

Marcin Muszyński¹, Monika Wrona²

Teoria uczenia się egzystencjalnego i transformatywnego.

Możliwości wykorzystania wiedzy andragogicznej w praktyce coachingowej

Abstrakt

Autorzy przedstawiają założenia teorii uczenia się egzystencjalnego autorstwa Petera Jarvisa oraz teorii uczenia się transformatywnego Jacka Mezirowa, które następnie stały się punktem wyjścia do rozważań nt. coachingu z perspektywy każdej z koncepcji. Uważa się, że swoistość danej dyscypliny naukowej, w tym przypadku andragogiki, determinuje sposób recepcji wiedzy, dlatego też uznano za ważne nie tylko wskazanie miejsca pochodzenia tych teorii, ale także naszkicowanie mapy różnych podejść teoretycznych. Na tej podstawie autorzy proponują spojrzenie na coaching przez pryzmat specyfiki procesu uczenia się.

Słowa kluczowe: teoria, andragogika, uczenie się, Peter Jarvis, Jack Mezirow, coaching

Abstract

In this text a set of assumptions of existential learning by Peter Jarvis and transformative learning by Jack Mezirow have been presented. They are a starting point for further analysis about coaching in the perspective of each theory. It is believed that individual nature of scientific discipline, in this case Andragogy, determine the way of knowledge reception, therefore it is important where do these theories come from, hence the mapping of different theoretical approaches in Andragogy with well documented history of research is shown. On this basis, the authors propose the prospect of seeing coaching through the learning process.

Keywords: theory, andragogy, learning, Peter Jarvis, Jack Mezirow, coaching

¹ Uniwersytet Łódzki, Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej, e-mail: mlodziako@go2.pl.

² Uniwersytet Łódzki, Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej, e-mail: monika.wrona@uni.lodz.pl.

Wprowadzenie

Andragogika rozumiana jest jako nauka o całościowym uczeniu się człowieka dorosłego. Dostarcza między innymi bogatą wiedzę na temat przebiegu procesu uczenia się dorosłych, działań wspierających ich rozwój, a także warunków sprzyjających optymalizacji tych procesów. Rozstrzygnięcia, jakie można odnaleźć na gruncie andragogiki, mogą przyczynić się z jednej strony do wzbogacenia praktyki coachingu, z drugiej zaś do zrozumienia procesów zachodzących podczas sesji coachingowych i pomiędzy nimi.

Celem tego artykułu jest przedstawienie teorii uczenia się egzystencjalnego autorstwa Petera Jarvisa oraz teorii uczenia się transformatywnego Jacka Mizerowa wraz ze wskazaniem ich praktycznych implikacji na gruncie coachingu.

Na początku zaprezentowana zostanie argumentacja dotycząca ważności uwzględniania teorii w praktyce coachingu, następnie naszkicowana zostanie mapa różnych podejść teoretycznych, mających dość dobrze udokumentowaną historię na gruncie badań andragogicznych. Zabieg ten powinien umożliwić Czytelnikowi szybką orientację w najważniejszych współczesnych teoriach uczenia się oraz właściwym ustaleniu współrzędnych położenia dwóch wybranych i szczegółowo zanalizowanych tu teorii. W dalszej części podane zostaną kryteria doboru tych teorii. Ostatecznie centrum rozważań będą stanowić przesłanki teoretyczno-metodyczne teorii uczenia się egzystencjalnego i transformatywnego dla prowadzenia i rozumienia procesu coachingu.

Bogactwo praktycznych doświadczeń w dziedzinie coachingu, często wzajemnie się wykluczających, stwarza potrzebę ich uporządkowania na poziomie teoretycznym. Teoria pozwala na krytyczny wgląd w praktykę. Pozwala także wyjaśnić i zrozumieć mechanizmy funkcjonowania rzeczywistości, ujmuje w całość wielość opisów, wskazuje, w jaki sposób zjawiska są ze sobą powiązane i dlaczego w ogóle następuje związek między tymi zjawiskami, umożliwia przeprowadzenie działań praktycznych i wskazuje na obszar niewiedzy. Suma wszystkich działań praktycznych nigdy nie da obrazu całości. Badacz otrzyma patchwork opisów, często nieprzystających do siebie rzeczywistości, a to chociażby za sprawą systemów pojęć różnie definiowanych.

Pole praktyki coachingu nie rozwinie się poprzez kumulację wiedzy, ale poprzez uteoretyzowanie faktów spinających klamrą wyjaśnień ową łątaninę obserwo-

walnych zjawisk i procesów. Należy oczywiście przy tym pamiętać, aby raz skonstruowana teoria nie przyjęła znamion aksjomatu. Z jednej strony ma ona charakter uniwersalny w stosunku do zgromadzonych opisów praktyk, z drugiej zaś – charakter parcjalny, bowiem jedne zjawiska stawia w centrum swoich rozważań, a inne wyrzuca poza nawias poznawanego. Przyjmuje ona zatem znamiona uniwersalnego partykularyzmu. Próba przewyciężenia tego dualizmu w nauce polega na testowaniu teorii, jej odrzucaniu bądź modyfikowaniu lub zachowaniu do momentu zaproponowania innej, znacznie lepszej teorii. W ten sposób, tzn. poprzez proces rozwijania teorii, dokonuje się postęp w nauce. Teoria jest problemem kolektywnych kompetencji danej grupy społecznej, inaczej jest zwierciadłem dla stanu rozwoju społecznego.

W tym miejscu warto wskazać najważniejsze teorie i koncepcje uczenia się osób dorosłych, obecne w literaturze andragogicznej, które ukazują szeroki kontekst badań oraz zróżnicowaną tradycję badawczą, na gruncie której przez całe lata dokonywał się proces teoretyzacji edukacji dorosłych. Należy tu wspomnieć między innymi o nieco zapomnianej już pracy Howarda McClusky'ego (1963; 1970) i jego teorii rezerwy, o andragogicznym modelu Malcolma Knowlesa (1975), o badaniach Allana Tougha (1971), Ralpha Brocketta i Rogera Hiemstry (1991), Randy'ego Garrisona (1987, s. 309–318) oraz Geralda Growsa (1991, s. 125–149), którzy wnieśli duży wkład w konceptualizację pojęcia samokształcenia. W Polsce wątek ten podjęty był między innymi przez Czesława Maziarza (1965). Nie do przecenienia dla prac andragogów jest model uczenia się przez doświadczenie lub – precyzyjniej – model uczenia się eksperymentalnego autorstwa Davida Kolba (1975, s. 27–56), który najczęściej wykorzystywany jest jako zaplecze teoretyczne w różnego rodzaju szkoleniach mentoringowych, trenerskich, tutoringowych, coachingowych itp. Za znaczące należy także uznać prace Knuda Illerisa (2006), opisującego trzy wymiary uczenia się, prace Yrjö Engeströma (1987), który od wielu lat buduje teorię uczenia się przez poszerzanie na podstawie kulturowo-histerycznej teorii aktywności stworzonej w latach dwudziestych i trzydziestych ubiegłego wieku przez grupę rosyjskich psychologów – Wygockiego, Leontjewa i Lurie. Ów kontekst tworzą także prace Petera Alheita (1992, s. 186–221), Lindena Westa (2007), Pierre'a Dominice (2006), którzy koncentrują się na biograficznym podejściu w badaniach edukacji dorosłych. W Polsce wątek ten podjęty został w pracach badawczych między innymi Olgi Czerniawskiej (2005, s. 71–78), Elżbiety Dubas (2014, s. 11–32), Ewy Skibińskiej (2006), Joanny Stelmaszczyk (2012, s. 249–270), Joanny Golonki-Legut (2012, s. 45–62), Moniki Sulik (2012, s. 61–72) oraz Joanny Wawrzyniak (2009). Niezwykle ważne są publikacje Józefa Karguła (2005), który podjął się opracowania przesłanek do teorii edukacji całożyciowej. Do najważniejszych współczesnych teorii uczenia się osób dorosłych można

także zaliczyć teorię cykli życia i cykli uczenia się Johna Herona (1992), zwaną także teorią uczenia się emocjonalnego, oraz teoretyczne prace autorstwa Marka Tennanta (2012), Jerome'a Brunera (1990), Howarda Gardnera (1983), Bente Ekjaer (2000, s. 85–101), Robina Uchera (1992, s. 201–213), Thomasa Ziehe (2009, s. 184–199), Jean Lave (1991) i Etienne Wegner (1998) oraz Roberta Kegana (2009).

W ostatnich latach można zauważyć wzrost zainteresowania badaczy edukacji dorosłych zagadnieniami związanymi z coachingiem. Prace mają charakter zarówno teoretyczny, jak i praktyczny (zob. Cox, 2006, s. 193–217; Gray, 2006, s. 475–497; Tabor, 2011, s. 82–94; Podgórnny, 2012, s. 63–76; Mullen i Fletcher, 2012; Sammut, 2014, s. 39–53).

Ta wielość teoretycznych perspektyw obecnych w dyskursie andragogicznym i ich odpowiednie wykorzystanie z pewnością wzbogacą praktykę coachingu oraz poszerzą zakres kompetencji coacha, co będzie stanowiło istotny krok w stronę profesjonalizacji coachingu.

Z oczywistych względów nie jest możliwe streszczenie w jednym artykule wyników wieloletnich badań prowadzonych na gruncie edukacji dorosłych. Należało zatem zdecydować, które teorie zostaną zaprezentowane w tej pracy. Pomocne w tym względzie okazało się zastosowanie poniższych kryteriów wyboru.

Pierwszym jest kryterium temporalne. Autorzy chcieli przedstawić tylko współczesne teorie uczenia się, które obecne są w dyskursie naukowym. Istniał jednak pewien problem w dookreśleniu przymiotnika „współczesny”. Kryterium temporalne, jakie zostało zastosowane, początkowo odnosiło się do przełomu transformatywnego w Polsce, który wyznaczał także nowy okres w panowaniu stosunków na arenie międzynarodowej pomiędzy Wschodem a Zachodem. Jak się okazało, wiele teorii, które wzięto pod uwagę, swoimi korzeniami sięgało bardziej odległych czasów. Z podobnym problemem zmierzył się Knud Illeris (2009, s. 3), którego odpowiedź została wykorzystana w tej pracy. Badacz ten za współczesne uznał te teorie, których zarówno główne zręby, jak i najistotniejsze elementy pozwalające zrozumieć fenomen uczenia się, opracowane zostały w ostatnich dziesięcioleciach XX wieku i nadal są rozwijane. W pracy pominięte zostały wszystkie te teorie, które odnoszą się do ostatnich badań nad mózgiem. Niewiele wnoszą one do rozumienia istoty uczenia się i są zrozumiałe jedynie dla bardzo wąskiej grupy specjalistów. Drugim jest kryterium zasięgu. Chodziło o wybór takich teorii, które swoim zasięgiem obejmowałyby całość doświadczeń w biegu życia człowieka. Starano się uchwycić wielowymiarowość jego egzystencji. Co więcej, teorie takie nie powinny skupiać się tylko na wybranym aspekcie rzeczywistości. Powinny dążyć do pełnego opisu fenomenowi uczenia się, a tym samym posiadać cechy ogólnej teorii zawierającej w sobie wszystkie szczególne przypadki uczenia się.

