

**Studia
Poradoznawcze**

**Journal
of Counsellogy**

2020 **vol. 9**

**Redaktorki woluminu / Editors of the volume:
Aneta Słowik & Edyta Zierkiewicz**



Copyright © by Dolnośląska Szkoła Wyższa
Copyright © by Naukowe Towarzystwo Poradoznawcze
Wrocław 2020

Czasopismo dostępne: <http://www.studiaporadoznawcze.dsw.edu.pl>

Rada naukowa

Maria Czerepaniak-Walczak (Polska), Maria Eduarda Duarte (Portugalia),
Annamaria Di Fabio (Włochy), Berndt-Joachim Ertelt (Niemcy),
Jean Guichard (Francja), Gaby Jacobs (Holandia), Spyros Kriwas (Grecja),
Laura Nota (Włochy), Magdalena Piorunek (Polska), Mark Savickas (USA),
Ewa Solarczyk-Ambrozik (Polska), Bogusław Śliwerski (Polska), Rie Thomsen (Dania),
Bożena Wojtasik (przewodnicząca) (Polska), Richard A. Young (Kanada)

Zespół redakcyjny

Alicja Kargulowa (redaktor naczelny)
Elżbieta Siarkiewicz, Edyta Zierkiewicz (z-cy redaktora naczelnego)
Marta Bartusiak (sekretarz naukowy)

Witold Gidel (redaktor techniczny)
Wojciech Sitek (redaktor statystyczny)

Korekta językowa

Zofia Smyk (język polski)
Władysław Chłopicki (język angielski)

Anna Andrejów-Kubów (korekta bibliograficzna)

Projekt okładki

Anna Mikoda-Antoniewicz

Pismo zamieszczone jest w „Wykazie czasopism naukowych i recenzowanych materiałów z konferencji międzynarodowych MNiSW” oraz jest beneficjentem programu „Wsparcie dla czasopism naukowych” finansowanego ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego na podstawie umowy nr 45/WCN/2019/1 z dnia 22 lipca 2019 r.

Studia Poradoznawcze/Journal of Counsellology są indeksowane w międzynarodowych bazach: EBSCO, CEJSH, Index Copernicus oraz w Google Scholar.

ISSN 2299-4971

Adres redakcji

Dolnośląska Szkoła Wyższa
ul. Strzegomska 55
53-611 Wrocław
tel. 71 356 15 00
e-mail: studia.poradoznawcze@dsw.edu.pl
www.wydawnictwo.dsw.edu.pl

Copyright © by Dolnośląska Szkoła Wyższa
Copyright © by Naukowe Towarzystwo Poradoznawcze
Wrocław 2020

Journal available at: <http://www.studiaporadoznawcze.dsw.edu.pl>

Editorial Advisory Board

Maria Czerepaniak-Walczak (Poland), Maria Eduarda Duarte (Portugal),
Annamaria Di Fabio (Italy), Berndt-Joachim Ertelt (Germany),
Jean Guichard (France), Gaby Jacobs (the Netherlands), Spyros Kriwas (Greece),
Laura Nota (Italy), Magdalena Piorunek (Poland), Mark Savickas (US),
Ewa Solarczyk-Ambrozik (Poland), Bogusław Śliwerski (Poland), Rie Thomsen (Denmark),
Bożena Wojtasik (chairman) (Poland), Richard A. Young (Canada)

Editors

Alicja Kargulowa (editor in chief)
Elżbieta Siarkiewicz, Edyta Zierkiewicz (vice editor in chief)
Marta Bartusiak (secretary)

Witold Gidel (typesetting)
Wojciech Sitek (statistical editor)

Proofreading

Zofia Smyk (Polish language)
Władysław Chłopicki (English language)

Anna Andrejów-Kubów (bibliography)

Cover design

Anna Mikoda-Antoniewicz

The journal is a beneficiary of the “Support for Scientific Journals” programme funded by the Ministry of Science and Higher Education under the agreement no. 45/WCN/2019/1 of 22 July 2019.

Studia Poradoznawcze/Journal of Counselling is indexed by international databases: EBSCO, CEJSH, Index Copernicus and by Google Scholar.

ISSN 2299-4971

The Address

University of Lower Silesia
ul. Strzegomska 55
53-611 Wrocław
tel. 71 356 15 00
e-mail: studia.poradoznawcze@dsw.edu.pl
www.wydawnictwo.dsw.edu.pl

Recenzenci/Reviewers

Doreen Admiraal (the Netherlands), Nancy Arthur (Canada), Augustyn Bańka (Poland), Jean-Pierre Dauwalder (Switzerland), Piotr Dehnel (Poland), Ted Fleming (Ireland), Ryszard Gerlach (Poland), Bogusława Dorota Gołębnik (Poland), Wojciech Horyń (Poland), Jerzy Kochanowicz (Poland), Lucyna Kopciwicz (Poland), Stefan Kwiatkowski (Poland), Jolanta Lenart (Poland), Roman Leppert (Poland), Andrzej Ładyżyński (Poland), Mieczysław Malewski (Poland), Frans Meijers (the Netherlands), Maria Mendel (Poland), Władysław Misiak (Poland), Małgorzata Olejarz (Poland), Anna Paszkowska-Rogacz (Poland), Katarzyna Popiołek (Poland), Eugenia Potulicka (Poland), Małgorzata Sekułowicz (Poland), Teresa Maria Sgaramella (Italy), Dan Stanescu (Romania), Agnieszka Stopińska-Pająk (Poland), Maria Straś-Romanowska (Poland), Gayle Sulik (USA), Zdzisław Wołk (Poland)

Spis treści

I. Studia i rozprawy

Hervé Breton

Poradnictwo i doradztwo dla dorosłych. Paradygmat narracyjny 13

Jolanta Lenart

Od tradycyjnego poradnictwa zawodowego dla młodzieży do poradnictwa konstruowania kariery i życia. Ciągłość i zmiana. 25

Maria Mendel

„Czas święty” fazy liminalnej. Nowa perspektywa racjonalizacji doradztwa. 44

Emilia Mazurek

Praca biograficzna w sytuacji poradniczej. 77

II. Opinie i komunikaty z badań

Aneta Słowik

Poradnictwo w życiu polskiego emigranta 93

Alicja Smolbik-Jęczmień

Przeobrażenia w podejściu do kariery zawodowej przedstawicieli pokoleń współistniejących na rynku pracy 118

Negin Marie Naraghi, Anusha Kassan, Andrea Herzog

Fenomenologiczna analiza kulturowej tranzycji nowo przybyłej młodzieży. Przesłanki dla poradnictwa międzykulturowego 140

Anna Kławsiuć-Zduńczyk

Doradztwo zawodowe w opiniach studentów pedagogiki 171

III. Rekomendacje dla praktyki poradnictwa

Krystyna Skarżyńska

Relacje rodzice – dzieci a poglądy na świat osób dorosłych 199

Anna Maria Kola

Teoria i praktyka poradnictwa w kształceniu pracowników socjalnych w Polsce 206

IV. Recenzje książek

Janusz Włodzimierz Adamowski

Daria Zielińska-Pękał (2019). *Poradnictwo telewizyjne w perspektywie poradoznawczej*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, ss. 304 237

Edyta Zierkiewicz

Martin Milton (2018). *The personal is political: Stories of difference and psychotherapy*.
London: Palgrave, ss. 177 242

V. Aktualności i kronika

Maja Piotrowska

Wiedza na temat poradnictwa na studiach pedagogicznych. W poszukiwaniu remedium na główne problemy współczesnego świata. X Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny – Sympozjum specjalne. Warszawa, 20 września 2019 roku 252

Mariana Lucas Casanova, Anna Bilon, Rosie Alexander, Sanna Toiviainen, Anouk-Jasmine Albién, Maria Paula Paixão, Patricio Costa, Rebecca Lawthom, Joaquim Luis Coimbra

Sprawiedliwość społeczna w doradztwie zawodowym i poradnictwie (Career Guidance and Counselling – CGC) jako postulat niezbędny do wspierania nawigowania życiem w szybko zmieniającym się świecie. Sympozjum 17. edycji konferencji EARA *Nastolatki w gwałtownie zmieniającym się świecie*. 2–5 września 2020 roku 257

Sławomir Szymczak

Nowe trendy w doradztwie zawodowym – wyzwania, etapy, metody.
Ogólnopolska Konferencja Online, 6–8 października 2020 roku 263

Joanna Kozielska, Agnieszka Skowrońska-Pućka

Inauguracyjne posiedzenie Sekcji Poradnictwa Pedagogicznego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, Poznań, 27 listopada 2020 roku 266

Anna Ewa Górka

Doradcy zawodowi w szkole podstawowej. Projekt doskonalenia poradnictwa w szkole realizowany przez Fundację Imago, sierpień–grudzień, 2020 roku 272

VI. Varia

Rita da Cruz Amorim, Lívia Alessandra Fialho da Costa

Choroba i hospitalizacja. Kilka myśli o poradnictwie rodzinnym jako trosce 277

Contents

I. Studies and Dissertations

Hervé Breton

Counselling and guidance for adults: A narrative paradigm 293

Jolanta Lenart

From traditional career guidance to life design counselling. Continuity and change. . 304

Maria Mendel

The “sacred time” of the liminal phase:

New perspective on rationalization in guidance 322

Emilia Mazurek

Biographical work in a counselling situation 354

II. Research Reports

Aneta Słowik

Counselling in the life of Polish emigrants 371

Alicja Smolbik-Jęczmień

Transformation of the general approach to professional career among
generations active on the labour market. 396

Negin Marie Naraghi, Anusha Kassan, Andrea Herzog

A phenomenological analysis of cultural transition among newcomer youth.

The rationale for intercultural counseling 420

Anna Kławiśiuć-Zduńczyk

Vocational counselling in the opinions of pedagogy students 449

III. Recommendations for Counselling Practice

Krystyna Skarżyńska

Parent-child relationships and adults’ worldviews 477

Anna Maria Kola

Theory and practice of counselling in the education of social workers in Poland . . . 485

IV. Books Reviews

Janusz Włodzimierz Adamowski

Daria Zielińska-Pękał (2019), *Poradnictwo telewizyjne w perspektywie poradownawczej*
[*Television counselling from the perspective of counselling*]. Zielona Góra: Oficyna

Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, pp. 304 513

Edyta Zierkiewicz

Martin Milton (2018). *The personal is political: Stories of difference and psychotherapy*. London: Palgrave, pp. 177. 518

V. News and Chronicles

Maja Piotrowska

Knowledge about counselling in pedagogical studies. In search of a remedy for the main problems of the modern world. 10th National Pedagogical Congress – Special Symposium. Warsaw, 20 September 2019 529

Mariana Lucas Casanova, Anna Bilon, Rosie Alexander, Sanna Toiviainen, Anouk-Jasmine Albién, Maria Paula Paixão, Patricio Costa, Rebecca Lawthom, Joaquim Luis Coimbra

The Symposium: Social justice in Career Guidance and Counselling as a requirement to navigate a fast-paced world at the 17th EARA Conference – Adolescence in a rapidly changing world, 2–5 September 2020. 534

Sławomir Szymczak

New trends in career counselling – challenges, stages, methods. Report from the Polish National Online Conference, 6–8 October 2020 539

Joanna Kozielska, Agnieszka Skowrońska-Pućka

Inaugural meeting of the Pedagogical Counselling Section at the Pedagogical Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences, Poznań, 27 November 2020 542

Anna Ewa Górka

Career counselling in primary schools. The project of improving school counselling carried out by the Imago Foundation. August-December 2020 548

VI. Varia

Rita da Cruz Amorim, Livia Alessandra Fialho da Costa

Illness and hospitalization: reflections on family counselling as care. 553

O Autorach / About the Authors. 563

**Studia
Poradownicze**

**Journal
of Counselogy**

2020 vol. 9

Polska edycja

I. Studia i rozprawy

Hervé Breton

Poradnictwo i doradztwo dla dorosłych. Paradygmat narracyjny

Jolanta Lenart

Od tradycyjnego poradnictwa zawodowego dla młodzieży do poradnictwa konstruowania kariery i życia. Ciągłość i zmiana

Maria Mendel

„Czas święty” fazy liminalnej. Nowa perspektywa racjonalizacji doradztwa

Emilia Mazurek

Praca biograficzna w sytuacji poradniczej

Hervé Breton

Uniwersytet w Tours, Francja

Poradnictwo i doradztwo dla dorosłych. Paradygmat narracyjny

Artykuł omawia funkcje poradnictwa i doradztwa w edukacji, kształceniu i rozwoju zawodowym dorosłych z punktu widzenia paradygmatu, jakim są badania narracyjne (*narrative enquiry*), w odniesieniu do naukowej dyscypliny edukacji i kształcenia dorosłych. Niniejsze opracowanie rozróżnia dwa rodzaje logiki rządzącej działaniami poradniczymi. W rozumieniu jednej z nich poradnictwo stanowi działalność kierującą się logiką diagnozy, według drugiej zaś jest ono praktyką, która posługuje się różnymi modelami badań narracyjnych w celu wspierania rozwoju samoświadomości i dialogicznego rozumienia. Wywód czerpie z doświadczeń płynących z procesu kształcenia na Wydziale Edukacji Dorosłych Uniwersytetu w Tours.

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, historia życia, badania narracyjne, mikrofenomenologia

Funkcje doradztwa i poradnictwa dla dorosłych, których tematyka zaczęła pojawiać się we francuskich publikacjach z zakresu kształcenia zawodowego w latach 90. XX wieku, już na początku XXI stulecia stały się centralnymi zagadnieniami dyscypliny, jaką jest andragogika. Uznanie ich ważności przez środowiska powiązane z kształceniem zawodowym skutkowało powstaniem wielu profesji odpowiedzialnych za wspieranie i wspomaganie karier zawodowych. Opracowano też całą gamę mechanizmów, wśród których znalazły się podejścia pobudzające refleksję nad sobą i refleksyjne procesy służące samoorientacji oraz pomagające zrozumieć własne uprzednie doświadczenia. Począwszy od roku 2010, stopniowo zaczęły wyłaniać się kwestie etyczne dotyczące wpływu indywidualnie stosowanych środków znaczących w kształtowaniu przyszłości dorosłych, a w orbitę diskutowanych zagadnień ponownie dostały się formy wsparcia grupowego, tak w systemach kształcenia i poradnictwa dla dorosłych, jak i w pracy naukowej w ramach pedagogiki.

Niniejszy artykuł skupia się na procesie powstania nowego paradygmatu kształcenia zbudowanego na powiązaniach koncepcji doradztwa i poradnictwa z teorią i praktyką edukacji dorosłych, tu rozważanego i interpretowanego ze społeczno-historycznego punktu widzenia. Przedstawione poniżej ustalenia opierają się na pracach badawczych prowadzonych w obszarze doradztwa dla dorosłych we Francji,

począwszy od lat 90. XX wieku. Inny rodzaj danych wykorzystanych w niniejszym opracowaniu zaczerpnięto z przeglądu programów kursów związanych z poradnictwem, prowadzonych przez Wydział Nauk nad Edukacją i Kształceniem Uniwersytetu w Tours, którego pionierskie działania miały na celu wypracowanie podejścia do poradnictwa opartego na przebiegu biografii w trakcie kształcenia.

Poradnictwo w edukacji dorosłych. Perspektywy społeczno-historyczne

„Paradygmat wsparcia” pojawił się w tekstach dotyczących kształcenia i szkolenia zawodowego we Francji w następstwie zjawiska, które badacze tacy jak Jean-Pierre Boutinet i Pierre Dominicé (2009) nazwali „deinstytucjonalizacją” życia dorosłych. Wcześniejsza praca Boutineta poświęcona życiu dorosłych, która ukazała się w roku 1998 po publikacji cyklu opracowań tego autora na temat antropologii projektów życia, ukazuje długotrwałą erozję punktów odniesienia, które po wojnie nadawały porządek przebiegowi życia dorosłych. Jak Boutinet wyjaśnia w swoim studium *Immaturity in adult life* [*Niedojrzałość w życiu dorosłych*] (1998), po tym okresie ładu nastąpił stan, którym rządzi niemal nieustanna niepewność. W obliczu braku punktów odniesienia pomagających organizować przebieg swojego życia dorośli muszą nauczyć się samoorientacji, rozwijać się zawodowo i przygotować się na zawodowe tranzyje.

Zjawisko „dezinstytucjonalizacji” dotyczy nie tylko życia zawodowego, lecz rozciąga się na wszystkie sfery dorosłego życia – małżeńskiego, rodzinnego i zawodowego, a także odnosi się do wszystkich grup wiekowych (Houde, 1999). Jest ono charakterystyczne dla czasów współczesności opisywanej przez niektórych autorów jako hipernowoczesna lub płynna (Bauman, 2006). Jego konsekwencją są zaburzenia w logice i dynamice projektu życia, którego podstawowym warunkiem jest możliwość polegania na względnie stałych i przewidywalnych parametrach. Proces, w jakim opisy tego zjawiska włączano do publikacji na temat kształcenia zawodowego we Francji, zrekonstruować pozwala uważna lektura kolejnych tekstów *Krajowych Porozumień Międzyzawodowych* (*National Interprofessional Agreements – ANI*). Badania przeprowadzone przez Oliviera Mériauxa (2009) ukazują, że w strukturze tych porozumień poczesne miejsce zajmuje terminologia powiązana z sytuacjami niepewności. W szczególności pojęcie „ścieżek kariery” (*career paths*) stopniowo zastępuje pojęcie „kariery” jako takiej. Termin „ścieżki kariery” pojawia się po raz pierwszy w ANI z 5 grudnia 2003 roku. Użyty jest on następnie w ANI z 13 października 2005 roku, dokumencie zawierającym tytuł brzmiący *Zapewnianie ścieżek kariery* (oryg. *Securing career paths*), w którym to wyrażeniu sformalizowana została idea niebezpiecznych – a zatem zmiennych czy niestałych – uwarunkowań zawodowego życia dorosłych. Następnie zaś w *Porozumieniu* z 7 stycznia 2009 roku czytamy:

„zgodnie ze swoim tytułem (*ANI w sprawie rozwoju całościowego uczenia się, profesjonalizacji oraz zapewniania ścieżek kariery*) świadczy o centralnej pozycji przyznawanej obecnie pojęciu ścieżek kariery w systemie odniesień polityki kształcenia ustawicznego. Fakt, że termin „ścieżka” pojawia się w tekście porozumienia aż 48 razy (!), dowodzi, że jego sygnatariusze dążą do przywrócenia znaczenia i konsensualnego społecznego celu systemowi kształcenia zawodowego krytykowanemu za nieprzejrzystość i zawilgość” (Mériaux, 2009, s. 15).

Powyższą semantyczną analizę dokumentów ANI, które mają formalizować ramy tekstów prawnych kierujących logiką i systemami kształcenia zawodowego we Francji, dopełnić można analizą wdrażanych procedur: planów kształcenia, systemu uznawania doświadczenia zawodowego, indywidualnego prawa do kształcenia, oceny umiejętności czy systemu potwierdzania uprzednich doświadczeń edukacyjnych. Pośród tych wszystkich środków system oceny umiejętności, którego prawne regulacje uchwalono we Francji w roku 1991, wspomaga namysł dorosłych nad własnym rozwojem zawodowym oraz analizę jego perspektyw. Funkcje poradnicze w ramach oceny kompetencji pierwotnie powierzono psychologom, których podejście, oparte na logice diagnostycznej, stosowane było w poradnictwie szkolnym. Wypracowano wówczas również inne podejścia, w szczególności zaś posługiwanie się narracją oraz praktykami biograficznymi. W przeciwieństwie do systemów doradztwa, których działaniem rządzi logika diagnostyczna, poradnictwo stosujące podejścia narracyjne miało na celu wspieranie dorosłych w procesie namysłu i podejmowania decyzji z odwołaniem się do samoorientacji.

Zadania doradcze: od diagnozy do narracji

W definiowaniu funkcji poradniczych uwzględnia się postawy doradców. Definicja zawodowej postawy zaproponowana przez André Chauveta akcentuje dwa jej wymiary. Jak pisze przywołany autor:

„W poniższych uwagach rozważymy postawę w dwóch wymiarach, które nieodmiennie ona wyraża. Chodzi mianowicie o koncepcję własnej roli obejmującą zakładane cele usługi oraz role przypisywane, odpowiednio, doradcy i radzącemu się, oraz podejścia i zawodowe działania zgodne (lub nie) z daną koncepcją pracy” (2012, s. 133).

Pierwszy wymiar dotyczy wyobrażeń, jakie doradcy mają na temat swoich obowiązków, a w bardziej zoperacjonalizowanym sensie, na temat celów, do których dążą w konkretnych sytuacjach występujących w ich pracy. Drugi wymiar zaś dotyczy samej praktyki, tj. działań umożliwiających (lub nie) zrealizowanie intencji w sytuacjach zawodowych.

Definicja ta pozwala rozróżnić rozmaite aspekty charakterystyczne dla działań poradniczych w edukacji dorosłych. Pierwszy z tych aspektów dotyczy celów

wytuczanych przez doradców, a mianowicie tego, jakie konkretne efekty chcą oni uzyskać, podejmując działania i doradzając osobie lub grupie. Analiza tego aspektu ich funkcji kieruje uwagę na intencje doradców, przy czym intencje odnoszą się tutaj do zawodowych koncepcji i wartości. Badania przeprowadzone przez Chauveta wśród doradców zajmujących się oceną umiejętności doprowadziły do wyróżnienia diagnozy i refleksji jako dwóch zasadniczych, lecz całkowicie odmiennych sposobów osiągania celów, które stawiają sobie doradcy. Wydzielenie ich pozwala opisać zarówno intencje oraz koncepcje zawodowe, jak i powiązane z nimi praktyki. Wymiar praktyczny wyraża się w tym, że tak przedstawiona logika kategoryzacji wskazuje na praktyki sprzyjające celom diagnostycznym lub praktyki, których głównym celem jest stymulowanie refleksyjności i namysłu u wspomaganych. Chociaż kategorie te nie są ontologicznie obecne w sytuacjach zawodowych, umożliwiają one ustrukturyzowanie wskaźników służących definiowaniu stylów przygotowania zawodowego w perspektywie skonceptualizowania funkcji doradztwa w kształceniu i szkoleniu dorosłych.

Definicja terminu „diagnoza” przedstawiona w *Historycznym słowniku języka francuskiego* (2012, t. I) brzmi następująco: „prospektywny stan określony w wyniku dogłębnej analizy sytuacji krytycznej”. W medycynie praktyka diagnostyczna zakłada zdolność rozpoznawania objawów i symptomów w celu przystąpienia do „stwierdzenia zdrowia i patologii” (Lemoine, 2017, s. 21). W praktyce medycznej owa zdolność rozpoznania i rozróżnienia opiera się na wiedzy płynącej z nauk doświadczalnych, które same powstają na gruncie rozbudowanych i systematycznych procedur umożliwiających uchwycenie procesów stojących za przypuszczalnymi relacjami przyczynowo-skutkowymi między obserwowanymi zjawiskami, tak aby wyciągnąć wnioski i sformułować prognozę ich ewolucji. W obszarze edukacji dorosłych modele te rozpowszechniły się zwłaszcza w praktyce oceny (Aubret, Blanchard, 2005). Pośrednio kierują one praktyką doradców legitymujących się wykształceniem psychologicznym (Guichard, Huteau, 2006). Strukturalna interpretacja dynamiki relacyjnej w sytuacjach udzielania pomocy zawiadywanych logiką diagnostyczną ujawnia asymetryczne relacje, determinujące pozycje zajmowane przez poszczególnych uczestników tych sytuacji. W rzeczy samej, jak już wspomniano, przeprowadzenie diagnozy zakłada dysponowanie wiedzą konieczną do rozpoznania korzystnych i niekorzystnych oznak, sklasyfikowania czynników i zasobów uznanych za niezbędne w projekcie doradczym, czy prognozowanie w celu oszacowania szans powodzenia danego podejścia. Logika ta, która oparta jest na zasadzie racjonalności w połączeniu z kalkulacją i szacowaniem prawdopodobieństwa, stawia doradcę w pozycji eksperta. Ponieważ sytuacja taka częściowo zakotwiczona jest w praktyce medycznej, gdzie pacjent jest stosunkowo lub tymczasowo niezdolny do trafnej interpretacji doświadczanych przez siebie objawów i symptomów, a zatem nie potrafi nazwać zjawiska, które nań oddziałuje, praktykę tę należy przeanalizować pod kątem poradnictwa dla dorosłych. W rzeczy samej, logika diagnozy generuje wizje różnych form zależności i wytwarza ideę stosunkowej niemocy, czy

to chwilowej, czy to trwałej, w tych ludziach, którzy z własnej woli lub z czyjś polecenia zwracają się do doradcy w celu zmiany sytuacji, w jakich się znajdują lub w jakich spodziewają się znaleźć.

Obok logiki doradzania, opartej na eksperckim przeglądzie i prowadzącej do wykrystalizowania się asymetrycznych pozycji w relacji doradczej, powstał i rozwinął się odmienny kierunek myślenia. Wynikiem alternatywnej tendencji jest postawa zakorzeniona w paradygmacie hermeneutycznym operującym logiką rozumienia siebie osiąganego przez bycie w diadzie (Breton, 2019a). Z punktu widzenia doradcy celem działań jest takie poprowadzenie wspieranej osoby, aby na podstawie własnej ekspresji doświadczeń była ona w stanie sama refleksyjnie przeanalizować swoje uprzednie założenia. Motorem takich praktyk poradniczych są refleksyjna wzajemność (Denoyel, 2013), dialogiczna współinterpretacja (Pineau, 1998) i dialogiczny namysł (Lhotellier, 2001). Odrzucają one asymetrię pozycji charakteryzującą działania poradnicze strukturyzowane przez logikę diagnostyczną. Praktyki te sięgają po inne typy narracyjnych poczynań, na których efekty składają się po części objaśnianie i naświetlanie możliwości (Breton, 2015) oraz zrozumienie i wykorzystanie własnej mocy sprawczej (Pineau, Marie-Michelle, 1983). Perspektywie tej w pionierski sposób nadał formalne ramy Wydział Nauk nad Edukacją i Kształceniem Uniwersytetu w Tours, którym kierował wówczas Gaston Pineau, współzałożyciel ruchu *récits de vie en formation* („narracje o życiu i edukacji”) (Pineau, Legrand, 2007), wcielając ją w program „Diplôme d'études supérieures spécialisées” – DESS (studiów magisterskich) jako „Fonctions d'accompagnement en formation” – DESS FAC (kursy wspomagające kształcenie).

Szkolenie doradców w obrębie edukacji i kształcenia dorosłych: przykład Wydziału Uniwersytetu w Tours

Profesorowi pedagogiki Gastonowi Pineau od 1985 roku, tj. od momentu założenia Wydziału Nauk nad Edukacją i Kształceniem Uniwersytetu w Tours zajmującego się kształceniem dorosłych, przyświecał cel uznawania uczenia się przez doświadczenie (*experiential learning*) płynące z uwikłania jednostek w problematyczne sytuacje codziennego życia. Jednym z rezultatów tego podejścia było nadanie formalnych ram paradygmatowi kształcenia opartego na doświadczeniu (*experiential training*) przedstawione w pracy zbiorowej pod redakcją Pineau i Bernadette Courtois (1991). W opracowaniu tym Pineau wyróżnia dwa etapy „kształcenia doświadczeniowego”:

„definiujemy kształcenie doświadczeniowe jako kształcenie zachodzące na drodze bezpośredniego, lecz zarazem refleksyjnego kontaktu. Kontakt bezpośredni oznacza tu kontakt niezapośredniczony przez instruktora, program, literaturę, ekran, a nawet słowa, a zatem zachodzący bez opóźnienia, w każdym miejscu, przynajmniej w swej źródłowej formie” (Pineau, 1991, s. 29).

Pierwszym etapem transformacyjnego uczenia się jest według Pineau bezpośrednio doświadczenie trudności. Drugi etap natomiast wynika ze stopniowego integrowania tego wydarzenia z przebiegiem życia i z refleksją nad nim, co umożliwia uświadomienie sobie charakteru i formatywnych skutków przeżytych trudności. O ile więc pierwszym etapem procesu kształcenia jest próba, której poddany zostaje podmiot, o tyle drugim jest refleksyjna praca i podjęcie dialogu we wspólnocie doświadczanego wydarzenia.

Stopniowe włączanie kształcenia doświadczeniowego, nauki własnej (Moisan, Carré, 2002) oraz uczenia się przez doświadczanie (Balleux, 2000) do systemów edukacji dorosłych implikuje pytania dotyczące praktyk organizacyjnych i poradniczych w kształceniu dorosłych. Już w roku 1984 Pineau postawił ten problem w artykule zatytułowanym *Sauve qui peut! Life enters into lifelong learning. What a story! (Ratuj się, kto może! Życie wraca w całożyciowe uczenie się. Co za historia!)*. Artykuł ten koncentruje się na następującym zagadnieniu: dorośli, zapisujący się na kursy, dysponują wiedzą i osiągnięciami, które muszą być znane uczącym i przez nich uznane, aby uniknąć formalnego nauczania wiedzy już wcześniej nabytej przez doświadczenie. Jednakże powszechnym problemem jest to, że wiedza płynąca z doświadczenia ma charakter „wiedzy milczącej” (Breton, 2017). Jednostki nabywają jej w sytuacjach zawodowych, w biegu zawodowego życia, podczas momentów uczenia się występujących w przebiegu życia, co niekoniecznie pociąga za sobą wzrost świadomości posiadania takiej wiedzy. Jak ujął to Guy Jobert (2011), problem ten jest zagadką: wiedza zdobywana przez doświadczenie dostępna jest jedynie w praktyce. Nie daje się pojmować jako obiekt refleksji posiadającego ją podmiotu. Te właśnie spostrzeżenia sprawią, że Pineau zorganizuje kursy magisterskie szkolące doradców w zakresie metod podnoszenia samoświadomości i umiejętności przekazywania (socjalizacji) wiedzy doświadczeniowej.

Poradnictwo i doradztwo wspierające namysł nad własnym doświadczeniem i formalizację własnej wiedzy

Planując program kształcenia dla zawodowych doradców oraz proces uznawania wcześniejszego uczenia się, Pineau natknął się na problemy natury tak etycznej, jak i metodologicznej. Aby uchwycić wymiary etyczne powiązane z rolą poradnictwa, powinniśmy powrócić do definicji postawy zaproponowanej przez Chauveta. Jak już wyjaśniono, na postawę składają się dwa wymiary: koncepcja właściwego sposobu uprawiania profesji doradcy oraz konkretne praktyki wdrażane w rzeczywistych sytuacjach. Z tej perspektywy to, że postrzegane wyniki działań podjętych przez doradców w danych sytuacjach nie odzwierciedlają założonych przez nich celów, staje się źródłem etycznych dylematów i konfliktów. Wiele czynników przyczynia się do rozdziewu między celami a konkretnymi działaniami: kontekst, na przykład, może generować takie ograniczenia, że pewnych działań nie sposób podjąć.

Często dzieje się tak w przypadku doradców, którzy pracują w instytucjach publicznych, wymuszających skrócenie czasu udzielania wsparcia (Massip, 2015). Innym czynnikiem jest rozbieżność między pewnymi praktykami a wyznaczonymi celami. Dotyczy to na przykład doradców, którzy chcą pomóc dorosłym w trakcie tranzykcji wypracowywać poczucie mocy sprawczej (Bédard, 1983), lecz jednocześnie wdrożone przez nich działania wytwarzają preskryptywne zjawiska, które obniżają sprawność wspieranej osoby. Dlatego też rozdźwięk między celami a konkretnymi działaniami należy wspólnie obserwować i uświadamiać. Jest to konieczny warunek zmiany w praktykach realizowanych w ramach systemów kształcenia doradców.

Na podstawie takich właśnie założeń zaoferowano na Uniwersytecie w Tours rozmaite kursy doradcom zajmującym się oceną umiejętności, doradztwem i rozwojem kariery oraz osobom zaangażowanym w uznawanie i potwierdzanie uprzedniego doświadczenia. Jednym z nich jest program „Diplôme d'études supérieures spécialisées Fonctions d'accompagnement en formation” („Specjalistyczne studia magisterskie: Funkcje wspomagające kształcenie” – DESS FAC) wprowadzony w roku 1997 (Breton i in., 2015) po uchwaleniu we Francji ustawy o ocenie umiejętności (Liétard, 2012). Dzięki swej specyfice program ten ma oferować doradcom szkolenie oparte na podejściach i metodach narracyjnych w celu profesjonalizacji interwencji poradniczych i doradczych dla dorosłych. Perspektywa ta zakotwiczona w paradygmacie hermeneutycznym sięga po historię życia i narracje o przeżytych doświadczeniach jako po narzędzia samokształcenia. Dwie praktyki narracyjne mają okazać się głównymi osiami kształcenia na poziomie magisterskim, a mianowicie: historia życia w trakcie kształcenia (Pineau, Legrand, 2007) oraz wywiad wyjaśniający (*explanation interview*) (Vermersch, 1994/2000).

Narracja o doświadczeniach a radzenie się: badania narracyjne

O ile praktyki poradnicze podbudowane logiką diagnozy zakładają ukonstytuowanie się specjalizacji w oparciu o wiedzę na temat rodzajów zdolności oraz umiejętność określania profili behawioralnych, uzdolnień i predyspozycji, o tyle praktyki narracyjne wywodzą się z logiki „radzenia się” (Lhotellier, 2001), która bazuje na kompetencji doradcy w zakresie prowadzenia wywiadów indywidualnych i grupowych. Tryby interwencji w ramach działań poradniczych posługujących się praktykami narracyjnymi budowane są wokół strategii umożliwiających odtwarzanie i analizę historii życia, formułowanie pytań, wskazań i przypomnień towarzyszących refleksyjnej pracy wspieranych osób. Pośród tych narracyjnych praktyk można wyróżnić dwie główne kategorie: narrację biograficzną i opis fenomenologiczny.

Narracja biograficzna to główna praktyka w podejściach stosujących narrację jako narzędzie samokształcenia. Sesje takie przebiegają w siedmiu głównych etapach. Schemat poniżej zaczerpnięto z artykułu poświęconego przedstawieniu tego podejścia (Breton, 2019b):

Etap 1: zdefiniowanie ram oraz kontraktu z grupą: zasady wspólnego działania, wspólne określenie problemów, poufność, własność dokumentacji na piśmie itd.

Etap 2: krótkie, indywidualne narracje na określony temat w oparciu o różne kierunki badań zaproponowane przez osoby odpowiedzialne za system i jego zaplecze: linie życia (Lainé, 2004), podejścia genealogiczne (Lani-Bayle, 2000).

Etap 3: pierwsze udostępnienie każdej z jednostkowych historii w podgrupach lub w całej grupie (piętnaście–dwadzieścia osób).

Etap 4: pierwsza tematykacja w obrębie grupy, w oparciu o elementy wspólne różnym historiom: wymiar genealogiczny, przedziały wiekowe dorosłego życia, zarządzanie życiem, tranzyce zawodowe itd. Doradcy zawodu przedstawiają teoretyczne i metodologiczne punkty odniesienia w celu wsparcia indywidualnego pisania między sesjami.

Etap 5: dogłębne opisanie historii życia w oparciu o kluczowe wydarzenia w biegu życia od urodzenia lub w więcej niż jednym okresie przebiegu życia.

Etap 6: przedstawienie każdej historii życia (prezentacja trwająca od 30 minut do godziny) na forum grupy. Czas potrzebny na podzielenie się wszystkimi historiami może wahać się od jednego do półtora dnia.

Etap 7: druga tematykacja, wraz z grupą, w oparciu o przedstawione indywidualne historie i analizę przeżyć doświadczanych przez grupę podczas sesji. Przebieg sesji można uporządkować za pomocą trzech kryteriów: tematów odnoszących się do biegu życia (wiek, tranzyce, wyznaczniki społeczne i rodzinne); tematów odnoszących się do życia zawodowego (wartości, stanowiska, tranzyce, zaangażowanie itd.); oraz tematów odnoszących się do uczenia się z doświadczenia (wiedza międzysektorowa, wiedza zawodowa, style zawodowe, okresy nabywania itd.).

Tabela 1. Program szkolenia doradców i doradców dorosłych z wykorzystaniem narracji i historii życia w trakcie kształcenia

Dzięki takiej strukturze doradcy wypracowują etyczne, teoretyczne i metodologiczne standardy przeżywania i rozumienia efektów narracji biograficznej, takich jak: skutki przeżyć doświadczanych podczas komponowania i przedstawiania narracji; rozumienie wynikające z odbioru i prezentacji narracji innych osób; techniki uczenia się mające na celu kontekstualizację w ramach relacji pomocowej; integracja procedur doradczych pod kątem pisania narracji o sobie i momentach uczenia się; opanowanie procedur tematycznych pozwalających na rozpoznanie wyjątkowości narracji oraz ich wymiaru społecznego i zbiorowego.

Efekty grupowej narracji przyczyniają się do zrozumienia wyznaczników zawodowej ścieżki oraz podnoszą świadomość wiedzy, która została w jej wyniku

skonstruowana. Drugim modelem, zgodnie z którym również pracuje się podczas studiów magisterskich na Uniwersytecie w Tours, jest opis mikrofenomenologiczny:

„Opisywanie oznacza wykluczanie z gry określania przyczyn zjawiska na rzecz relacjonowania tego, co się dostrzega. Stąd też ponad »dlaczego« lub też »co« przedkłada się »jak«, to jest, przyznaje się pierwszeństwo sposobom bycia, modalnościom obecności, właściwościom przeżywanych doświadczeń oraz procesom pojawiania się zjawisk” (Depraz, 2014, s. 136).

Praktyka opisu umożliwia zapoczątkowanie procesów doradczych nakierowanych na szczegółową deskrypcję działania w danej sytuacji. Oparta jest ona na technikach wywiadu opracowanych przez Pierre’a Vermerscha (2012), których celem jest między innymi podniesienie świadomości dotyczącej ukrytych czynników wpływających na sposoby postrzegania samego siebie w danych sytuacjach życiowych, myślenia o swoich własnych możliwościach, działania oraz konstruowania podejść do samoorientacji.

Poradnictwo i wsparcie przez badania narracyjne

W przeciwieństwie do logiki i praktyki diagnostycznej celem doświadczeniowych praktyk poradniczych jest wspieranie dynamiki płynącej z podejmowania działań i interwencji dających początek badaniom prowadzonym w pierwszej osobie (Depraz, 2011). Podczas gdy praktyka diagnostyczna wymaga, aby doradca gromadził informacje o sytuacji wspieranej osoby w celu doradzenia jej, dynamika zainicjowana przez praktyki refleksyjnego wsparcia nakierowana jest na pomoc osobie w osiągnięciu zdolności zrozumienia samej siebie i podjęcia namysłu nad swoją sytuacją, skutkującego wyrazistym jej oglądem. Podejście to, które zostało stereotypizowane przez Alexandra Lhotelliera (2011), a opisane w aspekcie techniki stosowania przez Vermerscha (1994/2000), oparte jest na odwróceniu punktu widzenia (Depraz, 2014), w wyniku czego w procesie doradczym dorosły analizuje samego siebie i wszystkie dostępne możliwości, które uznawane były za oczywiste lub pozostawały niezauważone. W ramach tej logiki przesunięciu podlega przedmiot badań. W miejsce psychologicznej oceny cech, zachowania i umiejętności jednostki pojawia się szczegółowa analiza doświadczanej sytuacji oraz sposobu, w jaki doświadczająca jej osoba o niej myśli. Z tej perspektywy kluczowe dla całego podejścia jawi się pojęcie przeżywanej sytuacji (*lived situation*) (Pesce, 2019). W rzeczy samej, strategia ta polega na budowaniu świadomości ram odniesienia, do których radzący się odwołuje się, aby zinterpretować i zrozumieć swoją sytuację oraz rozpoznać i nazwać uprzednio zdobytą wiedzę, którą posiada, często jej nie zauważając. Takie ramy interpretacyjne i sposoby wypowiedzania się są bowiem decydującym czynnikiem w konstruowaniu istotnych scenariuszy rozwoju oraz działań, które jednostka będzie następnie realizować i za które będzie odpowiedzialna.

To w tym właśnie węzłowym punkcie, naszym zdaniem, działania poradnicze nabierają znaczenia dla nauk społecznych i edukacji dorosłych. W rzeczy samej, z tej perspektywy praca doradcza wymaga antropologicznego i metamorficznego wymiaru: antropologicznego, gdyż przyszłość dorosłego kształtuje się pod wpływem rozmaitych tranzycji – etapów życia, tranzycji zawodowych, zmian w zatrudnieniu – które przerywają ciągłość jego rozwoju; metamorficznego zaś, gdyż tranzycje owe dotyczą nie tyle przekraczania pewnych progów, ile przekształcania przeżywanej sytuacji, przy czym zakłada się, że dorosły przekształca również samego siebie. Będąc czymś więcej niż zwykłym doradztwem zawodowym, wsparcie takie powinno być ujmowane z perspektywy narracyjnej, refleksyjnej i dialogicznej, której celem jest wspomaganie procesów uświadamiania sobie ram interpretowania sytuacji (Schütz, 1943/1987), nauczenie się rozważania scenariuszy rozwoju, rozwinięcie umiejętności rozmowy i metakomunikacji na temat napotykanych ograniczeń oraz współkonstruowanie perspektyw rozwoju.

Aby towarzyszyć radzącemu się w tym dynamicznym i refleksyjnym procesie, doradcy muszą być w stanie działać zgodnie ze swoimi założeniami, a ich interwencje muszą wypływać z wiedzy na temat tego, jak definiuje się ogólne ramy ich profesji, z umiejętności kreowania warunków do wspólnego rozważania doświadczanych sytuacji oraz ze zdolności wytwarzania aktów językowych (Searle, 1969) skutkujących stymulacją uwagi i inicjowaniem przemyślanych i wykonalnych scenariuszy rozwoju. Kompetencje, które musi wykształcić doradca, dotyczą umiejętności pobudzania we wspieranych osobach wyrazistej sprawczości w oparciu o techniki badań narracyjnych (Breton, 2020), w których perspektywa kariery zawodowej w ramach wywiadu biograficznego łączy się z pracą nad mikrofenomenologicznym opisem, umożliwiającym szczegółowe wniknięcie w przeżywane sytuacje, w celu rozpoznania potencjału aktualizacji.

W podsumowaniu

W niniejszym artykule funkcje poradnictwa w edukacji, kształceniu i rozwoju zawodowym dorosłych zostały omówione z punktu widzenia paradygmatu badań narracyjnych w odniesieniu do pola naukowego andragogiki – dyscypliny o edukacji i kształceniu dorosłych. Z perspektywy tego podejścia powiązane z nimi zadania nie są oddzielone od kształcenia zawodowego, gdyż podejmując działania, osoby wspierane wytwarzają wiedzę o sobie, o przeżywanych przez siebie sytuacjach oraz swoim otoczeniu. Z tego też względu podkreślamy ważność aktów językowych, pośrednio odnosząc się do ustaleń Johna L. Austina (1962), w celu uwypuklenia istotności praktyki narracyjnej w procesach doradztwa, samoorientacji i samokształcenia.

Tłumaczenie: Patrycja Poniatowska

Bibliografia

- Austin, J.-L. (1962) *How to do things with words: The William James lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Clarendon Press.
- Aubret, J., Blanchard, S. (2005). *Pratique du bilan personnalisé*. Paris: Dunod.
- Bauman, Z. (2006). *Liquid life*. Cambridge, Malden: Polity Press.
- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263–286. <https://doi.org/10.7202/000123ar>
- Bédard, R. (1983). Crise et transition chez l'adulte dans les recherches de Daniel Levinson et de Bernice Neugarten. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(1), 107–126. <https://doi.org/10.7202/900401ar>
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet* (2e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte* (2e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J.-P., Dominicé, P. (2009). *Où sont passés les adultes*. Paris: Téraèdre.
- Breton, H. (2015). Attention conjointe, coexplicitation de l'expérience et accompagnement en formation. *Éducation Permanente*, (205), 87–98.
- Breton, H. (2017). Interroger les savoirs expérientiels *via* la recherche biographique. *Le sujet dans la Cité – Actuels*, 6, 25–41.
- Breton, H. (2019a). Éthique de l'accompagnement et herméneutique du sujet. W: H. Breton, S. Pesce (dir.). *Éthique de l'accompagnement en santé, travail social et formation* (s. 237–255). Paris: Téraèdre.
- Breton, H. (2019b). Vitalité des formations par les histoires de vie. W: M.-C. Bernard, G. Tschopp, A. Slowik (dir.), *Les voies du récit: pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (s. 13–27). Québec City, Canada: Éditions Science et bien commun.
- Breton, H. (2020). L'enquête narrative, entre détails et durée. *Éducation Permanente*, (222), 173–180.
- Breton, H., Denoyel, N., Pineau, G., Pesce, S. (2015). Métiers de l'accompagnement, savoirs expérientiels et formation universitaire. *Éducation Permanente*, (205), 163–175.
- Chauvet, A. (2012). Quelle posture pour le professionnel du bilan de compétences? *Éducation Permanente*, (192), 131–141.
- Denoyel, N. (2013). La réciprocité réflexive assumée dans l'accompagnement éducatif. W: J. Béziat (dir.), *Analyse de pratiques et réflexivité* (s. 217–221). Paris: L'Harmattan.
- Depraz, N. (2011). L'éloquence de la première personne. *Alter*, 19, 57–64. <https://doi.org/10.4000/alter.1365>
- Depraz, N. (2014). *Attention et vigilance*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Guichard, J., Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod.
- Houde, R. (1999). *Les temps de la vie, Le développement psychosocial de l'adulte*. Québec City, Canada: Gaétan Morin Editeur.

- Jobert, G. (2011). Intelligence au travail et développement des adultes. W: P. Carré, P. Caspar (dir.). *Traité des sciences techniques et des techniques de la formation* (s. 357–381). Paris: Dunod.
- Lainé, A. (2004). *Faire de sa vie une histoire*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Lani-Bayle, M. (2000). *L'histoire de vie généalogique. D'Oedipe à Hermès*. Paris: L'Harmattan.
- Lemoine, M. (2017). *Introduction à la philosophie des sciences médicales*. Paris: Hermann.
- Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil*. Paris: Seli Arslan.
- Liétard, B. (2012). Les premiers pas des bilans de compétences. *Éducation Permanente*, (192), 11–20.
- Massip, A. (2015). *Validation des acquis de l'expérience et ingénierie territoriale*. Paris: L'Harmattan.
- Mériaux, O. (2009). Les parcours professionnels: définitions, cadre et perspectives. *Éducation Permanente*, (181), 11–22.
- Moisan, A., Carré, P. (2002). *L'autoformation, fait social? Aspects historiques et sociologiques*. Paris: L'Harmattan.
- Pesce, S. (2019). Situation (Définition de la). W : A. Vandeveld-Rougale, P. Fugier (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique* (s. 587–588). Toulouse: Érès.
- Pineau, G. (1984). Sauve qui peut! La vie entre en formation permanente. Quelle histoire! *Éducation Permanente*, (72–73), 15–24.
- Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. W: G. Pineau, E. Courtois (dir.), *La formation expérientielle des adultes* (s. 29–40). Paris: La Documentation française.
- Pineau, G. (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris: L'Harmattan.
- Pineau, G., Courtois, B. (dir.). (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation française.
- Pineau, G., Legrand, J.-L. (2007). *Les histoires de vie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pineau, G., Michèle, M. (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Montréal: Éditions coopératives Albert Saint Martine de Montréal.
- Schütz, A. (1943/1987). *Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales* (A. Noschis-Gilliéron, trad.). Paris: Klincksieck.
- Searle, J. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vermersch, P. (1994/2000). *L'entretien d'explicitation* (3e éd.). Paris: ESF.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie : vers une psychophénoménologie*. Paris: Presses Universitaires de France.

Jolanta Lenart

Uniwersytet Rzeszowski

Od tradycyjnego poradnictwa zawodowego dla młodzieży do poradnictwa konstruowania kariery i życia. Ciągłość i zmiana

Artykuł prezentuje przemiany polskiego poradnictwa zawodowego dla młodzieży od okresu międzywojennego do czasów współczesnych. Autorka zaprezentowała w nim modele i koncepcje poradnictwa zawodowego zmieniające się wraz z przemianami społecznymi, gospodarczymi i politycznymi w Polsce. Szczególną wagę zwróciła na te elementy, które stanowią rdzeń wcześniejszych teoretycznych koncepcji i praktycznych podejść, przetrwały do czasów obecnych i stanowią dziś ważną podbudowę nowych modeli poradnictwa zawodowego. W artykule ukazano także sprawy problematyczne, które na różnych etapach rozwoju i funkcjonowania poradnictwa zawodowego uniemożliwiały jego pełne wykorzystanie w procesie wspierania rozwoju zawodowego młodego człowieka i podejmowanych przez niego decyzji edukacyjno-zawodowych. Wiele tych samych problemów daje się także zauważyć dzisiaj. Wyłaniają się również trudności nowe, które wpływają negatywnie na efektywność przygotowania młodzieży do wyboru zawodu i satysfakcjonującego funkcjonowania na współczesnym, trudnym i wymagającym rynku pracy.

Słowa kluczowe: Modele poradnictwa zawodowego, poradnictwo zawodowe dla młodzieży, przemiany poradnictwa zawodowego, poradnictwo w konstruowaniu kariery i życia

Początek XXI wieku to czas refleksji nad tym, co było, to czas stawiania sobie pytań dotyczących przejmowanego dziedzictwa i poszukiwania nowych rozwiązań i nowych wzorców na miarę krystalizującej się rzeczywistości społecznej. Dążenia te są zauważalne we wszystkich obszarach życia człowieka – w kulturze, w gospodarce, w życiu społecznym. Głębsze zanurzenie się w proponowane nowości doprowadza do wniosku, że niejednokrotnie to, co zostało okrzyknięte jako „nowość” i przyozdobione aureolą wyjątkowości, tak naprawdę zostało zaledwie ubrane w nową szatę, która zwraca uwagę jedynie swoją odmalowaną kolorystyką. Wydawać się może, że właśnie w poradnictwie i doradztwie zawodowym często mamy z tym fenomenem do czynienia, że wypracowanym i stosowanym kiedyś procedurom,

metodom, paradygmatom nadaje się tylko nowe nazwy, a ich znaczenie i sens są niezmiennie. Tak jednak nie jest.

Niniejszy artykuł ma na celu wyeksponowanie najważniejszego dorobku poradnictwa zawodowego okresu wczesnego kapitalizmu, a także związanych z nim spraw trudnych i problematycznych, jest także swego rodzaju próbą odnalezienia tych jego elementów, które przez lata były modyfikowane i transmitowane, a obecnie stanowią rdzeń aktualnych teorii i praktyk poradnictwa kariery. Jest to tym samym próba ukazania, jak ewoluowało poradnictwo zawodowe dla młodzieży, co jest w obecnym paradygmacie *Life Design* nowe oraz jakie problemy i trudności w minionej i współczesnej działalności praktycznej w tym zakresie można uznać za wspólne, a jakie dotyczą tylko wybranych jej obszarów.

Poszukiwanie metod, tworzenie narzędzi, konstruowanie modelu poradnictwa w pierwszej połowie XX wieku

Refleksja nad poradnictwem zawodowym pojawiła się na początku XX wieku dzięki nowemu spojrzeniu na psychologię dziecka i człowieka dorosłego oraz na możliwości wykorzystania jej do interpretowania i rozwiązywania zagadnień codziennego życia. Doprowadziło to do wyodrębnienia się z psychologii ogólnej nurtu psychologii stosowanej. Pierwszym obszarem badawczym dla zwolenników tego nurtu stała się szkoła i jej uczniowie oraz rozwijający się przemysł i problemy związane z wyborem zawodu. Badania nad tymi zagadnieniami łączą się na gruncie polskim z takimi nazwiskami, jak Aniela Szcówna, Józefa Joteyko i Jan Władysław Dawid. O ile Szcówna (1899; 1901) i Joteyko (1918; 1926) koncentrowały się na metodach poznawania i wspierania rozwoju dzieci w wieku szkolnym, o tyle Dawid (1911) we wstępie swojej książki wskazywał na potrzebę badań nad zdolnościami jako jednymi z determinant przystosowania zawodowego ludzi dorosłych. Dalszy rozwój tego nurtu psychologii stosowanej stymulowało stale rosnące zapotrzebowanie przemysłu na uzdolnionych do pracy specjalistów, stwarzając szanse wykorzystania jej zdobyczy do diagnozy uzdolnień/przydatności zawodowej ludzi i instytucjonalnego rozwiązania problemu doboru do zawodu i do pracy.

Szeroką działalność w tym zakresie prowadził powołany w 1920 roku przez Wacława Hauszylda Instytut Psychotechniczny przy powstałej w 1915 roku w Warszawie Poradni Zawodowej Patronatu nad Polską Młodzieżą Rzemieślniczą i Przemysłową. Jego działalność nie odbiegała od działalności podobnych placówek na świecie. Twórca Instytutu nawiązał kontakty z zagranicznymi ośrodkami i na ich wzór zorganizował pierwszą w Polsce pracownię, wyposażoną w odpowiednią aparaturę i narzędzia badawcze, jak również zatrudnił niezbędnych profesjonalistów, tj. lekarza, psychologa oraz specjalistę w zakresie nauk ścisłych: matematyki i fizyki. Badania prowadzone w Instytucie obejmowały: wywiad, pomiary antropologiczne, badania lekarskie, badania psychotechniczne (badanie inteligencji i funkcji

umysłowych) oraz badania sprawności psychomotorycznej i uzdolnień zawodowych. Pod względem wyposażenia Instytut nie tylko zajmował pierwsze miejsce w Polsce, ale również znajdował się w czołówce instytutów psychotechnicznych w Europie (Budkiewicz, Kączkowska, 1987, s. 97–98). W związku z tym on i funkcjonująca przy nim poradnia zawodowa stały się wzorcem dla kolejnych placówek, które powstawały na ziemiach polskich po pierwszej wojnie światowej¹.

