

ALICJA KARGUŁOWA

Naukowe Towarzystwo Poradownicze  
e-mail: jozef.kargul@dsw.edu.pl

## Dydaktyka poradownicza w uczelni jako organizacji uczącej się

W artykule podjęta została próba przedstawienia uniwersytetu jako organizacji uczącej się, w której w procesie kształcenia doradców nie tylko przekazywana, ale także konstruowana jest wiedza poradownicza. Przybliżone zostały specyfika wiedzy poradowniczej oraz cechy organizacji uczącej się. Ze względu na otwarty charakter poradownictwa jako wiedzy dotyczącej bardzo złożonej społecznej praktyki, jaką jest poradnictwo, dydaktyka poradownicza jest oparta na dotychczasowej wiedzy oraz badaniach prowadzonych wspólnie przez doświadczonych badaczy-nauczycieli akademickich, jak też studentów przygotowujących się do roli doradców, nadając tym samym uczelni cechy organizacji uczącej się.

**Słowa kluczowe:** *myślenie systemowe, organizacja ucząca się, poradownictwo, zespołowe uczenie się*

Stwierdzenie, że uniwersytet jako akademia jest organizacją uczącą się, wydaje się truizmem. Powszechnie wiadomo, że tutaj, jeśli zachowana jest autonomia, akademicka wolność i solidarna kolektywność (por.: Melosik 2009), poznaje się, zdobywa i wytwarza wiedzę wspólnym wysiłkiem nauczających i uczących się. Jednakże potoczne poglądy na temat niektórych rodzajów tych procesów prowadzą do bardzo różnych konstatacji. Niejednokrotnie bowiem twierdzi się, że uniwersytet powinien przede wszystkim dbać o ciągłość wiedzy, o zachowanie tradycji, o dobry jej przekaz, pozostawiając zadania odkryć i wynalazków pozauczelnianym instytutom naukowym, laboratoriom i stacjom badawczym. Często uważa się także, że jeśli są jakieś akademickie osiągnięcia w tym zakresie, dotyczą one przede wszystkim różnych zdobyczy technicznych, ekonomicznych lub z zakresu nauk przyrodniczych. To w trakcie ich osiągnięcia mają miejsce różnorodne procesy uczenia się i to one prowadzą do kon-

kretnego materialnego wyniku; stąd – w rozumieniu potocznym – to wyłącznie dzięki nim dydaktyka uniwersytecka „robi” z uczelni organizację uczącą się.

Tutaj chciałabym wyjść poza te poglądy i zwrócić uwagę, że także dydaktyka akademicka z obszaru nauk humanistycznych i społecznych, a konkretnie kształcenie studentów w zakresie wiedzy poradniczej – czyli wiedzy dotyczącej radzenia sobie, radzenia się, doradzania, udzielania ludziom porad – tworzonej, przekazywanej i zdobywanej przez nauczycieli akademickich i studentów w procesie przygotowywania się do roli doradców, jest także czymś charakterystycznym dla uczenia się uniwersytetu jako organizacji. Z metodologicznego punktu widzenia na proces ten należy patrzeć jako na uczenie się zachodzące w układzie trójstronnym. Przesądza o tym m.in. specyfika procesu tworzenia poradnictwa.

## **Tworzenie wiedzy poradniczej**

Podstawy dydaktyki poradniczej<sup>1</sup> stanowi wiedza na temat poradnictwa i sposób jej przekazywania/pobierania przez społeczność akademicką. Wiedza ta jeszcze nie do końca okrzepła, nie jest tak utrwalona jak starsza, wielokrotnie weryfikowana wiedza w innych dyscyplinach. Samo pojęcie „poradnictwo” wskazuje na zawód określonego rodzaju praktyki – poradnictwa. Ponieważ nazwa nie tylko określa rzecz (byt), ale także coś znaczy, gdyż tworzenie pojęcia polega na ujmowaniu niektórych cech oraz relacji, termin poradnictwo, który jest nazwą tej dziedziny wiedzy humanistycznej, został zaproponowany i wprowadzony w celu odróżnienia praktycznych działań i czynności pomagania przez poradnictwo, od budowania refleksji nad nimi, od ogólnej wiedzy na temat poradnictwa. Przedmiotem badań poradnictwa są więc realne osobiste (psychologiczne) i społeczne fakty, zdarzenia oraz procesy, często ściśle ze sobą powiązane, polegające na określonym wspomaganie jednych ludzi przez drugich. Wiedza poradnicza tworzy się w procesie prowadzenia obserwacji poradniczej rzeczywistości i podejmowania nad nią refleksji, tworzy się w prowadzonych sporach na temat jej celu, sensu i znaczenia. Tak tworzone poradnictwo, jest subdyscypliną wyodrębnioną ze względu na przedmiot badań, jakim jest poradnictwo, jest interdyscyplinarną teorią poradnictwa, uogólnioną refleksją nad poradnictwem, konstruowaną w procesie analiz oraz ilościowych i jakościowych badań. Ponieważ już wstępne badania wskazują, że poradnicze wspomaganie może przyjmować różne formy, że mówimy o nim mając na myśli zarówno udział ludzi w konstruowaniu relacji

---

<sup>1</sup> Używając zwrotu „dydaktyka poradnicza” mam na myśli kształcenie, nauczanie i uczenie się (przekazywanie wiedzy/nabywanie kompetencji) w zakresie wiedzy poradniczej i poradniczej praktyki.

poradniczych, jak iż samo stwarzanie warunków dla ich zaistnienia i realizacji, stąd różna i w różny sposób jest wytwarzana wyżej wspomniana wiedza.