Ostatnim jest kryterium użyteczności. W tym przypadku oznacza korzyści, jakie może odnieść coach przy próbie podniesienia na poziom teorii własnej praktyki coachingowej. Innymi słowy chodziło o wybór takich teorii uczenia się, które w łatwy sposób pozwolą coachowi na wyjaśnienie, rozumienie i interpretowanie działań w polu jego praktyki.

Teoria uczenia się egzystencjalnego oraz transformatywnego łącznie spełniają wszystkie podane powyżej kryteria.

Perspektywa teorii uczenia się egzystencjalnego

Założenia teorii uczenia się egzystencjalnego Petera Jarvisa i ich praktyczne implikacje w coachingu

Opisywana teoria w dużej mierze spoczywa na filozofii egzystencjalizmu. Do twórców tego nurtu zaliczyć można między innymi Sørensa Kierkegaarda i Jean-Paula Sartre'a. Filozofia ta odrzuca tezę determinizmu antropologicznego i jest afirmacją ludzkiej wolności. Główna teza tego indeterministycznego podejścia głosi, że „Człowiek jest skazany na wolność” (Sartre). Esencja człowieczeństwa jest w ciągłym procesie stawania się, więc człowiek zależy tylko od siebie samego. Dla egzystencjalizmu deterministyczna wizja świata jest nieprawdziwa. Egzystencjalizm głosi, że na człowieku ciąży wolność i odpowiedzialność za podjęte wybory. Co więcej: wolność ta nie musi kontestować kultury czy panujących zwyczajów, ale może być użyta do jej akceptacji. Najważniejsza jest świadomość dokonywanych wyborów. Człowiek jest egzystencją, a egzystencja to sposób istnienia człowieka polegający na ciągłym wybieraniu i decydowaniu. Wolność rozpatrywana jest w dwóch kontekstach – koncepcji wolności pozytywnej i koncepcji wolności negatywnej. Wolność pierwszego rodzaju jest wolnością do czegoś. Natomiast wolność drugiego rodzaju jest wolnością od czegoś. Daje to możliwość przeciwstawiania się wszystkiemu i jest zgodne z zasadą „nie musieć nic”. Myśl ta została podjęta i rozwinięta przez Isaiaha Berlina (2000) w dziele pt. *Cztery eseje o wolności*. Pozytywna koncepcja rozdaje wolność, podczas gdy negatywna ją odbiera. Innymi słowy: jednostka jest wolna do zrzeszenia się (pozytywny wymiar wolności) lub wolna od zakazu zrzeszania się (negatywny wymiar wolności). Według Sartre'a człowiek jest absolutnie wolny w sensie negatywnym. Ujęcie wolności w kontekście pozytywnym powinno raczej odnosić się do posiadania prawa. Nie można być wolnym do czegoś. Wolność negatywna to możliwość przeciwstawiania się wszelkim naciskom. Rozważania te przywiodły Sartre'a do określenia dwóch rodzajów bytu; bytu-w-sobie (*en soi*) i bytu-dla-siebie (*pour soi*). Byt-w-sobie,

czyli byt inny niż człowiek, *jest, jaki jest, i nie jest, jaki nie jest*. Innymi słowy: jest to świat materii, świat bytów nieświadomych i nieprzejrzystych dla siebie. Byt-w-sobie nie ma wnętrza, które przeciwstawiałoby się światu zewnętrznemu (Sartre, 2001). Zupełnie inaczej jest, kiedy weźmie się pod uwagę byt-dla-siebie. Tutaj byt *nie jest, jaki jest i jest, jaki nie jest*. Jest to bezpośrednio odniesienie do egzystencji ludzkiej, która jest jedynym bytem konkretnym i świadomym, mającym określony stosunek do swego istnienia. Człowiek nie jest bytem, który został stworzony według jakiejś idei przesądzającej o jego esencji. Pierwotnie jest on niczym. W trakcie swojej egzystencji stwarzana jest esencja człowieka. Właśnie taki jest sens Sartreowskiej tezy głoszącej, że „egzystencja wyprzedza esencję”. Człowiek jest własnym projektem stwarzanym podczas podjętych przez siebie aktywności.

Przenosząc te rozważania na grunt teorii Petera Jarvisa, można odnaleźć wiele paralel, które w specyficzny sposób opisują fenomen uczenia się. W odniesieniu do tego podejścia egzystencja rozumiana jest jako proces pomagający jednostce w uświadomieniu sobie tego, kim może się ona stać (*being*). Bycie kimś zawsze powiązane jest z procesem stawania się (*becoming*). Natomiast stawanie się to proces uczenia oraz proces fizycznego dojrzewania. Pobrzmiwa tutaj nuta dualizmu – umysł (*mind*) i ciało (*body*). Nie bez znaczenia pozostaje także koncepcja czasu i przestrzeni. Odwołania do czasu przeszłego i przyszłego pozwalają jednostce z jednej strony czerpać ze zdobytych doświadczeń mających istotny wpływ na to, co jest obecnie przedmiotem uczenia się, a z drugiej planować działania na przyszłość. Wszystko osadzone jest w kontekście społecznym.

Jarvis (2006), powołując się na Macquarrie i Bergsona, wskazuje, że egzystencja oznacza tyle, co bycie z innymi w świecie (I-am-with-other-in-the-world). Uważa też, że dla świadomej istoty egzystencja oznacza zmiany, te zaś oznaczają dojrzewanie, a dojrzewanie jest ciągłym i niekończącym się stwarzaniem siebie. Egzystencja ma zatem charakter społeczny i płynny (por. Bauman). Siłą kierującą zmiany jest uczenie się, które pomaga w wyłonieniu esencji jednostki.

Świadomość egzystencji bierze się z faktu działania człowieka w świecie. Innymi słowy: jednostka wie o swojej egzystencji, biorąc w niej czynny udział. Jak głosił Husserl: „Żyję w moich działaniach”. W ten sposób Jarvis dochodzi do konstatacji „Jestem ,więc działałam, działałam, więc jestem”. Prawie każda aktywność ludzka ma jednak znaczenie. Tak więc u podstaw działania leżą zamiar i sens, który musi zostać odkryty. Inaczej, człowiek musi nauczyć się znaczenia własnych działań. Dlatego zdaniem Jarvisa bycie i stawanie się jest kluczem do zrozumienia procesu uczenia się. Myślenie dla tego uczonego jest jedynie funkcją naszej egzystencji, a nie jej dowodem³. Tylko dlatego, że jesteśmy, możemy myśleć i działać,

³ Dla Jarvisa twierdzenie Kartezjusza „Myślę, więc jestem” jest nieprawdziwe.

a przez to uczyć się i stawać się kimś. Uczenie się jest procesem bycia w świecie. Zatem fenomenowi uczenia się nie można definiować poprzez efekty tego procesu (wyniki uczenia się – ilość przyswojonej wiedzy, ilość zdobytych umiejętności), ale poprzez to, kim stał się uczący się człowiek. Nie jest zatem ważne, co jednostka wie i potrafi, ale jakim stała się człowiekiem. Centrum tego procesu wyznacza jaźń uczącego się (*learner's self*). Jaźń formowana jest w wyniku interakcji z innymi oraz przez sam fakt egzystencji. Konkludując, można powiedzieć, że proces uczenia się jest fundamentalny dla zrozumienia człowieczeństwa i odnosi się do sposobu bycia jednostki w świecie, i do bycia świata w jednostce.

Dla zrozumienia fenomenu uczenia się ważne jest także doświadczenie, które staje się pożywką dla procesów myślowych, uczuć i emocji. Doświadczenie wydarza się na przecięciu jaźni i zewnętrznego świata. Uczenie się zachodzi, kiedy w procesie interakcji pomiędzy jaźnią a światem zewnętrznym następuje dysonans zwany przez Jarvisa dysjunkcją (*disjuncture*). Chęć przezwyciężenia powstałego dysonansu i powrót do stanu harmonii postrzegane są jako główna siła sprawcza motywująca jednostkę do uczenia się.

Mówiąc o uczeniu się człowieka (*human learning*), zawsze należy odnieść się do doświadczeń, przeważnie przeżywanych świadomie. Tutaj przywiązuje się dużą wagę do podmiotu uczenia się, jakim jest człowiek. Można co prawda mówić o uczącej się organizacji czy uczącym się społeczeństwie, które może posiadać własne „życie”, ale nie posiada doświadczeń w takim sensie, w jakim ujmuje to Jarvis (2006). Proces uczenia się organizacji czy społeczeństwa nie może rozpocząć się od spostrzeżenia np. upadającego zielonego jabłka na ziemię. To jednostka będąca częścią organizacji czy społeczności posiada doświadczenia, które implementuje w doświadczenia grupy. Stają się one podstawą do zmian społecznego kontekstu i działań społecznych. Używanie terminu uczenia się do opisu procesów zachodzących w organizacji jest próbą dehumanizacji czegoś, co jest istotą człowieczeństwa i pozbawia pojęcie uczenia się fundamentalnego znaczenia, jakim jest doświadczenie.

W centrum zainteresowania procesu coachingowego, w kontekście założeń teorii Jarvisa, jest *jaźń uczącego się*⁴. Procesualność jaźni kwestionuje tezę o posia-

⁴ Koncepcja jaźni znana jest także w podejściu interakcjonistycznym Meada. W przetłumaczonym na język polski dziele George'a Herberta Meada z 1975 roku zatytułowanym *Umysł, osobowość i społeczeństwo... (Mind, self and society...)* pojęcie *self* zostało błędnie przełożone jako „osobowość”, co odbiło się szerokim echem i wywołało burzę wśród socjologów, zwłaszcza tych o proweniencji interakcjonistycznej. Recepcja poglądów Meada przedstawiana przez Herberta Blumera, jednego z czołowych przedstawicieli interakcjonizmu symbolicznego, wskazuje, że pojęcie *self* nie może być utożsamiane z osobowością, ale z koncepcją jaźni. Jak przekonuje Blumer (2006) jaźń w ujęciu Meada jest przede wszystkim procesem, a nie strukturą. Człowiek, posiadając jaźń, jest przedmiotem sam dla siebie, co oznacza, że może siebie percypować, komunikować z sobą oraz

daniu przez uczącego się trwałej autodefinicji. Poprzez odpowiednie wykorzystanie narzędzi coachingowych daje się klientowi możliwość wglądu w proces transformacji jego tożsamości. Odbywa się to w trakcie sesji, między innymi podczas prezentacji autobiograficznych wątków opowiedzianych przez klienta. Narracja odgrywa kluczową rolę w konstruowaniu własnego życia. Tym, na co szczególną uwagę powinien zwrócić coach, są znaczenia, jakie klient nadaje opisywanej przez niego rzeczywistości. Chodzi o ujawnienie mapy znaczeń danych wydarzeń, miejsc itp. Zadaniem coacha jest pomoc w rekonstruowaniu różnych sposobów rozumienia świata przez klienta. Ze względu na uczestnictwo klienta w nowych wydarzeniach, spotkaniach z nowymi ludźmi, znaczenia te są negocjowalne. Oznacza to, że interpretacje poddawane są nieustannym reinterpretacjom, a historie życia opowiedziane zostają na nowo zgodnie z zapotrzebowaniem jaźni. Ulegająca permanentnym przekształceniom *jaźń uczącego się*, powinna przypominać coachowi, że wszelkie próby zaszufłakowania lub stereotypowego podejścia do klienta są niewłaściwe. Poprzez aktywne uczestnictwo w życiu społecznym (egzystencji) jest on w drodze do określenia własnej tożsamości (esencji). Metodyczne poddanie tego uczestnictwa wewnętrznej refleksji nad sobą samym może prowadzić do intensyfikacji procesu samoaktualizacji tożsamości klienta. Punktem wyjścia może być zadanie pytania: kim jesteś?, kim chciałbyś być?, co to dla ciebie oznacza?