Przyjęty model uprawiania poradnictwa zawodowego wprowadzie zasadniczo był umocowany na „teorii cechy i czynnika” Franka Pearsons’a, jednak w swych założeniach sięgał głębiej, aż do starożytnej filozofii Arystotelesa, powołując się na wyodrębnione przez niego trzy czynniki decydujące o kierunku rozwoju (również zawodowego) człowieka, tj. *physis*, *logos* i *ethos*. W myśl tej filozofii *physis* to czynniki biologiczne rozwoju, życia i potrzeb, *ethos* to czynniki kształtujące osobowość i zachowanie człowieka w wyniku jego interakcji ze środowiskiem (postawy, normy, obyczaje), z kolei *logos* to czynniki pozwalające postrzegać człowieka jako jednostkę rozumną, rozwijającą się nie tylko fizycznie, ale także psychicznie (Baraniak, 2009, s. 87). Zgodnie z przyjętym modelem badanie przydatności zawodowej wprowadzie było prowadzone w tych trzech obszarach, jednak najbardziej eksplorowane były sfera fizyczna (*physis*) i psychiczna (*logos*) badanego. Sfera określona przez Arystotelesa jako *ethos*, którą można w dzisiejszym rozumieniu połączyć z kompetencjami, była wówczas mniej brana pod uwagę. Badanie cech fizycznych jednostki (budowa ciała, waga, wzrost, przebyte choroby, obciążenia genetyczne, sprawność) oraz psychicznych i umysłowych (sprawność wzroku, słuchu, pamięć, wymowa, właściwości systemu nerwowego, inteligencja, zdolności) było prowadzone z wykorzystaniem wywiadów indywidualnych, aparatury psychotechnicznej oraz testów psychometrycznych. Uzyskane wyniki służyły do określenia profilu psychologicznego kandydata, a następnie skonfrontowania go z profilem określonego zawodu. Naczelnym celem poradnictwa zawodowego była zatem pomoc jednostce w osiągnięciu jak największego powodzenia w swojej pracy zawodowej (Lenart, 2013, s. 69). Była to odpowiedź na potrzeby rozwijającego się kapitalizmu i postępującej industrializacji kraju. Przypominając to, Irena Janiszowska odnotowała:

„doradcy zawodu mieli do wykonania ściśle określone zadania wykrycia cech fizycznych, moralnych i intelektualnych przyszłych pracowników przemysłu i handlu oraz ustalenie adekwatności między potrzebami i zainteresowaniami badanych a wymaganiami zawodu. Cały wysiłek doradców szedł więc w kierunku sporządzenia możliwie dokładnego »inwentarza« osobowości czy profilu danej osoby. Podstawowe znaczenie miało przy tym badanie inteligencji,

¹ Pełną listę placówek opieki psychologicznej, w tym poradnictwa zawodowego dla dzieci i młodzieży w Polsce w okresie II Rzeczypospolitej można odnaleźć w monografii: J. Lenart, *Orientacja i poradnictwo zawodowe w Polsce w latach 1944–1989*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013, s. 372–380. Lista zawiera nazwy 65 placówek, wraz z ich adresem, rokiem założenia, instytucją patronującą, zadaniami i grupą podopiecznych.

obliczenie jej ilorazu, rozróżnienie jej form i rodzajów (np. teoretyczna, praktyczna, słowna, logiczna, itp.)” (Janiszowska, 1971, s. 24).

Tak prowadzoną wówczas działalność trudno nazwać poradnictwem zawodowym w pełnym tego słowa znaczeniu. Jest ona bowiem bliższa dyrektywnemu doradztwu czy selekcji zawodowej, kiedy to jednostka niewiele ma do powiedzenia i – w konfrontacji ze wszechwiedzącym, autorytatywnym doradcą – pozostaje bierna. Wybór zawodu bowiem, zgodnie z przekonaniem o wrodzoności i niezmienności cech psychicznych człowieka, ujmowano jako jednorazowy akt decyzyjny, podejmowany w momencie ukończenia przez ucznia szkoły powszechnej. Psychologiczne doradztwo zawodowe okresu międzywojennego – zdaniem Janiszowskiej – nie wypracowało właściwych podstaw teoretycznych do swojej działalności praktycznej. Działalność poradni zawodowych bazowała w dużym stopniu na psychologii różnic indywidualnych i na wynikach badań dotyczących pomiaru cech psychologicznych (Janiszowska, 1971, s. 24).

Wychowawczy model orientacji i poradnictwa zawodowego w Polsce Ludowej

Po drugiej wojnie światowej władzę w Polsce przejęli przeciwnicy pielęgnowania indywidualnych talentów i zdolności, którzy w swoich poglądach i koncepcjach nie uznawali niematerialnych bytów, a gloryfikując pracę, człowieka – jej wykonawcę – traktowali drugorzędnie. Miało to swoje poważne negatywne konsekwencje dla rozwoju nauk psychologicznych i dla poradnictwa zawodowego, co było najbardziej odczuwalne w Polsce w okresie tzw. stalinowskim (1948–1956). Psychologia została wówczas zamknięta jako kierunek kształcenia na większości polskich uczelni (zepchnięta do podziemi), a poradnictwo zawodowe uznano za niepotrzebne, godzące w socjalistyczną zasadę równości wszystkich ludzi.

„Podjęcie pracy zawodowej wydawało się prostą koniecznością, wyznaczoną przez obiektywne zapotrzebowanie kadrowe; jednostka nie miała w tej sprawie niczego do powiedzenia; powinna podjąć pracę jako nakaz obywatelskiego obowiązku i jako sposób zarabiania na życie” – z perspektywy czasu podsumowuje ten stan Bogdan Suchodolski (1974, s. 483–484).

Surowej krytyce zostały poddane testy psychologiczne, które następnie całkowicie odrzucono we wszystkich krajach obozu socjalistycznego. Poradnictwo zawodowe zostało w tych warunkach zastąpione agitacją młodzieży do szkół zawodowych. W konsekwencji

„rozwijano szkolnictwo zawodowe, szczególnie na poziomie zasadniczym, które miało przygotowywać do pracy »na całe życie«. Decyzje dotyczące przyszłego zawodu podejmowane na progu edukacyjnym szkoła ogólnokształcąca

– szkoła zawodowa miały być wyborami trwałymi, wiążącymi absolwentów z uzyskanym zawodem. Formalnie nie występowało bezrobocie, a problemy pracownicze w zakładach pracy rzadko były rozwiązywane przez profesjonalnych doradców, poradnictwo zawodowe dla osób dorosłych miało incydentalny charakter. Dopiero w późniejszym okresie wraz z działalnością pedagogów pracy nastąpił rozwój poradnictwa zawodowego, wciąż jednak zorientowanego przede wszystkim na pomoc adresowaną do dzieci i młodzieży uczącej się” (Wołk, 2017, s. 213–214).

Nacisk na kształcenie zawodowe, z pominięciem predyspozycji zawodowych, wywołał wiele negatywnych konsekwencji społeczno-gospodarczych (spadek poziomu kształcenia w szkolnictwie zawodowym, wysoki odsetek drugoroczności, przerywanie nauki szkolnej, porzucanie pracy, obniżenie jakości i efektywności pracy, podejmowanie zatrudnienia niezgodnie z wyuczonym zawodem itd.).

Interwencyjny model poradnictwa zawodowego opracowano na Zjeździe Oświatowym w Łodzi dopiero w 1957 roku. Zostały wtedy powołane (a właściwie reaktywowane) poradnie psychologiczne, które miały nawiązywać do etosu poradnictwa z okresu międzywojennego (taką nadzieję mieli psycholodzy), jednakże w rzeczywistości tak się nie stało. W procesie przygotowania uczniów do wyboru zawodu i szkoły najważniejszą rolę władze przydzieliły bowiem szkole i nauczycielom. Orientacja i poradnictwo zawodowe stały się integralną częścią pracy wychowawczej szkoły. Przyjmując model orientacja szkolna i zawodowa o charakterze wychowawczym, jego teoretycy, m.in. Stefania Słyszowa, opierali się na założeniu, że poprzez właściwe zorganizowanie i ukierunkowanie procesu wychowawczego można kierować rozwojem zdolności każdego ucznia oraz racjonalnie przygotować go do wyboru zawodu. W przeciwieństwie do tendencji typowych dla okresu międzywojennego zwolennicy tej koncepcji uważali, że zdolności człowieka nie mają charakteru wrodzonego, ale rozwijają się pod wpływem oddziaływań wychowawczych oraz pod wpływem pracy. Proces dydaktyczno-wychowawczy powinien zmierzać więc do kształtowania określonych cech osobowości uczniów, ważnych z punktu widzenia ich przyszłości i dokonywania wyboru zawodu (Słyszowa, Smoleńska, 1981, s. 5).

Podjmując wówczas próbę zdefiniowania poradnictwa wychowawczego, Alicja Kargulowa stwierdziła, że stanowi ono system celowo organizowanych zabiegów wychowawczych, zmierzających bądź do przekształcenia dotychczasowych przekonań i postaw (a tym samym zmiany zachowań wychowanków), bądź do wytworzenia postaw nowych, i dzięki temu pomaga przystosować się jednostce do otaczającej rzeczywistości. Poradnictwo interweniuje więc w proces wychowania, jaki realizowany jest w relacji wychowawca–wychowanek lub wychowanek–środowisko, z tym że ujmuje wychowanka jako istotę nieprzystosowaną i niegotową, winną zaadaptować się w sensie: przystosować do wymagań wychowawcy lub środowiska (Kargulowa, 1979, s. 10). Zgodnie z tą definicją, podmiotem (wówczas funkcjonowało

pojęcie „przedmiot”) oddziaływań poradniczych była bezradna, obdarzona różnymi problemami jednostka. Ale chodziło nie tylko o nią. Część teoretyków uważała bowiem, że trudności jednostki mogą być sygnałem zakłóconych stosunków w instytucji wychowawczej lub w otoczeniu i odwrotnie: kłopoty, jakie nastęrcza dziecko z racji upośledzeń, mogą zaburzyć prawidłowe funkcjonowanie tych instytucji, zwłaszcza rodziny (Ziemska, 1971). W takim ujęciu podmiotem (przedmiotem) oddziaływań poradniczych mogła być również instytucja wychowawcza, w tym rodzina, szkoła, organizacja młodzieżowa.

Sytuacja podmiotu (przedmiotu) będącego celem oddziaływań poradniczych implikowała wybór określonej metody. Zastosowanie miały następujące: metoda wpływu indywidualnego (oparta na przekonywaniu i dyskusji), metoda interwencji w organizację środowiska wychowawczego, metoda wpływu sytuacyjnego (Kargulowa, 1979, s. 48). Posługując się pierwszą z wymienionych metod, doradca w relacji ze wspomaganym kładł nacisk na informowanie, wyjaśnianie, uświadamianie, instruowanie. Jednakże największe znaczenie w tym procesie miało przekonywanie radzącego się co do słuszności określonych racji, wyborów, decyzji, a rezygnacji z innych, które doradca uznawał za niewłaściwe. Druga z wymienionych metod była skierowana do środowiska wychowawczego radzącego się podmiotu (przedmiotu). Celem oddziaływań było w tym przypadku takie zorganizowanie pracy różnych jego ogniw, aby wywierały one właściwy, społecznie pożądany wpływ na rozwój jednostki. Interwencje tego typu opierały się na wywiadach środowiskowych, kierowaniu porad do instytucji wychowawczych i władz, organizowaniu doskonalenia nauczycieli oraz kształtowaniu świadomości rodziców. Z kolei metody wpływu sytuacyjnego znajdowały zastosowanie wobec jednostek z trudnościami wychowawczymi i adaptacyjnymi. Oddziaływaniami, głównie o charakterze korekcyjno-wychowawczym, obejmowano wtedy całą grupę, a wytworzone w niej sytuacje miały wywierać wpływ na zmianę zachowania poszczególnych jej członków (Kargulowa, 1979, s. 49).

Warto zauważyć, że żadna z przywołanych metod nie uwzględniała wzajemnych relacji nawiązanych między doradcą a „przedmiotem” oddziaływań. Takie podejście było typowe dla praktykowanego wówczas na dużą skalę doradztwa dyrektywnego, realizowanego zgodnie z celami wyznaczonymi przez „właściciela” poradni, jakim było państwo. Większość polskich poradodznawców (np. Kargulowa, Wojtasik i inni), charakteryzując poradnictwo tamtego okresu, podkreśla jego dyrektywny charakter i zwraca uwagę na autorytatywne postawy doradców, nieuwzględniające odkryć psychologii zachodniej, wskazując, że w rzeczywistości podejścia i koncepcje doradcze mogą być bardziej zróżnicowane. Christoph Ertle i James F. Adams, którzy scharakteryzowali aktualne wówczas modele pracy doradców (w tym też doradcy autorytatywnego), wyodrębnili także kilka innych modeli oraz różne rodzaje doradztwa zawodowego, podając ich charakterystykę. Według Ertla (1971) doradca autorytatywny (w dzisiejszym ujęciu dyrektywny, czy też doradca ekspert) sprawiał wrażenie umiejącego odpowiedzieć na wszystkie pytania i uważał siebie w wielu dziedzinach za eksperta, mającego prawo do podjęcia decyzji za klienta. Takie

poradnictwo Adams (1962) określił jako „skoncentrowane na doradcy”, a ponadto wyróżnił: „poradnictwo skoncentrowane na doradcy, ale nie przejawiającym cech autorytatywności”, które występowało szczególnie w działaniach związanych z przekazywaniem informacji zawodowej i „poradnictwo skoncentrowane na *pacjencie*”, w którym funkcja doradcy sprowadzała się do zadawania właściwych pytań, szerokiej interpretacji wyników badań psychometrycznych i przekonywania radzącego się, że ostateczną decyzję musi podjąć samodzielnie. Było ono realizowane wobec osób samodzielnie zgłaszających się po poradę, a więc świadomych swoich potrzeb i trudności (w dzisiejszym rozumieniu jest to poradnictwo liberalne). Wspomniał także o rzadko występującym wówczas poradnictwie polegającym na „koncentrowaniu się niekierowniczym na *pacjencie*”, które było związane z nazwiskiem Carla Rogersa. Uprawiając je, doradca okazywał chęć zrozumienia i starał się ujrzyć sytuację oczami *pacjenta*. „Rola doradcy ograniczała się wtedy do słuchania i streszczania wypowiedzi radzącego się oraz wyjaśniania jej najważniejszych elementów” (Kargulowa 1979, s. 38–39). Model ten odnajdujemy w obecnym poradnictwie dialogowym. Dopiero z czasem pojawiła się Rogersowska koncepcja „poradnictwa skoncentrowanego na relacji”. Podstawą sukcesu miał być w tym przypadku związek, który zaistniał pomiędzy doradcą a *pacjentem*.

W Polsce i innych krajach obozu socjalistycznego dopiero z początkiem lat 90. XX wieku, wraz z przemianami gospodarczo-społecznymi interwencje poradnicze ulegały stopniowej liberalizacji, uwzględniając prawa radzącego się do podjęcia ostatecznej decyzji (poradnictwo liberalne). Z kolei ostatnie modele poradnictwa wyodrębnione przez Adamsa – „poradnictwo niekierownicze skoncentrowane na *pacjencie*” i poradnictwo „skoncentrowane na relacji” – można odnaleźć w koncepcji współczesnych teoretyków poradnictwa: Marka Savickasa, Jeana Guicharda, Annamarii Di Fabio, Marii Eduardy Duarte i innych, i w modelu poradnictwa konstruowania kariery i życia – *Life Design*.

Rozwiązania systemowe w poradnictwie zawodowym

Kolejną, nieco inną charakterystyczną cechą poradnictwa zawodowego okresu PRL było rzekome jego uspołecznienie przez powiązanie z licznymi instytucjami, wśród których najważniejszą rolę do odegrania przypisywano szkole. Szkoła oraz rodzina, poradnia wychowawczo-zawodowa, służba zdrowia, organizacje młodzieżowe, wydziały zatrudnienia, zakłady pracy, środki masowego przekazu miały stać się trybami i trybikami społecznego systemu orientacji i poradnictwa zawodowego. Na funkcjonowanie i integrację tego złożonego systemu miały wpływać rozporządzenia wydawane przez poszczególne resorty, zwłaszcza Ministerstwa Oświaty i Wychowania, jak również decyzje Ministerstwa Pracy, Płacy i Spraw Socjalnych. Wszystkie te instytucje wchodzące w skład systemu miały być współodpowiedzialne za przygotowanie jednostki do podjęcia „właściwej”, czyli oczekiwanej przez ówczesne władze,

decyzji edukacyjnej i zawodowej. Pomocą miała w tym służyć „orientacja szkolna” i „orientacja zawodowa”. Zgodnie z definicją Janiszowskiej „orientacja szkolna” była zadaniem pedagogicznym, polegającym na pomaganiu uczniom w dokonaniu wyboru szkoły, dalszego kierunku uczenia się, możliwie najlepiej odpowiadającego zdolnościom i zamiłowaniom każdego z nich. Natomiast „orientacja zawodowa” według tej autorki została uznana za zadanie społeczne polegające na udzielaniu pomocy uczniom w wyborze takiego zawodu, który będą umieli wykonywać dobrze i który da im zadowolenie (Janiszowska, 1971, s. 28–30). Stanisław Szajek, ujmując łącznie obydwa te zadania nazwą „orientacja zawodowa i szkolna”, zdefiniował ją jako „wszystkie działania szkoły, rodziców i innych osób, grup i instytucji uczestniczących w przygotowaniu młodzieży do wyboru zawodu, podejmowane w stadium rośnięcia, w podokresach zainteresowania (11.–12. rok życia) i zdolności (13.–14. rok życia) oraz kontynuowane w stadium eksploracji, szczególnie w podokresie próbowania (15.–17. rok życia)” (Szajek, 1979, s. 56–57; por. też Kargulowa, 1979). Nie brano pod uwagę, by w procesie uprawiania poradnictwa zawodowego i szkolnego uwzględniać aktywną postawę tzw. „optanta” (ucznia podejmującego decyzję edukacyjno-zawodową). Szajek definiując cały proces, uznał bowiem, że jest to „metoda działania rodziców, nauczycieli, kwalifikowanych doradców zawodowych, psychologów i lekarzy, w tym przede wszystkim pracowników poradni wychowawczo-zawodowych, polegająca głównie na udzielaniu młodzieży rad i niesieniu jej pomocy w podjęciu świadomej, swobodnej i prawidłowej decyzji dotyczącej wyboru zawodu i drogi prowadzącej do uzyskania wymaganych w wybranym zawodzie kwalifikacji” (Szajek, 1979, s. 58–59; Rachalska, 1987, s. 20).

Bierność „optanta” (Augustyn Bańka określa to obecnie bezdecyzyjnością [Bańka, 2016]) została usankcjonowana także przez Beatricze Horoszowską, która definiując poradnictwo, zawodowe wyodrębniła w nim dwa etapy: preorientację zawodową i właściwe poradnictwo zawodowe. Według niej właściwe poradnictwo zawodowe to

„system działań zmierzających do pokierowania losami zawodowymi młodzieży (i innych grup społecznych) zgodnie z przydatnością fizyczną i psychiczną jednostek oraz potrzebami społecznymi i gospodarczymi” (Horoszowska, 1966, s. 289).

Natomiast „preorientacja zawodowa”, zgodnie z definicją Horoszowskiej, miała przygotować uczniów do podjęcia decyzji zawodowej, „doprowadzić ich do osiągnięcia pewnego minimum dojrzałości w tym zakresie” (Horoszowska, 1966, s. 230). Wiązała się ściśle z kształtowaniem osobowości ucznia, jego cech charakteru, zdolności, zainteresowań i życzeń zawodowych. Aktywna rola ucznia była przez ówczesnych teoretyków poradnictwa zawodowego uwzględniana dopiero na etapie końcowym całego procesu przygotowania do wyboru zawodu, czyli na etapie podejmowania decyzji dotyczącej przyszłej pracy i/lub nauki (uczelni). Etap ten postrzegano jako

„rezultat długofalowej pracy preorientacyjnej, orientacyjnej i poradniczej, wyrażony w świadomej decyzji powziętej w wyniku prawidłowej i dojrzałej samooceny, decyzji orzekającej, jaki zawód optant uważa za najbardziej odpowiedni dla siebie oraz jaką chce pójść drogą, by uzyskać kwalifikacje potrzebne do wykonywania obranego zawodu” (Szajek, 1979, s. 59).

Były to jednak tylko założenia, a rzeczywistość wyglądała inaczej.

Badania nad efektywnością tak zaplanowanych działań w zakresie orientacji i poradnictwa zawodowego, w których podmiot oddziaływań pozostawał bierny, doprowadziły z czasem do wniosku, że nie są one owocne. Wynioskowano, że w procesie przygotowania młodego pokolenia do wyboru zawodu i szkoły musi istnieć ścisły związek i współdziałanie między oddziałującymi z zewnątrz osobami, instytucjami i organizacjami a samymi „optantami”. Oddziaływania zewnętrzne muszą bowiem być kompatybilne z procesami zachodzącymi w świadomości „optantów” rozwijającymi się w wyniku ich własnej aktywności poznawczej, zmierzającej do rozpoznawania własnych zainteresowań, uzdolnień, właściwości psychofizycznych i dominujących cech osobowości i konfrontowania ich z wymaganiami zawodowymi (Suchodolski, 1972, s. 14–16). Było to bardzo ważne spostrzeżenie, dotyczące uznania podmiotowości ucznia i przywracające rangę jego osobistym zabiegom samopoznawczym i autokreacyjnym.

Ważnym spostrzeżeniem dla polskich badaczy i teoretyków orientacji i poradnictwa zawodowego w latach 70. XX wieku było również inne stwierdzenie Suchodolskiego, wskazujące, że

„przygotowanie do wyboru zawodu jest akcją towarzyszącą rozwojowi człowieka. [...]. Jest rozbudzaniem i pobudzaniem, ale jest również zbieraniem doświadczeń i krystalizowaniem wniosków, jest wielorakością życia, a zarazem jego profilowaniem. Takie przygotowanie nie może więc być akcją jednostronną, zamkniętą w krótkim odcinku czasu” (Suchodolski, 1972, s. 14).

Skłaniało to do szerszego spojrzenia na poradnictwo zawodowe, z perspektywy różnych problemów życiowych człowieka i następujących w życiu zmian, przewidzianych lub przypadkowych. W ten sposób już w latach 80. XX wieku pojawiła się „koncepcja poradnictwa życiowego”, w myśl której wybór zawodu i szkoły zostały potraktowane jako rozwiązywanie specyficznych problemów życiowych, mających związek z uogólnionymi trudnościami w zakresie podejmowania celów życiowych, realizacją tych celów, samooceną, ustosunkowaniem się do siebie i do innych ludzi (Słyszowa, Smoleńska, 1981, s. 17). Pewną barierą dla jego rozwoju było jednak skoncentrowanie poradnictwa niemal wyłącznie w systemie edukacyjnym (Bańka, Trzeciak, 2017). Ważne było jednak to, że zaczęto dostrzegać potrzebę objęcia wsparciem także osoby dorosłe, poprzez włączenie orientacji i poradnictwa zawodowego do programów kształcenia ustawicznego i oświaty dorosłych (Suchy, 1980, s. 321).

Warto zauważyć, że idea całościowego poradnictwa przyświeca również współczesnemu poradnictwu zawodowemu (poradnictwo kariery i życia), gdyż zgodnie z jej założeniami w sposób holistyczny podchodzi się do człowieka, starając się, przy udzielaniu pomocy w wyborach zawodowych, uwzględniać różne problemy i trudności pojawiające się w ciągu jego życia (w dzieciństwie, młodości, dorosłości).

Zachowawczy model poradnictwa zawodowego w nowej polskiej rzeczywistości po 1989 roku

Po 1989 roku nastąpiły w Polsce gwałtowne przemiany, które zburzyły wcześniejszą rzeczywistość. Nastąpił krótki okres euforii, po którym państwo, sprawujące pieczę nad swoimi obywatelami, prawie z dnia na dzień zmieniło swoje oblicze i stało się bardziej surowe i wymagające. Chwilowa radość z wyjścia z ciasnego, komunistycznego uścisku, szybko przerodziła się w zagubienie i zwątpienie, czy na pewno weszliśmy na właściwą drogę. Sytuacja niestabilności i poszukiwania „właściwej drogi” zaważyła na życiu zwłaszcza osób młodych i pracowników niskokwalifikowanych, zatrudnionych w takich instytucjach państwowych jak nierentowne zakłady produkcyjne i państwowe gospodarstwa rolne (PGR). Pozbawione pomocy państwa jednostki musiały radzić sobie same i samodzielnie decydować o swoim losie. System doradztwa i wsparcia społecznego był bowiem na tym etapie jeszcze niedojrzały i niekompatybilny z wymogami nowej rzeczywistości. Dopiero otwarcie się na Europę Zachodnią tę sytuację nieco zmieniło. Momentem kluczowym zmian było wejście Polski do Unii Europejskiej, które znacznie przyspieszyło cywilizacyjny rozwój naszego kraju. Fundusze unijne otworzyły nowe możliwości zatrudnienia i ułatwiły pracę na własny rachunek. Pomimo to, w dalszym ciągu dla dużej grupy ludzi brakowało i wciąż brakuje możliwości podjęcia satysfakcjonującej pracy.

Wraz z przemianami gospodarczymi, społecznymi, ekonomicznymi i politycznymi ewoluuje również poradnictwo i doradztwo zawodowe. Sięgnięto do doświadczeń Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych, w których już w latach 60. XX wieku zauważono potrzebę zastąpienia tradycyjnych działań w tym zakresie nowymi, szerszymi rozwiązaniami. Orientacja zawodowa polegająca na zapoznawaniu młodzieży z jak największą liczbą zawodów i poradnictwo zawodowe jako jednorazowa pomoc przy wyborze zawodu, w nowych realiach, przestały być bowiem wystarczające. Wyniki prowadzonych badań w Stanach Zjednoczonych i w innych krajach wysoko rozwiniętych wskazywały, iż na rynku pracy liczą się już nie tylko umiejętności zawodowe, ale także innego rodzaju osobiste zasoby, jak np. preferowane przez kandydatów wartości, ich postawa zawodowa, zdolność planowania i dokonywania wyborów, umiejętność funkcjonowania w warunkach dyscypliny przedsiębiorstwa, radzenie sobie ze stresem. Zaczęto więc zdawać sobie sprawę, że wprawdzie można nauczyć pracownika określonych czynności zawodowych, ale

jeżeli nie będą szły z tym w parze pewne istotne dodatkowe cechy (umiejętności pozamerytoryczne, ponadzawodowe, miękkie) i pracownik nie będzie zainteresowany rodzajem pracy oraz tym, aby ją rzetelnie wykonywać, to samo szkolenie zawodowe na niewiele się przyda (Herr, Cramer, 2001, s. 15–16). Pracownikom bowiem potrzebne są szersze kompetencje, których powinni nabyć jeszcze w edukacji szkolnej, zarówno w trakcie kształcenia ogólnego, jak i zawodowego. Zgodnie z tym w Stanach Zjednoczonych, gdzie na przełomie lat 60. i 70. ubiegłego stulecia zrodziła się idea edukacji kariery², do szkół podstawowych i średnich, a następnie wyższych, zostały wprowadzone działania wspierające rozwój kariery (są to kursy podejmowania decyzji, warsztaty poszukiwania pracy, komputerowe systemy orientacji zawodowej w szkołach wyższych). Ponadto wsparcie w rozwoju kariery zaczęto realizować również w firmach, przedsiębiorstwach i organizacjach w ramach nowych strategii rozwoju zasobów ludzkich, doskonalenia kadr, programów pomocy pracownikom, szkolenia i rozwoju (Herr, Cramer, 2001, s. 58). Już w 1971 roku edukacja kariery została uznana w Stanach Zjednoczonych za priorytet rangi państwowej. Stało się to głównie w związku z rosnącym w Ameryce bezrobociem, kiedy to ekonomiści i politycy zastanawiali się, czy jego przyczyną jest spadek liczby miejsc pracy, czy też braki w przygotowaniu pracowników. Podobne sytuacje miały również miejsce w innych krajach, m.in. w Australii, Wielkiej Brytanii, we Francji, w Kanadzie, Holandii, w krajach skandynawskich i w Hiszpanii. Zastanawiające jest zatem, dlaczego w Polsce, pomimo utrzymującego się przez wiele lat (po 1989 roku) bezrobocia, wszystkie ekipy sprawujące władzę, ignorowały znaczenie właściwego poradnictwa zawodowego. Zaproponowane przez obecny rząd rozwiązania – po minimum 10 godzin zajęć z doradztwa zawodowego w VII i VIII klasie szkoły podstawowej i tyle samo w całym cyklu kształcenia w liceum ogólnokształcącym, technikum i szkole branżowej I stopnia³ – to wielki krok do tyłu. To powrót do tradycyjnego modelu poradnictwa zawodowego, polegającego jedynie na pomocy w wyborze zawodu jako jednorazowym akcie, pomijającego potrzebę rozwoju niezbędnych obecnie kompetencji „ponadzawodowych”. Proponowane działania mogą więc mieć jedynie charakter dorywczy i szczątkowy. Poważnym uchybieniem stało się także ignorowanie kwestii merytorycznego przygotowania nauczycieli do prowadzenia zajęć z doradztwa zawodowego, które powinno znaleźć się w standardach kształcenia pedagogów i nauczycieli w szkołach wyższych.

W bardziej kompetentny sposób zdaje się być realizowane obecnie doradztwo zawodowe w publicznych służbach zatrudnienia (wojewódzkie i powiatowe urzędy pracy), jednakże i tutaj można zauważyć znaczny rozdźwięk między teorią

² Edukacja kariery – ogół doświadczeń, dzięki którym dana osoba zdobywa wiedzę i właściwy stosunek do własnej osoby i pracy oraz umiejętności pozwalające jej na zidentyfikowanie, wybór, planowanie i przygotowanie się do pracy oraz innych opcji życiowych, potencjalnie składających się na karierę.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. z 2017 r., poz. 703).

a praktyką poradnictwa zawodowego, która w dalszym ciągu jest osadzona na tradycyjnym modelu jednorazowego spotkania (Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, 2016, 2019).

Poradnictwo w konstruowaniu kariery i życia – nowe perspektywy dla praktyki polskiego poradnictwa

Ponieważ rzeczywistość jest płynna i coraz trudniejsza do przewidzenia, od pracowników wymaga się samodzielnego podejmowania nie tylko decyzji dotyczących kariery zawodowej oraz nieustannego pogłębiania swojej wiedzy i rozwijania specjalistycznych umiejętności, ale przede wszystkim przejawiania elastyczności i otwartości, niezbędnych w tym procesie (Savickas, 2011). W kontekście zachodzących przemian kulturowych wiele teorii wypracowanych w XX wieku (Parsonsa, Supera, Hollanda, Claparede'a, Bineta, Pierona) ulega dewaluacji. Poddane krytycznemu oglądowi, ukazującemu ich ograniczenia, ukierunkowują myślenie na „potrzebę wypracowania nowych instrumentów analitycznych” (Manterys, Mucha, 2009), odnoszących się do jakości życia współczesnego społeczeństwa w dynamicznym procesie zmian. Niezbędne zatem stało się przejście od tradycyjnego paradygmatu i teorii skoncentrowanych na wyborach zawodowych, opartych na diagnostyce (z wykorzystaniem psychometrii) potencjału rozwoju zawodowego i osobowości podmiotu, do teorii skoncentrowanych na osobistym projektowaniu karier, na autodiagnozie możliwości i identyfikowaniu barier tkwiących w samym podmiocie oraz zastanych w środowisku i w otaczającym świecie; na refleksyjnym dociekaniu „kim się człowiek staje?”, „jak się człowiek staje?”, w zależności od kontekstów, w których jest osadzony (Bańka, 2007, s. 48).

Jedną z pierwszych teorii odpowiadających potrzebom człowieka XXI wieku, opartych na nowym paradygmacie *Life Design*, była zaprezentowana przez amerykańskiego psychologa Marka Savickasa „Teoria konstrukcji kariery”. Stanowi ona uaktualnienie, rozwinięcie i integrację segmentów teorii rozwoju zawodowego Donalda Supera i koncentruje się na zagadnieniach osobowości zawodowej i przystosowalności kariery. Savickas akcentuje zarówno to, że każda jednostka jest predestynowana do wykonywania różnych zawodów, jak i to, że wiele różnych osób może wykonywać ten sam zawód (Patton, McMahon, 2006, s. 63). W procesie wspierającym konstruowanie kariery eksponuje się pracę podmiotu nad sobą, jego permanentny udział w życiowych projektach i wielopłaszczyznowych procesach, a także nabywanie doświadczeń i zwiększanie zdolności do podejmowania samodzielnych decyzji (Savickas, 2013, s. 148). W praktycznej działalności poradniczej Savickas proponuje wykorzystywać metody narracyjne, umożliwiające jednostkom przepracowanie swoich problemów, dzięki zdolności do refleksyjnego myślenia i wytyczania celu ważnego dla siebie i społeczeństwa (Savickas, 2011). Sytuuje to poradnictwo jako proces, w którym kariera jest konstruowana poprzez biograficzne

narracje i opowieści, stanowiące narzędzia kształtowania tożsamości (Duarte, 2014). Według Savickasa proces konstruowania kariery zawodowej trwa przez całe życie człowieka, abyśmy zatem potrafili we właściwy sposób zarządzać jej przebiegiem, powinniśmy poznać własne kompetencje w obszarze trzech ról: aktora, agenta oraz autora (A. Paszkowska-Rogacz, 2017, s. 248–249)⁴.

Inną nowoczesną propozycją rozwijaną w paradygmacie *Life Design* jest „Teoria konstrukcji życia” Francuza Jeana Guicharda, który wychodzi z założenia, że we współczesnym świecie konstruowanie kariery nie może się ograniczać do planowania życia tylko w sferze zawodowej, gdyż ta sfera aktywności człowieka jest jedynie elementem złożonego procesu konstruowania tożsamości osobowej poszczególnych jednostek. Guichard podkreśla, że dokonywane przez człowieka wybory są zależne od kapitału kariery (kompetencji) i kapitału tożsamości, które jednostki (aktorzy) muszą rozpoznać, aby nadać kierunek oraz sens swojemu życiu i pracy. W tym procesie niezaprzeczalne znaczenie ma pomoc profesjonalnych doradców zawodu. Guichard (2016) wskazuje trzy rodzaje interwencji doradczej na etapie projektowania życia i kariery zawodowej. Są to: informowanie, poradnictwo i dialog. Interwencje pierwszego typu mają na celu instruowanie ludzi, w jaki sposób odnaleźć potrzebne i wiarygodne informacje zawodowe i uzyskać odpowiedź na podstawowe pytania, a mianowicie: „Poprzez jakie działania można zwiększyć szanse na zatrudnienie? Jakie są perspektywy zatrudnienia? Jakie są procedury rekrutacji w danej organizacji?”. Interwencje drugiego typu są z kolei pomocne przy wytyczeniu planu własnego rozwoju zawodowego. Ich celem jest pomoc klientom w dokonaniu samooceny zawodowej poprzez zainspirowanie ich do podjęcia pogłębionej refleksji nad sobą i posiadanym doświadczeniem. Jak podkreśla Guichard, oznacza to, że człowiek musi nauczyć się odnosić do siebie i swoich doświadczeń w określony sposób, czyli potrafić dokonać konstruktywnej oceny posiadanych kompetencji i doświadczeń ukształtowanych w życiu, a przydatnych w pracy, którą chciałby wykonywać; jakie potrzeby i wartości chciałby realizować w pracy i wreszcie określić w sposób globalny zasoby, które umożliwią mu zdobycie zatrudnienia i pracę na pożądanym stanowisku (portfolio kompetencji). Interwencje trzeciego typu polegają na wykorzystaniu dialogów w projektowaniu życia. Dialogi są tak prowadzone, aby uczestnicząc w nich, radzący się mógł określić swój system wartości,

⁴ Rolę **aktora** odgrywa młody człowiek wtedy, kiedy w dzieciństwie świadomie odkrywa własne cechy i predyspozycje. Wiedza dziecka o sobie samym stoi najczęściej u podstaw preferencji zawodowych, które odzwierciedla ono w zabawach oraz w codziennym zachowaniu. Drugą rolę, jaką jednostka odgrywa w procesie tworzenia kariery zawodowej w okresie dorastania, jest według Savickasa rola **agenta**. Młodzi ludzie zaczynają działać w sposób świadomy i kontrolowany. Niczym agenci, z wysokim poczuciem sprawczości i autonomii zmierzają do wytyczonych przez siebie celów. Aby jednak proces konstruowania własnej kariery zawodowej przebiegał w sposób w pełni świadomy, niezbędne jest przygotowanie się do roli **autora**, w której zintegrowane zostaną przyjmowane w czasie dzieciństwa role (aktor) ze świadomie podejmowanym działaniem (agent), w celu samodzielnego kreowania własnej drogi zawodowej.

wskazać to, co jest dla niego najważniejsze w życiu, co stanowi jego rdzeń i nadaje mu sens i kierunek. W tak ukierunkowanych dialogach uwzględniane są trzy perspektywy czasowe: przeszłość, terażniejszość i przyszłość, które są od siebie zależne i tworzą znaczącą całość. Odwołanie się do wydarzeń z przeszłości i refleksja na temat terażniejszości, umożliwi klientom rozwój świadomości w odniesieniu do własnego *Ja* i stworzenie konstrukcji swojego życia i kariery zawodowej (Guichard, 2016). „Odbywa się to poprzez nadawanie znaczeń swojemu zawodowemu zachowaniu i doświadczeniom” (Patton, McMahon, 2006, s. 63). W tym kontekście – jak podkreśla Kargulowa – doradztwo jest zorientowane na „zwiększenie zasobu wiedzy klienta w określonej dziedzinie, na powiększanie jego kompetencji i tym samym, głównie mentalne wspomaganie radzącego się, zmagającego się z problemami” (Kargulowa, 2010, s. 11). W najnowszej koncepcji działalność poradnicza nie jest więc możliwa bez relacji opartej na dialogu, prowadzonym zgodnie z założeniami przyjętej teorii. Działalność ta musi stawiać na wzajemne porozumienie i na upodmiotowienie klienta. Maria Eduarda Duarte uważa, że powinna ona być rozłożona na kilka etapów: 1) określenie problemu klienta w jego głównym kontekście, 2) badanie obecnego systemu subiektywnych form tożsamości uznawanych przez klienta, 3) otwieranie perspektyw zmiany, 4) umiejscowienie jego problemów w nowej historii życia, 5) konkretyzacja działań i aktualizacja tożsamości (Duarte, 2014). Pojawia się zatem nowy wymiar działania doradcy i rozumienia jego roli, jego stylu poradniczej pracy, polegającym na współkonstruowaniu, na wpasowaniu pracy w życie oraz życia w pracę, z nadrzędnym celem w postaci poszukiwania prawdziwej wiedzy, a w efekcie dążenia do odnalezienia istoty, celu i powiązanych z nimi kategorii sensu życia (Spętana, 2015, s. 159).

Poradnictwo ukierunkowane na wywołanie u osób radzących się pozytywnych zmian w życiu stworzyło potrzebę wypracowania zarówno narzędzi badań narracyjnych, jak i instrumentów oceny jakościowej zmian, opisanych przez klientów w narracji. Przykładem takich narzędzi jest m.in. *Autobiografia przyszłej kariery* (*Future Career Autobiography*⁵) (Rehfuss, 2009), której użycie umożliwia ich odkrycie przez porównanie wypowiedzi osób radzących się przed spotkaniem z doradcą i po spotkaniu, czy też dwa inne narzędzia służące do pomiaru skuteczności poradnictwa w zakresie konstruowania życia, jakimi są *System kodowania wyników interwencyjnego poradnictwa kariery* (*Career Counseling Innovative Outcomes*⁶)

⁵ *Future Career Autobiography* (FCA) – to arkusz papieru z instrukcją: „Proszę użyć tej strony, aby napisać krótki akapit o tym, gdzie masz nadzieję znaleźć się w życiu, i co planujesz robić zawodowo za pięć lat od tej chwili”. Arkusz FCA daje się przed narracyjnym spotkaniem poradniczym dotyczącym planowania kariery i po nim (Di Fabio, 2014, s. 23).

⁶ *Career Counseling Innovative Outcomes* (CCIO) jest narzędziem stworzonym do analizy narracji budowanych przed interwencją w poradnictwie konstruowania życia i po niej. Składa się z siedmiu pytań problemowych: 1) W jaki sposób ta interwencja jest dla Ciebie przydatna? 2) Jakie są Twoje główne zasoby, które mogą Ci się przydać? 3) Jakie są główne przeszkody, które możesz napotkać? 4) Jak myślisz, kto może być Ci pomocny? 5) Jak sądzisz, co może być dla Ciebie przydatne? 6) Jakie

i Jakościowa miara elastyczności życiowej (*Life Adaptability Qualitative Measure*⁷) (Di Fabio, 2014).

Zakończenie

Poradnictwo zawodowe przeżyło swój rozkwit w okresie rodzenia się i rozwoju kapitalizmu, kiedy było ważnym orężem, z jednej strony dla zagubionych, nieświadomych swoich kompetencji i predyspozycji zawodowych jednostek, z drugiej zaś dla przemysłu, wyrażającego stale rosnące zapotrzebowanie na pracowników o odpowiednich kwalifikacjach i umiejętnościach. Wypracowane na tym etapie metody i narzędzia badawcze świetnie odpowiadały na te potrzeby. Po drugiej wojnie światowej w krajach zachodnich i w Polsce drogi poradnictwa rozeszły się. Teoretycy poradnictwa zachodniego nadal poszukiwali teoretycznych podstaw jego organizacji w badaniach psychologicznych, sięgając do behawioryzmu, psychoanalizy czy skrajnego humanizmu i dopracowując się koncepcji poradnictwa dyrektywnego, dialogowego i liberalnego. W Polsce, kierując się względami ideologicznymi, w celu zintensyfikowania działań w zakresie orientacji i poradnictwa zawodowego zaangażowano do współpracy różne instytucje i organizacje (Instytut Badań nad Młodzieżą, Instytut Kształcenia Nauczycieli, Instytut Kształcenia Zawodowego, Centralny Ośrodek Metodyczny Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego Ministerstwa Oświaty i Wychowania, szkoły, poradnie wychowawczo-zawodowe, zakłady pracy, służbę zdrowia: m.in. Instytut Medycyny Pracy i Instytut Matki i Dziecka, organizacje młodzieżowe, gabinety orientacji i poradnictwa zawodowego, w tym Pracownię Poradnictwa Zawodowego w Ministerstwie Pracy, Płac i Spraw Socjalnych, wydziały zatrudnienia i spraw socjalnych urzędów wojewódzkich i miejskich, środki masowego przekazu), zaniedbując dochodzenie teoretycznych podstaw takiej strategii. Wszystkie wymienione organa miały stworzyć spójny system orientacji i poradnictwa zawodowego, umocowany na odpowiednich podstawach prawnych⁸. Jednakże, efekty jego pracy nie były zadowalające. Jak bowiem czytamy w raporcie Stefani Słyszowej i Jadwigi Smoleńskiej,

„analiza adekwatności i działań instytucji w stosunku do przyjętych założeń pokazała, że jakkolwiek wiele zadań zostało przez nie podjęte, to jednak ich

są Twoje główne wyzwania, którym musisz stawić czoła? 7) Jakie główne cele masz nadzieję osiągnąć? (Di Fabio, 2014, s. 24).

⁷ *Life Adaptability Qualitative Measure* (LAQuM) – służy do jakościowej oceny skuteczności interwencji w zakresie poradnictwa w projektowaniu życia. Głównym zadaniem narzędzia jest jakościowa ocena adaptacyjności kariery i pomiar przedstawionych w narracji zmian lub braku zmian w życiu jednostki, w perspektywie upływu czasu. Składa się z 12 pytań przypisanych do wymiarów: troska, kontrola, ciekawość, zaufanie (Di Fabio, 2014, s. 25).

⁸ Urząd Rady Ministrów wydał w tej sprawie w dniu 3 maja 1974 r., uchwałę nr 110 (Monitor Polski nr 19 z 1974 roku, poz. 112), która nie doczekała się jednak odpowiednich rozporządzeń wykonawczych.

efekty są jeszcze słabe, a kierunek pracy często wymaga pewnych korekt [...]. Podobnie najważniejsze instytucje tego systemu, czyli szkoły i poradnie wychowawczo-zawodowe nie wywiązywały się właściwie z przydzielonych im zadań. Badania diagnostyczne nad procesami związanymi z przygotowaniem młodzieży do wyboru zawodu wykazały, bowiem, że działalność szkoły i poradni wychowawczo-zawodowych znacznie odbiega od założeń metodycznych programujących pracę w tym zakresie [...]. Poradnie wychowawczo-zawodowe słabo wspierają działalność szkoły w tej dziedzinie. Koncentrują się przede wszystkim na udzielaniu porad indywidualnych dla uczniów z grup dyspanseryjnych oraz uczniów niezdecydowanych [...]. Słaba praca szkoły odbija się niekorzystnie na zasobie wiedzy o wybranych zawodach, na planach i zamierzeniach związanych z przyszłością” (Słyszowa, Smoleńska, 1981, s. 11–13).

Autorki podkreślały, że powodem niewydolności szkoły w zakresie orientacji i poradnictwa zawodowego jest słabe przygotowanie nauczycieli do pracy doradczej wynikające m.in. z braku spójnej koncepcji kształcenia kadry do realizacji takich zadań jeszcze w okresie studiów uniwersyteckich, jak również brak możliwości ich późniejszego doskonalenia się w tym zakresie. Innym powodem tych trudności, o czym nie można było wówczas mówić, był z pewnością brak przekonania o ważności i przydatności tych działań, zarówno u władz, jak i u przedstawicieli wszystkich środowisk zaangażowanych przez państwo w proces poradnictwa zawodowego.

Zaprezentowane trudności niestety są widoczne także w dzisiejszej praktyce poradnictwa, co potwierdzają wyniki ogólnopolskich badań prowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych. Jak z nich wynika, doradztwo często jest „doklejane” do grafiku „normalnych zajęć szkolnych”, realizowane na zastępstwach, lekcjach wychowawczych, godzinach karcianych czy zajęciach dodatkowych. Mimo że wykonywanie zadań z zakresu doradztwa jest obowiązkiem – 25% szkół realizuje je „szczątkowo”, gdyż przeznaczają na nie mniej niż 4 godziny na klasę rocznie, 7% szkół do 1 godziny na klasę rocznie, w 5% badanych szkół doradztwo nie jest realizowane wcale. Osoby zajmujące się doradztwem w szkołach w 1/3 przypadków nie posiadają żadnych kwalifikacji z zakresu doradztwa, w 23% ukończyły kursy, szkolenia, natomiast 50% respondentów posiada kwalifikacje związane z ukończeniem studiów wyższych. Niepokojące jest to, że działania doradcze intensyfikowane są wobec uczniów klas ostatnich, a minimalizowane w odniesieniu do uczniów klas pierwszych. Położenie akcentu na ostatnie klasy często powoduje, że na podjęcie pewnych decyzji w wielu przypadkach jest już za późno (Podwójcic, 2015, s. 114–117). Pewne nadzieje na poprawę sytuacji w zakresie przygotowania uczniów do tranzycji z edukacji na rynek pracy są związane z najnowszym Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego, które stwarza wreszcie szansę jego realizacji na wszystkich etapach edukacji szkolnej (przedszkola, szkoły podstawowe, szkoły średnie ogólnokształcące, szkoły branżowe i technika).

Brak jednak najnowszych wyników badań w tym zakresie. Dają się zauważyć także pozytywne zmiany w zakresie znajomości i stosowania przez doradców zawodu nowoczesnych metod i narzędzi diagnostycznych, będące efektem ich otwarcia się na doświadczenia polskie i zagraniczne (udział w konferencjach i szkoleniach polskich oraz międzynarodowych, współpraca międzynarodowa, realizacja projektów unijnych, bogata oferta naukowa i metodyczna dostępna on-line i w formie drukowanej, itp.) (Jaskulska, 2015, s. 82–85).

Można zatem stwierdzić, że w ostatnich latach zaistniały w Polsce korzystne warunki do wdrażania i rozwoju pożądaných i adekwatnych do obecnych realiów społeczno-gospodarczych modeli poradnictwa w konstruowaniu kariery i życia, i od praktyków poradnictwa zależy, jakie będą efekty w tym zakresie. Potencjał rozwojowy współczesnego poradnictwa zawodowego dostrzega coraz więcej badaczy. Augustyn Bańka i Włodzimierz Trzeciak łączą te możliwości z ideą zrównoważonego rozwoju, pisząc: „w tym kontekście pod pojęciem tym należy rozumieć stabilizację ewoluującego od dawna systemu poradnictwa zawodowego w długim trwaniu i umacnianie go przez podłączenie do celów oraz wymagań przyszłości” (Bańka, Trzeciak, 2017, s. 476). Daje się zauważyć, że coraz częściej doradztwo kariery zastępuje tradycyjne poradnictwo zawodowe, gdyż lepiej odpowiada na obecne i wymagające się wymagania nowej rozmytej rzeczywistości.

Bibliografia

- Adams, J. (1962). *Problems in counseling: a case study approach*. New York: The Macmillan Company.
- Bańka, A. (2007). *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: Wydawnictwo Print-B.
- Bańka, A. (2016). Proaktywność i decyzyjność. Nowe miary adaptacji twórczej do rozmytej rzeczywistości rynku pracy. W: V. Drabik–Podgórna, M. Podgórna (red.), *Zawód czy kompetencje? Wymagania rynku pracy a wspieranie rozwoju kariery* (s. 13–55). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Bańka, A., Trzeciak, W. (2017). *Rozwój myśli i profesjonalizacji poradnictwa zawodowego. Tropy, Dokonania, Perspektywy*. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Baraniak, B. (2009). *Metody badania pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Budkiewicz, J., Kączkowska, J. (1987). *Z dziejów psychologii stosowanej w Polsce do roku 1957 ze szczególnym uwzględnieniem poradnictwa zawodowego*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dawid, J. W. (1911). *Inteligencja, wola i zdolności do pracy*. Warszawa: Wyd. „Społeczeństwa”.
- Di Fabio, A. (2014). Poradnictwo kariery i psychologia pozytywna XXI wieku. Nowe konstrukty i sposoby oceny skuteczności działań doradczych / Career counselling and positive psychology in the 21st century: New constructs and measures for evaluating the effectiveness of intervention. *Studia Poradnicze / Journal of Counsellogy*, 3, 13–40 / 193–213. <https://doi.org/10.34862/sp.2014.1>

- Duarte, M. E. (2014). Poradnictwo w konstruowaniu życia. Cele, procesy, instrumenty / Life-designing: Objectives, processes, instruments. *Studia Poradoznawcze / Journal of Counselling*, 3, 41–58 / 214–230. <https://doi.org/10.34862/sp.2014.2>
- Ertle, Ch. (1971). *Erziehungsberatung. Aufbau. Mitterarbeiter. Beratungsgeschehen*. Stuttgart: Klett.
- Guichard, J. (2016). Poradnictwo konstruowania życia i pracy na rzecz budowy zrównoważonego ludzkiego świata / Life- and working-design interventions for constructing a sustainable human(e) world. *Studia Poradoznawcze / Journal of Counselling*, 5, 13–24 / 179–190. <https://doi.org/10.34862/sp.2016.1>
- Herr, E. L., Cramer, S. H. (2001). *Planowanie kariery zawodowej* (tłum. E. Nowowiejska-Kubów). Warszawa: Krajowy Urząd Pracy.
- Horoszowska, B. (1966). Problemy poradnictwa zawodowego w szkole. W: L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii, Seria II, t. 1.* (s. 289–320). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Janiszowska, I. (1971). *Zagadnienia orientacji i selekcji szkolnej*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Jaskulska, A. (2015). *Poradnictwo edukacyjno-zawodowe w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Pomaganie z pasją*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Joteyko, J. (1918). *Odbudowa szkoły polskiej. Dwa odczyty wygłoszone w Uniwersytecie Ludowym im. Adama Mickiewicza w Paryżu, dnia 16 grudnia 1917 i 13 stycznia 1918 r.* Paryż: Wydawnictwo Polskiej Ligi Nauczania.
- Joteyko, J. (1926). *Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych*. Warszawa: Wyd. Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych.
- Kargulowa, A. (1979). *Praca poradni wychowawczo-zawodowej. Model empiryczny i różnicowanie się funkcji*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Kargulowa, A. (2010). Zmiany w polskim poradnictwie. *Edukacja Dorosłych*, (1), 9–26.
- Lenart, J. (2013). *Orientacja i poradnictwo zawodowe w Polsce w latach 1944–1989*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Manterys, A., Mucha, J. (2009). Nowe perspektywy teorii socjologicznej. Punkt widzenia 2009. W: A. Manterys, J. Mucha (red.), *Nowe perspektywy teorii socjologicznej* (s. VII–XXVII). Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej. (2016). *Informacja o realizacji usługi poradnictwo zawodowe w urzędach pracy w 2015 roku*. Pobrane 09.10.2020 z: <https://psz.praca.gov.pl/documents/10828/3919346/2015%20Raport%20poradnictwo%20zawodowe.pdf>
- Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej. (2019). *Informacja o realizacji usługi poradnictwo zawodowe w urzędach pracy w 2018 roku*. Warszawa: Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej. Pobrane z: <https://psz.praca.gov.pl/-/9970140-raport-za-2018-poradnictwo-zawodowe>
- Paszkowska-Rogacz, A. (2017). Rozwojowe tło poradnictwa dla dzieci i młodzieży. W: R. Gerlach, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Wokół podstawowych zagadnień pedagogiki pracy* (s. 240–263). Bydgoszcz: Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

- Patton, W., McMahon, M. (2006). *Career Development and Systems Theory: Connecting Theory and Practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Podwójcic, K. (2015). *Diagnoza stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych w relacjach dyrektorów szkół i osób realizujących doradztwo*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. Pobrane z: <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-ee-raport-diagnoza-stanu-doradztwa.pdf>
- Rachalska, W. (1987). *Problemy orientacji zawodowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Rehffuss, M. C. (2009). The future career autobiography: A narrative measure of career intervention effectiveness. *The Career Development Quarterly*, 58(1), 82–90. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2009.tb00177.x>
- Savickas, M. L. (2005). Career Construction Theory and Practice. W: R. W. Lent, S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. (s. 147–183). Hoboken, New York: Wiley.
- Savickas, M. L. (2011). *Carrer counseling*. Washington: American Psychological Association.
- Słyszowa, S., Smoleńska, J. (1981). *Orientacja szkolna i zawodowa*. Warszawa: Instytut Badań Pedagogicznych.
- Spętana, J. (2015). Maria Eduarda Duarte: Poradnictwo i Life Designing: Jak pomagać w konstruowaniu kariery? O poszukiwaniu wiedzy i sensu życia w poradnictwie kariery. Katedra UNESCO, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Wrocław, 19–20 maja 2015 r. / Maria Eduarda Duarte: Life designing and counselling: searching career construction. On searching for knowledge, meaning and essence of life as elements of varied dimensions of counselling, Institute of Pedagogy, University of Wrocław, May 19–20, 2015 *Studia Poradoznawcze / Journal of Counselling*, 4, 155–160 / 329–333. <https://doi.org/10.34862/sp.2015.10>
- Suchodolski, B. (1972). Wybór zawodu. W: A. Jawłowska (red.), *Wybór zawodu* (s. 5–21). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Suchodolski, B. (1974). *Oświata i człowiek przyszłości*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Suchy, S. (1980). Kształcenie ustawiczne a poradnictwo wychowawczo-zawodowe dla dorosłych. W: W. Brejnak (red.), *Poradnictwo wychowawczo-zawodowe* (s. 321–325). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szajek, S. (1979). *Orientacja i poradnictwo zawodowe*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szyc, A. (1899). *Rozwój pojęciowy dziecka w okresie 6–12 lat*. Warszawa: Wyd. Skład Główny w Księgarni Wendego i Spółki.
- Szyc, A. (1901). *O zadaniach i metodach psychologii dziecka*. Lwów: Związkowa Drukarnia we Lwowie.
- Wołk, Z. (2017). Poradnictwo zawodowe i doradztwo karier. W: R. Gerlach, R. Tomaszewska-Lipiec (red.), *Wokół podstawowych zagadnień pedagogiki pracy* (s. 212–239). Bydgoszcz: Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Ziemska, M. (1971). Poradnictwo rodzinne a wychowawcze dla rodziców. *Kwartalnik Pedagogiczny*, (4), 203–215.

