

Elżbieta Siarkiewicz  
Ewa Trębińska-Szumigraj  
Daria Zielińska-Pękał

## RZECZ O REFLEKSYJNYM PRAKTYKU-BADACZU, CZYLI O NIEKONWENCJONALNYCH SPOSOBACH KSZTAŁCENIA DORADCÓW

Prezentowany tu tekst to efekt pewnego trójgłosu, który rozwijał się między Zakopiańską Konferencją Andragogiczną (kwiecień 2011) a Letnią Szkołą Młodych Andragogów i Poradzoznawców (maj 2011). W ramach obu tych wydarzeń naukowych próbowaliśmy wspólnie podzielić się naszym doświadczeniem w kształceniu przyszłych doradców prowadzonym na Uniwersytecie Zielonogórskim. Ponieważ nasz pomysł na realizację części zajęć dydaktycznych poza murami akademii, pomysł wyprowadzania klasycznych ćwiczeń z sal uniwersyteckich do przestrzeni dużego miasta zyskał akceptację, podjęliśmy próbę opisanego naszego kilkuletniego już doświadczenia. Realizowane przez nas projekty z jednej strony krótko tu opisujemy, z drugiej poddajemy je naukowej refleksji, odwołując się do zagadnień współcześnie rozumianego profesjonalizmu oraz konstruktywizmu. W tekście tym przedstawimy zmiany w myśleniu o kompetencjach zawodowych doradców, które dostrzegamy w wypowiedziach praktyków i w poradowniczej refleksji. Ukażemy, jakie naszym zdaniem możliwości edukacyjne niesie wykorzystanie etnografii performatywnej, oraz spróbujemy przedstawić złożony proces, w którym doradcy mogą stawać się refleksyjnymi badaczami własnej praktyki<sup>1</sup>.

### Zmiany w myśleniu o kompetencjach zawodowych doradców

Na początku warto zadać jedno z podstawowych dla poradowniczej praktyki i refleksji pytanie: Kim jest współczesny, profesjonalny doradca? A dalej – Jakie kompetencje są mu niezbędne do pracy w warunkach, o których współcześni badacze mówią: migażące, zmienne, niejednoznaczne, płynne? Można by zaryzykować stwierdzenie, że nowoczesny profesjonalizm (jako opisana, skategoryzowana tożsamość zawodowa) nie istnieje. Wspomniana ambiwalentna, zmienna, niemożliwa do rozpoznania rzeczywistość sprawia, że zdefiniowanie czegokolwiek w sposób jasny i określony staje

---

<sup>1</sup> Pełny opis naszych doświadczeń i refleksji oraz szczegółowa prezentacja projektów wraz z dokumentacją fotograficzną, a także charakterystyka konwencjonalnych sposobów kształcenia doradców znajdują się w przygotowywanej przez nas współautorskiej książce pt. *Edukacyjne prowokacje. O możliwości wykorzystania etnografii performatywnej w procesie kształcenia doradców*.

się utopią. Autorzy zajmujący się poradnictwem zazwyczaj wskazują na zadania czy oczekiwania formułowane wobec współczesnego doradcy, określają źródła wiedzy i umiejętności, jakie mogą być przydatne w procesie jego edukacji, lub cechy, które mogą pomóc mu w procesie udzielania pomocy. Nie są to jednak „twarde”, jasno zdefiniowane grupy kompetencji, raczej płynne, luźne i możliwe do negocjacji zdolności i umiejętności.

Współcześnie podstawowym zadaniem doradcy staje się pomoc w konstruowaniu tożsamości oraz biografii pojedynczych osób. Owe tożsamości (tworzone okazjonalnie, doraźnie, „na chwilę”) mają pasować do życiowych okoliczności człowieka i „być na czasie”. To jedna z najbardziej wyraźnie i jednoznacznie identyfikowanych zmian w myśleniu o kompetencjach zawodowych doradców, sprawiająca, że odbiega ono od tradycyjnie rozumianego doradcy, mającego zadanie wskazywania możliwych dróg, rozwiązań, tworzącego bezpiecznie prowadzące do jednoznacznie określonego celu drogowskazy. Pomoc doradcy ma zminimalizować ryzyko błędów, wynikających z dokonywanych wyborów i – co za tym idzie – zminimalizować lęk, który, jak twierdzi Mieczysław Malewski, jest współcześnie głównym mechanizmem kontroli psychicznej<sup>2</sup>. Doradca nie jest w stanie odpowiedzieć na pytanie „kim być?”, gdyż taka odpowiedź w ponowoczesności jest niemożliwa<sup>3</sup>. W konsekwencji tej niemożności oczekuje się od niego jedynie (aż?) „bycia z innymi”, emocjonalnej solidarności z ludźmi zmagającymi się ze swoim życiem, ujawniania pułapek, kryjących się za rynkowymi wzorami tożsamości, powielanymi przez mass media i reklamę. Odpowiedzialność, która wiąże się z „byciem z innymi” ma charakter moralny i jest odpowiedzialnością przed sobą samym<sup>4</sup>. Wynikające z niej podmiotowe traktowanie klientów, całościowe postrzeganie ich sytuacji i uzgadnianie z nimi decyzji, co do sposobów zaspokojenia ich potrzeb stają się, w tym kontekście, utrwaloną oczywistością<sup>5</sup>.

Współczesny profesjonalista nie pozostaje „ponad”, lub „w oderwaniu od” codzienności, nie zachowuje badawczego dystansu wobec świata i problemów innych ludzi, raczej egzystuje w świecie poprzez bycie jego częścią. Stopniowe uczenie się rozumienia położenia własnego i innych ludzi wiąże się z byciem-w-świecie i jest efektem zanurzenia w sytuacji, które są przez ten świat tworzone. Owo zanurzenie jest kategorią fundamentalną i nierozzerwalnie związaną z ludzkim istnieniem, a co za tym

<sup>2</sup> M. Malewski, *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr 3, s. 17.

<sup>3</sup> Zbyszko Melosik stwierdził, że w świecie ponowoczesnym nie ma dobrej odpowiedzi na to pytanie, gdyż tu można być każdym (Z. Melosik, *Edukacja i przemiany kultury współczesnej – czyli czy teoria ponowoczesna jest pedagogice potrzebna*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 1999, nr 3, s. 74).

<sup>4</sup> M. Malewski, *op. cit.*, s. 17-19.

<sup>5</sup> B.D. Gołębnik, *Aplikacje konstruktywizmu do poradnictwa. Inspiracje pedeutologiczne*, [w:] *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*, red. A. Kargulowa, Warszawa 2009, s. 47.

idzie – z istnieniem profesjonalnego doradcy. Człowiek (klient, pacjent) zanurzony w sytuacji nadaje im sens. Doradca w tym procesie uczestniczy, pośrednicząc, wspierając, bądź pomagając zrozumieć to „nadawanie sensów” mimo tego, że nie jest to proces do końca wyjaśniony czy opisany<sup>6</sup>. Współczesny profesjonalizm konstruuje się poprzez odwoływanie do osobistych, prywatnych cech czy kompetencji, rzadziej do ogólnych zasad i praw, wyznaczających strategię działania doradcy. Podstawowym elementem profesjonalnego działania staje się zatem **refleksyjność** (nazywana też samorefleksją, autorefleksją). Jest ona coraz częściej rozumiana jako jedna z kluczowych kompetencji zawodowych doradców, postrzegana jako krytyczny namysł doradców nad własnym działaniem, z uwzględnieniem jego kontekstów i reakcji zwrotnych.

Wymóg refleksyjności, a co za tym idzie – poszukiwania i budowania wiedzy w działaniu sprawiają, że ponowoczesny doradca przestaje być tylko i wyłącznie praktykiem społecznym, staje się niemal równoległe (choć w różnym zakresie) badaczem sytuacji poradniczej. To kolejna wyraźnie zarysowująca się zmiana i w rozumieniu, i w nazywaniu kompetencji zawodowych doradców. Bogusława Dorota Gołębniak określa go mianem „nowego profesjonalisty”. Buduje on swą wiedzę poprzez sytuacyjne rozumienia, uzyskane w refleksji w działaniu i nad działaniem, co różni go od „refleksyjnego praktyka”, którego kompetencją profesjonalną jest zdolność do inteligentnego działania w nie do końca rozpoznanych, zmiennych warunkach<sup>7</sup>. O ile więc, jeśli dobrze rozumiemy intencje autorki, nowy profesjonalista będzie refleksyjnym praktykiem, o tyle refleksyjny praktyk nie zawsze będzie nowym profesjonalistą.