We współczesnym świecie – jak trafnie zauważył U. Beck – ścierają się dwa rodzaje wiedzy: wiedza laboratoryjna, jednak *pozbawiona doświadczenia i żyjąca mitem, i społeczna dyskursywność doświadczenia, która podnosi kontrowersyjne tematy, przedstawiając cele i środki, konsekwencje i zagrożenia* (Beck 2009, s. 50). Z metodologicznego punktu widzenia badania poradnicze, które mają charakter analiz interparadygmatycznych, prowadzone są metodami dostarczającymi obydwu rodzajów wiedzy, czyli zdobytej przy uwzględnianiu założeń, charakterystycznych zarówno dla badań ilościowych, jak i badań jakościowych, stosowanych w innych, dojrzalszych naukach humanistycznych i społecznych. Jak przypomina K. Tillmann, w pierwszym wypadku, w badaniach tzw. ilościowych, przy ich podejmowaniu przestrzegane są uporządkowane i rygorystycznie stosowane procedury, dzięki którym dąży się do odkrywania niejednokrotnie wcześniej nieznanymi cech uczestników procesów poradniczych i sposobów postępowania radzących się i doradców w zależności od ich osobistych właściwości i/lub okoliczności, w których się znajdują. Wówczas *procesy zmian warunków rzeczywistości zewnętrznej (otoczenia) i psychicznych stanów rzeczywistości wewnętrznej (osobowości) muszą być tak uchwycone, aby możliwa była analiza wzajemnej gry pomiędzy tymi obiema wielkościami* (Tillmann, 1996, s. 29). W ten sposób dąży się do zbudowania ścisłej wiedzy eksperckiej. Za U. Beckiem można powiedzieć, że – w warstwie eksperckiej – tak budowana wiedza poradnicza, *ma w fundamentalnym sensie charakter nielokalny (...), aktualizacja wiedzy eksperckiej nierozzerwalnie wiąże się z procesem specjalizacji; a dzięki swoim zasobom i treściom wskazuje, że zaufania do systemów abstrakcyjnych lub ekspertów nie da się łatwo wytworzyć za pomocą ezoterycznej wiedzy* (Beck 2009, s. 115). Ze względu na wysoce skomplikowany charakter takich badań prowadzących do ustalania prawidłowości i formułowania generalizacji, są one podejmowane bardzo rzadko, a zasoby poradniczej wiedzy eksperckiej, pomimo że skromne, są już poddawane weryfikacji w codzienności poradniczej praktyki (zob. m.in.: Paszkowska-Rogacz 2010, s. 125–141; Krawczyk 2016, s. 125–136, 287–298).

W wypadku drugim badania nazywane interpretatywnymi mają charakter analiz, które prowadzone są *w formie wyczerpujących rozmów, będących następnie przedmiotem systematycznej interpretacji. (...) Taka praca interpretacyjna, która z reguły podejmowana jest w zespole badawczym w formie dyskusji, koncentruje się na odtworzeniu i rekonstrukcji subiektywnych interpretacji badanych osób w celu odgadnięcia związków pomiędzy ich działaniami a kontekstem społecznym* (Tillmann 1996, s. 30, 31). W takich procesach tworzenia wiedzy poradniczej znajduje odbicie pogląd E. Mokrzyckiego, w myśl którego, *refleksja na temat człowieka, społeczeństwa, kultury itp., nigdy nie jest refleksją pozbawioną empirycznych podstaw, jako że zawsze ma oparcie w bogatym materiale własnych doświadczeń psychicznych i społecznych* (Mokrzycki 2007, s. 158). U. Beck, mając to samo na myśli, przypomina, iż

wówczas badacz znajduje się w dużej mierze w tym samym świecie co badani przez niego ludzie, zaś badanie zjawisk życia codziennego i włączanie badanych do analizy uzyskanych z nich wyników, *świadczy (...) również o rosnącym przeniesieniu przedmiotu zainteresowania nauk społecznych z tego, co społeczne, na to, co kulturowe* (Beck 2009, s. 219). W tym nurcie badań M. Malewski, ujawnia dwa źródła uprawomocnienia się praktyk badawczych. *Jednym z nich jest autorytet badacza, wynikający z bogactwa jego profesjonalnego doświadczenia i społecznie zaangażowanej postawy. Źródłem drugim, praktyczne rezultaty prowadzonych badań. (...) Jeżeli ich rezultaty przyczyniają się do demokratyzacji stosunków społecznych, niwelacji niesprawiedliwych różnic społecznych, emancypacji grup i środowisk ludzi zmarginalizowanych i wykluczonych, to należy je uznać za w pełni prawomocne* – uważa M. Malewski (2012, s. 42).

Przytoczone wypowiedzi dotyczą w całej pełni badania zjawisk związanych z poradnictwem i sposobami korzystania przez ludzi z pomocy doradców. W poradnictwie jak w soczewce skupiają się zjawiska implikowane zmianami życia społecznego, powiązane ze zmianami kontekstu życia ludzi korzystających z porad i udzielających porad, zwłaszcza że o porady ubiegają się dziś wszyscy doświadczający różnego rodzaju problemów na całej trajektorii swego życia. Dezorientacja i odczuwanie wewnętrznego chaosu przeżywane bywa dziś bowiem nie tylko przez jednostki zdiagnozowane w opinii społecznej jako bezradne, lecz przez ludzi pochodzących ze wszystkich grup społecznych, wbrew ich wysiłkom skierowanym na osiągnięcie identyfikacji i przynależności, wbrew dążeniom do wzmocnienia poczucia bezpieczeństwa i uchwycenia stabilnego rytmu życia. Wiedza na temat poradnictwa wytwarzana w trakcie prowadzonych nad nimi badań przyjmuje kształt naukowych opisów typologicznych, wypracowanych wniosków, interpretacji lub wyjaśnień sensu poradnictwa (zob. m.in.: Czerkawska 2013; Kargulowa 1986; 2004–2011; 2016; Kargulowa 2009; Siarkiewicz 2010; Wojtasik 1993–1994; 2011).

