



Monika Chmielecka

Transformacja w coachingu

Doświadczenia
uczenia się
dorosłych



Transformacja w coachingu

Doświadczenia
uczenia się
dorosłych

[Kup książkę](#)



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

[Kup książkę](#)

Monika Chmielecka

Transformacja w coachingu

Doświadczenia
uczenia się
dorosłych

 WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO
Łódź 2020

[Kup książkę](#)

Monika Chmielecka – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Andragogiki i Gerontologii Społecznej, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

Ewa Skibińska

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Beata Wojtania

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

KOREKTA TECHNICZNA

Leonora Gralka

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/lightsource

© Copyright by Monika Chmielecka, Łódź 2020

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2020

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.09293.19.0.M

Ark. wyd. 16,0; ark. druk. 24,0

ISBN 978-83-8142-713-5

e-ISBN 978-83-8142-714-2

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

[Kup książkę](#)

Spis treści

Wprowadzenie.....	9
-------------------	---

Rozdział 1

Uczenie się w ujęciu andragogicznym	13
--	-----------

1.1. Kategoria „uczenie się” w andragogice	13
1.2. „Doświadczenie” jako kategoria opisu procesu uczenia się dorośłych	18
Podsumowanie.....	21

Rozdział 2

Rekonstrukcja teorii transformatywnego uczenia się.....	23
--	-----------

2.1. Jack Mezirow (1923–2014) – twórca teorii	23
2.2. Ogólny zarys teorii.....	25
2.3. Analiza aparatury pojęciowej	34
2.4. Analiza twierdzeń naukowych	45
2.5. Analiza stosowanej metodologii badań	49
2.6. Etapy rozwoju teorii/transformacja teorii – powiązania z innymi teoriami.....	55
2.7. Geneza teorii transformatywnego uczenia się.....	71
2.8. Recepja teorii transformatywnego uczenia się w Polsce....	77
2.9. Krytyka teorii transformatywnego uczenia się.....	78
Podsumowanie.....	81

Rozdział 3

Coaching w polu andragogiki	83
3.1. Czym jest coaching?	83
3.2. Kim jest coach?	98
3.3. Krytyka coachingu	101
3.4. Coaching wśród metod edukacji dorosłych.....	107
Podsumowanie	112

Rozdział 4

Metodologiczne podstawy badań własnych.....	115
4.1. Charakterystyka obranego podejścia badawczego	115
4.2. Problematyka podjętych badań.....	119
4.3. Metoda, technika i narzędzie badawcze	124
4.4. Dobór przypadków (próby badawczej)	127
4.5. Przebieg procedury badawczej.....	131
4.6. Kwestie etyczne badania.....	133
4.7. Krytyka metodologicznych podstaw badań własnych	135

Rozdział 5

Prezentacja badanych przypadków.....	143
5.1. Ogólne informacje o badanych	144
5.2. Opisy doświadczeń uczenia się w coachingu poszczególnych badanych.....	159
5.2.1. Pani Ewa – „coaching spowodował, że zaczęłam widzieć inne obszary”	159
5.2.2. Pani Karina – „coaching pomaga dokładnie ustalić, co ta osoba ma robić, za co powinna być odpowiedzialna”	161
5.2.3. Pan Tomasz – „to jest takie oczywiste, trzeba było tylko otworzyć oczy”	165
5.2.4. Pan Daniel – „to mi się objawiło, nazwało i okazało, że miałem to przez cały czas, choć o tym nie wiedziałem”	168

5.2.5. Pani Joanna – „zmieniłam sposób, w jaki widzę świat, zmieniłam to, na czym opieram swoje rozumowanie i swoją argumentację i swoje wybory”	172
5.2.6. Pani Julia – „zdałam sobie sprawę, że muszę więcej czasu poświęcić sobie, że muszę się lepiej zrozumieć”	176
5.2.7. Pani Anna – „coaching jako sposób na to, żeby prze-trwać”	179
5.2.8. Pani Wioletta – „te spotkania dały mi taką siłę, żeby szukać [...] nic złego w sobie nie mam, żebym się bała sama do siebie do środka zajrzeć”	182
5.2.9. Pan Marek – „to było takie proste i oczywiste i ja prze-cież mogłem to zrobić sam, a nie zrobiłem i nie potra-fiłem”	186
5.2.10. Pani Maria – „uświadomienie sobie tego, że ja sobie sama to zrobiłam, było dla mnie najwa-żniejszą rzeczą”	190
5.2.11. Pan Karol – „po coachingu zostały mi pierwsze kartki w życiu [...] i ja po raz pierwszy pamiętam, co ja na tych kartkach zapisałem”	194
5.2.12. Pani Zuzanna – „widać było, że ze spotkania na spotkanie było mi lepiej ze sobą”	197
5.2.13. Pan Bartosz – „przed coachingiem wydawało mi się, że więcej zależy od zewnętrznego otoczenia, a po – wyraźnie to poczucie kontroli przeszło do wnętrza”	199