Bożena Wojtasik, opisując „doradcę jako refleksyjnego badacza”, podkreśla jego zdolność do prowadzenia badań w działaniu i tworzenia własnych teorii nieformalnych. Zaznacza jednak, że będą one miały status teorii pośrednich pomiędzy teoriami naukowymi a wiedzą potoczną<sup>8</sup>. Z jednej więc strony, w swoim rozumieniu nowego profesjonalizmu, łączy kompetencje praktyka i kompetencje badacza, z drugiej strony tworzy dla niego nowy, pośredni obszar działań „pomiędzy” dwoma tradycyjnymi polami: teorii naukowej i praktyki. Sądzimy, iż można uznać, że zmiana wywołana przez to, co określane jest ponowoczesnością, a w konsekwencji zmiana założeń wynikających z tworzącego się nowego profesjonalizmu, wymaga kolejnej zmiany – zmiany programu profesjonalnej **edukacji**. Mieczysław Malewski postrzega ją jednorodnie: jako naturalny proces, związany z powszedniością, dopasowany do warunków życia człowieka, jego możliwości, kondycji. To głównie proces poznawania (w odróżnieniu od nauczania czy uczenia się). Edukacja tego typu traci atrybut intencjonalności, powszednieje,

<sup>6</sup> Por. B.D. Gołębniak, *op. cit.*, s. 50.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 48.

<sup>8</sup> B. Wojtasik, *Doradca jako refleksyjny badacz*, [w:] *Poradnictwo między etyką a techniką*, red. V. Drabik-Podgórna, Kraków 2007, s. 199.

roztapiając się w codzienności. Przestaje być widzialna i nie daje się identyfikować, z czasem, zdaniem autora, nabiera charakteru konsumpcyjnego<sup>9</sup>. Wymagania, jakie współczesność stawia przed profesjonalnymi doradcami, stają się okazją do poszukiwań nowych miejsc (przestrzeni) czy sytuacji, które prowokowałyby uczestników i organizatorów nowoczesnej edukacji do uczenia się roli zawodowej w nowy sposób.

Okazją do szukania nowych metod w kształceniu doradców i realizowania założenia „wyprowadzania” procesu edukacji studentów poza mury uczelni stał się dla nas organizowany od kilku lat przez Uniwersytet Zielonogórski Festiwal Nauki, mający na celu (najogólniej mówiąc) prezentację Uniwersytetu właśnie na zewnątrz. Projekty, do których będziemy się w naszych rozważaniach odwoływać, miały z założenia służyć prezentacji działań Pracowni Poradnictwa (później Zakładu Pedagogiki Społecznej UZ), przy zaangażowaniu pracowników naukowych i studentów kierunku pedagogika o specjalności poradnictwo i praca socjalna. Podczas tworzenia projektów wspólnie przekształciliśmy je w działania o charakterze edukacyjnym, w trakcie których studenci, opierając się na uzyskanej uprzednio wiedzy z zakresu między innymi poradnictwa i poradnictwa, mogli dokonać weryfikacji dotychczasowej wiedzy i trenować wspomniane „miękkie” umiejętności społeczne, tak bardzo obecnie pożądane na rynku poradniczych usług.

Poniżej przypomnimy krótko przebieg tylko trzech realizowanych przez cały nasz zespół projektów/prowokacji, by następnie przeanalizować zachodzące w trakcie przygotowań, realizacji i w wyniku ewaluacji procesy uczenia się „bycia” refleksyjnym doradcą nowoczesnym, lub – inaczej mówiąc – nabywania tożsamości współczesnego doradcy.

## **Edukacja poza murami uczelni – kilka słów o prowokacjach/projektach<sup>10</sup>**

Prowokacje/projekty, które tu przedstawimy, są jednym z naszych pomysłów na realizowanie procesu edukacyjnego adresowanego do przyszłych doradców poza murami

---

<sup>9</sup> M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław, 2010, s. 73.

<sup>10</sup> Trzy przywołane poniżej i krótko opisane projekty/prowokacje, zyskały już swoje miejsce w opracowaniach naukowych. Pierwszy: *Stragan dobrych rad, etnograficzny opis wydarzenia* opisany przez Elżbietę Siarkiewicz „Dyskursy Młodych Andragogów 2007, t. 8, red. M. Olejarz, oraz w książce E. Siarkiewicz, *Przesłonięte obszary poradnictwa. Realia, iluzje, ambiwalencje*, Zielona Góra 2010; Propozycją drugą były *Etiudy poradnicze* opisane przez Darię Zielińską-Pękał: *Etiudy poradnicze – od pomagania oferowanego do sterowanego i odwrotnie*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2008, t. 9, red. M. Olejarz. Propozycja trzecia to *Drzewo wsparcia* opisane przez Ewę Trębińską-Szumigraj: *Aspekty edukacyjne poradniczej gry miejskiej Drzewo wsparcia*, „Dyskursy Młodych Andragogów 2010, t. 11, red. M. Olejarz. Wszystkie trzy zaangażowane byłyśmy w organizację i poprowadzenie wymienionych projektów. Zadania wynikające z ogólnej organizacji Festiwalu Nauki przyjął na siebie Marcin Szumigraj, który był także koordynatorem przy realizacji wszystkich prowokacji/projektów.

uczelni, który – będąc adiunktami na Uniwersytecie Zielonogórskim – dokonujemy od kilku lat. W działaniach tych, oprócz doświadczenia akademickiego, wykorzystujemy również nasze wieloletnie zawodowe doświadczenie poradnicze.

Pierwsza prowokacja, do której będziemy się odwoływać w naszych rozważaniach, to *Stragan dobrych rad*. Przypomnijmy, iż na zielonogórskim rynku, w ramach Festiwalu Nauki Uniwersytetu Zielonogórskiego (w 2006 r.), pojawił się stragan z zaaranżowanym w jego wnętrzu gabinetem doradcy. Studenci rozdawali przechodniom rozmaite, spisane wcześniej na małych karteczkach, dobre rady, dotyczące różnych dziedzin życia (wychowania dzieci, gotowania, poszukiwania pracy, prowadzenia gospodarstwa domowego itd.), oraz zachęcali przechodniów do udzielania im innych rad, które sami uprzednio otrzymali w swoim życiu. Stragan był także okazją do dyskusji na temat przydatności rad. Te nieprzydatne mogły być wrzucone do naczynia, będącego „wysypiskiem rad”, inne, przydatne czy cenne, mogły znaleźć się w drugim naczyniu, będącym „kociołkiem dobrych rad”. To jeden z naszych sposobów na takie szczególnie spotkanie studentów/przyszłych doradców z doświadczeniem tego, co może być poradniczą praktyką.

Prowokacja druga to *Etiudy poradnicze* (2007 r.). Tu studenci, w zaaranżowanym na deptaku gabinecie doradcy, odgrywali przygotowane wcześniej przez siebie scenki rodzajowe. Dotyczyły one przykładowo: problemów ze znalezieniem pracy, trudności w relacjach rodziców i dzieci czy problemów szkolnych. Studenci, będący aktorami w tych scenkach, prowokowali przechodniów do dyskusji na odgrywane tematy, prosili o udzielanie rad i sugestii dotyczących dalszego przebiegu zaaranżowanej sytuacji poradniczej. Projekt ten miał stać się sposobem na to, by studenci/przyszli doradcy zobaczyli, jak poradnicza praktyka może być doświadczana i rozumiana przez różnych ludzi.

Trzecia prowokacja to *Drzewo wsparcia* (2009 r.). Jej założeniem było podjęcie gry z mieszkańcami miasta i postawienie ich w sytuacji bycia doradcą, w konfrontacji z kilkoma podstawowymi problemami i dylematami egzystencjalnymi współczesnego człowieka. Gra-prowokacja polegała na odnajdywaniu ukrytych w przestrzeni miasta plakatów, których elementem były fotografie przedstawiające wybrane problemy społeczne (ubóstwo, przedwczesna ciąża, przemoc w rodzinie, porzucenie dziecka, związek homoseksualny, ryzyko samobójstwa). Uczestnicy gry, jak i przypadkowi przechodnie, zachęceni byli do wpisania na plakat rady bądź dowolnego komentarza, będących reakcją na sfotografowaną sytuację. Spotkania pod plakatami, ale i pod Drzewem wsparcia, znajdującym się w centrum gry, stawały się okazją do rozmów i dyskusji nad problemami współczesnych mieszkańców miasta.

Te trzy prowokacje/projekty się okazją dla nas i dla studentów/przyszłych doradców stały do weryfikowania tego, co w klasycznym procesie dydaktycznym pojawia się na wykładach, ćwiczeniach i konwersatoriach. Pozwoliły na stworzenie symbolicznej przestrzeni do wymiany doświadczeń i refleksji oraz do dzielenia się wątpliwościami,

niepewnością czy brakiem zaufania do oferowanej przez różne instytucje pomocy formalnej.

## Warunki niekonwencjonalnego uczenia się bycia doradcą

Przywołane tu projekty/prowokacje stały się przykładem zastosowania etnografii performatywnej rozumianej jako sceniczne zaaranżowanie i odgrywanie sytuacji zapisanych w notatkach pochodzących z badań etnograficznych<sup>11</sup>. Projekty te miały na celu stworzenie studentom poradnictwa szczególnych warunków uczenia się bycia doradcą. Były sposobem na przywołanie poradniczego doświadczenia, na uruchomienie przeszłości, uczynienie z niej działającego doświadczenia. To miała być taka poradnicza „przeszłość w działaniu”.