Coaching w ujęciu teorii uczenia się egzystencjalnego

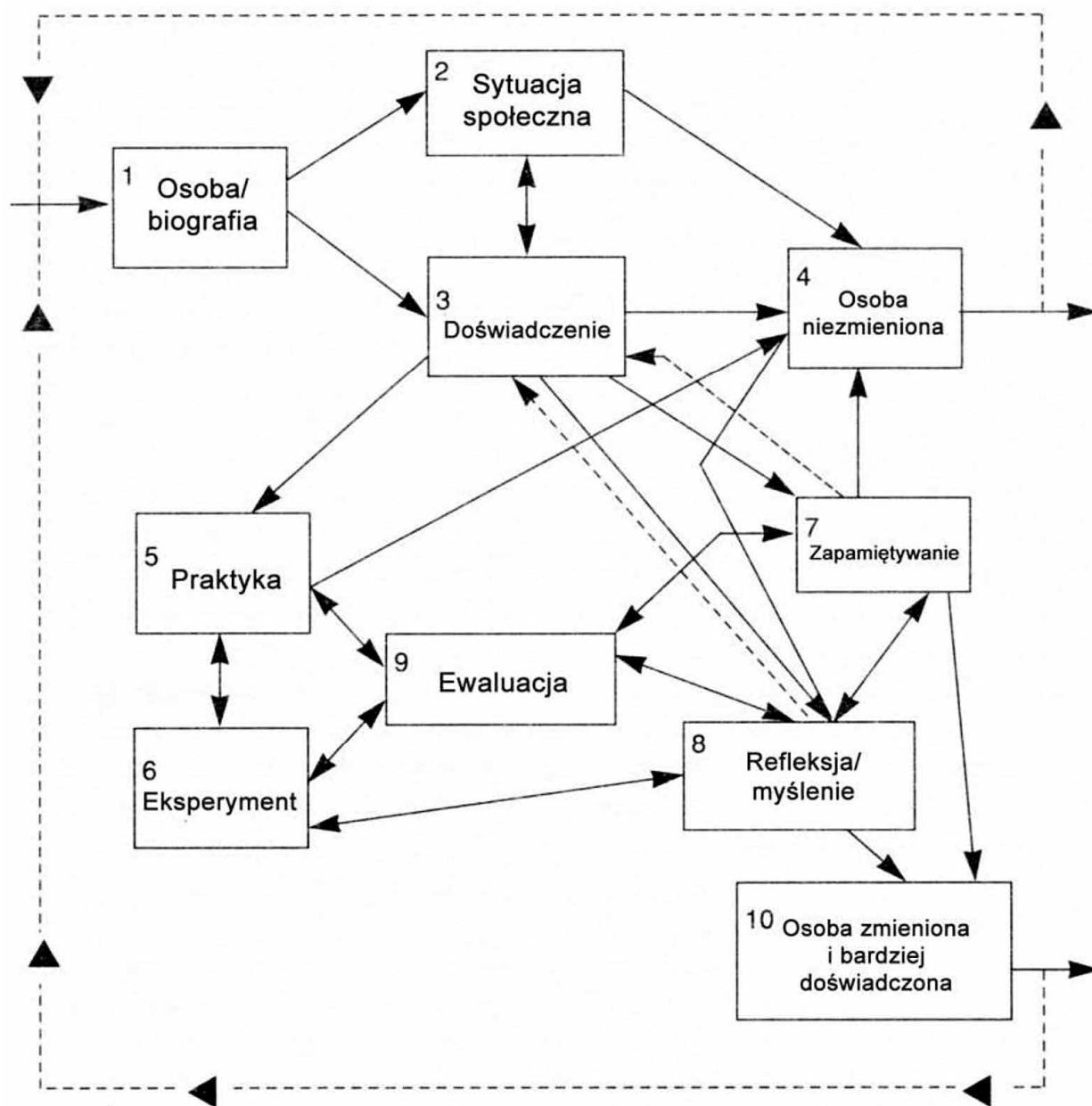
Poniższe ujęcie teorii uczenia się autorstwa Petera Jarvisa sięga połowy lat 80. ubiegłego stulecia. Schemat tego procesu był ciągle udoskonalany. Pod koniec pierwszej dekady XXI wieku Jarvis nieco zmienił pogląd na istotę tego procesu i przedstawił jego nowe rozumienie. Potrzeba stworzenia nowej teorii uczenia się wzięła się przede wszystkim z rozczarowania ówczesnymi opracowaniami, które jego zdaniem zbyt upraszczały rozumienie istoty opisywanego zjawiska.

Źródłem pochodzenia modelu procesów uczenia się były wielokrotnie przeprowadzone warsztaty oraz seminaria, w których uczestnicy próbowali zgłębić naturę tego zjawiska. Początki były skromne. Z czasem warsztaty zostały przeprowadzone nie tylko w Wielkiej Brytanii, ale także w Stanach Zjednoczonych oraz w Danii

na siebie oddziaływać. Nie można utożsamiać jaźni ani z *ego*, ani z zespołem potrzeb motywów, postaw, wartości czy norm ani tym bardziej ze strukturą osobowości. Jaźń wg Meada ma przede wszystkim charakter refleksyjny, a także posiada mechanizm oddziaływania na siebie. Ta możliwość działania na siebie powoduje, że jednostka jest postawiona wobec świata, a nie w nim. Wymaga to od niej radzenia sobie z pojawiającymi się sytuacjami poprzez odpowiednio dobraną i skomponowaną aktywność. Jednostka nie może jedynie ograniczać się do reakcji na pojawiające się zjawiska. Zatem człowiek, który posiada jaźń, to istota przede wszystkim działająca.

na coraz to większej grupie badawczej. Uczestnicy rekrutowali się z nauczycieli dorosłych, nauczycieli dzieci, nauczycieli akademickich, studentów, uczniów szkół podstawowych i średnich, kobiet i mężczyzn. Praktycznie większość wywodziła się z klasy średniej. Łącznie w warsztatach udział wzięło ok. 200 osób. Przedstawiony przez P. Jarvisa model zaprezentowany na rysunku 1 jest efektem jego wieloletnich badań nad procesami uczenia się, które zapoczątkowane zostały wspomnianymi warsztatami. Na przestrzeni lat model ten uległ nieznacznym modyfikacjom i poddany został serii wieloletnich testów (Merriam i Caffarella, 1999).

Rysunek 1. Model procesów uczenia się



Źródło: Jarvis (2001, s. 13).

Zewnętrzna przerywana linia oznacza, że wynik uczenia się zawsze zostaje inkorporowany w biografię jednostki. Strzałki, wskazujące na coś, co leży poza schematem, symbolizują możliwość rozpoczęcia kolejnego cyklu uczenia się. W ten sposób wyrażony jest temporalny charakter diagramu. W tym modelu należy zwrócić szczególną uwagę na wielość trajektorii uczenia się. Wyrażają one zróżnicowane formy tego zjawiska. W centrum rozważań o istocie uczenia się Jarvis stawia jednostkę, osobę uczącą się, która znajduje się w jakiejś konkretnej sytuacji społecznej. Głównym regulatorem uczenia się jest doświadczenie/sytuacja społeczna. Uczenie się związane jest bezpośrednio z osobą. To osoba jest najważniejsza, a nie rezultat uczenia się. Istotą tego procesu jest zatem zmieniająca się biografia jednostki. Przedstawiony schemat nie jest prostą egzemplifikacją wszystkich form uczenia się, bowiem, jak przekonuje Jarvis, jest to niemożliwe. Trajektorie są jedynie uproszczoną ilustracją tego złożonego procesu. Model ten posiada także inne ograniczenia. Nie wskazuje on na zmiany, jakie zachodzą w mózgu jednostki pod wpływem doświadczenia. Następuje koncentracja na pojedynczym epizodzie uczenia się, podczas gdy w rzeczywistości procesów tych, z danego doświadczenia, może być znacznie więcej i mogą one przebiegać symultanicznie oraz wchodzić ze sobą w korelacje.

W prezentacji modelu pomocna jest typologia jałowych i owocnych trajektorii uczenia się, zaprezentowana w tabeli 1.

Tabela 1. Typologia jałowych i owocnych trajektorii uczenia się

Rodzaje reakcji na doświadczenie	Rodzaje uczenia się/nie-uczenia się
Jałowa trajektoria uczenia się (<i>Non-learning</i>)	Przypuszczenie (<i>Presumption</i>) Brak namysłu (<i>Non-consideration</i>) Odrzucenie (<i>Rejection</i>)
Owocna trajektoria uczenia się Uczenie bezrefleksyjne (<i>Non-reflective learning</i>)	Przedświadome uczenie się (<i>Preconscious learning</i>) Umiejętność uczenia się (<i>Skill learning</i>) Zapamiętywanie (<i>Memorization</i>)
Owocna trajektoria uczenia się Uczenie się refleksyjne (<i>Reflective skill learning</i>)	Kontemplacja (<i>Contemplation</i>) Refleksyjne umiejętności uczenia się (<i>Reflective learning</i>) Uczenie się eksperymentalne (<i>Experimental learning</i>)

Źródło: Jarvis (2001, s. 15).

Według Jarvisa człowiek nie zawsze uczy się ze swoich doświadczeń. Najlepiej widać to na przykładzie trzech rodzajów uczenia się: przypuszczenia, braku namysłu i odrzucenia. Malewski (2010) nazywa je jałowymi trajektoriami uczenia się.

1. Przypuszczenie (trajektoria: 1-4)

Przypuszczać oznacza tyle co domyślać się, odnosić wrażenie, snuć domysły na podstawie jakichś danych, mniemać, uważać, nie mieć pewności (Szymczak, 1979). Jest to najbardziej typowa aktywność umysłowa człowieka w ciągu dnia. Jednostka, na bazie wcześniejszych doświadczeń dokładnie wie, jak poradzić sobie w konkretnych sytuacjach. Przeświadczenie o tym bierze z prostych przypuszczeń, że do rozwiązania danego problemu można z powodzeniem zastosować podobną lub taką samą strategię, jaką jednostka wypróbowała w przeszłości. Innym słowy: jest to działanie przez analogię. Taki sposób postępowania opiera się na założeniu o względnej stałości rzeczywistości. Świat nie może więc diametralnie się zmienić w przeciągu bardzo krótkiego czasu. Jeśli zatem strategia jakiegoś działania przynosiła pożądane efekty w przeszłości, to istnieje duże prawdopodobieństwo, że będzie je także przynosić w przyszłości. Taki sposób funkcjonowania jest niemal automatyczny, rutynowy. Nie trzeba tutaj dokonywać żadnego namysłu nad rzeczywistością. Zresztą trudno sobie wyobrazić sytuację społeczną, w której każde słowo, każdy gest, każde zachowanie musiałyby zostać uprzednio poddane namysłowi.