Rozdział 6

Analiza przekrojowa materiału empirycznego	203
6.1. Doświadczenia uczenia się w coachingu badanych osób dorosłych.....	203
6.2. Przebieg procesu uczenia się w coachingu.....	214
6.3. Konteksty przebiegu procesu uczenia się w coachingu.....	246
6.4. Zmiany doświadczane przez badane osoby dorosłe w kon-te-kście coachingu	292
6.5. Znaczenie osoby coacha w doświadczeniach badanych z procesu coachingu	322

Rozdział 7

Praktyczne aplikacje wyników badań własnych	351
Zakończenie.....	359
Bibliografia.....	365
Netografia.....	377
Spis rysunków.....	379
Spis tabel.....	381
O Autorze.....	383

Wprowadzenie

Coaching to zjawisko, które powszechnie weszło już do myślenia o edukacji, czego dowodem są konferencje, publikacje (głównie w obszarze dydaktyki szczegółowej – metodyki coachingu) czy projekty badawcze podejmujące tę tematykę. Co więcej, nauki o zarządzaniu skutecznie adaptują coaching do swoich potrzeb. To praktyczne wykorzystanie coachingu, zdaniem autorki niniejszej publikacji, rodzi potrzebę naukowego poznania zjawiska.

W coaching rozumiany jako proces służący zmianie jednostki, immanentnie wpisuje się uczenie się, a zatem z definicji – coaching powinien stać się przedmiotem badań andragogiki.

Jednak rzadko kiedy rozważaniom o coachingu towarzyszy myślenie o procesach uczenia się (Askew, Carnell, 2011, s. 119). W warunkach socjokulturowych Zachodu dostępne są prace, które empirycznie odnoszą się do problematyki coachingu, tym bardziej polskie projekty badawcze nie powinny zaniedbywać tego tematu. W dostępnych badaniach, najczęściej dokumentowane rezultaty coachingu dotyczą podniesienia poziomu samoświadomości, poprawy samopoczucia i doskonalenia zdolności osiągnięcia celów (Campbell, Gardner, 2005; Creane, 2002; Duff, 2002; Grant, 2003; Green, Oades, 2006; Hurd, 2002; Paige, 2002; Spence, Grant, 2005; za: Griffiths, 2008, s. 1). Według Kerry Griffiths (2008, s. 2), istnieje obszerna literatura wyjaśniająca, jak prowadzić coaching i bardzo niewiele pozycji odnoszących się do badań nad samym jego procesem. Z kolei, jak autorka zaznaczyła dalej, te badania, które istnieją, skupiają się wokół wyniku i rezultatów coachingu lub też procesu z perspektywy

coacha bądź uczącego się (coachee). Mimo iż coaching został uznany za metodę wsparcia uczenia się w kontekście szeroko rozumianej edukacji czy zajęć szkolnych (Wrona, 2014, s. 238), wciąż jeszcze rozumienie tego procesu i jego związków z uczeniem się jest marginalne, niewiele wiadomo na temat tego, w jaki sposób i dzięki czemu, z punktu widzenia teorii uczenia się, coaching przebiega.

Drugim z obszarów badawczych jest teoria transformatywnego uczenia się, która polskim czytelnikom znana jest jedynie ze szczątkowych opracowań, bowiem jak dotąd brakuje tłumaczenia oryginalnych pozycji, nie mówiąc już o zaawansowanych badaniach, w których teoria ma szansę zostać zaadaptowana do polskich warunków socjokulturowych. Tymczasem wydaje się, że jest to teoria ułatwiająca identyfikację i wyjaśniająca proces przejścia osoby przez przełomowe momenty w życiu.