W tej części tekstu chcemy wskazać możliwości, jakie dają badania w działaniu i przyjęta przez nas strategia postępowania – etnografia performatywna, która rozwijała się:

- w procesie – w osobistym, często jednostkowym, ale i studenckim doświadczeniu stawania się doradcą;
- w metodyce kształcenia doradców, w pracy dydaktycznej, w akademickiej propozycji oferowanej studentom – przyszłym doradcom i wspólnie przez nich podzielaną.

Sama idea badań w działaniu, nieśmiało realizowana w obszarze paradoznawstwa, andragogiki, pedagogiki i antropologii zaangażowanej, która stała się dla nas sposobem na łączenie nauczania, uczenia się z poszukiwaniami naukowymi, może być między innymi metodą na chwilowe odejście od klasycznego akademickiego przekazu dla konstruowania refleksyjnej *praxis*.

## Doświadczenie refleksyjnej *praxis*

Działanie, praktyka, doświadczenie praktyczne w języku starożytnych Greków miało dwa terminy. Pierwszy – *poiesis* – odnosił się do działania, do twórczości, do czynności skierowanych na cel, wykonywanych według ustalonych i wyćwiczonych wcześniej technik, procedur. *Poiesis* ma swój „praktyczny”, obiektywnie istniejący finał (wybudowany dom, napisany wiersz, namalowany obraz, udzieloną poradę). Wilfried Carr podkreśla, iż „*poiesis* jest zatem działaniem instrumentalnym, które wymaga biegłości w wiedzy, metodach i umiejętnościach składających się na kompetencje techniczne”<sup>12</sup>. Odnosząc *poiesis* do akademickiego procesu kształcenia doradców, można wskazać, iż przyszli

<sup>11</sup> B.K. Alexander, *Etnografia performatywna. Odgrywanie i pobudzanie kultury*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 1, Warszawa 2009, s. 581.

<sup>12</sup> W. Carr, *Filozofia, metodologia i badania w działaniu*, [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinkova, B.D. Gołębiak, Wrocław 2010, s. 35.



doradcy oprócz wiedzy teoretycznej z zakresu poradownictwa, psychologii, socjologii, pedagogiki poznają i „trenują” metody pracy doradcy, metody pracy z grupą, techniki pracy indywidualnej z klientem, techniki prowadzenia wywiadów środowiskowych. W ramach takich treści studenci ćwiczą doradcze umiejętności zorientowane głównie na cel ustalony przez poradniczą instytucję, w której będą zatrudnieni.

Drugim terminem stosowanym przez starożytnych Greków określających działalność praktyczną jest *praxis*. Istotą *praxis* nie jest wyłącznie cel, ale samo działanie, tworzona i urzeczywistniana idea (urzeczywistniana, a niekoniecznie urzeczywistniona). Cel nie ma swojego przedmiotu czy artefaktu, wiedzę o celu można przyswoić jedynie przez zrozumienie następujące w procesie jej stosowania i interpretowania. W *praxis* pozyskiwanie wiedzy łączone jest z jej stosowaniem oraz z refleksją i o wiedzy, i o praktyce<sup>13</sup>. W zamyśle opisanych przez nas prowokacji/projektów było właśnie stworzenie takich warunków, by studenci poradnictwa, przyszli doradcy, doświadczyli owej *praxis*.

Zaproponowane przez nas, a wspólnie ze studentami poradnictwa realizowane prowokacje/projekty jako *praxis* wyrastały z praktyki i do niej powracały. Odwoływały się do poradniczych doświadczeń już istniejących, a przenoszone były w praktyki zaistniałe w ramach *Straganu*, w *Etiudach* i w *Drzewie wsparcia*. Niewykluczone, że owa *praxis* da o sobie znać w dalszych doświadczeniach/praktykach zawodowych przyszłych doradców. Umożliwi rozumienie praktyki oraz jej krytyczny ogląd.

Udział studentów poradnictwa w projektach/prowokacjach pozwolił im stać się:

- współtwórcami pomysłów,
- wykonawcami zaplanowanych działań,
- uczestnikami dialogu między wszystkimi podmiotami działań,
- badaczami własnego doświadczenia,
- refleksyjnymi podmiotami działań.

*Drzewo wsparcia*, *Etiudy poradnicze*, *Stragan dobrych rad* dały im też możliwość pogodzenia akademickiej wiedzy zdobywanej w czasie studiów z własnymi przemyśleniami oraz uczuciami związanymi z praktyką poradniczą i z najdotkliwszymi problemami społecznymi. Pozwoliły na negocjowanie równowagi pomiędzy ich codziennymi doświadczeniami poradniczymi, między tym, co znali z praktyk studenckich, a tym, co było wyobrażane i aktualnie doświadczane. Studenci mogli nie tylko przywołać swoje doświadczenie praktyki poradniczej, ale także poddać ją obserwacji, krytyce i refleksji. Uczestnicząc w projektach/prowokacjach, mieli oni warunki do zrozumienia własnych działań nie tylko z obiektywnego punktu widzenia (tradycja pozytywistyczna, obiektywistyczna), ale też z pozycji wewnętrznej, podmiotowej, stworzone warunki

---

<sup>13</sup> *Ibidem*, s. 35-37.

umożliwiały gromadzenie informacji i doświadczeń, jak i krytyczne uczestniczenie i współuczestniczenie w poradniczych procesach. To odmienne traktowanie klasycznej rozumianej studenckiej praktyki jest jednocześnie odwołaniem się do refleksyjnej *praxis*, na co zwracają uwagę zwolennicy stosowania badań w działaniu i etnografii performatywnej<sup>14</sup>.

### **Zastosowanie etnografii performatywnej jako metody kształcenia refleksyjnych praktyków**

Rozważania o fizycznym i symbolicznym „wyprowadzeniu” różnorodnych działań edukacyjnych poza mury formalnych instytucji nie są nowe. Mają dość bogatą tradycję, choć częściej bywały postrzegane jako alternatywa, ciekawe uzupełnienie bądź forma równoległa do edukacyjnych działań o charakterze tradycyjnym. Rozważania takie znajdziemy w niektórych publikacjach pedagogicznych, pedeutologicznych, andragogicznych, szczególnie w koncepcjach edukacji ujętej jako całozyciowy proces (M. Malewski, J. Kargul, T. Bauman). W obszarze poradownictwa podobna problematyka kształcenia doradców nie doczekała się jeszcze wielu własnych badań i analiz.

Wykorzystanie etnografii performatywnej, do której odwołujemy się, realizując nasze prowokacje/projekty, zdaniem Dwighta Conquergooda pozwala na sięganie poza akademię, tworząc warunki do wzajemności i wymiany doświadczeń, działań, refleksji. Umożliwia nie tylko wprowadzanie „publiczności” i „świata” do wnętrza, ale daje możliwości na dotarcie do miejsc, do przestrzeni, które uwierzytelniają i wypuklają problemy jednostek, grup i problemy społeczne (tak właśnie stało się przy organizacji i realizacji wszystkich trzech prowokacji/projektów). Tym samym etnografia performatywna poprzez angażowanie, uruchomienie doświadczeń i tworzenie warunków doświadczania pozwala na uchwycenie tego, co bardzo zdynamizowane i często niejednoznaczne<sup>15</sup>. Nam pozwoliła sięgnąć do poradniczych światów, które między innymi poprzez potrzebę i konieczność intymności, swoją niepowtarzalność, a często i ulotność, są zamknięte, niedostępne bezpośredniej obserwacji i trudne do „zatrzymania” w celach badawczych. Dzięki takim zabiegom możliwe jest, zdaniem Stephena Kammisa: „otwarcie przestrzeni komunikacji”, które dokonywane jest przez wszystkich uczestników przedsięwzięcia. W przestrzeni udostępnionej przez *Drzewo wsparcia*, *Etiudy poradnicze* i *Stragan dobrych rad* studenci – przyszli doradcy spotkali się w inny niż codzienny sposób sami ze sobą, ze swoim doświadczeniem, ze swoją wiedzą, z problematyką poradnictwa, z pracownikami naukowymi i mieszkańcami Zielonej Góry. Ta otwarta przestrzeń komunikacji pozwoliła studentom na bycie ze

<sup>14</sup> B.K. Alexander, *op. cit.*, s. 590-592.

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 613.



sobą w odmienny niż zazwyczaj sposób, wzajemne przyglądanie się sobie i własnemu zaangażowaniu, na rozmowy o zaufaniu i budowanie zaufania, stworzyła warunki i umożliwiła szczerść, ukazała, że to, co zwyczajowo przyjmowane jako pewniki, nagle staje się problematyczne i niejednoznaczne. W sposób naturalny pojawiła się kategoria moralności i potrzeba poruszenia zagadnień etycznych.

Otwarta przestrzeń komunikacji, także dla działań kolektywnych, pozwoliła studentom na to, by mogli „być” lub „stać się” badaczami poradniczej praktyki, nie po to, aby udoskonalić swoje poradnicze umiejętności i własne działania, ale po to, by działać i działanie to poddać krytycznej refleksji, by osiągnąć warunki do autorefleksji. Otwarcie takiej przestrzeni to jednocześnie zgoda i gotowość na negocjacje, na uznawanie innych sądów niż własne, na akceptowanie rozbieżności opinii czy przekonań. To pole dla dialogu.