Maria Mendel

Uniwersytet Gdański

„Czas święty” fazy liminalnej. Nowa perspektywa racjonalizacji doradztwa

Antropolodzy opisują środkową, liminalną, fazę zrytualizowanych przejść z jednego stanu społecznego (statusu, roli itp.) w drugi, koncentrując się na – charakterystycznej dla tej fazy – aurze *sacrum*, która przenika czas i przestrzeń stawania się innym. Przedstawiana wypowiedź powstała ze zorientowanego na doradztwo zainteresowania tą „świętą” wyjątkowością, w której następuje zawieszenie trwałości, zanika hierarchia i przestaje działać dotychczasowy porządek, normalnie regulujący społeczne życie. Jaki sens dla doradztwa może mieć wiedza o tym, aktualizowana na podstawie badanych narracji? Drogą analiz materiału badawczego, pochodzącego z trzech badań biograficznych, w tekście opisywane są – związane z przeżywaniem liminalności – doświadczenia studentów korzystających z programu wymiany zagranicznej (*Erasmusi*), mieszkańców naznaczonych historią swojego miasta (*Gdańszczanie*) oraz osób bezdomnych (*Bezdomni*). Jak wynika z tych badań, czas progowy tkwi w pamięci objętych badaniami narratorów i latami formuje ich tożsamościowe strategie (jak gdańszczan), albo trwale dzieli ich świat na dwa przeciwstawne (jak bezdomnych), albo też uzależnia od kondycji bycia w stanie przejścia, jak beneficjentów programu Erasmus+. Opis rozwijany jest w perspektywie doradztwa i towarzyszą mu pytania o uogólnione doświadczenie progę, w którym miejsce i określone znaczenie ma doradca i doradzanie. Charakter tego znaczenia – jego „(bez)sens” – objawia się w śledzeniu „edukacyjności” analizowanych wypowiedzi; podjęciu kwestii uczenia się z liminalności. Studia wokół doradztwa i uczenia się w warunkach zawieszenia, które odnosi się także do ładu opartego na społecznych nierównościach, stanowiących podstawowe źródło problemów społecznych, może prowadzić do wniosków ugruntowujących – nie tylko pedagogiczno-doradczą – nadzieję na bardziej wspólny, lepszy świat.

Słowa kluczowe: liminalność, biograficzne narracje, kryzys, radzenie sobie wobec wyzwań, doradztwo

W wypowiedzi tej ma miejsce rodzaj badawczej rewizyty, ponownie bowiem analizuję swój stary materiał narracyjny, uzyskany w badaniach empirycznych z lat 2006–2013. Metodologicznie pojmowana rewizyta to technika etnograficzna polegająca na powtórny przeglądzie danych jakościowych, dokonywanym z nowymi celami i problemami badawczymi (Burawoy, 2003, s. 674). Technika ta zróżnicowana

jest w zależności od typu źródeł objętych badawczym powrotem. Wyróżnić można na przykład rewizytę opartą na biografii, miejscu, instytucjach itp. Jest ona od lat powszechna w antropologii, a obecnie zyskuje coraz większą popularność wśród socjologów oraz badaczy z innych dyscyplin (zob. Burawoy, 2003). Między innymi dzięki otwartym i – przez Internet – globalnie dostępnym archiwom takie podejście jest coraz częściej stosowane we współczesnych, szeroko rozumianych naukach społecznych (Mauthner, Parry, Backett-Milburn, 1998; Bishop, 2009; Filipkowski, 2015). Podejście to bardzo mi odpowiada, ale nie jestem w nim purystką. Chociaż rewizyta relacjonowana w tej wypowiedzi jest już moim trzecim tego typu doświadczeniem badawczym (Mendel, 2010c, 2017; 2018), każde z nich bardziej stanowi wyraz swobodnego korzystania z pomysłu na powtórny, inaczej zorientowaną analizę wcześniej, w innym badaniu uzyskanego materiału badawczego, niż sztywnego trzymania się – *de facto* celowo nieprecyzowanej, orientującej badacza, a nie kierującej jego postępowaniem badawczym – metodologii (zob. np.: Burawoy, 2003; Filipkowski 2015). Ramę metodologiczną w moich rewizytach precyzuje za każdym razem inny badawczy problem, a wspólna jest dla nich wszystkich zasada korzystania z – przynajmniej raz już użytowanego – jakościowego materiału badawczego.

Materiał narracyjny, do którego podeszłam tym razem po raz kolejny, pochodzi z badań, których wyniki zostały opublikowane. Stąd przywołując je, posługuję się dalej mniej lub bardziej obszernymi fragmentami tych publikacji (Mendel, 2007; Mendel, 2010a, 2010b, 2010c; Mendel, 2013). Pierwsze z wykorzystanych tu badań, z 2013 roku, opiera się na materiale biograficznym pochodzącym od studentów biorących udział w wymianie w ramach programu Erasmus (stąd dalej występują oni jako *Erasmusi*). Badani podróżnicy snuli narracje o miejscach swoich studiów, opisując jednocześnie swój stan zawieszenia, który charakteryzuje bycie poza czasem albo w czasie przez antropologów określanym jako święty. Drugie, w kolejności przyjętej w tym tekście, to badanie z roku 2010, w którym zespołowo analizowana była gdańska tożsamość, konstruowana w biograficznych narracjach (*Gdańszczyzna*). Punktem wyjścia tych opowieści była historia małej uliczki z placem o nazwie Pohulanka, który w roku 1946 stał się miejscem spektakularnej egzekucji oprawców z obozu koncentracyjnego Stutthof. Chociaż plac i uliczka zarosły krzakami, żywa wciąż pamięć tego wydarzenia – formacyjnego w swoim znaczeniu dla gdańszczyzn – paradoksalnie, z czasem, przybrała postać zbiorowej ignorancji i zaprzeczenia. Działanie czasu świętego, pojawiającego się w zrytualizowanych działaniach, nakierowanych na przetrwanie w warunkach skrajnych, zaowocowało selektywną pracą pamięci. Trwa ona i jest obecna w narracjach badanych osób, które form zapomnienia – określonych za Markiem Augé (2009) – nauczyły się z dawnego życia w liminalności. Trzecie, ostatnie z badań, których materiał z perspektywy celów tego opracowania okazał się interesujący, pochodzi z lat 2006–2007 (*Bezdomni*), pozwoliło na – dokonany na podstawie biograficznych narracji – opis heterotopii bezdomności, które – za Michelem Foucault – cechuje zawieszenie tradycyjnego czasu. Bezdomni, żyjący w warunkach liminalnych, zawarli w swoich wypowiedziach

obrazy oscylującego *sacrum*, czasu, który – sam pozostając „święty” – uświęca ich Agambenowsko „nagie życie”.

Organizacja i cele analiz

Oprócz opisu „czasu świętego” i „miejsc świętych” w biograficznych narracjach, które wyjęłam z materiału uzyskanego w przedstawionych wyżej badaniach, chciałabym osiągnąć w tym opracowaniu cel istotny głównie z doradczego punktu widzenia. Przyjmuję go zgodnie z konceptualizacją doradztwa, zaproponowaną przez Alicję Kargulową (2005). Interesujące jest dla mnie zarówno zdecydowane osadzenie go przez autorkę w perspektywie pedagogicznej, jak i nacisk na jego odmienność znaczeniową od poradnictwa. Kargulowa postrzega doradztwo jako proces doraźny, a nie – jak poradnictwo – długotrwały i perspektywicznie zorganizowany w oparciu o praktykę powracania do analizowanych problemów, powtarzania (Kargulowa, 2005, s. 36–46). Zgadzam się ze stanowiskiem, że doradztwo dotyczy osób – generalnie – zaradnych i potrafiących rozwiązywać swoje problemy i że jest „zdarzeniem społecznym polegającym na doraźnym działaniu udoskonalającym zachowania jednostek lub grup przez udział doradzającego w rozwiązywaniu problemów osób, którym doradza” (Kargulowa, 2005, s. 197). W związku z tym rola doradzającego koncentruje się na pomocy doradzanemu w sprawniejszym osiągnięciu przezeń postawionych celów, nierzadko w perspektywie jego/jej długofalowych działań (Leszczyńska-Rejchert, 2005, s. 132). Podsumowując w nawiązaniu do moich wcześniejszych stanowisk w sprawie definiowania doradztwa (Mendel, 2016), doradztwo rozumiem jako adresowane do jednostek i grup doraźne działanie zorientowane na doskonalenie w zakresie rozwiązywania zasygnalizowanych problemów. Chodzi bowiem o działanie podejmowane w odpowiedzi na mniej lub bardziej sprecyzowane potrzeby osób z niego korzystających (Kozdrowicz, 2003, s. 319–320). Mają rację znawcy zagadnienia, którzy silnie akcentują informacyjno-instruktażowy charakter doradztwa (Kargulowa, 2005; Kozdrowicz, 2003; Leszczyńska-Rejchert, 2005). Doradztwo nie jest terapią czy resocjalizacją. Ono pomaga tym, którzy umieją pomóc sobie sami, a szukając możliwości usprawnienia tego procesu, korzystają z tego, co ma do zaoferowania doradca.

Podjęcie to utrzymuję w wypełniających tekst analizach. Puentuję je w sposób akcentujący aktualne wyzwania w zakresie doradztwa, możliwie sensownie reagującego na współczesne warunki życia w kryzysie, w których poczucie przekroczenia progu jawi się jako konieczne zarówno dla jednostek, jak i grup, mniejszych i większych społeczności. Kładąc nacisk na wypowiedzi dotyczące uczenia się z własnej – narratorów – kondycji „bycia na progu”, opowiadam o edukacyjnych aspektach warunków liminalnych, które mają znaczenie zarówno z perspektywy samych opowiadających, jak i społecznego wymiaru ich doświadczenia, w którym swoje aktualne i przyszłe sensy wydaje się przedstawiać działanie doradcze. Będzie to zatem

– osadzona w perspektywie doradztwa – próba rekonstrukcji tego doświadczenia. Będzie interesowało mnie, jak badani autorzy narracji radzili sobie w sytuacjach liminalnych i czy o pomoc doradczą zabiegali. Wyrażają to przede wszystkim stawiane tu pytania, które – jak mam nadzieję – znajdą odpowiedzi w odczytaniach analizowanych narracji, ukierunkowanych z myślą o pomocowym działaniu doradczym.

Rytualny „czas święty”

Zgodnie z kierunkiem podjętych w tym opracowaniu analiz – poszukiwaniem „czasu świętego” w biograficznych narracjach i edukacyjnych aspektów doświadczenia przeżywania go przez narratorów – ich przedmiotem jest liminalność (łac. *limine* – próg). Przechodzenie progu, jako doświadczenie zawsze w jakiś sposób trudne, w praktykach kulturowych bywa najczęściej rytualizowane. Rytuały można uznać za rodzaj zuniwersalizowanego kulturowo dobra wspólnego, pozwalającego przeżyć stany trudne, także te, które wydają się nie do przeżycia (Gennep, 2006; Turner, 2010). Zawieszając normalność – w tym czas zwykły – wywołują obecność *sacrum*, „uświęcającą” to, co odbywa się w ich ramach, czyli – najogólniej – wychodzenie poza granice zachowań typowych, nieadekwatnych do doświadczanego stanu i nieprzynoszących jego rozwiązania. Rytuał stwarza szansę produktywności, jako uświęcone odstępstwo; wyjątek chroniony przez obecność *sacrum*; eksces mający miejsce poza czasem i służący jak próg, którego przekroczenie pozwoli na powrót do lepszej normalności. Tak – w dużym skrócie – przedstawiona liminalność to niezbywalna cecha wszelkich zrytualizowanych praktyk, każdego rytuału.

Istotne jest, by uściślić, że rytuały rozumieni tu, podobnie jak antropolodzy organizacji, jako zbiory symboli, nie tylko przedmiotów czy urządzeń, ale i określonych aktów, mniej lub bardziej systematycznie wykonywanych i połączonych ze sobą specyficznymi, w jakiś sposób trudnymi sytuacjami (zob. m.in. Kostera, 2003, s. 168). W szczegółowym ujęciu, z uwagi na specyfikę podjętego problemu, przyjąłam w tej wypowiedzi rozumienie rytuałów klasyczne – za Arnoldem van Gennepem i Victorem W. Turnerem – odwołujące się do progowości właśnie i akcentujące ich sens jako kulturowo zuniwersalizowanych przejść (Gennep, 2006; Turner, 2005; 2010). W rozwiniętej przez Turnera teorii „rytów przejścia” (*rites de passage*) van Gennepa, która odnosi się według autorów do wszystkich dziedzin i obszarów życia społecznego, mowa o dokonującym się zawsze w trzech fazach rytuale przejścia ze statusu do statusu; z roli w rolę, „z jednego stanu do innego”, „z jednego świata (w ujęciu kosmicznym lub społecznym) do drugiego” (Gennep, 2006, s. 36). W skrócie, kolejne ryty, fazy każdego rytuału – mniej lub bardziej odczuwanego jako progowy, ale progowego w swojej istocie – można przedstawić następująco: 1) faza preliminalna – wyłączenie z dotychczasowego stanu (separacja), 2) faza liminalna – okres marginalny, przejściowy, 3) faza postliminalna – włączenie, polegające na przysposobieniu nowego statusu, roli, wejściu w nowy stan i inny

świat (Gennep, 2006, s. 36–37). Nasuwa się tu pytanie, czy zawsze potrzebna jest przy tym pomoc drugiego? Czy niezbędne jest doradztwo?

W rytuałach, jak wspomniałam, zaznacza się obecność *sacrum*, lecz nie jest ono „kategorią bezwzględną, ale kategorią manifestującą się w szczególnych sytuacjach” (Gennep, 2006, s. 37). Van Gennep, wyjaśniając tę kategorię, wyróżnia status podróżnika i akcentuje szczególność *sacrum* w sytuacji podróży. Pisze: „człowiek, który żyje we własnym domu, w swoim klanie, przebywa w rzeczywistości *profanum*. Do rzeczywistości *sacrum* wkracza wtedy, gdy wyrusza w podróż i jako obcy znajduje się w pobliżu nieznanego miejsca” (Gennep, 2006, s. 37). Owo „uświęcenie” nie stanowi jednak niezbywalnej kondycji podróżnika. Istnieje bowiem zjawisko „oscylacji *sacrum*”, zmienności wynikającej ze zmiany miejsca w społeczności ogólnej. „Každy, kto tych zmian doświadcza [np. zadomawiając się w nowym miejscu – dop. M.M.], może obserwować ową oscylację i tam, gdzie w danym momencie widział *sacrum*, może po jakimś czasie dostrzegać *profanum* lub odwrotnie” (Gennep, 2006, s. 38). W związku z tym, że takie zmiany zakłócają życie społeczne i życie jednostki, van Gennep podkreśla łagodzącą te zakłócenia – jak wspomniałam – stanowiącą rodzaj dobra wspólnego, „błogosławioną” funkcję rytuałów i zwraca uwagę na ich cel, jakim jest ograniczenie negatywnego wpływu „oscylacji *sacrum*” (Gennep, 2006, s. 37).

„Czas święty” w liminalności to czas zawiązywania wyjątkowych wspólnot; tworzenia nietypowych więzi, które nie odwołują się do hierarchii, cechującej społeczne struktury, bo ta niknie w zaistniałych warunkach. Do opisanego typu wspólnot Turnerowi podstawę dały badania nad jednostkowym i społecznym przeżywaniem progowego stanu, uświęcającego przez wyłączenie z istniejących porządków. Pisze Turner, że warunki liminalne i osoby w nich żyjące „wymykają się sieci klasyfikacyjnej, która zwykle wyznacza miejsce stanom i pozycjom w przestrzeni kulturowej. Byty liminalne nie przebywają ani tam, ani tu. Znajdują się pomiędzy pozycjami wyznaczonymi i uporządkowanymi przez prawo, zwyczaj, konwencję i ceremoniał” (Turner, 2010, s. 116). Chwila, jaką przeżywają, jest „chwila w czasie i poza czasem”, łącząc świętość i pospolitość, jedność i braterstwo (Turner, 2010, s. 116), w warunkach okresowego zaniku rang i różnic (liminalność ma to do siebie, że przechodzi...). Turner określa taką wspólnotę trwającą w owym zaniku struktur podporządkowania i władzy mianem *communitas* i przeciwstawia ją społeczeństwu, „*societas*, które w końcowej fazie rytuału przejścia odbudowało już swoją strukturę” (Tokarska-Bakir, 2010, s. 19). *Communitas* stanowi więc – nie do zapomnienia – wspólnotę przeżywaną jednostek, które doświadczają szczęścia (czasem także nieszczęścia) wolności w poczuciu oderwania od rutynowych łańcuchów i dyscyplin; wspólnotę ludzi równych w statusie, bo go czasowo pozbawionych (lub posiadających go w danym czasie w postaci szczątkowej) (Turner, 2010, s. 117). Takie niezapomniane doświadczenie przeżyte w „czasie świętym” musi znajdować jakiś wyraz w rozmaitych formach indywidualnej i społecznej autoekspresji.

Moje analizy pozwalają na potwierdzenie jednej z praktykowanych dróg ujścia w tym zakresie, mianowicie biograficznych narracji. Impulsem do ich podjęcia w poradnictwie czy doradztwie bywa bezradność jednostki i korzystanie z pomocy doradcy, który, towarzysząc jej w wędrówce po biografii, przyjmuje rolę „kompetentnego operatora”, a konstruując poradę, pomaga uwalniać się od przeżywanych problemów. Tutaj była nim zachęta prowadzącej badania.

Rytuały, pomagające przeżyć stany przejścia, towarzyszące pozytywnym i negatywnym stronom zjawiska *oscylacji*, można powiedzieć, że działają jak *oscylatory* – generatory ruchu, drgań, które pozwalają podmiotowi utrzymać równowagę, kiedy porusza się współbieżnie wobec oscylującego *sacrum*. Opisuję te rytuały dalej, ukazując za pomocą fragmentów narracji, jak przenosiły one narratorów od miejsc, takich jak symboliczny i fizyczny dom, oswojony i zachęcający bezpieczeństwem, do przestrzeni, kuszących wolnością *communitas*, i z powrotem – od *communitas* do *societas*; do struktury od jej braku; do miejsca od przestrzeni, która – oswojona, udomowiona – już przestrzenią nie jest i staje się dla podróżnika miejscem, domem, niezależnie od tego, gdzie jest on fizycznie zlokalizowany¹. Narracje badanych pokazują bowiem, jak radzili sobie w sytuacjach liminalnych, jak oswajali miejsca i jak przeżywali te chwile, które są chwilami „w czasie i poza czasem”, łącząc uznawaną przez siebie świętość i pospolitość, jedność i braterstwo.

***Erasmusi* – nowe czasoprzestrzenie: fascynacja, adaptacja, kontemplacja i autoanaliza**

We wszystkich narracjach objętych badaniem studentów i nauczycieli akademickich, zwykle w toku referowania zmiany, jaka zaszła w związku z podróżą, przy końcu wypowiedzi pojawiał się wątek odnoszący się do rytualizacji zmiany miejsca; zrytualizowanego przejścia ze stanu „bycia w domu” do stanu „bycia poza nim”. Co jednak ogromnie interesujące w świetle tez van Gennepa, badani nigdy nie kończyli na jednej *Erasmusowej* podróży, a dążenie do ponownego wyjazdu przybierało postać rytuału i stawało się niejako kondycją tożsamości edukacyjnego podróżnika. Badane relacje stanów przejścia i towarzyszących im rytuałów wskazują na rodzaj uzależnienia od ich przeżywania. *Oscylacja* jakby wyraźnie im służy i kolejne wyjazdy, jako porzucenia *profanum* i powroty do *sacrum*, są ich utęsknioną aktywnością.

Wyjaśniające mogłoby być w tym kontekście ponowne odesłanie do refleksji Turnera nad *communitas*, która stanowi odkrycie tego antropologa, ukształtowane na podstawie myśli van Gennepa. Otóż ta tęsknota i to uporczywe² powracanie

¹ Posługuję się tu kategoriami miejsca, przestrzeni, udomowienia, zaczerpniętymi z koncepcji Yi-Fu Tuana (1987), do której powrócę nieco dalej.

² Jeżeliby korzystać z ramy pojęciowej psychoanalizy, szczególnie Lacanowskiej, można by powiedzieć, że owa uporczywość stanowi wyraz niezaspokojenia pragnienia osiągnięcia własnej pełni, tęsknoty za brakiem tej pełni (*jouissance*, obiekt: *a*). Nie korzystam tu z tej ramy, ale wydaje się ona teoretycznie płodna w zakresie podjętego problemu podróży. Jacques Lacan (1996) definiuje

do kondycji „bycia poza domem” u objętych badaniem uczestników programu *Erasmus* może być dążeniem do wolności, jaką daje wspólnota typu *communitas*. Język rozróżniający w użytkowany tu sposób dwie kategorie: miejsce i przestrzeń, pochodzi od Yi-Fu Tuana (1987). Według tego klasyka fenomenologii przestrzeni w życiu podmiotu można widzieć dwa, powiązane dialektycznie, przenikające się podejścia do rzeczywistości. Jedno wyraża się w przywiązaniu do „miejsc”, drugie w tęsknocie za „przestrzenią”, która kojarzy się z wolnością. Zbliżenie się do niej (np. przez podróż, jak wspomniałam za van Gennepem) szybko skutkuje działaniem podmiotu na rzecz jej oswojenia. Oswojona przestrzeń natomiast staje się miejscem i przestaje być wyzwaniem. Jednak podmiot u-miejscowiony, zakorzeniony w miejscu czuje się w nim „osadzony” i marzy o przestrzeni, która – znowu – woła wolnością. Przemieszczanie można więc rozumieć jako zmienianie miejsc, ale także Tuanowską grę przestrzeń – miejsce, która rozgrywa się w podmiocie. Zbieżność z teorią rytuału wskazuje na to, że gra ta rozgrywa się w formule zuniwersalizowanych praktyk kulturowych. Sięgam po kategorie przestrzeni i miejsca, by za ich pomocą powiedzieć coś o tych praktykach w odniesieniu do edukacyjnych wymiarów bycia w liminalnym „czasie świętym”. Uwrażliwiam się tym samym na znaczenia oscylacyjnego ruchu, związanego z mobilnością *sacrum*, jego zmiennymi *loci*.

„Czas święty” w *communitas* to tytuł dla – przedstawianego dalej – rekonstrukcyjnego opisu rytualnych praktyk (w ruchu: od miejsca do przestrzeni), oparty na wybranych kilku fragmentach narracji, ale zaznaczam, że – z wyjątkiem jednej – we wszystkich wypowiedziach pojawiał się omawiany tu wątek dążenia do przestrzeni, utrzymania się w kondycji podróży, czyli przeżywania zmian miejsca, bycia „poza domem”.

Od „czasu świętego” do zwykłego, od *communitas* do *societas*, jest tytułem części kolejnej, zawierającej opis ruchu: przestrzeń – miejsce, opisu powstałego z urywków wypowiedzi, ujmujących zrytualizowane „wędrowanie po mieście”. Można je rozumieć jako drugą fazę rytuału, polegającą na oswojaniu przestrzeni i rozumianą jako tworzenie miejsca nowego, czynienie go własnym i bezpiecznym, „udomawianie” przestrzeni. Faza ta – jakkolwiek radosna i beztraska (tak ją przeważnie opisują badani) w lekkości wynikającej z zaniku struktury w kondycji liminalności – nieuchronnie wieści schyłek *communitas* i – zgodnie z opisanym przez van Gennepa zjawiskiem „oscylacji *sacrum*” – powrót do struktury, do *societas*, do czasu zwykłego i do... domu.

dyskurs jako strukturę związku społecznego, którą wyraża funkcjonowanie mowy. W badaniu problematyki społecznej reprezentowanej w materiale narracyjnym wykorzystanie jego myśli może być owocne.

„Czas święty” w *communitas*

Małgorzata, przyszła nauczycielka języka angielskiego, opisuje działanie tego rytuału – oscylatora przez pryzmat pewnej wspólnoty, w której kryterium przynależności stanowi – można by powiedzieć – nieustanna pogoń za przestrzenią. W świetle teorii rytuału może to być wyraz tęsknoty za stanem „bytu liminalnego”, umożliwiającego przeżywanie *communitas*. Małgorzata i opisywani przez nią znajomi tworzą rodzaj diaspory, która konstytuuje się w tym doświadczeniu (rozproszona w *societas*, zawsze gotowa do podróży wspólnota *communitas*). Małgorzata, podobnie jak Róża, Alina, Justyna, Marek i inni, wiąże je z pracą tożsamości i w narracji określa siebie przez pryzmat potrzeby przemieszczania się³:

jeśli chodzi o to podróżowanie, ja nie wiem, może to jest taka kwestia mojej osobowości, że ja... nie to, że nie jestem przywiązana do miejsca, ale nie mam takiej potrzeby, żeby mieszkać w Polsce, żeby mieszkać w Wielkiej Brytanii [...], mam potrzebę przemieszczania się, pojechania do Indii, Japonii [...]. Mam wielu znajomych, którzy kończą studia, robią sobie ten kurs i wyjeżdżają, siedzą przez pół roku w Ameryce Południowej, przemieszczając się z jednego kraju do drugiego, ucząc tam angielskiego, zarabiając w ten sposób na życie, ktoś jest w Chinach, znajomy planuje teraz wyjazd do Japonii [...] to daje mi takie poczucie, że mogę iść dalej, że to jest start do czegoś więcej, a potem zobaczę. Ta sama studentka, gdzie indziej, przynależność do takiej wspólnoty tłumaczy wychowaniem, jakie wyniosła z domu: wygląda to w ten sposób, że: „ja jestem córką” marynarza, więc jakby podróżowanie mam we krwi, mogę tak powiedzieć, przemieszczam się tak naprawdę od najwcześniejszego dzieciństwa [...].

Być może ten czynnik miał także znaczenie w innych narracjach, które go jednak w żaden – dla mnie odczytywalny sposób – nie reprezentowały.

Wyjaśniająco w tym zakresie wypowiada się Justyna, nie raz wtrącając w narracji: *ten mój pęd do, poznawania, już na miejscu*. Wyrzuca sobie ów pęd, tę nieokreślaną aktywność poznawczą i w kategoriach winy przedstawia swoje edukacyjne eksploracje w nowych miejscach. Ma poczucie nierobienia tego, co chciała, choć czas za granicą ma wypełniony po brzegi: zajęcia dydaktyczne z dziećmi, wędrowanie (określa siebie jako *turystkę*). Sądziła jednak, że *będzie tam miała trochę więcej czasu niż tutaj, że to pozwoli mi rozwinąć te swoje, wszystkie moje zainteresowania właściwie w kontekście jakby tego innego miejsca*. Wszystko to robi, ale kiedy ma to miejsce w warunkach pogoni za jasno przez siebie „zdiagnozowanym uzależnieniem” od podróży, zaspokojenie i ukojenie nie przychodzi nigdy; ideałów nie osiąga się w pełni, podążanie ku nim stanowi ich sens. Oscylator, jako rytuał „spokojnego” otwierania przestrzeni, jej osławiania i tworzenia miejsc, i następnie opuszczania ich dla kolejnego otwarcia nowej przestrzeni, działać tu może jak balsam na zagonioną

³ W wypowiedziach badanych zachowana jest, o tyle, o ile było to możliwe i celowe, ich forma stylistyczna, leksykalna i gramatyczna.

podmiotowość. W tym fragmencie widać, jak pomocne są rytualizacje, na przykład w zakresie uporania się z tęsknotą za rodziną, pozostawioną w miejscu „wyjściowym”. Justyna opowiada tu o fazie liminalnej, w której – dosłownie i w przenośni – „odcięta” jest od świata, co służy jej znakomicie:

przez długi czas, przez pierwsze miesiące pobytu zwłaszcza, nie korzystałam z Internetu, żeby właśnie być jakby zupełnie odcięta, żeby rzeczywiście korzystać z tego wszystkiego. Wszyscy się dziwili, jak ja mogę w ogóle nie tęsknić za rodziną, a ja akurat jestem dosyć blisko z moją rodziną, także to było dla większości znajomych [...] niezrozumiałe, jak to możliwe, że ja tak żyję, że się odcięłam i po prostu nie tęsknię. A [...] ja właśnie byłam zajęta poznawaniem tego rytmu miejsc, byłam tam tylko cztery miesiące, przecież muszę zdążyć wszystko zobaczyć, wszędzie być, więc taki był bieg do wszystkiego.

Wracając do kojącej funkcji rytuałów przejścia, dodać należy, że tym, co uspokaja, daje siłę do pokonywania przeciwności jest też cel – marzenie, wspomniany ideał. To uskrzydla tę podróżniczkę i innych, jej podobnych, których większość wśród analizowanych jedenastu autorów wypowiedzi takie cele dalekie posiadała. Justyna mówi:

jeśli chodzi o moje oczekiwania, to są takie ogólne, poszerzenie horyzontów, jakby zbliżenie się do tego mojego dziecięcego ideału, żeby studiować przez podróżowanie, przez doświadczenie wszystkiego.

Wyjaśnienie znajdują także w narracji jednego z nauczycieli akademickich, badacza religii:

Ja myślę, że chyba szukam, oprócz takich podstawowych rzeczy, które są mi potrzebne do życia, i w których funkcjonuję, jak to, gdzie mam położyć głowę, gdzie mam wziąć prysznic, gdzie mogę zjeść, tak, wszyscy się za tym przedęj czy później oglądamy, i wokół tego się orientuje nasze życie, musimy ze dwa razy przynajmniej dziennie coś spożyć i położyć się raz na jakiś czas, odpocząć, wziąć prysznic, natomiast ja chyba się pakuję w nowe sytuacje, to wynika [...], z mojego charakteru, ja raczej nie lubię odwiedzać wciąż nowe miejsca, jeśli gdzieś stale jadę, to dlatego, że jeszcze coś tam potrzebuję pogrzebać w nich, doświadczyć, odwiedzić może kogoś, natomiast wiem, że są ludzie, którzy w jedno miejsce jeżdżą na wakacje cały czas. Ja w życiu bym tak nie pomyślał nawet, żeby w to samo miejsce ciągle jeździć, ja muszę eksplorować nowe obszary rzeczywistości i to wcale nie chodzi o to, żeby zapomnieć o tych starych, ale mam wrażenie, że gdzieś tam coś nowego pomoże dostrzec mi jakiś nowy aspekt mojego własnego życia.

Kondycją życia tego narratora jest nieustanna zmiana miejsca (*lubię odwiedzać wciąż nowe miejsca, jeśli gdzieś stale jadę*), przemieszczanie się, w wyniku którego – na co wskazuje przytoczony cytat – autor zyskuje poczucie lepszego samopoznania.

W warunkach przeżywanego „poza domem” szczęścia przynależności do liminalnych bytów i wspólnoty typu *communitas* można mówić o doznaniu głębi w tym zakresie. Niech potwierdzeniem tego będzie Turnera zestawienie licznych binarnych opozycji, jako cech łączących się z przeciwstawieniem: *communitas vs. societas*. Na liście są (poza spodziewaną parą: „przejście – stan”) między innymi:

„»świętość – laickość«, »wiedza święta – wiedza techniczna«, »ciągłe odnośnienie się do mocy mistycznych – okresowe odnośnienie się do mocy mistycznych«, »akceptacja bólu i cierpienia – unikanie bólu i cierpienia«, »pokora – duma z pozycji społecznej«, »brak samolubstwa – samolubstwo«” (Turner, 2010, s. 124–125).

Można przypuszczać, że wiele z tych cech liminalnego bytowania w *communitas* podróży mogło okazać się kuszące dla akademika zainteresowanego teologią, który w Chrystusie widział jednego z wędrowców.

Ewa, studiująca na kierunku artystycznym, opisuje swoje doświadczenia językiem nieustannych przemieszczeń, jakby tworzyła ciąg mimetycznych odwozowań, geograficznie rozprzestrzeniających, ekstrapolujących rytuał. Działo się to mniej więcej według następującego schematu: wyjazd (wyjście z oswojonej przestrzeni – miejsca) – przyjazd (wejście w przestrzeń i jej osvajanie, przekształcające ją w miejsce) – wyjazd (wyjście z miejsca). I chociaż te przestrzenie i miejsca były czasem diametralnie różne, rytualny schemat działał i wyabstrahował w którymś momencie przestrzeń wysublimowaną, uniwersalną przestrzeń własnej podmiotowości, wolną tożsamość „Ewy-w-przestrzeni”, nieustannie jednak ją udomawiającej i – w związku z tym – marzącej o kolejnych Rotterdamach czy Warszawach. Nudne, małe miasteczko Delft, o którym z początku mówiła, że go nie znosi, przeczuwając swoje zniewalające w nim osadzenie, dokonane, gdy Delft usidliło ją swoją wszechogarniającą maleńkością; potem ucieczka od niego do tłumnego, kuszącego anonimowością przestrzeni Rotterdamu; wreszcie Warszawa, w której jakby uniwersalizuje się przestrzeń wolności, wolności od miejsca. Wszędzie Ewa powtarzała uwewnętrzniony rytuał, w którego granicznej fazie czuła się wspaniale, czując *communitas*.

Sama przestrzeń... – mówiła, akcentując sacrum swojego przeżycia – w Rotterdamie właśnie czułam się obco, bo mieszkam w mieście, ale to nie, nie ma porównania, szczerze mówiąc. Po prostu ilość ludzi niesamowita, i tych sygnałów, które tam były, byłam tym trochę tak oszołomiona, zmęczona, i czułam się taka trochę wyobcowana, że ja jakoś nie biorę udziału w tym życiu [...], że ja tak sobie idę, się przyglądam, trochę próbuję swoim tempem, trochę innym, i dopiero później właściwie po roku, ja się tam poczułam dobrze. Przedtem to tak mówiłam: nie, Rotterdam nie, to takie męczące jest, nie, nie podoba mi się, bardzo mi się nie podoba, i dopiero właśnie po roku zauważyłam, że ja tam lubię być [...]. Ciekawe, jak przyjechałam do Warszawy tam przy dworcu, ale tylko przy dworcu było dużo obcokrajowców, i ja się poczułam swojsko wtedy, po całym

roku w Holandii, bo to było dla mnie normalne, że tak jest, że tak jest na ulicy, no, chodzą sobie z wszystkich krajów świata [...]. Jak przyjechałam do Warszawy, to tak pomyślałam, że kiedyś bym się czuła zagubiona [...], to takie było poczucie chaosu, tam po prostu jest ruch, teraz przyzwyczyłam się do takiego miasta. Nie jest to może taki ruch, jak w Rotterdamie, ale przy dworcu, gdzieś tam w samym centrum, że podobnie, i tak chyba oswoiłam się z tym przez ten czas, po prostu, a było coś to dla mnie obcego i to bardzo. Warszawa też mnie bardzo męczyła kiedyś, a właśnie jak przyjechałam, tuż po tej Holandii, poczułam się swojsko, [...] ruch mnie nie męczył, natomiast właśnie, takie miasto jak Delft mogło się wydawać, że ono jest takie swojskie, znaczy że takie przyjazne, dla człowieka, ale nie wiem czy ja je tak do końca oswoiłam, w znaczeniu, czy ono się stało takie moje. Rotterdam oczywiście też nie jest mój, nie, ale wiesz co, ten jakiś puls, ten rytm mi się spodobał, a jednak tutaj miałam bardziej do czynienia z przestrzenią samą.

Dalej Ewa „oscyluje”, opisując – jakby przewrotnie – swój stosunek do problematycznego Delft:

Nie wiem, myślę, że może w Delft może bardziej właśnie, chociaż wiesz, to było tak piękne w jakiś sposób, czy swojskie, bliskie przez swoje piękno, takie poruszające było bardzo, aż nieraz właśnie do przesady, mocno, nie mogłam, po prostu myślałam, że mnie ktoś nabiera, że ktoś sobie żarty jakieś tutaj robi ze mnie, że czegoś takiego nie ma. W ten sposób było jakieś takie swojskie dla mnie, bliskie, ale nie w sensie atmosfery tego miejsca. Może tak sobie kradłam jakieś budynki, czy kradłam sobie jakieś miejsca, nie, po prostu przez to, że były moje, przez to, że do mnie tak przemawiały.

Narracja Ewy ukazuje ją przy tym jako osobę, której kondycją jest prze-mieszczanie, niemogącą „usiedzieć” w jednym miejscu i nieznoszącą zakorzenienia:

dlatego ja się zdecydowałam teraz na Rotterdam, bo nie wyobrażam sobie znowu jakby tam się frustrować z powodu tego, że nie mam gdzie pójść, tutaj też nie dzieje się aż tak dużo, ale jednak coś mogę wynaleźć, choćby się przejechać do Gdańska, czy coś, a tam po prostu no byłam uwięziona w jakiś sposób na tej wsi, ja jeszcze byłam kawalek od Delft, tam musiałam podjechać, ale to było dziesięć minut rowerem, to też nie jakieś szaleństwo.

To ta sama Ewa, którą opisywałam wcześniej jako wyjątek w powszechnym dążeniu do nieustającej podróży, ponieważ zmianę wyraziła tak: *tam się dowiedziałam, że [...] mi dobrze było w domu, tam nie było nudno, ale brakuje mi czegoś, że jednak ludzie są ważniejsi, niż miejsce.* Słowa te, przywołane tutaj, brzmią jak puenta, uogólniająca doświadczenie długiego wyrwania się z miejsca ku wolności przestrzeni; kres drogi, którą opisane wyżej rytualizacje zmieniły nie tylko w czasoprzestrzeń znośną dla Ewy, ale także ukształtowały w niej gotowość do struktury, do wejścia w ład, który stanowi *societas*. Zacytowany wyżej fragment wydaje się

kończyć wypowiedź autonomicznego podmiotu, podejmującego wyzwania przestrzeni i będącego jednocześnie sprawczym twórcą miejsc. Zmieniła się jego pozycja i w konsekwencji sposób przeżywania doświadczeń oscylacyjnych. Można stwierdzić, że oscylatory wspierają pracę tożsamości, autonomizując podmiot. Czym może się stawać i jak w tych warunkach może wyglądać działanie doradcze? Wracam dalej do tej kwestii.

Od czasu „świętego” do zwykłego, od *communitas* do *societas*

W każdej z analizowanych wypowiedzi pojawił się wątek – oswajającego miejsce – wędrowania po mieście. W nim zaznaczało się oscylujące *sacrum*. Przytoczę kilka fragmentów opisujących takie wędrówki.

Aleksandra, studentka, opowiada o swoim oswajaniu miejsca przez wędrowanie po mieście, które nie byłoby możliwe bez autobusu. Gra on tu rolę symbolicznego wehikułu, rytualnie przenoszącego ją z przestrzeni do miejsca, z nieznanego i wolnego – w udomowione, znane i zamykające, dzięki poczuciu bezpieczeństwa, które tworzy. Ta wędrówka jest edukacyjnym działaniem i badaniem; Aleksandra uczy się, wędrując i analizując rzeczywistość. Na końcu cytowanej niżej wypowiedzi akcentuje swoje zadziwienie badanym światem, napędzające poznawczą aktywność. Najpierw jednak o wehikule... Mówi:

lubiłam sobie jeździć autobusami i obserwować [...] Także tak naprawdę można było się poczuć swojsko. [...] Jest tam naprawdę na co popatrzeć i fantastyczne okolice, to, że można sobie popodróżować i wsiąść do pociągu, pojechać godzinę drogi i jest się w Brugii, w Loeven, to też są takie miejsca, które warto zwiedzić, warto zobaczyć, bo tam czas się zatrzymał, zachowana jest zabudowa renesansowa, średniowieczna, są też takie rzeczy, których u nas, to znaczy w Polsce, nie zobaczymy, bo ich nie ma. [...] Też secesja. Niektóre miejsca były fantastyczne. Jeśli chodzi o miejsca, które też dla mnie były niesłychanie zaskakujące, to poczyniłyśmy takie obserwacje z koleżanką, że Belgowie mają taki dziwny zwyczaj, no po pierwsze odsłaniania okien, ale to nie tylko Belgowie, nie zasłaniają się w ogóle, tak, że przechodząc, trudno jest nie zajrzeć komuś do kuchni, albo do salonu, i wiesz, z jednej strony to przyciąga wzrok, trudno się oprzeć, i nie rzucić okiem, a z drugiej strony czujesz się głupio, bo ktoś tam siedzi rozwalony na kanapie, wiesz, pije sobie piwko czy coś innego, to po pierwsze, a po drugie, robią fantastyczne wystawki w oknach i to było dla mnie tak szokujące, to, co mają najlepszego (w cudzysłowie), bo stawiają takie różne kiczowate porcelanowe zwierzątka na przykład, ktoś tam miał obrazek z „Grease” [...]. A druga rzecz to to, że często nie można się było zorientować co jest czym, na przykład fryzjer wyglądał jak kwiaciarnia, [...] gdzieś tam była na szybie reklama studio paznokcia, a na wystawie były sukienki, i inne cuda. I znowu te straszne lalki, w jednym z okiem [...] w zakurzonych wdziankach,

przerazające i absolutnie niezachęcające. I to właśnie wyglądało tak prowincjonalnie, i to w samym centrum miasta, obok super salonów, nie wiem projektantów mody, Dries Van Noten, ktoś tam, gdzie naprawdę jedna sukienka stoi w jednej witrynie, że chodzi się tak bardzo ostrożnie koło tych rzeczy, takie ciekawe zestawienia, zastanawiam się, z czego to wynika.

Alina, nauczycielka, w swoim wędrowaniu po mieście, które przekształcało je – jako przestrzeń – w miejsce, przestrzeń udomowioną, posługuje się w tym, symbolicznie znaczącym tu środkiem lokomocji, jakim jest rower, w szczególności rower własny. Mówiła: *ja się tam poczułam zadomowiona jak [...] miałam rower [...]. Jak miałam ten rower taki nieoznaczony [...] jak miałam rower taki bez piętna wypożyczalni.* Ten rytualny wehikuł pomógł jej oswoić przestrzeń i uczynić ją swoim miejscem, w którym – bez tego znaku wypożyczalni – nie tylko jej rower, ale i ona sama „rozpuszcza się”, upodabniając się do otaczającej przestrzeni, która w związku z tym przestaje, nie może dłużej być „nieznana, dziwna, obca” i przez to „święta”. *Sacrum* ulatnia się wraz z tym oswajaniem. Alina w tej oscylacyjnej aurze konstruuje więc siebie w następujący sposób:

Ja bardzo lubię być anonimowa, ja lubię ludzi wokół siebie, ale nie..., ja bym była tak obciążona tym, że muszę każdemu mówić „dzień dobry”, porozmawiać chwilkę, bo to wiadomo, że trzeba. Mnie to bardzo męczy. Jak się gdzieś przeprowadzam, to się nie zaprzyjaźniam, chcę być takim elementem, ale bez, bez sieci, bez relacji. I tak samo jak gdzieś jestem nie, tam, gdzie ktoś zaproponuje, gdzie ktoś ma swoje ulubione miejsce. Ja wolę, wolę poznać, czyjeś patrzenie, bo tak, to bym miała tylko swoje. A jak jestem gdzieś w innym miejscu, to pytam się, a gdzie chodzicie, przecież to Wasze miasto, gdzie są te fajne miejsca i chcę odtworzyć ten sposób widzenia tego miejsca przez, przez te osoby. Wolę też, jak wychodzę z różnymi znajomymi tutaj, to też fajnie zobaczyć Trójmiasto z perspektywy kogoś z Gdyni, kogoś z Sopotu – jakie miejsce, jaka muzyka [...]. Nie mam swojego. Boję się, że gdybym miała swoje, umknie mi cała reszta.

Ten tożsamościowy konstrukt Aliny przypomina „wolny elektron”, bez sieci powiązań, której nie chce utkać, by „czegoś” nie zgubić. Czego? Teoria rytuału podpowiada, że obawa dotyczy cudu *communitas* osiąganego w liminalności i owocującego narkotyczną, uzależniającą obecnością *sacrum*.

Dla Ewy takim oswojeniem było wędrowanie po mieście, które – jeżeli odbywało się w towarzystwie – dawało niejako stuprocentowe poczucie udomowienia:

Kasia do mnie przyjechała, spacerujemy po ulicy, to ona się bała, mówię, słuchaj, wiesz, po prostu ciemno, nikogo nie ma, powiedzmy jakieś zaułki, wiesz, to znaczy ja się czułam bezpiecznie bardzo, bo tam no, nic się nie mogło stać, na pewno, nie, ale Kasia na przykład tak reagowała, jakbyśmy były w jakiejś, jakiejś takiej zapyziałej, wiesz, zapomnianej przez wszystkich dzielnicy, gdzieś na końcu świata, jeju.

Wędrowanie nakierowane na poszukiwanie miejsc własnych to rodzaj taktyki, którą obrał Karol, oswajając nową dla siebie przestrzeń akademickiego miasta. Trochę tak, jak „zwykli mieszkańcy” opisywani przez Michela de Certeau (2008), Karol autonomizując się w tej przestrzeni, wydeptuje własne ścieżki, niezależnie od tych, które zostały dla niego przygotowane⁴. Karol robi to tak: *Znaczy, ja tam miałem takie swoje miejsca. Jak docieram do jakichś nowych przestrzeni, zaraz się staram odszukać [ileś] takich swoich miejsc, w których będę się czuł w miarę jak w domu.* I Karol rysuje dalej w narracji swoją mapę, którą, tworząc wtedy, tworzył swoje miejsca, oswajał przestrzeń, czyniąc to w sposób dość planowy i systematyczny – taktyczny, realizowany bez związku ze strategiami uczelnianych planistów, a może nawet trochę im na przekór. Szlaki tych badawczych, edukacyjnych wędrówek biegnęły z ominięciem sal wykładowych. Na trasie był akademik:

ja mam takie jakby zdjęcie w swojej głowie jak siedzę właśnie, dwóch moich kolegów z pokoju już śpią, oni wcześniej chodzili spać, ja siedzę przed komputerem, jest ciemno w pokoju, zapalony tylko komputer, monitor i koło północy piszę coś. Bardzo dobrze to pamiętam [...] [to] jako moje fajne miejsce, ten pokój, jak oni już spali, miałem spokój i mogłem pisać. Dalej, drugim miejscem takim ważnym [...] Kościół Dominikanów w XYZ [...], chociaż gdański też jest dla mnie znaczący, ale znaczący dla mnie ze względu na środowisko, działalność, takie sprawy, rzadziej dla jakiejś takiej duchowości, bo nie mam czasu nawet, zaraz się rozglądam, tu ktoś mówi mi „cześć”, a tam [...] przychodziłem, i sobie siadałem z tyłu na jakichś takich mszach, gdzie jest kilka osób i miałem czas na to, żeby się skupić i nikogo tam nie znałem, to był dla mnie taki cichy, spokojny. Zupełnie z drugiej strony o niego zahaczyłem, więc też był dla mnie ważny i spaceruję na Maltę, bo ja często brałem, no, raz, dwa razy w tygodniu brałem psa od Ojca Cypriana i chodziłem z nim na dwu-, trzygodzinne spaceruję na [...] Cytadelę, i chodziłem sobie w parku na Cytadeli i też tam były takie miejsca dla mnie, w których się wyciszałem, w których szedłem daleko, bo to było jesienią, więc te liście, taki Rudy w tych liściach, i sobie gadałem z tym psem [...], miałem taki dobry czas, także jakby też to wszystko wskazuje na to, że to był raczej taki czas myślenia i takiego jakby poznawania ludzi coś takiego.

De Certeau systematyczne, celowe praktykowanie takiego, swoimi szlakami przebiegającego, wędrowania po mieście, określa mianem „taktyk” i przypisuje je mieszkańcom, natomiast „strategie” należą do planistów, którzy – jak można by powiedzieć – „patrzą z góry i niewiele widzą”. W wypowiedzi Karola akcent też pada na czynnik czasu, który u de Certeau opisującego taktyki odgrywa kluczową rolę: „Taktyki są procedurami, których wartość bierze się z wagi przywiązywanej do kategorii czasu – do okoliczności, które konkretny moment działania przekształca

⁴ W ramach organizacji wymiany studenckiej przewiduje się miejsca pobytu przybyłych studentów i szlaki do nich prowadzące; istnieją mapki wręczane studentom *Erasmusa*, jako ich „własne” topografie.

w korzystną sytuację, do prędkości ruchów, zmieniających organizację przestrzeni” (Certeau 2008, s. 39). Wędrowanie, użytkujące określone taktyki⁵, jest więc eksplorowaniem przestrzeni w czasie, który jest niezwykle – na swój sposób także zatem święty – bo ujmujący określoną konfigurację możliwości. Wykorzystywanie tych możliwości staje się działaniem edukacyjnym o charakterze emancypacyjnym. Wstrzeleniem się z nim w chwilę inną niż wszystkie. Oswojenie przestrzeni można zatem postrzegać jako przełamanie jej opresyjności, wiążące się z poczuciem tworzenia miejsca w czasie, który stał się momentem wolności, świętem. W przypadku *Erazmusów*, narratorów pozostających w kondycji liminalności, tworzenie miejsca przebiega w takim „święcie”, w czasie liminalnym⁶ – czasie edukacyjnej peregrynacji wyjętym z normalnie obowiązujących reguł.

Co mocno podkreśla Karol i co występuje też w innych narracjach, przyjezdni studenci, w odróżnieniu od lokalnych, „mają czas” i – poniekąd – dlatego mogą wędrować po mieście, akademickim ośrodku, do którego przyjechali, by studiować. Ich studia mają w związku z tym zupełnie inny przebieg i odmienną treść. Wędrując, studiują bowiem jako badacze w działaniu, w swoim magicznie świętym czasie, eksplorując i oswajając przestrzeń, czyniąc „własnym” pierwsze lub kolejne uniwersyteckie miasto. Warto też zwrócić uwagę, że to przebiegające najczęściej w taktyce wędrowek osvajanie miast stanowi wyraz podmiotowego sprawstwa w relacji z miejscem; zachodzącego *de facto* poza strategiami, niezależnie od programów studiów przewidzianych do realizacji podczas wymiany studenckiej, poza „kartami zaliczeń” itp. Karol tak mówi o swoim studiowaniu podczas wyjazdu:

a tak to sobie gdzieś spacerowałem, czy szedłem do kościoła, czy z psem na spacer na XYZ, czy gdzieś i to taki był czas dla mnie, powiem szczerze, pogłębienia jakiejś wiedzy, nie tylko takiej wiedzy naukowej, ale też wiedzy o sobie czy tam, to był czas na pisanie listów, to był czas na pogłębienie pewnych spraw związanych z duchem, duszą, nie wiem, z sobą i tak dalej, ten czas... jeszcze coś się zmieniło w moim rozumieniu mojego uczenia się. No tak jak mówiłem, nie wiem, właśnie takiej większej samodzielności jakby w tym wszystkim i takiej chyba jeszcze świadomości, że jednak studia polegają na tym, żeby samemu się jakoś tam mobilizować i samemu chcieć i poszukiwać. I... wtedy jakby to odkryłem i miałem więcej czasu na to, żeby właśnie się temu poświęcić [...]. Miałem dużo czasu, żeby sobie gdzieś posiedzieć w czytelniach czy w parkach i samemu

⁵ Taktyki wędrowania po mieście, które przedstawiam tu, przywołując wypowiedzi Karola, są obecne we wszystkich narracjach, przy czym wyraźniej zaakcentowane są przez – poza Karolem – Różę, Magdę, Ewę, Małgorzatę, Aleksandrę, Justynę, Alinę i Marka.