Niniejsza monografia w pewnym stopniu wypełnia przestrzeń andragogicznych badań, dotyczących procesów uczenia się w trakcie udziału w coachingu, w tym szczególnie akcent pada na zrekonstruowaną teorię transformatywnego uczenia się. Jednocześnie przyjęta perspektywa badawcza – badania jakościowe przeprowadzone na niewielkiej próbie – zamyka drogę uniwersalnego, zobiektywizowanego poznania zjawiska, weryfikowania jego przebiegu itd., otwierając przy tym ścieżkę pogłębionego poznania indywidualnych doświadczeń.

Kolejne rozdziały wprowadzają czytelnika w teoretyczne założenia zrealizowanego projektu badawczego, metodologiczne podstawy badań własnych oraz wyniki empiryczne.

Należy zwrócić uwagę, że autorka powołuje się na oryginalne, anglojęzyczne publikacje, które na potrzeby niniejszej monografii osobiście tłumaczy i interpretuje.

W ramach wprowadzenia teoretycznego przybliżone zostają: kategorie uczenia się w andragogice oraz doświadczenia, w tym szczególnie doświadczenia edukacyjnego.

Na tym tle, drugi rozdział poświęcony jest szerokiej rekonstrukcji teorii transformatywnego uczenia się Jacka Mezirowa, odsłaniającej zarówno jej istotę, założenia, pojęcia i kluczowe

twierdzenia, jak i kontekst jej powstania z uwzględnieniem charakterystyki twórcy oraz wykorzystywanej przez niego i jego zespół procedury i metod badawczych, by prześledzić dalsze etapy rozwoju omawianej teorii. Następnie wyjaśniona została geneza powstania teorii transformatywnego uczenia się, jej recepcja w Polsce oraz wybrane głosy krytyczne, nierzadko rzutujące na finalny kształt pojęcia.

Trzeci rozdział dotyczy coachingu i jego miejsca w andragogice. Odpowiada na pytania: czym jest coaching?, kim jest coach?, czego dotyczą głosy krytyczne związane z tym fenomenem? oraz jakie jest miejsce coachingu wśród metod edukacji dorosłych?

Rozdział *Metodologiczne podstawy badań własnych* rozpoczyna się charakterystyką danego podejścia badawczego, następnie wprowadza w problematykę podjętych badań, eksponuje wybraną metodę, technikę i narzędzie badawcze, uzasadnia klucz doboru przypadków oraz relacjonuje pełną procedurę badawczą. Rozdział zamykają rozważania natury etycznej oraz krytyka metodologiczna ujmująca najważniejsze problemy i ich konsekwencje, z którymi realnie przyszło zmagać się w trakcie prowadzonych badań.

Kolejna część zawiera omówienie rezultatów badania, które otwiera krótka prezentacja sylwetek wszystkich respondentów, po czym przedstawiono poszczególne przypadki podlegające dalszej, przekrojowej analizie. Treść następnych podrozdziałów wyznaczona została ustaloną problematyką badawczą, zatem odpowiadają one na konkretne pytania badawcze: jakie były doświadczenia uczenia się w coachingu badanych osób dorosłych?, jak przebiegał proces uczenia się w coachingu?, jakie były konteksty przebiegu procesu uczenia się w coachingu?, jakich zmian doświadczały badane osoby dorosłe w kontekście coachingu? oraz jakie znaczenie miała osoba coacha w doświadczeniach badanych?

Ostatni rozdział jest adresowany przede wszystkim do coachów i osób zaangażowanych w projekty rozwojowe, bowiem wyjaśnia możliwości praktycznego wykorzystania wniosków płynących z niniejszych badań.

Tak zaprojektowana praca uzyskała patronat Izby Coachingu – niezależnej organizacji reprezentującej środowisko coachingowe w Polsce, która w swojej działalności dąży do utrzymywania najwyższych standardów i jakości oraz dba o poszanowanie etyki w praktyce coachingu. W ocenie recenzentów, publikacja wpisuje się w nadrzędne wartości tej instytucji, standardy, etykę i jakość, wspierając postrzeganie coachingu jako profesji przyczyniającej się do społecznego rozwoju oraz budując zaufanie do zawodu.