Przedstawione przez nas prowokacje/projekty faktycznie zaistniały. Ich opis i interpretacja były możliwe dzięki dokumentacji zbieranej zgodnie z założeniami badań terenowych, badań etnograficznych (obserwacje, rozmowy, wywiady, notatki, nagrania, zdjęcia, pisemne wypowiedzi uczestników). Powstawały w efekcie wielu rozmów, dyskusji, negocjacji. Angażowały się doświadczeń wszystkich podmiotów działań (pracowników naukowych, studentów, mieszkańców Zielonej Góry). Wymagały znacznego strategicznego namysłu, uwagi i świadomości metodologicznej. Pozwoliły na dyskusję i krytyczną refleksję – podstawę tworzonych komentarzy, konstruowanych refleksji i własnych, osobistych teorii. Umożliwiły edukację przyszłych doradców, pracowników socjalnych poza nauczaniem organizowanym w akademickiej przestrzeni i pozwoliły na wyjście ze świata zatrzymanego i utrwalonego w naukowych publikacjach. Publikacje akademickie z jednej strony stały się „trampoliną” do świata, który etnografia performatywna uczyniła dostępnym, a z drugiej strony stały się przestrzenią „powrotu” gwarantującego zrozumienie poradniczych praktyk, umożliwiając bogatą refleksję nad doświadczaną w różny sposób praktyką działań pomocowych. Owe prowokacje/projekty stały się znaczącym, ważnym obszarem uczenia się oraz dokonywania się zmian w tym, co wcześniej doświadczono, co stanowiło nabytą wiedzę i w tym, co było refleksją. Dla przyszłych doradców doświadczenie niezwykle cenne – co mocno akcentowali w swoich wypowiedziach po zakończeniu prowokacji/projektów i w refleksjach po przeczytaniu dokonanych przez nas analiz zawartych w dotychczasowych publikacjach. To jeden z niezbędnych, końcowych etapów prowadzenia badań w działaniu<sup>16</sup>.

Etnografia performatywna wykorzystywana w kształceniu doradców, pracowników socjalnych, a realizowana w i poza przestrzenią instytucji, uniwersytetu, akademii pozwala na:

---

<sup>16</sup> Por. W. Carr, *Filozofia, metodologia...*, s. 60-61.

- sięganie do praktyki poradniczej poprzez przywoływanie własnych bądź zaobserwowanych doświadczeń, przywołanie doświadczenia bycia osobą radzącą się lub doradcą, sięganie do wypracowanych mechanizmów samopomocowych własnych i innych (pomocne są zastosowane etudy, gry symulacyjne, odgrywanie ról doradców i osób poszukujących wsparcia, pomocy);
- sięganie do szeroko rozumianego piśmiennictwa poradnikowego czy poradnictwa realizowanego w mediach (poradniki, porady prasowe, ogłoszenia, programy telewizyjne i radiowe, strony internetowe, blogi, społecznościowe fora uchodzące za „poradnicze”, analizowanie rad udzielanych przez specjalistów, przez osoby z doświadczeniem podobnych problemów, rady dawane przez rówieśników);
- sięganie do różnych biografii, ich analizę, interpretację doświadczanych problemów przez bohaterów analizowanych biografii, identyfikowanie punktów zwrotnych, kryzysów, tranzyjacji, odszukiwanie formalnych i nieformalnych doradców, poszukiwanie uruchomionych mechanizmów samopomocowych;
- identyfikowanie problemów społecznych – tych, które donośnie manifestują swoją obecność i tych, które są marginalizowane, uczynione niewidocznymi (prowokowanie rozmów z ludźmi, tworzenie warunków do prowadzenia dialogu z różnymi uczestnikami życia społecznego, wymiany doświadczeń, refleksji, prowadzenie obserwacji w terenie).

Jeżeli *praxis* tworzona jest we wspólnocie praktyki, to propozycja zajęć akademickich, które uwzględniają, a nawet koncentrują się na grupowych doświadczeniach, daje szansę na współdziałanie, na dialog i na refleksję. Przekształcanie *poiesis* w *praxis* dokonywane przez każdego dzieje się w procesie współpracy, w kontekście zmian, które pojawiają się także u innych uczestników działań. Z tego powodu ukazane przez nas prowokacje/projekty oraz propozycje zajęć w klasycznych warunkach akademickich czerpią z pomysłów zajęć w małych zespołach, angażują i tworzą małe, tymczasowe wspólnoty.

### **Znaczenie zaangażowania**

Współczesność zazwyczaj o zaangażowanie nie jest poświadczana. Powszechność, potoczność, media dość często ukazują ludzką obojętność, bezradność, nijakość czy ludzki upadek w rutynę i bezrefleksyjność. My próbowałyśmy pokazać właśnie ową moc zaangażowania zespołu badawczego, studentów poradnictwa, pracy socjalnej oraz mieszkańców Zielnej Góry. Te trzy opisane przez nas prowokacje/projekty powstały w myśl jednej z zasad proponowanych przez zwolenników badań w działaniu, zasady prowadzenia działań „z” ludźmi (przyszłymi doradcami) i „na rzecz” ludzi (na rzecz przyszłych doradców), a nie w imię instytucji, programów kształcenia, zleceńodawców.

Zrealizowane prowokacje/projekty zostały niejako „rzuczone” w rzeczywistość, by badane i interpretowane przez nas praktyki stały się dostępne, bardziej widoczne. Zaangażowanie oznacza zatem taki typ praktyki i dyskursu badawczego, w którym na pierwszym miejscu sytuowane są potrzeby emancypacyjne konkretnych ludzi czy grup (tu studentów poradnictwa), a badacze angażują się w projekty, których celem jest zmiana społeczna, zwiększona refleksja, świadomość działań, świadomość bycia – tu bycia doradcą<sup>17</sup>. To zaangażowanie wszystkich podmiotów (uczestników) obecne było na różnych etapach pracy, między innymi podczas:

- tworzenia idei projektu,
- realizacji założonej idei,
- koniecznych modyfikacji działań,
- pojawiania się refleksji i tworzenia opisu.

Zaangażowanie stworzyło warunki do takiego poradniczego działania, które ma za zadanie zmniejszenie luki między praktyką poradniczą, postrzeganą przez pryzmat teorii i zajęć akademickich, a praktyką realizowaną w biegu zdarzeń. To właśnie **działanie i zaangażowanie w działanie** miało zmniejszyć możliwą sprzeczność pomiędzy postrzeganiem siebie jako przyszłego doradcy – modelowego, opisanego w poradoznawczej literaturze, a doradcą realnym, uaktywnianym w toku uczestnictwa na wszystkich etapach prowokacji/projektu.

W ramach stworzonych i opisanych przez nas projektów zaangażowana została wyobraźnia, doświadczenie i refleksja poradnicza dla:

- rozumienia świata tworzonego pomiędzy doradcą i radzącym się (zobacz w opisanych projektach znaczenie kategorii dialogu, zaufania, rozumienia, zmiany w ocenie doświadczanych sytuacji);
- rozumienia świata, który stanowi immanentny kontekst spotkania doradcy i radzącego się (porównaj na przykład znaczenie codzienności, przestrzeni – intensywnie obecne we wszystkich trzech opisach).

Takie dialogiczne zaangażowanie, wzajemną wymianę odmiennych doświadczeń i refleksji, było widać wyraźnie na wszystkich etapach tworzenia i realizacji zaprezentowanych projektów. Miało ono także swoją kontynuację już po zakończeniu projektów (w dalszej pracy akademickiej ze studentami oraz przy planowaniu i tworzeniu przygotowywanej przez nas publikacji książkowej), a to stanowi jeden z ważniejszych celów podejmowania badań w działaniu<sup>18</sup>.

Etnografia performatywna pozwoliła na uruchomienie zaangażowania po to, by dostrzec sytuację problemową (*Drzewo wsparcia*) i sytuację poradniczą (*Stragan i Etiudy*) także z czyjegoś (z pozycji „innego”) punktu widzenia, dając w ten sposób studentom

<sup>17</sup> Por. *Wstęp*, [w:] *Badania w działaniu...*, s. XI-XV.

<sup>18</sup> B.K. Alexander, *op. cit.*, s. 581-583.

poradnictwa doświadczenie, które może okazać się jednym z ważnych elementów w procesie stawania się doradcą, rozumienia własnej roli w procesie poradniczym (takie refleksje pojawiły się w wypowiedziach pisemnych i ustnych wszystkich studentów biorących udział w opisanych prowokacjach/projektach). Dla mieszkańców Zielonej Góry prowokacje/projekty stały się przyczynkiem do zaangażowania własnej uwagi i refleksji nad działaniami pomocowymi, do wyodrębnienia z własnej codzienności poradniczych doświadczeń oraz ich nazwania i opisania.