W coachingu trajektoria ta najbliższej związana jest z przekonaniem klienta/uczającego się dorosłego. Przekonania pełnią ważną funkcję. Z jednej strony, pozwalają jednostce na orientację w świecie, a z drugiej dają jej poczucie bezpieczeństwa. Dzięki nim człowiek dokonuje antycypacji i ma poczucie porządku we własnym życiu. Z drugiej strony, jednostka mająca skłonność do interpretowania otaczającej rzeczywistości jedynie w zgodzie z własnymi przekonaniemami zamyka się na poznanie nowego, jednocześnie, utwierdzając się jeszcze bardziej w swoim rozumieniu świata, w swojej własnej teorii, w swoim własnym światopoglądzie. Człowiek, w takiej sytuacji uzyskuje informacje jedynie o sobie samym, nie dowiadując się jednocześnie niczego o świecie poza nim.

Zadaniem coacha jest pomóc klientowi w rozpoznaniu jego przekonań, jego wewnętrznej mapy, której używa do interpretacji świata oraz siebie w tym świecie. Wsparcie polega także na towarzyszeniu przy samodzielnym odkrywaniu przez klienta, które z jego przekonań wspomagają rozwój, a które są jego inhibitorami, które z informacji płynących z otoczenia zostają odfiltrowane przez jednostkę ze względu na sprzeczność z jej poglądami, a które przyjęte za własne, ponieważ potwierdzają dotychczasowy sposób myślenia.

Trajektorię tę można także powiązać z koncepcją metaprogramów stanowiącą część metody zwanej neurolingwistycznym programowaniem (NLP), stworzonej przez Richarda Bandlera i Johna Grindera. Warto o tym wspomnieć, ponieważ w coachingu jest wiele odniesień do NLP – zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym. Należy jednak podkreślić, że neurolingwistyczne programo-

wanie nie zostało pozytywnie empirycznie zweryfikowane na gruncie naukowym. Ciekawą analizę tego zagadnienia podjął się w swoich pracach Tomasz Witkowski (2006, s. 55–71; 2009).

2. Brak namysłu (trajektoria: 1-2-4 lub 1-4 lub 1-3-8-10)

Namysł oznacza zastanawianie się nad czymś, rozważanie czegoś, namyślanie się (Szymczak, 1979). Brak namysłu oznacza natomiast nieobecność, nieistnienie. Brak namysłu to zatem nieobecność rozważań na dany temat. Zdaniem P. Jarvisa istnieją dwie jego formy. Pierwsza polega na omijaniu problemu, natomiast druga jest wyrazem niezgodności pomiędzy biografią jednostki, a tego, co aktualnie ona doświadcza. Działanie na zasadzie przypuszczeń opiera się właśnie na takiej zgodności. W sytuacji dysonansu poznawczego człowiek zdaje sobie sprawę z istniejącego potencjału sytuacji, która daje mu możliwość nauczenia się czegoś. Nie zawsze jednak jednostka chce wykorzystać taką szansę. Może nie chcieć zaprzętać sobie głowy takimi sprawami albo być przerażona tym, co mogłaby odkryć.

Doświadczonemu coachowi stosunkowo łatwo powinno przyjść odkrycie u klienta obszarów, w których nie pojawiła się jeszcze refleksja. Wskaźnikami mogą być pytania, po których klient długo nie odpowiada lub bezpośrednio zwerbalizowanie komunikatu zawierającego informację o tym, że klient nie objął swoją refleksją danego zagadnienia. Należy przy tym pamiętać, że wskaźniki empiryczne mimo łatwej weryfikowalności (np. milczenie klienta) łatwo mogą zmylić coacha.

3. Odrzucenie (trajektoria: 1-4 lub 1-3-8-10)

Czasami zdarza się, że osoba odrzuca możliwość uczenia się z doświadczeń. Dysonans poznawczy nie zmusza jej do podjęcia jakiś kroków w celu jego redukcji. Odrzuca się wtedy możliwość uczenia się. Postawa, jaką często można tu zaobserwować, to uporczywe trwanie przy własnym zdaniu, mającym dla jednostki charakter niepodważalny. Każdy inny pogląd na rzeczywistość jest jego uzurpacją. Nikt inny nie będzie jednostce mówić, jak jest i jak należy postępować.

Z sytuacją odrzucenia w coachingu najczęściej mamy do czynienia, kiedy klient uważa, że jego światopogląd⁵ jest na tyle ugruntowany i właściwy, że może

⁵ Pojęcie światopoglądu pochodzi z filozofii Friedricha Wilhelma Josepha von Schellinga oraz Johanna Gottlieba Fichtego. Na gruncie nauki rozpowszechnione zostało przez Wilhelma Diltheya. Tutaj oznacza pogląd na świat w odniesieniu do wielu jego wymiarów, takich jak np. religia, sztuka, filozofia, polityka, technika, sport, społeczeństwo, które wraz z jednostkowymi doświadczeniami są fundamentem dla ujęcia całościowego obrazu świata. Światopogląd określa stosunek człowieka do własnego życia oraz do świata. W ujęciu Lucieny Goldmana

stanowić punkt odniesienia dla innych ujęć rzeczywistości społecznej. Należy jednak pamiętać, że niezwykle rzadko mamy do czynienia ze światopoglądem, czyli całościowym, uporządkowanym opisem wiedzy o rzeczywistości. Najczęściej spotykamy się z obrazem świata, który ma charakter parcjalny i relatywny. Obraz ma swoje ramy ujmujące jedynie wycinek świata. Aby uchronić się przed dogmatyzmem, badacze częściej mówią o własnych obrazach świata aniżeli o światopoglądzie (Planck, 1970). Dzieje się tak na skutek pogłębionej refleksji nad własną wiedzą, gdzie konkluzję stanowi stwierdzenie, że niewiele rzeczy da się stwierdzić z całą pewnością. Osoby, które nie prowadzą takiego namysłu, posiadają wiele pewników oraz prostych recept prowadzących do obrony własnego punktu widzenia za wszelką cenę.

W takim przypadku właściwe wydaje się wykorzystanie podczas sesji elementów metody sokratejskiej, w której chodzi o przewyciężenie kognitywnego egocentryzmu (Kroll, 1978, s. 269–281) przywiązywaniego klienta do jednego, jedyne go legitymizowanego przez konkretny wzór kultury sposobu myślenia. Strategia pomagająca w przewyciężeniu wspomnianego kognitywnego egocentryzmu to *elenchus* (ἐλεγχος), mający kluczowe znaczenie w metodzie sokratejskiej. Polega na wzięciu interlokutora w ogień krzyżowych pytań, których celem jest wskazanie sprzeczności w jego przekonaniach. Sokrates wskazywał na brak konsekwencji w rozumowaniu swojego oponenta, a przez to i jego ignorancję, czego skutkiem miała być ochrona (tego oponenta) przed przyjęciem nieprawdziwych poglądów. Naturalną konsekwencją *elenchusa* jest *aporia* (ἀπορία), inaczej zażenowanie. Kiedy przekonania klienta zostaną obalone, nie jest on w stanie dłużej podtrzymać dotychczasowych przekonań. Pozostawiony jest w stanie zupełnego skonfundowania, a co najważniejsze – ciekawości. W tym stanie klient zdaje sobie sprawę o pilnej potrzebie przyswojenia nowej wiedzy. Celem pytań *elenchus-tycznych* jest przygotowanie klienta do aktywnego podążania za wiedzą i doświadczeniem, a nie do pasywnego przyswajania informacji (Muszyński, 2009, s. 147–159).

Sercem metody sokratejskiej jest sześć kategorii pytań:

1) Pytania mające na celu wyjaśnienie danego zagadnienia:

Dlaczego tak twierdzisz? Co przez to konkretnie rozumiesz? Jak to się odnosi do naszej dyskusji? Co o tym już wiemy?

oznacza zestaw aspiracji, idei, uczuć wypracowanych przez daną klasę społeczną na pewnym etapie jej rozwoju. Światopogląd rozwijany jest kolektywnie, a swój najbardziej spójny wyraz znajduje w literaturze naukowej oraz w dziełach filozoficznych. Na gruncie filozofii światopogląd zawiera trzy powiązane ze sobą elementy: zbiór odpowiedzi na pytanie o świat – (ontologia), wiedzę na temat poznania (epistemologia) oraz wiedzę, kim jest człowiek (antropologia).

- 2) Pytania mające na celu przypuszczenia i założenia:
Jak mógłbyś udowodnić to przypuszczenie? Jakiego rodzaju przypuszczenia mógłbyś stworzyć w miejsce istniejącego? Co jeszcze możesz założyć? Dlaczego wybrałaś te przypuszczenia? Co się wydarzy, jeśli..?
- 3) Pytania o przyczynę i skutek:
Jak myślisz, co powoduje takie przyczyny i dlaczego? Dlaczego tak się dzieje? Skąd to wiesz? Jaka jest tego natura? Czy możesz podać przykład? Na podstawie czego opierasz swoją argumentację? Dlaczego jesteś przekonany o prawdziwości swojego twierdzenia?
- 4) Pytania odnoszące się do punktu widzenia i perspektywy:
Co jest dla tego alternatywą? Jak można na to spojrzeć w inny sposób? Czy mógłbyś wyjaśnić, dlaczego to jest takie konieczne i dlaczego przynosi korzyści? Na jakiego rodzaju pozytywne i negatywne aspekty tego zjawiska mógłbyś wskazać? Co będzie temu przeciwnie? Kto odniesie z tego korzyści? Jeśli mógłbyś to porównać, to do czego? Jaka jest różnica między tymi dwoma elementami?
- 5) Pytania odnoszące się do implikacji i konsekwencji:
Jak mógłbyś to zgeneralizować? Jakie konsekwencje mają tego typu przypuszczenia? Co je powoduje? Co sugerujesz? Więc co może się stać? Co będzie najlepsze..? i dlaczego?
- 6) Pytania dotyczące pytań:
Jaki był cel tak postawionego pytania? Jak myślisz dlaczego zadałem to pytanie? Co to oznacza?⁶

Można powiedzieć, że tylko przypuszczenie istotnie różni się od pozostałych typów jałowych trajektorii. Jest to jedyny rodzaj uczenia się, w którym nie dochodzi do dysjunkcji między biografią jednostki a tym, czego aktualnie doświadcza. Taki rodzaj uczenia się nie prowadzi do żadnych zmian w człowieku. Zupełnie inaczej jest w dwóch pozostałych przypadkach, gdzie istnieje możliwość zmian. Należy jednak podkreślić, że są to zmiany o charakterze indywidualnym. Nie mają one wpływu na sytuację społeczną, w jakiej znajduje się jednostka.

Kolejne rodzaje uczenia się można podzielić na uczenie się bezrefleksyjne i uczenie się refleksyjne. Oba typy Malewski (2010) nazywa owocnymi trajektoriami uczenia się. Do pierwszej grupy Jarvis zaliczył przedświadome uczenie się, umiejętność uczenia się oraz zapamiętywanie. Te trzy rodzaje niesłusznie uważane są za właściwe uczenie się. Tym, co można uzyskać za ich pośrednictwem, jest

⁶ http://changingminds.org/techniques/questioning/socratic_questions.htm

umiejętność sprawnego odtwarzania sytuacji społecznych, w jakiej znajduje się jednostka. Zupełnie inaczej jest z uczeniem refleksyjnym, które nie jest prostą reprodukcją kultury i sytuacji społecznej, w jakiej człowiekowi przyszło uczestniczyć. Do tej grupy zaliczone zostały kontemplacja, refleksyjna umiejętność uczenia się oraz uczenie się eksperymentalne.