W tym miejscu pragnę z całego serca podziękować kilku osobom, bez których cała dysertacja i w konsekwencji ta publikacja by nie powstała. Największe wyrazy wdzięczności kieruję do prof. dr hab. Elżbiety Kowalskiej-Dubas, która od początku współpracy obdarzyła mnie ogromnym zaufaniem, serdeczną opieką i merytorycznym wsparciem, a tym samym stworzyła nieprzeciętne warunki dla doskonalenia warsztatu badawczego i systematycznej pracy. Serdeczne podziękowania kieruję także do dr. Marcina Muszyńskiego, za szereg emocjonujących i inspiрующих dyskusji w obszarze metodologii badań oraz zaszczerpienie krytycznego spojrzenia na prace naukowe. Dziękuję także dr Annie Gutowskiej, dr Małgorzacie Dziegielewskiej, dr. hab. Arkadiuszowi Wąsińskiemu i dr. Wojciechowi Świtalskiemu, których życzliwa obecność pozwalała mi kontynuować długotrwałą i niekiedy mozolną pracę badawczą, a dodatkowe uwagi dynamizowały proces wypracowywania własnej ścieżki wiodącej przez bogaty świat nauki.

Podziękowania kieruję także do dr hab. Mirosławy Huflejt-Łukasiuk, dr Lidii Czarkowskiej oraz Bożeny Wujec. Ich przychylny odbiór prezentowanej pracy otworzył drogę do patronatu Izby Coachingu nad książką, potwierdzając, że służy ona profesjonalizacji zawodu coacha.

Na zakończenie pragnę złożyć gorące podziękowania mojemu mężowi – Jackowi Chmieleckiemu, którego troskliwa obecność w moim życiu umożliwiła wydzielenie przestrzeni do nieskrępowanej pracy naukowej, zaś pokładana we mnie ufność była *spiritus movens* wszelkiej aktywności.

Rozdział 1

Uczenie się w ujęciu andragogicznym

Niniejszy rozdział stanowi wprowadzenie do rozumienia pojęcia „uczenie się” w andragogice oraz pojęcia „doświadczenie”, w tym szczególnie „doświadczenie edukacyjne”, rozpatrywanego jako treść uczenia się dorosłych i kategoria opisu procesu uczenia się dorosłych.

1.1. KATEGORIA „UCZENIE SIĘ” W ANDRAGOGICE

Uczenie się należy do fundamentalnych kategorii pedagogicznych i – podobnie – należne sobie miejsce znajduje w andragogice, jako jej subdyscyplinie. Jest pojęciem, które wymyka się precyzyjnej definicji, zamiast tego obecnych jest w literaturze wiele objaśnień, a ich efektem powszechna wieloznaczność terminu (Knowles i in., 2009, s. 22; Galloway, 1988, s. 10; Marczuk, 1986, s. 358).

Różnorodność, najlepiej wpisująca się we współczesne myślenie o człowieku dorosłym, jest uwzględniona w definicji Petera Alheita (2002, s. 64), w której uczenie się jest ciągłą transformacją struktur doświadczenia, wiedzy i działania w kontekście wszystkich aspektów życia człowieka. W definicji tej podkreślony został biograficzny charakter uczenia się jako procesu nieskończonego w życiu człowieka, wpisującego się w ogólne „stawanie się” (*becoming*) człowiekiem.

Niezależnie od złożoności samego procesu uczenia się, może ono również przebiegać na różnych poziomach: kumulacyjnym (*cumulative*), asymilacyjnym (*assimilative*), akomodacyjnym (*accomodative*) i transformacyjnym (*transformative*) (Alheit, 2002, s. 50–56; Illeris, 2009, s. 89–91).

Kumulacyjne (lub mechaniczne – *mechanical*) uczenie się dotyczy nabywania pewnej wiedzy, która nie znajduje u jednostki żadnego odniesienia do dotychczasowych doświadczeń, stąd też odnosi się przede wszystkim do pierwszych lat życia, ewentualnie – w późniejszym czasie – do okoliczności, które są skrajnie odizolowane od kontekstu życia, np. uczenie się kodu PIN. Rezultaty tego rodzaju uczenia się charakteryzuje pewna automatyczność (mechanika) i mogą być zastosowane wyłącznie w odniesieniu do sytuacji, jakiej dotyczył przedmiot uczenia się.