Biorąc pod uwagę rolę każdej wiedzy w kształtowaniu życia społecznego, można zakładać, że tak wypracowana wiedza poradnicza stosowana zarówno w praktyce poradniczej, jak i w procesie kształcenia doradców *oddziałuje z wzajemnością na rosnącą refleksyjność instytucji* (w tym wypadku badanych poradni i/lub uniwersytetu – A.K.), *czyli na ciągły proces utraty i nabywania, przez zatrudnione w niej osoby, odmiennych umiejętności i wiedzy* (Beck 2009, s. 115). A zatem można powiedzieć, że odgrywa określoną rolę w procesach organizacyjnego uczenia się. Jak widać, dzieje się tak zarówno ze względu na złożony i ciągle ulegający zmianom przedmiot badań, głęboko zanurzony w kontekście kulturowym, ekonomicznym i politycznym (zob. m.in.: Bilon, Kargul 2012, s. 85–109, 265–287; Drabik-Podgórna 2005; Kargulowa 2014, s. 53–68), jak i ze względu na to, że wiedza na jego temat jest na tyle niegotowa, iż prowokuje, by nabywając kompetencji w zakresie pracy poradniczej i doradczej, pogłębiać ją i aktualizować, że mobilizuje refleksyjność części społeczności akademickiej zainteresowanej poradnictwem lub/i przygotowującym się do roli doradcy. W prak-

tyce wyraża się to powstawaniem zespołów dydaktyczno-badawczych, stanowiących określony fragment uniwersytetu-organizacji uczącej się.

## Specyfika organizacji uczącej się a akademicka dydaktyka poradnicza

Dla analizy roli dydaktyki poradniczej w organizacyjnym uczeniu się uniwersytetu ważne jest nie tylko poznanie specyfiki poradnictwa, ale także bliższe przyjrzenie się cechom organizacji uczącej się. Jak piszą K. Olejniczak, J. Rok i A. Płoszaj (2012) termin „uczenie się organizacji” po raz pierwszy pojawił się w literaturze ekonomicznej już w latach 50. XX wieku, w związku z powołaniem agencji obsługującej realizację Planu Marshalla. Artykuł H. A. Simona (1953, s. 227–236), w którym został on użyty, opisywał, w jaki sposób dynamika otoczenia organizacji wpływała na zbiorowe postrzeganie i rozumienie problemów przez jej pracowników oraz na strukturę jej samej. *Prawdziwe przejście od „uczenia się w organizacji” (studiów nad uczeniem się osób w środowisku pracy) do „organizacyjnego uczenia się” (uczenia się całej instytucji) nastąpiło jednak dopiero na przełomie lat 1960–1970* (Olejniczak, Rok, Płoszaj 2012, s. 72). Pełny rozkwit idei organizacji i zarządzania promującej organizację uczącą się nastąpił zaś w latach 90. ubiegłego wieku (Czerniachowicz 2003, s. 39).

Od tej pory w literaturze przedmiotu można spotkać co najmniej trojaki rodzaj przemyslenia i analizy ukryte pod terminem „organizacja ucząca się”, który, jako swoista metafora, stara się syntetycznie ująć związki i relacje zachodzące między charakterem organizacji i procesami uczenia się jej uczestników. Składają się one na trzy nurty badań. Są to badania dotyczące organizacyjnego uczenia się (*organizational learning*), odnoszące się do opisu samych organizacji uczących się (*learning organizations*) oraz/lub koncentrujące się na zarządzaniu wiedzą (*knowledge management*) (Olejniczak, Rok, Płoszaj 2012, s. 62). Bez względu jednak na to, które z zagadnień stanowi przedmiot szczegółowych zainteresowań badacza, zawsze w orbicie jego dociekań pozostają relacje: organizacja/instytucja i człowiek lub zespół ludzki, który ucząc się, dokonuje w niej zmian. Analiza specyfiki uczenia się w „organizacji uczącej się” wskazuje, iż warunkami niezbędnymi dla tworzenia i nabywania nowej wiedzy jest – jak podkreślają znawcy zagadnienia – *przewaga zbiorowego nad indywidualnym uczeniem się oraz sprawnie funkcjonująca podwójna pętla procesu organizacyjnego uczenia się. Te dwie cechy stanowią elementy wspólne i bazowe zbiorów atrybutów organizacji uczącej się, prezentowanych w rozmaitych ujęciach badaczy, podejmujących problematykę organizacji uczących się* (Czekaj, Jabłoński 2007, s. 197).

Ogólnie jednak trzeba przyznać, że problematyka ta jest bardzo młoda i rozwija się wraz ze zmianami technologicznymi i ekonomicznymi powodującymi przekształcanie

się gospodarki opartej na wiedzy i odkryciach w zakresie technologii cyfrowej. Powołując się m.in. na A. Tofflera (1997), wcześniej wspomniani autorzy, K. Olejniczak, J. Rok i A. Płoszaj, zauważają, iż wprawdzie świadomość znaczenia wiedzy jako źródła potęgi towarzyszy ludzkości od stuleci, jednak dopiero przemiany cywilizacyjne XX wieku nadały tej konstatacji zupełnie nowy wymiar. Uważają, że *połączenie gospodarek i społeczeństw w globalne sieci współzależności, dramatyczne przyspieszenie procesów i skrócenie cykli zmian czy rosnący stopień kompleksowości problemów społeczno-ekonomicznych – wszystko to skłoniło naukowców do opisywania współczesnego świata w kategoriach zasadniczej zmiany jakościowej* (Olejniczak, Rok, Płoszaj 2012, s. 61). Jednocześnie pojawiła się także konieczność uwzględniania w tych opisach zupełnie nowego niż dotychczas sposobu nabywania przez ludzi wiedzy (zob.: Czubał-Koch 2014). W miarę rozwoju badań nad uczeniem się ludzi dorosłych coraz większą wagę zaczęto bowiem przywiązywać do ich sprawczości i refleksyjności, a także roli relacji społecznych, które uczący się nawiązują, mniejszą zaś do procesów przekazu/odbioru wiedzy.