4. Przedświadome uczenie się (trajektoria: 1-3-7-4)

W słowniku psychologicznym (Reber i Reber, 2008) przedświadomość (*preconscious*) to termin z dziedziny psychoanalizy, odnoszący się do wiedzy, emocji, obrazów itd., które chwilowo nie występują w świadomości, ale jest do nich łatwy dostęp. Obecnie pojęcie przedświadomości i podświadomości (*subconscious*) traktuje się jako terminy synonimiczne. Podświadomość jest poziomem psychicznym, przez który materiał psychiczny przechodzi w drodze do pełnej świadomości; należy zwrócić uwagę, że większość purystów unika tego terminu jako zbyt popularnego i nieprecyzyjnego, posługując się raczej terminem „przedświadomy” (Reber i Reber, 2008). W podręczniku psychologii pod redakcją Strelaua (2007, s. 566) termin „przedświadomość” (*subconscious*) definiowany jest jako informacja przechowywana w pamięci i możliwa do wydobywania z niej; odpowiednik współczesnego określenia; magazyn pamięci długotrwałej. P. Jarvis wskazuje, że przedświadome uczenie się czasami nazywane jest także incydentalnym, chociaż znacząco się od siebie różnią. Uczenie się incydentalne może być świadome, podczas gdy opisywany rodzaj uczenia znajduje się na skraju świadomości. Jednostka monitoruje i zapamiętuje swoje działanie, aczkolwiek dzieje się to przy niewielkim udziale świadomości. Stąd też człowiek uczy się czegoś, ale wiedza o tym pozostaje przed nim zakryta. Świadomość jest niejako biernym widzem oglądającym rozgrywający się spektakl.

Przedświadome uczenie się jest potężną i niezwykle efektywną zdolnością. Jednostka uczy się zarówno tego, co wspomaga jej rozwój, jak i tego, co może go ograniczać. Myśli, uczucia, emocje, które się pojawiają w świadomości, stają się integralną częścią tego, co przedświadome, i mają wpływ na proces przedświadomego uczenia się. Niezwykle ważne jest zatem, aby podczas sesji klient próbował podjąć wysiłek transformacji (nadania nowych znaczeń przeżytych doświadczeniom) myśli i przekonań związanych z przeszłością i przyszłością, co będzie miało wpływ na wprowadzenie zmian w jego życiu.

5. Umiejętność uczenia się (trajektoria: 1-3-5 – może 9-7-4 lub 10)

Umiejętność uczenia się zdobywana jest poprzez praktykowanie określonych sytuacji społecznych. Zdaniem P. Jarvisa może być związana z treningiem lub przygotowaniem osób do wykonywania prac wymagających uzdolnień manualnych.

Są to zazwyczaj wyćwiczone zdolności, które nie wymagają większego (refleksyjnego) zaangażowania jednostki w wykonywaną pracę.

Tutaj kończy się coaching, a zaczyna się praca szkoleniowa. Trajektoria ta odnosi się do klientów, którzy wskazują na potrzebę pozyskania nowej wiedzy, umiejętności i kompetencji, ale nie wiedzą, jak się do tego zabrać i dlatego zdecydowali się na coaching. Zadaniem coacha jest poinformowanie klienta, że potrzebuje innego rodzaju interwencji.

6. Zapamiętywanie (trajektoria: 1-3-7-może 9-7-4 lub 10)

Jest to najbardziej znana forma uczenia się. Z nią też najczęściej wiązany jest, zresztą niesłusznie, sukces edukacyjny. Jest to bodaj najczęściej uczęszczana trajektoria uczenia się. Prowadzi to do sytuacji jej przeceniania, szczególnie w edukacji dorosłych, gdzie uczący starają się zapamiętać wszystko tak, jak to zostało powiedziane np. podczas wykładu. Miarą sukcesu jest wierna reprodukcja treści.

Uważa się, że umiejętność odtworzenia informacji na żądanie czy przyswojenie odpowiednich danych tożsame jest z posiadaniem przez jednostkę wiedzy. Istnieje jednak różnica pomiędzy zapamiętanymi i odtworzonymi informacjami oraz danymi a wiedzą, szczególnie wiedzą ekspercką w zakresie fundamentalnej pragmatyki życiowej, która według Paula Baltesa i jego współpracowników (1994, za: Byczewska, 2012, s. 62) jest rodzajem mądrości. Dane odnoszą się do związku pomiędzy znakami (syntaktyka). Informacja wskazuje na relację pomiędzy znakami a ich znaczeniami (semantyka). Informacją są dane, które zostały zorganizowane i zakomunikowane. Natomiast wiedza uwzględnia użytkowników, a także znaki, które zostały użyte w określonym celu, a których znaczenie zależy od kontekstu oraz użytkowników znaków (pragmatyka). Aby zrozumieć przyswojone informacje oraz umieć je wykorzystać, muszą być one zatem odpowiednio zinterpretowane. Wiedza pełni aktywną funkcję w nadawaniu znaczeń. Wiedza ma charakter bardziej trwały, natomiast informacje i dane ważne są w bieżącej chwili i stosunkowo szybko się dezaktualizują. Obecnie coraz częściej ludzie poszukują aktualnych i przydatnych informacji. Wiedza jest trudno dostępna, bo wymaga koncentracji na długich wywodach myślowych, rozbudowanych ciągach argumentacyjnych oraz uwzględnianiu wielu perspektyw. Zadaniem coacha jest tak pokierować pytaniami, aby klient potrafił oddzielić sferę danych i informacji od wiedzy na temat świata. Będą to zatem pytania o niezmienniki, o to, co łączy tamtego człowieka, jakim był klient dziesięć lat temu, z tym człowiekiem, jakim obecnie się stał. Są to pytania o uniwersalia, o to, co istnieje naprawdę (ontologia Platona) i jest niezmiennie poza czasem i przestrzenią lub względnie trwałe. Tego typu pytania pozwalają przekroczyć ograniczenia, jakie niesie za sobą proste zapamiętywanie efemerycznych informacji i danych.

7. Kontemplacja (trajektoria: 1-3-8 –może 9 -8 pętla poznawcza, która oznacza możliwość powtórzenia cyklu tyle razy ile jest to konieczne – 7-10)

Kontemplacja oznacza pogrążenie się w myślach, rozmyślanie, przyglądanie się czemuś w skupieniu (Szymczak, 1979). Odnosi się do aspektu poznawania rzeczywistości poprzez intelekt. Występuje tu proces rozumowania podobny do tego, jakim charakteryzuje się myślenie filozoficzne. Jest to stąpanie po szczytach abstrakcji. Jednostka poddaje analizie własne doświadczenie, jednocześnie próbując wyciągnąć wnioski z prowadzonego namysłu.

Trajektoria ta stanowi sedno procesu coachingowego, gdzie na bazie osobistych zasobów klienta dochodzi do transformacji w płaszczyźnie intelektualnej, emocjonalnej i wolicjonalnej. Kontemplacja wymusza proaktywną postawę klienta i prowadzi do transgresji indywidualnej, czyli zamierzonego wychodzenia poza to, co jednostka posiada. Klient rozszerza własne terytorium i tworzy siebie według własnego projektu. Pojawiająca się refleksja ma najczęściej wymiar autobiograficzny. Prowadzony namysł nad historią własnego życia ma charakter zarówno retrospekcyjny, jak i introspekcyjny, i powiązany jest z procesem uczenia się z własnej biografii (por. Dubas i Świtalski, 2011a; Dubas i Świtalski, 2011b). Zdaniem Arkadiusza Wąsińskiego (2007, s. 53–55) refleksja autobiograficzna nie służy jedynie przywoływaniu przeżytych zdarzeń, ale jest także narzędziem do pełniejszego samopoznania, jest punktem wyjścia do określania celów kreacji siebie, w końcu pozwala na pojawienie się nowego wymiaru własnej egzystencji umożliwiającego wartościowanie własnych dążeń i wyborów życiowych. Typowe pytanie, jakie można zadać podczas procesu coachingowego brzmi: „Kim i jakim pragniesz być?” Siła tego pytania powoduje, że będzie ono ciągle towarzyszyło klientowi pomiędzy sesjami.

8. Refleksyjna umiejętność uczenia się (trajektoria: 1-3-5-9 pętla poznawcza, która oznacza możliwość powtórzenia cyklu tyle razy, ile jest to konieczne 6-9-7-10).

Polega na tworzeniu nowych umiejętności, które można z powodzeniem zaadaptować do rozwiązania aktualnych problemów. Większość umiejętności, jakie posiada człowiek, nabyta została w sposób bezrefleksyjny. Wykonuje się je automatycznie, rutynowo. Natomiast te są bardziej skomplikowanym procesem, który trzeba na nowo wymyślać tak, aby znaleźć adekwatny sposób rozwiązania danej sytuacji. Tutaj człowiek nie tylko uczy się nowej umiejętności, ale także uczy się jak przełożyć idee na praktykę.

Punktem wyjścia pracy klienta nad stworzeniem nowej umiejętności jest odczucie trudności danej sytuacji i chęć znalezienia nowego sposobu rozwiązania

danego problemu. Ważne jest, aby coach znał modelowy przebieg zdobywania umiejętności. Niezwykle przydatna jest wiedza z zakresu dydaktyki, która z niewielkimi modyfikacjami posłużyć może do samodzielnego stworzenia nowej umiejętności. Na początek pytania dotyczą celu oraz znaczenia umiejętności, jaką chce opanować klient. Poproszony jest on o sporządzenie wielu opisów różnych sposobów wykonania danej czynności wraz z wykorzystaniem niezbędnych do tego narzędzi. W dalszej części następuje testowanie opisanych procedur (uczenie się eksperymentalne – zob. kolejna trajektoria) oraz ich udoskonalanie. W kolejnym kroku klient dokonuje wyboru optymalnej listy czynności, jakie należy wykonać, aby osiągnąć założony cel. W tym miejscu podejmowane są samodzielne próby wykonania czynności według zainscenizowanego przepisu wraz z kontrolą opanowania umiejętności. Ze względu na charakter tej trajektorii większość zadań realizowana jest w formie pracy domowej. Sesja służy objęciu refleksją procedury tworzenia nowej umiejętności.

9. Uczenie się eksperymentalne (trajektoria: 1-3-8-9-6 pętla poznawcza, która oznacza możliwość powtórzenia cyklu tyle razy, ile jest to konieczne 8-9-7-10)

W uczeniu się eksperymentalnym jednostka testuje teorię w praktyce, a wynik tego działania staje się nową formą wiedzy na temat rzeczywistości społecznej. Taki sposób uczenia się wskazuje na ciągłe poszukiwania jak najlepszych praktycznych rozwiązań w życiu.