Asymilacyjne (lub dodające – *by addition*) uczenie się związane jest z nabywaniem nowych składników wiedzy do (lub na bazie) tych już posiadanych, stopniowym rozwojem własnych umiejętności. Rezultaty tego typu uczenia się są stosunkowo dobrze połączone z warunkami, których dotyczyło uczenie się, uczący się łatwo więc przywołuje odpowiedzi, odtwarzając zdobyte wiadomości, a jednak trudności sprawia choćby zastosowanie przedmiotowej wiedzy szkolnej w praktyce pozaszkolnej.

Akomodacyjne (lub przekraczające – *transcendent*) uczenie się dotyczy nabywania nowej wiedzy, czy zdolności w odniesieniu do czegoś, co w momencie poznania jest dla uczącego się zupełnie nowe, obce, wydaje się – niezwiązane z niczym dotychczasowym. Jednostka musi dopasować, przekroczyć istniejące schematy, aby włączyć nowy przedmiot poznania do własnego doświadczenia, dochodzi wówczas do pewnego rodzaju przełomu (*break down*). Rezultaty tego rodzaju uczenia się charakteryzuje możliwość nieskrępowanego odtworzenia i wykorzystania wiedzy w różnych sytuacjach, traktowane są jako pewien sposób rozumienia, wyjaśniający światopogląd.

Transformacyjne¹ (znaczące – *significant*², okazałe – *expansive*³, przejściowe – *transitional*⁴) uczenie się jest powiązane ze zmianą własnej osobowości, rekonstrukcją siebie poprzez przekształcenie całego łańcucha schematów i wzorców, jakimi dotąd osoba się posługiwała. Następuje również pewien gwałtowny i nieunikniony przełom, w którym należy dokonać zmiany, aby posunąć się dalej. Wymaga dużego wysiłku i nierzadko jego zakończenie zwieńczone jest fizycznym odczuciem ulgi i odprężenia.

O ile kumulacyjne uczenie się dotyczy głównie wczesnego dzieciństwa, a transformacyjne zarezerwowane jest dla szczególnych, niezwykle wymagających warunków i możliwości jednostki, o tyle asymilacyjne i akomodacyjne są tymi, z których człowiek korzysta najczęściej w „codziennym” uczeniu się (Illeris, 2009, s. 91).

Andragogika, wraz ze swoim rozwojem i zaznaczeniem własnego miejsca na arenie dyscyplin naukowych, scharakteryzowała podejście do uczenia się osób dorosłych, w którym akcent pada nie na jednorazowy akt czy konkretną czynność, ale na proces o charakterze całościowym, w którym człowiek w sposób ciągły ustosunkowuje się do wydarzeń ze swojego życia w celu osiągnięcia poczucia kontroli nad jego różnymi aspektami (Biesta i in., 2010, s. 6). Jednocześnie, mówiąc o kategorii uczenia się nieformalnego (czerpiąc z typologii Philipa H. Coombsa [za: Malewski, 2010, s. 21]) – doświadczenia, uczenie się z życia, z własnej biografii itd. – jesteśmy coraz bliżej stwierdzenia, że człowiek nie ma możliwości, aby się nie uczyć, a jedyne co może, to wciąż popełniać te same błędy.

Elżbieta Dubas (2005, s. 26) potwierdza kluczową rolę uczenia się w życiu człowieka dorosłego, twierdząc, iż:

1 Mezirow, 1991; za: Illeris, 2009, s. 91.

2 Rogers, 1951, 1969; za: Illeris, 2009, s. 91.

3 Engeström, 1987; za: Illeris, 2009, s. 91.

4 Alheit, 1994; za: Illeris, 2009, s. 91.

życie ludzkie – rozwój – uczenie się stanowią swoistą triadę ontologiczno-antropologiczną określającą człowieczeństwo. Uczenie się jest więc ważne dla samego bycia, a raczej stawania się człowiekiem. Wartość człowieka jest określona w takim ujęciu przez uczenie się. Parafrazując znaną myśl, można by rzec: Uczę się, więc jestem.

Śledząc ewolucję myślenia o uczeniu się ludzi dorosłych, warto jednak pokrótce prześledzić wskazane przez Mieczysława Malewskiego (2010) „paradygmatyczne zmiany”, jakim podlegało ono na przestrzeni lat. Dzięki temu możliwe jest poznanie genezy pojęcia w obecnym kształcie, zrozumienie trudności, z jakimi może wiązać się uczenie się dorosłych oraz (być może) przewidywanie zmian, przed którymi ta kategoria jeszcze stoi.