Przyjrzyjmy się zatem cechom organizacji uczącej się, decydującym o jej specyfice. Jak zauważa K. Dyaczyńska, sama definicja organizacji uczącej się *jest utożsamiana przede wszystkim z Peterem Senge, który publikując w 1990 roku „Piątą dyscyplinę” posłużył się tym pojęciem i tym samym zyskał miano „ojca” organizacyjnego uczenia się* (Dyaczyńska 2013, s. 30). Zdaniem P. Senge (2012) organizację uczącą się charakteryzuje budowanie wspólnej przyszłości, czyli kreowanie wspólnej tożsamości i poczucia sensu działalności; kolektywny obraz przyszłości i zespołowe rozwijanie zdolności grupy do zdobywania i akumulowania wiedzy. Cytowana autorka zwraca uwagę, iż wskazane i zdefiniowane przez P. Senge elementy nie były czymś nowym. *Nowatorskie było połączenie ich w jedną, wspólną i całościową ideologię, będącą odpowiedzią na wzrastające potrzeby organizacji funkcjonujących w coraz bardziej zmiennym, a nawet chaotycznym otoczeniu. (...) Senge określił ją jako wizję, która stanowi siłę napędową dla kreatywnych działań prowadzących do zmiany oraz polega na tworzeniu stale doskonalącej się organizacji, w ten sposób kreującej i wpływającej na własną przyszłość* (Dyaczyńska 2013, s. 30). Warunkiem powstania organizacji uczącej się ma być rozwijanie pięciu kompetencji jej pracowników, do których należą: myślenie systemowe, mistrzostwo osobiste, wspólna wizja przyszłości, modele myślowe i zespołowe uczenie się. Warto rozpatrzyć je po kolei z odniesieniem do porównawczej dydaktyki.

Głównym założeniem myślenia systemowego jest umiejętność postrzegania organizacji jako całości, przy równoczesnym uwzględnianiu poszczególnych jej elementów składowych oraz interakcji zachodzących pomiędzy tymi elementami. Myślenie systemowe w organizacji uczącej się – jak zauważa K. Kudelska (2013) – pozwala na uwzględnienie w dalszej perspektywie czasowej wszystkich zjawisk zachodzących wewnątrz niej i w jej otoczeniu oraz dostrzeganie różnych wielokierunkowych, zachodzących między nimi dynamicznych relacji, zamiast poszukiwania jednoznacz-

nych związków przyczynowo-skutkowych. Mając na uwadze kompetencję w zakresie myślenia systemowego pracowników uczelni podejmujących kształcenie w dziedzinie poradownictwa, można zakładać, że będą oni ujmowali uniwersytet zarówno jako tę „skarbnicę wiedzy” na temat poradnictwa, która ją zgromadziła i posiada w zasobach bibliotecznych, jak i tę, która ją przekazuje, a przede wszystkim weryfikuje i pomnaża przez „operowanie” nią w pracy dydaktycznej. Myślenie systemowe w ich wypadku będzie więc polegało na dostrzeganiu wzajemnych powiązań elementów rzeczowych, procesowych i ludzkich całego uniwersytetu i środowiska, w którym lokuje się poradnictwo, na dostrzeganiu dynamiki zachodzących w nich zmian i poszukiwaniu możliwości łączenia działań badawczych, dydaktycznych i wdrożeniowych. W związku z tym nie będzie mogło pozostawać na poziomie myślenia dotyczącego wyłącznie świata fizycznego. Ważne bowiem miejsce w myśleniu systemowym będzie zajmowało uwzględnianie związków teorii z praktyką, a więc dostrzeganie związku wyników badań empirycznych dotyczących poradnictwa z ustaleniami i odkryciami dokonanymi przez starsze dyscypliny zaliczane do nauk humanistycznych i społecznych, takie jak: filozofia, antropologia, socjologia, psychologia, pedagogika, jak również nowsze, należące do dyscyplin komunikologicznych: jak teoria komunikacji społecznej czy medioznawstwo, a także kulturoznawstwo, polityka społeczna i inne<sup>2</sup>. To wypracowane w nich prawa i prawidłowości, które opisują i wyjaśniają ludzkie zachowania, emocje, intencje itp. pomogą opisywać i interpretować badaną poradniczą praktykę.

Korzystając z nich, nauczyciele akademicy mogą zwrócić uwagę uczącym się studentom na poszczególne etapy konstruowania sytuacji poradniczych jako pewnych specyficznych (wyodrębniających się i wewnętrznie spójnych) sytuacji życiowych, mając na względzie zachowania i przeżycia psychiczne obu podmiotów tych sytuacji, czyli radzących się i doradców. Mogą w trakcie prowadzonych zajęć poddawać analizie zachowania i przeżycia ich obu w procesie konstruowania poradniczej relacji oraz te, które są ich udziałem po zakończeniu procesu wspomaganie radzącego się przez doradcę, a więc zachowania i przeżycia odroczone w czasie, a będące „reperkusją” udziału w sytuacji poradniczej. Myślenie systemowe może pomóc odkrywać konteksty poradniczej praktyki oraz „ukryte” jej wymiary, a także zmiany zachodzące w niej i w uprawiających ją ludziach. Za J. Piekarskim można uznać, że takie wykorzystywanie wiedzy poradowniczej nie tylko sprowadzi się do namysłu nad praktyką, *uczestniczy bowiem w konstruowaniu społecznego obrazu relacji u wszystkich jej uczestników* (Piekarski 2007, s. 235). Pozwala to ująć całość nauczania jako zespolony układ różnych osobistych przeżyć i zachowań zarówno osób badanych, jak i badaczy ułokowanych w uczelni, oraz wiedzy napływającej z zewnątrz.

---

<sup>2</sup> A. Bilon, poszukując różnicy między poradownictwem a wcześniej opracowywanymi teoriami poradnictwa, dostrzega ją przede wszystkim w przywiązaniu się do „macierzystej specjalizacji” autorów tych teorii bądź koncepcji, zwłaszcza psychologów lub psychiatrów, którzy uwzględniają przede wszystkim odkrycia swoich nauk, a interdyscyplinarnym podejściem poradowniczym w badaniach poradnictwa i związanych z nim zjawisk (Bilon 2010).