### **Siła doświadczenia i doświadczania**

Zastosowane prowokacje/projekty pozwoliły studentom poradnictwa na obecność w poradniczym świecie poprzez szczególne „przytoczenie” autentyczności poradniczej, na odwołanie się do tego, co słyszeli („z życia”), co już wcześniej doświadczali jako osoby radzące się i jako doradcy. To „przytoczenie” **doświadczeń**, które umożliwia etnografia performatywna, pozwoliło na „puszczenie poradniczej praktyki z powrotem w ruch”, niejednokrotnie umożliwiając wszystkim uczestnikom ponowne własne, osobiste **doświadczanie**, niejako „gotowe” do tego, by poddać je (to doświadczenie) refleksji, by je zrozumieć. Wykorzystanie wcześniejszego poradniczego doświadczenia pozwoliło studentom poradnictwa na doświadczanie tego, co zostało wcześniej w praktyce poradniczej uczynione. O realność sytuacji poradniczej we wszystkich projektach dbaliśmy w sposób szczególnie staranny (notatki etnograficzne, przestrzeń, wyposażenie materialne przestrzeni, rekwizyty, język), mając jednak na uwadze fakt, że etnografia performatywna zawsze symuluje warunki, w których dzieją się codzienne i instytucjonalne praktyki poradnicze. Nie bez znaczenia jest też to, że etnografia performatywna, pozwalając na wizualizację doświadczenia, sama staje się tą wizualizacją oraz sposobem zmniejszania luki między znanymi i nieznanymi praktykami, pomostem pomiędzy tym, co społecznie podzielane a tym, co niedostępne klasycznie prowadzonym badaniom<sup>19</sup>.

**Doświadczenia**, które stały się podstawą tworzonych prowokacji/projektów i umożliwiły opisane przez nas **doświadczanie** *Straganu*, *Etiudy* i *Drzewa wsparcia*, dały wszystkim uczestnikom to, co oferuje etnografia performatywna, czyli:

- możliwość prowadzenia dociekań,
- uczynienie świadomym tego, co świadome nie było,
- przekazywanie oraz wymianę wiedzy i refleksji,
- podstawę krytycznej analizy doświadczanych sytuacji,
- narzędzie do prowadzenia porównań i interpretacji<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 585-593.

<sup>20</sup> Por. *ibidem*, s. 587.

W doświadczeniu nabytemu w prowokacjach/projektach studenci poradnictwa współtworzyli szczególne warunki dla niekonwencjonalnego procesu edukacyjnego, w których mogli zatrzymać „skrawki” poradniczej praktyki, by wziąć udział w scenariuszach będących swoistym „teatrem instruktazowym”. „Teatrem” umożliwiającym doświadczenie zawłości poradniczej praktyki, wielości przeżyć, której towarzyszy namysł i motywacja do dalszego studiowania. Z tego powodu etnografię performatywną postrzega się nie tylko jako strategię, dzięki której możemy zobaczyć świat społeczny (w naszych projektach świat poradniczy), ale przede wszystkim jako metodę badawczą, dzięki której zaangażujemy się w **doświadczenia**, by **doświadczać** tego, co w codzienności bezrefleksyjnie pomijamy (różnorodność usług poradniczych, oczekiwania osób poszukujących pomocy i wsparcia, dostrzeganie i rozumienie problemów społecznych). Dzięki takim zabiegom możliwe jest tworzenie warunków do wyodrębniania własnych, osobistych narracji uczestników (studentów poradnictwa) i do wymiany tych narracji, a w kolejnym etapie do konstruowania poradniczych refleksji (na przykład podczas dalszych, konwencjonalnych zajęć akademickich).

## Doradca jako refleksyjny badacz własnej praktyki

Trzy przeprowadzone uliczne prowokacje – *Drzewo wsparcia*, *Etiudy poradnicze* oraz *Stragan dobrych rad* – stały się dla studentów (przyszłych doradców) przestrzenią edukacyjnych doświadczeń. Edukacja ta, pomimo swoich akademickich korzeni (Uniwersytet Zielonogórski, Festiwal Nauki), miała jednak bardziej nieformalny wymiar. Zainscenizowane przez nas projekty/prowokacje wykorzystywały zdobytą wcześniej wiedzę studentów, bazując jednocześnie na ich wiedzy potocznej i dotychczasowym doświadczeniu. Proponowały inny niż reprodukujący sposób poznania. W znaczącym stopniu angażowały uczestników na wszystkich etapach tworzenia, czyniąc ich współtwórcami. Były otwarte na propozycje nowych interpretacji i grupowe dyskusje. Wszystkie te wyznaczniki nie pozostawiają wątpliwości, iż mowa w tej sytuacji o konstruktywistycznym sposobie uczenia się. Podsumowując więc wszystkie nasze trzy przedsięwzięcia, odwołamy się do założeń konstruktywizmu, ukazując tym samym swoistą drogę (sposób) stawania się doradcą.

Konstruktywizm jako teoria uczenia się i zdobywania wiedzy nie jest teorią jednolitą, ale wielowątkową i wewnętrznie zróżnicowaną. Bogusława D. Gołębiak, dokonując analizy owej różnorodności, wskazuje na co najmniej kilka teorii, które w znaczącym stopniu wykorzystują główne konstruktywistyczne założenia<sup>21</sup>. Mając więc na uwadze,

<sup>21</sup> Autorka wymienia takie teorie, jak: konstruktywizm genetyczno-epistemologiczny (J. Piaget), teorię konstruktów osobistych (G. Kelly, V.E. Frankl); konstruktywizm jako proces społecznego mediewania (J. Dewey), konstruktywizm społeczno-kulturowy (L.S. Wygotski), symboliczny interakcjonizm

że wspomniana teoria sama w sobie jest wielowymiarowym konstruktem, w naszym opracowaniu odwołujemy się do niej jako do ciekawej (inspirującej, twórczej) perspektywy poznania i zdobywania przedzawodowych doświadczeń. W tej części tekstu postaramy się ukazać proces przechodzenia „od konstruowania do rekonstruowania” projektów, który okazał się nieformalnym sposobem stawania się doradcą. W tabeli 1. zamieszczony został opis tego, co działo się na każdym etapie naszych przedsięwzięć, z zaznaczeniem emocji, pojawiających się w toku trwania działań, jak również z wyodrębnieniem cech niezbędnych do odnalezienia się w nowych warunkach.

Tabela 1. Od konstrukcji do rekonstrukcji edukacyjnych/poradniczych projektów

	KONSTRUKCJA	DEKONSTRUKCJA	REKONSTRUKCJA
DZIAŁANIE DORADCY	<ul style="list-style-type: none"> <li>planowanie</li> <li>dyskutowanie</li> <li>wybieranie</li> <li>decydowanie</li> <li>organizowanie</li> <li>tworzenie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>rozpad dotychczasowej wizji / konstrukcji</li> <li>konflikt tego, co zaplanowane, z tym, co zastane</li> <li>analiza i ocena sytuacji (odnalezienie i nazwanie elementów dezorganizujących)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zmiana</li> <li>(od)tworzenie nowego z uwzględnieniem doświadczenia dekonstrukcji</li> </ul>
CECHY DORADCY	<ul style="list-style-type: none"> <li>kreatywność</li> <li>pomysłowość</li> <li>zaangażowanie</li> <li>pracowitość</li> <li>spontaniczność</li> <li>cierpliwość</li> <li>umiejętność współpracy</li> <li>umiejętność werbalizowania myśli</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>uwaga</li> <li>refleksyjność</li> <li>spostrzegawczość</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>gotowość na zmiany</li> <li>elastyczność</li> <li>kreatywność</li> <li>energia</li> </ul>
UCZUCIA TOWARZYSZĄCE	<ul style="list-style-type: none"> <li>zadowolenie</li> <li>duma z osiągnięć</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>zaskoczenie</li> <li>poczucie nieadekwatności</li> <li>poczucie nieskuteczności</li> <li>frustracja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ewaluacja skutków zmiany</li> <li>myślenie prospektywne</li> <li>poczucie ulgi</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne (E. Siarkiewicz, E. Trębińska-Szumigraj, D. Zielińska-Pękał).

Na każdym z tych etapów (konstrukcja, dekonstrukcja, rekonstrukcja) studenci musieli wykazać się różnymi cechami, między innymi dużą elastycznością, umiejętnością orientowania się i szybkiego reagowania w zmiennych warunkach, jak również spontanicznego przeformułowywania wypracowanego wcześniej schematu. Poniżej scharakteryzujemy więc, w jaki sposób uczyli się oni roli doradcy (nawiązanie do etapu konstrukcji), jak swoje poradnicze doświadczenie i refleksje wykorzystali podczas

(H. Blumer), zob. B.D. Gołębiak *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 1, s. 15.



interakcji z otoczeniem (nawiązanie do dekonstrukcji) oraz jak ostatecznie całe to uliczne (aktualnie dziejące się) doświadczenie wpłynęło na proces stawania się doradcą (nawiązanie do etapu rekonstrukcji).

### Uczenie się / rozumienie roli doradcy

Według założeń konstruktywizmu człowiek tworzy własny model rzeczywistości na drodze interpretowania dokonywanych przez siebie obserwacji i subiektywnych doświadczeń. Interpretacja ta zależy jednak od uprzedniej i obecnej wiedzy człowieka oraz od jego szeroko rozumianych bieżących intencji, potrzeb i oczekiwań<sup>22</sup>. Uczenie się jest więc procesem aktywnym. Angażuje uczącego się, stawiając go nie tylko w roli współtwórcy danego przedsięwzięcia, ale i czyniąc go współodpowiedzialnym za jego powodzenie.