W coachingu zadawanie pytań w kontekście tej trajektorii powinno być skierowane na poszukiwanie najlepszych procedur sprawdzających postawione przez klienta tezy. Coach powinien mieć elementarną wiedzę na temat rodzajów testów oraz eksperymentów, co znacznie ułatwi proces uczenia się. Po pierwsze należy pokierować rozmową tak, aby klient dokonał wyboru tego, co ma być przedmiotem eksperymentu. Nie jest możliwe poddanie jednoczesnej kontroli wszystkich interesujących zmiennych. Najlepiej jest zatem wziąć pod uwagę tylko te elementy systemu, które są kluczowe dla działania całości. Jeżeli zajdzie potrzeba, będzie można eksperyment rozszerzyć. Stworzenie poprawnego eksperymentu czy testu jest sztuką. Dość powszechnym błędem jest takie ustawienie parametrów testu, aby pozytywnie zweryfikować własne hipotezy. Metodologia podaje wiele rodzajów eksperymentów, które można byłoby wykorzystać w ograniczonym zakresie w coachingu (eksperyment naturalny, wielowariantowy, kontrolowany, bez grupy kontrolnej, badanie regresyjne, badanie zjawiska w przebiegu itp.). W uzasadnionych przypadkach coach powinien podzielić się swoją wiedzą ekspercką bądź wskazać na źródło wiedzy.

Perspektywa teorii transformatywnego uczenia się

Założenia teorii transformatywnego uczenia się Jacka Mezirowa

Inną perspektywę rozważań na temat coachingu przynosi koncepcja transformatywnego uczenia się (*transformative learning*) autorstwa Jacka Mezirowa. Odnosi się do procesu uczenia się człowieka dorosłego poprzez dokonanie przez niego głębokiej przemiany – transformacji, która zachodzi w indywidualnym sposobie postrzegania i interpretacji siebie oraz świata. Jednocześnie celem owej transformacji jest wyzwolenie się człowieka z bezrefleksyjnej, powtarzalnej i dysfunkcyjnej ramy odniesienia, którą kieruje się w życiu, aby opierając się na innej – wspierającej – mógł on świadomie kierować własnymi działaniami na drodze realizacji celów (Mezirow, 2009, s. 90–93).

Swoją teorię Mezirow bardzo silnie zasadza m.in. na pracach Paulo Freire, w których inspirowała go choćby idea budzenia się świadomości (*conscientization*), poglądach Ivana Illicha, psychiatry Rogera Goulda dotyczących tranzykcji doświadczanych przez osoby dorosłe oraz pracach Jürgena Habermasa, w których oddzielił on uczenie się instrumentalne i komunikacyjne, zaś o jego koncepcji uczenia się emancypacyjnego Mezirow jasno mówi, że jest formą procesu transformatywnego (Mezirow, 2000, s. 10).

Rama odniesienia jest jednym z centralnych pojęć teorii i zdaniem Mezirowa (2009, s. 92) oznacza uwarunkowany kulturowo schemat, według którego człowiek ocenia zdarzenia w swoim otoczeniu – z całego szeregu dostępnych sobie wybiera te, które uznaje za istotne oraz interpretuje je i wykorzystuje według własnych założeń. W tym rozumieniu rama odniesienia stanowi odpowiednik poznawczego, emocjonalnego i motywacyjnego filtra, nakładanego na ogół doświadczeń zmysłowych. Kształtuje ona spostrzeganie, pozwala na preselekcję poznania, określenie sposobu interpretacji doświadczeń, myślenia i wskazuje kierunek działania. Czym innym jest zatem samo zdarzenie, a czym innym przypisywane mu przez jednostkę znaczenie we własnej biografii. Jeden człowiek, widząc samotną starszą kobietę siedzącą od dłuższego czasu na ławce w parku przejdzie obok niej obojętnie, będąc przekonany o tym, że spędza ona bardzo przyjemnie czas, być może czeka na kogoś albo obserwuje bawiące się na placu zabaw wnuczki pod jej opieką; inny zaś dostrzeże w niej smutną, osamotnioną osobę, która z pewnością bardzo potrzebuje towarzystwa, z żalem wspomina swoją młodość, a może nawet wymaga pomocy czy odprowadzenia do domu. Przykład ten pokazuje schemat funkcjonowania ramy odniesienia – sposób, w jaki wytworzona intuicyjnie i niezwyfikowana ocena tej samej sytuacji, u różnych osób może wywołać odmienne emocje, myśli i w konsekwencji działanie.

Rama odniesienia jest strukturą nadrzędną i funkcjonuje w dwóch wymiarach:

- 1) nawyków mentalnych (*habits of mind*),
- 2) punktów widzenia (*points of view*).

Nawyki mentalne są nieświadomymi sposobami myślenia, odczuwania i działania, które zostały uwarunkowane kodami kulturowymi, społecznymi, edukacyjnymi, ekonomicznymi, politycznymi czy psychologicznymi, a ich bieżące zastosowanie wynika w decydującym stopniu z indywidualnych przyzwyczajęń. Przykładem nawyków mogą być poglądy danego człowieka – konserwatywne lub liberalne, styl pracy w grupie, sposób zarządzania czasem przy realizacji długotrwałych zadań czy opisane na gruncie NLP metaprogramy. Siłą nawyków mentalnych jest ich wpływ na jednostkę i zdolność determinowania jej przekonań, wartości, stylu uczenia się, odczuwanie siebie, czy predyspozycji emocjonalnych (Pleskot-Makulska, 2008, s. 90 za: Locraft Cuddapah, 2005, s. 56).

Mezirow szczegółowo opisuje, że nawyki mentalne definiują osobę w następujących wymiarach:

- socjolingwistycznym – uwzględniającym kanon kulturowy, normy społeczne, sposób wyrażania się, stosowane gry językowe (*language games*), orientację polityczną oraz wtórną socjalizację (myślenie jak nauczyciel, lekarz, policjant itd.);
- moralno-etycznym – uwzględniającym sumienie, wartości i normy moralne realizowane przez jednostkę;
- epistemologicznym – uwzględniającym style uczenia się, preferencje sensoryczne, koncentrację na całości lub szczególe, myślenie konkretne lub abstrakcyjne, pracę samodzielną lub w grupie;
- religijnym – uwzględniającym uznawaną przez osobę doktrynę czy ideologię, duchowy lub transcendentálny sposób patrzenia na świat;
- psychologicznym – uwzględniającym obraz samego siebie, cechy osobiste, schematy i skrypty postępowania, stłumione zakazy i nakazy ze strony rodziców, wzorce reakcji emocjonalnych;
- zdrowotnym – uwzględniającym sposoby interpretowania problemów zdrowotnych, próby rehabilitacji, leczenia lub doświadczenia sytuacji granicznych, ostatecznych (*near-death experience*);
- estetycznym – uwzględniającym wartości, gusta, indywidualne standardy oceniania piękna, wglądy dotyczące autentycznego przeżywania wartości estetycznych – podniosłości, monotonii, brzydoty, tragizmu, humoru (Mezirow, 2000, s. 18; Mezirow, 2009, s. 93).

Rezultatem określonego nawyku mentalnego są konkretne punkty widzenia człowieka – przekonania, sądy, postawy i uczucia na swój temat, na temat innych osób oraz konkretnych zjawisk w świecie. Kształtują one szczegółowe interpretacje, jakie człowiek nadaje poszczególnym wydarzeniom oraz służą za wzorzec, punkt odniesienia tego, czego on oczekuje, czego się spodziewa w danej sytuacji. Punkty widzenia to zatem konkretne przejawy nastawień mentalnych i ram odniesienia (Mezirow 1991, s. 44–48). Przykładem nawyku mentalnego, jaki przytacza Mezirow (1997, s. 6) jest etnocentryzm, czyli tendencja do traktowania osób spoza własnej grupy jako obcych. Rezultatem etnocentryzmu jest zestaw punktów widzenia w postaci kompleksu uczuć, przekonań, sądów i postaw, jakie mamy w odniesieniu do określonych osób, np. o określonym kolorze skóry, narodowości, płci.

Pojęcia te różnią się przede wszystkim zakresem znaczeniowym – rama odniesienia to makrostruktura zawierająca w sobie nawyki mentalne, te z kolei złożone są z punktów widzenia, na które składają się pojedyncze schematy poznawcze. O kształcie i treści każdego z tych elementów decydują nabywane przez człowieka w ciągu całego życia przekonania, postawy, założenia czy oczekiwania, które w sposób wybiórczy kształtują i ograniczają naszą percepcję i poznanie. Dzięki nim odrzucamy te doświadczenia, które przeczą dotychczasowej ramie odniesienia, albo też interpretujemy je w sposób adekwatny do danej ramy. Jednocześnie – im szersza znaczeniowo struktura, tym mniejsza zdolność człowieka do samodzielnego uświadomienia sobie jej obecności i wpływu, jaki wywiera na podejmowane decyzje. W konsekwencji jest ona bardziej oporna na zmianę, a przez to trwalsza. Punkt widzenia łatwiej zmodyfikować czy zastąpić innym, niż zrekonstruować całą ramę odniesienia (Pleskot-Makulska, 2008, s. 87).

Ilustracją różnic pomiędzy poszczególnymi pojęciami może być przykład odnoszący się do pewnego fenomenu rzeczywistości społecznej, na który odpowiada są popularne obecnie programy wsparcia – osoba po 50. roku życia, która przez dłuższy czas pozostaje bezrobotna, nabiera przekonania o swoim braku użyteczności na rynku pracy, nieadekwatności własnych kwalifikacji, niechęci pracodawców do zatrudniania starszej (w swoim mniemaniu) osoby – rama odniesienia. W związku z tym przestaje aktywnie poszukiwać kolejnych ofert, zmniejsza się jej upór w dążeniu do celu, decyduje się na pracę poniżej faktycznych kwalifikacji, a w ostateczności może odnaleźć swoje miejsce jako odbiorca zasiłków czy klient ośrodków pomocy społecznej – nawyk mentalny. To z kolei implikuje negatywne uczucia i przekonania wobec pracodawców, dla których liczą się tylko osoby młode i prężnie działające pojawia się obniżenie poczucia własnej wartości i motywacji, poczucie, że bez znajomości nie można dostać zatrudnienia oraz nierzadko deprawację potrzeb w codziennym funkcjonowaniu, związaną z myślami typu: „to już nie dla mnie”, „mogę się bez tego obyć” – punkty widzenia.

Takie punkty widzenia mają swój finał w konkretnych schematach poznawczych – postrzeganie innych jako bardziej przebojowych, mądrych, zdolnych, postrzeganie siebie w kategoriach osoby słabej i bezradnej, ocena świata jako niesprawiedliwego.

Powyższy przykład pokazuje sytuację, w której dana rama odniesienia i jej kolejne elementy mają negatywny, wręcz destrukcyjny wpływ na jednostkę. Widać wyraźnie, że zachowanie osoby jest zgodne z ramą odniesienia, która ma wymiar czysto mentalny, kreowany na użytek osoby zainteresowanej, a niekoniecznie mający potwierdzenie w rzeczywistości. Okazuje się, że dane schematy poznawcze dawno zostały wyabstrahowane z rzeczywistości, funkcjonują jako przejaw szerokiej generalizacji. Człowiek natomiast przyjmuje je bezrefleksyjnie, przekonany jest o ich prawdziwości i posługuje się nimi, interpretując kolejne zdarzenia – brak kontaktu ze strony potencjalnego pracodawcy jest dowodem na powszechne układy decydujące o zatrudnieniu osoby, z kolei zaproszenie na rozmowę kwalifikacyjną jest przejawem litości i współczucia ze strony pracodawcy, a z pewnością nie docenieniem kompetencji i doświadczenia osoby.