Inną ważną cechą organizacji uczącej się jest dążenie do osiągnięcia mistrzostwa osobistego przez jej pracowników. Mistrzostwo jest nabywane w procesie *ciągłego doskonalenia sposobu postrzegania rzeczywistości, dostosowywania swoich działań do zmieniających się warunków otoczenia, poprzez nieustanne zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności, doskonalenie kwalifikacji oraz tworzenie nowych pomysłów i rozwiązań* (Kudelska 2013). Jego osiągnięcie to wielorakie uczenie się. Pedagogom, psychologom i andragogom są na ogół znane różne sposoby interpretacji procesów uczenia się ludzi dorosłych (zob.: Illeris 2006; Knowles, Holton, Swanson 2009; Malewski 2010). Syntetycznie przedstawiają je także badacze organizacji i zarządzania, którzy zwracają uwagę, że o ile przy podejściu behawioralnym przyjmowano, iż uczenie się jest adaptacyjną reakcją jednostki na zewnętrzne bodźce płynące ze środowiska, o ile *podejście kognitywne koncentrowało się na badaniu procesów myślowych, czyli tego, jak tworzą się i zmieniają indywidualne modele mentalne i struktury poznawcze (zmiany w preferencjach, założeniach, ocenach, wartościach)* odwołując się przede wszystkim do teorii przetwarzania informacji, w myśl której *uczenie się bazuje na umiejętnościach jednostki potrzebnych do tworzenia syntezy, konstruowania map mentalnych wiążących różne informacje w spójną całość* (Olejniczak, Rok, Płoszaj 2012, s. 70), o tyle najnowsze podejście – konstruktywistyczne – przesunęło akcent na mechanizmy poznawczo-rozwojowe regulujące relacje nawiązywane między uczącym się podmiotem a kontekstem, w którym przyszło mu tkwić. Uczenie się postrzegane jest więc jako „wytwór” transakcji zachodzących w trójstronnej relacji podmiotów, czyli nauczycieli akademickich i studentów oraz samej organizacji-universytetu, w której relacja ta ma miejsce. Jak widać, uczestniczą w nim nauczyciele i studenci, którzy czerpiąc z własnej biografii, dopracowują się tożsamości zawodowej, dążą do mistrzostwa, oraz uniwersytet jako „skarbnica wiedzy” i „jednostka dydaktyczna” współpracująca z poradniami w środowisku, dająca możliwość nawiązywania różnorodnych relacji i tym samym stwarzająca im ku temu warunki.

Warto zwrócić tu uwagę na ten aspekt zespołowego uczenia się, szczególnie ważny z punktu widzenia mistrzostwa zawodowego przyszłych doradców, który pojawia się w bezpośredniej relacji studentów, nauczycieli akademickich i mistrzów-praktyków, a przyjmuje kształt transakcji biograficznej. Jak dowodzi J. Guichard, analizując psychologiczne podstawy wyboru przez młodych ludzi drogi zawodowej, *transakcja biograficzna jest procesem jednoczenia tej różnorodności: umożliwia jednostkom powiązanie różnych aktów przynależności (również „samo-uznania”) oraz aktów odrzucenia lub „akomodacji” pewnych „piętnujących” ocen w historii, która jednoczy ich bieg życia, nadając mu ciągłość. Jest to proces, w którym jednostki przewidują swoją przyszłość z przeszłości (...). Transakcja ta opiera się w szczególności na autonarracjach lub dialogach wewnętrznych, za pomocą których dana osoba stara się nadać sens swojemu życiu, poprzez artykułowanie różnych swoich powiązań społecznych, i wpisując je w pewną osobistą historię (nadając znaczenie w odniesieniu do tej osobistej historii), pozwalając im przewidzieć pewną przyszłość* (Guichard 2018b, s. 63–64). W świetle tej wypowiedzi



zarówno konstruowanie (się) zawodowej tożsamości studentów, jak i osiąganie mistrzostwa osobistego nauczycieli akademickich-poradodawców dokonuje się w skomplikowanych psychologicznych i społecznych procesach. Wynikałoby stąd, że nauczanie w zakresie akademickiej dydaktyki poradnictwa nie może ograniczyć się do zespołowej analizy przez kształcących się przyszłych doradców przeżyć, doznań, spostrzeżeń itp. obserwowanych u klientów poradnictwa, ale także opierać się musi na autorefleksji ich samych. Jako osoby nabywające profesjonalnej wprawy muszą oni dokonywać samooceny, pogłębiać samowiedzę. O ile wiedzę ogólną mogą pobierać zarówno od udzielających porad specjalistów, których pracę obserwują w trakcie praktyk terenowych, jak i od badających poradnictwo nauczycieli akademickich, o tyle samowiedza musi powstać w procesach autorefleksji, w procesach, dzięki którym *można „otrzymać poradę” od siebie* (Guichard 2018a, s. 42). W związku z tym osiąganie mistrzostwa w uniwersytecie jako organizacji uczącej się staje się zarówno celem osobistym każdego doradcy i każdego pracownika uczelni, jak i wynikiem ich działań wspólnych.

Jako trzecią ważną cechą organizacji uczącej się wymienia się wspólną wizję przyszłości, czyli – jak pisze K. Kudelska – kreowanie wspólnej tożsamości, poczucia sensu działalności, które *realizuje się poprzez określenie systemu wartości i misji podzielanych przez wszystkich członków organizacji. Wizja ta może pobudzać nowe sposoby myślenia i działania, może stymulować do podejmowania ryzyka i eksperymentowania, wyzwalać długofalowe zaangażowanie* (Kudelska, 2013, s.30). W odniesieniu do społeczności akademickiej można tu oczekiwać dalekowzrocznych planów badawczych, w tym wypadku wiązanych z określeniem swojej roli w odkrywaniu przeszłości poradnictwa lub gruntownym poznawaniu jego aktualnego stanu, w krytycznym odślanianiu mechanizmów jego działania i podejmowaniu prób przewidywania przyszłości. Wizje te mogą być zarówno udziałem badaczy-naukowców, jak i studentów lub doktorantów przygotowujących się do pracy doradcy. Zgodnie z przytoczonym wcześniej wywozem J. Guicharda, opartym na założeniach konstruktywizmu, członkowie społeczności akademickiej wizję taką tworzą w oparciu o stare i nowe doświadczenia, łącząc je ze swoją dotychczasową wiedzą i tworząc nowe interpretacje. W tym sposobie tworzenia wiedzy i operowania nią, w myśl konstruktywizmu społecznego (*social constructionism*), czyli konstrukcjonizmu, ich uczenie się jest nie tylko osobistym przyswajaniem wiedzy, ale także procesem społecznym. Wprawdzie ucząc się, podejmując refleksję, koncentrują się na sobie, jednakże nie robią tego w odosobnieniu, ale wchodzą w relacje, obserwują innych w określonych kontekstach społecznych, negocjują zmiany w sposobie uczenia się zawodu, a kształtując swoją tożsamość, mają na uwadze wizję własnej przyszłości i zmiany swojej organizacji – w tym wypadku uczelni, zaś w przyszłości poradni oraz jej otoczenia.