Planowanie i organizowanie każdej z omawianych tutaj prowokacji nie należało do łatwych zadań. Siłę napędową stanowiły jednak bez wątpienia gorące dyskusje, w których studenci musieli jasno zwerbalizować swój punkt widzenia oraz zaprezentować pozostałym własną wizję tego, co zaoferować przechodniom. Zgodnie z założeniem konstruktywizmu człowiek uczy się i konstruuje własną wiedzę na drodze interakcji z otoczeniem. Założenie to koresponduje ze społecznym kontekstem poznania, o którym pisał Jerome Bruner. Nabywanie wiedzy nie odbywa się bowiem w odosobnieniu, lecz zazwyczaj dochodzi do niego w określonym środowisku i o określonym czasie. Przede wszystkim jednak dzieje się to wśród konkretnych ludzi i w zachodzących między nimi relacjach. Etap konstrukcji projektów wymagał więc pogłębionej interakcji pomiędzy osobami go współtworzącymi, czyli studentami. Ważna była bowiem wspólna interpretacja pomysłów oraz umiejętność negocjowania znaczeń proponowanych rozwiązań. Małgorzata Rosalska i Beata Zamorska wskazują na potrzebę zaistnienia tak zwanego **uwspólniania myśli** (tj. rozumowania o rozumowaniu partnera), do którego dochodzi podczas ożywionej dyskusji nad problemem. Owocem takiej dyskusji powinno być nie tylko szukanie podobnych punktów myślenia, lecz przede wszystkim konstruowanie wspólnych rozwiązań<sup>23</sup>.

Kolejnym elementem konstruowania wiedzy jest „pochłonięcie problemem”. W tym miejscu ponownie przywołujemy jedną z zasad konstruktywizmu mówiącą o potrzebie stawiania uczniom odpowiednich (atrakcyjnych) problemów. Optymalną sytuacją jest bowiem taka, w której rozwiązywany problem staje się osobiście dla ucznia ważny i przez niego doświadczany. Zjawisko „pochłonięcia problemem” wyzwala bowiem w uczniu wewnętrzną motywację do działania. Studenci zdawali się mocno

<sup>22</sup> D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010, s. 276-277.

<sup>23</sup> M. Rosalska, B. Zamorska, *Przykłady autorskich projektów edukacyjnych*, [w:] *Uczenie się metodą projektów*, red. B.D. Gołębiak, Warszawa 2002, s. 84.

zaabsorbowani każdym z projektów. Pracowali z dużym oddaniem i zaangażowaniem. Etap konstrukcji był długim oraz pracowitym procesem przygotowawczym, w trakcie którego studenci odwoływali się do akademickiej poradniczej wiedzy oraz poradniczego doświadczenia realizowanego w ramach akademickich praktyk, jak również wolontariatu. Zarówno *Stragan dobrych rad*, *Etiudy poradnicze*, jak i *Drzewo wsparcia* wymagały od studentów kilkumiesięcznego, aktywnego uczestnictwa. Do wszystkich spotkań, mających na celu organizację przedsięwzięć, dochodziło po obowiązkowych zajęciach akademickich, często również w pozaakademickiej przestrzeni (rynek miejski, deptak, uliczne zaułki itp.). Na tym etapie studenci wykazali się dużą pracowitością, kreatywnością oraz umiejętnością współpracy w grupie. Na podkreślenie zasługuje ponadto to, iż uczestnictwo studentów było nieobligatoryjne i całkowicie dobrowolne.

### **Poradnicze doświadczenie i refleksja zdobywana w praktyce**

Konstruktywiści podkreślają rolę konfliktów poznawczych w procesie edukacyjnym. Dochodzi do nich w sytuacji doświadczania kilku różnych perspektyw oglądu tego samego problemu. W takim kontekście „uczenie się jest samoregulującym się procesem zmagania z konfliktem między istniejącymi, osobistymi modelami świata a docierającymi informacjami z zewnątrz”<sup>24</sup>. Bywa bowiem, że podczas poszukiwania rozwiązań oraz integracji nowych informacji z już posiadanymi, dotychczasowa wiedza oraz nabyte umiejętności okazują się niewystarczające. Dochodzi wówczas do odbudowy i reorganizacji (rekonstrukcji) struktur myślowych, poprzedzonych jednak etapem dekonstrukcji. Doświadczyli tego między innymi studenci współtworzący projekt *Etiud poradniczych*. Konflikt, który stał się ich udziałem, dotyczył nieadekwatności opracowanego projektu do tego, co stało się ówczesnego dnia na zielonogórskim deptaku. Moment, w którym zauważyli, że oferta poradnicza nie spełnia swoich założeń (bo nie wywołuje zainteresowania przechodniów) i jest nieskuteczna, był z pewnością momentem krytycznym. Trudności, które niespodziewanie wyrosły przed studentami, dotyczyły mało przyjaznego miejsca prezentowania oferty poradniczej, ograniczonej interakcji z miejskimi przechodniami oraz ich mało aktywnego uczestnictwa w tym, co było oferowane. Trudności te z jednej strony stały się źródłem odczuwanej przez studentów frustracji, z drugiej jednak były swoistą mobilizacją do dalszego działania. Studenci zaczęli stawiać sobie pytania: co robić? jak pracować? jak być bardziej skutecznym? Tego typu pytania często nurtują doradcę w trudnych dla niego zawodowych sytuacjach. To jednak właśnie dzięki nim ma on możliwość krytycznego oglądu swojego warsztatu pracy. Dylematy, które wtedy pojawiły się w wyniku doświadczenia

<sup>24</sup> S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, Warszawa 2000.

niepowodzenia sprawiły, że pytania tego typu stały się ich udziałem i zmusiły do poszukiwania nowych rozwiązań.

Na tym etapie pracy studenci wykazali się dużą uważnością i umiejętnością analizy sytuacji. Już po dwóch pierwszych przedstawieniach zdiagnozowali i nazwali wszystkie trudności, jakie uniemożliwiały im realizację zadania. Wymagało to od nich dużej refleksyjności i otwartości na treści niesione przez realne, „deptakowe” sytuacje. Refleksja, która stała się udziałem studentów pracujących nad projektem *Etiud poradniczych* była tak zwaną refleksją w działaniu<sup>25</sup>, czyli dziejącą się w trakcie wydarzenia. Dotyczy ona działania i równoczesnego namysłu nad nim z ewentualną jego modyfikacją. Ten rodzaj refleksji „dzieje się szybko”, umożliwia dostosowanie działania do wymogów sytuacji, ma więc natychmiastowy wpływ na to, co się aktualnie wydarza.

Dekonstrukcja schematu myślenia następowała również przy pozostałych projektach – *Straganie dobrych rad* oraz *Drzewie wsparcia*. Pojawiła się ona jednak nie tyle w działaniu, co w refleksji uczestników podczas dokonywania ewaluacji zadania. Całe „straganowe” doświadczenie dostarczyło studentom okazji do weryfikacji (po)ważności „dobrych rad” i stworzyło możliwość realnego dostrzeżenia niejednoznaczności tego pojęcia. Interakcja z przechodniami, którzy poddawali w wątpliwość losowane przez nich rady lub wprost je odrzucali, zdekonstruowała potoczne myślenie o roli dobrych rad w życiu człowieka. Źródłem dekonstrukcji okazało się więc przekonanie, że nie ma prostych i gotowych rozwiązań, jednoznacznej wiedzy pozwalającej radzić drugiemu człowiekowi. Tamtej niedzieli na zielonogórskim rynku studenci mieli więc okazję uświadomić sobie konieczność bardzo wyważonego „wchodzenia” doradcy w problemy klientów, dalekiego od jednoznacznych i gotowych rozstrzygnięć. Doświadczyli również potrzeby/konieczności „wychodzenia” z poradniczą ofertą do potencjalnych klientów. Zweryfikowali przekonanie o tym, iż rolą doradcy jest oczekiwanie na klienta w gabinecie. Dostrzegli, jak niebывале znaczenie ma rozpowszechnianie informacji o tym, jakiej pomocy, u kogo i gdzie można się spodziewać. Zauważyli, że na rynku usług (bankowych, edukacyjnych) poradnicze usługi często są „milczące”, „przezroczyste”. Udziałem studentów stała się więc tak zwana refleksja nad działaniem; refleksja dokonana z pewnej perspektywy czasowej nad tym, co już się wydarzyło. Posłużyła ona do późniejszych dyskusji w ramach zajęć akademickich nad tym, w jaki sposób pracować z człowiekiem doświadczającym problemu; jak uchronić się przed łatwą (choć niebezpieczną) pułapką schematyczności; jak pomagać, by nie stać się „dobrze-czyniącymi”?<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> B. Wojtasik, *op. cit.*, s. 197.

<sup>26</sup> „Dobrze-czyniący” to pojęcie wykorzystane przez E. Kennedy i S.C. Charles. Zdaniem autorek „dobrze-czyniącymi określa się tych ludzi, którzy robiąc coś dla innych, w rzeczywistości zaspokajają swe własne potrzeby”, E. Kennedy i S.C. Charles, *Jak pomagać dobrą radą?*, Kraków 2004, s. 41.

