

ALICJA KARGUŁOWA

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

(Trans)formacja struktur doświadczenia, wiedzy, działania w sytuacji poradniczej

Biograficzne uczenie się jako (trans)formacja¹

Zdaniem P. Alheita, mając na myśli biograficzne uczenie się, uwzględniamy *nie tyle jednoznaczną, empirycznie wyodrębnioną jednostkę (taką jak np. procesy uczenia się związane z konkretnymi formami, miejscami i przedziałami czasowymi), ile raczej teoretyczną perspektywę spojrzenia na edukację i kształcenie, która jako punkt wyjścia przyjmuje historię konkretnego uczącego się (...) i odwołuje się do fenomenologicznej koncepcji uczenia się* (Alheit 2011, s. 7). Tak sformułowana koncepcja uczenia się jest stosunkowo młoda, a więc otwarta na uzupełnienia oraz wzbogacenia nowymi przemyśleniami – do czego zachęca sam autor. P. Alheit mówi bowiem o *uczeniu się jako (trans)formacji struktur doświadczenia, wiedzy, działania w kontekście historii życia ludzi i światów życia (lifeworlds), to jest w kontekście całościowym (lifewidecontext)* (tamże), a nie – jak na ogół mówiono wcześniej – o nabywaniu z góry określonego zakresu wiedzy, umiejętności czy kompetencji społecznych lub o przyswajaniu społecznie wypracowanych rozwiązań problemów, w specjalnie stworzonych w tym celu warunkach. Przyjęcie tej perspektywy w analizach zjawisk społecznych nie oznacza jednak – jak się wydaje – całkowitego pozbawiania się możliwości analizy zarówno sytuacji uczenia się charakterystycznych dla życia codziennego, jak i sytuacji pojawiających się w strukturach sformalizowanych, takich jak szkoły, kursy lub poradnie. Jednakże wówczas

¹ Jest to kolejna podjęta przeze mnie analiza sytuacji poradniczej jako sytuacji, w której ma miejsce biograficzne uczenie się. Poprzednio ukazały się: Kargulowa 2011; 2012.

wymaga ono potraktowania tych sytuacji nie tylko jako fizycznych miejsc i warunków utworzonych dla przekazywania i nabywania wiedzy, ale jako pewnych „miejsc” biograficznych każdego z jej uczestników, czyli takich, w których może im przydarzać się wspomniana przez autora (trans)formacja struktur doświadczenia, wiedzy, działania (zob.: Kurantowicz 2012). (Trans)formacja ta – będąc równoznaczną ze znaczącym wydarzeniem biograficznym – nie zawsze przez doświadczającego jej jest przewidywana, zaplanowana i przebiegająca po jego myśli.

Jedną z rzadziej wymienianych sytuacji, w których może zachodzić uczenie się istotne z perspektywy biograficznej, jest sytuacja poradnicza, w której człowiek zasięga pomocy doradcy, nie umiając samemu sobie poradzić z przeżywanym problemem. Sytuacja ta może równie dobrze zostać skonstruowana w relacji z doradcą profesjonalnym, zatrudnionym w określonej poradni, jak też pojawić się incydentalnie, w niesformalizowanych okolicznościach życia codziennego. W piśmiennictwie dotyczącym poradnictwa wprawdzie była ona już niejednokrotnie przedstawiana, przeważnie jednak jako tworzona według pewnych wzorów sytuacja wspomagająca i terapeutyczna (zob.: Kargulowa 2009). Wówczas poddawany analizie był problem, który stanowił podstawę jej zawiązywania, oraz środki podjęte dla kontynuowania wytworzonej w niej relacji (Kulczycki 1998; Straś-Romanowska 1992; Szumigraj 2009), rzadko jednak łączono udział w sytuacji poradniczej z uczeniem się. Poradnictwo jako swoistą przestrzeń uczenia się wcześniej traktowali badacze zagraniczni, tacy jak C.R. Rogers, twórca poradnictwa skoncentrowanego na kliencie (Rogers 1991) i J. Koščo, autor koncepcji poradnictwa biodromalnego (Koščo 1987). W literaturze polskiej dużo później opisała je J. Minta (2009), która poddała analizie różne koncepcje poradnictwa i andragogiki, podkreślając edukacyjne i/lub terapeutyczne znaczenie działalności poradniczej, w tym sytuacji, które je konstytuują.

W opracowaniu tym, kontynuując wątki podnoszone przez J. Mintę (2009), chciałabym dokonać głębszego wglądu w konstruowanie i rozwój sytuacji poradniczej i potraktować ją jako specyficzną sytuację biograficzną, w jakiej nie tylko występuje empatyczne wsparcie doradcy, udzielane osobie zmagającej się z problemami, ale również ma miejsce – nie zawsze uświadamiane przez radzącego się – jego „biograficznie ważne” wielorakie uczenie się, umożliwiające mu refleksyjne poznawanie siebie i „transformatywne” podejście do swego życia.

Wyodrębnienie sytuacji poradniczej jako specyficznej sytuacji edukacyjnej nie przeczy, że – zgodnie z koncepcją całościowego uczenia się – uczenie się biograficzne zachodzi w różnych okolicznościach, w jakich znajdował lub znajduje się radzący się, a ubieganie się przez niego o poradę, i zasięganie jej, jest tylko jednym z wielu zdarzeń na trajektorii jego życia. Nikt nie może przez udział w sytuacjach poradniczych nauczyć się wszystkiego, co musi wiedzieć i umieć, aby poprawnie i „bezproblemowo” funkcjonować w życiu rodzinnym, społecznym, kulturalnym, politycznym czy zawodowym. Ograniczając się wyłącznie do uczestniczenia w sytuacjach wspomagających, przy rezygnacji z uczenia się formalnego w szkołach, czy

pozaformalnego na różnych kursach lub „szkoleniach”, trudno byłoby bowiem zdobyć wiedzę ogólną czy wykształcenie zawodowe, jednakże udział w sytuacji poradniczej – co będę starała się pokazać – może być znaczący z biograficznego punktu widzenia.