Ogromną rolę w procesie uczenia się organizacji odgrywa zidentyfikowanie obowiązujących w niej modeli myślowych, czyli ukrytych założeń i uogólnień – znanych w pedagogice pod terminem „ukryty program szkoły” – wpływających na sposób interpretowania przez członków organizacji swoich zachowań i toczących się w niej

procesów oraz pojawiających się zjawisk. Przy uruchomieniu krytycznego myślenia, identyfikacja ukrytych założeń pozwala na ujawnienie braków i błędów w danej organizacji, na spojrzenie na organizację, jaką jest zarówno uczelnia, jak i poradnia, albo jaką tworzy sieć poradnictwa w danym kraju lub środowisku, jako na część większej całości preferującej takie a nie inne wartości, działającej zgodnie ze społecznymi oczekiwaniami lub sprzeniewierzającej się im (zob.: Bilon 2016). Jeśli przyjęte na uczelni lub przyjmowane w poradniach modele myślowe nie są uświadamiane przez zatrudnionych – czyli na uniwersytecie przez badaczy i studentów, a w poradniach przez pracujących tam specjalistów – jeśli nie są poddawane krytycznej ocenie, gdy nie są przedmiotem mediacji, nie mogą podlegać weryfikacji. Organizacje mogą zatem tkwić w mylnych przekonaniach dotyczących owoców swojej pracy, a w efekcie stosować nieodpowiednie lub przestarzałe praktyki (zob.: Kłodkowska 2014). Studenci poznając poradnictwo mogą nie zwrócić uwagi na niebezpieczeństwa i pułapki, jakie może zawierać ta sfera działań (zob.: Czerkawska 2009, s. 187–200; Kargul 1985, s. 109–115; Mielczarek 2009, s. 352–369; Szumigraj 1998, s. 21–32).

Przed niebezpieczeństwami tkwiącymi w pułapce instytucjonalnych relacji ostrzega m.in. S. Pesce, który jako groźny ich skutek wymienia złudzenie grupowe i przestrzega, że wówczas *gdy zespół profesjonalistów rezygnuje z mediacji, aby zorganizować swoją pracę i pośredniczyć w interakcjach, zamyka się w bałwochwalczym związku (...). Taki zespół może jedynie usytuować się w dwojaki, alternatywny sposób. Albo jawić się jako rzekomo „dobry” związek (który rzadko jest dobry, ponieważ ramy złudzenia grupowego często prowadzą ten związek do ujednolicenia, zlania się w jedność), lub przekształcić się w związek stosujący przemoc. Tak więc błędne założenia prowadzą do niewłaściwych działań i w rezultacie cały wysiłek organizacji może zostać zniweczony* (Pesce 2017, s. 130). Autor ten potwierdza pogląd, że wprowadzenie dobrej relacji wśród pracowników są warunkiem współpracy, jednakże nie mogą być one budowane jedynie na wzajemnym „dogadaniu sobie”, dbaniu o „dobrą atmosferę” i „okazywaniu sobie życzliwości”. Ważną rolę w prawidłowym funkcjonowaniu organizacji odgrywa bowiem możliwość podejmowania mediacji i konstruktywnej krytyki, w tym wypadku dotyczącej zarówno praktyki poradniczej, jak i sposobu prowadzenia jej badań. W odniesieniu do dydaktyki akademickiej zidentyfikowanie obowiązujących modeli myślowych może dotyczyć nie tylko odkrywania założeń poradnictwa, ale także założeń i celów akademickiej edukacji prowadzącej do jego poznawania i przygotowania do jego uprawiania w przyszłości.

Najważniejszą cechą organizacji uczącej się jest jednak zespołowe uczenie się. W trakcie podjęcia go zmierza się do rozwijania zdolności grupy do zdobywania i akumulowania wiedzy. Jego wartość *bierze się stąd, że każdy jej członek stara się wesprzeć wysiłek pozostałych. Połączony potencjał umysłowy wyzwala innowacyjne i skoordynowane działania. Zarówno każda jednostka, jak i każdy zespół uczący się mediuje z pozostałymi, umożliwiając im stały dostęp do swoich informacji, sposobów działania i wniosków* (Kudelska 2013, s. 30). Członkowie danej społeczności uczącej się w re-

zultacie budują spójne rozumienie rzeczywistości poprzez dyskusję, zbieżne wartości, tradycję myślenia, interpretowania danych praktyk i zachowań. W tym przypadku centralne dla uczenia się są: komunikacja, relacje i układ społeczny (Olejniczak, Rok, Płoszaj 2012, s. 70). Dzięki zespołowemu uczeniu się na uniwersytecie wykorzystywana jest zarówno wiedza doświadczonych badaczy – najczęściej profesorów, wiedza i zapał zaangażowanych młodych twórców, poszukiwaczy nowych rozwiązań – adiunktów, asystentów, magistrantów, jak i wiedza płynąca z doświadczeń praktyków weryfikujących przydatność tych przedsięwzięć. Niekiedy w wyjątkowo korzystnej sytuacji mogą znaleźć się tu studenci studiów dualnych, którzy wcześniej zetknęli się z poradnictwem (zob.: Jeruszka 2018, s. 419–431; Mendel 2016, s. 95–106, 259–270; Piekarski 2018, s. 305–316). Wszystkie te grupy prowadząc badania wspólnie mniej lub bardziej świadomie powinny dążyć, by nauka o poradnictwie zarówno spełniała wymagania stawiane uogólnionej wiedzy eksperckiej, jak i wiedzy teoretycznej, ukazującej zależność, czasem formułującej prawa przyczynowo-skutkowe, głównie jednak odślaniającej sens i znaczenie poradnictwa. Tak konstruowana wiedza poddawana stałej weryfikacji „refleksyjnej codzienności”, będzie wychodziła obronną ręką.