⁶ Przypomnę – szerzej u Turnera niż u van Gennepa znajdujemy odniesienia do rytualnego czasu. Turner czyni zeń zasadę organizującą porządek przejścia (zob. np. terminologia określająca poszczególne jego fazy i momenty). Opisując fazę liminalną, Turner kładzie nacisk na spostrzeżenia dotyczące *bytów liminalnych*, które są *wyzute z właściwości i własności* – nie podlegając również *normalnemu* upływowi czasu – i istnieją w rytuale, który jest *chwilą w czasie i poza czasem* (2010, s. 116).

jakoś tam kierować tym swoim rozwojem, ale to nie było jakieś tam szaleństwo, że ja nagle zdobywałem jakieś góry, tylko raczej drobne pagórki i to by było tyle.

Nasuwać się w tym kontekście kwestie doradcze, między innymi pytanie o formy pomocy (rodzaj instruktażu, typ materiału informacyjnego itp.) w odniesieniu do podmiotowego bycia w miejscu, u-miejscawiania się podmiotu w mieście czy innej przestrzeni. Wydaje się, że namysł nad tym obszarem refleksji i praktyki doradczej stanowi aktualne wyzwanie. Podjęte przez badaczy, może zaowocować rozwojem „myśli uprzestrzennionej” w teorii i praktyce doradztwa, interesująco wpiętej ją w zwrot przestrzenny.

Gdańszczenie – wyparcie

W tej części przedstawiam „czas święty” w narracjach gdańszczan, analizowanych w ramach opisu konstruowania ich powojennej, lokalnej tożsamości. Myśląc o gdańskości, pod uwagę biorę, oczywiście, pamięć społeczną gdańszczan, która – w uwzględnieniu przywoływanych badań *Pohulanka 1946*⁷ – jawi się przede wszystkim w ich narracjach. Jest więc w dużej mierze pamięcią złożoną z pamięci prywatnych, tak jak między innymi opisywał je Lesław Michałowski. Zaliczył do nich „osławioną gdańską prozę” (Stefana Chwina i Pawła M. Huellego). Dotyczy ona miejsc – gdańskich dzielnic – które uzyskują status peryferii – miejsc niosących jeszcze jakąś tajemnicę. Gdy zestawimy to z bardzo osobistymi przeżyciami bohaterów tych powieści, otrzymujemy miasto wręcz fikcyjne. Jednak pełno jest tam faktycznych nazw ulic, sklepów, postaci. „To jest realny Gdańsk, tyle że bardzo prywatny – by nie powiedzieć – intymny” (Michałowski, 2010, s. 260).

Pamięci prywatne badanych w tym znaczeniu składają się na pamięć społeczną, że następuje między nimi wymiana, że wiążą się ze sobą i podlegają wzajemnym wpływom. Jak pisze Sławomir Kaprański: „pamięć społeczna nie musi oznaczać »dzielenia pamięci« (pamięci wspólnej), oznacza natomiast, że jednostki tworzą własne poglądy na przeszłość poprzez interakcje z innymi” (Kaprański, 2010, s. 19). To interakcyjna teoria pamięci społecznej, w którą wpisują się te analizy nie tylko w związku z tym, że na zasadzie „stop-klatki” rejestrują zastane konfiguracje. Szczególnie chodzi o to, że w ramach tej teorii bada się związek pomiędzy pamięcią i tożsamością, uwzględniając, iż „to co społecznie zapamiętane zawsze pojawia się na granicy milczenia o tym, co – znów społecznie – zostało zapomniane, wymazane i wykluczone przy niemałym udziale struktur władzy” (Kaprański, 2010, s. 19). W „byciu sobą tutaj” znaczenie ma pamięć, która jest jednocześnie niepamięcią, zapominaniem. Stąd – występujące w tytule projektu, z którego zaczerpnęłam materiał do rewizyty – określenie: „(nie)pamięć”, ogarniające nie jeden *modus*, a różne,

⁷ Tytuł projektu, o którym mowa: *POHULANKA 1946: Tożsamość gdańszczan. Budowanie na (nie) pamięci.*

wielorakie *modi* pamięci. Tocząca się między nimi gra może opisywać kondycje społecznych podmiotów, mówiąc wiele o ich tożsamości jako „lokalności”.

W tym kontekście interesujące jest to, co zauważają Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek:

„rzadko się zdarza – piszą – by społeczności dzielące te same terytoria, bądź ze sobą sąsiadujące, miały czyste sumienia. Ich tożsamość obciążona jest zwykle pamięcią przemocy – doznanej bądź dokonanej. W tym drugim przypadku [...] dość często występuje tendencja do niepamięci; z kolei interesem kultur pierwszego rodzaju jest trwanie w przeszłości, przypominanie i dopominanie się o pamięć innych” (Melosik, Szkudlarek, 2009, s. 56).

Przemoc doznana wiąże się więc z tendencją do pamiętania, dopominania się o pamięć. Można powiedzieć, że to postawa poszkodowanej społeczności i warunki, w których przestrzeń z pamięcią – współgrając – kreują społeczne Ja w miejscu dokonania przemocy; tak tworzy się „lokalność”. I w drugą stronę, przemoc dokonana owocuje tendencją do niepamięci, zamazywania, wstawiania „implantów pamięci”, jak o uzupełnianiu luk wynikających z takiej niepamięci pisał Marian Golka (2010, s. 68)⁸. W tym przypadku wydaje się, że mamy do czynienia z postawą przestępcy, zacierającego ślady przestępczego czynu. Postawa ta również tworzy warunki autokreacji i „lokalność” nasiąka nią, wykazując pewną elastyczność w podejściu do przeszłości i predyspozycje do „implantowania”.

Ulica Pohulanka, w jej fragmencie, który był miejscem egzekucji, w czasie realizacji rewizytowanego badania nie istnieje; dosłownie i w przenośni – zarośnięta. Wśród narracji zebranych przez Alicję Zbierchowską (2010) pojawiają się takie, które opisują szok doznawany w związku z uświadomieniem niewiedzy o istnieniu miejsca tuż obok, sąsiedzkiego dla wielu z badanych. Szok tym głębszy, że w toku długiego życia objętych badaniem słuchaczy uniwersytetu trzeciego wieku od nikogo oni o miejscu tym i wydarzeniu nie usłyszeli. Autorka, koncentrując się na przyczynach zbiorowej niepamięci gdańszczan – nie tylko na temat Pohulanki – za Golką wskazuje na dokonującą się tu świadomą prywatyzację tego wydarzenia – pozostawanie jedynie w indywidualnej pamięci jego bezpośrednich świadków. Uzasadniałoby to w części dużą aktywność poznawczą gdańszczan w tym zakresie po dotarciu wiedzy o wydarzeniu do ich świadomości. Sygnalizuje to cały materiał zebrany w badaniach, wszystkie narracje, a także liczne wypowiedzi na forach internetowych, otwartych na ten problem (Boryczko, 2010). Słuchaczki Gdańskiego Uniwersytetu Trzeciego Wiek (GUTW) – z jednej strony – zastanawiały się, jak to możliwe, że o Pohulance **nie wiedziały**, a z drugiej twierdziły, że chyba **wiedziały** o tym zawsze, skoro nawet w dziecięcych zabawach odtwarzały „kołysanie wisielca”. Czas dotyczący Pohulanki zatrzymał się, rytualnie zawisł w życiu aktorów tego wydarzenia, pracując na powstanie – w ich narracjach zbawiennej – ignorancji.

⁸ Szerzej o implantach pamięci w: Golka, 2009.

Podobne wnioski nasuwają się w związku z moim wspomnieniem z dzieciństwa, które dało początek projektowi. W ramach badań własnych napisałam dwie biograficzne mikrohistorie, w których wiedzenie i niewiedzenie, na przykład co do tego, jakim cmentarzem była Pohulanka, towarzyszyło mi niemal od urodzenia w mieście, którego część przestrzeni uliczka ta stanowiła. W mojej pamięci do dziś tkwią dziecięce pytania, na przykład: dlaczego mam zmówić *Wieczny odpoczynek...* w pobliżu dziwnego miejsca zarośniętego krzakami, a nie idziemy zapalić tam świeczek, oraz dlaczego dzieci wzajemnie tym miejscem się straszą, naśladując wisielców, co nie jest straszaniem wstającymi z grobów trupami, znanym nam ze „zwykłych” cmentarzy. To wiedzenie i niewiedzenie jednocześnie dało chyba podstawę, charakterystycznemu dla nas, mieszkających w sąsiednich osiedlach, wczuciu na Pohulankę. To ono też pewnie sprawiło, że nigdy nie przyszłoby nam do głowy tam zamieszkać i ten przekaz, choć w ramach prywatnych pamięci uformowany, zuniwersalizował się i wydaje się nadal w nas działać.

Czas, czyniący Pohulankowe wydarzenie wiecznym, zawisł w pamięci mieszkańców i narratorów, wypowiadających się w tych badaniach. Ten czas, choć magiczny, wydaje się mieć moc formatowania rzeczywistości. Mógł on na przykład wpłynąć na odnotowaną w jednej z narracji (Mendel, 2010a) decyzję inwestującego w tym rejonie dewelopera o wstrzymaniu budowy „domów w zielonej dzielnicy”. O formacyjnej mocy obecności myśli o Pohulance w biografiami gdańszczan może świadczyć też impet, z jakim na forach internetowych reagowali na rocznicowe przypomnienie o egzekucji z 1946 roku. Odwrotnie niż dawniej teraz „wiedzieć” zapanaowało nad „nie wiedzieć”. Te tożsamościowe strategie: wiedzieć – nie wiedzieć, współgrając, wydają się dość wyraziście w czasie kształtować „krajobrazy pamięci” gdańszczan i – co za tym idzie – ich „bycie sobą tutaj”.

Sakralizacji „gdańskości” sprzyjają gdańskie mity (albo może lepiej: objawiają ją z dużą mocą). Mity te obecne są w narracjach badanych. Opisuje je tekst Chwina, zawarty w tomie raportującym rewizytowane badania (2010). Trafnie też ujmuje je niemiecki historyk Peter Olivier Loew (2006):

„zaczynamy od roku 1945 – miasto zniszczone, w trakcie »odniemczania«. Wszczepia się – drogą dość żywiołową – lokalny mit »polskości«, która tu niby ciągle była obecna. Historyzująca odbudowa prowadzi do powstania mitu niepowtarzalności starego Gdańska, a w końcu do mitu *Genius Loci*. Mit polskości łączony z mitem proletariackości jest załącznikiem mitu wiecznej krnąbrności miasta – a po wydarzeniach 1970 i 1980 roku mit ten przeobraża się w mit wiecznej »opozycyjności« Gdańska. Jest też mit morskiego Gdańska, mit wielokulturowego Gdańska, mit otwartego Gdańska itd., itd. Mamy więc mity sterowane »odgórnie«, jak mit proletariacko-polskościowy, mity »intelektualno-opozycyjne«, jak mit *genius loci*, oraz takie, które powstają niby automatycznie, jak mit niepowtarzalności Gdańska” (Loew, 2006, s. 15).

Siła, z jaką mity te kształtują naszą „niszę” i budują „gdańskość”, jest ogromna i może stanowić jeden z mechanizmów opisanych przez Hansa Mola (1996). Mity te sakralizują „lokalność” w tym miejscu; gdańszczanie wydają się za ich pośrednictwem nie tylko po prostu różni, ale wyraźnie „uświęceni” przez „bycie sobą tutaj”. Wystarczy spojrzeć na wpisy internautów, analizowane przez Marcina Boryczkę (2010), czy wyczytać uniesienie towarzyszące narracjom słuchaczek GUTW, o dumie z bycia gdańszczankami (Zbierchowska, 2010), by porzucić wszelkie wątpliwości co do tego, że „gdańskość” – życie w Gdańsku tu i teraz – odsyła do *sacrum*.

Podchodzenie do pogranicznego „świętego czasu” w narracjach osób objętych badaniem można zinterpretować w ramie, jaką stwarza teoria form zapominania Augé. Autor ten w pierwszych słowach swojej książki o formach zapominania napisał: „zapominanie jest konieczne zarówno dla społeczeństwa, jak dla jednostki” (Augé, 2009, s. 13). I dalej, „nasze życie praktyczne, nasze życie codzienne, jednostkowe i we wspólnocie, prywatne i publiczne, organizuje się dzięki formom zapominania: najpierw je sobie uprzytamniamy, potem pytamy o sensy i nadajemy znaczenia” (Augé, 2009, s. 33). Trzy figury zapomnienia, utrzymujące narracyjny charakter, to według Augégo „powrót”, „zawieszenie” i „ponowne rozpoczęcie”. Mogą być użytkowane, jak sądzę, w rozumieniu pewnych dominujących tendencji, utrzymujących się w społeczności, w dyskursywnie określonych kontekstach (mogą być więc pewną reprezentacją, a zarazem formą panowania).

Pierwsza z figur, „powrót” (Augé, 2009, s. 59–88), jest odzyskiwaniem straconej przeszłości, przy jednoczesnym zapominaniu o terażniejszości. W odniesieniu do zrealizowanych badań jest ona obecna w narracjach słuchaczek Uniwersytetu Trzeciego Wieku, widoczna szczególnie w mocy, z jaką akcentowały konieczność dowiedzenia się, jak to właściwie było, co tam się stało i dlaczego tak długo milczano na temat Pohulanki oraz innych wydarzeń okresu powojennego w Gdańsku (Zbierchowska, 2010). Może ta figura być również wyrazem, rodzącej się lub stabilizującej się w społecznej przestrzeni, obsesji na punkcie przeszłości.

Druga jest „zawieszeniem” dotyczącym terażniejszości (radikalizuje się pogląd, że istnieje tylko terażniejszość). „Gdańskość” z dużą mocą ujawnia tę formę. Jej obecność w myśleniu – głównie młodych gdańszczan – ustalił Paweł Bykowski (2010), ale również inni badacze z zespołu wspomnianego projektu. Na przykład w odniesieniu do uczestników internetowego forum, na którym także, z dużym prawdopodobieństwem wypowiadali się młodzi, odnotował ją Boryczko (2010). Brak zainteresowania przeszłością, z naciskiem na rangę terażniejszości, wykazują w szczególności młodzi ludzie, nierzadko migranci, wypowiadający się z dystansem wobec miejsca, które z daleka inaczej widzą. Młoda „gdańskość” ukształtowała się pod wpływem tych tendencji.

Trzecia forma zapomnienia stanowi otwarcie na przyszłość i jest figurą „ponownego rozpoczęcia”, w warunkach zapomnienia zarówno przeszłości, jak terażniejszości. W badaniach figura ta znajduje pewne reprezentacje w narracjach osób młodych, studentów, ale również w wypowiedziach starszych gdańszczan, słuchaczy

GUTW. Kiedy opowiadają o przeszłości, którą negują w związku z odkryciami na temat czasu powojennego, stale są właściwie nakierowani na przyszłość (*chciałabym, żeby...; nie powinno być tak...; dobrze by było, żebyśmy tu, w Gdańsku więcej mówili o...*). Terażniejszość w tych opowieściach nie istnieje.

Figury czasu, przywołane tu za Markiem Augé, pomieściły więc narracje skoncentrowane wokół wydarzenia, mającego znaczenie formacyjne względem gdańskiej tożsamości. Wydarzenia, które – samo wpisane w liminalność powojnia i czas oscylującego *sacrum*, wywołującego trwogę i przerażenie, ale i szczęście zarazem – stworzyło grunt dla, niejako magicznego, trwania pamięci o nim. Pamięć ta, jak można stwierdzić na podstawie rewizytowanych tu narracji, jest formacyjna względem tożsamości gdańszczyzan, a także w odniesieniu do behawioralnych aspektów zbiorowych form życia w mieście. Ludzie trzymający pamięć opartą na półświadomej ignorancji (wiedzieć – nie wiedzieć) przejawiają dyspozycje do zachowań polegających na unikach i wielowymiarowym zaprzeczaniu, jak określił to Stanley Cohen, opisując stan wyparcia (*state of denial*). To stan, w którym uniwersalizuje się niemożność albo odmowa ciągłego mierzenia się z nieprzyjemną prawdą i życia z jej świadomością (Cohen, 2001). Jak przekonuje Cohen, społeczności w tym stanie mogą ignorować lokalne i ponadlokalne problemy, unikać ich uporczywie, czyniąc to w oparciu o powtarzany motyw, że *oto gdzie indziej dzieją się rzeczy gorsze*. W ten sposób *state of denial* tworzy relatywistyczny atlas miejsc strasznych, a w stosunku do własnej społeczności zezwala na uspokajającą postawę: „to, co tu się dzieje nie jest przecież aż tak złe” (Cohen, 2001, s. 20). Stan ten charakteryzuje społeczności wskutek swoich tragicznych doświadczeń zawieszony niejako poza codziennością, jak „czas święty”, z którego pamięcią żyją – jak gdańszczyżanie – ucząc się przy tym zbiorowej ignorancji, wiedzenia i niewiedzenia jednocześnie. Są to przykłady radzenia sobie bez pomocy Drugiego, bez profesjonalnych interwencji doradcy.

Można sobie zadać pytania: jakie przesłanki dla organizacji doradztwa można dostrzec w świetle tego rodzaju potrzeb jednostek i grup? Jakiego typu i jak oferowane informacje mogą być w tego typu przypadkach pomocne? Czy one w ogóle są oczekiwane?

Bezdomni – samodzielna obrona tożsamości i poczucie godności

Analizowany w tej części materiał badawczy, stanowiący podstawę poszukiwań „czasu świętego” w biograficznych narracjach, pochodzi z badań nad „heterotopiami bezdomności” (Mendel, 2007). Była to heterotopia, czyli – zgodnie z założeniami tych badań – metodologia badania heterotopii, Foucaultowskiego „miejsca miejsc”, miejsca Innego. Ten kulturowy fenomen polega na tworzeniu miejsc, które fizycznie istnieją w przestrzeni, ale nigdy nie są jednoznaczne, będąc jednocześnie różnymi ich reprezentacjami, kontestacjami i odwróceniami ich znaczenia, funkcji itd. Bezdomność jest heterotopijna, generując „miejsca inne,

różne”. Z tymi badawczymi założeniami, w odniesieniu do badanych osób pozostających w kondycji bezdomności, powstał w rezultacie opis rytualizacji (Mendel, 2007). Okazały się one esencjonalną treścią biograficznych narracji, snutyh niejako z marginesu życia społecznego, pomiędzy światami – tym normalnym, czyli światem osób bezdomnych, i tym poza nim, nazywanym „legalnym”. Rozwijanie tego opisu w kontekście wyzwań edukacyjnych doprowadziło do postawienia tezy o potrzebie edukacyjnej pracy na rzecz zmieniania społecznej rzeczywistości poprzez ingerencję w rytuały. Nie chodziło przy tym o zmianę rozumianą jako modernistyczny postęp (rozpiętą w czasie liniowym, akcentującą rozwój jako parcie „do przodu”), lecz o zmianę „w głąb” kultury, o jej odmienność jakościową; o rytualizacje, które są jej ważną częścią.

Na potrzeby tego badania stworzona została wersja metody biograficznej, którą można określić jako autobiograficzny wywiad narracyjny o walorach edukacyjnych i terapeutycznych, stanowiący rodzaj badania w działaniu. Przy czym nie należy rozumieć jej, jako rodzaju triangulacji metod, lecz jako – skomponowaną z różnych podejść – jednolitą metodę badawczego działania, stworzoną, jak wspomniałam, wobec jego swoistych uwarunkowań i potrzeb. W sytuacji gdy badanymi są bezdomni, czyli osoby pozostające w stanie kryzysu, nieusatisfakcjonowane własnym położeniem, istotnym postulatem było przeprowadzenie wywiadu w sposób, który pozwalałby badanemu fakt badania uznać za niewątpliwą dla siebie korzyść, przekładającą się także na korzyść o charakterze społecznym. Chodzi o korzyść rozumianą jako zmianę, dokonującą się w związku z wywiadem (życiową narracją), obserwowalną w wypowiedziach i postawie badanego. Refleksję, towarzyszącą opowiadaniu o życiu, cechuje moc sprawcza, zawiera ona potencjał terapeutyczny, wiążący się – między innymi – z poczuciem „trzymania swojego życia we własnych rękach” (Demetrio, 2000a, s. 124). Stąd poszukiwania badaczy podążały w kierunku metody biograficznej, ale wyjątkowej, bo stanowiącej także rodzaj badania w działaniu, metody *sensu stricto* edukacyjnej, bo ukierunkowanej na korzystną zmianę w badanym – dla niego samego, jak również dla społeczności, w której żyje. Chodziło o metodę wiążącą wymiar aktywności jednostkowej i społecznej z wymiarem terapeutycznym, rozumianym jako pomaganie sobie przez uczenie się z życia własnego i innych, przewijających się w toku biograficznej opowieści. Opowieści, stanowiącej szczególny splot ponadczasowo i czasowo uporządkowanych aspektów narracji, takich jak *fabula* (historia narratora) oraz *sujet* (narracyjne elementy dopełniające, czyniące słowną konstrukcję przejrzystą i fascynującą, pochłaniającą narratora) (Demetrio, 2000a, s. 125).

W zainteresowaniu „czasem świętym” i w nawiązaniu do poprzedniej części analiz (*Erasmusi*) warto zauważyć, że w analizach narracji osób bezdomnych szeroko eksploatowane było podejście Duccio Demetria, który pisze o autobiografii jako „kształcącej podróży”, czyli uczeniu się w warunkach liminalnych, w „czasie świętym”. Wydarzenia jawią się wówczas jak „zabawki w naszych rękach” i w efekcie takiej zabawy „nadajemy nowy kształt temu, co wydarzyło się w przeszłości”

(Demetrio, 2000b, s. 13). Demetrio podkreśla przy tym, że: „wskrzeszanie przeszłości zawiera w sobie elementy zabawy, natomiast ukrywanie lub przekształcanie rzeczywistości jest źródłem wiedzy” (Demetrio, 2000b, s. 14). Można powiedzieć, że autobiograficzne narracje widzi w konsekwencji jako terapeutyczne aktywizowanie pamięci oraz – jednocześnie – kreacyjne działanie w kierunku powstawania własnych, życiowych pedagogii sprzyjających radzeniu sobie (Demetrio 2000b, s. 19). W tej perspektywie na potrzeby badania heterotopii bezdomności, jak wspomniałam, powstała wersja metody biograficznej, w której retrospekcja spleta się z introspekcją, kształtując podłoże zmiany w podmiocie (jego orientacjach, dyspozycjach do działania, itd.). Z uwagi na – typowe dla badań biograficznych – trudy tworzenia narzędzia niezwykle przydatne okazały się „autobiograficzne gry terapeutyczne” (Demetrio, 2000b). Stały się one podstawą skategoryzowanych dyspozycji do wywiadu narracyjnego, w którym – zgodnie z procesami pamięci, składającymi się na życiowe narracje – następowało przechodzenie od przywoływania obrazów z przeszłości, poprzez wspomnienia, do scalania fragmentów przeszłości (Demetrio, 2000b, s. 19–20).

Pamięć badanych odnosiła się więc niezmiennie do czasu i nim operowała, co uwidoczniły analizowane narracje. W tej wypowiedzi jest dla mnie interesujące, które ich fragmenty *explicite* odzwierciedlają obecność *sacrum*, „czas święty”. Jak wspomniałam, bezdomność daje się opisać jako miejsca inne, różne – heterotopie. Według Foucault heterotopia istnieje, kiedy ludzie zrywają ze swoim tradycyjnym czasem (2005, s. 123). Bezdomność jest odejściem od czasu „wspólnego”, jest czasem własnym, autonomicznym. Przewija się to jak mantra w analizowanych narracjach, tworząc ich swoisty, czasowy wzór⁹. Dlatego analizy zdominowała problematyka rytuału. Jego teoretyczne ujęcia są ciągłym odsyłaniem do relatywnego czasu. Rytualizacja jest temporalizującym mechanizmem, pozwalającym opanować czas poprzez wprowadzenie w jej czasoprzestrzenny obszar określonych wydarzeń. Rytuały dotyczące osób bezdomnych, w świecie nieustannie modernizowanym, realizowane jako racjonalne procesy, dokonujące się w i za pośrednictwem instytucji, łatwo dają się wkomponować w ramę rytów przejścia van Gennepa (2006). Są bowiem, dokonującym się w trzech fazach separacji, marginalizacji i akomodacji, przejściem z jednego statusu społecznego w drugi. W zinstytucjonalizowanym świecie i wobec występującej tu koncentracji na bezdomnych są rytuały stopniową legalizacją statusu osoby bezdomnej, rozpoczynającą się od procedur meldunkowych, a kończącą się jasną kwalifikacją, umożliwiającą pobieranie zasiłków; nazwaniem człowieka bez meldunku bezdomnym.

Bezdomni w związku z tym odczuwają świat w poczuciu ambiwalencji. Ich rzeczywistość wydaje się binarna. Można by nazywać ją dwurzeczywistością, w której

⁹ Stąd w relacjonującej te badania książce (Mendel, 2007) miało miejsce wyróżnienie w opisie kategorii, jaką jest „transformacja ustrojowa”, niemożliwa do ustalenia w sztywnych, uniwersalnych ramach czasowych, czy „trajektoria bezdomności”, zawsze rysująca się w czasie jedynym, czasie bezdomnego.

jednocześnie osoby te są w świecie wspólnym, ale z uwagi na to, że sytuują się na jego marginesie, są także poza nim i spoglądają na niego z dystansem (i *vice versa*, można powiedzieć, bo oddalenie to działa w obie strony). *To nie mój interes i świat* – mówi jeden z badanych¹⁰. Jego opis realiów, w których żyje jako bezdomny, „na dziko”, na działce, to ostre przeciwstawienie dwóch odrębnych światów. Kontrast „my – oni” jest bardzo jaskrawy: *Co wy wiecie [...], wy tam nie wiecie takich rzeczy*. I to, co w jednej rzeczywistości jawi się jako w pełni nieracjonalne, w drugiej w ogóle nie dziwi: *Wolę iść siedzieć, kurna...* Rzeczywistość racjonalna nie reaguje jednak jakby na te „nieracjonalności” zza marginesu i objawia pełnię swojej obojętności wobec ludzi stamtąd: *ale oni nie chcą mnie zamykać*. Świat, w którym żyje bezdomny, jest więc nie tylko podzielony. Jego części pozostają wobec siebie w oddaleniu, tak dużym, że abstrahującym i potęgującym *sacrum*. Przytoczony cytat ma swój znaczący ciąg dalszy: *To nie mój interes i świat, nie jestem Bogiem*. „Nie-mój” świat tak jest daleko, tak bardzo nie można liczyć na jego odpowiedź, że musi należeć do bogów. Podział na „my” i „oni”, obecny we wszystkich analizowanych narracjach, wiąże się z czasem i z – artykułowanym wprost – oskarżeniem: *„Oni nam – wtedy – zabrali, znaczy, że zostaliśmy bezdomni, ale oni nam godności nie są w stanie zabrać”*.

Do dwurzeczywistości, w której żyją bezdomni, odsyłają – jak wspomniałam – wszystkie wypowiedzi zarejestrowane w badaniu. Wiele spośród nich akcentuje „legalność” jako cechę, którą nosi świat „nie-mój”, „przed marginesem”, „przełamany”. Jedna z narratorek mówi wprost o doświadczaniu weryfikacji: *czy jestem legalna*. „Legalność” stanowi wyrazistą cechę zrjonalizowanej rzeczywistości, organizującej się w instytucjonalnych formach życia społecznego. Uczestnictwo w nim wymaga w związku z tym poddania się niezliczonej liczbie rytuałów, dokonujących się w procedurach i przez dokumenty, nazywające jednostki i grupy, potwierdzające ich przynależność, określające – ciągle na nowo status, rolę, pozycję itd. Jednocześnie, w procedurach tych i dokumentach przynależność ta może być negowana i – w konsekwencji – tak jak istnieją uprzywilejowane jednostki i grupy, są też jednostki i grupy marginalizowane, niejako za pośrednictwem specjalnych czynności „urzędowych” i „papierów”, takich jak zaświadczenia, dowody, pisma orzekające itp.

„Legalny świat” przejawia się bezdomnym w działaniach, składających ich do myślenia o nim w kategoriach magicznych, odsyłających do wzorów religijnych i do „czasu świętego”. Widać to między innymi:

- ▶ w magiczności „warunków”, o których w następujący sposób mówi podczas wywiadu jedna z badanych: *Pytanie: I co musi pani spełnić, żeby... żeby zamieszkać z synem? Odp.: Warunki;*
- ▶ w kontroli i nadzorze, praktykowanych jako utrwalanie podporządkowanej pozycji bezdomnych i przebiegających w formach, nakazujących takie jak to, nielegalnie zamieszkującej działkową altankę badanej, magiczne skojarzenia:

¹⁰ Wszystkie cytaty przedstawione w tej części pochodzą z książki: Mendel, 2007.

a dzisiaj mi się pies przyśnił, to dzisiaj będzie patrol, ni i za chwilę już są. Zawsze jak mi się pies przyśni, to oni są;

- ▶ w legitymizacji i uprawnieniu obecności przez wygląd, we wszechobecnym wymaganiu wyglądu „stosownego”, formułowanym często pozawerbalnie, tkwiącym w kulturze organizacyjnej instytucji, w życiu „Legalnego świata”. Wypowiedzi bezdomnych bardzo sugestywnie, „plastycznie” ujmują to wymaganie, kiedy opisują swoje działania, by nie traktowano ich jak „szmaty”: *Staram się udowodnić, że nie jestem szmatą. Chodzę raz w miesiącu do fryzjera, włosy zrobię, tak. Mam wszystko wyprane, mam rzeczy wyprasowane, tu wszystko mam czyściutkie, tak.* W „Legalnym świecie”, jak w świątyni, trzeba być ubranym odpowiednio, by niewłaściwym strojem nie sprofanować bóstwa;
- ▶ we władzy wyrokowania, nieprzewidywalności wyroków i łaskawości „Legalnego świata”, przejawiającej się nierównym stosowaniem reguł, okazjonalnym od nich odstępowaniem (jak w świecie boskim nikt nie wie, kiedy i jaki kaprys sprawi, że życie poddanych wiernych potoczy się tak czy inaczej, ale zawsze mogą oni mieć nadzieję, że bogowie okażą się łaskawi). Sztwyne wymaganie odpłatności za korzystanie ze środków komunikacji miejskiej, bardzo uciążliwe dla badanych, często wskazywane przez nich jako pilny problem do rozwiązania, okazuje się nie tak sztywne wobec innej marginalizowanej grupy, jaką stanowią niepełnosprawni. Trochę to tak, jakby „Legalny świat” robił do nich perskie oko i dobrotliwie zezwalał na wyłom w systemie i nieprzestrzeżenie zasady. Oto fragment narracji jednego z badanych, który sam przedstawił się jako „od urodzenia malutki” i „wodogłowy”:

zanim ja dojadę do Wrzeszcza stąd, trzeba najpierw zapłacić z Wrzeszcza za autobus, to kosztuje. Tylko mnie te konduktorzy już znają. Renoma, nie? Bo to jest Renoma, co sprawdzają bilety, to oni już mnie znają wszyscy. I raz bilet pokazałam, bo jechałem do Gdańska [...] – czemuś bilet kupił? Przecież my cię znamy już, nie? On mówi tak: jeszcze raz cię zobaczę, żebyś miał bilet przy sobie, to mandat dostaniesz. Ja mówię: dobra, już nie będę kupował. Raz pojechałem, ostatnim razem, akurat ci sami jechali i mówią: masz bilet pewnie? Nie! Nie mam biletu w ogóle! Tak powiedziałem, bo to znajomi byli. A to masz szczęście, bo tak to byś mandat dostał;

- ▶ w magiczności meldunku. Meldunek jako oznaka „Legalnego świata” noszącego cechy *sacrum*, sam przez się zatem zbliża do świętości i „uświęca”. Mieć meldunek, to być lepszym, na przykład uczciwym: *ja uczciwie podchodzę do kobiet, mówię, że jestem osobą taką, a taką, nie mam swojego meldunku, na razie przebywam w schronisku. Ja myślę, że uczciwością i słusznym podejściem do sprawy więcej zyskuję.* Mieć meldunek to również „być niewinnym” – jak na przykład w tej sytuacji, opisaniej przez badanego, który traktował go jak gwarancję swojej niewinności: *bo to był napad na mieszkanie, nie powinni mnie wsadzić, nie byłem tam zameldowany.* Zameldowanie jawi się w tym też jako

warunek osiągnięcia jakiejś doskonałości, „dostąpienia świętości” „Legalnego świata”. Bezdomni, ze swojej pozycji ubiegających się o tę świętość, bardzo jaszkrawo przy tym widzą, jak „Legalny świat” jest nią podbudowany, jak prawo i określone nim znaczenie meldunku reguluje życie społeczne, ustanawiając je jako niekończącą się walkę, toczoną z pominięciem zasad etycznych, zwykłych, „ludzkich” odruchów. Można powiedzieć, że „Legalnym światem” rządzi Temida, której ślepotą dała się naszym badanym we znaki. Wielu z nich stało się bezdomnymi wskutek – zawsze zgodnego z prawem, aczkolwiek etycznie wątpliwego, krzywdzącego – wymeldowania, stanowiącego dla nich zaskoczenie, dokonanego ponad ich głowami, często w wyniku intryg, zmów rodzinnych i sąsiedzkich itp. *Rodzina mnie wywaliła i teraz – na dworcu*, mówi jeden z badanych, dodając dalej, że tym, co chciałby wyrzucić z pamięci na zawsze, jest krzywda, której doznał od najbliższych;

mieszkanie straciłam, bo przecież mogłam – po matce, dwa lata później miałam, bo ojciec umarł, to mogłam przecież, ja tam mieszkałam od urodzenia, to to mieszkanie byłoby moje, a jednak to zostało jako porażka, że zostałam na lodzie;

i – dla przykładu – fragment przytoczonej wcześniej wypowiedzi:

Nie wiem jak to jest zrobione, ale chcieli mnie wymeldować z tego domu [...]. No to świeży dowód, trzy miesiące temu wyrabiany, wyraźnie pisze adres, nie? Dokładny. [...] i normalnie, mam meldunek. Ja z policją wchodzę, oni mają jakiś papier, że ja jestem tam zameldowana.

Meldunek jest w tych życiowych opowieściach traktowany jak fetysz, który działa jak oscylator *sacrum*. Często narracja go dotycząca ujmuje czas jako momenty przełomowe i oddaje magiczną moc sprawczą czynności za- i wymeldowywania. Tak jak w tej wypowiedzi: *i ja wtedy mogłam go wymeldować, tylko nie zrobiłam tego. I bardzo źle zrobiłam* – mówi kobieta, z perspektywy swoich 72 lat oceniająca meandry życia. Od meldunku ono zależało, w meldunku skupiło się jego znaczenie. Z niektórych narracji bije też wiara, że meldunkiem można zawsze wszystko załatwić, że działa on jak przepustka, usprawiedliwiająca niestosowanie się do zasad świata i czyniąca go otwartym bez granic:

Ja już byłem wszędzie, w każdym mieście, mogę jechać nawet za granicę, bo mam dowód przecież z meldunkiem. 25 lat jestem bezdomnym, a mam meldunek jeszcze przy sobie i jadę wszędzie na gapę, jeżdżę za darmo wszędzie.

W świetle analizowanych narracji nie ma wątpliwości, że rytualizacje „Legalnego świata” produkują zniewolenie, które ma swój istotny, czasowy wymiar. Jak w tej opowieści, czas i wolność są nierozzerwalnie splecione, a oscylujące *sacrum* wywołuje poczucie życiowego zagubienia: *Wolny jestem teraz na chwilę. Może znowu*

odwieszą mi wyrok i będę... Jaki ja jestem wolny? Ja jestem bezwolny. Całe życie takie się toczy, no.

Bezdomni objęci badaniem czują się nie tylko „bezwolni” i zagubieni, ale również poniżeni i przerażająco niepotrzebni, co przenika każdą niemal z analizowanych narracji. Magiczną rolę w rytuałach, tworzących proces społecznego naznaczenia-zniewolenia, w odniesieniu do bezdomności odgrywa meldunek. Meldunek, jak znak legalnego świata, pieczęć statusu jednostki, która ma w nim swoje miejsce i znaczenie. Bez meldunku jest się „poza światem”, poza „Tym” światem, oczywiście. Świat osoby bez meldunku staje się, wraz z rytualnym gestem wymeldowania, rzeczywistością bez-domnego, czyli rzeczywistością „nigdzie”. I pomimo całej jasności faktu, że „nigdzie” nie istnieje i że każdy „bezdomny” gdzieś mieszka, pracuje i żyje, świat – określony tu jako Legalny – zachowuje się wobec niego repulsywnie i definiuje go przez brak, charakterystycznie wyrażając to w języku patologii („patologiczne”, chore, wymagające separacji i przez to uzasadniające swoje miejsce na społecznym marginesie są wobec tego całe środowiska, jednostki i grupy) oraz w określeniach wypełniających m.in. liczne opisy programów tzw. wychodzenia z bezdomności, w których typowe jest zastosowanie „bez”, np. człowiek bez domu, bez pracy, bez szans, które trzeba mu stworzyć.

Tak bezdomność jest instytucjonalizowana, będąc pasmem rytualizacji wpisujących się w matrycę rytów przejścia i praktyk, sakralizujących instytucje. W pierwszej kolejności bezdomność jawi się jako ryt separacji (rytuały odcinające jednostkę od grupy, statusu społecznego, który ją dotąd charakteryzował) i wiąże się z utratą adresu, która dokonuje się – czasowo – w fazie preliminalnej, przestrzennie – w sieci społecznych relacji i działań (*teściowa mnie nie lubiła, a mieszkaliśmy u niej kątem. Wymeldowała mnie i już. Itp.*), ma swoje miejsce, jako administracyjnie, w urzędzie dokonywany, instytucjonalnie rytualny – można by powiedzieć – „obrzęd” wymeldowania. W ślad za tym bezdomny wchodzi w stan graniczny (*rite de marge*) nie należąc do żadnego ze światów. Pierwszy etap bezdomności zawsze wiąże się z silnie odczuwanym stanem zawieszenia w czasie i przestrzeni, z pomieszkiwaniem *nie wiedzieć jak długo i byle gdzie*. Stwarza sytuacje, w których staje się powodem łamania formalnych porządków i zawieszenia wobec niego prawa, na przykład – mieszka bez zameldowania u znajomych, i – do pewnego czasu, do zakończenia fazy liminalnej – jest to umownie dopuszczalne w „Legalnym świecie”.

Postliminalny okres, ryt agregacji może oznaczać otrzymanie statusu osoby bezdomnej. W przestrzeni społecznej i na linii czasu wszystko od tego momentu, jak gdyby układa się samo, wskutek i pod wpływem konsekwencji tego statusu. Nadawany on jest formalnie, w jednostkach administracji samorządowej i służbach im podległych, poprzez odpowiednie zaświadczenia, pozwalające na uzyskanie zasiłku i pobyt w schroniskach. Nazwa tej części rytuałów instytucji bezdomności: „agregacja”, jako włączenie do wspólnoty osób, pełniących tę samą społeczną rolę, mających ten sam status itp., w tym przypadku jest i nie jest adekwatna. Oczywiście, istnieje rzesza bezdomnych legitymujących się takimi zaświadczeniami i wspólnie

zamieszkujących schroniska, altanki działkowe i tym podobne miejsca, ale – jak dowodzą tego badania i jak ukazuje to proste doświadczenie obserwacji osób bezdomnych, które widuje się najczęściej pojedynczo – nie jest to społeczna wspólnota. Choć bezdomnych łączy podobny los, mocno akcentują swój dystans do „takich, jak oni” i zasadniczo nie tworzą między sobą więzi, a stworzone – zrywają, jakby nie dowierzając ich istnieniu, czy nie ufając przyszłości. Tak czy inaczej, agregacja jako włączenie do określonego grona, mieści się wśród działań zrytualizowanej instytucji bezdomności, realizowana między innymi poprzez nadawanie statusu osoby bezdomnej w ramach systemowego rozwiązania, pozwalającego – poprzez odpowiednią legitymację – konsumować „przywileje”, takie jak skromne zasiłki i miejsce w noclegowni. Legitymizacja tego rodzaju nie pozwala jednak na zatrudnienie. Bez meldunkowego adresu nie ma takiej możliwości. Inaczej jest w przypadku pracy dorywczej, w której pozyskaniu liczy się – ceniona przez pracodawców – „elastyczność”, sprowadzająca się do możliwości szybkiego, niepodlegającego ewidencji zatrudnienia. Stąd można powiedzieć, że telefon komórkowy jest dzisiaj „adresem” bezdomnych. Niemal każda z osób objętych badaniem posiadała „komórkę”, dzięki której również możliwe były badawcze spotkania (umówienie się z osobą bezdomną inaczej byłoby trudne).

System kształtujący instytucję bezdomności jest ewidentnie naznaczający, a jego rytualizacje widoczne w zaprezentowanych rytach przejścia – choć jakby zdesakralizowane przez swoją systemową racjonalność i świeckość (urzędy, prawo, akcentujące niezależność od magii, religii itp.), tworzą magiczne zapory blokujące bezdomnym dostęp do „normalnego” świata. Sakralność rytualizacji tworzących bezdomność manifestuje się w czasie bezdomnych; „czasie świętym”, bo przeżytym w miejscach, które nie są dozwolone, ale w oku systemu pozostały niewidoczne. Mieszkańcom miejsc zakazanych, nie-do-mieszkania, i przez to uświęcających, magicznych, udało się w nich żyć i trwać wbrew instytucjonalnej racjonalności. Bezdomni zamieszkujący „nigdzie”, w relacji do środowiska, w którym żyją, odbierani są jako pozostający w stanie kryzysu, okresowo odchyleni od „domnej” większości. Wywołują przez to strategie pomocy, bazującej na ekonomii, która odwołuje się do czasu. Ta ekonomia czasu ma jednak w swój sens wpisany pewien fałsz, który ją wyraźnie wzmacnia i podtrzymuje. Buduje się bowiem na czasie liminalnym, na „świętym czasie” osób bezdomnych, wyjętym z ram czasu zwykłego. W myśl zasad tej ekonomii pomoc jest bezdomnym udzielana dopóty, dopóki nie staną na własne nogi i wyjdą z tego stanu okresowej marginalizacji, powrócą do społeczeństwa. Grunt dla tego rodzaju pomocy tworzą rozwiązania polityczne, orientacje ideologiczne i podejścia systemowe, niezmiennie ukierunkowane na pewną doraźność społecznych działań wobec osób, „które czasowo utraciły samodzielność”, czyli okresowo ubezwłasnowolnionych, warunkowo uprzedmiotowionych itd., czyli niedecydujących o sobie, czyli takich, o których można powiedzieć, że stosowana jest wobec nich przemoc.

Bezdomni sami uczą się więc z liminalności, że żyją poza czasem, bo ich „czas święty”, magiczny, jest czasem zawieszonym. Odkrywają też, że mieszkają w miejscach poza przestrzenią, bo te formalnie nie istnieją. Żyją jednak i mieszkają, jak można by powiedzieć, pomimo wszystko. Warunki te „uświęcają” ich i podobnie jak ich czas i przestrzeń sytuują się poza światem, tkwiąc w zadziwiającym ich samym zawieszeniu (w narracjach powtarzały się kwestie, takie jak: *nie wiem, jak to możliwe, że żyję; czy ja w ogóle żyję?*). Natomiast „Legalny świat” – społeczeństwo – uczy się z liminalności, w której żyją bezdomni, że z ich Agambenowskim, świętym, „nagim życiem” można zrobić właściwie wszystko, a pod szyldem udzielanej im pomocy obroni się każda przemoc (Agamben, 2008). Edukacja stanowi w tym kontekście ogromne wyzwanie, ale nie jako śmietnisko niechcianych idei równości i sprawiedliwości społecznej, lecz nośnik ożywczej mocy, zdolnej przywrócić utracony odruch solidarności. Pracę na rzecz przywracania takich utraconych odruchów i wartości postulował Zygmunt Bauman (2005), pisząc o życiach na przemiał w kontekście płynnej, neoliberalnie sformatowanej nowoczesności. Być może jest to kierunek dla pracy doradczej w warunkach przeżywania liminalności.

Podsumowanie

Badani podróżnicy – *Erazmusi* – opisywali swój stan zawieszenia wprost, w niektórych przypadkach literalnie, jako święty – byli poza miejscem „swoim” i jednocześnie poza czasem „zwykłym”. W drugim z przywołanych tu powtórnie badań było badanie gdańszczan, których opowieści związane z historią Pohulanki przyniosły opis zbiorowej ignorancji i zaprzeczenia zaistnienia traumatycznego wydarzenia; strategii radzenia sobie, kiedy nie znajduje się ani w sobie, ani w otaczającym świecie miejsca na takie przeżycia. Ostatnie z re-wizytowanych badań koncentrowało się na osobach w kryzysie bezdomności. Powtórna analiza narracji pozwoliła na wyłuskanie i opis warunków, w których zawieszony jest tradycyjny czas, a miejsce życia jest – według innego, „Legalnego świata” – nie-miejscem (Augé, 2010), opróżnionym ze znaczenia mieszczącego się w rejestrach mieszkalności. Bezdomni uczyli się w tych warunkach intensywnie, a ich doświadczenie autoedukacji w skrajnych, kryzysowych warunkach było dla nich formacyjne. Badani opowiedzieli o tym, jak uczyli się, że są nie tylko poza właściwym światem, ale i czasem, który uczynił ich innymi.

Wracając do wcześniejszego stwierdzenia, że poradnictwo i doradztwo pomagają tym, którzy umieją pomóc sobie sami, a szukając możliwości usprawnienia tego procesu, korzystają z tego, co ma do zaoferowania doradca, trzeba przyznać, że bez odpowiedzi pozostaje tutaj pytanie, czy bohaterowie przytoczonych opowieści potrzebują takiej pomocy. Jak też może nieco inaczej, czy terapeutyczne i edukacyjne zabiegi, jakie proponuje poradnictwo i doradztwo, są tymi, które zmieniłyby ich życie na bardziej komfortowe lub uzyskujące wyższą społeczną akceptację. Być

może, właśnie przytoczone narracje to przykłady samodzielnego efektywnego radzenia sobie ludzi w sytuacjach, które – dzisiaj potocznie („potocznie” – w świetle wybujałej aktualnie „pedagogizacji”) – uznaje się za wymagające profesjonalnej interwencji doradcy. To przykłady zaprzeczające niezbędności poradnictwa w sytuacjach trudnych. Zwracając baczniejszą w tym kontekście uwagę na „pedagogizację”, za Janem Masscheleinem i Maartenem Simonsem można określić ją jako rozwijający się współcześnie proces intensywnego odrywania uczenia się od wychowania i nauczania, i traktowania go jako rodzaju kapitału (2008; 2013). Wyniki podobnych refleksji znaleźć można u Gerta J.J. Biesty, który, w wielokrotnie wznawianej książce z roku 2006 *Beyond Learning* przedstawił głoszące to tezy, argumentowane także wcześniej w wielu wystąpieniach i publikacjach tego autora z pierwszej dekady XXI wieku (Biesta, 2016). W Polsce pojęcie bliskie temu, które rozwijają wspomniani autorzy, przedstawili twórcy tematycznego numeru *Societas/Communitas* (Czyżewski, Marynowicz-Hetka, Woroniecka, 2013). To opracowanie, które – po raz pierwszy w Polsce – podjęło problem pedagogizacji dyskursywnie, osadzając go w perspektywie życia społecznego. Analizując pedagogizację w Foucaultowskiej ramie pojęciowej akcentującej zagadnienie wiedzy-władzy i odchodząc od jedynej wcześniej formuły myślenia o niej w kontekście rodziców poddanych pedagogizacyjnym oddziaływaniom szkoły i nauczycieli, wypowiadający się w tomie autorzy pokazali cały wachlarz podejść, w mojej ocenie istotnych z uwagi na konkluzję mojej wypowiedzi, a też dla rozwoju krytycznej myśli w obszarze poradnictwa i doradztwa. Między innymi na uwagę w tym miejscu zasługują empiryczne egzemplifikacje zmiennych w czasie i przestrzeni, medialnych „wzorów podmiotu potrzebnego społeczeństwu”, czy „idealne sposoby kierowania” tym, jacy czy kim powinniśmy być – „przedsiębiorcą samego siebie”, „aktywnym obywatelem”, czy innym, aktualnie pożądanym formatem (Stachowiak, 2013). Chodzi o format, do którego sprowadzają nas nie tylko medialne przekazy, wydawane w milionowych nakładach broszury i poradniki, ale i ludzie zaangażowani w edukację (wśród nich doradcy i nauczyciele). Wszyscy żyjemy w tego rodzaju *episteme*, trenowani ku postaciom „siebie” dość ściśle określonym, bo kreowanym niezmiennie w nasyceniu wzorami, których promocja wiąże się zwykle ze szczytnymi hasłami wolnego wyboru i podmiotowej sprawczości w poprawianiu jakości własnego życia. Neoliberalna orientacja tej „promocji” zdaje się trwać niewzruszenie pomimo kryzysu neoliberalnej ideologii po roku 2008 – na poziomie ideologicznym neoliberalizm najwyraźniej ma się dobrze i nie wyczerpał się jeszcze (zob.: Peters, 2009).

Co może być w tym kontekście interesujące jako rodzaj zwiastuna zmiany i wskazania drogi przełamywania kręgu reprodukcji owych wzorów oraz jego doradczo-edukacyjnej stabilizacji, widać „nowe” w materiale, który re-analizowałam na potrzeby tego tekstu. Można w nim dostrzec zachowania, niewpisujące się w wytrenowane konwencje, i poszukiwania oparcia na wzorce oraz wsparcia ze strony instytucji poradniczych czy osób doradców. Spróbuję zatem odpowiedzieć na pytanie, czego – w perspektywie sensu dla myśli doradczej – uczą badani, których

narracje dotyczyły przeżywanego przez nich rozmaicie czasu i miejsca progowego. Czas ten i miejsce nadały kształt tożsamościowym strategiom – jak stało się w przypadku *Gdańszczan*. W odniesieniu do osób *Bezdomnych* trwale podzieliły ich świat na dwa przeciwstawne, a wśród *Erazmusów* – uzależniły od bycia w kondycji liminalnej. W każdym z przypadków były to procesy specyficznie edukacyjne, w których trwaniu ani badani, ani badacz nie odnotowali uczestnictwa intencjonalnych „pomagaczy” – doradców, nauczycieli czy mniej lub bardziej profesjonalnych edukatorów. Uogólnione doświadczenie progów, w świetle tego badania głosi, że edukacja w progowym czasie i miejscu ma znaczenie, ale podmiot w liminalności charakteryzuje samoedukacja. Pozostając sami z sobą i swoimi problemami – czasem, jak student Karol, delectując się tego rodzaju „świętą kondycją” – ludzie żyjący w miejscach dla siebie liminalnych i przeżywający czas przejścia wydają się pozostawać „wpatrzeni” we własne, niełatwe i stresujące doświadczenie oraz być samodzielnie uczącymi się jednostkami.

Czy i jeżeli tak, to w jaki sposób można byłoby umieścić tego rodzaju puentę analiz na horyzoncie refleksji doradczej? W takim ujęciu, skoro akcentowane w tych analizach były strategie radzenia sobie ze stresem, warto pewnie spleść ową puentę z postacią doradztwa, jaką jest wsparcie i pomoc w sprośnaniu wymaganiom czasu i miejsca, świata, w którym znalazła się osoba wspomagana (*help in coping with the demands*). Istotne to jest ogromnie, ponieważ z jednej strony dzisiaj, w warunkach humanitarnego i ekonomicznego kryzysu, który w pogłębiających go dramatycznie warunkach pandemii stał się niezwykle silnym tąpnięciem znanego nam dotąd świata, wszyscy jesteśmy pogrążeni w głębokim stresie i poczucie liminalności jest powszechne („nie może tak trwać”, „musi się to skończyć”, „przyjdzie wreszcie normalność” itp.). Z drugiej zaś, w zalewie poradników i nieskończonych postaci poradnictwa oraz doradczych aktywności, które wydają się otaczać każdego zewsząd, można odczuwać dojmującą pustkę. Każdy z naszych stresów jest bowiem jedyny i niepowtarzalny, a adresat poradniczego wsparcia – niezależnie od tego, że artykułowany w liczbie pojedynczej – jest określonym podmiotem-środowiskiem, „bąblem”, w którym albo już się nie mieścimy, albo nie zrobiliśmy tego jeszcze, co spowodowałoby nam umieszczenie się w nim, albo też mieścić się nie chcemy. W związku z tą doskwierającą progowością codziennego doświadczania bycia-w-świecie popadamy w coraz silniejsze lęki, depresje, frustracje itd. Kryzys jest w nas, uwewnętrzniony i głęboki – kryzys przejścia, przekraczania progów ku innej, lepszej rzeczywistości. Gotowe wzory nie pracują, aktywizując nas do działania, więc „stara” formuła doradztwa nie może już pracować efektywnie.

Doradztwo w próbach sprośnania wymaganiom współczesnego świata jest pojmowane jako aktualne wyzwanie (zob. m.in. Mahomed, Johari, Mahmud, 2019)¹¹. Przedstawione w tym tekście doświadczenie liminalnego podmiotu może być

¹¹ Uwagę na to zwróciła mi Pani prof. Alicja Kargulowa, której zawdzięczam więcej znakomitych „naprowadzeń” i cennych komentarzy. Bardzo dziękuję!

użyteczne w oswojaniu się z tym wyzwaniem i może przecierać szlak praktykom doradczym, dostarczając wiedzę o autoedukacyjnym radzeniu sobie „w czasie i miejscu świętym” – innym, nieznanym, przejściowym, ale wymagającym mobilizacji do przetrwaniu w nim z intencją wejścia w nowy, lepszy świat.