Zasięganie porady jako forma biograficznego uczenia się

Jeśli rozpatrujemy sytuację zasięgania porady przez osoby radzące się poprzez przebieg ich biografii, możemy uznać ją za taki moment zamykający (puentujący) pewien etap życia, w którym dana osoba dochodzi do wniosku, że sama nie poradzi sobie z życiowym problemem. Przeżywanie tego stanu określane jest jako moment zwrotny lub tranzycja (Drabik-Podgórna 2010)². Pierwszą tranzycją, w której jednostka doświadcza kryzysu, jak określa to H. Solarczyk-Szwec (2010), jest samo dostrzeżenie problemu. Tranzycja kolejna, która pojawia się po niej, wyraża się konstatacją, że dotychczas posiadana wiedza, umiejętności i nawyki nie wystarczą do rozwiązywania zadań stawianych przez bieżące życie. Że wypracowane i stosowane na co dzień rutynowe strategie działania są nieprzydatne. Że niezbędne jest poszerzenie ich arsenału. Że zmiana tego stanu może wymagać rozszerzenia dotychczasowych społecznych interakcji o inne, o takie, które dostarczyłyby nowych zasobów, które wzbogaciłyby repertuar zachowań i czynności o nowe zachowania, być może dotychczas nieznane. Że dotychczas uzyskiwane wsparcie najbliższych nie wystarcza i konieczne jest zasięgnięcie pomocy innych (zob.: Trębińska-Szumigraj 2010). Jak pokazują analizy przeżywanych przez ludzi sytuacji problemowych (Kozielecki 1969; Kulczycki 1998; Pietrasiński 1983; Ratajczak 2008; Straś-Romanowska 2009; Szumigraj 2009), tranzycje są w pewnym sensie momentem finalnym dłuższego procesu, gdyż nawet wówczas, gdy wydaje się, że problemy pojawiły się nagle, często narastały wcześniej w trakcie nawarstwiania się różnych zdarzeń, niekiedy przyjmując kształt skomplikowanej trajektorii cierpienia (Schütze 1997). Moment zwrotny, tranzycja, jest zatem swoistą *(trans)formacją doświadczenia, wiedzy i działania w kontekście historii życia i światów życia* (Alheit 2011)³.

² Na ogół używa się tego pojęcia zarówno na określenie naturalnych zmian rozwojowych (przejścia, przesilenia) jak i spowodowanych przez niespodziewane a nawet nagłe zdarzenia. N. Schlossberg tranzycję określa jako *każde zdarzenie lub brak przewidywanego zdarzenia, który powoduje zmiany reakcji, przekonań lub ról jednostki* (Drabik-Podgórna 2010).

³ Zarówno pełne i głębokie przeżywanie tranzycji, jak i przydarzające się niektórym niedostrzeganie możliwości pojawienia się jej lub wręcz jej lekceważenie, wiąże się z całym kompleksem wcześniejszych doświadczeń poszczególnych osób, z uprzednim byciem w różnych sytuacjach społecznych i nawiązywaniem różnorodnych relacji.

Decyzja zasięgnięcia porady lokuje się tym samym jako jeden ze sposobów poradzenia sobie z tym stanem/konstatacją/puentą, z tranzycją, jaką jest odczuwanie kryzysu, i tylko z perspektywy niezaangażowanego obserwatora wydaje się ona oczywista i nieskomplikowana. Zdaniem psychologów i poradzoznawców ma ona złożony i ambiwalentny charakter.

Dla osoby postronnej jest to zarejestrowanie się do specjalisty na określoną godzinę i przybycie do jego gabinetu. Dla badacza, zwłaszcza psychologa, zasięganie porady już nie jest sytuacją tak jednoznaczną, choćby dlatego, że trudno tu o klarowną ocenę stanu zaradności osoby radzącej się. Z jednej strony, demonstrowana potrzeba porady zdaje się dowodem na jej bezradność wobec przeżywanego problemu, którego nie jest ona w stanie samodzielnie rozwiązać, z drugiej, zdaje się świadczyć o jej umiejętności radzenia sobie z problemami. Transgresyjne poszukiwania wyjścia z problemowej sytuacji, przy udziale innych osób, może świadczyć o jej życiowej zaradności (Trębińska-Szumigraj 2008, s. 779–786).

Dotychczasowe badania poradzoznawcze wskazują na pojawienie się tu jeszcze innego zjawiska psychologicznego. Otóż dojście do wniosku o konieczności zasięgnięcia porady i nawiązanie kontaktu z poradnią nie wywołuje ulgi u osoby przeżywającej problemy, a wprost przeciwnie, budzi wiele pytań i rodzi nowe niepokoje. Najczęściej połączone są one z lękiem o utrzymanie organizacji swego „ja” i wiążą się z poczuciem wstydu, wywołanym nieumiejętnością samodzielnego radzenia sobie z problemami przez zasięgającego porady. Przekroczenie progu poradni jest więc utożsamiane ze swoistym przejściem biograficznym, jakim jest przemieszczenie się z grupy osób dotychczas zaradnych do kręgu osób wymagających pomocy. Poczucie wstydu wzmacniają obawy związane z negatywną oceną tego kroku przez rodzinę, znajomych lub ze strony szerszego otoczenia społecznego (Kargulowa 2004; Siarkiewicz 2010; Skałbana 2011).

Negatywne przeżycia osób próbujących samodzielnie poradzić sobie z problemem i ponoszących w tych zmaganiach porażki, a w końcu zwracających się o pomoc, jakkolwiek byłyby przez nie postrzegane, nie umniejszają edukacyjnego znaczenia procesu zmagania się z sytuacjami problemowymi, gdy analizujemy je w aspekcie biograficznego uczenia się. Przez radzących się nie zawsze jest to uświadamiane. Radzący się często nie są świadomi, że podejmowane przez nich próby samodzielnego rozwiązywania problemu, połączone z refleksyjną oceną swojej sytuacji, zdobywaniem informacji na temat jej rozwiązania itp., były sytuacjami ich uczenia się. Nie wnikają bowiem w to, że w praktyce biograficzne uczenie się ma trzy wymiary: ukryty, albo milczący, który *dochodzi do głosu wówczas, gdy* – jak podaje P. Alheit – *potkniemy się lub znajdziemy się na życiowym rozdrożu* (za: Tedder, Biesta 2009, s. 21), gdy przeżywamy kryzys (co ma miejsce przy tranzycji pierwszej), i że uczenie się ma także wymiar drugi – społeczny (wyrażający się poszukiwaniem wsparcia u najbliższych i konfrontowaniem różnych poglądów nt. sposobów wyjścia z sytuacji) oraz trzeci – własny, wolicjonalny (co wyraża się podjęciem decyzji zasięgnięcia porady).