Biorąc pod uwagę wszystkie wymienione wyżej cechy uczelni jako organizacji uczącej się, można przyjąć, że *choćby szczególna ranga została przez Senge nadana myśleniu systemowemu jako czynnikowi integrującemu pozostałe cechy, to tylko równoczesny rozwój wszystkich pięciu kompetencji przyczynia się do stworzenia organizacji uczącej się* (Kudelska 2013, s. 26–27).

## Podsumowanie

Przedstawiony tu uniwersytet jako organizacja ucząca się promuje modele teoretyczne, których autorzy oprócz podkreślania wartości przekazywanej wiedzy wysoko oceniają czynniki psychologiczne charakteryzujące uczestników i rolę relacji, jaka nawiązuje się między wytwórcami lub „dostawcami” wiedzy i jej odbiorcami oraz uczelnią powiązaną ze środowiskiem. Potraktowanie uczelni jako organizacji uczącej się proponuje bowiem dodanie trzeciego poziomu analizy poprzez uwzględnienie dynamiki zachowań zarówno grupy nauczającej, jak i uczącej się, a także czynników instytucjonalnych uniwersyteckiego procesu kształcenia w zakresie tworzenia, przekazywania i nabywania wiedzy poradniczej. *Dynamikę tych zachowań („praktyk instytucjonalnych”) określają „zjawiska instytucjonalne”, pojmowane jako system obowiązujących zasad i wartości, jako zbiór podstawowych symbolicznych znaczeń* (Pesce 2017, s. 126). Takie spojrzenie na uniwersytet uwzględnia myślenie z jednej strony o tym, w jaki sposób akademia oferuje przestrzeń dla uczenia się podejmowanego przez jednostki, z drugiej, w jaki sposób znaczenia, zarówno przekazywane, produkowane

*i przekształcane przez czynniki organizacyjne („zjawiska instytucjonalne”), pośrednicząc między uczącymi się jednostkami i współdziałającą z nimi grupą specjalistów-osób nauczających, a także pomiędzy którymkolwiek z tych podmiotów, a jego własnym doświadczeniem (tamże). W tym współdziałaniu tworzą się modele triadyczne. Ich skład stanowią: nauczyciel akademicki (jego wiedza i doświadczenia życiowe), uniwersytet („skarbnica wiedzy” i organizacja ucząca się w określonym środowisku) oraz student (jego wiedza, doświadczenia i plany życiowe). Triadyczne (trójstronne) modele analizy funkcjonowania uczelni winny zastąpić modele binarne: nauczyciel akademicki–student. Dzięki temu można dostrzec i uzasadnić, iż wiedza poradnicza, produkowana, weryfikowana i przekazywana w trakcie akademickiego przygotowywania (się) do roli doradcy staje się produktem dydaktyki realizowanej zgodnie z cechami uniwersytetu jako organizacji uczącej się.*

## Bibliografia

- BECK U., 2009, *Ponowne odkrycie polityki: Przyczynek do teorii modernizacji refleksyjnej*, [w:] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, tłum. J. Konieczny, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- BILON A., 2010, *Poradnictwo wobec ogólnej refleksji nad poradnictwem*, Edukacja Dorosłych, nr 1 (62).
- BILON A., 2016, *Strukturalizacja poradnictwa kariery w Holandii. Między specyfiką kulturową a neoliberalną zmianą*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław.
- BILON A., KARGUL J., 2012, *Spoleczno-kulturowe konteksty definiowania roli doradcy/Socio-cultural contexts for defining the role of counsellors*, Studia Poradnicze/Journal of Counselling, 1.
- CZEKAJ J., JABŁOŃSKI M., 2007, *Ontologiczne podstawy organizacji uczącej się*, Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy, nr 10.
- CZERKAWSKA A., 2009, „*Strefy cienia*” w pracy doradcy, [w:] M. Olejarz (red.), *Dyskursy Młodych Andragogów*, nr 10, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.
- CZERKAWSKA A., 2013, *Poradnictwo egzystencjalne. Założenia – inspiracje – rozwiązania praktyczne*. Wyd. Nauk. DSW, Wrocław.
- CZERNIACHOWICZ B., 2003, *Organizacja ucząca się a organizacja inteligentna*, [w:] D. Kąsycińska (red.), *Kapitał ludzki w gospodarce*, PTE, Szczecin.
- CZUBAK-KOCH M., 2014, *Uczenie się w kulturze miejsca pracy*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław.
- DRABIK-PODGÓRNA V., 2005, *Innowacja edukacyjna. Aplikacja rozwiązań francuskich w polskim poradnictwie zawodowym*, Impuls, Kraków.
- DYACZYŃSKA K., 2013, *Konceptualizacja pojęcia organizacji uczącej się w publicznych jednostkach ochrony zdrowia*, Studia Ekonomiczne, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, nr 169.
- GUICHARD J., 2018a, *Doradztwo dotyczące zatrudnienia a poradnictwo Life Design: cele główne i szczegółowe oraz podstawy interwencji poradniczych/Employability Guidance & life design intervention: Objectivens, ends and foundations of career and life design interventions*, Studia Poradnicze/Journal of Counselling, vol. 7.
- GUICHARD J., 2018b, *Dialog w koncepcji poradnictwa Life Design. Nowa forma wspierających interwencji doradczych/Life Design Dialogue – A New Form of Career and Life Design Interventions*, Studia Poradnicze/Journal of Counselling, vol. 7.
- ILLERIS K., 2006, *Trzy wymiary uczenia się*, tłum. zespół, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław.