Bibliografia

- Agamben, G. (2008). *Homo sacer: suwerenna władza i nagie życie* (tłum. M. Salwa). Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Augé, M. (2009). *Formy zapomnienia* (tłum. A. Turczyn). Kraków: Universitas.
- Augé, M. (2010). *Nie-miejsca: wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności* (tłum. R. Chymkowski). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bauman, Z. (2005). *Życie na przemiał* (tłum. T. Kunz). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Biesta, G. J. J. (2016). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Oxon – New York: Routledge. (first published 2006)
- Bishop, L. (2009). Ethical sharing and reuse of qualitative data. *Australian Journal of Social Issues*, 44(3), 255–272. <https://doi.org/10.1002/j.1839-4655.2009.tb00145.x>
- Boryczko, M. (2010). Dyskursywne strategie legitymizacyjne w kontekście konstruowania tożsamości grupowej. W: M. Mendel, A. Zbierchowska (red.), *Tożsamość gdańszczan. Budowanie na (nie)pamięci* (s. 277–291). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Bruner, J. (1990). Życie jako narracja. *Kwartalnik Pedagogiczny*, (4), 3–17.
- Burawoy, M. (2003). Revisits: An outline of a theory of reflexive ethnography. *American Sociological Review*, 68(5), 645–679.
- Bykowski, P. (2010). (Nie)pamięć losów Gdańska wśród studentów Politechniki Gdańskiej. W: M. Mendel, A. Zbierchowska (red.), *Tożsamość gdańszczan. Budowanie na (nie)pamięci* (s. 293–306). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Chwin, S. (2010). Mity i prawdy gdańskiej pamięci. W: M. Mendel, A. Zbierchowska (red.), *Tożsamość gdańszczan. Budowanie na (nie)pamięci* (s. 19–35). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Certeau de, M. (2008). *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania* (tłum. K. Thiel-Jańczuk). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Cohen, S. (2001). *States of denial. Knowing about atrocities and suffering*. Cambridge: Polity Press.
- Czyżewski, M., Marynowicz-Hetka, E., Woroniecka, G. (red.). (2013). Pedagogizacja życia społecznego. *Societas/Communitas* (tom tematyczny), (2).
- Demetrio, D. (2000a). *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie* (tłum. A. Skolimowska). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Demetrio, D. (2000b). *Zabawa na tle życia. Gra autobiograficzna w edukacji dorosłych* (tłum. A. Skolimowska). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Filipkowski, P. (2015). Archiwizacja, re-analiza, rewizyta. O nowych pojęciach i nowych podejściach w badaniach jakościowych. *Kultura i Społeczeństwo*, 59(3), 63–84.

- Foucault, M. (2005). Inne przestrzenie. *Teksty Drugie*, (6), 117–125.
- Gennep van, A. (2006). *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii* (tłum. B. Biały). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Golka, M. (2009). *Pamięć społeczna i jej implanty*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Golka, M. (2010). Społeczna niepamięć: pomiędzy zapominaniem a zamazywaniem. W: S. Kaprański (red.), *Pamięć, przestrzeń, tożsamość* (s. 49–71). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kaprański, R. (red.). (2010). *Pamięć, przestrzeń, tożsamość*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kargulowa, A. (2005). *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradoznawczego dyskursu. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kostera M. (2003). *Antropologia organizacji: metodologia badań terenowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozdrowicz, E. (2003). Poradnictwo w teorii i praktyce. W: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna: człowiek w zmieniającym się świecie* (s. 319–339). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lacan, J. (1996). *Funkcja i pole mówienia i mowy w psychoanalizie: referat wygłoszony na kongresie rzymskim 26–27 września 1953 w Istituto di psicologia della università di Roma* (tłum. B. Gorczyca, W. Grajewski). Kraków: Wydawnictwo KR.
- Leszczyńska-Rejchert, A. (2005). *Człowiek starszy i jego wspomaganie: w stronę pedagogiki starości*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Loew, P. O. (2006). *Gdańsk: między mitami*. Olsztyn: Wspólnota Kulturowa Borussia.
- Mahomed, N. J. B., Johari, K. S. K., Mahmud, M. I. (2019). Coping strategies and psychological well-being of guidance and counselling teachers in schools. *Creative Education*, 10(12), 3028–3040. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1012227>
- Masschelein, J., Simons, M. (2008). The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational Theory*, 58(4), 391–415. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00296.x>
- Masschelein, J., Simons, M. (2013). *In defence of the School. A public issue* (J. McMartin, Trans.). Leuven: Education, Culture & Society Publishers.
- Mauthner, N., Parry, O., Backett-Milburn, K. (1998). The data are out there, or are they? Implications for archiving and revisiting qualitative data. *Sociology*, 32(4), 733–745. <https://doi.org/10.1177/0038038598032004006>
- Michałowski, L. (2010). Trójmiasto. Jedna przestrzeń, trzy mity. W: S. Kaprański (red.), *Pamięć, przestrzeń, tożsamość* (s. 257–278). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Melosik, Z., Szkudlarek, T. (2009). *Kultura, tożsamość, edukacja: migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mendel, M. (2007). *Społeczeństwo i rytuał. Heterotopie bezdomności*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel, M. (2010a). Miejsce, pamięć, rytuał. Mikrohistorycznie wokół Pohulanki. W: M. Mendel, A. Zbierzchowska (red.), *Tożsamość gdańszczan. Budowanie na (nie)pamięci* (s. 337–370). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

- Mendel, M. (2010b). Tożsamość zbiorowa jako lokalność. W: M. Mendel, A. Zbierchowska (red.), *Tożsamość gdańszczan. Budowanie na (nie)pamięci* (s. 371–395). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Mendel, M. (2010c). Tożsamość i lokalność. Gdańskie konfiguracje (nie)pamięci. *Kultura i Edukacja*, (3), 138–141.
- Mendel, M. (2013). Edukacyjna podróż w biografii jako badanie w działaniu W: H. Červinková, B. D. Gołębnik (red.), *Edukacyjne badania w działaniu* (s. 127–175). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Mendel, M. (2016). Doradztwo w uczelni związane z potwierdzaniem efektów uczenia się kandydatów przed startem na studia / Pre-enrolment RPL guidance for candidates at HEIs. *Studia Poradownicze / Journal of Counselling*, (5), 95–106 / 259–270. <https://doi.org/10.34862/sp.2016.5>
- Mendel, M. (2017). Utopia jako edukacyjna interwencja. Od dekonstruowania heterotopii w narracjach do multikulturalizmu. W: R. Włodarczyk (red.), *Utopia a edukacja. Pedagogiczne konteksty społecznych wyobrażeń świata możliwego* (t. 2, s. 137–148) Wrocław: Uniwersytet Wrocławski. Pobrane z: http://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/89304/Utopia_a_edukacja_tom_2_bc.pdf.
- Mendel, M. (2018). Parental identity, governmentality and retroactive empowerment: towards a democratic school space. *International Journal about Parents in Education*, 10(1), 103–110. Pobrane z: <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/view/348/265>
- Mol, H. (1976). *Identity and the sacred: a sketch for a new social-scientific theory of religion*. New York: Free Press.
- Peters, M. A. (2009). Governmentality, education and the end of neoliberalism? W: M. A. Peters, A. C. Besley, M. Olsen, S. Maurer, S. Weber (Eds.), *Governmentality Studies in Education* (s. XXXVII–XLII). Rotterdam: Sense Publisher.
- Stachowiak, J. (2013). Pedagogizacja medialna i wzór „przedsiębiorcy samego siebie”. *Societas/Communitas*, (2), 141–161.
- Tokarska-Bakir, J. (2010). W winnicy rytuału. W: V. Turner, *Proces rytualny. Struktura i antystruktura* (tłum. E. Dżurak) (s. 9–33). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Tuan, Y.-F. (1987). *Przestrzeń i miejsce* (tłum. A. Morawińska). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Turner, V. (2005). *Gry społeczne, pola i metafory: symboliczne działanie w społeczeństwie* (tłum. W. Usakiewicz). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Turner, V. (2010). *Proces rytualny. Struktura i antystruktura* (tłum. E. Dżurak). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Zbierchowska, A. (2010). Gdańsk z czasów powojennych w (nie)pamięci jego mieszkańców. W: M. Mendel, A. Zbierchowska (red.), *Tożsamość gdańszczan. Budowanie na (nie)pamięci* (s. 319–335). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Emilia Mazurek

Politechnika Wroclawska

Praca biograficzna w sytuacji poradniczej

Biografie ludzi żyjących w okresie ponowoczesności wychodzą poza dotychczasowe schematy i nie są już tak przewidywalne jak dotychczas. Człowiek, nie mając możliwości działania na podstawie sprawdzonych scenariuszy, coraz częściej poszukuje profesjonalnej pomocy w zakresie radzenia sobie z codziennością i projektowania swojej biografii. Sytuacja poradnicza opiera się na pomaganiu radzącym się w poszukiwaniach ich własnej tożsamości, przy założeniu, że aktywnie angażują się w ten proces. Celem artykułu jest przybliżenie własnej, andragogicznej refleksji nad pracą biograficzną wykonywaną przez radzącego się w sytuacji poradniczej, z odniesieniem do koncepcji pracy biograficznej Juliet Corbin i Anselma Straussa oraz koncepcji trajektorii Gerharda Riemanna i Fritza Schützego.

Słowa kluczowe: biografia, praca biograficzna, sytuacja poradnicza, trajektoria, uczenie się

Od połowy minionego wieku w literaturze światowej i polskiej zwraca się uwagę, że w następstwie zmian właściwych okresowi ponowoczesności doszło do dyferencjacji wzorów ludzkiego życia – biografie ludzi już nie są tak przewidywalne jak dotychczas, wychodzą poza dotychczasowe schematy, nie dają możliwości działania na podstawie sprawdzonych scenariuszy. „Biografia jest dziś coraz częściej projektem tożsamościowym” (Dubas, 2017, s. 66), wyborem doraźnej, tymczasowej, aktualnej tylko przez jakiś czas, tożsamości dostępnej jednostce w pluralistycznej kulturze (Malewski, 2003). Wybieranie spośród alternatywnych możliwości przeżywania swojego życia jest szansą na uczenie się i rozwój współczesnego człowieka. Jednocześnie jednak niesie za sobą niepewność, zagubienie, poczucie lęku i utraty bezpieczeństwa. Dlatego też coraz więcej ludzi poszukuje profesjonalnej pomocy w zakresie radzenia sobie z codziennością, w sytuacjach podejmowania ważnych życiowych decyzji, konfrontowania się z biograficznymi wyzwaniami i kryzysami. Stąd

„proces «przepracowywania» doświadczenia biograficznego przy współudziale profesjonalistów, nie zaś w relacjach bezpośrednich w kontekstach wsparcia naturalnego, w które uwikłany jest niemal każdy człowiek, w kulturze terapeutycznej stało się normą” (Piorunek, 2010, s. 8).

Tym też można tłumaczyć rozwój różnorodnego poradnictwa.

Poradnictwo jest dziś formą pomocy zarówno dla osób zaradnych, które stoją wobec alternatywnych wyborów, trudnych decyzji, przeżywają pewne stresogenne sytuacje życiowe, jak i dla osób bezradnych, doświadczających kryzysów bądź stojących przed koniecznością podjęcia zadań wykraczających poza ich możliwości (Kargulowa, 2010a, 2010b). Zadaniem poradnictwa staje się towarzyszenie człowiekowi na różnych etapach jego biografii i w jej różnych aspektach. Coraz częściej więc używa się określenia poradnictwo biograficzne (ang. *biographical counselling*), które wydaje się najbardziej adekwatne „dla oddania jego holistycznego całościowego charakteru” (Piorunek, 2009, s. 46; por. Matthews, 2017). Marcin Szumigraj stwierdza jednak, że „idea poradnictwa biograficznego nie jest jednorodna” (Szumigraj, 2010, s. 43; zob. też Kargulowa, 2010b), gdyż podstawowe problemy podejmowane w jego ramach dotyczą zarówno rekonstruowania możliwych wzorów biografii (Szumigraj, 2010), poszukiwania odpowiedzi na najistotniejsze pytania człowieka w warunkach późnej nowoczesności: Co robić?, Jak działać?, Kim być? (zob. Giddens, 2010), jak i rozwiązywania kryzysów tożsamości, wymagających rozstrzygnięć w zakresie pytań: Kim teraz jestem?, Kim chcę być?, Jaką wybrać tożsamość? (Szumigraj 2009). Pytania te są stawiane przez człowieka zawsze w powiązaniu z refleksją nad sobą samym i własną biografią, która „immanentnie powiązana jest z tożsamością. Biografia i tożsamość tworzą wzajemnie dopełniający się układ: kryzys tożsamościowy przywołuje biografię, refleksja autobiograficzna modernizuje tożsamość” (Dubas, 2017, s. 66).

Artykuł jest owocem andragogicznej refleksji nad pracą biograficzną wykonywaną przez radzących się w sytuacji poradniczej. Znajdują się w nim odniesienia do koncepcji pracy biograficznej Juliet Corbin i Anselma Straussa oraz koncepcji trajektorii Gerharda Riemanna i Fritza Schützego. Choć założenia obu teorii odwołują się do doświadczeń związanych z przewlekłą chorobą, to jednak mogą one stanowić podstawę do refleksji także nad innymi problemami życiowymi, wpisującymi się w zakres działań poradniczych. W sytuacji poradniczej dochodzi do analizy biografii osoby szukającej pomocy, a to z kolei prowokuje do podjęcia pracy biograficznej, czasem płytkiej i powierzchownej, a czasem głębszej, ale nie w sensie psychoanalitycznym, Freudowskim. Praca biograficzna wykonana we współpracy z doradcą może być inspiracją do rekonstrukcji biegu życia, umożliwiającej całkowite wyjście z trajektorii bądź osłabienie potencjału trajektoryjnego.

Praca biograficzna i trajektoria cierpienia – założenia teoretyczne

Rozstrzygnięcia teoretyczne przyjęte na gruncie antropologii i socjologii choroby dostarczają interesujących podstaw do analizy różnorodnych aspektów doświadczeń życiowych, wpisanych w biografię człowieka, a wykraczających poza procesy witalne, określające jego stan somatyczny. Opracowane przez Straussa i jego

współpracowników koncepcje trajektorii umierania (ang. *dying trajectory*) (Glaser, Strauss, 1968) i trajektorii choroby przewlekłej (ang. *illness trajectory*) (Corbin, Strauss, 1985) akcentują aktywną rolę chorych, ich bliskich i personelu medycznego w kształtowaniu przebiegu choroby poprzez nie tylko kontrolowanie pojawiających się objawów i podejmowanie działań zorientowanych na pozostawanie przy życiu, ale także stosowanie „strategii normalizacyjnych”. Strategie te mają na celu umożliwienie chorym w miarę satysfakcjonujące funkcjonowanie (tj. „normalne” życie) pomimo ograniczeń wynikających z utraty zdrowia. „Naczelny rys koncepcji choroby przewlekłej jako trajektorii polega na tym, że kładzie ona nacisk na podmiotowe sprawstwo osoby chorującej i jej otoczenia społecznego” (Skrzypek, 2011, s. 176), które polega na podejmowaniu działań, mających na celu przezwycięzenie trudności i ograniczeń, a także dążeniu do podtrzymywania „normalności” w codziennym funkcjonowaniu. W trakcie trajektorii dochodzi do ścierania się poczucia braku kontroli nad biegiem wydarzeń „z próbami strukturalizacji i porządkowania zaistniałej sytuacji na drodze tworzenia własnego projektu trajektorii chorowania” (Skrzypek, 2011, s. 177)¹.

Koncepcja choroby przewlekłej jako trajektorii zakłada aktywność ludzi w obliczu cierpienia. Założenie to zostało w sposób szczególny uwzględnione przez Corbin i Straussa (1985, 1988), którzy opisali wykonywane przez przewlekle chorych i osoby z ich najbliższego otoczenia trzy rodzaje pracy psychologicznej: pracę nad chorobą (ang. *illness work*), pracę nad codziennością (ang. *everyday life work*) oraz pracę biograficzną (ang. *biographical work*) (Corbin, Strauss, 1985, s. 224; por. też Giddens, 2005, s. 184). Pierwsza z nich jest ściśle związana z procesem poddawania się badaniom diagnostycznym i reżimom medycznym związanym z leczeniem, druga z wykonywaniem codziennych zadań w nowych okolicznościach, trzecia natomiast akcentuje konieczność „wpisania” przez osobę chorą doświadczenia chorowania w całość swojej biografii, jako że ma ono „biograficzne konsekwencje” (Corbin, Strauss, 1985, s. 231). Aby wykonać te prace, człowiek podejmuje wysiłek rekonstrukcji swojej biografii i próbuje nadać jej nowy kształt, uwzględniając pewne ograniczenia i nowe okoliczności, w których się znalazł. Wszystkie podejmowane zabiegi wymagają dużego wysiłku umysłowego i emocjonalnego oraz pełnej mobilizacji organizmu, a jednocześnie mogą okazać się kruchą konstrukcją w obliczu nieprzewidywalnych wydarzeń losowych.

Trudna praca biograficzna polegająca na „ponownym złożeniu życia” (Corbin, Strauss, 1988, s. 68) jest kontynuowana poprzez uruchomienie czterech procesów: kontekstualizacji (ang. *contextualizing*), pogodzenia się (ang. *coming to terms*), rekonstrukcji tożsamości (ang. *reconstituting identity*), przeformułowania biografii (ang. *biographical recasting*) (Corbin, Strauss, 1988; zob. też Skrzypek, 2011).

¹ Podobny stan psychiczny może wywołać znalezienie się w sytuacji problemowej niespodowodowanej chorobą, wywołującej jednak zaniepokojenie, niepewność, utratę poczucia sprawstwa, bezradność, cierpienie. Może on wiązać się albo z biernym poddaniem się mu, albo z podejmowaniem prób radzenia sobie z nim.

Poprzez kontekstualizację człowiek włącza chorobę w historię życia, nieustannie ustala, które elementy jego biografii i/lub tożsamości zostały utracone na skutek chorowania, a które z nich są obecne i mogą być rozwijane pomimo choroby. Ten proces w pracy biograficznej umożliwia utrzymanie ciągłości biografii, czyli poczucia, że ciągle jest się tą samą osobą. Drugim z wymienionych procesów jest pogodzenie się z chorobą, oznaczające osiągnięcie pewnego poziomu zrozumienia i akceptacji biograficznych konsekwencji trajektorii. Rekonstrukcja tożsamości z kolei polega na ponownym zintegrowaniu tożsamości, skonstruowaniu nowej koncepcji Ja, przy zachowaniu poczucia osobowej integralności pomimo nowych okoliczności. Ostatni z procesów w pracy biograficznej to przeformułowanie biografii, polegające na wyznaczeniu jej nowego kierunku. Przewlekła choroba somatyczna jest na ogół długotrwałym doświadczeniem, w małym stopniu poddającym się zmianie, problemem trudnym do rozwiązania, a jednocześnie prowokującym do poszukiwania strategii radzenia sobie. Przepracowywanie bądź rozwiązywanie innych problemów życiowych stanowiących istotę działań poradniczych może – choć nie musi – przebiegać podobnie jak praca nad przewlekłą chorobą.

Do koncepcji Straussa i współpracowników nawiązali Riemann i Schütze, którzy zaproponowali uogólnienie koncepcji trajektorii oznaczającej, według nich, „beładne procesy społeczne i procesy cierpienia” (Riemann, Schütze, 1992, s. 92). Autorzy przyjęli, że w biegu życia człowieka występują zarówno okresy charakteryzujące się ładem biograficznym, jak i okresy naznaczone chaosem i utratą kontroli, uwarunkowane i sterowane zewnątrznie. Takie uogólnienie koncepcji trajektorii jest już bardzo bliskie analizom paradoznowczym dotyczącym biegu życia, zarówno proponowanym przez Donalda Supera (1972) w odniesieniu do konstruowania kariery, jak i podejmowanym przez współczesnych badaczy. Nie pozostają one bowiem w związku wyłącznie ze zdrowiem człowieka, ale także z innymi obszarami życia (np. edukacją, pracą zawodową). Wychodzi się w nich z założenia, że biografia może się składać z czterech struktur procesowych:

- 1) biograficznych schematów działania, charakteryzujących się intencjonalnym planowaniem przebiegu życia i realizacją planów,
- 2) instytucjonalnych wzorców przebiegu życia, obejmujących działania ukierunkowane na realizację oczekiwań społecznych bądź instytucjonalnie narzuconych obowiązków,
- 3) metamorfoz tożsamości biograficznej,
- 4) trajektorii, charakteryzujących się utratą kontroli nad własnym życiem, pozostawianiem pod wpływem zewnętrznych sił niezależnych od własnych intencji i cierpieniem (Riemann, Schütze, 1992; Schütze, 1997; zob. też Prawda, 1989; Rokuszewska-Pawełek, 1996; Kaźmierska, Waniek, 2020).

Odwołując się do rozstrzygnięć teoretycznych Straussa i jego współpracowników, Riemann i Schütze (1992) postawili pytanie: czy od samego początku pojawia się trajektorii człowiek rozpoczyna pracę nad nią i czy jest ona kontynuowana

na każdym etapie jej trwania? Ostatecznie uznali, że trajektoria dotyczy tej sytuacji, w której człowiek odczuwa, że jest „popychany” czy wręcz sterowany przez zewnętrzne siły, pozostające poza jego możliwościami przejęcia nad nimi kontroli. W języku poradcoznawczym mówi się o znalezieniu się w takiej sytuacji problemowej, w której człowiek wyczerpał dostępne mu strategie poradczenia sobie z nią, a więc bardzo podobnie. To wówczas odczuwa on wyobcowanie, niedopasowanie do codziennej rzeczywistości, pogłębiającą się utratę zaufania do innych ludzi, a nawet do siebie. „Społeczny i biograficzny proces trajektorii charakteryzuje się doświadczeniem coraz boleśniejszego i w coraz większym stopniu pozbawionego wyjścia – cierpienia” (Schütze, 1997, s. 21). Paradoksalnie jednak, mimo że dla trajektorii cierpienia charakterystyczny jest chaos, to jej przebieg zachowuje strukturalny porządek. Można tu wyróżnić etapy: nagromadzenia potencjału trajektoryjnego, przekraczania granicy między intencjonalnym i uwarunkowanym stanem psychicznym, osiągnięcia nowej, chwiejnej równowagi życia codziennego, załamania się orientacji wobec samego siebie, prób racjonalizacji trajektorii i pogodzenia się z nią, praktycznej pracy nad trajektorią i uzyskania nad nią kontroli lub ucieczki od niej (Riemann, Schütze, 1992). W zależności od źródeł proces uwalniania się od poczucia bycia popychanym przez zewnętrzne siły może przybierać różne formy: uwolnienie się od trajektorii przez jej wygaśnięcie (np. leczenie zakończone sukcesem), świadome wyeliminowanie potencjału trajektoryjnego (np. decyzja o rozwodzie), systematyczne uporządkowanie sytuacji, w której człowiek musi żyć i organizowanie swojego życia na nowo (np. podjęcie nowej aktywności po nieprzewidywanym zwolnieniu z pracy, wypracowanie mechanizmów funkcjonowania w sytuacji choroby chronicznej) (Kaźmierska, Waniek, 2020).

Zarówno w koncepcji pracy biograficznej Corbin i Straussa, jak i w koncepcji trajektorii cierpienia Riemanna i Schützego istotne są działania człowieka ukierunkowane na wyjaśnienie, zinterpretowanie procesów cierpienia, spojrzenie na nie z innej perspektywy, włączenie we własną biografię i podjęcie próby nadania jej nowego kształtu. Różnie potraktowany w nich jest jednak moment podjęcia takiej pracy. Pierwsza z koncepcji zakłada, że człowiek podejmuje ją w toku całej trajektorii. Autorzy drugiej zakładają, że definiowanie sytuacji i redefinicja biografii w kontekście trajektorii są podejmowane – jeśli w ogóle – dopiero w końcowej fazie bycia owładniętym przez zewnętrzne siły, po doświadczeniu załamania i podjęciu licznych prób osiągnięcia równowagi w codziennym życiu (por. Skrzypek, 2011). Riemann i Schütze twierdzą, że właśnie „przygniatający i długotrwały proces cierpienia otwiera przed jednostką szansę systematycznej refleksji, [...] szansę rozwinięcia pracy biograficznej i kreatywności” (Riemann, Schütze, 1992, s. 99). Podejmowane działania mogą przyjąć formę pracy nad trajektorią, tj. „jednostka zapoczątkowuje schemat biograficznego działania zmierzającego do kontroli nad dynamiką trajektorii” (Riemann, Schütze, 1992, s. 106) lub ucieczki od niej. Wyeliminowanie potencjału trajektoryjnego poprzez całkowitą rekonstrukcję sytuacji życiowej obejmuje „pracę biograficzną nad własnym rozwojem osobowym” (Riemann, Schütze,

1992, s. 106). Warto przy tym podkreślić, że podjęciu pracy nad spowolnieniem, zahamowaniem bądź zatrzymaniem dynamiki trajektorii sprzyja adekwatne wsparcie społeczne, zapewnione człowiekowi zmagającemu się z trajektorią przez profesjonalistów, osoby także obciążone trajektorią bądź (co może być zaskakujące) przypadkowych laików (Riemann, Schütze, 1992; Kargulowa, 2010a). Istotne jest tu stworzenie sobie nowej rzeczywistości, w której przyszło żyć człowiekowi oraz wpisanie siebie i własnej biografii w tę rzeczywistość. Dzieje się to między innymi poprzez opowiadanie historii życia, czyli (re)konstruowanie narracji autobiograficznej. „Narracja jest więc najbardziej elementarną czynnością pracy biograficznej” (Kaźmierska, Waniek, 2020, s. 16) bądź też „pierwszym etapem pracy biograficznej w celu przywrócenia tożsamości” (Betts, Griffiths, Schütze, Straus, 2008, s. 25). Praca biograficzna, w tym (re)konstrukcja opowieści biograficznej, może nastąpić w relacji z profesjonalistą w sytuacji poradniczej (por. Duarte, 2014). Odwołując się do koncepcji pracy biograficznej Corbin i Straussa w kontekście praktyki poradniczej, można zauważyć, że wyróżnione jej aspekty odnoszą się do rozwiązywania różnorodnych kryzysów i problemów życiowych podejmowanych w relacji z doradcą. Dlatego też warto podjąć próbę aplikacji tej koncepcji do analizy sytuacji poradniczej (zob. też Betts i in., 2008), podobnie jak zrobiła to Kargulowa (2010a), wykorzystując koncepcję trajektorii cierpienia Schützego do analizy poradniczych aspektów sytuacji, w jakiej znaleźli się bohaterowie filmu dokumentalnego *Zabójca ze szkolnej ławy*.

Praca biograficzna w sytuacji poradniczej

Alicja Kargulowa rozumie sytuację poradniczą jako taką,

„w której człowiek zasięga pomocy doradcy, nie umiając sam sobie poradzić z przeżywanym problemem. Sytuacja ta może równie dobrze zostać skonstruowana w relacji z doradcą profesjonalnym, zatrudnionym w określonej poradni, jak i incydentalnie, w okolicznościach niesformalizowanych życia codziennego” (Kargulowa, 2012, s. 141–142).

Sytuacja poradnicza jest oparta na wspólnym analizowaniu opisywanego przez osobę radzącą się problemu w kontekście jej biografii w trzech perspektywach: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Współczesny doradca nie jest utożsamiany z wszechwiedzącym ekspertem, który zna i podaje recepty na wszystkie problemy. To w zasadzie osoba radząca się jest w tej sytuacji większym ekspertem, bowiem właśnie ona ma status „dysponenta biografii” lub też „nosiciela” opowieści o swoim życiu (zob. Schütze, 2012, s. 153). W ten sposób dochodzi do redukcji nierównowagi władzy pomiędzy doradcą/specjalistą a osobą radzącą się (Barker, 2008). Zadaniem doradcy jest stwarzanie radzącym się okazji i warunków do analizy doświadczeń życiowych i wykorzystania własnych zasobów, empatyczne towarzyszenie im

w nadawaniu znaczeń tym doświadczeniom, stwarzanie przestrzeni do ich wyjaśniania i interpretowania, wreszcie wspieranie w otwarciu się na zmianę (Kargulowa, 2012). Innymi słowy, jego zadaniem jest pomaganie radzącym się w poszukiwaniu własnej tożsamości (Kargulowa, 2010b; zob. też Malewski, 2003).

„Analiza i autoanaliza biografii ma nie tylko pomóc *homo consultansowi* zrozumieć, że jest on odpowiedzialny za swoje życie, że powinien być sam dla siebie doradcą, ale ma otworzyć go na możliwość dokonania niezbędnych w tym życiu modyfikacji, zasugerować mu, że może osiągnąć sukces, byleby «chciało mu się chcieć»” (Kargulowa, 2019, s. 93).

Doradca jest zatem odpowiedzialny za wspieranie człowieka radzącego się w wykonywaniu przez niego pracy biograficznej w oparciu o jego własne zasoby oraz metody pracy dostępne specjalistom. Praca biograficzna wykonywana przez osobę radzącą się, jaka ma miejsce w ramach korzystania przez nią z oferty pomocowej, przebiega w trzech etapach: przed udziałem w sytuacji poradniczej, kiedy najpierw narastała dezorientacja i poczucie zagubienia, a następnie pojawiała się decyzja ubiegania się o pomoc; w jej trakcie, czyli poprzez nawiązanie relacji z doradcą; oraz po skorzystaniu z pomocy specjalisty. Zwrócenie się o pomoc do doradcy człowieka, który zmaga się z kryzysem, trajektoria, należy uznać za istotny moment. Człowiek ten wykonał już pewną pracę biograficzną samodzielnie lub z udziałem osób znaczących, a w jej następstwie podjął decyzję o skorzystaniu z pomocy profesjonalisty. Odczuwa zatem konieczność zmiany, a jednocześnie ma świadomość, że nie dysponuje odpowiednimi zasobami, aby samodzielnie wypracować rozwiązanie i tę zmianę wprowadzić (Kargulowa, 2012). Skoro już pewną pracę biograficzną wykonał, a zgłasza się po poradę, mogą mu towarzyszyć dwójakiego rodzaju odczucia. Z jednej strony może mieć poczucie osobistej porażki, bezradności, utraty wiary we własne możliwości – wszak nie udało mu się samodzielnie zmierzyć z problemem. Jednak z drugiej zwrócenie się o pomoc do doradcy może być przejawem pozytywnego wyniku jego pracy biograficznej, wykonanej samodzielnie bądź z udziałem nieprofesjonalnego doradcy. Prosząc o poradę, wykazuje się bowiem zaradnością, sprawczością i gotowością do dalszej pracy – poszukuje pomocy, zdając sobie sprawę z tego, że sam (lub z bliskimi) nie jest w stanie uporać się z przeżywanymi trudnościami bądź chce skonsultować z profesjonalistą wypracowane samodzielnie rozwiązania. Nastawienie wobec sytuacji poradniczej, rodzaj nawiązanej relacji z doradcą i zaangażowanie się w proces pomocowy będzie wpływało na przebieg i rezultat pracy biograficznej, jaką wykona.

Proces kontekstualizacji, jako jeden z elementów pracy biograficznej, który polega na zintegrowaniu doświadczanego problemu z całością biografii, odgrywa istotną rolę w konstruowaniu „architektury” sytuacji poradniczej. Wspomniani autorzy wymieniają następujące cele, które powinny zostać tu osiągnięte: zrozumienie, że dany problem jest integralną częścią własnego życia; ustalenie, co w związku z kryzysem nadal stanowi wartość, a co ją utraciło; zdefiniowanie własnych

ograniczeń wynikających z tego, co się wydarzyło; określenie możliwych alternatywnych rozwiązań i strategii zarządzania przyszłym życiem (Betts i in., 2008, s. 17; zob. też Kaja, 1980).

Drugi z procesów wchodzących w skład pracy biograficznej to pogodzenie się z problemem, a raczej zaakceptowanie jego biograficznych konsekwencji, na które, według autorów, składa się: poznanie faktów i mechanizmów związanych z doświadczanym problemem i zaakceptowanie nowych warunków życia, określenie wpływu tego wydarzenia na osoby z najbliższego otoczenia, w szczególności członków najbliższej rodziny (Betts i in., s. 18). Ponieważ osobiste doświadczenia życiowe pozostają pod wpływem różnorodnych czynników i mechanizmów kulturowo-społecznych, a nadawane im znaczenia często mają związek ze znaczeniami przypisywanymi im przez innych ludzi bądź grupy społeczne, ich rozwiązanie lub pogodzenie się z nimi jest tak ważne. „Nieprzepracowane” problemy, wraz ze spiralą ich społecznych konsekwencji, mogą bowiem powodować kolejne trudności, prowadząc do nasilania się wpływu trajektorii na całość nie tylko biografii indywidualnej, ale też biografii rodzinnej (zob. Kuryś-Szyncel, 2017), co w literaturze zostało określone jako „kumulatywny bałagan” (Betts i in., s. 18)². Dlatego tak istotne w sytuacji poradniczej jest nie tylko zintegrowanie skutków nowych okoliczności życiowych z całością biografii, ale także określenie ich (możliwych) konsekwencji biograficznych w wielu wymiarach, by móc zaplanować optymalne działania naprawcze i zbudować motywację do ich podjęcia.

Magdalena Piorunek zwraca uwagę, że

„indywidualizacja życia jako cecha charakterystyczna okresu ponowoczesności wyraża się m.in. koniecznością podejmowania decyzji o teraźniejszości i przyszłości, bez możliwości odwołania się do tradycyjnych wzorów biograficznych ze swojego środowiska funkcjonowania. Każdy musi swoje życie układać od nowa, według swoich reguł gry, zgodnie ze swoimi indywidualnymi wyborami” (Piorunek, 2009, s. 33).

Jest to trudne zadanie, obarczone poczuciem niepewności, brakiem bezpieczeństwa i ryzykiem. Jeszcze trudniejsze wydaje się ono w perspektywie problemów czy kryzysów życiowych, nazwanych przez Anthony’ego Giddensa zdarzeniami „o charakterze przełomowym” (Giddens, 2010, s. 249), dla których charakterystyczne jest zakłócenie poczucia tożsamości. W sytuacjach pomocowych, w które wpisuje się poradnictwo, człowiek znajdujący się w kryzysie może – dzięki spotkaniu z uważnym i empatycznym specjalistą – dokonać transformacji swojego doświadczenia, reinterpretacji trajektorii cierpienia i rekonstrukcji tożsamości. Rekonstrukcja tożsamości podejmowana w pracy biograficznej zawiera w sobie redefinicję „uszkodzonych” cech osobowości, tożsamości i/lub części ciała, zmianę orientacji wobec

² Na przykład brak pracy prowadzi do ograniczenia bądź utraty środków finansowych, to z kolei może być podstawą konfliktów i napięć emocjonalnych w rodzinie, a nawet doprowadzić do jej rozpadu.

wartości, zbudowanie „nowej” tożsamości przy zachowaniu poczucia osobowej integralności oraz zmianę orientacji biograficznej (Corbin, Strauss, 1988). Rekonstrukcja tożsamości wiązać się będzie z udzieleniem odpowiedzi na pytanie: Kim mogę być w związku ze zmianami, jakie zaszły w moim życiu?³

Ostatni z procesów pracy biograficznej w ujęciu Corbin i Straussa to przeformułowanie biografii, a więc praca nad elastyczną, a jednocześnie stabilną historią życia i tożsamością. Wypracowana na nowo opowieść o swoim życiu zawiera końcową ocenę ograniczeń, a także możliwości do planowania dalszego biegu życia. W narracji jednostka dokonuje bowiem procesualnej rekonstrukcji życiowych doświadczeń (Hermanns, 1987, s. 50), choć nie zawsze jest w pełni gotowa, by stanąć im czoła. Istnieje zatem ryzyko, że człowiek, który zacznie opowiadać historię swojego życia w trakcie spotkania z doradcą, opuści sytuację poradniczą w gorszym stanie, niż ten, w jakim przyszedł po poradę (Barker, 2008), a nawet może zerwać relację pomocową (Egan, 2005). I nie musi być to konsekwencją niekompetentnie prowadzonej pomocy, lecz właśnie efektem analizy biograficznych doświadczeń opartej na wspominaniu kryzysów, przykrych wydarzeń, trajektorii i próby ponownej konfrontacji z nimi, zakończonej stworzeniem przykrej, raniącej narracji autobiograficznej. Jak przekonuje Giddens, „autobiografia nie jest zwykłą kroniką minionych zdarzeń, ale ingerencją w przeszłość celem dokonania poprawek” (Giddens, 2010, s. 103). Metaforycznie można stwierdzić, że w sytuacji poradniczej mogą zostać otwarte drzwi do pewnych wspomnień, które trudno jest ponownie zamknąć, tak by móc je w przyszłości swobodnie otwierać i zamykać. Dlatego też radzący się mogą zerwać kontakt pomocowy, nie licząc, że doświadczą pozytywnych efektów spotkania z doradcą (zob. Egan, 2005). Uwięzienie w narracji, tj. w jednym tylko sposobie spostrzegania siebie, świata i własnej biografii, może blokować wyjście z kryzysu. Natomiast „elastyczność narracji pozwala konstruować alternatywne wizje siebie oraz swojego życia” (Mazurek, 2019, s. 97). Tworzeniu elastycznych narracji sprzyja uczenie się. Poradnictwo rozumiane jako „usuwanie trudności, jak i działania o charakterze wspierającym i prorozwojowym, optymalizującym funkcjonowanie jednostki i zwiększającym poziom jej zaradności” (Podgórnny, Podgórna, 2015, s. 39), można rozpatrywać jako przestrzeń wykorzystywania potencjału i zasobów osobowościowych radzących się w ramach uruchamianych w sytuacji poradniczej procesów uczenia się (zob. Minta, 2009; Kargulowa, 2012; Kławski-Zduńczyk, 2014).

³ Przykładowo, tancerka po nabyciu niepełnosprawności fizycznej w efekcie wypadku może stwierdzić, że nie będzie w stanie tańczyć zawodowo, ale będzie spełniać się jako choreografka (Betts i in., 2008, s. 18); rozstanie ze współmałżonkiem uzależnionym od alkoholu, a jednocześnie utrzymującym rodzinę, może zmotywować kobietę do podjęcia aktywności zawodowej i/lub edukacyjnej oraz wzmocnić jej poczucie sprawstwa.

Kompetencje przydatne w pracy biograficznej w sytuacji poradniczej

„Do spotkania wspomaganego (wspomaganych) i pomagającego (pomagających) dochodzi w określonym czasie i miejscu ich biograficznego doświadczania, co wyznacza swoiste ramy zachodzących interakcji” (Piorunek, 2018, s. 49). Każda ze stron wnosi bagaż doświadczeń biograficznych, ale także pewne kompetencje, cechy osobowości i właściwości psychorozwojowe. Warto zatem zauważyć, że człowiek proszący o poradę dysponuje pewnymi zasobami znaczącymi dla jego udziału w sytuacji poradniczej. W przyjętej tu perspektywie istotne będą biograficzność i kompetencja biograficzna, refleksyjność oraz kompetencje narracyjne. Zdaniem andragogów wymienione zasoby stanowią podstawy takiego uczenia się człowieka dorosłego, które określane jest jako biograficzne uczenie się, narracyjne uczenie się, transformatywne uczenie się, egzystencjalne uczenie się.

Pojęcie biograficzności zostało spopularyzowane przez Petera Alheita, który rozumie przez nią kompetencję człowieka umożliwiającą mu odwoływanie się do „już uformowanych biograficznych struktur sensów dalszych działań i interpretacji” (Alheit, 2015, s. 30). Biograficzność „oznacza mechanizm osobowej transformacji przejawiający się jako umiejętność uczenia się sprzyjającego redefinicjom i modyfikacjom własnej tożsamości, poprzez poszukiwanie możliwości jej zmian tkwiących we własnej biografii [...] w oparciu o proces pogłębionej autorefleksji, jak również refleksji kierowanej zewnątrznie [...] nad doświadczeniami życiowymi wydobywanymi poprzez narrację z pamięci autobiograficznej” – wyjaśnia Elżbieta Dubas (2017, s. 80–81). Doradca w sytuacji poradniczej może być osobą inicjującą autorefleksję i narrację autobiograficzną człowieka radzącego się, a dzięki zasobom swojej biograficzności może on być aktywnym podmiotem, biorącym udział w projekcie poszukiwania i tworzenia własnej tożsamości.

Z biograficznością ściśle wiąże się refleksyjność, rozumiana szeroko jako zdolność do namysłu, umiejętność krytycznego myślenia, refleksja nad własnymi doświadczeniami życiowymi i autobiografią, nad biografiami innych osób, wydarzeniami globalnymi itd. Refleksja jest potrzebna także do stworzenia narracji autobiograficznej i tożsamościowej. Refleksyjność autobiograficzną można rozumieć jako

„umiejętność uczenia się z doświadczeń zawartych we własnej biografii, jak i w biografiiach innych ludzi. To także umiejętność czerpania wiedzy z doświadczeń, gdy aktualnie się dzieją, co oznacza dostrzeganie z perspektywy terażniejszości ich znaczenia dla aktualnego i przyszłego życia” (Dubas, 2017, s. 71).

Korzystanie z samoświadomości i refleksyjności oraz rozwijanie tych kompetencji jest istotne w sytuacji poradniczej, gdyż sprzyja samodzielnemu oglądowi własnego życia i poszukiwaniu rozwiązań życiowych problemów. Ograniczona refleksyjność może stanowić w tym zakresie barierę, a nawet prowadzić do uzależniania się od pomocy profesjonalnego doradcy bądź innych rodzajów poradniczej

pomocy oferowanej przez kulturę popularną, sprzyjając pojawianiu się „nowego typu *homo consultans* – poradoholika” (Kargulowa, 2019, s. 93).

Ostatnią z wyróżnionych przez mnie kompetencji osobowych, sprzyjających wykonywaniu pracy biograficznej w sytuacji poradniczej, są kompetencje narracyjne. Ivor Goodson i Scherto Gill (2011) podkreślają, że zdolności narracyjne są głęboko zakorzenione w kulturze i czynnikach społecznych, m.in. pochodzeniu etnicznym, rasie, klasie społecznej, profesji zawodowej, a jednocześnie są możliwe do rozwijania w biegu życia. Każdy człowiek ma jakąś historię życia i w pewien sposób o niej opowiada. Dlatego „[...] nasza opowieść o życiu jest czymś więcej niż tylko opowieścią – może zawierać szereg kluczowych wskazówek, jak postępujemy i jak żyjemy” (Goodson, 2013, s. 63). W biegu życia gromadzimy doświadczenia, a jednocześnie wzbogacamy repertuar i treść narracji. Kapitał narracyjny pomaga człowiekowi wytyczać kierunki dalszych działań i rozwoju, a także elastycznie reagować na doświadczane tranzycje i wydarzenia krytyczne (Goodson, 2013, s. 63; zob. też Mazurek, 2019, s. 95). Niewielki kapitał narracyjny w powiązaniu z niskim poziomem refleksyjności utrudnia zmianę perspektywy i uniemożliwia zmodyfikowanie narracji, w której człowiek wyjaśnia i próbuje zrozumieć procesy zachodzące w świecie. To z kolei może blokować adaptację do zmieniających się warunków życia w pewnych okolicznościach. Podejmując się przełamywania tych przeszkód, radzący się mogą – z pomocą doradcy – wypracować spojrzenie na dany problem z nowej perspektywy i stworzyć nową narrację. Świadczyć ona będzie o wykonaniu pracy biograficznej, która jest potrzebna, aby zintegrować doświadczenia stanowiące przedmiot pomocy poradniczej z całością swojej biografii i wypracować nowy projekt siebie i swojego życia.

Podsumowanie

Ze względu na dynamiczne zmiany charakterystyczne dla okresu ponowoczesności coraz więcej osób doświadcza trudności w projektowaniu własnych biografii i (re)konstruowaniu tożsamości. Pomocy szukają one zarówno w najbliższym otoczeniu, jak i u profesjonalnych doradców. W szczególności dotyczy to osób, które konfrontują się z wydarzeniami krytycznymi inicjującymi w ich biografii trajektorię egzystencjalnego cierpienia. Współczesne poradnictwo polega dziś na wspierającym towarzyszeniu radzącemu się w analizowaniu i interpretowaniu jego dotychczasowej biografii, a także na pomaganiu mu w odkrywaniu „«nieprzeżytego życia», «nadwyżki treści»” (Minta, 2009, s. 230) i wyznaczaniu przyszłych kierunków biegu życia.

W nawiązaniu do koncepcji Corbin i Straussa można przyjąć, że człowiek uczestniczący w kontakcie pomocowym wykonuje złożoną pracę biograficzną. Jej celem jest wypracowanie nowej opowieści o swoim życiu, opowieści zawierającej ocenę ograniczeń w związku z doświadczanym kryzysem, ale także kreślącej

perspektywę na przyszłość. Poprzez wykonanie pracy biograficznej w kontakcie z doradcą człowiek może nie tylko poradzić sobie z przeżywanym problemem, wypracować rozwiązanie, uzyskać korzyść terapeutyczną, ale także może rozwinąć swoje kompetencje niezbędne do radzenia sobie z kolejnymi kryzysami. W tym kontekście sytuacja poradnicza staje się także sytuacją uczenia się. Refleksyjny i uważny doradca może pomóc radzącym się rozwijać kompetencje szczególnie istotne dla pracy biograficznej. Efektem pracy biograficznej w tym wypadku nie będzie tylko rozwiązanie/przepracowanie konkretnego problemu życiowego, ale także rozwój kapitału narracyjnego radzących się oraz wzrost poczucia sprawstwa, autonomii i odpowiedzialności.

Powyższe rozważania wskazują na znaczenie przygotowania człowieka do wykonywania przez niego pracy biograficznej. Uczenie się w tym zakresie rozpoczyna się już w okresie dzieciństwa i jest procesem całożyciowym. Wspieranie tego rodzaju uczenia się wiąże się ze stwarzaniem odpowiednich warunków sprzyjających opowiadaniu historii życiowych, analizowaniu ich, interpretowaniu i porównywaniu. Może mieć to miejsce w ramach zorganizowanych zajęć edukacyjnych, w tym przede wszystkim wpisujących się w dydaktykę biograficzną (zob. Czerniawska, 2007). Może także zachodzić w codzienności poprzez nieformalne uczenie się i incydentalne/przypadkowe uczenie się.

Bibliografia

- Alheit, P. (2015). Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 18(4), 23–36. Pobrane z: <https://kwartalniktce.edu.pl/ojs/index.php/tce/article/view/196>
- Barker, R. (2008). Some reflections on developing the use of biographical interviewing in counselling practice as part of occupational rehabilitation. *European Studies on Inequalities and Social Cohesion*, 2(1), 109–122.
- Betts, S., Griffiths, A., Schütze, F., Straus, P. (2008). Biographical counselling: an introduction. *European Studies on Inequalities and Social Cohesion*, 1–2, 5–58.
- Corbin, J., Strauss, A. (1985). Managing chronic illness at home: three lines of work. *Qualitative Sociology*, 8(3), 224–247. <https://doi.org/10.1007/BF00989485>
- Corbin, J. M., Strauss, A. (1988). *The Jossey-Bass health series and The Jossey-Bass social and behavioral science series. Unending work and care: Managing chronic illness at home*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Czerniawska, O. (2007). *Szkice z andragogiki i gerontologii*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Duarte, M. E. (2014). Poradnictwo w konstruowaniu życia. Cele, procesy, instrumenty / Life-designing: Objectives, processes, instruments. *Studia Poradownicze/Journal of Counselling*, 3, 41–58 / 214–230. <https://doi.org/10.34862/sp.2014.2>

- Dubas, E. (2015). Biograficzność w kontekście całonocnego uczenia się. W: E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografie i uczenie się, seria: Biografia i badanie biografii* (s. 11–29). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dubas, E. (2017). Uczenie się z własnej biografii jako egzemplifikacja biograficznego uczenia się. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 4(1), 63–87. <https://doi.org/10.18778/2450-4491.04.05>
- Egan, J. (2005). Dropout and related factors in therapy. *The Irish Psychologist*, 32(2), 27–30.
- Giddens, A. (2005). *Socjologia* (tłum. Alina Szulżycka). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens, A. (2010). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności* (tłum. Alina Szulżycka). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Glaser, B., Strauss, A. (1968). *Time for dying*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goodson, I. (2013). *Developing narrative theory. Life histories and personal representation*. New York: Routledge.
- Goodson, I., Gill, S. (2011). *Narrative pedagogy. Life history and learning*. New York: Peter Lang Publishing.
- Hermanns, H. (1987). Narrative interviews – a new tool for sociological field research. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica*, 13, 43–56.
- Kaja, H. (1980). Założenia teoretyczne poradnictwa życia. W: A. Kargulowa, M. Jędrzejczak (red.), *Poradnictwo we współczesnym społeczeństwie. Rola poradnictwa i doradztwa w optymalizowaniu rozwoju osobowości i podnoszeniu kultury pedagogicznej społeczeństwa* (s. 169–181). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kargulowa, A. (2010a). *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradczo-nawczego dyskursu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kargulowa, A. (2010b). Zmiany w polskim poradnictwie. *Edukacja Dorosłych*, 1, 9–26.
- Kargulowa, A. (2012). Poradnictwo w perspektywie biograficznego uczenia się dorosłych. *Rocznik Lubuski*, 38(2) 141–156.
- Kargulowa, A. (2019). *Homo consultans – szansa czy problem dla poradnictwa? / Homo consultans: An opportunity for or a predicament of counselling? Studia Poradczo-nawcze / Journal of Counsellogy*, 8, 87–101 / 304–319. <https://doi.org/10.34862/sp.2019.5>
- Każmierska, K., Waniek, K. (2020). *Autobiograficzny wywiad narracyjny. Metoda – technika – analiza*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kławiś-Zduńczyk, A. (2014). Poradnictwo całonocne jako nowe wyzwanie dla edukacji. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 140–145. <https://doi.org/10.34767/PP.2014.02.13>
- Kuryś-Szyncel, K. (2017). Biograficzne uczenie się w perspektywie rodzinnej – systemowe transmisje. W: K. Kuryś-Szyncel (red.), *Rodzinne (re)konstrukcje i transmisje w perspektywie biograficznej* (s. 55–67). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Malewski, M. (2003). Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 6(2), 33–42.
- Matthews, M. (2017). Biographical counselling: attending to experience, awakening to destiny. *Self & Society*, 45(1), 29–37.

- Mazurek, E. (2019). Biograficzność i kapitał narracyjny jako zasoby w procesie uczenia się człowieka dorosłego. *Edukacja Dorosłych*, 80(1), 91–101. <http://dx.doi.org/10.12775/ED.2019.006>
- Minta, J. (2009). Poradnictwo światem uczenia się w perspektywie wybranych teorii andragogicznych. W: A. Kargulowa (red.), *Poradownawstwo – kontynuacja dyskursu* (s. 217–239). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piorunek, M. (2009). Poradnictwo biograficzne. O pomocy psychopedagogicznej w biegu życia człowieka. *Studia Edukacyjne*, 9, 31–49. Pobrane z: <http://hdl.handle.net/10593/6313>
- Piorunek, M. (2010). O pomocy, wsparciu społecznym i poradnictwie – prolegomena do teoretycznych rozważań i praktycznych odniesień. W: M. Piorunek (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki* (s. 7–12). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Piorunek, M. (2018). Zaufanie interpersonalne jako komponent relacji edukacyjnych i pomocowych. *Studia Edukacyjne*, 49, 41–53. Pobrane z: <http://hdl.handle.net/10593/24978>
- Podgórnny, M., Podgórna, V. (2015). Jak rozpoznać coaching? Przyczynek do dyskusji nad coachingiem w refleksji andragogicznej i poradownawczej / How to recognize coaching: A voice in the discussion of coaching in andragogy and counsellology. *Studia Poradownawcze/Journal of Counsellology*, 4, 30–51 / 209–229. <https://doi.org/10.34862/sp.2015.2>
- Prawda, M. (1989). Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości. O koncepcji badań biograficznych Fritza Schütze. *Studia Socjologiczne*, (4), 81–98.
- Riemann, G., Schütze, F. (1992). „Trajektoria” jako podstawowa koncepcja teoretyczna w analizach cierpienia i bezładnych procesów społecznych. *Kultura i Społeczeństwo*, 36(2), 89–109.
- Rokuszewska-Pawełek, A. (1996). Miejsce biografii w socjologii interpretatywnej. Program socjologii biografistycznej Fritza Schützego. *ASK. Społeczeństwo. Badania. Metody*, 3(1), 37–54. Pobrane z: <https://kb.osu.edu/handle/1811/69432>
- Schütze, F. (1997). Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej. *Studia Socjologiczne*, 1, 11–56. Pobrane z: http://www.studiasocjologiczne.pl/img_upl/studia_socjologiczne_1997_nr1_s.11_56.pdf
- Schütze, F. (2012). Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne. W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów* (s. 141–278). Kraków: Nomos.
- Skrzypek, M. (2011). *Perspektywa chorego w socjologii choroby przewlekłej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Szumigraj, M. (2009). O problemie w poradnictwie. W: A. Kargulowa (red.), *Poradownawstwo – kontynuacja dyskursu. Podręcznik akademicki* (s. 173–198). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szumigraj, M. (2010). Poradnictwo kariery – ujęcie makrosocjalne. *Edukacja Dorosłych*, 1, 41–53. Pobrane z: <http://ata.edu.pl/pliki/edukacja-doroslych/ED-1-2010.pdf>

II. Opinie i komunikaty z badań

Aneta Słowik

Poradnictwo w życiu polskiego emigranta

Alicja Smolbik-Jęczmień

Przeobrażenia w podejściu do kariery zawodowej przedstawicieli pokoleń
współistniejących na rynku pracy

Negin Marie Naraghi, Anusha Kassan, Andrea Herzog

Fenomenologiczna analiza kulturowej tranzycji nowo przybytej młodzieży.
Przesłanki dla poradnictwa międzykulturowego

Anna Kławsiuć-Zduńczyk

Doradztwo zawodowe w opiniach studentów pedagogiki

Aneta Słowik

Dolnośląska Szkoła Wyższa

Poradnictwo w życiu polskiego emigranta

Autorka wykorzystując imersjonistyczną koncepcję badań nad poradnictwem oraz przeprowadzając interpretację narracji współczesnych polskich emigrantów i dokumentów autentycznych (listy emigrantów z *Chłopa polskiego w Europie i w Ameryce* – Williama Thomasa i Floriana Znanieckiego), pokazuje, jakie doświadczenia wyniesione z życia przed emigracją oraz zdobyte na emigracji są znaczące zarówno dla znalezienia się (dawniej i dziś) w roli radzącego się, jak i podjęcia w nowo powstałym środowisku roli doradcy. Przedstawia również procesy konstruowania samorodnego, incydentalnego poradnictwa oraz sposoby, rodzaje i miejsca organizowania formalnego poradnictwa w polonijnych społecznościach emigranckich. Omawia niebezpieczeństwa takich działań oraz ukazuje ich różnice i podobieństwa.