Kluczowym aspektem, który uległ redefinicji w myśleniu o edukacji dorosłych, sugerowanym już wcześniej, była zmiana perspektywy z postrzegania jej jako sposobu alfabetyzacji i uzupełniania braków kompetencyjnych czy deficytów edukacyjnych osób dorosłych na kategorię całościowego uczenia się (*lifelong learning*). Kategoria ta została rozpowszechniona w latach 80. XX w., zaś u jej podstaw leżały idee psychologii humanistycznej, upodmiotowienia człowieka dorosłego i autonomizacji uczenia się.

Po pierwsze, koncepcja całościowego uczenia się przenosi punkt ciężkości z instytucji edukacyjnych i co za tym idzie formalnego nauczania, na uczące się jednostki i społeczności lokalne – jednostkowo inicjowane uczenie się. Po drugie, rezygnuje z profesjonalnej wiedzy naukowej na rzecz potocznego doświadczenia, które obecnie jest w codziennych interakcjach konstytuujących światy życia ludzi (Malewski, 2010, s. 47).

Wspomniane wcześniej przesunięcie punktu ciężkości Malewski (2010, s. 45–48) nazywa „paradygmatyczną zmianą” – z uczenia się, jako elementu reaktywnego i integralnego

wobec nauczania, na uczenie się jako „element codziennego świata życia”. Jak pisze Tapio Aittola (1998, s. 107), uczenie się jest częścią życia codziennego i odpowiedzią na problemy wynikające z powszednich wyzwań.

Malewski wyjaśnia dalej, że dla takiego, wciąż aktualnego współcześnie, postrzegania uczenia się nieformalnego (*situated learning* – uczenie się sytuacyjne; *incidental learning* – uczenie się incydentalne; *action learning* – uczenie się przez działanie) charakterystyczne są cztery aspekty, które jednoznacznie definiują ten rodzaj uczenia się:

Wskazuje się, że:

- uczenie się towarzyszy działaniu w sytuacjach codziennych;
- wiedza jest pochodną sytuacyjnego problemu i może być transferowana tylko do sytuacji podobnych;
- uczenie się jest efektem sposobów myślenia, postrzegania, rozwiązywania problemu i kooperacji wszystkich uczestników sytuacji;
- uczenie się nie jest osobne wobec działania i cech sytuacji; przeciwnie, jest ich integralną składową i uwzględnia jakości kulturowego kontekstu, w którym sytuacja uczenia się jest osadzona (Anderson, Reder, Simon, 1996; Wilson, 1993; za: Malewski, 2010, s. 58–59).

Warto jeszcze zaznaczyć, że akcent kładziony obecnie na „uczenie się” nie stanowi ostatniego ogniwa w ewolucji myślenia o edukacji dorosłych. Malewski (2010, s. 68–75) zauważa, że przed nami wciąż przewidywane kolejne paradygmatyczne przesunięcie – tym razem z „uczenia się” na „poznawanie”. Przyczyn takiej wizji przyszłości upatruje on w zaniku państw narodowych, swobodnym przepływie ludzi i transgranicznym funkcjonowaniu instytucji, a co za tym idzie, w zaniku wielkich narracji na rzecz mnogości zróżnicowanych i równoprawnych małych, jednostkowych narracji. W tym kontekście, edukacja dorosłych stanie się procesem naturalnym, związanym z powszedniością, utraci immanentnie wpisana intencjonalność, a oferowana przez

nią wiedza będzie oceniana przez pryzmat stylu i smaku, jej zadaniem będzie wspieranie sposobu życia człowieka, zamiast funkcjonalności i realizacji funkcji poznawczych.