Oprócz tego zawsze jest okazją do zdobycia nowej wiedzy, gdy następuje mobilizacja zaangażowania osobistego i społecznego, jest swoistym sprawdzeniem własnych możliwości, swego życiowego potencjału i swoich umiejętności operowania nim. Ponieważ radzący się nie wnikają, że *uczenie się we wszystkich obszarach życia jest trwale powiązane z kontekstem konkretnej biografii* (Alheit 2011, s. 13), nie zawsze są także świadomi, że ich uczenie się głęboko tkwi korzeniami w różnorodnych relacjach międzyludzkich, które często się pogłębiają, gdy człowiek zмага się z problemem i poszukuje pomocy. Potwierdzają to wypowiedzi doradców, z których można wynioskować, iż osoby podejmujące decyzję udania się do poradni najczęściej nie dostrzegają edukacyjnych aspektów zarówno relacji, w jakie wchodzili przed podjęciem tej decyzji, jak i relacji nowej, nawiązanej z doradcą. Swoją decyzję zwrócenia się o specjalistyczną pomoc oceniają jako desperacki krok, niezbędny w rozwiązywaniu problemu, podjęty po wielu naradach z rodziną, bliskimi, osobami zaufanymi, które najczęściej są pierwszymi doradcami. Niejednokrotnie traktują ten krok jako swoistą klęskę osobistą i akt cywilnej odwagi, jakiej wymaga nawiązanie interakcji z osobą obcą, której trzeba powierzyć swój problem. Obawy ich biorą się z przewidywań, że w rozmowie z nieznanym wcześniej doradcą będą musiały się przyznać, że wszystkie dotychczas podejmowane próby wyjścia z sytuacji problemowej kończyły się niepowodzeniem, że nie dysponują wiedzą, umiejętnościami, nawykami, niezbędnymi dla „bezproblemowej” egzystencji. Uważają więc, że zawiązana w poradni relacja będzie dla nich swoistym egzaminem z życia, który może wykazać, iż są niekompetentne i nie dostrzegają w niej szansy poszerzania wiedzy biograficznej.

Wspomniane wyżej przeżycia, które potem są przedmiotem rozmowy radzących się z doradcami, potwierdzają pogląd andragogów, iż *interakcje, w jakie wchodzi jednostka z innymi osobami, dzielącymi inne wizje świata, preferującymi odmienne systemy wartości i posługującymi się alternatywnymi programami działania, sprawia, że posiadana wiedza jest nieustannie kwestionowana* (Malewski 2010, s. 109). Ponieważ w społecznej świadomości profesjonalny doradca najczęściej traktowany jest jako wszytkowiedzący ekspert w sprawach życiowych, postrzegany jest jako specjalista, który właśnie może zakwestionować wiedzę radzących się i nisko ją ocenić, trudno się dziwić, iż poddanie weryfikacji swojej wiedzy życiowej rodzi obawy osób zamierzających skorzystać z pomocy doradcy.

Jeśli, pomimo doznawanego wstydu i żywionych obaw, dochodzi do wizyty w poradni, kontakt z doradcą może dla osoby radzącej się stać się okazją do intensywnego akomodacyjnego uczenia się egzystencjalnego. Jednak nie zawsze tak się dzieje. Poznając szczegółowe analizy rodzajów egzystencjalnego uczenia się, przybliżone przez M. Malewskiego (tamże, s. 100–101), dowiadujemy się, że – zdaniem P. Jarvisa – nie zawsze jego wyniki są uznawane i wykorzystywane przez uczącego się, gdyż w obrębie uczenia się pojawiają się dwa rodzaje trajektorii: jałowe i owocne. Pierwsze z nich występują wówczas, gdy dana osoba uznaje za jedynie słuszne zachowania rutynowe i nie chce uczyć się zachowań innych, a także wtedy, gdy udział w danym doświad-

czeniu marginalizuje lub gdy budzi on taką niechęć, że płynąca z niego wiedza zostaje odrzucona. Natomiast owocne trajektorie egzystencjalnego uczenia się wiążą się z refleksyjnym przeżywaniem doświadczenia, zapamiętywaniem jego treści, nawet wówczas, gdy ich wartość jest jedynie odczuwana intuicyjnie; jest włączaniem ich do kontekstu dotychczasowych przeżyć, głębszym rozpatrywaniem uznawanych wartości, zastosowaniem wiedzy w praktyce lub kontemplacyjnym jej uogólnieniem. Zgodnie z teorią P. Jarvisa, ma ono zawsze miejsce w pozytywnie ocenianej interakcji społecznej i jest powiązane z poznawaniem wiedzy i doświadczenia społecznego innej osoby, z konfrontowaniem własnych poglądów na dany temat z poglądami innych (tu doradcy). Ponieważ tutaj chodzi przede wszystkim o wiedzę dotyczącą możliwości rozwiązywania problemu lub poradzenia sobie z problemem, nawiązana relacja tym samym jest procesem dochodzenia do wiedzy biograficznie ważnej (zob.: Szumigraj 2009).

Jak wspomniałam wyżej, każdy radzący się ma już za sobą udział w zorganizowanych i naturalnych sytuacjach społecznych, w których – mówiąc słowami E. Wengera – był uczestnikiem *negocjowania i renegocjowania świata z jednej strony, i nieustannych wysiłków wpisywania weń własnego istnienia z drugiej* (Malewski 2010, s. 99). Jednakże trudno przesądzać z góry, w jakiej mierze owo uczestnictwo było równoznaczne z przyjmowaniem wyłącznie owocnej trajektorii uczenia się, prowadzącej do wspomnianej przez P. Alheita (trans)formacji. Trudno również stwierdzić, czy treść przyswojonej wówczas wiedzy, zdobytych doświadczeń, przyjmowanych wartości i nadawanych znaczeń oraz podejmowanej praktyki, redukowałą jego problemy, czy może je pogłębiała, a nawet, czy wręcz nie stanowiła ich źródła. Znaleźnienie się w poradni i poddanie analizie w interakcji z doradcą między innymi i tej wiedzy jest szansą zweryfikowania jej treści i oceniania jej biograficznego znaczenia.