Słowa kluczowe: polski emigrant w Anglii, w Stanach Zjednoczonych i w Niemczech, poradnictwo formalne, poradnictwo samorodne

Zastanawiając się nad specyfiką poradnictwa na emigracji, o którym wprawdzie nie wprost, jednak sporo można dowiedzieć się z książki Williama Thomasa i Floriana Znanieckiego *Chłop polski w Europie i w Ameryce* (1976a; 1976b; 1976c; 1976d; 1976e), sięgnęłam do *Pamiętnika Władka*, który stanowi trzeci z pięciu tomów tego dzieła, oraz zapoznałam się z listami pisanymi przez emigrantów¹ polskich w USA do rodzin w Polsce (tomy I i II *Chłopa polskiego...*). Doświadczenia migracyjne Władka i innych polskich emigrantów (również tych współczesnych) znajdują się w obszarze moich zainteresowań naukowych, dotyczących poradnictwa, inicjowanego i realizowanego w środowiskach emigranckich (głównie polonijnych)².

Ponieważ postawiłam główne pytania o kształt, jaki przyjmuje poradnictwo w *Chłopie polskim...*, i o to, co zarówno różni je, jak i decyduje o jego podobieństwie do tego, które dziś identyfikuję w społecznościach, grupach, wspólnotach Polaków, przebywających na obczyźnie, odpowiedzi poszukiwałam również w narracjach

¹ Używam terminu „emigrant”, gdyż na drogi migracyjne osób patrzę również z perspektywy kraju, z którego oni sami lub ich bliscy wyjechali. Wielu przywołanych przeze mnie autorów stosuje zamiennie następujące terminy: emigrant, imigrant, migrant, imigracja, emigracja i migracja.

² Posiadam roczne doświadczenie pomocy uchodźcom, migrantom w ośrodku w Wielkiej Brytanii, przez 6 miesięcy pracowałam także wolontaryjnie w różnych organizacjach i stowarzyszeniach, zajmujących się poradniczą pomocą kierowaną głównie do uchodźców w Niemczech.

rodaków obecnie przebywających na emigracji w Niemczech i w Anglii³. Przed wszystkim interesowały mnie ich doświadczenia wyniesione z życia przed emigracją oraz zdobyte na emigracji, które wydały mi się znaczące zarówno dla znalezienia się w roli radzącego się i poszukującego porad, jak i podjęcia się w nowo powstałym środowisku roli doradcy. Dociekałam, czym się kierowano, pełniąc te role, i jak przebiegał proces stawania się doradcą lub radzącym się. Postawiłam sobie także pytanie o rodzaje zorganizowanej pomocy z zakresu poradnictwa międzykulturowego, które można wyróżnić we współczesnych i w dawnych środowiskach migracji oraz o ocenę tego poradnictwa uprawianego dawniej i teraz⁴. Jako sposób postępowania metodologicznego wybrałam imersjonistyczną koncepcję badań nad poradnictwem Elżbiety Siarkiewicz (2010, s. 31–35), dążąc do różnorodnego wnikania w poradnicze „światy społeczne” (*Lebenswelten/Lifeworlds*) i zanurzania się w poradniczą praktykę z wykorzystywaniem znanych metod i technik. Na potrzeby tego artykułu były to: analiza dokumentów – autentycznych listów zamieszczonych w cytowanej książce oraz wywiady narracyjne⁵, których prowadzenie może być traktowane zarówno jako metoda, jak i technika (por. Kaźmierska, 1997).

³ Badania prowadziłam w ramach stypendium naukowego (3 miesiące) otrzymanego od DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) w roku 2016 i od KAAD (Katholischer Akademischer Ausländer-Dienst) przez 6 miesięcy w roku 2017 na Wydziale Socjologii na Uniwersytecie w Bielefeld (Niemcy). W roku 2014 (2 miesiące) w ramach Wydziałowych Grantów Wewnętrznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, przeprowadziłam badania wśród społeczności polskiej w Newcastle upon Tyne. Również wcześniej w roku 2006/2007 (6 miesięcy) jako visiting scholar na Newcastle Uniwersytecie w Newcastle upon Tyne, gdzie miałam możliwość odbycia stażu badawczego.

⁴ Wyróżnienie tych trzech wymiarów było zadaniem uchwycenia tego, co w poradnictwie działo się zarówno w przeszłości w świecie emigracyjnym, jak i „tu i teraz”. To zadanie było dla mnie kluczowe, gdyż, jak pisze Alicja Kargulowa, „korzystanie z porad różnych osób, różnorodnych „instancji” i instytucji, jak i sięganie po najróżniejsze inne formy pomocy, widoczne dziś «gołym okiem», nie zawsze musi lub może być rejestrowane, a więc wprawdzie obecnie zdaje się dostępne badawczo, to nie wiadomo, czy będzie takie w dowolnym późniejszym czasie” (Kargulowa, 2013, s. 86). Zderzenie tych dwóch poradniczych światów emigracyjnych, „historycznego” i współczesnego, może również pokazać, jakie było i jakie obecnie jest poradnictwo formalne, pozaformalne i nieformalne w polonijnych środowiskach emigracyjnych. Traktuję ten artykuł jako kolejny etap, odsonę w prowadzonym przeze mnie procesie identyfikacji szczególnie nieformalnych obszarów poradniczych.

⁵ W 2016 roku podczas pobytu badawczego przeprowadziłam 6 wywiadów narracyjnych z polskimi emigrantkami, pracującymi w Niemczech po roku 2011, zaś w roku 2017 zgromadziłam 10 wywiadów narracyjnych z dorosłymi Polakami, którzy w latach 70. i 80. XX wieku wyjechali do Niemiec (RFN) i otrzymali status uchodźcy. W 2014 roku przeprowadziłam autorskie warsztaty z Polakami przybyłymi do Newcastle upon Tyne po 2004 roku. Prosiłam ich o narysowanie sieci, w której żyją, a także o opowiedzenie o niej podczas indywidualnych spotkań (zob. więcej: Słowik, 2016). W 2006/2007 roku przeprowadziłam 26 wywiadów narracyjnych z rodakami mieszkającymi w pfn.-wsch. części Anglii (zob. więcej: Słowik, 2013).

Dlaczego emigracja

John Berry (1997) za kluczowe w odnalezieniu własnego miejsca na emigracji (w tym również konstruowania (się) wówczas relacji doradca – radzący się – dop. A.S.) wymienia następujące czynniki: 1) związaną z krajem pochodzenia (dystans kulturowy kraju macierzystego z przyjmującym); 2) dotyczące kraju docelowego emigracji (polityka migracyjna, integracyjna, historyczne uwarunkowania migracji); 3) dostępne w tych krajach wsparcie i pomoc dla osób przebywających na migracji; 4) dotyczące własnej społeczności migranckiej w kraju emigracji (struktura wspólnot emigranckich, zasoby społeczności migranckich, rozwój formalnych, pozaformalnych instytucji, towarzystw⁶, stowarzyszeń etnicznych); oraz 5) odnoszące się do indywidualnych cech emigrantów (wiek, doświadczenia migranckie, czas pobytu na emigracji, wykształcenie, charakter, osobowość).

Te czynniki mogą decydować o wyjeździe, a zatem i o wyborze przez radzącego się emigranta rodzaju poradnictwa profesjonalnego lub incydentalnego, które może zastępować poszukiwanie poradnictwa formalnego i pozaformalnego, szczególnie w codziennych doświadczeniach – niejednoznacznych, nowych, jeszcze nienazwanych – „dzikich”. Również te czynniki mają wpływ na podejmowanie (przypadkowo, jako konsekwencja splotu wydarzeń, zbieg okoliczności) przez emigrantów roli doradcy.

Analizując i interpretując⁷ otrzymane wywiady narracyjne i listy polskich emigrantów, zauważyłam, że znalezienie się w roli doradcy i/lub radzącego się na emigracji było przede wszystkim związane z samą emigracją, czyli znalezieniem się poza granicami kraju, podyktowanym potrzebą poprawy trudnej sytuacji życiowej. Pozostając w ojczyźnie, prawdopodobnie wielu z emigrantów nie znalazłoby się w tych rolach, a jeśli tak, to z pewnością byłyby one pełnione inaczej. Emigracja była często traktowana jako jedyna droga, będąca wyjściem z impasu, kłopotów, trudności, jako realizacja trudnej decyzji, nabierająca swojej siły, napędu i wprowadzana w życie po wyczerpaniu innych rozwiązań. W narracjach wszystkich emigrantów – i tych zamieszczonych w *Chłopie polskim...*, i tych otrzymanych od narratorów z Niemiec i z Anglii – identyfikuję punkt krytyczny, moment przesilenia, który rozstrzygał o rozpoczęciu drogi migracyjnej, a w wielu przypadkach przyjęciu

⁶ Znaniecki i Thomas piszą o roli towarzystw w następujący sposób: „Towarzystwo powstałe w nowej kolonii jest czymś więcej niż tylko instytucją ubezpieczeniową, gdyż jego działalność nie tylko powoduje regularne zebrania rozproszonych członków kolonii, aktywnie w ten sposób sprzyjając rozwojowi kontaktów społecznych, ale również staje się organem ogólnej działalności społecznej, źródłem wszelkiej inicjatywy i instrumentem wcielania w czyn powziętych planów” (Thomas, Znaniecki, 1976e, s. 37).

⁷ Pomocna w interpretacji wywiadów narracyjnych była terminologia, stosowana w poradownictwie, której tutaj nie będę przytaczać. W identyfikacji praktyk i działań poradniczych, doradcy i radzącego odwoływałam się do ich definicji dostępnych w pracach polskich poradowniczyn A. Karłulowej (2004), B. Wojtasik (1997), E. Siarkiewicz (2010), M. Piorunek (2015).

roli radzącego się, czy później podjęciu się roli doradcy nieformalnego, umocowanego w codzienności (por. Siarkiewicz, 2010, s. 32).

Współcześni emigranci uzasadniając przyczyny wyjazdu z Polski, odwoływali się przede wszystkim do doświadczania trudnych warunków ekonomicznych i społecznych, braku alternatywy dla wyjazdu: *Mieliśmy już serdecznie dosyć tego biedowania, mąż stracił pracę, ja zbankrutowałam* (K/40)⁸; *Dotarłam do ściany i się o nią obijałam* (K/53); *Popadłam w długi – kredyt na drugie wesele, alimenty, naprawa samochodu – już nie widziałam, gdzie mogę zarobić więcej, brałam liczne nadgodziny i tak nie wyrabiałam* (K/56).

Z kolei dla głównego bohatera *Chłopa polskiego...* ścieżka emigracyjna była poprzedzona niezgodą na wyznaczany mu przez matkę los „nieudacznika”, „bękarta”, „wyrodnego syna”, któremu nic się nie udaje, który nic nie potrafi i stale wpada w kłopoty. Ten wpisujący w biografię „skrypt” sprawił, że Władek dotarł do sytuacji bez wyjścia, spadł na samo dno bezsilności i biedy, stał się dobrym kandydatem do życia emigracyjnego⁹. Jak można przeczytać:

„trzeci [syn], Władysław, ten przez matkę zwany wyrodkiem, bo nie chciał się uczyć, skończył szkołę powszechną w Lubotyniu. Matka, aby czymś był, oddała go, by terminował do piekarza. Został czeladnikiem, i rozpił się. Był nałogowym pijakiem. Dlatego tułał się od miasta do miasta szukając pracy, a gdy znalazł ją w piekarni, upił się, chleb w piecu mu się spalił, bo usnął, i znów szedł szukać pracy – od wsi do wsi, od miasta do miasta. Matka zwała go rajzerem. Był zakałą rodziny” (Thomas, Znanięcki, 1976c, s. 316).

Te i inne okoliczności powiązane z biedą, niedostatkiem, nadzieją na lepsze życie „za wielką wodą” spowodowały znalezienie się polskich emigrantów (tych dawnych i współczesnych) poza krajem i pojawienie się w roli radzącego się i/lub doradcy, co uznać można raczej za przypadek losu, traf, fuks, niż zamierzony i prześlany wybór tych ról.

Znalezienie się w roli doradcy i radzącego się

W sytuacji emigracji do różnych doradców (formalnych i nieformalnych) kierowane są sygnały wskazujące na oczekiwanie wsparcia. Ich sposób odpowiedzi na nie może zależeć nie tylko od rozeznania trudności i problemów emigrantów (bez względu na ich narodowość), ale także od oczekiwań i preferencji radzących się,

⁸ W ten sposób wprowadzam fragmenty pochodzące ze zgromadzonych przeze mnie wywiadów narracyjnych. Nie ingeruję w ich treść, są one wiernym zapisem przeprowadzonych transkrypcji. Oznaczam płeć rozmówców oraz ich wiek, odpowiednio dla mężczyzn (M/27), a dla kobiet (K/40). Liczba odpowiada wiekowi narratora lub narratorki.

⁹ Michał Bilewicz wyjaśnia przyczynę migracji. Jego zdaniem, ludzie o słabej identyfikacji zrobią wszystko, by przygotować się do opuszczenia grupy, ułatwić przyszłą migrację czy wręcz ucieczkę (Bilewicz, 2008, s. 10).

co do udzielanej pomocy. Osoby powiązane/związane z migracją – bliscy w kraju i za granicą – najczęściej pełnią rolę doradcy i radzącego się przemiennie. Kto i kiedy będzie doradcą lub radzącym się, zależy od splotu indywidualnych doświadczeń przedemigracyjnych i emigracyjnych. Jedni i drudzy potrzebują siebie nawzajem, a poradnicze prośby i podjęte działania często mocno wiążą ze sobą zwrócono obcych, jak i bliskich, ale również mogą być przyczyną kłótni, konfliktów i podziałów rodzinnych.

Władek Wiśniewski z *Chłopa polskiego...* tuż przed wyjazdem do USA korzystał z poradniczego wsparcia udzielanego przez rodzinę. Jak możemy przeczytać w pamiętniku:

„Podczas obiadu poprosiłem każdego z braci, żeby mi zapisał jakąś maksymę na moją dalszą drogę życia. Aleksy wziął swój jadłospis i skreślił następujące słowa: *Praca wzbogaca, picie zatracca*. Paweł napisał: *Kto się nie ożenił do 30 roku życia i nie wzbogaci do roku 40, jest skończonym kpm*. Lucuś wyraził się krótko: *Ucywilizuj się*. Od Romana nie chciałem żadnej rady, bo był jeszcze na to za młody. Zatrzymałem ten jadłospis do tej chwili i przekażę go swemu synowi” (Thomas, Znanięcki, 1976c, s. 287).

Maksymy, wskazówki, hasła poradnicze Władek nosił ze sobą, zapamiętywał, używał w zależności od potrzeb, dostosowywał do nich osobiste decyzje i wybory. Będąc na emigracji radzącym się, Władek posługiwał się metodą tradycyjną – listami. Na tak przekazaną nieformalną radę (kiedy przestają działać poradnicze „złote myśli”) oczekiwał miesiącami. Czas oczekiwania na list mógł sprzyjać refleksji, samodzielnemu poszukiwaniu rozwiązania. Po przerwie, rada dostarczona listownie mogła ulec dezaktualizacji. Wydaje się, że mimo tych przeszkód i nawiązaniu nowych kontaktów, Władek nie korzystał z pomocy poradniczej poza środowiskiem polskim.

Inna osoba z *Chłopa polskiego...*, tym razem prowadząca w Polsce samodzielnie gospodarstwo, zwraca się po radę (również listownie) do swoich dzieci przebywających za oceanem w kwestii zarządzania pozostawionym jej dobrem (lasem, ziemią). Powołuje swego syna do roli nieformalnego doradcy, a siebie stawia w roli radzącej się. Wymusza organizowanie jej wyjazdu do Ameryki:

„moje drogie dzieci naradźcie się i napiszcie mi, jak mam zrobić. Ale najlepiej by było, gdybyś ty się tym zajął, kochany synu Antosiu, bo jesteś moim opiekunem. Zrób tak, abyśmy mogli to sprzedać i żebyś mógł zabrać mnie i Franka do Ameryki, bo ja nie chcę tutaj gospodarować” (Thomas, Znanięcki, 1976b, s. 13).

Ta sama matka wyraża żal, że poradnicze zawołanie o pomoc pozostało bez odpowiedzi, kiedy jej bliski milczy, zaprzestaje prowadzenia korespondencji, nie podejmuje się roli doradcy (Thomas, Znanięcki, 1976b, s. 13).

Nie jest to jedyny przykład z *Chłopa polskiego...*, kiedy rodzina z Polski domaga się poradniczej interwencji tak w sprawach codziennych, jak i niestandardowych. W ten sposób rodacy na obczyźnie bywają zmuszani do podejmowania decyzji za kogoś, naprowadzania, nakierowywania, doradzania w kwestiach, których znaczenie dla emigranta straciło na aktualności. Nieformalni doradcy z Ameryki, w obliczu wielu niewiadomych, nie tyle nie chcą pomagać, ile często sami potrzebują poradniczego wsparcia. Jak podaje Augustyn Bańka, emigranci tworzą tożsamość hybrydową, multiskalarną, generują również zwielokrotnione, zmienne afiliacje grupowe, gdyż ich sytuację cechuje stały i nieskrępowany przepływ między przynależnościami grupowymi (Bańka, 2017, s. 21–23). Niekiedy te procesy, w których z różnych powodów uczestniczą, przerastają możliwości sprawcze emigrantów, którzy nie mają poradniczych zasobów, czują się zagubieni, niekompetentni, nie rozumieją tego, co się z nimi dzieje i poszukują przypadkowego wsparcia dla siebie, w związku z tym również unikają kontaktu z rodziną. Podtrzymywane obrazy o rzekomym dobrobycie za granicą wyrządzają im krzywdę, kiedy ich bierność, odstąpienie od poradniczych działań bywają niezrozumiałe i odbierane jako egoizm. A oto przykłady:

„Drogi Synu, Antoni! Napisz mi, co mam robić, dlatego, że mój zięć Baranowski przysłał mi list, w którym pisze, że wysłał mi bilet na okręt dla mnie i dla mego syna i że chce zabrać nas do Ameryki. A ty, drogi synu, porozum się z innymi, czy wy wszyscy wiecie o tym, czy nie, bo ja mam nie tylko to, co na sobie, ale mam ziemię i las i nie wiem, jak sobie poradzić [...] opowiedz mi, jak mi tam będzie [...]. Bo, mój drogi synu, trafia mi się wyjść za mąż, za Józefa Platę, który jest bardzo porządnym człowiekiem. Odpowiedz mi więc, mój synu szybko, czy mam zostać tu u siebie w kraju, bo ja nie chcę tułać się po świecie na starość, a tylko mój [najmłodszy] syn chce, żebyśmy pojechali” (Thomas, Znanięcki, 1976b, s. 16).

O tym, jak zróżnicowany jest proces stawiania się doradcą, może też świadczyć inny list, tym razem syna (Wacka Łazowskiego) do ojca przebywającego w Ameryce, w którym prosi o wskazanie wyboru dalszej drogi kształcenia. Postępuje zgodnie z tradycją, gdyż tradycyjnie to ojciec jest doradcą, osobą posiadającą autorytet i szczególnie ważną, zwłaszcza wówczas, kiedy identyfikowana jest bezradność drugiego rodzica: „Drogi Ojczy, co ma mama zrobić ze mną, bo ja będę w szkole tylko do wakacji i matka nie wie, gdzie mnie oddać (na naukę zawodu)” (Thomas, Znanięcki, 1976b, s. 219).

Jednocześnie można zauważyć sytuację odwrotną i przekonać się, z jak prozaicznymi prośbami emigranci zwracają się do bliskich, powołując członków rodziny do roli doradcy. Można zaryzykować stwierdzenie, że obie strony (rodacy w kraju i na obczyźnie) stawiając bliskim wymagania, by był doradcą, „eksploatują” go, nie czują granic w proszeniu o pomoc, działają intuicyjnie, spontanicznie, siłowo, odwołując się do poczucia obowiązku względem krewnych. Być może tęsknota,

rozpacz, samotność, trudna sytuacja materialna, brak wsparcia sprawiają, że tak autorytarnie nie tylko żądają rady instrumentalnej, ale i rzeczowej pomocy. Na przykład córka zwraca się do matki z prośbą o przysłanie jej pierza do Ameryki. A oto odpowiedź matki:

„właśnie, droga córko, piszesz o pierzu i każesz mi je wysłać do was. Widzisz, to jest tak, droga córko. W to pierze, które kupiłam, dostały się mole, więc sprzedałam część, a jeśli ktoś przypadkiem pojedzie do Ameryki, kupię świeże i wyślę do was. A jeżeli nikt nie pojedzie, to nic na to nie poradzę i nie gniewajcie się na mnie, droga córko i zięciu” (Thomas, Znanięcki, 1976b, s. 20).

Podobne zachowania przejawiają współcześni polscy emigranci, przebywający w Anglii po 2004 roku. W wywiadzie narracyjnym wspominają, że zwracali się do bliskich w kraju z prośbą o przysłanie cukierków-krówek, ptasiego mleczka, słonych paluszków, *bo ich tutaj nie ma* (K/26), obrazków z wizerunkami świętych, koca do położenia na łóżko, pościeli bawełnianej z *takiej polskiej bawełny* (K/30), odpowiednich kremów, maści, leków *bo tutaj takich nie mają, a to co mają uczula i nie działa [...] to mi przypomina Polskę* (K/47), zdjęć, kielbasy, przypraw. Niektórzy angażowali bliskich w niesienie pomocy w załatwianiu spraw urzędowych, narażając ich na znaczne kłopoty: *ale ja sobie myślę, jak ja mam to załatwić, jak to się robi, gdzie iść. Nie spałam noce całe, zlana potem, a i przyznam, że to kosztowało te papiery, później je wysłać, ale Pani, co się nie robi dla swoich dzieci* – zwierza się w wywiadzie zdeterminowana matka córki proszącej o załatwienie jej zaległej sprawy w urzędzie (K/70).

U Thomasa i Znanięckiego wyłania się jeszcze inny aspekt roli doradcy polskich emigrantów, którzy – jako znawcy realiów życia na emigracji i dysponenci doświadczeń emigracyjnych – przestrzegają przed wyjazdem, łamią idealistyczny obraz amerykańskiego dobrobytu. Przyjmując rolę nieformalnych doradców, chcą przestrzec, uchronić, skłonić do refleksji, co bywa postrzegane przez rodaków jako niezyczliwość, egoizm, brak chęci pomocy. I tak Jan Kukiełka studząc zbytni entuzjazm, pokazuje, jaką pracę biograficzną musi wykonać emigrant i jak radykalnie musi przebudować życie, aby osadzić się w nowym świecie. Doradzając – a właściwie odradzając – pisze do siostry w sprawie przyjazdu siostrzenicy do Ameryki:

„Tu w Ameryce nie jest tak samo jak w kraju. Co z tego, że przyjedzie do mnie? Ona nie może zostać ze mną, ale musi iść na służbę, a na służbie musi się uczyć angielskiego, a nawet prania i gotowania. Wtedy będzie bieda i płacz, bo to tak, że ktoś rozmawia, a ty możesz tylko patrzeć na niego. Jeżeli tego koniecznie chcesz, wyślę [bilet], ale nie rób mi potem wyrzutów” (Thomas, Znanięcki, 1976b, s. 213).

Podobne poradnicze działania osobiście obserwowałam w wielu współczesnych sytuacjach na emigracji. Odnalazłam je także w narracjach Polaków z Anglii (Słowik, 2016) i z Niemiec (Słowik, 2017). Jednak ten rodzaj ostrzegawczej praktyki

poradniczej świadczonej na podstawie osobistych doświadczeń emigracyjnych może nie działać. Niektórzy widzą tylko jedno rozwiązanie: wyjechać za wszelką cenę i później będzie już na pewno lepiej. Zapominają bądź nie dopuszczają ostrzeżenia Davida Hume'a *post hoc ergo propter hoc*¹⁰. Radzący się, adresaci ostrzegawczych przekazów nie rozumieją ich treści jako poradniczego wsparcia, nie przyjmują go, często uważają za przesadzony, otrzymany od tego, „któremu się nie udało”, stąd zazdrosnego o sukcesy innych. Chcą sami zmierzyć się z doświadczeniem emigracji, „przeorać” swoje życie doświadczeniem bycia na obczyźnie. Dopiero później zdobywszy je, wielu z nich przekazuje podobne rady, które usłyszeli wcześniej, zalecając ostrożność i rozwagę.

Na emigracji na doradcę wyrastają więc niejednokrotnie byli nieudacznicy, wykojeńcy, biedacy, rozbitkowie życiowi, pariasi, przypadkowi ludzie, którzy czerpiąc z indywidualnych doświadczeń przedemigracyjnych i emigracyjnych, stają się „specjalistami od pomagania”. O przyjęciu lub odrzuceniu przez nich roli doradcy decyduje kontekst emigracyjny, problemy, dylematy, pojawiające się w sytuacji wyjazdu ich lub jednego z członków rodziny, bezradność bliskich, mierzących się z osamotnieniem, oczekiwania kierowane do nich jako do pioniera emigracyjnego, bez względu na przeszkody, uwikłania, kłopoty, których doświadczają, przebywając na emigracji. Doradca będący za granicą ma pomóc, być dostępny, służyć wsparciem, bo jemu – z założenia – powinno wiesć się lepiej. Ze strony radzących się brakuje zatrzymania się, poznania i rozważenia różnych przekazów i obrazów emigracji. Jednak ci na emigracji mierząc się z wymagającymi, trudnymi warunkami żywotnymi w nowym środowisku, również są w jakiejś mierze zdani na łaskę lub niefaskę bliskich, na doradców pozostających w kraju. Pomimo trudnej sytuacji, uruchamiają oni oddolnie działania poradnicze. Czerpiąc z własnych doświadczeń, inicjują i współorganizują samorodne poradnictwo.

Samorodne poradnictwo w społecznościach emigranckich

W środowisku współczesnych polskich emigrantów identyfikuję więc rodzaj międzykulturowego poradnictwa – głównie spontanicznego i incydentalnego – nazywanego przeze mnie samorodnym, mającego miejsce „przy okazji” codziennych, standardowych, konwencjonalnych działań. Czynią one sytuację poradniczą mniej poważną, nieskomplikowaną, bardziej przystępną, komunikatywną i niezobowiązującą, postrzeganą jako jedną z wielu powszednich zdarzeń i aktywności.

Konstruowanie takich oddolnych, „wpisanych w codzienność” działań poradniczych w środowisku emigracyjnym cechuje spontaniczność. Zarzewiem ich powstania jest pomysł, hasło, przywołane wartości, które mogą być podzielane,

¹⁰ Z łac., po tym, więc skutek tego – tzw. błąd logiczny, ma miejsce wtedy, gdy osoba wyciąga wniosek o relacjach przyczynowo-skutkowych ze zwykłego następstwa dwóch zdarzeń w czasie (por. Hume, 2005).

aprobowane i rozwijane np. przez niewielką grupę zapaleńców, co przeradza się chociażby w wydawanie gazety, czasopisma, akcję charytatywną itp. Poradnicza idea przyciąga i łączy tych, którzy dostrzegają sens takich działań i widzą potrzeby drugiego człowieka. Trudności i problemy potrafią nazwać i wyostrzyć, szczególnie te, które na ogół giną w wielości ludzkich doświadczeń albo bywają celowo pomijane. Sama idea poradnicza mogłaby pozostać tylko na etapie uwrażliwienia i rozpowszechnienia pomysłu, gdyby nie to, że są i tacy, którzy tę ideę nie tylko wzniecają, ale też szerzą ją i propagują, czasami w takich miejscach, gdzie doradców nie ma. Poradniczy śmiałkowie (również z charakterem samotnego wilka) mogą działać intuicyjnie, z potrzeby serca, cieszą się, że pomocowe pomysły wprowadzają w czyn, nadają im praktyczny wymiar, a mając poczucie sprawstwa, w myśl zasady „zrób to sam” (*do-it-yourself*), pomagając indywidualnie, w codziennych sytuacjach widzą skuteczność swoich działań. Mogą początkowo nie zrzekać się w żadne organizacje, stowarzyszenia, fundacje, pomagają w swoich lokalnych środowiskach, wspólnie rozmawiając o dostrzeżonych problemach, możliwościach (m.in. tak działała nieformalna grupa Polaków, wydając w Anglii polonijną gazetę „2B” i organizując nieformalne ludyczne wydarzenia, jak na przykład Dzień Babci i Dziadka).

Tego rodzaju działania poradnicze, powstające samorodnie, wyrastające z samoistnej, odruchowej idei i spontanicznych pomysłów – nazywam „poradnictwem niezmaconym”. Nie ogranicza się ono tylko do identyfikacji, poznania i skatalogowania problemów ludzi, ale jest upominaniem się o procesy, praktyki i działania, odpowiadające na potrzeby zapomnianych, wykluczonych grup i jednostek. Myślę, że ta międzykulturowa praktyka poradnicza wzbudzana samorzutnie, ochotniczo, samogenerująca się, może odrzucać to, co ekonomiczne, rynkowe, dające się wycenić. Uważam, że wysyp nieformalnych praktyk poradniczych w środowiskach emigracyjnych może być wyrazem niezgody na skomercjalizowanie, hermetyczność i nieskuteczność instytucjonalnych działań poradniczych. To również naučka dla formalnych i pozaformalnych, niewydolnych podmiotów i pokazanie, że można zrobić inaczej, aby poczuć się jak *chez soi* (jak u siebie). Nieformalny doradca, działając spontanicznie, intuicyjnie, dzieląc los emigranta, może odpowiadać na potrzebę drugiego, bo obolałego, którego nie należy pozostawić bez pomocy. Może rozwijać aktywności, które nie zawsze muszą być opłacalne, zgodne z polityczną poprawnością, lokalnymi, międzynarodowymi i unijnymi dyrektywami. Te działania postrzegam jako niezgodę na sytuacje, w których panuje odpowiedzialność wędrowna (*floating responsibility*), czyli odpowiedzialność niktyma (*responsibility of nobody*) (Arendt, 2006), również odnośnie do jakości formalnych i pozaformalnych praktyk poradniczych. Obecność praktyk poradniczych w życiu emigranta i osób z jego otoczenia może być jednoznaczna z zaspokajaniem podstawowych potrzeb człowieka (*homo consultans*) – pomagania innemu i otrzymywania pomocy w sytuacjach trudnych. Przeważnie znajdują się ci, którzy to, co jest konieczne do zrobienia dla innych, zidentyfikują, zainicjują, najczęściej rozpoczynając działania we własnych, małych środowiskach.

Różnorodnych miejsc, w których występuje tego rodzaju poradnictwo, jest kilka. Maria Lucinda Fonesca i Jorge Malheiros (2005) zwracają uwagę na znaczenie przestrzeni w życiu emigranta, szczególnie związanej z wzajemnym kontaktem i fizyczną bliskością. Polacy w miejscach, gdzie się osiedlają, otwierają sklepy, piekarnie, zakłady kosmetyczne, fryzjerskie, apteki, biura pośrednictwa pracy, puby, dyskoteki, kluby. Wprawdzie nie są to typowe poradnie, również i w tych miejscach identyfikowałam różne rodzaje nieformalnej pomocy poradniczej. Z kolei zapleczka, piwnice, poddasza pubów, sal restauracyjnych służą spotkaniom stowarzyszeń polskich, w trakcie których dyskutowane są projekty, plany poradniczych działań (zakładanie organizacji polonijnych, planowanie wspólnych szkoleń, giełd pracy, kursów edukacyjnych). Ponadto odbywają się tam spotkania ze specjalistami (np. policjantami, pielęgniarkami), którzy chcą dotrzeć do Polaków, posiadają ofertę poradniczą i chcą służyć pomocą (np. uczestniczyłam w spotkaniach z pracownikami sieci EURES). W takich miejscach również rodzą się pomysły na powstanie polskich szkół podstawowych i muzycznych, filmowych festiwali itp. Osobiście prowadziłam trzy edycje warsztatów pt. „Jak pomagać polskim emigrantom i co o nich warto wiedzieć?” w jednej z sal w pubie (na poddaszu). Spotkanie było kierowane do służb społecznych (policjantów, strażaków, pielęgniarek), którzy identyfikowali wśród swoich podopiecznych emigrantów z Polski, wskazując na trudności w komunikacji z nimi. Również byli tacy, którzy nie posiadali żadnej wiedzy o kulturze polskiej i poszukiwali jakichkolwiek informacji. Bardzo często zadawali pytanie: *Co to za ludzie przyjechali do nas?*

Wykłady, spotkania z ciekawymi gośćmi, wernisaże w ramach Dni Kultury Polskiej odbywają się również w salach, restauracjach, pubach, kawiarniach, wszędzie tam, gdzie za niewielkie pieniądze lub bezpłatnie można wynająć sale. W tych miejscach uruchamia się, organizuje i świadczy międzykulturowe poradnicze działania (por. Słowik, 2013, s. 148–152). O znaczeniu tych miejsc opowiadała jedna z emigrantek:

dobrze, że się coś dzieje, że jest coś organizowane dla Polaków; ja wiem, że jak to z Polakami, zawsze się znajdują niezadowoleni, którzy tylko narzekają, ale do roboty ich nie ma [...] ludzie spotykają się, gdzie mogą, aby побыć razem [...] myślę, że w każdym miejscu potrafimy coś zorganizować, wystarczy nam tylko pomieszczenie, stół i krzesła [...] chce nam się coś zrobić dla innych w miejscach dziwnych, brudnych, ale co zrobić, jak za wynajem pomieszczenia trzeba również płacić, a ci właściciele od nas biorą najmniej (M/33).

Również Władek wspominał o tzw. klubach (saloonach) – miejscach, gdzie po pracy polscy robotnicy się spotykali, wypijali piwo, omawiali dzień, wymieniaли informacje, dzielili się swoimi spostrzeżeniami, opowiadali o dostępnych miejscach pracy, wolnych mieszkaniach, ale również świętowali uroczystości państwowe, obchodzone w Polsce. Saloony, które były czasem również miejscem rozbojów, siłowego rozwiązywania konfliktów, stawały się równie często przestrzenią, gdzie

międzykulturowe poradnictwo nieformalne, incydentalne dobrze się ukorzeniło, cieszyło się popularnością i renomą. Było tworzone w galopie życia migracyjnego. W miejscach spotkań ludzycznych można było zakotwiczyć się rozładować napięcie dnia, zasięgnąć informacji o rodzinie, bo może ktoś z kolegów otrzymał list z wioski, przyłgnąć do doradcy skutecznego w zależności od potrzeby i sytuacji (Thomas, Znaniński, 1976c, s. 290–294; por. również Pacyga, 1991, s. 5).

Innym ważnym obszarem działalności doradców-emigrantów w zakresie międzykulturowej nieformalnej pomocy poradniczej było i jest wydawanie czasopism, często metodą chałupniczą, amatorsko, w warunkach polowych, na prymitywnych maszynach. Małgorzata Szejnert wymienia pierwsze polonijne czasopismo „Rolnik” z 1891 roku i podaje, że choć nie było ono pismem typowo poradnikowym,

„służyło radą uchodźcom polskim, którzy osiedlili się w Stevens Point i okolicy w drugiej połowie XIX wieku. Pracowali w fabrykach, papierniach, uprawiali ziemię, budowali farmy. Pismo było potrzebne. Świadczy o tym fakt, że pod koniec pierwszego roku istnienia miało ponad trzystu prenumeratorów – na tamte lata dużo” (Szejnert, 1972, s. 171).

O znaczeniu samorodnych czasopism i dzienników, cieszących się popularnością wśród Polaków, wspominał również Adam Bartosz – wieloletni główny redaktor tygodnika „Gwiazda Polarna”, jednego z najpopularniejszych czasopism polonijnych, wychodzącego w USA od 1908 roku. Sukcesem gazety były:

„gawędziarskie felietony o tym, co dzieje się w mieście, wśród Polonii. Pisane były gwarą polsko-amerykańską, jaką mówiła większość zadomowionych tu rodaków. Ta forma zbliżała gazetę do czytelników, w których tkwiła przecież tęsknota za swoją pogawędką, za więzią sąsiedzka. Pisałem zresztą o ich sprawach, o tym, co usłyszałem w domach polskich, na zebraniach polskich organizacji, w parafiach. Te felietony »zrobiły chwyta« – chwyciły” (Szejnert, 1972, s. 173).

W gazetach można się swobodnie wypowiedzieć, napisać o swoich spostrzeżeniach, przedstawić swoje życie, opisać poczynione obserwacje. Już taka możliwość publicznego podzielenia się rozpoczynała zwykle proces poradniczy. Redaktor otrzymywał gotowe teksty do publikacji od wielu emigrantów, na łamach gazety prowadzono również polemikę, toczono spory. Czytelnicy, odpowiadając na prośby o pomoc, występowali w roli doradców. Takim nieformalnym czasopismem było „2B”, wydawane przez grupę współczesnych emigrantów-wolontariuszy z North-East w Anglii, którzy ze środków własnych, na osobistych komputerach, w domu, w czasie wolnym składali samodzielnie czasopismo i kierowali jego redakcją.

Jednak „wysyp” niektórych samorodnych praktyk poradniczych i miejsc ich realizacji prowadzi do znalezienia się w „dżungli” działań poradniczych, szczególnie wtedy, kiedy motta poradnicze (jak np. u Władka) przestają działać. W takich sytuacjach pojawiają się aktywności, które z praktyką poradniczą nie mają nic

wspólnego, jednak, niestety – opatrzone są szyldem „pomoc poradnicza”. To on przyciąga uwagę, zatrzymuje w biegu życia, jawi się jako ostatnia deska ratunku. Można więc spotkać wszelkiej maści „doradców”, którzy powiedzą, gdzie i jaką radę łatwiej znaleźć, lecz przede wszystkim – zareklamują swoją ofertę pomocy. Poklepią po plecach, utwierdzą w postępowaniu, poddadzą manipulacji, uzależnią od pomocy. W dżungli nieformalnych żywiołowych praktyk poradniczych jest (pozornie) kolorowo, pociągająco i twórczo ale przede wszystkim panuje chaos i zamęt. W tych warunkach rządzi prawo silniejszego, a słabszy ginie, przyjmuje warunki, na jakich może przetrwać, lub korzysta z tego, co dostępne. Takie praktyki można potraktować jako wynik dehumanizacji, prowadzącej do „odczłowieczenia” ludzi uciskanych, pozbawianych praw, wyrzucanych na margines, tzw. ludzi z życiem „na przemiał” (Bauman, 2004; Bilewicz, 2008), a to wszystko oparte na zasadzie *Per fas et nefas* (wszelkimi dozwolonymi lub niedozwolonymi środkami). Dzieje się tak, gdyż obszary emigracyjnego nieformalnego, incydentalnego poradnictwa nie są poddawane audytowi, wymykają się kontroli, również niewielu badaczy interesuje ten świat. Niejednoznaczność emigracyjna (obecnie i dawniej) z jednej strony zmusza do wypracowania indywidualnych sposobów radzenia sobie (również w szukaniu i organizowaniu poradniczej pomocy), z drugiej zaś – jest obciążona ryzykiem niebezpiecznego działania nieformalnych doradców. Ci, którzy mają wewnętrzną potrzebę niesienia pomocy innym, mogą ją organizować, kierując się celami altruistycznymi. Ci zaś, którzy widzą rynkowy zysk i łatwy zarobek, wykorzystują bezradność emigranta, gdy ten może mieć trudności w ukorzenianiu się w nowym środowisku. Zdaniem narratorów i narratorek z Anglii i z Niemiec dobrzy doradcy działając poza rodzimą kulturą, różnice kulturowe pozostawiają na boku, posiadają rozwinięte kompetencje kulturowe (Sundar, 2012, s. 137), pomagają człowiekowi bez względu na jego narodowość. Anthony Appiah podkreśla kluczowe znaczenie każdej rozmowy w spotkaniu z takimi ludźmi. Jej celem powinno być dążenie do porozumienia, szczególnie między ludźmi o odmiennych sposobach życia (Appiah, 2008, s. 20).

Zdołałam zaobserwować, że niektóre międzykulturowe nieformalne praktyki poradnicze dawniej i dziś są na tyle twórcze i niekonwencjonalne, że ich pełne (a niekiedy nawet częściowe) sformalizowanie może je zamiast wzmocnić, znacznie ograniczyć i pozbawić dynamiczności, żywotności, wigoru, odkrywczości, innowacyjności, nieszablonowości, świeżości i śmiałości. Nieformalny charakter praktyk poradniczych, ich *bona fides* (uczciwe zamiary) być może powinny być podtrzymywane i chronione przed instytucjonalizacją, nawet pomimo łączących się z tym niebezpieczeństw, gdyż niekonwencjonalni doradcy, nieograniczeni przepisami i dyrektywami – kiedy mogą działać swobodnie – robią to bardziej koncepcyjnie, nowatorsko, pomysłowo, awangardowo, niż wtedy, gdy otrzymują gotowe przepisy do realizacji i pracują pod dyktando, pod presją wstrzymania bądź otrzymania wsparcia finansowego. Najlepiej byłoby zatem, gdyby nieformalni doradcy mieli możliwość samodzielnego decydowania o stopniu sformalizowania inicjowanych

przez siebie działań. Obserwując życie emigracyjne, myślę jednak, że nieformalne międzykulturowe praktyki poradnicze (ze względu na ich osadzenie w sferze prywatności, codzienności człowieka) nigdy nie dały się, więc i nadal nie dadzą się, zamknąć w stałych schematach poradniczych aktywności. To swoisty wymiar angażowania się człowieka, mający swój własny rytm. Za istotne uważam to, by oficjalny „nadzór” w poradnictwie zredukować do minimum, mniej kontrolować, a bardziej umożliwiać, wspierać, umacniać (również formalnie), nie pozwalając zgasnąć zapału i ograniczać napływ pomysłów oddolnie niesionej pomocy.

Zorganizowana pomoc poradnicza dawniej i dziś

W narracjach emigrantów w Anglii i w Niemczech, jak również tych, zamieszczonych w *Chłopie polskim...*, odnajduję różne rodzaje nie tylko spontanicznej i incydentalnej, ale także zorganizowanej pomocy poradniczej (głównie formalnej) podejmowanej przez powołanych na emigracji doradców. Działania ich są prawnie usankcjonowane, uwierzytelnione, z gotową ofertą, programem, zatrudnioną kadrą, pełniącą określoną misję, mające z góry ustalone do osiągnięcia cele, które niejednokrotnie jednak podlegają zmianie.

Wcześni polscy emigranci obdarzają szczególnym szacunkiem misyjną działalność Kościoła rzymskokatolickiego. Dostępne tam wsparcie akceptują, przyjmują z łatwością i przekazują dalej. Oceniają je jako skuteczne, łatwo dostępne, przyjazne, godne zaufania, na którym można polegać, m.in dlatego, że jest udzielane w języku polskim (np. w kościołach św. Stanisława Kostki i św. Adalberta w Chicago) (Thomas, Znaniński, 1976e, s. 41–49). Osoba duchowna (ksiądz) jest postrzegana przez wielu polskich emigrantów w Stanach Zjednoczonych jako doradca od wszystkiego i na wszystkie emigracyjne kłopoty. Podpowiada, wskazuje, co robić, ocenia dobre i złe wybory na emigracji, wprowadza w szczegóły życia na obczyźnie, rozwiązuje również za kogoś dylematy. Osoby duchowne opisane w *Chłopie polskim...* przyjmują rolę ekspertów, uważają, że wiedzą, co jest najlepsze dla emigrantów, organizują pomoc materialną, pośredniczą w znalezieniu pracy, animują czas wolny rodaków (prowadzą zajęcia głównie w salkach parafialnych, w kościołach). O wspomnianej roli księży jako doradców może świadczyć następujący fragment pamiętnika:

„Bo już to znana dobrze i pewna jest rzecz, że [...] wszędzie, gdzie jest ksiądz, kościół, gdzie parafia się tworzy, tam żwawo i raźnie krzewi się życie rodacze, tam się mnoży i wzmacnia liczba naszych, bo zewsząd garną się ochotnie, czując się lepiej między swymi i ze swymi, czując się bezpieczniej pod skrzydłami ochronnymi parafii i swego pasterza, który tu, na obczyźnie – staje się we wszelkich sprawach opiekunem swoich współbraci rodaków i nie tylko jest ich przedstawicielem przed ołtarzem Pana, ale i we wszystkich potrzebach doczesnych prowadzi i reprezentuje, pomaga i doradza [...] jest w całym tego

słowa znaczeniu pracownikiem społecznym i narodowym” (Thomas, Znaniecki, 1976e, s. 54).

Niektóre tradycje, np. święcenie pokarmów na Wielkanoc, dzielenie się opłatkiem przy Wigilii, tak mocno wpisały się w obraz Chicago, że są one również praktykowane przez społeczności innych narodowości (Pacyga, 1991, s. 1–12; Parot, 1981). O podobnych zachowaniach piszą Sylvie Aprile, H  l  ne Bertheleu i Pierre Billion (2013, s. 71–74), którzy badawczo zajmowali się emigracj   Polaków (szczególnie kobiet) w latach 1930–1935 w centralnym regionie Francji (Turenii). Dokonali interpretacji kilkudziesięciu listów, pisanych przez Polki, a w przypadku niepi  smiennych – przez ich kolezanki i pracowników socjalnych. Kobiety pracujące na farmach, w gospodarstwach wiejskich, po wyczerpującym dniu przedstawiają, jak przemierzały pieszo kilka, czasami kilkanaście kilometrów, aby uczestniczy   w praktykach religijnych prowadzonych po polsku. W ten sposób sp  dzaly przy-sługuj  cy im, raz na tydzie  n, wolny czas (gównie w niedzielę, po wykonaniu prac w gospodarstwie hodowlanym).

Wsp  lczesni polscy emigranci, mieszkający w Niemczech i w Anglii, r  wnie  z wypowiadają się na temat pomocy poradniczej organizowanej przez osoby du-chowne. Oceniają ją pozytywnie. Jedna z narratorek, mówi o ko  sciele,   : *to miejsce, gdzie można poczu   Polsk  * (K/33), jeszcze inna wspomina:

Ksi  ża na emigracji są bardziej liberalni, szczególnie ci młodzi i dlatego przyciągają tych, którzy w Polsce z Ko  ściolem nie mieli za dużo wspólnego. Mój partner z Nigerii ode mnie odszedł, a ksiądz ochrzcił mi dziecko bez żadnych proble-mów. W Polsce byłoby to niemożliwe. To niby nic, a jednak jak na mnie to po-działało, myślałam, że spotkam się z oceną, osądem, moralizowaniem (K/35).

Warte podkreślenia jest to, że tendencja do organizacji pomocy poradniczej w początkach XX wieku w Ameryce „wyrastała” w społeczności polonijnej nazywanej „preindustrialn  ”, posiadającą doświadczenie w przeciwstawieniu si   porządkowi feudalnemu, bowiem *Usus magister est optimus*¹¹. Polacy przywozili więc do Ameryki tradycje rewolucyjne, potrzeb   samostanowienia. Dlatego oprócz Kościoła, pełniącego rolę poradni, jak grzyby po deszczu wyrastają stowarzyszenia, towarzystwa konstruujące poradniczą „ofert  ”. Jak podaje Michał Bukowczyk, rodacy, angażujący się w działalnoś tych podmiotów, dostrzegali potencjał nowych warunków, możliwości, jakie stwarza amerykańska rewolucja przemysłowa, potrafili wykorzysta   okoliczności, uruchomi   posiadane umiejętności, zrezygnowa   z tego, co niepasujące do amerykańskiego   rodowiska pracy i industrialnych zmian (Bukowczyk, 1996, s. 25–30). Także inni autorzy, jak Dominic Pacyga (1991) czy Joseph Bigott (2001), pokazują, że polskich ch  p  w (wbrew rozpowszechnionemu stereotypowi) cechowało sprawne wpasowanie się w rozwijający się przemysł amerykański. Proces ten nie był związany z przeszczepianiem i ponownym zakorzenianiem

¹¹ Łac., s  wa Cycerona: Doświadczenie jest najlepszym nauczycielem.

tradycji, przyzwyczaję z kraju, ale ze świadomymi i rozsądnymi decyzjami (*sound decisions*), jak również przekonaniem, że będąc elastycznym, otwartym na nowość, można żyć lepiej. Bardzo szybko byli identyfikowani przez Amerykanów jako społeczności polskich robotników, a nie chłopów. Proces tej transformacji przebiegał trój etapowo: od dezorganizacji, organizacji do reorganizacji środowisk polonijnych. Ważnym etapem było powstawanie tzw. *inward-looking communities* (społeczności zorientowanych do wewnątrz), które odpowiadały za utrzymanie stabilności i kohezji we wspólnotach. Kolejno następowało zjawisko tzw. *extracommunalismu*, czyli procesu tworzenia mniejszych grup poza wspólnotą macierzystą, ale jeszcze z nią związanych. Ta stałość, połączona z otwartością na to, co nowe, stwarzała podatny grunt do powstania i wyodrębniania się etnicznych grup pracowniczych (w tym również polskiej), a znacznie później również grupy tzw. reformatorów wywodzących się z klasy średniej. Ci ostatni działali w administracji, urzędach, partiach politycznych, decydując o lokalnych i regionalnych zmianach. Wszystkie te przekształcenia wymagały uzgadniania poglądów, wspierania się, radzenia sobie i innym.

Jak podają Pacyga (1997), Donald Pienkos (1991), Edward Kantowicz (1984) czy Stefan Kieniewicz (1985), wybory Polaków – zmiana ich wiejskiego trybu życia na bardziej przemysłowy, robotniczy – miała wpływ na dynamikę życia w wielu wspólnotach emigranckich innych narodowości, które podążały ich śladami. Dostrzegano zdolność Polaków do osvajania emigracyjnej niepewności, ich innowacyjność, plastyczność, sprawczość, pracowitość, ale również bogaty bagaż doświadczeń rewolucyjnych i powstaniowych. Wielu polskich emigrantów znało swoje prawa i domagało się ich poszanowania, a w przypadku nadużyć – stawiało czynny opór. Ich działania można również traktować jako walkę przeciwko byciu traktowanym jak podklasa. O tym pisze Chris Barker, pokazując, że mniejszości etniczne, wspólnoty migranckie mogą być tak postrzegane, co też widoczne jest w planowaniu i realizowaniu polityki migracyjnej. Emigrantom przypisuje się status gorszych, nieważnych, niewykształconych, niewartych uwagi, przebywających tymczasowo (Barker, 2005, s. 282–291).

W tym kontekście ważnym, innym podmiotem organizującym różnorodną poradniczą pomoc, również przeciwstawiającą się takim klasyfikacjom, były formalne związki zawodowe. Polacy domagali się ich utworzenia. Wykuli w związkach zręby międzykultuowego poradniczego wsparcia i wypracowali sposoby pracy doradcy, wywodzącego się ze środowiska polonijnego. Jak podają Richard Oestreicher (1986), Kantowicz (1984) oraz Victor Greene (1975), początkowo ich działalność była znana tylko nielicznym rodakom, a ci, którzy ją „przetestowali”, szybko przekonywali się o jej zasobach. Związki zawodowe były podmiotem prawnym, który mógł legalnie występować w obronie praw pracowników w fabrykach. Członkowie związków doradzali innym rodakom konieczność zawierania umów o pracę, a przed podpisaniem – pomimo istniejącej bariery językowej – ich dokładną lekturę. Myślę, że współpraca związkowców – również w zakresie niesienia poradniczego wsparcia – była możliwa dzięki okazywanej i realizowanej przez zarząd związków

gotowości do poszanowania różnic, co – jak pokazuje Kathleen Valtone – jest przeciwieństwem manifestowanego etnocentrycznego podejścia, takiego, które podkreśla i uznaje za ważne tylko normy własnej kultury oraz wskazuje je jako najbardziej wartościowe (Valtonen, 2008, s. 32–33).

Na organizowanie pomocy poradniczej przez związki zawodowe zwracali uwagę również polscy emigranci trzeciej fali z Anglii (Słowik, 2013) i z Niemiec (Słowik, 2017). Podkreślali znaczenie wsparcia otrzymanego od tych organizacji wówczas, gdy towarzyszyło w przejściu przez wynikający z przepisów prawnych labirynt procedur. Dyżurujący członkowie zarządu – doradcy (np. pionierzy emigracyjni) przekazywali również informacje o zakresie posiadanych praw pracowniczych. Było to tym bardziej ważne, że niektórzy Polacy, przyjeżdżający do Anglii po 2004 roku, byli ofiarami handlu ludźmi. Czasem opóźniano podpisanie z nimi umów o pracę, proponowano im pracę na czarno, poniżej płacy minimalnej, nie wydawano odzieży ochronnej, nie płacono wynagrodzenia w określonym terminie. Michel Agier określa imigrantów, znajdujących się w takiej sytuacji, „ludzkimi resztkami”, zapomnianymi, pomijanymi (Agier, 2011, s. 4). Narratorzy z Anglii w następujący sposób wypowiadają się o działalności związków:

dobrze jest się zapisać do tych związków, choć trzeba płacić składkę, ale oni pomogą, gdyby coś w pracy nie tak, jest się do kogo zwrócić w razie »w«, będą reprezentować w sądzie, dadzą prawnika (K/33).