Podczas prac nad projektem *Drzewo wsparcia* dekonstrukcji uległo natomiast rozumienie problemów społecznych. Studentki zaangażowane w projekt *Drzewa* postawiły odgórne założenie, że problemy, których będzie dotyczyć aranżowana przez nie prowokacja (ubóstwo, ciąża nastolatki, homoseksualizm, porzucenie dziecka, próba samobójcza) są ważnymi problemami społecznymi, o których warto (należy) mówić i które bez wątpienia trzeba rozwiązywać. Elementem zaskoczenia była więc sytuacja, w której zauważyły one, że nie wszystkie prowokacje spotkały się z reakcją ze strony przechodniów. Niektóre z nich (homoseksualizm, porzucenie dziecka) były zupełnie „przezrocyste” i zdawały się niewidoczne, pomimo obecności obserwatorów. Powody takiego stanu rzeczy mogły być różne – od niechęci zabierania głosu, poprzez wstyd, a może nawet szok, aż po subiektywną ocenę nieważności danego problemu. Te same jednak powody nie odgrywały większej roli przy innych prowokacjach (m.in. ubóstwo), które były szeroko komentowane przez obserwatorów. Dekonstrukcja, o której mowa w tej części pracy, dotyczyła więc przekonania studentek o (nie)ważności danych problemów. W sposób zupełnie niezaplanowany i nieoczekiwany doświadczyły one zjawiska zwanego sepizacją, polegającego na unieważnianiu problemów. Wspomniane kwestie społeczne, takie jak homoseksualizm czy porzucenie dziecka, zaistniały w projekcie *Drzewo wsparcia* jako swoisty SEP (od ang. *Somebody Else's Problem*), a więc: „sprawa, którą uważamy za cudzy problem, problem kogoś innego. To sprawa przemilczana, bądź taka, dla której nazwania nie posiadamy kategorii językowych”<sup>27</sup>. Udziałem studentek stało się więc ważne poradnicze doświadczenie, że to, co wydaje się problemem dla doradcy, wcale nie musi być w ten sam sposób definiowane poprzez radzącego się.

Widać więc, że we wszystkich trzech projektach dekonstrukcja tego, co było wcześniej zaplanowane, wystawiła na próbę umiejętność studentów do szybkiego diagnozowania pojawiających się konfliktów poznawczych oraz umiejętność trafnego reagowania. Stała się dla nich lekcją radzenia sobie w dynamicznie zmieniających się okolicznościach. Ukazała ważność takich cech, jak refleksyjność i uważność w pracy doradcy. Otworzyła przestrzeń do dzielenia się swoimi doświadczeniami poradniczymi, a przede wszystkim stała się okazją do nabywania kolejnych doświadczeń zawodowych.

### **Stawanie się doradcą w działaniu**

Po etapie dekonstrukcji studenci współtworzący projekty/prowokacje wkroczyli w dalszy etap – rekonstrukcję. Etap ten, pozbawiony już elementu zaskoczenia, zdawał się

---

<sup>27</sup> *Cudze problemy. O ważności tego, co nieważne. Analiza dyskursu publicznego w Polsce*, red. M. Czyżewski, K. Dunin, A. Piotrowski, Warszawa 1991, s. 7.

naturalną konsekwencją wcześniejszych działań. Było więc wiadome, że wystawienie naszych prowokacji w miejskiej, ulicznej przestrzeni będzie tożsame ze zgodą na dalsze ich przeobrażenia. Reorganizacja, która miała miejsce podczas realizacji projektów, była czymś zupełnie naturalnym, a w niektórych sytuacjach nawet oczekiwanym. W trakcie trwania owych prowokacji wiele kwestii uległo przeformułowaniu. Niektóre z nich dotyczyły rekonstrukcji samego działania (*Etiudy poradnicze, Drzewo wsparcia*), inne natomiast zakładały zmianę myślenia na temat poradnictwa i pomagania drugiemu człowiekowi (*Stragan dobrych rad*). Zarówno jedno, jak i drugie reinterpretacje stały się dla studentów edukacyjnym doświadczeniem wyposażającym ich w kolejne poradnicze umiejętności.

Bardzo dynamicznie przeformułowano schemat *Etiud*. Po nazwaniu trudności studenci przeszli od razu do etapu wprowadzania zmian i ulepszeń. W namiocie imitującym gabinet doradcy zawrzało od pomysłów usprawniania całej oferty. Była to najbardziej dynamiczna i zmieniająca się część całego przedsięwzięcia. Etap ten działał na bieżąco. Czas jego trwania można odnieść jedynie do wydarzeń tamtego dnia i tamtego miejsca. Rekonstrukcja przedsięwzięcia polegała na tworzeniu nowej oferty z uwzględnieniem doświadczeń dekonstrukcji. Wszystkie pomysły automatycznie poddawano weryfikacji, a gdy ta przebiegła pomyślnie – na bieżąco wprowadzano je w życie. Rozwiązania dotyczyły następujących kwestii: uczynienie oferty bardziej widocznej (zaproszenia, nawoływania, „żywa reklama”), wniknięcie w tłum miejskich spacerowiczów, zmiana sposobu komunikacji z nimi, zwiększenie liczby przedstawień, pojawienie się tak zwanych osób wspomagających. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż autorami wszystkich wspomnianych pomysłów byli sami studenci. To oni aktywnie kreowali ofertę poradniczą, fizycznie „biorąc sprawy w swoje ręce”. Nauczyciel był osobą jedynie wspierającą, a nawet w niektórych sytuacjach – celowo wycofaną. W bardzo konkretny sposób mogli się więc wykazać dużą kreatywnością, otwartością i gotowością na to, co niosą realne sytuacje, a przede wszystkim zaakceptować fakt, iż przygotowana przez nich oferta nie jest tworem niezmiennym. To bardzo ważne zawodowe doświadczenie. Jak pisze Alicja Kargulowa: „doradcy muszą uwzględniać, iż cele klientów mogą być rozliczne, różnorodne i niejednoznaczne, często nawet wewnętrznie sprzeczne, a także nie w pełni ujawniane. Cele te mogą też zmieniać się w trakcie udzielania porady, a zatem jedno z nich mogą zostać odrzucone, inne dopiero odkryte”<sup>28</sup>.

Podczas realizacji projektu *Drzewo wsparcia* w bardzo widoczny sposób rekonstrukcji uległa między innymi relacja nauczyciel akademicki – student. Sytuacja ta również nie powinna budzić zaskoczenia, jest ona bowiem tożsama z jednym z konstruktywistycznych założeń, traktującym o roli nauczyciela w procesie uczenia się,

<sup>28</sup> A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradoznawczego dyskursu*, Warszawa 2004, s. 168.

w myśl którego: „odchodzi się od roli nauczyciela uosabiającego mądrość i moralność przypisaną *a priori*, transmitującego wiedzę „naturalną” i wartości uniwersalne zgodnie z treściami programowymi”<sup>29</sup>. Pojawia się więc nauczyciel inspirujący i akceptujący autonomię uczniów; nauczyciel, który uznaje pełnoprawność ich wiedzy osobistej, udziela pomocy w rozwoju, w stawianiu pytań, jak również w projektowaniu działań. Jest on osobą zachęcającą do aktywnej konstrukcji oraz rekonstrukcji znaczeń. Praktycznie w każdym z projektów w sposób zupełnie naturalny nastąpiła reinterpretacja pozycji nauczyciela. Przy realizacji *Drzewa wsparcia* sytuacja ta stała się jednak przedmiotem grupowej dyskusji (zainicjowanej zresztą przez studentów). Studenci współtworzący projekt sami zaobserwowali, że w nowych warunkach edukacyjnych utrzymanie dotychczasowej roli nauczyciela jest mało autentyczne. Czując ową niewygodę i nieadekwatność, sami dostrzegali konieczność zredefiniowania dotychczasowej formy kontaktów.

Projekt *Stragan dobrych rad* zrekonstruował natomiast nie tyle samo działanie (aktualnie realizowane na miejskim rynku), ile stał się źródłem edukacyjnej refleksji i redefinicji takich elementów w pracy poradniczej, jak odpowiedzialność (za klienta) i zaufanie (do doradcy). Podczas realizacji tego projektu studenci sami zwracali uwagę na to, iż udzielanie rad innemu człowiekowi jest trudnym zadaniem nie tylko z zawodowego (warsztatowego) punktu widzenia, lecz również z powodu zrodzonego w nich poczucia odpowiedzialności za to, co zaoferują innym. Również zrozumienie oczekiwań osób radzących się studenci zdefiniowali jako niezwykle trudne, niejednoznaczne, z wieloma ukrytymi warstwami, często osadzone poza sformułowaną prośbą o pomoc, poza słowami. Doświadczyli także, że czytanie rad, ich „usłyszenie” nie musi i nie zawsze odbywa się zgodnie z intencją doradcy. Docenili rolę „prawdziwego poradniczego spotkania”, w którym niezbędne jest uwzględnienie czasu na wzajemne odczytanie oczekiwań, intencji, słów, gestów. Taka refleksja nie mogłaby się narodzić podczas formalnie realizowanych zajęć akademickich. Wyjście z ofertą poradniczą do innych ludzi i wejście w rolę doradcy stało się przyczynkiem do formułowania dotychczas mało czytelnych wniosków.