Pewną trudnością w wykorzystaniu tej szansy może być to, że zawiązana relacja nie jest osadzona w naturalnym środowisku społeczno-kulturowym, w jakim przebiega życie codzienne, ale w środowisku sformalizowanym, jakim jest poradnia. I choć nie jest to typowa placówka edukacyjna, jak szkoła czy kurs, z którą tradycyjnie wiązane są procesy nabywania wiedzy, przekazywanej poprzez zorganizowane nauczanie, i której przypisywane bywają cechy opresyjności, korzystanie z pomocy profesjonalnego doradcy – co starałam się pokazać – może być oceniane jako swoista opresja.

Jeśli więc chodzi o ocenę, czy nawiązana w poradni relacja jest dla radzącego się okazją włączenia owocnej czy przyjęcia jałowej trajektorii uczenia się (bez względu na znaczenie „biograficzne” często nieświadomie zdobytej przez niego wiedzy), trzeba przyznać, że będzie zależała od tego, z jakim nastawieniem radzący się wchodzi w tę relację, czy nie czuje się przymuszany oraz w jakim stopniu jest w stanie się w nią zaangażować.

K. Illeris przytacza wypowiedź C. Rogersa dotyczącą akomodacyjnego uczenia się i jego wielorakich uwarunkowań społecznych oraz skutków, w której podkreśla, że

każde znaczące uczenie się zawiera pewną dozę bólu, albo bólu związanego z obecnym uczeniem się albo cierpienia związanego z porzuceniem tego, czego jednostka uczyła się wcześniej (...). Uczenie się, które obejmuje zmianę w organizacji „ja” – w postrzeganiu siebie – może przerażać i dlatego chce się od niego uciec (...) całe znaczące uczenie się jest do pewnego stopnia bolesne i wywołuje pewne zawirowania... (za: Illeris 2006, s. 42–43). Z doświadczeń doradców wynika, że porzucanie tego, czego nauczyliśmy się w przeszłości, jest znacznie trudniejsze i uznawane za bardziej zagrażające organizacji „ja” niż uczenie się rzeczy nowych. Wydaje się więc, iż tylko wówczas radzący się zastosuje owocne trajektorie uczenia się, gdy jego wizyta w poradni jest przemyślanym krokiem w procesie rozwiązywania problemu, gdy jest on zdecydowany na odważną konfrontację ze sobą, gdy jest nastawiony na dokonanie w swoim życiu (trans)formacji. Można też przypuszczać, że tylko wówczas uwolni się od wcześniejszych doświadczeń, zwłaszcza gdy zagrażały one jego dobremu samopoczuciu i współbyciu z innymi. Jeżeli jednak znajdzie się w poradni pod presją otoczenia i wbrew własnej woli – jego obecność w niej może okazać się jałowa⁴.

W tym opracowaniu wezmę pod uwagę zarówno owocne trajektorie egzystencjalnego uczenia się osób zasięgających porady, jak i aktywny udział doradcy w tym procesie.

Udział doradcy w procesie (trans)formacji biograficznej radzącego się

Aby móc ze sobą rozmawiać i wzajemnie się od siebie uczyć, należy wykrywać wzory interpretacyjne partnera rozmowy – czytamy u H. Tietgensa (za: Słowińska 2009). Zadaniem doradcy – głównego kreatora zawiązanej sytuacji poradniczej, zawodowo kontrolującego jej przebieg – jest zarówno odczytanie obaw radzących się i wyprowadzenie ich ze stanu emocjonalnego dyskomfortu, jak i otwarcie ich na nowe zadania, nowe treści, nową wiedzę i doświadczenia. Zadanie to powinien podjąć nawet wówczas, gdy okaże się, że interakcja z radzącym się jest budowana na zupełnie odmiennych wartościach jego i partnera. Zasięganie porady jest bowiem taką sytuacją biograficzną i społeczną osoby radzącej się, w której ona – jak starałam się pokazać to wcześniej – stosując owocne trajektorie uczenia się, nie tylko konsumuje i poszerza,

⁴ Uczenie się biograficzne trudno poddać jednoznacznej ocenie nie tylko w aspekcie jego społecznych skutków, ale i etycznych wartości. Stanie się klientem poradni lub klientem pojedynczego doradcy jest bowiem na ogół równoznaczne z poznaniem „czegoś nowego”, a nie zawsze z przemianą moralną. Równie bogatą wiedzę, doświadczenie życiowe, umiejętność radzenia sobie z trudnościami może posiadać zarówno osoba ceniona społecznie o wysokim morale, jak i przestępca.

ale i definiuje oraz redefiniuje dotychczasową wiedzę biograficzną, także w aspekcie uznawanych wartości. Z tym, że – używając słów tego samego autora – nie chodzi tu o radykalne przeobrażenie lub zanegowanie tych wartości, czy też preferowanych zachowań i znanych wzorów interpretacyjnych, ale o *zbliżenie się do nich, ujawnienie ich, rozpoznanie, rozluźnienie i różnicowanie* (za: Słowińska 2009, s. 407). Służą temu różnorodne metody pracy terapeutycznej i doradczej, stosowane przez doradcę podczas konstruowania relacji.

Bez względu na praktykowane metody i podjęte strategie prowadzenia rozmowy (może poza dyrektywnym udzielaniem jednoznacznych wskazówek, z pozycji „wiem wszystko”) sytuacja poradnicza jest stwarzaniem radzącemu się okazji do analizy biograficznych doświadczeń, do wykorzystania zasobów własnej biograficzności. Na ogół bowiem relacja nawiązana z doradcą jest albo ciągłym i nieprzerwanym przez doradcę wywiadem narracyjnym dotyczącym wybranego fragmentu historii życia, w którym radzący się analizując swój problem, „przekazuje siebie” (poradnictwo liberalne), albo wywiadem prowadzonym z zastosowaniem odstępów czasowych, uzupełnianym dodatkowymi komentarzami, przerywanym nieprzewidywanymi zdarzeniami lub odstępstwami narratora od jego kontynuowania (poradnictwo dialogowe)⁵. O charakterze narracyjnym tej relacji przesądza jej koncentracja na biograficznych kontekstach problemu osoby radzącej się, rozwiązywanego – a M. Szumigraj uzasadnia, iż konstruowanego – w sytuacji poradniczej (Szumigraj 2009).