Znanięcki i Thomas w *Chłopie polskim...* zamieścili dokumenty, w których pokazany jest cały wachlarz formalnej międzykulturowej pomocy poradniczej, udzielanej polskim emigrantom przez różne stowarzyszenia i pracujących tam doradców – polskich emigrantów. Podmiotem często powtarzającym się w tomie 5 *Chłopa polskiego...* jest Towarzystwo Pomocy Prawnej w Chicago. O zakresie poradniczych interwencji mogą świadczyć liczne dokumenty potwierdzające kierowane prośby: „Mrs Morawska zwróciła się do Towarzystwa Pomocy Prawnej ze skargą, że mąż jej jest nałogowym pijakiem i że obrzuca ją obelgami. Często wyciągał ją z łóżka i groził, że ją zabije...” (Thomas, Znanięcki, 1976e, s. 145). I dalej: „Lena Ziejewska złożyła skargę do Towarzystwa Pomocy Prawnej, że mąż bił ją z niezwykłym okrucieństwem szczególnie wtedy kiedy był pijany” (Thomas, Znanięcki, 1976e, s. 146). Z usług Towarzystwa skorzystała Martha Gutowska: „po dwóch miesiącach zgłosiła się do Towarzystwa Pomocy Prawnej, żeby się dowiedzieć, czy powinna wziąć z nim [ze swoim mężem stosującym wobec niej przemoc – dop. A.S.] ślub” (Thomas, Znanięcki, 1976e, s. 147).

W sprawozdaniach towarzystwa można odnaleźć dokument świadczący o działaniach poradniczych z zakresu poradnictwa socjalnego i rodzinnego, podejmowanych w sprawach rozwodowych, np. dotyczących pokrycia kosztów procesowych przez męża stosującego przemoc:

„Towarzystwo doradzało jej zgodzić się na ten plan, gdyż była tutaj sama i bez przyjaciół, a poza tym miała chorobę Brighta w stadium początkowym. Była zagubiona, nie potrafiła się porozumieć i najwyraźniej skazana na zagładę” (Thomas, Znaniński, 1976e, s. 153).

Członkowie Towarzystwa pomagali również w pisaniu wniosków alimentacyjnych: „Mrs Michalska zwróciła się do Towarzystwa Opieki Prawnej z prośbą o pomoc w uzyskaniu większej ilości pieniędzy od męża” (Thomas, Znaniński, 1976e, s. 150).

Doradcy-emigranci postawili „trzon” instytucjonalnej poradniczej pomocy w Towarzystwie Młodzieńców św. Kazimierza Królewicza oraz Towarzystwie Pań Królowej Jadwigi, obu określających siebie towarzystwami wzajemnej pomocy. W tych organizacjach doradcy prowadzili warsztaty uczące oszczędzania i gospodarowania środkami finansowymi. Z kolei szkolenia zapobiegające zawieraniu niesprawdzonych, „niedoczytanych” zobowiązań finansowych były domeną Towarzystwa Pożyczkowego i Kasy Oszczędności św. Józefa nr 3, Towarzystwa Pułaskiego Budowniczo-Pożyczkowego i Kasy Oszczędności Stowarzyszenia Budowniczo-Pożyczkowego oraz Kasy Oszczędności św. Franciszka (Thomas, Znaniński, 1976e, s. 63). Doradcy, przed podpisaniem, czytali dokumenty, umowy, porozumienia zawierane przez polskich emigrantów. Wielu z nich udało się ostrzec przed wykorzystaniem i skompromitować podmioty „trudniące się” oszustwem.

Polacy pracujący w towarzystwach i stowarzyszeniach, podejmując rolę doradcy, stawiali sobie również za cel organizowanie i animowanie czasu wolnego rodaków, traktując to jako działania zapobiegające ich alienacji. Na przykład Bractwo Młodzieńców św. Józefa założyło w Chicago Klub Sportowy. Posiadał ono bibliotekę z około 5 tysiącami tomów książek, a także stoły bilardowe, fortepian, chorągwie (Thomas, Znaniński, 1976e, s. 60). Z kolei Klub Obywatelski im. Tadeusza Kościuszki, założony w 1907, prawie co rok urządzał bankiet, piknik, bazar otwarty dla wszystkich, a dla swoich członków i przyjaciół organizował tzw. smoker (Thomas, Znaniński, 1976e, s. 61). Sala Teatralna i Kółko Dramatyczne wraz z Organizacją Patriotyczną zapraszały Polaków na obchody różnych świąt narodowych. Na przykład w 1891 roku przeprowadzono trzydniowy obchód setnej rocznicy ogłoszenia Konstytucji Trzeciego Maja. Wówczas odbyło się przedstawienie, dotyczące obrony Częstochowy, na podstawie opisu wydarzeń zawartego w *Potopie* Henryka Sienkiewicza. W roku 1892 Helena Modrzejewska wystąpiła na scenie z aktorami Sali Teatralnej i Kółka Dramatycznego, co uznano za wielkie wyróżnienie dla tej lokalnej polonijnej organizacji. Zaproszono do współpracy znakomitych znawców, członków innych organizacji, mecenatów, np. Szczęsny Zahajkiewicz: „reżyserował, uczył grać, pisał sztuki ludowe, biblijne, specjalnie dla środowiska miejscowego przystępne, czym budził zamiłowanie do sceny” (Thomas, Znaniński, 1976e, s. 62). Z kolei inny członek tego Kółka – Karol Wachtel, dążył do utworzenia stałego teatru polskiego w Chicago (Thomas, Znaniński, 1976e, s. 62).

Także współczesne organizacje, stowarzyszenia i pracujący tam doradcy-emigranci świadczą podobną pomoc. Ustalają, jakie zasiłki przysługują rodzinom: z dziećmi, bez dzieci, z dziećmi z niepełnosprawnością, rodzicom bezrobotnym. Informują również, w jakich okolicznościach i w jakim zakresie pomoc lekarska jest bezpłatna, gdzie jest dostępny lekarz mówiący po polsku, gdzie są organizowane darmowe zajęcia z języka angielskiego. Tę praktykę poradniczą można zidentyfikować na stronach internetowych zakładanych przez Polaków w Anglii, np.: <http://www.polnews.co.uk> oraz <https://icos.a2hosted.com>.

Innym ważnym obszarem działalności stowarzyszeń polonijnych jest organizowanie wsparcia w postaci poradnictwa kariery. Wielu współczesnych emigrantów dostrzega w dalszym kształceniu, szkoleniu się, podwyższaniu kwalifikacji szansę na poprawę emigracyjnego losu. Są tacy, którzy nie wiedzą o edukacyjnych możliwościach, okazują niezdecydowanie, niepewność, zagubienie i przekonanie, że już na zawsze zostali przypisani do określonej drogi zawodowej¹². O znaczeniu potrzeby zdobywania doświadczeń zawodowych, świadomego konstruowania kariery, uczestniczenia w spotkaniach z doradcą, poznania siebie, mówi emigrantka z Anglii:

trzeba wiedzieć jak tu jest, tutaj szkoły są różne, a ja myślałam, że tak jak w Polsce najbliżej domu, a to nie tak, później się dowiedziałam, że zapisując dziecko do szkoły, decydujesz o jego karierze, bo oni patrzą, jaka szkoła, jaka dzielnica, później się dowiedziałam, że katolickie szkoły są lepsze, że po pewnych szkołach już dalej nie możesz iść, mi w tym pomógł facet z Citizens Advice Bureau (K/35).

Na znaczenie dalszego kształcenia zwracali uwagę także rodacy z *Chłopa polskiego*... Również i w tym obszarze służyli pomocą formalni doradcy: „Stanley pracuje u fotografa za 6 dol. tygodniowo i chodzi do Lane School na kursy wieczorowe. Chce zostać karykaturzystą. Dr Tarkowski radził mu rzucić obecną pracę, bo jest dla niego szkodliwa” (Thomas, Znaniecki, 1976e, s. 120).

Samo zorganizowanie formalnej międzykulturowej pomocy poradniczej – zdaniem dawnych i współczesnych radzących się i doradców – niesie ze sobą wiele niebezpieczeństw, choć uruchamianie takiego poradnictwa wydaje się pozornie łatwe i proste. Tymczasem jest to przeważnie dopasowywanie działań poradniczych do gotowych projektów, diagnoz, ewaluacji, ponieważ wcześniej sama idea mogła

¹² Bezpłatne kursy języka angielskiego wielokrotnie były organizowane przez ICOS – Organizację non-profit założoną przez Polaków (zob. <https://icos.a2hosted.com>). Poradnictwo edukacyjno-zawodowe jest również świadczone w Szkole Języka Polskiego i Kultury w Newcastle upon Tyne – <http://www.polnews.co.uk/index.php/co-gdzie-kiedy/3139-szkola-newcastle.html>. Ponadto, North East Polish Community Organisation CIC (Nepco CIC) zorganizowało w roku 2014 targi polskich firm w Newcastle. W numerze 62 czasopisma „2B” (2013) zapraszano dzieci polskie i ich rodziców do Barnardo’s Carlisle Rural Start Children’s Center, gdzie również udzielano informacji, jak przygotować się do rozmowy o pracę z pomocą tłumacza. Więcej o działalności z obszaru poradnictwa kariery i edukacyjno-zawodowego można przeczytać w kolejnych numerach kwartalnika „2B”, dostępnych w wersji elektronicznej na stronie: <https://issuu.com/magazyn2b>.

zostać sformułowana i zrealizowana przez inny podmiot. Zamyśl organizacji często dostaje się „w opakowaniu z oznaczonym sensem”, już gotowy do wykonania i poradniczego odczytania. Oto wypowiedź jednej z badanych:

kierowałam, organizacją pomocową, było wszystko fajnie, jednak później, aby otrzymać wsparcie finansowe od miasta, trzeba było rozszerzać zakres działania o inne grupy etniczne, w ten sposób była większa szansa na otrzymanie środków [...] ja nie wiedziałam jak rozmawiać z kobietą z Pakistanu czy z Albanii? To pomaganie było na papierze (K/43).

W środowisku polonijnym znajdują się tacy, którzy starają się dostosować do wymagań, jeśli mogą je nieco zdekonstruować. Jeśli nie, oprostestowują narzucone zadania i odmawiają ich wykonania. Ale są też ci, którzy pokornie i serwilistycznie prowadzą działania o takim kształcie, jaki jest oczekiwany od zwierzchników, prominentów, polityków, założycieli, sponsorów. Trzeba przyznać, że także oni działając w sposób nie zawsze w pełni akceptowany przez klientów, wspierają poradniczo ludzi w trudnych sytuacjach. Polacy korzystają także i z takiej oferty, i ją doceniają. Jak widać, związki zawodowe, stowarzyszenia, towarzystwa, biura pomocy obywatelskiej, biura poradnicze wykonując narzucone im zadania, często są także inicjatorami powoływania do życia pozaformalnych instytucji, którym dopiero nadzór niektórych agend lub prominentów może odbierać autonomię i sprawczość.

Międzykulturowe poradnictwo instytucjonalne cechuje różny stopień formalizacji, co może mieć ambiwalentne znaczenie. Instytucjonalizacja może bowiem stanowić ochronę, zabezpieczenie, ale – jak pokazują emigranci – bywa barierą, co wzmaga opór przed korzystaniem z niej. Proliferacja tego rodzaju złożoności w poradniczym świecie emigracyjnym może być jednak zaletą. Radzący się w zależności od rodzaju osobowości, przeszłych doświadczeń, indywidualnych preferencji, szukają odpowiedniej dla siebie niszy poradniczych praktyk. Są tacy, którzy doceniają wsparcie otrzymane od podmiotów pozarządowych, zaś to, co formalne wzbudza w nich niechęć, wrogość. Z kolei inni cenią sobie formalne reguły, przepisy i bardziej ufają takim instytucjom, które działają na ich podstawie. Nie dowierzają temu, co nieokreślone, zmienne; w tym, co instytucjonalne, upatrują bezpieczeństwa, stałości, jednoznaczności, klarowności.

Międzykulturowe działania poradnicze dawniej i dziś celowo prowadzone w kierunku ich sformalizowania mogą implikować różne sytuacje. Po pierwsze, decydenci dostają gotowe diagnozy potrzeb, problemów społeczności emigranckich. Zostają wprowadzeni w problematykę konkretnej społeczności emigranckiej, zyskują o niej informacje, które mogą dalej przekazywać, dopasować do nich działania lub je zignorować. Po drugie, konieczność ich prawnego usankcjonowania jest tłumaczona przez legalność lub nielegalność poradniczych działań. Jak zauważyłam, niemal każda społeczność/wspólnota emigrancka otrzymuje swojego anioła stróża, który jest doradcą wspierającym przekształcenie tego, co nieformalne

w poradnictwie, w to, co formalne i – przede wszystkim – pozarządowe. Rodzą się tu jednak poważne zastrzeżenia co do całkowitej bezinteresowności tak przedstawianych celów. Można, za Zygmuntem Baumanem, nazwać te mechanizmy sloganową ochroną przed subsydiaryzacją praktyk poradniczych, co oznacza „przeniesienie lub, po prostu, zrzucanie odpowiedzialności za rozwiązywanie problemów spowodowanych egzystencjalną niepewnością na jednostki, niedysponujące odpowiednimi środkami” (Bauman, 2016, s. 65). Erving Goffman pisze jeszcze dosadniej, krytykując procesy (również w obszarze pomocy) zbijania kapitału na tych mechanizmach (Goffman, 2005, s. 10).

Podsumowując uwagi na temat organizowania różnych rodzajów międzykulturowej pomocy poradniczej teraz i dawniej, można zauważyć, że cechuje ją orientacja na określony kurs działań. Ustalona poradnicza oferta, powtarzalny schemat działań, urzędowość, mają sprawiać, by potrzebujący rady wiedzieli, co, gdzie i w jakim zakresie jest dostępne. Odwołując się do własnych doświadczeń poradniczych z Anglii, uważam, że niektórzy emigranci napierają na doradców i wymuszają taką pomoc dla siebie. Ale są również i tacy, którzy wstydzą się jej przyjmowania. Dostrzegłam także, że wiele instytucji nie wytrzymuje napięcia naporu potrzebujących, których liczba jest na tyle duża, że pomoc sprowadzona zostaje do wydawania tych samych „plasterków” na różne emigracyjne „otarcia”. W związku z tym, że niezwykle dynamiczne i nieszablonowe sytuacje, wydarzenia, trudności, których doświadczają emigranci, sprawiają, iż przede wszystkim formalne podmioty poradnicze nie są (i nie były) w stanie szybko odpowiedzieć na ich potrzeby, zawile, zagmatwane i wymagające refleksji – sytuacje problemowe są rozwiązywane w praktyce doraźnie, przede wszystkim w postaci pomocy rzeczowej, materialnej bądź przekierowywanie od jednych do innych podmiotów. Brakuje planów działań długoterminowych. Doradcy uruchamiają pomoc krótkoterminową, spełniają prośby, ale nie są w stanie wykreować ogólniejszego przejrzystego systemu, m.in. dlatego, że nie są zawodowo przygotowani do udzielania wsparcia w dynamicznych sytuacjach.

W towarzystwach, stowarzyszeniach działają głównie ochotnicy – wolontariusze bez profesjonalnego przygotowania, bazujący na własnych doświadczeniach emigracyjnych. Problemy rodaków niejednokrotnie są dla nich nowe, zaskakujące, niekonwencjonalne, wymagające od doradcy-emigranta specjalistycznej wiedzy, doświadczenia i wysokich umiejętności diagnostycznych, które można nabyć tylko podczas szkoleń, warsztatów i pogłębionej refleksji. Jak twierdzi Nancy Arthur, współcześni profesjonalni doradcy wyposażeni w wiedzę i umiejętności obawiają się pracy z ludźmi zasiedlającymi rejony slumsów, unikają trudnych miejsc pracy, czyli dzielnic, w których mieszkają uchodźcy, migranci, obcy przybysze z innej kultury. Ci zaś osiedlając się w dużych miastach, zajmują zmarginalizowane terytoria. Są potrzebni, gdyż ich nieuregulowany status, niewolnicza praca napędzają zysk przedsiębiorców żerujących na sytuacji wykluczenia. Również dlatego międzykulturową pomoc poradniczą organizują dla nich nie przedstawiciele władzy, czy specjalistyczne agencje, ale doradcy-wolontariusze (Arthur, 2018, s. 20–28).

Z drugiej strony trzeba podkreślić swoistą dywersyfikację formalnych poradniczych działań, organizowaną przez pozarządowe instytucje, które jako małe podmioty pełnią ważną pomocową rolę dla zagubionych rodaków. Bez tych działań doradców-emigrantów, świadczących wsparcie w ramach instytucji pozarządowych, ale także niejednokrotnie nieformalne, incydentalne, wielu z nich tkwiłoby w zapętleniu, w zakleszczeniu, bez wyjścia. Pracę tych doradców wolontariuszy należy docenić i traktować jako pionierską międzykulturową dobrowolną poradniczą działalność, podejmowaną z okazji i podczas spotkań animacyjnych, kulturalnych, ludycznych. Dla nich emigrant: „to po prostu podmiot, który potrzebuje pomocy” (Kępiński, 1972, s. 92).

Zakończenie

Odpowiadając na pytanie, jaki jest kształt poradnictwa w *Chłopie polskim...* i we współczesnych światach migracyjnych, uważam, że praktyki poradnicze wplatają się (zarówno dawniej, jak i dziś) w bieg życia człowieka-emigranta, niejednokrotnie samorodnie wyrastają z jego trudnych przedemigracyjnych i emigracyjnych doświadczeń biograficznych. Te mogą być przyczyną poszukiwania pomocy, korzystania z niej, ale również organizowania różnych rodzajów formalnego wsparcia. Zawila i niełatwa (nie tylko materialnie, ale i psychologicznie) sytuacja dotyczy również bliskich pozostających w kraju macierzystym emigranta. Poradnicze prośby, zasoby, aktywności – tak emigrującego, jak i jego rodziny – służą niekiedy zacieśnieniu więzi, ale również ich weryfikacji, rozpadowi, ponownej rekonstrukcji z pominięciem bądź włączeniem nowych i/lub zapomnianych podmiotów. Powstają w ten sposób podlegające stałej rekonfiguracji sieci poradnicze spajające ze sobą (niekiedy tylko tymczasowo) drogi życiowe osób uwikłanych pośrednio lub bezpośrednio w kontekst emigracyjny. Ważną rolę odgrywa proces regulowania czy hamowania incydentalnych praktyk poradniczych, ich kontrolowanie, decydowanie o stopniu zaangażowania się weń zarówno radzącego się, jak i doradcy. Tutaj (dawniej i dziś) dostrzegam wysokie zróżnicowanie udziału podmiotów organizujących międzykulturową praktykę poradniczą. Zaangażowani są w nią bliscy o różnym stopniu pokrewieństwa, znajomi z doświadczeniem migracyjnym, pseudoznawcy pobytów migracyjnych, profesjonalni doradcy, badacze. Proliferacja, rozrastanie się dotyczy również obszarów życia emigranta, w których praktyka poradnicza jest obecna. Obejmuje ona życie rodzinne, zawodowe, sąsiedzkie, przedemigracyjne i na emigracji. Aktywności poradnicze wiążą ludzi ze sobą w bardzo różny sposób, zarówno przypadkowo, incydentalnie, jak i celowo nieformalnie i formalnie.

Za warte podkreślenia, uważam powtarzające się podobieństwo widoczne w środowiskach współczesnych i dawnych emigrantów, dotyczące oceny samej emigracji. Wyjazd bywa traktowany jako sposób rozwiązywania problemów, na które w kraju macierzystym nie znaleziono *remedium*. Przebywając w środowisku

polskich emigrantów, zauważyłam, że wiele z trudności przywożonych jest na obczyznę, a tam po nałożeniu się z tymi nowymi, uderza ze zdwojoną siłą w życie migranta. W takich sytuacjach, często „po omacku” szuka pomocy, wpadając w sidła oszustów, zawierając nieformalnemu doradcy, bądź radząc sobie samemu z różnym skutkiem.

Dokonując dalszej analizy narracji rodaków z *Chłopa polskiego...* i współczesnych emigrantów, zauważyłam, że człowiek (dziś i dawniej) przeżywający trudności, zagubiony, poszukujący wsparcia i je organizujący jako doradca w sytuacji emigracji, jest tak samo w nie uwikłany. Różnicują go: czas wyjazdu i pobytu, język, jakim posługują się emigranci, technologia, z jakiej korzystają. Sposób powoływania do roli doradcy i radzącego się jest jednak podobny. Krewni, inni emigranci, okoliczności, przypadek, chęć działania, sprawiają (również czasem wymuszają), że emigrant podejmuje się bycia doradcą, często mając za sobą skomplikowane, zawile doświadczenia biograficzne. Doradcami w sytuacji emigracji zostają ludzie zagubieni, zdani przez los, okoliczności, również porwani przez nośne hasła pomocowe. Radzących się na emigracji jest wielu, sytuacja zmiany kulturowej jest dla nich na tyle nowa i zawila, że duża część emigrantów potrzebuje pomocy. Rodacy (dawniej i dziś) w znikomym stopniu przygotowują się do pobytu emigracyjnego, raczej adekwatnie do „ułańskiej fantazji” wierzą, że „jakoś się uda i będzie”. Z takim багаżem przekonań już niedaleka droga do bycia za granicą poszukującym wsparcia.

Myślę, że pokazane emigracyjne światy (dziś i dawniej) przekonują do mocy poradniczej praktyki (formalnej i incydentalnej), samorodnego jej powstawania, wyłaniania się tam, gdzie zawsze jest człowiek i gdzie organizuje swoje życie w nowych emigracyjnych warunkach. Te działania są ważnym obszarem zabezpieczenia społecznego, również potrzebnego rodakom, i wymagałyby pogłębionych badań.

Uważam, że warto jest identyfikować i poddawać ocenie złożoność kulturowych poradniczych światów, ich niejednoznaczność, diagnozować mechanizmy powstawania i obecności praktyk poradniczych, obnażać to, co nie jest działaniem poradniczym, a co jego zwyrodnieniem, identyfikować przemiany tego, co w poradnictwie nieformalne, w to, co pozaformalne i formalne, „śledzić” drogę stawiania się doradcą i radzącym się. Postulat ten traktuję jako apel nawołujący do działania zapobiegającego adiaforyzacji problemów migracji i migrantów, czyli jak pisze Bauman: „wyłączenia migrantów i tego, co się z nimi dzieje, z moralnej oceny [...] migranci trafiają poza granice i zasięg moralnej odpowiedzialności – oraz przede wszystkim poza przestrzeń współczucia i odruchu odpowiedzialności” (Bauman, 2016, s. 43).

Obecność działań poradniczych w środowiskach polonijnych współczesnych i dawnych emigrantów traktuję, za Axelem Honnethem, jako walkę o uznanie, która jest również procesem podmiototwórczym. Autor wyjaśnia, że punktem oparcia dla jednostki jest poczucie „szacunku dla samej siebie” (*Selbstachtung*), instytucje zaś w swoich praktykach i porządku powinny stwarzać warunki do intersubiektywnie przebiegającego uznania (Honneth, 2012, s. XLV). Warto jest zaważać o taką misję

i jakość międzykulturowego poradnictwa w środowiskach emigranckich. Ogromna w tym rola wielu podmiotów formalnych, pozaformalnych i nieformalnych.

Podsumowując – jak trafnie zauważono w jednej z recenzji – w artykule zostały poruszone następujące problemy, które można w badaniach dalej rozwijać:

- 1) Zarówno chłopci opuszczający Polskę w początkach XX stulecia, jak emigrujący wiek później, doszli w ojczyźnie do punktu krytycznego, a na obczyźnie przyjmowali role radzących się, a potem role doradzających.
- 2) Podtrzymywanie wyobrażeń o rzekomym dobrobycie na Zachodzie wyrządza krzywdę tym, którzy zamierzają emigrować.
- 3) Emigranci oraz ich rodziny w kraju nie czują granic w proszeniu o pomoc.
- 4) Istnieje rodzaj spontanicznego poradnictwa międzykulturowego, które zidentyfikowałam i nazwałam samorodnym. Jest ono działaniem upominającym się o pomoc odpowiadającą na potrzeby wykluczonych jednostek i grup. Może ono być wyrazem niezgody na skomercjalizowane, zinstytucjonalizowane działania poradnicze.
- 5) W nieformalnych działaniach poradniczych panuje chaos, prawo silniejszego, handel ludźmi, a słabszy przyjmuje warunki, w jakich może przetrwać.
- 6) Obszary poradnictwa nieformalnego wymykają się kontroli, a niewielu badaczy interesuje ten problem.
- 7) Oficjalny „nadzór” nad nim trzeba zredukować do minimum, a bardziej wspierać osoby w rolach samorodnych doradców.
- 8) W początkach XX w. polscy emigranci dysponowali doświadczeniami przeciwstawiania się porządkowi feudalnemu, tradycjami powstań narodowych i potrzebami samostanowienia. Wbrew stereotypom sprawnie wpasowywali się w społeczność amerykańską. Dostrzegano zdolności Polaków do osvajania emigracyjnej niepewności, ich innowacyjność, plastyczność, sprawczość i pracowitość. Zнали oni swoje prawa i domagali się ich poszanowania.
- 9) Polacy domagali się utworzenia związków zawodowych i podkreślali ich pomoc, zwłaszcza w przypadku handlu ludźmi.
- 10) Niemal każda społeczność emigracyjna otrzymuje anioła stróża dążącego do sformalizowania poradnictwa samorodnego.

Bibliografia

- Agier, M. (2011). *Managing the undesirables: Refugee camps and humanitarian government* (D. Fernbach, Trans.). Cambridge: Polity.
- Appiah, K. A. (2008). *Kosmopolityzm: etyka w świecie obcych* (tłum. J. Klimczyk). Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Aprile, S., Bertheleu, H., Billion, P. (2013). *Étrangers dans le berceau de la France? L'immigration en région Centre du XIX siècle à nos jours*. Tours: Presses universitaires François Rabelais.

- Arendt, H. (2006). *Odpowiedzialność i władza sądenia* (tłum. M. Godyń). Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Arthur, N. (2018). Infusing culture and social justice in ethical practices with all clients. W: N. Arthur (Ed.), *Counselling in cultural contexts: International and cultural psychology* (s. 3–28). Cham: Springer.
- Bańka, A. (2017). Ewolucja potrzeb i kontekstów rozwoju transnarodowego poradnictwa zawodowego / Evolution of needs and contexts of development in transnational vocational counselling. *Studia Poradoznawcze*, 6, 13–43 / 161–189. <https://doi.org/10.34862/sp.2017.1>
- Barker, C. (2005). *Studia kulturowe. Teoria i praktyka* (tłum. A. Sadza). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bauman, Z. (2004). *Życie na przemiał* (tłum. T. Kunz). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2016). *Obcy u naszych drzwi* (tłum. W. Mincer). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Bigott, J. C. (2001). *From Cottage to Bungalow: Houses and the Working Class in Metropolitan Chicago, 1869–1929*. Chicago: University Chicago Press.
- Bilewicz, M. (2008). *Być gorszym. O reakcjach na zagrożenie statusu grupy własnej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Bukowczyk, J. (Ed.). (1996). *Polish Americans and Their History. Community, Culture and Politics*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Fonseca, M. L., Malheiros, J. (Eds.). (2005). *Social Integration and Mobility: Education, Housing and Health, State of the Art, IMISCOE Cluster B5*. Lisbon: University of Lisbon.
- Goffman, E. (2005). *Piętno: rozważania o zranionej tożsamości* (tłum. J. Tokarska-Bakir. A. Dzierżyńska). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Green, V. (1975). *For God and Country: The Rise of Polish and Lithuanian Consciousness in America, 1860–1910*. Madison: State Historical Society of Wisconsin.
- Honneth, A. (2012). Degeneracje: Walka o uznanie na początku XXI wieku. Wstęp do wydania polskiego. W: A. Honneth, *Walka o uznanie: Moralna gramatyka konfliktów społecznych* (tłum. J. Duraj) (s. VII–XXVI). Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”.
- Hume, D. (2005). *Traktat o naturze ludzkiej* (tłum. Cz. Znamierowski). Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Kantowicz, E. R. (1984). Polish Chicago: Survival Through Solidarity. W: M. G. Holli, P. d' a Jones (Eds.), *Ethnic Chicago: Revised and Expanded* (s. 214–238). Michigan: William B. Eerdmans Publishing Company.
- Kargulowa, A. (2013). O potrzebie badań poradniczych. Ku antropologii poradnictwa / Why We Need Counselling Research: Towards an Anthropology of Counselling. *Studia Poradoznawcze*, 2, 85–105 / 258–279. <https://doi.org/10.34862/sp.2013.4>
- Każmierska, K. (1997). Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne. W: M. Czyżewski, A. Piotrowski, A. Rokuszewska-Pawełek (red.), *Biografia a tożsamość narodowa* (s. 35–44). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kępiński, A. (1972). *Rytm życia*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

- Kieniewicz, S. (1985). *The Emancipation of the Polish Peasantry*. Chicago: Chicago University Press.
- Oestreicher, R. J. (1986). *Solidarity and Fragmentation: Working People and Class Consciousness in Detroit 1875–1900*. Champaign: University of Illinois Press.
- Pacyga, D. (1991). *Polish Immigrants and Industrial Chicago. Workers on the South Side 1880–1922*. Chicago: University Chicago Press.
- Pacyga, D. (1997). Chicago's 1919 Race Riot: Ethnicity, Class, and Urban Violence. W: R. Mohl (Ed.), *The Making of Urban America* (s. 187–207). Wilmington: Scholarly Resource.
- Parot, J. (1981). *Polish Catholics in Chicago, 1850–1920*. DeKalb: Northern Illinois University Press.
- Pienkos, D. (1991). *For your freedom through ours: Polish-Americans efforts on Poland's Behalf 1863–1991*. New York: Columbia University Press.
- Piorunek, M. (2015). *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Siarkiewicz, E. (2010). *Przesłonięte obszary poradnictwa. Realia – iluzje – ambiwalencje*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Słowik, A. (2013). *Trzy fale powojennej emigracji. O doświadczeniach biograficznych polskich emigrantów z Newcastle upon Tyne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza. Impuls.
- Słowik, A. (2016). *Transnarodowe sieci poradnicze polskich emigrantów*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Słowik, A. (2017). O problemach w transnarodowym środowisku drugiego pokolenia polskich emigrantów w Niemczech / Problems in transnational environment of second-generation Polish emigrants in Germany. *Studia Poradownicze/Journal of Counselling*, 6, 97–118 / 242–262. <https://doi.org/10.34862/sp.2017.5>
- Sundar, P. (2012). *Multikulturalizm*. W: M. Gray, S.A. Webb (red.), *Praca Socjalna. Teorie i metody* (s. 137–150). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szejnert, M. (1972). *Borowiki przy ternpajku*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Thomas, I., Znaniński, F. (1976a). *Chłop polski w Europie i w Ameryce* (t. 1, tłum. M. Matelska). Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Thomas, I., Znaniński, F. (1976b). *Chłop polski w Europie i w Ameryce* (t. 2, tłum. E. Oengo). Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Thomas, I., Znaniński, F. (1976c). *Chłop polski w Europie i w Ameryce* (t. 3, tłum. S. Holztyński). Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Thomas, I., Znaniński, F. (1976d). *Chłop polski w Europie i w Ameryce*, (t. 4, tłum. I. Wtarczykowska). Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Thomas, I., Znaniński, F. (1976e). *Chłop polski w Europie i w Ameryce*, (t. 5, tłum. A. Bartkiewicz). Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Valtonen, K. (2008). *Social Work and Migration*. Farnham: Ashgate.
- Wojtasik, B. (1997). *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*. Warszawa: Wyd. Szkolne PWN.

Alicja Smolbik-Jęczmień

Uniwersytet Ekonomiczny, Wrocław

Przeobrażenia w podejściu do kariery zawodowej przedstawicieli pokoleń współistniejących na rynku pracy

W artykule podjęto tematykę podstawowych zmian w podejściu do kariery zawodowej wybranych przedstawicieli pokoleń *Baby Boomers*, X, Y i Z, jednocześnie funkcjonujących na współczesnym rynku pracy. Wielopokoleniowość stawia nowe wyzwania zarówno przed organizacjami, doradcami zawodu, jak i pracownikami. W tradycyjnym podejściu do kariery obowiązywał profesjonalny system pracy, w którym wyuczony zawód najczęściej był wykonywany przez całe życie i określał tożsamość danej jednostki. Życie ludzi było raczej uporządkowane, stabilne i przewidywalne według wzorca: edukacja – praca – emerytura. Przejawem przemian współczesnego podejścia do kariery jest odejście od linearnych, ustabilizowanych, przewidywalnych i długoterminowych karier na rzecz rozwoju karier elastycznych, zmiennych, mozaikowych realizowanych w wielu organizacjach, gdzie odpowiedzialność za ich rozwój przeniesiono na pracowników „właścicieli kapitału kariery”. Na bazie literatury przedmiotu zarówno krajowej, jak i zagranicznej oraz indywidualnych doświadczeń zdobytych w trakcie realizacji prac badawczych i projektowych, autorka prezentuje podstawowe zmiany zachodzące w podejściu do kariery zawodowej wybranych przedstawicieli pokoleń.

Słowa kluczowe: kariera zawodowa, rynek pracy, wielopokoleniowość, wzory karier, zarządzanie zasobami ludzkimi.

Uzasadnieniem podjęcia tematu jest podzielenie poglądu, że kariera zawodowa realizowana w jednej i tej samej organizacji, pozwalająca wykonywać raz wyuczony zawód, aż do osiągnięcia wieku emerytalnego, należy już do przeszłości, a obecne tempo zmian i nowe uwarunkowania zewnętrzne i wewnętrzne sprawiają, iż przewidywania, dotyczące rozwoju kariery, stają się coraz mniej trafne. Zajmując się od ponad 20 lat problematyką kształtowania się kariery zawodowej, zauważyłam istotne przeobrażenia w podejściu do niej zarówno pracowników, należących do różnych grup pokoleniowych, jak i ich pracodawców. Wśród najważniejszych przemian wymienić można: zastąpienie lojalności pracownika wobec organizacji mierzonej latami pracy tzw. lojalnością profesjonalną w ramach wykonywanego

zawodu; wzrost znaczenia tzw. kariery poziomej, alternatywnej, polegającej na zdobywaniu nowych specjalności i osiągnięciu większego *mistrzostwa w zawodzie*, nie zawsze łączącego się z awansem; postępującą akumulację kapitału kariery i dążenie do zwiększania swojej atrakcyjności na rynku pracy (zatrudnialności); zwiększoną gotowość do zmiany pracy czy też większą świadomość osobistej odpowiedzialności za rozwój własnej kariery zawodowej. W rezultacie współczesne podejście do kariery odcina się wyraźnie od jej tradycyjnego modelu na rzecz kariery nieliniowej, nieprzewidywalnej i niestabilnej, rozwijanej w wielu organizacjach według różnych wzorów, na wielu różnorodnych stanowiskach i pozycjach społeczno-zawodowych, nie zawsze usytuowanych coraz wyżej na szczeblach struktury organizacyjnej¹.

Na bazie analizy bogatej literatury przedmiotu zarówno krajowej, jak i zagranicznej oraz indywidualnych doświadczeń zdobytych w trakcie prowadzenia prac badawczych i projektowych, można było dostrzec, że pomimo widocznych przemian, problematyka kształtowania kariery zawodowej nie zawsze była i nadal jest należycie doceniana, szczególnie z perspektywy nowego zjawiska, jakim jest wielopokoleniowość na rynku pracy. Aby nieco przybliżyć związane z tym problemy, w artykule ukazane zostaną podstawowe zmiany w podejściu do kariery zawodowej wybranych przedstawicieli pokoleń BB, X, Y i Z, oraz podjęta będzie próba przedstawienia rekomendacji zarówno dla doradców zawodu, jak i samych realizatorów karier. Artykuł powstał na podstawie studiów literatury krajowej i zagranicznej oraz wyników badań własnych. Zakres przestrzenny realizowanych badań dotyczył przede wszystkim rejonu Dolnego Śląska, zaś respondentami byli pracownicy dolnośląskich przedsiębiorstw, którzy jednocześnie byli uczestnikami studiów dyplomowych organizowanych przez Uniwersytet Ekonomiczny i inne uczelnie wyższe we Wrocławiu, w Legnicy, Dzierżoniowie i Kłodzku oraz studenci wyżej wymienionych uczelni (łącznie 1137 osób).

Podstawową metodą badawczą była metoda sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety, który w miarę upływu czasu był wielokrotnie modyfikowany i dostosowywany do zmieniających się uwarunkowań. Przeprowadzane badania ilościowe uzupełniano równoległe badaniami jakościowymi, wykorzystując w tym celu wywiad bezpośredni i elementy metody biograficznej (narracje biograficzne), dotyczące subiektywnej oceny przebiegu dotychczasowej kariery zawodowej respondentów.

Przeobrażenia w podejściu do kariery zawodowej

W literaturze poświęconej zagadnieniom kariery zawodowej najczęściej można wyróżnić dwa podstawowe sposoby jej ujmowania: podejście tradycyjne, w którym kariera stanowi „strukturalną własność zawodu lub organizacji”, oraz tzw. podejście

¹ Szerzej na ten temat piszę w książce pt. *Kształtowanie własnej kariery zawodowej w kontekście wielopokoleniowości* (Smolbik-Jęczmień, 2017).

współczesne, traktujące karierę jako „własność danej jednostki” (zob.: Barley, 1989; Greenhaus, Callanan, Godshal, 2000; Miś, 2007; Bańka, 2000; Bohdziewicz, 2008; Arthur, 1994; Herr, Cramer, 2001). Tradycyjne podejście charakterystyczne było w okresie dominacji stabilnych warunków wykonywania zawodowych czynności, drobiazgowego podziału pracy i głębokiej jej specjalizacji, rodzenia się procedur biurokratycznych, dominacji smukłych, hierarchicznych struktur organizacyjnych, w których uwzględniano przede wszystkim tzw. zasadę „starszeństwa”, zgodnie z którą o możliwości dalszego awansu zawodowego decydował wiek pracownika i staż pracy na danym stanowisku. Kariera jednostki, wówczas przebiegająca najczęściej w ramach jednej organizacji, zakładała stałe i uporządkowane etapy jej rozwoju, począwszy od wyboru zawodu, przez stabilizację i zmierzch kariery. W podejściu tradycyjnym zarówno organizacje zatrudniające pracowników, jak i doradcy zawodu starali się bardzo dokładnie określić, do wykonywania jakich czynności zawodowych dana jednostka ma największe predyspozycje z uwagi na posiadane przez nią cechy, zdolności, oczekiwania, motywacje czy preferencje. Zdolność dokonania świadomego wyboru zawodu lub też dopasowanie przez jednostkę swoich preferencji do środowiska zawodowego określano mianem „dojrzałości do kariery” (*career maturity*), przy czym uważano, iż jednostka osiąga taką dojrzałość raz na całe życie (Holland, 1997). Tradycyjnie podstawę „robienia” kariery stanowił tzw. psychologiczny kontrakt zatrudnienia typu relacyjnego, w którym pracownik, w zamian za swoją lojalność, dążenie do osiągnięcia celów firmy i zaangażowanie się w wykonanie powierzonych mu zadań, uzyskiwał gwarancję bezpieczeństwa, stabilizacji i pewności zatrudnienia.

Obecnie nasilająca się zmienność i nieprzewidywalność otoczenia, procesy globalizacji, silna konkurencja, szybki rozwój nowych technologii, w tym projektu „Industry 4.0”², oraz zmiany demograficzne przyczyniają się do istotnych przeobrażeń zachodzących w organizacjach. Najbardziej widocznymi przejawami tych zmian są: postępujące spłaszczenie organizacji, znaczna redukcja stanowisk pracy, zanikanie starych zawodów i specjalności i powstanie zupełnie nowych, upowszechnianie elastycznych form zatrudnienia oraz zjawisko wielopokoleniowości. Przekłada się to na daleko idące zmiany zarówno w pozycji pracowników na rynku pracy, jak i roli doradców zawodu oraz praktyków zarządzania. Popularne jeszcze do niedawna stwierdzenie, odnoszące się do kariery zawodowej realizowanej z sukcesem w jednej i tej samej organizacji, w okresie trwającym 30 czy więcej lat, należy już w zasadzie do przeszłości. We współczesnym świecie ludzie zmieniają pracę średnio

² Industry 4.0./Przemysł 4.0 to wymagająca dużej ilości informacji transformacja produkcji (i branż pokrewnych) w połączonym środowisku dużych zbiorów danych, ludzi, procesów, usług, systemów i aktywów przemysłowych obsługujących platformę IoT (Industrial IoT Platform), z generowaniem i wykorzystywaniem przydatnych danych i informacji jako sposób i środki realizacji inteligentnego przemysłu i ekosystemów przemysłowych innowacji i współpracy. [https://www.i-scoop.eu/industry-4-0/#:~:text=Industry%204.0%20is%20the%20digital,of%20the%20industrial%](https://www.i-scoop.eu/industry-4-0/#:~:text=Industry%204.0%20is%20the%20digital,of%20the%20industrial%20) (pobrano 09.09. 2020).

co 5–6 lat, a wykonywanie jednej i tej samej przez okres całego życia staje się już prawie niemożliwe. Od pracowników wymaga się nowych i szerokich kompetencji, otwartości na zmiany i gotowości do całożyciowego uczenia się (*lifelong learning*), gdyż dyplom ukończenia nawet prestiżowej uczelni nie stanowi już klucza do osiągnięcia sukcesu zawodowego. Zasadnicze przeobrażenia w podejściu do karier zawodowych polegają też na przebudowie relacji zachodzących między jednostką i organizacją z zależnościowych na podmiotowe oraz na istotnej zmianie miejsca dla rozwoju współczesnych karier z rynku wewnętrznego na dominujący zewnętrzny rynek pracy, pojmowany jako rynek lokalny, regionalny, krajowy czy też zagraniczny. Ważne znaczenie ma również przeniesienie odpowiedzialności za przebieg kariery z organizacji na pracownika, który jednocześnie staje się „właścicielem kapitału kariery” – czyli posiadanych zasobów wiedzy i umiejętności zawodowych – często będąc określanym mianem „kapitalisty kariery”. Jako istotny warunek posiadania wysokiego kapitału kariery uznaje się uformowanie tzw. spójnej „tożsamości profesjonalnej”, wynikającej z wcześniejszych doświadczeń zawodowych jednostki, co jest równoznaczne z utożsamianiem się jej przede wszystkim z profesją czy wykonywanym zawodem, a nie tylko z przynależnością do organizacji, jak to miało miejsce w tradycyjnej karierze (Bohdziewicz, 2014, s. 101–108).

Warte jest podkreślenia, iż posiadana tożsamość zawodowa daje jednostce szansę, by lepiej poznać i zrozumieć siebie, swoje motywy, wartości oraz cele osobiste i zawodowe, aby mogła odnaleźć swoje miejsce na trudnym rynku pracy. Jest to tym bardziej ważne, że we współczesnej karierze zawodowej czynnikiem decydującym o sukcesie w wykonywaniu zawodu jest budowanie przez jednostkę „osobistej zatrudnialności”, czyli nabywanie cech sprzyjających jej atrakcyjności na szerokim rynku pracy, której poziom uzależniony jest w dużej mierze od zgromadzonego przez nią „kapitału kariery” (Bohdziewicz, 2012, s. 293). Osiąganie wysokiego poziomu „osobistej zatrudnialności” wymaga umiejętności samokierowania i wyznaczania celów, zdolności skutecznego komunikowania się ze wszystkimi, tworzenia i podtrzymywania osobistych oraz zawodowych relacji, myślenia kreatywnego i proaktywnego działania, a także ustawicznego kształcenia i doskonalenia. Właśnie w tym obszarze jest miejsce na aktywne działania i wsparcie ze strony doradców zawodu, które powinno być szeroko udzielane pracownikom na każdym etapie ich rozwoju.

Według Marka L. Savickasa współczesne podejście do kariery zawodowej opiera się przede wszystkim na badaniach „dopasowania”, czyli poznawania stopnia elastyczności w adaptacji danej jednostki do środowiska zawodowego i warunków społeczno-ekonomicznych, a w szczególności jej możliwości rozwoju i społecznego uczenia się, czyli podjęcia całożyciowego procesu konstruowania kariery. Współczesną karierę – jego zdaniem – powinna cechować: kontekstualność, dynamiczność, nieliniowość rozwoju, mozaikowość, nieprzewidywalność, wielość perspektyw i zgodność z wypracowanym wzorcem osobowym (Savickas, 2003, s. 87–96; Savickas i in., 2009, s. 239). Zdaniem Anthony’ego G. Wattsa zmiany, jakie obserwujemy w karierach współczesnych ludzi, można określić nie tyle jako linearny proces,

ile jako swoisty „wstrząs kariery”, który prowadzi do konieczności jej nowego zdefiniowania, skąd przekształca się w „całozyciową progresję (rozwój) jednostki w uczeniu się i pracy” (Watts, 2012, za: Bilon, 2013). Interesującą metaforyczną analogię przeobrażeń w podejściu do kariery zastosował Yehuda Baruch, który tradycyjny jej model porównał do małżeństwa jako związku trwałego, stabilnego i z reguły dożywotniego, natomiast współczesne typy karier do konkubinatu, stanowiącego związek warunkowy, o charakterze transakcyjnym, często niestabilny i nieprzewidywalny w swoim przebiegu (Baruch, 2006; Bohdziewicz, 2008, s. 153–154).

Podstawowe różnice charakteryzujące tradycyjne i współczesne podejście do kariery zawodowej przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Tradycyjne i współczesne podejście do kariery zawodowej

Kariera tradycyjna	Kariera współczesna
Liniowa – w granicach organizacji, przewidywalna, stabilna (etat na całe życie), utarte, sztywne schematy awansu	Zmienna – bez granic organizacji (przejściowa, tymczasowa, spiralna), elastyczna, mało przewidywalna, zindywidualizowana
Odpowiedzialność za przebieg kariery – głównie organizacja i częściowo pracownik	Pracownik – właściciel „kapitału kariery”, tzw. kapitalista kariery
Typ relacji: zależnościowy – lojalność i zaangażowanie w zamian za bezpieczeństwo i stabilizację pracy	Typ relacji: podmiotowy – transakcyjny, wymiana krótkookresowego zaangażowania na możliwość budowania osobistej zatrudnialności
Tożsamość organizacyjna – utożsamianie się z daną organizacją i jej celami	Tożsamość profesjonalna – utożsamianie się z posiadaną profesją, zawodem, kompetencjami
Paradygmat biurokratyczny	Paradygmat przedsiębiorczy
Postawy reaktywne	Postawy proaktywne
System motywowania związany z rodzajem i cechami zajmowanego etatu	System motywowania związany z wartością, jaką jednostka wnosi do organizacji
Wspinanie się po szczeblach, awans głównie pionowy, wykształcenie traktowane jako klucz do udanej kariery	Ciągły rozwój osobisty i zawodowy, awans pionowy i poziomy, adaptacyjność, budowanie własnego „kapitału kariery” i reputacji środowiskowej
Niska akceptacja mobilności – ograniczona do jednej lub dwóch organizacji	Wysoka akceptacja mobilności – zarówno geograficznej, jak i psychologicznej
Wyraźny podział na życie zawodowe i prywatne. Kariera kosztem życia rodzinnego	Karierę postrzega się przez prywatny i społeczny kontekst życia jednostki. Priorytetem dążenie do zachowania równowagi praca – życie
Ograniczenia związane z wiekiem. Uporządkowane stadia kariery	Ograniczenia związane z możliwością uczenia się. Powtarzalne cykle rozwoju kariery

Źródło: opracowanie własne na podstawie Bohdziewicz, 2008; Lanthaler, Zugmann, 2000, s. 28–32; Mayo, 2002, s. 190; Miś, 2007; Sullivan, 1999, s. 458.

Większą uwagę badaczy skupia dziś współczesne podejście do kariery. Sherry E. Sullivan i Ryan Emerson, sformułowali zalecenia dotyczące skutecznego poruszania się po nieograniczonej karierze, za najważniejsze kierunki zmian, w procesach przejścia od tradycyjnych karier liniowych do współczesnych, uznając „indywidualną przedsiębiorczą niezależność”. W związku z czym wyróżnili:

- ◆ lojalność typu profesjonalnego zastępującą lojalność organizacyjną,
- ◆ silniejszą orientację jednostki na subiektywny wymiar kariery i osiągnięcie nagród wewnętrznych niż obiektywny wymiar kariery i nagrody zewnętrzne,
- ◆ poleganie bardziej na sobie niż na organizacji (Sullivan, Emerson, 2000).

Natomiast bardzo interesującą typologię współczesnych wzorów karier zawodowych wyodrębnili dwaj inni zachodni badacze – Jon P. Briscoe i Douglas T. Hall, uwzględniając nie tylko rzeczywiste ich trajektorie, ale również poziom aspiracji i preferencji karierowych danej jednostki (Briscoe, Hall, 2006, s. 4–18). Pozwoliło to im na opisanie ośmiu takich wzorów:

- ▶ **Wzór kariery zagubiony/uwięziony (*lost/trapped*)** – charakteryzuje się brakiem świadomości własnych wartości i samokontroli, postawą raczej reaktywną, bierną, niską mobilnością i niewielkim zakresem wykorzystania posiadanych możliwości. Powodzenie w karierze bardziej zależy tu od szczęścia i sprzyjających okoliczności niż od determinacji samej jednostki. Wyzwaniem, przed jakim stają realizatorzy tego wzoru kariery, jest wyznaczenie priorytetów, zwiększenie samoświadomości i przejawianie większej aktywności w działaniu.
- ▶ **Wzór kariery forteca (*fortressed*)** – jest silnie skoncentrowany na wartościach, ale mało elastyczny i mobilny, w którym jednostka nie jest zdolna do zmian w procesie kształtowania kariery. Może osiągać sukcesy, ale tylko w organizacjach stabilnych i przewidywalnych, gdzie potrafi realizować wyznawane przez siebie wartości. Wyzwaniem dla tego wzoru kariery jest zwiększenie mobilności fizycznej i psychologicznej jednostki, większa otwartość i gotowość na zmiany, a także doskonalenie samokontroli.
- ▶ **Wzór kariery wędrowiec (*the wanderer*)** – wyróżnia się szczególną mobilnością fizyczną jednostki, ale niekoniecznie psychologiczną, co sprawia, że jej kariera uzależniona jest bardziej od okoliczności zewnętrznych, różnych okazji życiowych niż od własnych decyzji. Głównymi ograniczeniami takiej kariery są brak samodzielności i autonomii, mglisty system wartości i trudności w określaniu priorytetów. Natomiast wyzwaniem dla kariery jest umiejętność dostosowania się do kluczowych wartości, odejście od zachowań konformistycznych czy postaw biernych, reaktywnych i zastąpienie ich większą aktywnością.
- ▶ **Wzór kariery idealista (*the idealist*)** – jest typowy dla jednostki silnie skoncentrowanej na własnym systemie wartości i wysokiej mobilności psychologicznej przy jednoczesnej niskiej mobilności fizycznej i słabych zdolnościach do kształtowania własnej kariery. Często realizatorów tego wzoru kariery określa się

mianem „uwięzionych geograficznie”, poszukują oni bowiem takich warunków realizacji kariery, która pozwala im na bycie idealistami, ale jednocześnie nie wymaga od nich elastyczności.

- ▶ **Wzór kariery człowiek organizacji (*organization man/woman*)** – odpowiada realizacji kariery w ramach danej organizacji. Jednostki wybierające ten wzór kariery wyróżniają się mobilnością psychologiczną, ale już niekoniecznie fizyczną, przez co charakteryzuje je raczej tożsamość organizacyjna. Wyzwaniem dla nich jest określenie się i dążenie do realizacji własnych celów i potrzeb, a nie tylko skupianie swojej uwagi na celach organizacji, w której aktualnie pracują, oraz poszukiwanie inspirujących wyzwań również poza jej granicami.
- ▶ **Wzór kariery solidny obywatel (*solid citizen*)** – ma wiele cech zbliżonych do kariery zmiennej. Realizującą ją jednostkę charakteryzuje wysoka mobilność psychologiczna, lecz często też z niewyjaśnionych powodów niska mobilność fizyczna (np. określone preferencje, sytuacja rodzinna czy zdrowotna wymagająca pozostania w danym miejscu). Autorzy tej koncepcji używają wymownego określenia realizatora tego typu kariery: „kwitnie tam, gdzie został posadzony”. Wyzwaniem dla realizacji tego wzoru kariery jest więc poszukiwanie tzw. domu, czyli bezpiecznego środowiska dla jego realizacji. Kariera powinna być zgodna z wyznawanymi wartościami, gwarantować dużą autonomię i ustawiczny rozwój posiadanych talentów. Panuje przekonanie, że na współczesnym rynku pracy jest to wzór kariery dość powszechny.
- ▶ **Wzór kariery zatrudniony pistolet/dłoń do wynajęcia (*hired gun/hired hand*)** – jest charakterystyczny dla jednostek o wysokiej mobilności fizycznej i psychicznej oraz dużej zdolności adaptacyjnej. Niestety, jednostki te nie opierają swoich decyzji i działań karierowych na wyższych wartościach czy priorytetach, a ich kariera zawodowa to tylko praca, którą są gotowi wykonywać wszędzie i bez ograniczeń, bardzo sumiennie i wydajnie, wyznając zasadę, że „wynajmują do pracy tylko ręce, a nie swoje serce”. Wyzwaniem dla tego wzoru kariery jest zdolność do określenia swoich wartości i priorytetów oraz kierowania się nimi w procesie kształtowania własnej kariery zawodowej.
- ▶ **Wzór kariery architekt kariery proteuszowej (*protean career architect*)** – łączy w sobie cechy zarówno kariery bez granic, jak i kariery proteuszowej³. Dotyczy on jednostek wybitnych, nieprzeciętnych czy wręcz altruistycznych, o dużej mobilności fizycznej i psychologicznej, aktywnie kształtujących przebieg własnej kariery zawodowej, kierujących się indywidualnym systemem wartości w poszukiwaniu sensu życia i sukcesu. Wyzwaniem dla nich jest ciągle poszukiwanie takiego obszaru, w którym mogłyby w pełni rozwijać swoje wartości, osiągając przy tym satysfakcję i zadowolenie.

³ Koncepcja kariery bez granic jest sprofilowana zgodnie z kategoriami psychologicznej i fizycznej bezgraniczności Sherry E. Sullivan i Michaela B. Arthura. Koncepcja kariery proteuszowej uwzględnia stopień samodzielności i orientacji zawodowej opartych na wartościach, jakie uznaje wybierający zawód (Sullivan, Arthur, 2006).