Głównym założeniem teorii Mezirowa jest fakt, że każdy człowiek funkcjonuje w określonych ramach odniesienia, które pierwotnie zostały mu narzucone, jednak w procesie uczenia się możliwe jest wyzbycie się tych, które uznaje on za ograniczające, a nabycie nowych – bardziej pożądaných, albo też pozostanie przy starych, ale wykorzystywanych odtąd w sposób świadomy, refleksyjny.

Punktem wyjścia do pracy coachingowej jest zatem podniesienie świadomości własnej sytuacji, realiów, w jakich jednostka się porusza, identyfikacja szczegółowych schematów poznawczych, punktów widzenia, nawyków mentalnych i ram odniesienia – zarówno tych ograniczających, nieprzystających do rzeczywistości, jak i tych wspierających, które pozwalają ludziom podejmować kolejne próby mimo porażek, nie poddawać się, z determinacją dążyć do celu, wierzyć we własne zasoby i z ich pomocą osiągać sukces, szukać przyczyn w sobie i rzeczach, na które mamy wpływ, postrzegać świat jako przychylny, ludzi jako uczciwych itd.

Coaching w ujęciu teorii transformatywnego uczenia się

Z perspektywy teorii transformatywnego uczenia się celem coachingu jako procesu prowadzącego do zmiany sposobu funkcjonowania jednostki i podnoszenia jej subiektywnego poczucia spełnienia, samorealizacji i osobistego rozwoju jest przeramowanie (*reframing*) – zamiana dysfunkcyjnych ram odniesienia na te, które będą wspierały osobę na drodze realizacji stawianych sobie celów. Proces przeramowania zawsze rozpoczyna się krytyczną refleksją nad własnymi założeniami leżącymi u podstaw nawyków mentalnych i punktów widzenia, aby poprzez dialog

ukazać sprzeczności między pojęciami, dokonać oceny własnego rozumowania i rozumowania innych, oraz mieć swój finał w podjęciu lub zakończeniu danego działania (Mezirow, 2000, s. 10–11).

Mezirow opisuje proces transformacji w postaci 10 kolejnych faz:

1. Dylemat dezorientacyjny (*disorienting dilemma*) – poczucie, że dotychczasowa rama odniesienia nie przynosi pożądanych efektów.
2. Autodiagnoza, której towarzyszy uczucie strachu, złości, winy lub wstydu.
3. Krytyczna ocena własnych założeń (*critical self-reflection*) – w procesie przeramowania subiektywnego (*subjective reframing*) albo też krytyczna ocena założeń innych osób – w procesie przeramowania obiektywnego (*objective reframing*).
4. Spostrzeżenie, że inni ludzie również doświadczają stanu niezadowolenia i przechodzą przemianę.
5. Odkrycie możliwości odgrywania nowych ról, wchodzenia w inne relacje i podejmowania nowych działań.
6. Planowanie przebiegu działań.
7. Zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności koniecznych do realizacji planu.
8. Próby podejmowania nowych ról.
9. Budowanie poczucia pewności siebie i kompetencji w nowych rolach i relacjach.
10. Ponowne scalenie, integracja własnego życia w oparciu o warunki podyktowane nową perspektywą (Mezirow, 2009, s. 94).

W trakcie coachingu nierzadko okazuje się, że tym, co trzyma człowieka w miejscu są serie przekonań, obaw, założeń, które często znacząco wystają ponad realia i nie znajdują poparcia w rzeczywistości. Trzeba wówczas wyeliminować lub zastąpić ograniczające ramy odniesienia wspierającymi postawami, przekonaniami, sądami, sposobem myślenia i odczuciami.

Nakładając teorię transformatywnego uczenia się na proces coachingu, widzimy, że pierwszym łącznikiem wydaje się czwarty poziom coachingu zaproponowany w typologii Macieja Świeżego (2013, s. 91–107) – coaching transformacyjny. Dotyczy on procesu rozwoju osobistego klienta, w którym dokonuje się zmiana na najgłębszych poziomach neurologicznych, w odniesieniu do piramidy Batesona-Diltsa (Dilts, 2006), klient dokonuje przeformułowania treści swojego życia, nadania własnym doświadczeniom głębokiego sensu, nowych znaczeń, nierzadko redefinicji własnej tożsamości, odnajdywania lub kreowania indywidualnej wizji i misji. Niemniej coaching – z definicji – jest procesem przemiany, swoistej metamorfozy i dodawanie do niego przymiotnika „transformacyjny” wydaje się pleonazmem. Jak mówią, nieco metaforycznie, Gilligan i Dilts (2010, s. 5), coaching

jest podróżą, w której klient poszukuje w swoim życiu sensu i znaczenia. Nadawanie znaczeń wydarzeniom, ludziom, konkretnym doświadczeniom czy własnym umiejętnościom i predyspozycjom przez klienta jest decydujące dla coachingu, a nie tylko coachingu transformacyjnego. Jest to jedna ze znaczących własności coachingu, odróżniająca go od innych metod, w których znaczenia są często narzucane.

Jednocześnie, na gruncie transformatywnego uczenia się, sama rama odniesienia „dostarcza kontekstu dla nadawania znaczeń” – jest ukształtowaną w trakcie naszego życia, w naszej świadomości konstrukcją, która określa sposób, w jaki interpretujemy nasz świat i nasze doświadczenia; wpływa na to, jak myślimy, doznajemy, działamy (Mezirow, 2000, s. 16).

W tych warunkach, nawiązując do typologii Macieja Świeży (2013), coach nie może w żaden sposób przewidzieć, czy uświadamianie i modyfikacja przez klienta własnych wzorców poznawczych i emocjonalnych (coaching psychologiczny), uczenie się na bazie własnej refleksji i otrzytywanej informacji zwrotnej (coaching kompetencyjny), czy wreszcie rozwiązanie prostego problemu, podjęcie „zwykłej” decyzji (coaching operacyjny) – nie przyniesie w krótkim czasie transformującej przemiany i doprowadzi klienta do nowej interpretacji świata i własnych doświadczeń, zmiany sposobu myślenia, postrzegania i działania.

Teorię transformatywnego uczenia się i coaching łączą założenia, na jakich oba fenomeny bazują, a także cele, które sobie stawiają. Rodzi się zatem pytanie o sposób dojścia do tych celów. Czy droga, którą przebywa klient – uczący się na drodze do osobistej transformacji – jest podobna?

Opisany przez Whitwortha model coachingu charakteryzuje proces zmiany w pięciu krokach: coach słyszy zakłócenie i je nazywa, coach eksploruje zakłócenie, klient doświadcza zakłócenia, dokonuje się zmiana, pojawia się ruch (Whitworth i in., 2010, s. 162–165). Widać stąd, że ów moment zaburzenia dotychczasowego stanu jest warunkiem koniecznym na drodze do zmiany, niezależnie od tego, czy klient odkrywa ową nieprawidłowość zainspirowany drążącymi pytaniami coacha, czy też przychodzi na coaching z uprzednio zdefiniowanym zakłóceniem. Następnym krokiem jest doświadczenie zakłócenia, gdzie szczególnie istotne okazuje się odczuwanie przez klienta rozczarowania. Podobnie u Mezirowa – proces rozpoczyna się dylematem dezorientacyjnym, aby w następnej fazie dotrzeć do autodiagnozy, w której kluczową rolę odgrywają emocje, oceniane jako negatywne, nieprzydatne. To wszystko, co Mezirow opisuje w kolejnych 8 fazach, model coachingu koaktywnego upraszcza i zamyka hasłem – dokonuje się zmiana i klient ją integruje. Podobnie inne modele, np. GROW, S.C.O.R.E., Skilled Helper (Vickers i Bavister, 2005, s. 130–145) – opisywane w nich kroki sprowadzają się zawsze do autodiagnozy klienta i określania na tej podstawie celu, oceny stanu obecnego, poszukiwania zasobów, planowania nowych działań, podejmowania

prób zmiany, często w postaci zadań pomiędzy sesjami, krytycznej refleksji nad nowym kontekstem i właściwego wdrożenia.

Podsumowując: zmiana ramy odniesienia, poprzez modyfikację nawyków mentalnych i punktów widzenia, której celem jest wyzwolenie człowieka z bezrefleksyjnego schematu nadawania znaczeń doświadczeniom, jest tym, co kompletnie wpisuje się w coaching jako proces bazujący na pełnej zaufania i otwartości, dobrowolnej i specyficznej relacji pomiędzy coachem i klientem, z których ten pierwszy prowadzi proces w taki sposób, aby klient zwracał uwagę na kolejne obszary, w jakich funkcjonuje, poszukiwał tam własnych zasobów, nadawał nowe znaczenia, rozumiał zależności, dostrzegał ciąg przyczynowo-skutkowy, krótko mówiąc – zwiększał swoją świadomość. Następnie, na skutek zmiany optyki patrzenia na swoje życie i poszerzania horyzontów, dokonywał celowych wyborów, wprowadzał korzystne zmiany, osiągał wyznaczone sobie cele, wreszcie – uczył się. A przy tym dodatkowo, na co dzień, był w stałym kontakcie z sobą, swoimi potrzebami i pragnieniami, realizował własny potencjał i jednocześnie brał pełną odpowiedzialność za swoje życie i podejmowane decyzje (Wrona, 2014, s. 239).

Jeden z klasycznych już wzorów, wprowadzony przez Gallweya (2000, s. 17) pokazuje, że wyniki, jakie człowiek osiąga, są równe jego potencjałowi pomniejszonemu o zakłócenia (*performance = potencial – interference*). Celem coachingu jest więc usuwanie owych zakłóceń, ograniczeń, barier, szczególnie tych narzucanych samemu sobie (Chmielecka, 2010, s. 274). Jednocześnie teoria transformatywnego uczenia się najbardziej trafnie opisuje sposób, w jaki dokonuje się w człowieku najgłębsza przemiana. W nawiązaniu do cytowanej przez Czarkowską bajki o motyłu (Czarkowska, 2014, s. 11–12) – teoria ta pokazuje, czego musi dokonać motyl, aby wykluć się z kokonu. I nie ma drogi na skróty – nie można przeciąć kokonu i pozwolić motylowi wyjść, podobnie jak nie można z poczucia dezorientacji, niedopasowania, silnej potrzeby zmiany przejść od razu do działania na zupełnie nowym poziomie. Potrzeba wszystkich opisanych przez Mezirowa kroków, aby dokonać przełomu, przeramowania tego, co stanowiło o nas, naszym sposobie funkcjonowania i myślenia oraz zacząć posługiwać się nowym układem interpretacyjnym, inaczej filtrować doświadczenia i nadawać sens naszemu światu. Coaching daje ku temu możliwość.