Z poczuciem odpowiedzialności studenci łączyli również pojęcie zaufania. Te uliczne prowokacje dały im bowiem możliwość zaobserwowania przechodniów wąpiących w ich ofertę i nie obdarzających (lub czyniących to z dużą trudnością) zaufaniem. Dzięki temu doświadczyli również trudności związanej z innego rodzaju zaufaniem – zaufaniem do siebie jako doradcy. Realizując poszczególne projekty, tworząc i działając, studenci mieli więc okazję zmierzyć się z własnym warszta-  
tem

---

<sup>29</sup> J. Garbula-Orzechowska, *Perspektywa konstruktywistyczna w dydaktyce*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Huryło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009, s. 187.

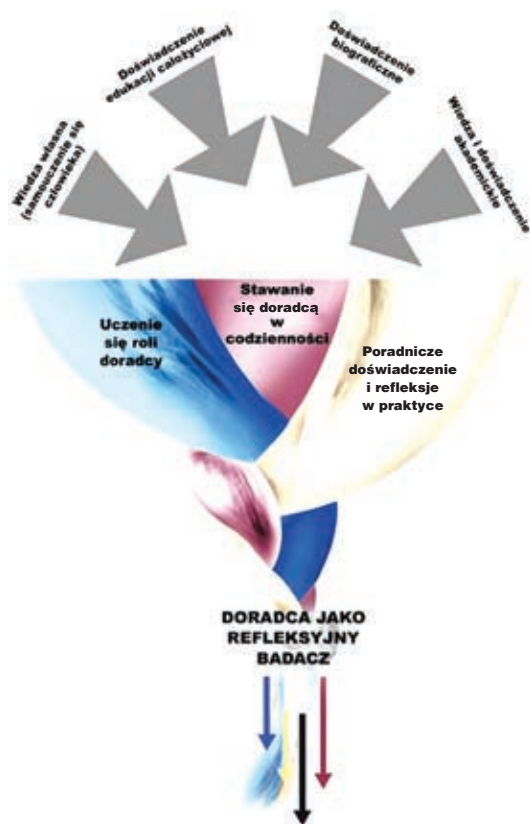


poradniczym i doświadczyć jego (nie)skuteczności oraz poddać krytycznej ocenie swój profesjonalizm i zawodowe umiejętności.

### Doradca jako refleksyjny badacz

Wszystkie wymienione w tym opracowaniu elementy – od uczenia się roli doradcy, poprzez ważność doświadczenia i refleksji poradniczej, aż po nieformalne stawanie się doradcą – są częściami składowymi procesu przygotowania do zawodowej roli polegającej na udzielaniu innym ludziom pomocy i wsparcia. Wykorzystane w tym celu założenia konstruktywizmu odkrywają, w jaki sposób studenci biorący udział w projektach/prowokacjach dochodzili do tej wiedzy i w jaki sposób stawali się refleksyjnymi doradcami, zarówno praktykami, jak i badaczami. Rysunek 1 stanowi obrazowe podsumowanie powyższych rozważań.

Rysunek 1. Proces stawania się doradcy refleksyjnym badaczem własnej praktyki



Zaprezentowany schemat ukazuje trzy wspomniane powyżej drogi (sposoby) dochodzenia do pogłębionego, zawodowego profesjonalizmu. Na każdą z nich ma jednak wpływ kilka istotnych kwestii. Niemalą rolę odgrywa tu bowiem refleksja rozumiana jako samowiedza (wiedza własna, tzw. wiedza pierwszoosobowa), a więc zespół przekonań i wartości ważnych dla człowieka, z którymi się identyfikuje i które mają bezpośredni wpływ na jego myślenie, działanie, uczucia. Samowiedza jest tym rodzajem wiedzy, której odmawia się słuszności i prawdziwości w procesie tradycyjnie rozumianego nauczania. W konstruktywistycznym modelu uczenia się jest ona jednak ważnym filarem ludzkiej wiedzy, do którego „uczeń” jak najbardziej ma prawo się odwoływać.

Po przeciwległej stronie rysunku pojawił się kolejny ważny element – wiedza akademicka, a więc cały zespół wiadomości nabywanych w trakcie formalnej edukacji. Każdy z naszych projektów w pełni korzystał z akademickiej wiedzy studentów. Bez tego elementu opracowywane przez nas prowokacje byłyby raczej ulicznymi zabawami, a nie naukowymi projektami, konstruowanymi na bazie teorii pedagogicznych oraz osadzonymi w metodologicznych ramach.

Pomiędzy samowiedzą a wiedzą akademicką umieściliśmy dwa kolejne elementy – doświadczenie edukacji całościowej oraz znaczące doświadczenie biograficzne, które wzajemnie się przenikają. Współcześnie (m.in. dzięki wpływom etnometodologii, jak również konstruktywizmu) uczenie się coraz częściej bywa umiejscawiane w kontekście życia codziennego (praca, hobby, media) i społecznych interakcji człowieka (grupa rówieśnicza, rodzina, sąsiedztwo). Edukacja całościowa nieustannie więc towarzyszy człowiekowi, znosząc formalne granice pomiędzy uczeniem się a życiem. Doświadczenie biograficzne natomiast ukierunkowane jest na to, co indywidualne, subiektywne i związane z projektowaniem własnego życia. Pierre Dominicé wprowadził do pedagogiki pojęcie „edukacji biograficznej”<sup>30</sup>, określając tym samym kształceniowy aspekt biografii (rozumianej jako historia życia konkretnej osoby w danych warunkach społecznych).

Wszystkie te elementy odgrywają niekwestionowaną rolę w kształceniu doradców. Kształcenie to realizowane jest poprzez trzy uzupełniające się drogi: 1) uczenie się roli, 2) doświadczenie poradnicze i refleksja oraz 3) stawianie się doradcą. Każda z nich przedstawiona została na rysunku innym kolorem w formie krzyżujących się splotów. W powyższym rozdziale drogi te omawiane były osobno, jako następujące po sobie etapy, jednak w praktyce niezwykle trudno jest oddzielić je od siebie, stanowią one bowiem zwarty, „splciony” ze sobą swoisty „warkocz edukacyjny”.

<sup>30</sup> P. Dominicé, *Historia życia jako proces kształcenia*, [w:] *Psychologiczna problematyka doradztwa zawodowego. Materiały do studiowania*, red. H. Skłodowski, Łódź 1995, s. 26.

Wszystkie trzy sploty w pewnym miejscu spina klamra o nazwie „doradca jako refleksyjny badacz”. Klamra ta jest jedynie pewnym przystankiem (celem, oczekiwanym rezultatem) całej zaprezentowanej edukacyjnej drogi. W żadnym przypadku nie jest ona jednak jej końcem i nie stanowi o jej zamknięciu.

\* \* \*

Zarysowany w tym artykule proces stawania się doradcą jawi się jako działanie trudne do jednoznacznego określenia, wielowymiarowe, zachodzące w różnych przestrzeniach życia społecznego, zarówno tych instytucjonalnych (uniwersytet), jak i nieinstytucjonalnych (rynek miejski, deptak). Staje się metaforycznym splotem (warkoczem) wzajemnego i naprzemiennego przenikania się różnych sposobów (dróg) zdobywania zawodowych umiejętności. Przyjęta przez nas konstrukcyjna perspektywa oglądu zainicjowanych poradniczych prowokacji ukazała nowe możliwości ich interpretacji. Pozwoliła na próbę zarysowania procesu, w którym doradcy mają szansę stać się refleksyjnym badaczem własnej praktyki. Otworzyła również przed nami nowe możliwości i sposoby konstruowania refleksji o poradniczym doświadczeniu. Przede wszystkim jednak dała podstawę do metodologicznych poszukiwań.

#### THOUGHT ON REFLECTIVE PRACTITIONER-RESEARCHER. UNCONVENTIONAL WAYS OF EDUCATING COUNSELLORS

##### Summary

The article presented here is a result of a trio of opinions that arose during the period encompassing the Zakopane Conference on Adult Education (April 2011) and the Summer School for Young Researchers on Adult Education and Counselling (May 2011). Within the range of these scholarly events the authoresses tried to share their experiences on educating would-be counsellors at the University of Zielona Góra. The resulting text is an attempt to describe over a dozen years of the authoresses' experience in running didactic classes outside the university walls and driving traditional workshops out of lecture halls and into the space of a large city. Therefore, on the one hand, the authoresses make a brief presentation of their projects, while, on the other, subject them to academic reflection referring to the areas of professionalism and constructivism as understood nowadays. The article reveals changes in thinking about counsellors' professional competencies, which may be observed both in practitioners' statements and counselling reflection. The authoresses show educational possibilities provided by the use of performative ethnography, and try to present the elaborate process in which counsellors can become reflective researchers of their own practice.

**Keywords:** counselling, methods of working with counsellors, performative ethnography