1.2. „DOŚWIADCZENIE” JAKO KATEGORIA OPISU PROCESU UCZENIA SIĘ DOROSŁYCH

Jak pisze Henning Salling Olesen (2004, s. 48) – doświadczenie jest procesem, dzięki któremu człowiek (zarówno indywidualnie, jak i zbiorowo) opanowuje rzeczywistość i jej pojmowanie oraz kształtuje wobec niej swój stosunek. Knud Illeris (2006, s. 168) przedstawia bardzo szerokie rozumienie pojęcia „doświadczenie” w andragogice, ujmując je bowiem jako: „pojęcie nadrzędne, które w sposób całościowy i subiektywnie ważny dla ucznia obejmuje poznawczy, emocjonalny i społeczny wymiar uczenia się, a także wewnętrzny, psychiczny proces przyswajania oraz społeczny proces interakcji”. Z kolei Hanna Solarczyk-Szwec (2010a, s. 55) krótko a precyzyjnie i jednoznacznie, stwierdza, że doświadczenie jest tym, co tworzy biografię człowieka.

Tym, co łączy przedstawione powyżej ujęcia doświadczenia jest związek z tradycyjnym, klasycznym już rozumieniem proponowanym przez Johna Deweya, który w książce *Experience and Education* z 1938 r. pisze, że wprawdzie doświadczamy czegoś nieustannie, jednak dla pedagoga kluczowa jest jakość tych doświadczeń (Dewey, 1963, s. 33–34; za: Illeris, 2006, s. 157–158).

Jednocześnie warto podkreślić, iż nadrzędnym celem edukacji dorosłych⁵ jest „odkrywanie znaczenia doświadczeń” (Lindeman, 1926; za: Solarczyk-Szwec, 2010a, s. 51) – taki sposób myślenia o edukacji dorosłych, jako o procesie wspierającym człowieka na drodze jego indywidualnego

⁵ Dziś powiedzielibyśmy, że jest to cel andragogiki jako teoretycznej refleksji nad praktyką edukacji dorosłych.

rozwoju, przedstawił Eduard C. Lindeman w publikacji *The Meaning of Adult Education*.

Doświadczenie uczenia się jest zatem potwierdzeniem aktywności edukacyjnej człowieka, której dokonuje on celowo albo poddany jest jej oddziaływaniu – wówczas o edukacyjnym (związanym z uczeniem się) charakterze działalności decyduje znaczenie przypisywane przez jednostkę danemu doświadczeniu.

Na marginesie rozważań warto mieć na uwadze, że fenomenografowie używają zamiennie słów „doświadczenie”, „postrzeganie” i „rozumienie”, co wynika z „natury samego przedmiotu badania, którym są różne jakościowo sposoby uczestnictwa człowieka w świecie – rozumienia świata” (Jurgiel-Aleksander, 2013, s. 67). Zdaniem fenomenografów, doświadczenie jest wpisane w charakter bycia człowieka w świecie, co pozostaje zbieżne z przytoczoną, za Hanną Solarczyk-Szwec, definicją Eduarda C. Lindemana, w której pisze on: „edukacja pokrywa się z życiem i dlatego też podnosi rangę jego doświadczenia do poziomu pełnego przygód eksperymentu” (Lindeman, 1926; za: Solarczyk-Szwec, 2010a, s. 51).

Hanna Solarczyk-Szwec (2010a, s. 52–53) wskazuje, aby do opisu procesu uczenia się dorosłych wykorzystywać trzy podstawowe kategorie pojęciowe: „kryzys” (jako motyw uczenia się dorosłych), „doświadczenie” (jako treść uczenia się dorosłych) oraz „refleksyjność” (jako kompetencję niezbędną w uczeniu się). Autorka podkreśla, że doświadczenia życiowe są tym, co w przypadku uczenia się dorosłych zastępuje miejsce wiedzy przekazywanej w szkole.

Kategoria „doświadczenia”, w tym szczególnie „doświadczenia edukacyjnego” jest przedmiotem pogłębionego poznania m.in. w pracy Alicji Jurgiel-Aleksander (2013), która dokonuje krytycznej rekonstrukcji fenomenu doświadczenia edukacyjnego z perspektywy pedagogiki dorosłych. Zdaniem autorki (Jurgiel-Aleksander, 2013, s. 15–55) we współczesnym dyskursie andragogicznym dominują trzy koncepcje ujmowania i opisu doświadczenia edukacyjnego:

1. Doświadczenie edukacyjne jako instrument racjonalizacji funkcjonowania człowieka w systemie społeczno-ekonomicznym.

Jest ono łączone z procesem kształcenia jako znaczącym dla kariery jednostki, jeśli staje się ona przydatna społecznie i ekonomicznie.