Zjawisko koncentracji na problemie radzącego się przedstawiają opisy różnorodnych metod stosowanych w poradnictwie, opisy poszczególnych kroków postępowania doradcy, jego sposobów traktowania klientów oraz wyników działalności poradniczej zamieszczone w pracach A. Czerkawskej, V. Drabik-Podgórną, M. Mielczarka, B. Wojtasik, E. Zierkiewicz i innych autorów (zob. m.in.: Kargulowa 2009). Uzupełniają je analizy społecznych i kulturowych kontekstów różnych rodzajów kontaktu poradniczego: incydentalnego bądź zaplanowanego, bezpośredniego albo zapośredniczonego, dokonane przez E. Siarkiewicz (2010) i D. Zielińską-Pękał (2009), które także wskazują na zaangażowanie doradców i możliwości skorzystania przez osoby radzące się z wiedzy biograficznej. Niezbędność wspólnego konstruowania sytuacji poradniczej przez doradcę i radzącego się, opartego na doświadczeniach biograficznych radzącego się, podkreślają opracowania B.D. Gołębiak (2009), J. Kłodkowskiej (2010) i M. Mielczarka (2010). Studiując wszystkie te prace, można dojść do wniosku, że w sytuacji poradniczej życiowo ważne uczenie się radzącego się w decydującym

⁵ W literaturze znane są opracowania metodyczne prowadzenia rozmowy doradcy z radzącym się polegającej na przyjmowaniu różnych pozycji: od aktywnego słuchania, poprzez parafrazowanie, powtarzanie opowiadania w czasie przyszłym, opowiadanie zdarzeń z własnego życia z pozycji obserwatora, do prezentowania nierealnych i wymarzonych sytuacji, poprzez pytania o tzw. *cud* (zob.: Wojtasik 1997; Drabik-Podgórna i in. 2009).

stopniu zachodzi dzięki tworzeniu narracji biograficznej, czyli takiej narracji, której fabuła jest uporządkowana w sposób nie temporalny, ale tematyczny, skoncentrowany na problemie.

Budowanie takiej narracji wzmacnia i pogłębia refleksyjność, mobilizuje nie tylko pamięć i mentalność, ale również całe pokłady sfery emocjonalnej osoby radzącej się jako narratora (zob. m.in.: Słowik 2012).

Zgodnie z teorią emocjonalnego uczenia się J. Herona możemy przyjąć, iż proces konstruowania biograficznej narracji, jaki ma miejsce w poradni, angażuje uczucia, intuicję, refleksję i wolę, co w rezultacie pozwala zdefiniować zamiar, w tym wypadku wyrażający się chęcią dokonania biograficznej zmiany – dokonania (trans)formacji. Zamiar ten będzie tym samym wypływać z doświadczeń dotychczasowego życia, a dzięki przyjęciu przez radzącego się tzw. dystansu wyobraźniowego, może umożliwiać mu antycypowanie alternatywnych sposobów działania, sprzyjać rozwojowi jego umiejętności wyodrębniania się i określania własnej tożsamości. Refleksyjna analiza dokonywana w narracyjnej wypowiedzi daje możliwość „wiedzenia” o sobie (radzącemu się) i o nim (doradcy). W tym procesie uczenia się *uczucia* – jak mówi J. Heron – *są związane ze (...) zdolnością psychicznego uczestnictwa w szerszej istocie bycia (...). Jest to domena empatii, przynależności, uczestnictwa, obecności, rezonowania* (za: Malewski 2010, s. 107–108). Dzięki uczeniu się emocjonalnemu człowiek *wie całym sobą*. Wiedzę tę zawiera w narracji tematycznej, dotyczącej rozwiązywanego problemu i stara się podzielić nią z doradcą, skonfrontować z jego rozumieniem życia.

Empatyczny i życzliwy udział doradcy w konstruowaniu narracji biograficznej polega na wzmacnianiu osoby radzącej się w „domykaniu” przez nią opowieści o życiu, na niesieniu pomocy w dystansowaniu się od przykrych przeżyć i precyzyjniejszym zrozumieniu znaczenia poszczególnych zdarzeń w perspektywie przebiegu życia. Dopracowanie narracji biograficznej przez radzącego się przede wszystkim oparte jest na jego osobistym głębokim zaangażowaniu się mentalnym i emocjonalnym, zaś obecność doradcy, sprowadzona tu do życzliwego i wzmacniającego towarzyszenia mu, może być porównana do katalizatora zmian, dysponującego – jak określa to H. Tietgens – *kompetencjami sytuacyjnymi* (Słowińska 2009, s. 412), niezbędnymi nie tylko dla nawiązania relacji, ale również dla jej podtrzymania.

Pomoc ta często okazuje się bardzo potrzebna radzącemu się, gdyż – jak czytamy w artykule M. Teddera i G. Biesty (cytujących definicję D. Polkinghorne’a), *narracja jest dyskursywną kompozycją, łączącą zróżnicowane sytuacje, zdarzenia i działania z życia człowieka w tematycznie ujednolicony sposób, zorientowany na konkretny cel* (2009, s. 21). Nie jest to więc proste i łatwe opowiadanie o sobie. Dana fabuła *wyraża to, czego narrator nauczył się z własnego życia*, a przekazywana narracja *to nie tylko konstruowanie danej wersji własnego życia. To także konstruowanie danej wersji samego siebie*. Dzieje się tak, mimo iż – jak czytamy dalej – *historie życia zwykle dotyczą przeszłości, a niesamowity nakład pracy wkładany jest w bieżące układanie*

narracji. Nie wiąże się to z koniecznością przywoływania zdarzeń z pamięci, lecz z podejmowaniem przez narratora decyzji, jak przedstawić przeszłość w teraźniejszości, w momencie opowiadania (tamże, s. 22). Cytowani autorzy podkreślają duży wysiłek mentalny i emocjonalny, jaki wkłada osoba konstruująca narrację, i uważają, że już samo uwspółcześnione przedstawianie przeszłości to uczenie się z biografii. Także zachowanie ujednoliconego sposobu jego przedstawienia, nastawionego na określony cel, wymaga zwiększonego wysiłku i jest kolejnym argumentem, by nie postrzegać opowiadania jedynie jako produktu uczenia się, lecz widzieć w nim także narracyjne uczenie się w działaniu (tamże).