- JERUSZKA U., 2018, *Studia dualne jako forma rozwoju kompetencji zawodowych studentów – z myślą o przyszłości*, [w:] J. Madalińska-Michalak, N.G. Piłkuła (red.), *Edukacyjne konteksty współczesności z myślą o przyszłości*, Impuls, Kraków.
- KARGUL J., 1985, *Kilka uwag o niebezpieczeństwach poradnictwa*, [w:] A. Kargulowa, M. Jędrzejczak (red.), *Teoretyczne i metodologiczne problemy poradownictwa*, Wyd. UWr., Wrocław.
- KARGULOWA A. (red.), 2009, *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- KARGULOWA A., 1986, *Poradnictwo jako wiedza i system działań. Wstęp do poradownictwa*, Wyd. UWr., Wrocław.
- KARGULOWA A., 2004–2011, *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradowniczego dyskursu*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- KARGULOWA A., 2014, *34 lata poradownictwa: „taniec czasu” w budowaniu dyscypliny*, *Edukacja Dorosłych*, nr 2 (71).
- KARGULOWA A., 2016a, *Discourses of counsellology: Toward an anthropology of counselling*, tłum. P. Palmer, P. Poniatowska, Towarzystwo Naukowe „Societas Vistulana”, Kraków.
- KŁODKOWSKA J., 2014, *Radzenie sobie pracowników ze zmianami w organizacji*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław.
- KNOWLES S.M., HOLTON E.F., SWANSON R., 2009, *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, tłum. M. Hubura, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- KRAWCZYK P., 2016, *Poradnictwo edukacyjno-zawodowe w gimnazjach m. st. Warszawy w opinii szkolnych koordynatorów ds. doradztwa zawodowego (Education and career counselling in Warsaw's lower secondary schools: Assessments by school-based career counselling coordinators)*, *Studia Poradownicze (Journal of Counsellology)*, vol. 5.
- KUDELSKA K., 2013, *Organizacja ucząca się w świetle współczesnych koncepcji zarządzania*, *Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne*, nr 3.
- MALEWSKI M., 2010, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław.
- MALEWSKI M., 2012, *Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 4 (60).
- MELOSIK Z., 2009, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Impuls, Kraków.
- MENDEL M., 2016, *Doradztwo w uczelni związane z potwierdzaniem efektów uczenia się kandydatów przed startem na studia/Pre-enrolment RPL guidance for candidates at HEIs*, *Studia Poradownicze/Journal of Counsellology*, vol. 5.
- MIELCZAREK M., 2009, *Władza doradcy w relacji z radzącym się*, [w:] A. Kargulowa (red.), *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- MINTA J., 2016, *Tranzycje w konstruowaniu karier przez młodych dorosłych. Przesłania dla poradnictwa*, Wyd. Nauk. DSW, Wrocław.
- MOKRZYCKI E., 2007, *Do nauki przychodzi się nie tylko z pytaniami*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa.
- OLEJNICZAK K., ROK J., PŁOSZAJ A., 2012, *Organizacyjne uczenie się i zarządzanie wiedzą – przegląd koncepcji*, [w:] K. Olejniczak (red.), *Organizacje uczące się. Model dla administracji publicznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- PASZKOWSKA-ROGACZ A., 2010, *Kwestionariusz oczekiwań doradczych – empiryczna weryfikacja koncepcji Bożeny Wojtasik*, *Edukacja Dorosłych*, nr 1 (62).
- PESCE S., 2017, *Definiowanie sytuacji poprzez jej zbiorowe badanie w organizacji uczącej się. Mediacja triadyczna jako sposób na uniknięcie pułapek relacji w pracy zespołowej/Definition of the situation through collective inquiry within a learning organization: Triadic mediation as a way to escape the trap of relationship in teamwork*, *Studia Poradownicze/Journal of Counsellology*, vol. 6.
- PIEKARSKI J., 2007, *U podstaw pedagogiki społecznej. Zagadnienia teoretyczno-metodologiczne*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

- PIEKARSKI M., 2018, *Dualne doradztwo edukacyjno-zawodowe*, [w:] J. Madalińska-Michalak, N.G. Piękała (red.), *Edukacyjne konteksty współczesności z myślą o przyszłości*, Impuls, Kraków.
- SENGE P.M., 2012, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, tłum. H. Korolewska-Mróż, Wolters Kluwer, Warszawa.
- SIARKIEWICZ E., 2010, *Przesłonięte obszary poradnictwa. Realia – iluzje – ambiwalencje*, Oficyna Wyd. UZ, Zielona Góra.
- SIMON H.A., 1953, *Brith of an organization: The economic cooperation administration*, *Public Administration Review*, 13 (4).
- SZUMIGRAJ M., 1998, *Poradnictwo jako subtelne narzędzie sprawowania władzy*, [w:] B. Wojtasik (red.), *Z podstaw poradoznawstwa*, Zeszyt 2, Wyd. UW., Wrocław.
- TILLMANN K.-J., 1996, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, tłum. G. Bluszcz i B. Miracki, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa.
- TOFFLER A., 1998, *Szok przyszłości*, tłum. E. Ryszka, W. Osiatyński, Zysk i S-ka, Poznań.
- WOJTASIK B., 1993–1994, *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradoznawstwa*, Wyd. UW., Wrocław.
- WOJTASIK B., 2011, *Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli*, Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa.

## Counsellogy didactics at university being a learning organisation

The article attempts to present university as a learning institution, where the process of educating counsellors is not only taught, but also designed as counsellogy knowledge. The specific character of counsellogy and features of a learning organisation have been explained. Due to the open character of counsellogy as the knowledge that concerns a very complex social practice, which is counsellogy itself, counsellogy didactics is based on the so-far knowledge and the research conducted together by experienced researchers – academic teachers, as well as by students who are preparing themselves to the counsellors' roles, this way making the organisation a learning one.

**Keywords:** *system thinking, learning organisation, counsellogy, team learning*