Doświadczenie staje się więc edukacyjnym jeśli uwzględnimy instytucjonalne środowisko jego inicjowania oraz ukierunkowane działania edukatorów.

2. Doświadczenie edukacyjne jako naturalnie wpisane w sposób bycia człowieka w świecie od dzieciństwa do starości.

Jest ono łączone z ideą całościowego uczenia się, zatem każde doświadczenie ma szansę stać się edukacyjnym przez sam fakt uczestnictwa człowieka w różnych praktykach społecznych i w tym rozumieniu uczenie się zostało wkomponowane w styl życia współczesnego człowieka.

3. Doświadczenie edukacyjne jako wyraz zaangażowania dorosłego w praktyki społeczne.

Jest ono łączone z ideą konstruktywizmu, gdzie doświadczenie o charakterze kulturowym czy społecznym staje się edukacyjnym w określonych warunkach i sytuacjach za każdym razem na nowo i nie jest dane raz na zawsze. To osoba dorosła przypisuje (bądź nie) danemu doświadczeniu znaczenie edukacyjne.

Jak podkreśla Jurgiel-Aleksander (2013, s. 17) – żadna z perspektyw ujmowania doświadczenia

nie jest typem idealnym, wręcz przeciwnie – jako rezultat badania tekstów andragogicznych – ujawnia różne napięcia towarzyszące uczeniu się dorosłych w wymiarze instytucjonalnym i pozainstytucjonalnym, każe odnieść się do statusu wiedzy i sposobu jej wytwarzania, a także ukazuje potencjał podmiotu do zmiany siebie i świata, w którym dorośli funkcjonują.

Mechanizm przemiany doświadczenia w doświadczenie edukacyjne odwołuje się do społecznego znaczenia kształcenia, roli edukacji dorosłych oraz społecznie i politycznie wytwarzanej konstrukcji dorosłego podmiotu.

Doświadczenia uczenia się, podlegające badaniu w omawianym projekcie, pozostają zbieżne z drugą perspektywą, wpisującą się w biograficzne rozumienie uczenia się według Petera Altheita. Choć należy podkreślić, że zakładając dowolność zaklasyfikowania (lub nie) przez badanych ich doświadczenia udziału w coachingu do doświadczeń edukacyjnych, możliwe byłoby także spojrzenie z perspektywy trzeciej. Cytując za Jurgiel-Aleksander (2013, s. 40):

w sensie metodologicznym doświadczenie nie jest czymś, co prowadzi do wiedzy, ono jest wiedzą, która się ujawnia w różnych praktykach społecznych. Sama identyfikacja doświadczeń nie wystarczy, ważny jest mechanizm ich wytwarzania. Nadanie doświadczeniu statusu narracji nie oznacza, że chodzi tu wyłącznie o odtworzenie językowego obrazu świata (jak ma to miejsce w badaniach nad literaturą), ale o społeczne konsekwencje ujawnienia możliwości bycia narratorem swojego życia w sferze praktyk społecznych, których edukacja dorosłych jest częścią.

PODSUMOWANIE

Rozdział *Uczenie się w ujęciu andragogicznym* stanowi punkt wyjścia dla myślenia o uczeniu się nierozzerwalnie związanym z całością życia ludzkiego, trwale wpisującym się w biografię jednostki, dotyczącym wszystkich dziedzin jej aktywności i mogącym przebiegać na różnych poziomach. Pierwszym z nich jest kumulacyjne uczenie się, charakteryzujące się przede wszystkim sztywnością, utożsamiane często z prostym zapamiętywaniem (Illeris, 2006, s. 41). Ostatnim zaś transformacyjne uczenie się, wyrażające się

w przełamywaniu uprzednio przyjętych i kontrolujących działanie człowieka wzorów oczekiwań i przez to redefiniowaniu własnej osobowości (Illeris, 2006, s. 119).

Jednocześnie, co charakterystyczne dla perspektywy andragogicznej, treścią uczenia się jest doświadczenie człowieka, „zawierające znaczący składnik emocjonalny, co oznacza, że w uczenie się zaangażowani jesteśmy afektywnie i motywacyjnie” (Illeris, 2006, s. 156).

Doświadczenie, immanentnie wpisane w bieg życia ludzkiego, postrzegane jest zatem jako kategoria opisu procesu uczenia się dorosłych.