Poprzez tematyczną narrację do biograficznej (trans)formacji

Można przyjąć, że umiejętność radzenia sobie z problemem osiągnięta przez radzącego się dzięki narracyjnemu uczeniu się poprzez konstruowanie narracji biograficznej w sytuacji poradniczej, a zbudowana na refleksyjnie zweryfikowanej i emocjonalnie przepracowanej wiedzy biograficznej, jest właśnie jednym z takich stanów „wiedzenia” o sobie, który jednostka zdobywa, sięgając do biografii i ucząc się z niej, jak ustosunkowywać się do siebie i otoczenia. Jest stanem, w którym czuje ona, że w empatycznej i przyjaznej interakcji z doradcą poszerza swoje zasoby i możliwości, zwiększa swoją elastyczność życiową, czyli uczy się w działaniu, jakim jest tworzenie opowieści o życiu. Uczenie się w działaniu jest uczeniem się innowacyjnym, rozumianym *jako formowanie „indywiduum”* (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 143). W andragogice osiąganie takiego stanu określane jest uczeniem się przez poszerzanie. Polega ono na *ustawicznym kolektywnym wytwarzaniu i modernizowaniu wiedzy i wzorców działania stosownie do problemów napotykanym w świecie praktyki* (Malewski 2010, s. 112). Można przyjąć, że narracyjne uczenie się w sytuacji poradniczej jest właśnie takim uczeniem się, jest rozważaniem o sensie własnego doświadczania danego problemu, jest nabywaniem i uogólnianiem posiadanej wiedzy na temat siebie, swoich zasobów i umiejętności działania, jest wykorzystywaniem wszystkich poprzednio opisanych przez M. Malewskiego rodzajów uczenia się, podjętego dla zmiany swego stosunku do siebie, do innych ludzi, do otaczającego świata, jest „alheitowską” *(trans)formacją struktur doświadczenia, wiedzy, działania*.

Analizując głębiej zarówno zawiązywanie, jak i rozwój relacji w sytuacji poradniczej, dochodzi się do wniosku, że sytuacja ta – jeśli powstaje przy refleksyjnym i zaangażowanym udziale radzącego się – stwarza warunki „poszerzającemu uczeniu (się)” (zob.: Engeström, Sannino 2012). Jest tu uczenie się społeczne, zachodzi bowiem w interakcji doradcy i radzącego się, w której doradca pełniąc rolę katali-

zatora, może być modelem, lustrem lub mentorem, a relacja radzącego się z doradcą jest swoistym negocjowaniem i renegocjowaniem wartości i znaczeń, nadawanych problemom przeżywanym przez radzącego się. Jest uczeniem się egzystencjalnym i akomodacyjnym zbudowanym na owocnych trajektoriach. Jest uczeniem się emocjonalnym i innowacyjnym, angażującym uczucia, emocje, wyobraźnię i wolę. Wreszcie jest uczeniem się narracyjnym, ponieważ to właśnie konstruowanie narracji biograficznej w obecności doradcy jest kluczowym „miejscem” i „sposobem” uczenia się osoby radzącej się, jak uporać się z problemami. Jest okolicznością sprzyjającą jej indywidualizacji, ważną dla budowania przez nią własnej tożsamości. Przedmiotem uczenia się w prawidłowo rozwijającej się sytuacji poradniczej staje się bowiem samo życie.

Przebieg uczenia się, jakie ma miejsce w poradnictwie, można podzielić na trzy fazy: (1) przed zawiązaniem sytuacji poradniczej; (2) w trakcie rozwiązywania problemu przy udziale doradcy, czyli w trakcie konstruowania tej sytuacji, w trakcie jej „dziania się”; a także (3) uczenie się po skorzystaniu z pomocy doradcy. Wprawdzie sytuacja poradnicza zawiązywana zostaje na ogół wówczas, gdy jednostka jest w kryzysie, „potyka się” lub „znajduje się na życiowym rozdrożu”, a więc nie jest mentalnie zainteresowana nabywaniem wiedzy, jednak już przy jej zawiązywaniu ma miejsce nabywanie tzw. wiedzy milczącej, a przez to znaczenie pierwszej tranzycji, pierwszej fazy wchodzenia w pomoc doradcy, z punktu widzenia uczenia się radzącego się, może być znaczące. W tej fazie poprzez refleksję na temat siebie, i postrzegania swojego problemu przez innych, radzący się może znacznie poszerzyć i zmodyfikować swoje zasoby wiedzy w wymiarze społecznym i własnym, czyli wolicjonalnym. Będzie to sprzyjało jego emancypacji i indywidualizacji oraz może zwiększać umiejętności precyzyjniejszego określania własnej tożsamości i umożliwiać eksperymentowanie z nowymi sposobami rozwiązywania problemów, jak również udoskonalać społeczne bycie z innymi.

Jeśli jednak uczenie się w sytuacji poradniczej chcemy analizować w pełnej perspektywie temporalnej, musimy spojrzeć na nie jako na biograficzne uczenie się nie tylko przed nawiązaniem relacji, ale także jako uczenie się w sytuacji poradniczej, w trakcie konstruowania narracji biograficznej w obecności doradcy, w kontakcie z nim „twarzą w twarz”, przede wszystkim zaś jako uczenie się akomodacyjne, przyczyniające się do wzrostu świadomości i zwiększenia umiejętności korzystania z tej sytuacji po wizycie w poradni. Jest to tym bardziej zasadne, że poradoznawcy są na ogół zgodni, iż pewien dystans czasowy, jaki dzieli poszczególne spotkania, a także pracę biograficzną z doradcą, odgrywa znaczącą rolę w procesie rozwiązywania problemów przez radzącego się. Uważają, iż jego refleksje pojawiające się po rozmowie z doradcą sprzyjają emancypowaniu się od negatywnych emocji i umożliwiają mu samodzielne konstruowanie narracji biograficznej poza poradnią, że sprzyjają refleksyjnemu przepracowywaniu wyniesionych z pomocy doradcy „zasobów”. Potwierdzają to słowa K. Illerisa (2006, s. 55), którego zdaniem refleksja ma charakter

uczenia się akomodacyjnego, jakie *nie pojawia się natychmiast jako reakcja na zachodzące impulsy, ale jest ich odroczonej czasowo „obróbką”*.