Podsumowanie

Coaching, niezależnie od definicyjnego zgiełku, najczęściej ujmowany jest jako metoda osobistego bądź zawodowego rozwoju lub doskonalenia, której podstawą

jest założenie posiadania przez klienta niezbędnych zasobów pozwalających na osiągnięcie wytyczonych przez niego celów. Innymi słowy: coaching ma przede wszystkim wymiar praktyczny, a praktyka jest starsza niż wiedza naukowa. Oznacza to, że nauka nie tworzy praktyki, ona ją reguluje i uprawomocnia, pozwala zrozumieć mechanizmy funkcjonowania rzeczywistości oraz wskazuje na związki, jakie występują pomiędzy zjawiskami. Można powiedzieć, że praktyka poradzi sobie bez nauki, ponieważ ta odgrywa służebną rolę wobec tej pierwszej, jednakże teorie pozwalają wyjść poza opis i działanie, nadając im nieznane dotąd znaczenie oraz nowy sposób ich rozumienia. Temu właśnie, między innymi, służyły przedstawione w tym artykule dwie teorie uczenia się.

Bibliografia

- Alheit, P. (1992). The biographical approach to adult education. W: W. Mader (red.), *Adult education in the Federal Republic of Germany. Scholarly approaches and professional practice*. Vancouver: University of British Columbia.
- Berlin, I. (2000). *Cztery eseje o wolności*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Blumer, H. (2006). Implikacje socjologiczne myśli George'a Herberta Meada. W: A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki i M. Ziółkowski, *Współczesne teorie socjologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brockett, R.G. i Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning. Perspectives on theory, research, and practice*. London–New York: Routledge.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Byczewska, K. (2012). Związek potrzeb edukacyjnych seniorów z mądrością w rozumieniu Paula Baltesa. W: E. Dubas i A. Wąsiński, (red.), *Edukacyjna przestrzeń starości. Wybrane konteksty refleksji i badań*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.
- Chmielecka, M. (2010). Coaching w kształceniu liderów. W: S.M. Kwiatkowski i J.M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce*. Warszawa: FRSE.
- Czarkowska, L.D. (2014). Wprowadzenie. W: L.D. Czarkowska (red.), *Coaching transformacyjny jako droga ku synergii*. Warszawa: Poltext.
- Czerniawska, O. (2005). Wydarzenia globalne i osobiste starszego pokolenia Polaków w świetle badań biograficznych. W: S. Steuden i M. Marczuk (red.), *Starzenie się a satysfakcja z życia*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Cox, E. (2006). An adult learning approach to coaching. W: D. Stober i A. Grant (red.), *Evidence based coaching handbook*. Hoboken NJ: John Wiley & Sons.
- Dilts, R. (2003). *From coach to awakener*. California: Meta Publications.
- Dilts, R. (2006). *Od przewodnika do inspiratora*. Warszawa: Wydawnictwo PINLP.
- Dominice, P. (2006): *Uczyć się z życia*. Łódź: Wydawnictwo WSHE.

- Dubas, E. (2005). Dorosłość w edukacyjnym paradygmacie, czyli dorosłość jako edukacyjny okres życia człowieka. W: M. Podgórnny (red.), *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dubas, E. i Świtalski, W. (red.) (2011a). *Uczenie się z (własnej) biografii*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dubas, E. i Świtalski, W. (red.) (2011b). *Uczenie się z biografii Innych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dubas, E. (2014). Ja przez całe życie nie przeczytałem książki... Nietypowa biografia edukacyjna – uczenie się „poza” książką. W: E. Dubas i J. Stelmaszczyk (red.), *Biografie edukacyjne. Wybrane konteksty*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Elkjaer, B. (2000). The continuity of action and thinking in learning. Re-visiting John Dewey. *Outlines. Critical Social Studies*, 2.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Gallwey, T.W. (2000). *The inner game of work*. New York: Random House.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Book.
- Garrison, D.R. (1987). Self-directed and distance learning: Facilitating self-directed learning beyond the institutional setting. *International Journal of Lifelong Education*, 6(4). <http://dx.doi.org/10.1080/0260137870060404>
- Gilligan, S. i Dilts, R. (2010). W podróży bohatera. Zasady i procesy życia pełnego sensu i znaczenia. *Coaching Review*, 1.
- Golonka-Legut, J. (2012). Indywidualne doświadczenie życiowe obszarem uczenia się człowieka dorosłego. W: W. Jakubowski (red.), *Kultura jako przestrzeń edukacyjna. Współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*. Kraków: Impuls.
- Grobler, A. (2008). *Metodologia nauk*. Kraków: Wydawnictwo Aureus–Wydawnictwo Znak.
- Gray, D.E. (2006). Executive coaching. Towards a dynamic alliance of psychotherapy and transformative learning process. *Management Learning*, 34(4).
- Grow, G. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41(3). <http://dx.doi.org/10.1177/0001848191041003001>
- Heron, J. (1992). *Feeling and personhood. Psychology in another key*. London: Sage.
- Illeris, K. (2009). *Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words*. New York: Routledge.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Jarvis, P. (2001). *Learning in later life. An introduction for educators and carers*. London: Kogan Page.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. London–New York: Routledge.
- Jarvis, P. (2009a). *Learning to be a person in society*. London–New York: Routledge.

- Jarvis, P. (2009b). Learning to be a person in society. Learning to be me. W: K. Illeris (red.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words*. London–New York: Routledge.
- Kargul, J. (2005). *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kegan, R. (2009). What “form” transforms? A constructive developmental approach to transformative learning. W: K. Illeris (red.), *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists in their Own Words*. Oxon, U.K.: Routledge Publishing.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning. A guide for learners and teachers*. Chicago: Follett.
- Kolb, D.A. i Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. W: C. Cooper (red.), *Theories of group process*. London: Wiley.
- Kroll, B.M. (1978). Cognitive Egocentrism and the Problem of Audience Awareness in Written Discourse. *Research in the Teaching of English*, 12(3).
- Lave, J. i Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Locraft Cuddapah, J. (2005). *Exploring first-year teacher learning through the lens of Mezirow’s transformative learning theory*, nieopublikowana praca doktorska. Teacher’s College Columbia University, New York NY.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Maziarz, Cz. (1965). *Proces samokształcenia*. Warszawa: Wyd. PZWS.
- McClusky, H.Y. (1963). *The course of the adult life span*. W: W.C. Hallenbeck (red.), *Psychology of Adult*. Adult Education Association of the U.S.A, Chicago.
- McClusky, H.Y. (1970). An approach to a differential psychology of the adult potential. W: S.M. Grabowski (red.), *Adult learning and instruction*. ERIC Clearinghouse on Adult Education, Syracuse, NY.
- Marczuk, M. (1986). Uczenie się dorosłych. W: K. Wojciechowski (red.), *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Merriam, S.B. i Caffarella, R.S. (1999). *Learning in adulthood. A comprehensive guide*. San Francisco CA: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning. Theory to practice. W: P. Cranton (red.), *New directions for adults and continuing education*. Wiley Online Library.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. W: J. Mezirow i in., *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. W: K. Illeris (red.), *Contemporary Theories of learning. Learning theorists... in their own words*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

- Mullen, C.A. i Fletcher, S.J. (2012). *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. London: Sage.
- Muszyński, M. (2009). O metodzie sokratejskiej czyli o metodzie krytycznego myślenia we współczesnej edukacji dorosłych. W: A. Fabiś i B. Cyboran (red.), *Dorosły w procesie kształcenia*. Bielsko-Biała–Zakopane: Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej.
- Nowak, S. (2008). *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Planck, M. (1970). *Jedność fizycznego obrazu świata*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Pleskot-Makulska, K. (2008). Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jacka Mezirowa. *Rocznik Andragogiczny*.
- Podgórnny, M. (2012). Coaching – nowa przestrzeń edukacji dorosłych. W: W. Jakubowski (red.), *Kultura jako przestrzeń edukacyjna. Współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*. Kraków: Impuls.
- Reber, A. i Reber, E. (2008). *Słownik psychologii*. Wydawnictwo: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Rubacha, K. (2006). Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, T.1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sammut, K. (2014). Transformative learning theory and coaching. Application in practice. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, Special Issue 8.
- Sartre, J.P. (2001). *Problem bytu i nicości. Egzystencjalizm jest humanizmem*. Warszawa: De Agostini.
- Skibińska, E. (2006). *Mikroświaty kobiet, relacje autobiograficzne*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Stelmaszczyk, J. (2012). The memories of school over three generations in Poland – an announcement from the study. W: E. Dubas i M. Friese (red.), *Learning in Life Stream. The Selected Aspects of Andragogy and Vocational Pedagogy in a German and Polish Perspective*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Strelau, J. (2007). *Psychologia. Podręcznik akademicki – Podstawy psychologii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sulik, M. (2012). Znaczenia edukacji ustawicznej w percepcji studentów – refleksje z badań. W: M. Olejarz (red.), *Dyskursy młodych andragogów*. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
- Świeży, M. (2013). *Poziomy zmiany: zakres pracy i kwalifikacje w coachingu dla menedżerów*. W: L.D. Czarkowska (red.), *Leadership Coaching jako odpowiedź na wyzwania współczesnego świata*. Warszawa: Poltext.
- Szacki, J. (2002). *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sztompka, P. (1985). Teoria socjologiczna końca XX wieku. Wstęp do wydania polskiego. W: J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szymczak, M. (1979). *Słownik języka polskiego*, T.2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Tabor, U. (2011). Zagadnienie „zmiany” a możliwości wykorzystania coachingu w edukacji dorosłych. *Rocznik Andragogiczny*.
- Tennant, M. (2012). *The learning self. Understanding the potential for transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tough, A. (1971) *The adult's learning projects. A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: OISE.
- Turner, J.H. (2006). *Struktura teorii socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Usher, R. (1992). Experience in adult education. A postmodern critique. *Journal of Philosophy of Education*, 26(2). <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9752.1992.tb00281.x>
- Vickers, A. i Bavister, S. (2005). *Coaching. Zarabianie przez rozmawianie. Nowa ścieżka kariery dla ludzi, którzy lubią ludzi*. Gliwice: Helion.
- Wawrzyniak, J. (2009). *Oblicza starości. Biografia jako źródło czynników adaptacyjnych*. Łódź: Wydawnictwo AHE.
- Wąsiński, A. (2007). Autokreacja w perspektywie personalno-egzystencjalnej. W: K. Krasoń i B. Mazepa-Domagala (red.), *Oblicza sztuki dziecka. W poszukiwaniu istoty ekspresji*. Katowice-Mysłowice: Wydawnictwo GWSP.
- Wegner, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- West, L., Alheit, P., Anderson, A.S. i Merrill, B. (red.) (2007). *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning. European Perspectives*. New York: Peter Lang.
- Withnall, A. (2006). Exploring influences on later life learning. *International Journal of Lifelong Education*, 25(1).
- Whitworth, L., Kimsey-House, K., Kimsey-House, H. i Sandahl, P. (2010). *Coaching koaktywny. Umiejętności wspierające sukces klienta*. Warszawa: Wolters Kluwer Business.
- Witkowski, T. (2006). Teoria i praktyka NLP w oczach psychologa społecznego. *Nauka*, 4.
- Witkowski, T. (2009). *Zakazana psychologia*. Wrocław: Moderator.
- Wrona, M. (2014). Coaching w edukacji zawodowej. W: J. Moos i M. Kułak (red.), *Przemiany w edukacji zawodowej w kontekście relacji szkoła – rynek pracy*, cz. 1. Łódź: ŁCDNiKP.
- Ziehe, T. (2009). Normal learning problems' in youth. W: K. Illeris (red.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists in their own words*. Oxon, U.K: Routledge Publishing.