Niektóre badania wskazują, że uczenie się radzącego się zainicjowane kontaktem z doradcą i w jakiejś mierze kontynuowane w dalszym życiu sprawia, że doświadczenia zdobyte w poradni, dotyczące sposobów rozwiązywania problemów, bywają wykorzystane i w innych sytuacjach. Można przypuszczać, że ma to miejsce tylko wówczas, gdy sytuacja zasięgania porady była potraktowana przez radzącego się jako okazja do podjęcia trudu *(trans)formacji*, jako tranzycja biograficznie znacząca, jako ważne wydarzenie w konstruowaniu trajektorii biograficznej. Jak jednoznacznie stwierdza C. Rogers, *poprzez znaczące uczenie się rozumiem takie uczenie się, które jest czymś więcej niż gromadzeniem faktów. Takie, które wprowadza zmianę w zachowaniu jednostki, w kierunku działania, jaki obiera ona na przyszłość, w jej postawach osobowości. Jest to wszechstronne uczenie się, które obejmuje nie tylko przyrost wiedzy, lecz które wkracza w każdą cząstkę naszej egzystencji* (za: Illeris 2006, s. 42).

Rola habitusu w uczeniu się przez poradnictwo

Egzystencjalne uczenie się z biografii w sytuacji poradniczej jest uczeniem się ludzi dorosłych, gdyż to oni najczęściej nawiązują refleksyjną relację z doradcą, także wówczas, gdy powodem zawiązywania jej są kłopoty ich dzieci. W wyjątkowych wypadkach robi to młodzież, najczęściej gdy znajduje się na życiowym rozdrożu i zmagą się z „dorosłymi problemami”, jak: określenie własnej tożsamości, wybór kierunku kształcenia, pracy, partnera życiowego lub stylu życia (zob.: Leppert 2005; Olejarz 2011; Oleniacz 2005). Jak przekonują nas wyniki badań M. Olejarz nad młodzieżą regionu przygranicznego, wydarzenia krytyczne doświadczane we wczesnym okresie życia, które sprzyjają przyspieszonemu dojrzewaniu i intensywnemu uczeniu się, najczęściej rozwiązywane są bez udziału profesjonalnych doradców. Konstruowane przez badanych biograficzne narracje wskazują, że „niestacjonarni” *studenci widzą siebie jako uczniów, którzy w jakimś sensie zdali egzamin zadany im przez życie* (Olejarz 2011, s. 77), choć miejscem, w którym doświadczały „biograficznego uczenia się” najczęściej było środowisko ich życia, a nie poradnia, zaś katalizatorem zmian *animator-sprzymierzeniec*, a nie profesjonalny doradca. Także badania J. Minty dotyczące młodych dorosłych pokazują, jak niewielką wagę przywiązują oni do wizyty w poradni (Minta 2012). Potwierdzałoby to tezę, że zinstytucjonalizowane poradnictwo jest taką przestrzenią społeczną, w której uczą się przede wszystkim ludzie dorośli, którzy posiadają pewne doświadczenie biograficzne i umieją się od niego dystansować, którzy w sposób refleksyjny podjęli

decyzję zasięgnięcia porady, zmagając się wcześniej samodzielnie z własnymi problemami.

Przyglądając się bliżej dorosłości, warto mieć na uwadze, że nie zawsze jest ona jednoznaczna z metrykalnym okresem życia, charakteryzującym się pełną dojrzałością fizyczną, usamodzielnieniem materialnym, podjęciem pracy zawodowej, założeniem rodziny itp. Dorosłość jest także określona kulturowo. M. Oleniacz badając różnorodne sposoby przeżywania młodości, doszła do wniosku, że dorosłość czasem „zjawia się” nagle, bowiem u części młodych ludzi młodość jest tak skrócona, że nie dostrzegają oni w swoim życiu przejścia od dzieciństwa do dorosłości (Oleniacz 2005). Czasem jest to rezultat przyspieszonego dojrzewania, na jakie zwracała uwagę M. Olejarsz (2011), dojrzewania, które wymusza (trans)formację w dorosłość. Czasem jest to poddanie się naturalnej kolei losu, typowej dla środowisk zamkniętych, tradycyjnych, zachowawczych. Ci młodzi, którzy przedwcześnie weszli w dorosłość niejako w sposób naturalny, nie tylko nie poddają refleksji swego życia, ale także nie widzą potrzeby korzystania z pomocy profesjonalnego doradcy, najczęściej posługują się jałowymi strategiami w zetknięciu z nowością, a swoje biograficzne uczenie się ograniczają do naśladowania dorosłych z najbliższego otoczenia, nie próbując dokonać jakiegokolwiek (trans)formacji w swojej biografii (Oleniacz 2005). Unikanie wprowadzania takiej (trans)formacji można odnotować także w rodzinach ze środowisk zurbanizowanych, ale charakteryzujących się niskim poziomem wykształcenia dorosłych członków rodziny, którzy, jeśli nawet czasem zwracają się o poradę w sprawie dziecka, nie są zainteresowani podtrzymywaniem kontaktów z poradnią i wprowadzaniem proponowanych zmian (Kargulowa 2004, s. 103).

W rezultacie, jak wynikałoby i z przytoczonych badań, i z konstatacji P. Alheita, po pierwsze refleksyjnie podjęte uczenie się, widziane w perspektywie biograficznej, wynika z zaprogramowanego charakteru *uczenia się całościowego, które wytwarza nowe wzorce oczekiwań i interpretacji subiektywnie doświadczanych zarówno jako uciążliwa presja, jak i jako biograficzna okazja. Po drugie, biograficzne procesy uczenia się i plany życiowe zależą od struktur instytucjonalnych oraz kontekstów świata życia, które mogą zarówno stymulować jak i hamować procesy edukacyjne oraz kształceniowe jednostek i zbiorowości* (Alheit 2011, s. 16). Dlatego biograficzne uczenie się w sytuacji poradniczej można określić jako wykorzystanie swoistej okazji w całościowym procesie biograficznej konstrukcji, dekonstrukcji i rekonstrukcji pragnień i „rzeczywistości”. Trzeba przy tym mieć na uwadze, iż jest to proces kulturowy, jest to wynik krzyżowania się kontekstów kulturowych i kompetencyjnych uczących się i przejawia się jako zarówno nabywanie i uczestnictwo, jak i tworzenie oraz formowanie nowej wiedzy przez osoby podejmujące takie uczenie się (Engeström, Sannino 2012, s. 211–212). Jak widać, udział poradnictwa w tej (trans)formacji może – w zależności od sposobu realizacji zamierzeń uczących się i ich habitusu – być albo znaczny, albo bardzo ograniczony lub wręcz nieobecny.

Bibliografia

- Alheit P., 2011, *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 3(55).
- DRABIK-PODGÓRNA V., 2009, *Poradnictwo w perspektywie personalizmu dialogicznego*, [w:] A. Kargulowa (red.), *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- DRABIK-PODGÓRNA V., 2010, *Tranzycja jako nowa kategoria biograficzna we współczesnym poradnictwie zawodowym*, Edukacja Dorosłych, nr 1 (62).
- ENGESTRÖM Y., SANNINO A., 2012, *Badania nad ekspansywnym uczeniem się: założenia, wnioski i przyszłe wyzwania*, Forum Oświatowe, nr 1(46).
- GOŁĘBNIAK B.D., 2009, *Aplikacje konstrukttywizmu do poradnictwa. Inspiracje pedeutologiczne*, [w:] A. Kargulowa (red.), *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T., 2008, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- ILLERIS K., 2006, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, tłum. Zespół, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław.
- KARGUŁOWA A., 2004, *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradniczego dyskursu*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa.
- KARGUŁOWA A. (red.), 2009, *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- KARGUŁOWA A., 2011, *Próba zainteresowania pedagogiki ogólnej uczeniem się w sytuacji poradniczej*, Przegląd Pedagogiczny, 1.
- KARGUŁOWA A., 2012, *Poradnictwo w perspektywie biograficznego uczenia się osób dorosłych*, Rocznik Lubuski (w druku).
- KŁODKOWSKA J., 2010, *Aplikacja konstrukttywizmu do praktyki poradnictwa*, Edukacja Dorosłych, nr 1(62).
- KOŠČO J. (red.), 1987, *Poradenska psychologia*, Bratislava, Slovenskie Pedagogické Nakladateľstvo.
- KOZIELECKI J., 1969, *Rozwiązywanie problemów*, PZWS, Warszawa.
- KULCZYCKI M., 1998, *Rozważania wokół zagadnień psychologicznego poradnictwa życiowego*, Wydawnictwo UW, Wrocław.
- KURANTOWICZ E., 2012, *O społecznym uczeniu się we współczesnym dyskursie andragogicznym. Wątpliwości zebrane*, Dyskursy Młodych Andragogów, nr 13.
- LEPPERT R., 2005, *Tożsamość młodzieży w społeczeństwie naśladowczym*, [w:] R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław.
- MALEWSKI M., 2010, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław.
- MIELCZAREK M., 2010, *W poszukiwaniu teoretycznych podstaw poradnictwa dla dorosłych. Spotkanie ze Spyrosem Kriwasem*, Edukacja Dorosłych, nr 1(62).
- MINTA J., 2009, *Poradnictwo światem uczenia się w perspektywie wybranych teorii andragogicznych*, [w:] A. Kargulowa (red.), *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- MINTA J., 2012, *Przesilenie życiowe w konstruowaniu kariery. Przesłania dla poradnictwa*, Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. DSW dr hab. B. Wojtasik (maszynopis).
- OLEJARZ M., 2011, *Uczenie się biograficzne studentów z regionu przygranicznego*, [w:] S. Słowińska (red.), *Dyskursy młodych andragogów 12*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.

- OLENIACZ M., 2005, *Przeżywanie młodości. Obraz fenomenu w badaniach biograficznych*, Impuls, Kraków.
- PIETRASIŃSKI Z., 1983, *Atakowanie problemów*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- RATAJCZAK Z., 2008, *Psychologia pracy i organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- ROGERS C.R., 1991, *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Thesaurus-Press, Wrocław.
- SCHÜTZE F., 1997, *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, *Studia Socjologiczne*, nr 1(144).
- SIARKIEWICZ E., 2010, *Przesłonięte obszary poradnictwa. Realia – iluzje – ambiwalencje*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.
- SKALBANIA B., 2011, *Przestrzeń jako tekst w sytuacji poradniczej*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 3(55).
- SŁOWIK A., 2012, „Mapowanie przestrzeni życiowej” – narzędziem pracy doradcy międzykulturowego. *Refleksje nad autorskimi warsztatami przeprowadzonymi w Grecji i na Węgrzech*, *Dyskursy Młodych Andragogów*, nr 13.
- SŁOWIŃSKA S., 2009, *Edukacja dorosłych jako poszukiwanie – wybrane wątki refleksji Hansa Tietgensa (1992–2009)*, *Rocznik Andragogiczny 2009*, Wydawnictwo ATA.
- SOLARCZYK-SZWEC H., 2010, *Dorośli uczą się inaczej? W poszukiwaniu kategorii pojęciowych opisujących proces uczenia się dorosłych*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 1(49).
- STRAŚ-ROMANOWSKA M., 1992, *Los człowieka jako problem psychologiczny*, Wydawnictwo UW., Wrocław.
- STRAŚ-ROMANOWSKA M., 2009, *Doświadczenia graniczne w rozwoju człowieka: wyzwanie dla poradnictwa*, [w:] A. Kargulowa (red.), *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- SZUMIGRAJ M., 2009, *O problemie w poradnictwie*, [w:] A. Kargulowa (red.), *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- TEDDER M., BIESTA G., 2009, *Uczenie się bez nauczania? Potencjał i ograniczenia biograficznego uczenia się dorosłych*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 2(46).
- TRĘBIŃSKA-SZUMIGRAJ E., 2008, *Zaradność, radzenie sobie*, hasło [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, Żak, Warszawa.
- TRĘBIŃSKA-SZUMIGRAJ E., 2010, *Współzależnienie matek narkomanów*, GWP, Gdańsk.
- WOJTASIK B., 1997, *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*, Wydawnictwo UW., Wrocław.
- ZIELIŃSKA-PĘKAŁ D. (red.), 2009, *Refleksje o poradnictwie debiutujących doradców*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.

(Trans)formation of experience structures, knowledge and action in a counselling situation

The article aims at presenting a counselling situation as a place of biographical learning of people who seek advice. The analysis of particular concepts of adult learning is presented in M. Malewski's book *Od nauczania do uczenia się (From teaching to learning)*. *O paradygmatycznej zmianie w andragogice (About paradigmatic change in andragogics)* makes it possible to describe different types of learning for which it is an opportunity to be in a counselling situation, while the adoption of the P. Alheit's perspective of biographical learning is mainly used to disclose the sense and meaning of internal (trans)formation identified with biographical learning which can be a part played by people that seek help of counsellors while constructing biographical narration during a counseling service.