Reasumując, można stwierdzić, że współcześnie kariera zawodowa rozwija się w procesie nabywania wiedzy i umiejętności, kształtowania się postaw, cech osobowych, systemu wartości i motywacji jednostki, w celu ciągłego zwiększania jej wartości na rynku pracy i zapewnienia osobistej zatrudnialności. W trakcie kształtowania kariery nabywane są unikatowe doświadczenia dzięki pracy w różnych organizacjach, przez wykonywanie różnych zawodów i odgrywanie ról społecznych, owocne zwłaszcza wówczas, gdy są one zgodne z realizacją własnych predyspozycji, oczekiwań i aspiracji, dających poczucie wewnętrznej satysfakcji i spełnienia zarówno zawodowego, jak i życiowego. Niemniej ważne jest wtedy także to, by wszelkie działania jednostki były dostosowane do wymogów dynamicznie zmieniającego się otoczenia, zarówno bliższego, jak i dalszego. Zatem, aby proces budowania kariery mógł się rozwijać we właściwym kierunku, jednostka powinna stale akumulować swój „kapitał kariery” i właściwie w niego inwestować oraz posiadać tzw. „energię kariery”, czyli siłę, chęć i motywację do ciągłego doskonalenia się i rozwoju, tak by móc w pełni realizować swoje pasje i zainteresowania zarówno w pracy, jak i w czasie wolnym. Ponieważ kształtowanie kariery jest pojmowane nie jako doraźne działanie, ale jako całościowy proces odnajdywania swojego miejsca na trudnym i złożonym rynku pracy oraz dostosowywania preferencji i zdolności do pojawiających się na tym rynku różnych okazji i szans, nieustanna adaptacja pracowników do nowych wymogów rynku, otwartość na nowe trendy, akumulacja kapitału kariery, gotowość do zmiany zawodu lub całkowite przeorientowanie swojej dotychczasowej aktywności zawodowej, to tylko niektóre z istotnych aspektów współczesnego podejścia jednostki do kariery zawodowej (Smolbik-Jęczmień, 2017).

Pokolenia współistniejące na rynku pracy

Sytuację demograficzną Polski cechuje proces postępującego starzenia się społeczeństwa, w którym proporcja osób aktywnych zawodowo do nieaktywnych zmienia się w szybkim tempie na korzyść nieaktywnych, co powoduje bardzo dotkliwe konsekwencje dla całej gospodarki (Główny Urząd Statystyczny [GUS], 2019a). Jeszcze trzy dekady temu, w 1990 roku, na jednego emeryta przypadało w przybliżeniu 6 osób w wieku produkcyjnym, w 2018 roku były to już tylko 4 osoby, natomiast przewidywania dla 2050 roku są bardzo pesymistyczne – stosunek ten nie będzie przekraczał 2 osób na jednego emeryta (GUS, 2019b). Jednym z ważnych wyzwań stojących aktualnie przed menedżerami zarządzającymi zasobami ludzkimi oraz doradcami zawodu są współistniejące na rynku pracy cztery pokolenia pracowników (tzw. *Baby Boomers* oznaczane dalej jako BB, X, Y oraz Z), które reprezentują odmienne światy, mają inny system wartości i oczekiwań, a także odmienne podejście do życia, pracy czy kariery zawodowej (Wiktorowicz i in., 2016; Tulgan, 2009; Rogozińska-Pawelczyk, 2014; Smolbik-Jęczmień, 2017). Reprezentantów poszczególnych pokoleń wyróżnia typowy dla nich sposób myślenia i działania,

będący wypadkową warunków społecznych, ustrojowych i ekonomicznych, w jakich przebiegał ich proces wzrostu, dojrzewania, edukacji i szeroko rozumianego rozwoju. To przede wszystkim aktualne w danym czasie otoczenie zewnętrzne oraz czynniki wewnętrzne formowały ich postawy i zachowania, specyficzne i niepowtarzalne cechy osobowe i osobowościowe, a także posiadane umiejętności i kompetencje (Doyle, 2017). Duże trudności stwarza jednak kreślenie charakterystyk poszczególnych pokoleń pracowników, gdyż z reguły nie są to grupy jednorodne i niejednokrotnie obserwuje się istotne zróżnicowanie wewnątrz nich. Często popełnianym błędem w opisach tych pokoleń jest stosowanie zbyt szeroko rozumianych uogólnień, ponieważ granice między tymi grupami stopniowo zacierają się i w każdym pokoleniu można znaleźć przedstawicieli w dużym stopniu odróżniających się pod względem posiadanych doświadczeń zawodowych, wyznawanych wartości czy podejścia do życia, od pozostałych reprezentantów swojego pokolenia. Ze względu na ograniczone ramy niniejszego opracowania w artykule jedynie wskazano podstawowe różnice, występujące między wyżej wymienionymi generacjami pracowników.

Ogólną charakterystykę pokoleń obecnych na rynku pracy przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Różnorodność pokoleń współistniejących na rynku pracy

Pokolenie BB <i>powojennego wyżu</i> <i>demograficznego</i> Wiek 56 +	Pokolenie X <i>Pokolenie PRL-u</i> Wiek 39–55	Pokolenie Y <i>Millenials /Google</i> Wiek 25–40	Pokolenie Z <i>Pokolenie sieci/</i> <i>Generacja ojczyzn</i> Wiek do 25
Lojalność, duże doświadczenie, zaangażowanie i osobiste oddanie, uznanie autorytetów, odpowiedzialność, dyspozycyjność, pracoholizm, brak potrzeby równowagi praca–życie.	Etyka pracy, lojalność i rozważa w działaniu, duża odpowiedzialność, samodzielność, dążenie do celu i niezależności finansowej, próba oddzielenia pracy i życia.	Brak autorytetów i lojalności, niechęć do narzucanych rozwiązań, niska dyscyplina pracy, oczekiwanie elastyczności w pracy, równowaga praca–życie jako priorytet.	Niski poziom odpowiedzialności, brak lojalności, silne poczucie własnej wartości, niska dyscyplina pracy, duża elastyczność, tolerancja oraz mobilność, priorytetem udane życie i realizacja pasji.

Silna potrzeba uznania i prestiżu, opór przed zmianą pracy, nowymi technologiami, rutynowe działania, podejście do kariery tradycyjne, klucz do rozwoju – dobre wykształcenie, stabilizacja pracy i bezpieczeństwo.	Nastawienie na rozwój – kursy, szkolenia jako klucz do awansu, podejście do kariery – mieszane, uczenie się interaktywne, otwarcie na nowe technologie, samodzielne formy pracy, sekwencyjne wykonywanie pracy.	Szybkie nagrody, bonusy finansowe i pozafinansowe, idea kształcenia przez całe życie, podejście do kariery – głównie współczesne, praca ciekawa i zgodna z pasją, projektowa, wielozadaniowość.	Pewność siebie, duże ambicje, samorozwój, szybkie nagrody, nauka – metody interaktywne, e-learning, otwartość na zdobycze nowej technologii, praca dająca rozwój i realizację pasji, multizadaniowość.
Nastawienie na pracę indywidualną, tożsamość organizacyjna, źródło wpływu – eksperci, idealny lider – myśliciel, dowódca.	Trudności/konflikty w pracy zespołowej, tożsamość mieszana: organizacyjno -profesjonalna, źródło wpływu – praktycy, idealny lider – koordynator, wykonawca.	Lekkość pracy w zespole, tożsamość profesjonalna, źródło wpływu – rówieśnicy, idealny lider – wzmacniający i współpracujący.	Duża efektywność pracy w wielokulturowych i wirtualnych zespołach, źródło wpływu – generowane przez użytkownika fora, idealny lider – inspirujący, współtworzący.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Rogozińska-Pawelczyk, 2014; Smolbik-Jęczyński, 2017, s. 148; Weroniczak, 2010, s. 40–42; Woszczyk, Gawron, 2014; Więcek-Janka, 2018.

Jak widać, każde pokolenie pracowników posiada swoje cechy, oczekiwania, preferencje dotyczące stylu zarządzania, indywidualną etykę pracy, podejście do życia i rozwoju kariery zawodowej. Z uwagi na to bardzo ważne okazuje się prawidłowe zidentyfikowanie u przedstawicieli pokoleń koegzystujących na rynku pracy tych różnic i ewentualnych podobieństw oraz właściwe dostosowanie do nich instrumentarium zarządzania zasobami ludzkimi. Dotychczasowe przypuszczenia, czy panujące stereotypy dotyczące tego, co każde pokolenie ceni sobie najbardziej, jakie ma wartości, potrzeby i motywacje, często nie znajdują potwierdzenia w nowej rzeczywistości i powinny być na bieżąco modyfikowane lub wręcz odrzucone, ponieważ mogą być bardzo krzywdzące dla przedstawicieli poszczególnych pokoleń pracowników (Lipka, Waszczak, 2017). W związku z tym niezwykle istotne wydaje się ciągle poszukiwanie przede wszystkim wspólnych cech łączących osoby w różnym wieku, zwłaszcza w kontekście wkraczania kolejnych pokoleń na rynek pracy i nieuniknionej ich wzajemnej koegzystencji, oraz dążenie do wzmacniania solidarności międzypokoleniowej. To także duża przestrzeń do działania dla

instytucji edukacyjnych, doradców zawodu, organizacji i samych zróżnicowanych wiekowo pracowników.

Refleksje z przeprowadzonych badań

Badania dotyczące zróżnicowanego podejścia do kształtowania kariery zawodowej były prowadzone na Dolnym Śląsku i objęły wszystkie grupy pokoleniowe (łącznie 1137 osób)⁴. Zakres czasowy badań dla pokoleń BB, X i Y obejmował przedział od 1999 roku do czerwca 2015, z podziałem na trzy okresy:

- ♦ pierwszy, od 1999 roku do początku 2005 roku, w który przebadano łącznie 237 osób z pokolenia BB i X. Karierę zawodową badanych kształtowały w szczególności uwarunkowania zewnętrzne zarówno przed transformacją systemową w Polsce, jak i po niej;
- ♦ drugi okres obejmował przedział czasowy od 2006 do 2009 roku i przebadano w nim łącznie 310 osób z pokolenia BB, X i Y. Było to bezpośrednio po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej, co skutkowało między innymi otwarciem granic, możliwością edukacji poza granicami kraju, swobodnym przepływem kapitału i pracy;
- ♦ okres trzeci, obejmujący lata 2010–2015, czyli czas, w którym członkostwo Polski w Unii Europejskiej miało już swoją historię. Wówczas przebadano łącznie 436 osób, tylko z pokolenia X i Y (z uwagi na niską reprezentację najstarszego pokolenia BB zostało ono pominięte w tych analizach).

W celu ukazania podstawowych różnic w podejściu do kariery przez przedstawicieli różnych pokoleń pracowników wyodrębnionych zostało 15 podstawowych zmiennych, a mianowicie: wyznaczony plan kariery; rozwój kariery powierzony firmie; elastyczne dostosowywanie planu kariery do wymogów rynku pracy; samodzielne finansowanie dalszego doksztalcenia, finansowanie przez firmę/dofinansowanie doksztalcenia; mobilność zawodowa i geograficzna; konieczność ustawicznego kształcenia się; realizacja aspiracji, możliwości i preferencji; gotowość do zmiany pracy; perspektywa rozwoju kariery; realizacja oczekiwań firmy; autonomia i niezależność; zachowanie równowagi praca–życie oraz bezpieczeństwo i stabilizacja pracy.

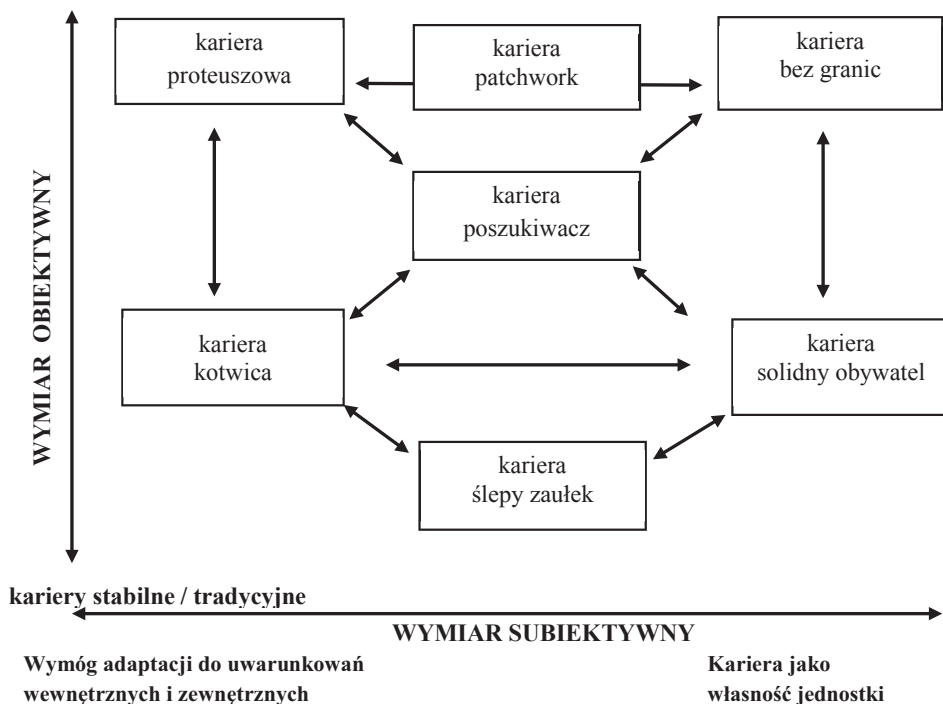
Po przeprowadzeniu analiz porównawczych, dotyczących badanych pokoleń, zostały opracowane szczegółowe wykresy profili badanych, co pozwoliło na sporządzenie graficznej prezentacji podstawowych tendencji w podejściu do kariery zawodowej pokolenia BB, X i Y⁵. Podjęto też próbę analizy typowych wzorów

⁴ Przeprowadzone badania mają pewne ograniczenia, a mianowicie zaprezentowane w pracy podejścia do rozwoju kariery zawodowej przedstawicieli badanych pokoleń pracowników nie mają charakteru reprezentatywnego, stanowią jednakże ilustrację zachodzącego trendu.

⁵ Dokładna analiza wyników badań wraz z prezentacją graficzną zawarta jest w monografii pt. *Kształtowanie własnej kariery zawodowej ...* (Smolbik-Jęczmień, 2017).

kariery zawodowych charakterystycznych dla przedstawicieli różnych pokoleń pracowników, uzupełniając refleksje z powyższych badań o wyniki dotyczące opinii najmłodszego na rynku pracy pokolenia Z (zob. rys. 1).

kariery zmienne / współczesne



Rysunek 1. Typy wzorów kariery zawodowych charakterystyczne dla przedstawicieli badanych grup pokoleniowych. Źródło: opracowanie własne.

Jak udało się zaobserwować, wśród przeważającej większości badanych przedstawicieli najstarszego pokolenia BB wyraźne dominują tendencje tradycyjnego podejścia do kariery. Ponad 80% respondentów w II etapie badań jako priorytet wskazywało dążenie do zachowania bezpieczeństwa i stabilizacji pracy; duży wzrost dotyczył też gotowości do realizacji kariery zgodnie z oczekiwaniami pracodawcy (z 37% w I etapie do 66,6% w II etapie badań), niemal dwukrotny wzrost wskazań odnosił się do powierzenia rozwoju swojej kariery firmie (z 29% do 58,3%), o połowę zmniejszyła się własna aktywność respondentów w opracowaniu planu swojej kariery (z 50% do 25%), znacznie obniżyła się mobilność zawodowa (z 60% do 33,3%) i geograficzna (z 40% do 25%). Jednakże wśród badanych przedstawicieli pokolenia BB można było też zauważyć pewne przejawy nowoczesnych postaw

wobec kariery, ponieważ: 83,3% poszukiwało pracy umożliwiającej realizację aspiracji i predyspozycji, a 75% wskazywało na konieczność ustawicznego kształcenia się dla zapewnienia swojej atrakcyjności na rynku pracy. Warto podkreślić, że niektórzy przedstawiciele tego pokolenia, oprócz tradycyjnych wzorów kariery takich jak: „kotwica”, „solidny obywatel” czy „ślepy zaułek”, realizowali też współczesne wzory kariery, takie jak „patchwork”⁶, co było przejawem dużego zaangażowania w rozwój swojej kariery zawodowej i poszukiwania dla siebie pracy stanowiącej nowe wyzwania i możliwości dalszego rozwoju. W prowadzonych w tym okresie badaniach wykorzystano także narracje biograficzne dotyczące subiektywnej oceny przebiegu kariery zawodowej przedstawicieli badanych pokoleń pracowników. Respondenci mieli możliwość przeprowadzenia „szczerej rozmowy z samym sobą”, mogli zobaczyć swoje dotychczasowe życie jako pewną całość oraz dokonać subiektywnej interpretacji różnych zdarzeń, przypadków, wpływu różnych okoliczności i przeciwności losu na przebieg własnej kariery. Z uwagi na ograniczone ramy opracowania poniżej zaprezentowane zostały jedynie wybrane historie kariery zawodowej każdej grupy pokoleniowej.

Subiektywna ocena kariery dokonana przez przedstawicieli pokolenia BB:

Bardzo trudno mi było osiągnąć obecną pozycję zawodową. Na mojej drodze napotkałam wiele przeszkód i kosztowało mnie to wiele wyrzeczeń. Niemniej jednak, jeśli się coś bardzo chce to jest to możliwe, biorąc pod uwagę okoliczności oraz wsparcie rodziny i przyjaciół oraz pozytywny stosunek pracodawcy do kariery pracownika (BB.1).

Swoją karierę oceniam na 5. W dużej mierze dzięki mojemu pierwszemu pracodawcy, który dostrzegł moje mocne strony, ale również i słabe. Potrafił właściwie ocenić moje predyspozycje do wykonania powierzonego mi zadania (BB.2).

Przedstawiciele badanego pokolenia X w zdecydowanej większości przejawiali już nowoczesne podejście do kariery zawodowej. Potwierdzeniem tego była w całym okresie badań (od I do III etapu) malejąca tendencja (z 74% do 56,4%) dążenia do stabilizacji i pewności pracy, prawie dwukrotne zwiększenie wśród badanych (z 40% do 80%) konieczności ciągłego kształcenia się i rozwoju, elastyczne dostosowywanie planu kariery do wymagań rynku pracy (75%), ponoszenie indywidualnej odpowiedzialności za swój rozwój (odpowiednio z 36% do 64%), czy chęć realizacji aspiracji, możliwości i preferencji (z 57% do 92,4%) oraz bardzo małe oczekiwanie wsparcia finansowego firmy w proces doksztalcania (20%). Wyznacznikiem współczesnego podejścia do kariery jest także posiadanie perspektywy realizacji swojej

⁶ Kariera typu „patchwork” najczęściej oznacza karierę złożoną z niespójnych, nieprzystających do siebie elementów, epizodów i wiąże się z procesami ulegania narzuconym warunkom, ograniczeniem kontroli nad własnym losem wywołanym przez czynniki zewnętrzne. Często kształtowana jest sytuacyjnie, przypadkowo, w odpowiedzi na okoliczności, które w niewielkim stopniu są przedmiotem świadomego wyboru danej jednostki (Domecka, Mrozowski, 2008, s. 144).

kariery, które wykazywało tu tendencję wzrostową (z 40% do 94%). Badani przedstawiciele tego pokolenia w większości realizowali już współczesne wzory karier, takie jak „kariera bez granic”, „patchwork” czy „poszukiwacz”⁷. Nie można jednak nie zauważyć, iż część badanych przedstawicieli pokolenia X wykazywała pewne oznaki tradycyjnego podejścia do kariery zawodowej. Przejawiało się to w szczególności we wzroście dążenia respondentów do realizacji oczekiwań firmy i uzyskania awansu (z 27% do 82,6%), w znacznym obniżeniu gotowości do zmiany pracy (z 52,3% do 26,2%) czy też spadku mobilności zawodowej i geograficznej (z 57% na 38%). Potwierdzeniem tego są też subiektywne oceny przebiegu kariery zawodowej wybranych przedstawicieli tego pokolenia:

Początki były bardzo trudne. Musiałam pracować po to, aby zarobić na studia. Ale to zaprocentowało i bardzo się opłacało. Teraz zbieram owoce wcześniejszych wyrzeczeń (X. 1).

Pracuję w jednej firmie już 17 lat. Zaczynałam od najniższego stanowiska, obecnie jestem zatrudniona na stanowisku kierowniczym. Na dotychczasową karierę miałam dość duży wpływ (liczyły się moje umiejętności i zaangażowanie). Dalsza kariera w tej firmie zależy m. in. jeszcze od innych czynników, które niekoniecznie akceptuję (układy, znajomości). Zadaję sobie pytanie co dalej? (X. 2).

Jeśli chodzi o przedstawicieli pokolenia Y, to dorastało ono już w okresie, gdy w kraju następowały dynamiczne zmiany, a mianowicie: proces transformacji ustrojowo-gospodarczej, powodującej urynkowanie gospodarki, pojawienie się własności prywatnej oraz wolności obywatelskiej, przystąpienie Polski do Unii Europejskiej, globalizacja, szybki rozwój automatyzacji, technologii i informatyzacji. Uwarunkowania te miały bardzo duży wpływ na postawy wobec pracy, życia czy przyszłej kariery zawodowej, przejawiane przez badanych przedstawicieli pokolenia Y. W świetle uzyskanych wyników badań można stwierdzić, iż przedstawiciele tego pokolenia w większości przejawiali już współczesne podejście do kariery zawodowej, a w szczególności samodzielnie wyznaczali swój plan kariery (40%) i bardzo rzadko (18%) jej rozwój powierzali organizacji, ze względu na krótkookresową perspektywę zatrudnienia, z tym, że 70% badanych starało się plan swojej kariery elastycznie dostosowywać zarówno do zmiennych uwarunkowań rynkowych, jak i oczekiwań firmy. W zdecydowanej większości byli oni w pełni świadomi ponoszenia odpowiedzialności za rozwój własnej kariery i różne formy doksztalcania się (74%), nie liczyli też na wsparcie udzielane w tym zakresie przez firmy, lecz poszukiwali różnych innych form wsparcia (przykładowo fundusze unijne, rodzina,

⁷ Jestem skłonna przyjąć, że metafora „kariera poszukiwacza” dotyczy osoby, która ma wyznaczony cel (lub cele) do osiągnięcia, duże aspiracje, silną motywację osiągnąć, determinację i konsekwencję w pokonywaniu różnych przeciwności losu, akumuluje w trakcie swojego życia różne kompetencje, umiejętności, doświadczenia zawodowe i życiowe, ciągle rozbudowuje swój kapitał kariery i atrakcyjność rynkową, aby docierać do miejsc dających pełnię subiektywnie ocenianej satysfakcji i zadowolenia z pracy oraz poczucia spełnienia zarówno zawodowego, jak i osobistego.

biura pośrednictwa pracy czy PEFRON). Niemniej jednak, analizując tendencję w całym okresie prowadzonych badań, można było dostrzec wśród respondentów tego pokolenia pewne osłabienie niektórych przekonań charakterystycznych dla przedstawicieli współczesnej kariery, takich jak dążenie do zachowania równowagi praca-życie (spadek z 85,7% do 61,4%), gotowość do zmiany pracy (zmniejszenie z 64,3% aż do 20,1%), mobilność geograficzna (z 43% do 24%), czy też konieczność ustawicznego kształcenia (zmiana z niemal 93% aż do 35%). Wy tłumaczeniem takich zmian wśród przedstawicieli pokolenia Y mogły być między innymi: trudna sytuacja na rynku pracy, obawa o utratę posiadanej pracy, dążenie do usamodzielnienia się, czy też mylne przeświadczenie o posiadaniu bardzo wysokich kompetencji, które, wykorzystywane w początkowym etapie kariery, rzekomo nie wymagają dalszego doksztalcania się. Dominującymi wzorami współczesnej kariery charakteryzującymi badanych przedstawicieli tego pokolenia była „kariera poszukiwacza”, „kariera bez granic” czy też „kariera proteuszowa”, realizowana w różnych organizacjach w kraju lub poza jego granicami. Młodzi przedstawiciele pokolenia Y czują się obywatelami Europy, są bardzo otwarci, mobilni (zawodowo, geograficznie i psychologicznie) i nie boją się ryzyka. Biegła znajomość języków obcych, szerokie kontakty i potrzeba nowych wyzwań sprzyjają realizacji przez nich powyższych wzorów kariery. W trakcie pogłębionych wywiadów przedstawiciele tego pokolenia wskazywali, że na początkowym etapie zatrudniania się, przy dążeniu do usamodzielnienia bardzo odpowiadał im wzór kariery tradycyjnej, tzw. „kariery kotwicy”. Poszukiwali więc pracy stabilnej, bezpiecznej i pozwalającej na w miarę godziwe warunki życia, lecz nie zapominali przy tym o cennej dla nich potrzebie zachowania równowagi praca-życie. Poniżej dwie krótkie wypowiedzi przedstawicieli pokolenia Y.

Aktualnie jestem zadowolona z własnej kariery zawodowej. Od momentu ukończenia studiów nie byłam osobą bezrobotną. Pracuję cały czas na umowę o pracę w jednej firmie. W szybkim czasie awansowałam na stanowisko kierownicze (Y.1).

Przebieg mojej kariery zawodowej wynika bardziej z okazji i możliwości z jakich mogłam skorzystać niż z zaplanowanej wcześniej ścieżki kariery i jej stanowczej realizacji. Z jednej strony zdałam się na tzw. „los” i propozycje z rynku pracy, a z drugiej umożliwiło mi to pracę w trzech różnych miejscach i zdobycie różnych doświadczeń, co w sumie ukształtowało moją pozycję zawodową... (Y. 2).

Ponadto wyniki badań wykazały wyraźną tendencję do kształtowania „tożsamości profesjonalnej” i gromadzenia „kompetencji przenośnych” szczególnie przez przedstawicieli pokolenia Y i częściowo X; natomiast reprezentanci najstarszego pokolenia zdecydowanie przejawiali dążenie do kształtowania tożsamości organizacyjnej.

Badania dotyczące podejścia do kariery zawodowej wśród najmłodszego pokolenia Z były prowadzone w okresie od 2016 do 2019 roku, gdy pierwsi przedstawiciele tego pokolenia wchodziłi na rynek pracy – badaniami objęto łącznie 154 respondentów, studentów Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu. Jak wynika z tych badań, respondenci przejawiali przede wszystkim już współczesne podejście do kariery zawodowej, gdyż w zdecydowanej większości byli przygotowani do tego, iż realizowana przez nich kariera będzie zmienna, trudno przewidywalna, płynna czy wręcz epizodyczna. Przedstawiciele tego pokolenia wskazywali na gotowość dużego poświęcenia się i pełnego zaangażowania się w pracę, ale taką, która łączy się z ich zainteresowaniami i daje im poczucie odpowiedzialności i zadowolenia (91%). Szczególnie cenili sobie takie organizacje, które umożliwiały im rozwijanie kreatywności, zdobywanie nowych kompetencji i doświadczeń, czy też ciągłe uczenie się. Ważne w związku z tym jest dla nich szybkie dotarcie do informacji oraz rozwijanie „kompetencji wirtualnych” (korzystanie z Internetu, praca zdalna, budowanie relacji interpersonalnych online) jako istotnych czynników, ułatwiających kształtowanie rozwoju zawodowego. To najmłodsze pokolenie nie obawia się też częstych zmian pracodawcy, jest otwarte i mobilne zawodowo oraz przekonane, że zawsze znajdzie swoje miejsce na rynku pracy, jak nie w kraju, to za granicą⁸. Świadczyć to może o wysokiej ocenie własnego przeświadczenia o „zatrudnialności”⁹. Jako czynniki ważne w rozwoju swojej kariery przedstawiciele tego pokolenia wskazywali w kolejności: właściwe znajomości (79%), wsparcie najbliższych (66,5%) i własne predyspozycje i/lub preferencje (51,7%). Wymarzona dla nich praca to z jednej strony stwarzająca warunki do sprostania ciągłym wyzwaniom z perspektywą dalszego rozwoju, z drugiej zaś otwierająca szanse realizacji pasji i zainteresowań, a przy tym dająca możliwość zachowania równowagi praca–życie (90%). Przedstawiciele pokolenia Z, podobnie jak ich starsi koledzy, łączyli naukę z pracą, będąc już na drugim i trzecim roku studiów, gdyż wychodzili z założenia, że sam kapitał edukacyjny nie wystarcza do osiągnięcia sukcesu w karierze, ważny jest także kapitał doświadczenia i kapitał społeczny, który mogą pozyskać poprzez własną aktywność zawodową w trakcie studiów, przez działalność w organizacjach studenckich, wolontariat czy też staże i praktyki w kraju i za granicą. Zdecydowana większość uważała, że odpowiedzialność za rozwój kariery zawodowej powinna być wspólna, zarówno pracodawcy, jak i pracownika (72,7%). Ponadto niektórzy dostrzegali

⁸ Według wyników badania Global Millennial Survey 2018 aż 61% pracujących przedstawicieli pokolenia Z twierdzi, że jeśli tylko będzie miało taką możliwość, odejdzie z pracy w ciągu dwóch lat. (Zob. szerzej: Deloitte Global, 2018)

⁹ Początkowo pojęcie „zatrudnialności” (*employability*) rozpatrywane było w kontekście zjawiska bezrobocia i polityki rynku pracy, natomiast współcześnie często rozważane jest w aspekcie rozwoju kariery zawodowej realizowanej na wewnętrznym i zewnętrznym rynku pracy i określane jako „potencjał kariery”, który definiowany jest jako zdolność jednostki do ciągłego utrzymania pracy lub do znalezienia takiej, która spełnia oczekiwania i aspiracje karierowe (Wiśniewska, 2015, s. 14; Świgoń, 2014).

pozytywny wpływ na przebieg kariery innych podmiotów, a w szczególności biur karier i doradców zawodu, z których wsparcia chętnie korzystali (38%).

Badani przedstawiciele tego pokolenia w większości realizowali współczesne wzory karier, takie jak „kariera bez granic” i „kariera proteuszowa”, lub deklarowali ich realizację w przyszłości. Oto przykładowa wypowiedź przedstawiciela tego pokolenia, dotycząca subiektywnej oceny przebiegu kariery:

Swoją karierę rozpoczęłam bardzo wcześnie bo już w czasie studiów (działalność w organizacjach studenckich, praca na zlecenie czy później pół etatu). Dzięki temu od razu po ukończeniu studiów wyższych miałam zapewnioną pracę w zawodzie. Doświadczenia, które zdobyłam, pozwoliły mi poczuć się pewniej na rynku pracy i nie obawiam się utraty pracy, wiem, że szybko znajdę pracę, jeśli nie w kraju, to za granicą (Z. 1).

Duże zainteresowanie wśród nich wzbudziła też nowa forma organizacji pracy, określana mianem „cyfrowy nomada”¹⁰ – przynależna osobom, które dzięki nowym technologiom, dostępowi do Internetu oraz urządzeniom mobilnym decydują się pracować zdalnie, wykonując rozmaite zawody, które nie wymagają przebywania w określonym stałym miejscu i czasie. Większość „cyfrowych nomadów” to osoby dobrze wykształcone, zdolne i kreatywne, znające na profesjonalnym poziomie języki obce, dobrze zorganizowane i posiadające różnorodne doświadczenie. Ponadto przedstawiciele takiej kariery umieją szybko adaptować się do nowej rzeczywistości, chętnie dzielą się wiedzą, posiadanymi informacjami oraz pomysłami na życie. Z jednej strony dbają o swoją karierę i rozwój osobisty, z drugiej dążą do ciągłego poznawania nowych miejsc, wybierając przygodę, współpracę, poznawanie świata, niezależność.

Podsumowanie

W ciągu ostatniej dekady proces rozwoju kariery stał się jeszcze bardziej dynamiczny i złożony, niż miało to miejsce dotychczas. W związku z tym zmiany demograficzne, jakie obserwujemy nie tylko w Polsce, ale i na świecie, oraz towarzyszący im postępujący proces starzenia się społeczeństwa, wydłużenie długości życia i czasu aktywności zawodowej pracowników są dużym wyzwaniem zarówno dla organizacji, menedżerów, jak i doradców zawodu. Dynamiczne zmiany technologiczne, konieczność dostosowania się do świata „Industri 4.0” wymusza na pracownikach, i to bez względu na przynależność pokoleniową, konieczność przekwalifikowania się kilka razy w ciągu swego życia zawodowego. Kluczowa w tym procesie będzie nie tylko rola pracowników ze starszych generacji (BB), ale też przedstawiciele

¹⁰ Do wykonywania pracy wystarczy im jedynie dostęp do Internetu, a cechami charakterystycznymi są też duża elastyczność w kontekście ustalania miejsca i godzin pracy oraz duża wolność wyboru stylu życia (Nash, Jarrahi, Sutherland, Phillips, 2018).

młodszych pokoleń, które, kończąc zasadniczy etap swojej kariery edukacyjnej, rozpoczynają aktywność na rynku pracy i tym samym konstruowanie swojej kariery zawodowej (pokolenie Z). W praktyce stosunkowo często spotykamy krzywdzące opinie o przedstawicielach najmłodszego pokolenia Y i Z, dotyczące ich braku pokory, lojalności, nieuznawania autorytetów czy wysokich oczekiwań finansowych. Są już podejmowane pewne działania zmieniające taki krzywdzący ich wizerunek, szczególnie poprzez eksponowanie ich dobrych stron i atutów, jakimi są: wysoki poziom wykształcenia, biegła znajomość języków obcych, wysoka sprawność technologiczna, zdolność do szybkiego opanowywania wszelkich nowych rzeczy, duża elastyczność zarówno w myśleniu, jak i działaniu oraz tolerancyjność. Jak wskazuje John Guziak, lider zespołu Deloitte „Human Capital Trends”, w praktyce obecnie funkcjonujących przedsiębiorstw podawane jest w wątpliwość dawne założenie, zgodnie z którym to wiek warunkował umiejętność zrozumienia potrzeb i wyzwań stojących przed pracownikami. Dzięki większej elastyczności kultury biznesowej nie tylko akceptowalne, ale i oczekiwane staje się obsadzanie kierowniczych stanowisk przedstawicielami młodego pokolenia. W związku z tym określenie skutecznych strategii zarządzania zespołami wielopokoleniowymi, tak by zaspokajały potrzeby zatrudnionych pracowników w różnym wieku, wymaga głębokiego poznania ich indywidualnych oczekiwań, co wiąże się z pozyskaniem pełnych informacji na temat ich zainteresowań, uznawanych wartości, preferencji oraz opinii.

Autorka w pełni zgadza się ze stanowiskiem Anny Wawrzonek, że celowe jest rozważenie szerokiego wsparcia poradniczego, ukierunkowanego przede wszystkim na wzmocnienie zespołów wielopokoleniowych i rozwijanie potencjału członków tych zespołów, szczególnie w obszarze kapitału profesjonalnego, na który składają się kapitały: osobisty, społeczny i decyzyjny (Wawrzonek, 2019, s. 143–145), oraz „kapitału przenośnego”, umożliwiającego zatrudnienie w różnych organizacjach. Poznanie preferencji i aspiracji przedstawicieli różnych pokoleń pracowników, ich postaw oraz poglądów na pracę i życie, a także związanych z tym potrzeb i oczekiwań, może znacznie ułatwić zarządzanie ludźmi w organizacji.

Badacze rynku pracy uważają, że różnice pokoleniowe powinny sprzyjać kreatywności, właściwym decyzjom, efektywnej i sprawnej działalności, ale jednocześnie ostrzegają, iż mogą być źródłem różnych konfliktów między współpracownikami. Aby temu zapobiec, wskazywane są szkolenia zarówno menedżerów, jak i pracowników w zakresie współpracy pokoleniowej, oraz zalecane treningi umiejętności rozwiązywania konfliktów międzypokoleniowych w miejscu pracy, by łatwiej osiągnąć trwałą solidarność pokoleniową. Systematyczne budowanie klimatu wzajemnego zrozumienia, zaufania, zaangażowania, szacunku i tolerancji, a także współdziałania, wzajemnej pomocy i współpracy to zadanie wszystkich członków zespołu wielopokoleniowego.

W związku z tym ważnym zadaniem doradcy zawodu dla zróżnicowanych wiekowo pracowników jest pomoc w zdiagnozowaniu podstawowych ich preferencji i predyspozycji do wykonywania różnych prac i zawodów, w przygotowaniu

dokumentów aplikacyjnych, określaniu mocnych i słabych stron czy przygotowaniu się do rozmowy kwalifikacyjnej. Wypowiedzi badanych wskazują, że o ile przedstawiciele młodszych pokoleń dobrze odnajdują się na współczesnym rynku pracy, o tyle ich starsi koledzy z pokolenia BB czy X napotykać jednak pewne trudności, a zatem wsparcie doradców zawodu może być dla tej grupy bardzo istotne. Dotyczyć ono może propozycji wzięcia udziału w tzw. „szkoleniach szytych na miarę”, zachęcania do szerokiego stosowania mentoringu (dzielenia się wiedzą i doświadczeniem), otwarcia się na tzw. mentoring odwrócony (pozwalający uczyć się od młodszych kolegów) i zrozumienia odmienności w stosowanych środkach komunikowania się.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, przedstawiciele pokolenia BB i X ze swoją cenną wiedzą, popartą doświadczeniem i mądrością życiową, mogą odgrywać rolę nauczyciela, mentora czy osoby odpowiedzialnej za proces adaptacji społeczno-zawodowej w stosunku do młodszych pokoleń. Szczególnie ważne byłoby tu dostosowanie systemu komunikacji do współpracujących ze sobą pokoleń pracowników, upowszechnienie szkoleń dla starszych pracowników dotyczących korzystania z nowoczesnych sposobów komunikacji i techniki cyfrowej, pozwalające na rozwijanie ich kompetencji wirtualnych.

Do zwiększenia zaangażowania pracowników z pokolenia Y należy dążyć nieco inaczej, raczej poprzez właściwe ich motywowanie, a w szczególności: udzielanie im wsparcia w zakresie szkoleń i rozwoju, upowszechnienie komunikacji przez elektroniczne media, przekazywanie szybkiej informacji zwrotnej o wynikach pracy, kierowanie się w polityce awansowania posiadanymi przez nich kwalifikacjami i zdolnościami, umożliwienie im zachowania równowagi praca–życie. Jest to pokolenie, które stara się oddzielać cele zawodowe i życiowe, szukając poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji również poza pracą. Od przełożonych oczekuje więc tworzenia wizji atrakcyjnej ścieżki rozwoju zawodowego, stałej stymulacji i szybkiej gratyfikacji.

Natomiast najmłodsze pokolenie Z ze względu na swoją specyfikę wymaga szkolenia w zakresie podstawowych umiejętności, takich jak prowadzenie korespondencji czy korzystanie ze źródeł książkowych, a nie tylko z Internetu; opanowania elastycznych rozwiązań w zakresie organizacji czasu pracy czy też zwiększenia swobody w miejscu wykonywania czynności zawodowych (zezwoleń na wykonywanie prywatnych rozmów telefonicznych, przeglądanie poczty itp.). Pokolenie Z uważane jest za towarzyskie i otwarte na poznawanie i wykorzystywanie nowych technologii, jednakże szczególnie ważna jest dla jego przedstawicieli możliwość swobodnego wyrażania swoich opinii, generowania pomysłów i uzyskania szybkiej informacji zwrotnej.

Prezentowane badania pozwalają także na sformułowanie pewnych postulatów adresowanych do pracodawców, którzy powinni mieć świadomość zarówno istnienia dużego zróżnicowania przedstawicieli poszczególnych pokoleń, jak i tego, że traktowanie wszystkich według tego samego schematu może być bardzo

krzywdzące i stanowić źródło niepotrzebnych konfliktów w środowisku pracy. Istotna jest więc z ich strony elastyczność w doborze właściwych narzędzi motywowania do pracy, stosowanie odpowiednich stylów przywództwa, komunikacji i podejścia do rozwoju zawodowego dostosowanego do zróżnicowanych wiekowo pracowników. Powyższe działania powinny sprzyjać osiągnięciu wielu korzyści, takich jak międzypokoleniowy transfer wiedzy i doświadczenia, wzrost zaangażowania pracowników, innowacyjność i konkurencyjność organizacji.

Bibliografia

- Arthur, M. B. (1994). *The boundaryless career: A new perspective for organizational principle for a new organizational era*. New York: Oxford University Press.
- Bańka, A. (2000). Psychologia pracy. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3 (s. 283–320). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Barley, S. R. (1989). Careers, identities, and institutions: The legacy of the Chicago School of Sociology. W: M. B. Arthur, D. T. Hall, B. S. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory* (s. 41–65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baruch, Y. (2006). Career development in organizations and beyond: Balancing traditional and contemporary viewpoints. *Human Resource Management Review*, 16(2), 125–138. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2006.03.002>
- Bilon, A. (2013). Współczesne tendencje w badaniach poradnictwa kariery / Career counselling: Current trends in research and theory. *Studia Poradnicze / Journal of Counselling*, 2, 42–63 / 217–236. <https://doi.org/10.34862/sp.2013.2>
- Bohdziewicz, P. (2008). *Kariery zawodowe w gospodarce opartej na wiedzy (na przykładzie informatyków)*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Bohdziewicz, P. (2012). Koncepcja kapitału kariery zawodowej jako wyznacznika indywidualnej konkurencyjności na współczesnym rynku pracy. W: T. Listwan, M. Stor (red.), *Sukces w zarządzaniu kadrami. Elastyczność w zarządzaniu kapitałem ludzkim. Tom 1. Problemy zarządczo-ekonomiczne* (s. 293–303). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego. Pobrane z: https://www.dbc.wroc.pl/Content/17238/Bohdziewicz_Koncepcja_Kapitalu_Kariery_Zawodowej_Jako_Wyznacznika_2012.pdf
- Bohdziewicz, P. (2014). *Współczesne kariery zawodowe: od modelu biurokratycznego do przedsiębiorczego*. W: Z. Antczak, S. Borkowska (red.), *Przyszłość zarządzania zasobami ludzkimi. Dylematy i wyzwania* (s. 101–108). Warszawa: Difin.
- Briscoe, J. P., Hall, D. T. (2006). The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 4–18. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.09.002>
- Deloitte Global. (2018). *2018 Deloitte millennial survey: Millennials disappointed in business, unprepared for Industry 4.0*. Pobrane z: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/global/Documents/About-Deloitte/gx-2018-millennial-survey-report.pdf>
- Deloitte Global. (2020). *The Deloitte Global millennial survey 2020. Resilient generations hold the key to creating a "better normal"*. Pobrane z: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/global/Documents/About-Deloitte/deloitte-2020-millennial-survey.pdf>

- Domecka, M., Mrozowski, A. (2008). Robotnicy i ludzie biznesu. Wzory karier zawodowych a zmiana społeczna w Polsce. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 4(1), 136–155.
- Doyle, M. (2017). *Multigenerational and diverse talent management for a workforce of the future*. Pobrane 13 sierpnia 2020 z: <http://acceleratecapetown.co.za/wp/wp-content/uploads/2017/02/Talent-Management-for-a-Multi-Generational-Workforce.pdf>
- Główny Urząd Statystyczny (2019a). *Informacja o sytuacji społeczno – gospodarczej kraju w 2018 roku*. Warszawa: GUS. Pobrane z: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/informacje-o-sytuacji-spoleczno-gospodarczej/informacja-o-sytuacji-spoleczno-gospodarczej-kraju-w-2018-r-,1,80.html>
- Główny Urząd Statystyczny (2019b). *Rocznik Demograficzny*. Warszawa: GUS. Pobrane z: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2019,3,13.html>
- Greenhaus, J. H., Callanan, G. A., Godshal, V. M. (2000). *Career management*. Fort Worth, TX: The Dryden Press.
- Herr, E. L., Cramer, S.H. (2001). *Planowanie kariery zawodowej (cz. 1, tłum. E. Nowowiejska-Kubów)*. Warszawa: Krajowy Urząd Pracy. Pobrane z: http://wupszczecin.home.pl/poradnik_gci/5_zeszyty_informacyjno_metodyczne/zeszyt_15.pdf
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Lanthaler, W., Zugmann, J. (2000). *Akcja Ja, nowy sposób myślenia o karierze* (tłum. G. Strzelecka). Warszawa: Twigger.
- Lipka, A., Waszczak, S. (2017). *Funkcjonowanie kreatywnych zespołów w kontekście stereotypizacji generacyjnej jako ryzyko w obszarze HR*. Warszawa: CeDeWu.
- Mayo, A. (2002). *Kształtowanie strategii szkoleń i rozwoju pracowników* (tłum. L. Klin). Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Miś, A. (2007). *Koncepcja rozwoju kariery zawodowej w organizacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego.
- Nash, C., Jarrahi, M. H., Sutherland, W., Phillips, G. (2018). Digital nomads beyond the buzzword: Defining digital nomadic work and use of digital technologies. W: G. Chowdhury, J. McLeod, V. Gillet, P. Willett (Eds.), *Transforming digital worlds. iConference 2018. Lecture notes in computer science* (s. 207–217). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78105-1_25
- Rogozińska-Pawelczyk, A. (red.). (2014). *Pokolenia w miejscu pracy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Savickas, M. L. (2003). Advancing the career counseling profession: Objectives and strategies for the next decade. *The Career Development Quarterly*, 52(1), 87–96. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2003.tb00631.x>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Smolbik-Jęczmień, A. (2017). *Kształtowanie własnej kariery zawodowej w kontekście wielopokoleniowości*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego.

- Sullivan, S. E. (1999). The changing nature of careers: A review and research agenda. *Journal of Management*, 25(3), 457–484. <https://doi.org/10.1177/014920639902500308>
- Sullivan, S. E., Emerson, R. (2000). *Recommendations for successfully navigating the boundaryless career: From theory to practice*. Paper presented at the Annual Conference of the Midwest Academy of Management, Chicago. Paper presented at the Midwest Academy of Management Annual Meeting, 30 March–1 April, Chicago.
- Sullivan, S. E., Arthur, M. B. (2006). The evolution of the boundaryless career concept: Examining physical and psychological mobility. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 19–29. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.09.001>
- Świąg, M. (2014). Potencjał kariery studentów kierunków i specjalności informatologicznych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 17(2), 79–90. Pobrane z: <https://kwartalniktce.edu.pl/ojs/index.php/tce/article/view/31>
- Tulgan, B. (2009). *Not everyone gets a trophy: how to manage generation Y*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wawrzonek, A. (2019). Potrzeba poradniczego wsparcia w wielopokoleniowych zespołach pracowniczych / The need for counselling support in multigenerational working teams. *Studia Poradnicze / Journal of Counsellogy*, 8, 134–156 / 351–372. <https://doi.org/10.34862/sp.2019.7>
- Weroniczak, L. (2010). Człowiek w obliczu szybko dokonujących się zmian. W: J. Majerowska (red.), *Bo życie to nieustanny rozwój. Poradnik* (s. 40–42). Poznań: Edustacja.pl.
- Więcek-Janka, E. (2018). Dlaczego w Polsce tak rzadko sukcesy w firmach rodzinnych przebiegają pomyślnie: Rzecz o generacjach BB, X, Y, Z. *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, 19(7), 23–40.
- Wiktorowicz, J., Warwas, I., Kuba, M., Staszewska, E., Woszczyk, P., Stankiewicz, A., Kliombka-Jarzyna J. (2016). *Pokolenia – co się zmienia? Kompendium zarządzania multigeneracyjnego*. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer.
- Wiśniewska, S. (2015). Zatrudnialność: pojęcie, wymiary, determinanty. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów: problemy, innowacje, projekty*, 35(1), 11–24. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0009.4583>
- Woszczyk, P., Gawron, M. (2014). Nowe trendy, stare przyzwyczajenia. Zarządzanie międzypokoleniowe w polskich przedsiębiorstwach. *Zarządzanie Zasobami Ludzkim*, (5), 81–97.

Negin Marie Naraghi

Anusha Kassan

Uniwersytet Kolumbii Brytyjskiej

Andrea Herzog

Uniwersytet w Calgary

Fenomenologiczna analiza kulturowej tranzycji nowo przybyłej młodzieży. Przesłanki dla poradnictwa międzykulturowego

Wszystko, co teraz robię, różni się od tego, co robiłam przedtem

Po przybyciu do Kanady młodzież musi poradzić sobie z wieloma istotnymi zmianami zachodzącymi w krytycznym okresie rozwoju. Stosując model opisowej fenomenologii psychologicznej, przeprowadzono analizę doświadczenia tranzycji kulturowej młodzieży emigrującej do Kanady w okresie adolescencji. Dziesięcioro uczestników w wieku od 15 do 17 lat, wywodzących się z sześciu różnych narodowości, wzięło udział w trwających półtorej godziny częściowo ustrukturyzowanych pogłębionych wywiadach jakościowych. Analiza zebranych danych ujawniła osiem głównych tematów: a) doświadczenia przedemigracyjne; b) wrażenia poemigracyjne; c) edukacja; d) przyjaźń; e) zaangażowanie w życie społeczności; f) rodzina; g) język oraz h) przeżycia wewnętrzne. Omówione są wiążące się z tym implikacje ważne dla praktyki poradniczej, szkolnej i życia w społeczności.

Słowa kluczowe: nowo przybyła młodzież, migracja, tranzycja kulturowa, opisowa fenomenologia psychologiczna, badania jakościowe

Nowi przybysze (imigranci i uchodźcy) stanowią coraz większą część ludności Kanady, w związku z czym stają się przedmiotem zainteresowania badaczy społecznych. Krajowe dane statystyczne wskazują, że ponad 31 tys. osób, którym przyznano prawo stałego pobytu w Kanadzie (Citizenship and Immigration Canada, 2017), z ponad 1,6 mln wszystkich przybyszów, zalicza się do kategorii „młodzież” (Statistics Canada, 2016). Jednakże do tej pory większość badań dotyczących migracji nie dość, że prowadzono w modelu ilościowym, to skupiały się one głównie na doświadczeniach dorosłych (np. Berry, Phinney, Sam, Vedder, 2006; McMichael, Gifford, Correa-Velez, 2010; Morawska, 2018; Salehi, 2009). Wprawdzie do pewnego stopnia doświadczenia nowo przybyłych dorosłych i młodzieży są zbieżne, ale

stresy związane z migracją przypadają na okres krytyczny w rozwoju adolescentów (Ellis, MacDonald, Lincoln, Cabral, 2008; Suarez-Orozco, Suarez-Orozco, 2001; Suárez-Orozco, Marks, 2016), w związku z czym wyzwania, na które się oni natykają, wkraczając w nowe społeczeństwo, mogą wywołać gwałtowne zaburzenia typowej trajektorii rozwojowej, a tym samym utrudnić młodym ludziom osiągnięcie sukcesu w nowym środowisku (Ellis i in., 2008). Młodzież migrująca do nowego kraju musi nie tylko podołać trudnościom typowym dla rozwoju tożsamości i poczucia autonomii w normalnych warunkach, ale także wypracować poczucie własnego Ja w całkowicie nowej dla siebie kulturze (Cohen, Kassan, 2018; Ngo, 2009).

Tranzycja kulturowa, wpisana w procesy powiązane z migracją przed integracją, podczas niej i po jej osiągnięciu ze społeczeństwem kanadyjskim, uznawana jest za kategorię pomocną w konceptualizacji i analizie migracji (Sinacore, Mikhail, Kassan, Lerner, 2009). W odniesieniu do doświadczeń nowo przybyłych dorosłych dotychczasowe badania pokazały, że aby tranzycja kulturowa się powiodła, trzeba udanej integracji zawodowej, językowej i społecznej. Proces tranzycji kulturowej przeanalizowano jednak dotychczas tylko odnośnie do nowo przybyłych dorosłych, stąd właściwie nie wiadomo, jak doświadczenia z nią związane przekładają się na przeżycia młodzieży. Co więcej, również potrzeby rozwojowe tej grupy do tej pory nie były rozpatrywane w aspekcie procesu tranzycji kulturowej. Niniejszy artykuł jest próbą uzupełnienia tej luki dzięki omówieniu zjawiska kulturowej tranzycji nowo przybyłej młodzieży, która emigrowała do Kanady w okresie adolescencji.

Młodzież i imigracja

Skromne badania z udziałem nowo przybyłej młodzieży obejmowały jak dotąd wybrane obszary. W badaniach nad poemigracyjnymi jej doświadczeniami w Ameryce Północnej zidentyfikowano i opisano cały wachlarz stresorów, które uważa się za przeszkody w procesie integracji. Jako trudne zaliczono tu osobiste zmagania nowo przybyłej młodzieży (np. Li, Grineva, 2016), jej integrację z systemem szkolnym (np. Gallucci, Kassan, 2019), a także zmiany w dynamice życia ich rodzin (np. Lazarevic, 2017). Zauważono też, że konieczność wpasowania się w grupę rówieśniczą może również przysparzać problemów społecznych, a przeżycia te zaostrza dodatkowo bariera językowa oraz częste przypadki poniżania i dyskryminacji. W konkretnych badaniach wykazano silną korelację zachodzącą między poziomem doświadczanej dyskryminacji a występowaniem depresji u nowo przybyłej młodzieży. Dodatkowo pokazano, że brak wsparcia rówieśniczego jest powiązany z poczuciem beznadziejności, samotności i wyobcowania (Stodolska, 2008).

Ponieważ wiadomo, że izolacja społeczna może hamować kulturową tranzycję młodych ludzi, badano również ochronne działania przeciwnych doświadczeń, analizując wzmacniające efekty inkluzji społecznej i jej dobroczynny wpływ na odporność i rezyliencję (Simich, Beiser, Stewart, Mwakarimba, 2005; Stermac, Clarke,

Brown, 2013). Oprócz pozytywnego wpływu rówieśniczego do czynników ochronnych na ogół zalicza się wsparcie szkolne i silne więzi rodzinne (Fawzi i in., 2009; Rossiter, Rossiter, 2009; Gallucci, Kassan, 2019). Okazało się jednak, że szkoła i rodzina nie zawsze funkcjonują jako czynniki wspierające, a nawet mogą one wręcz obniżać zdolność przybysza do udanej adaptacji w nowym kraju (Kassan, Priolo, Goopy, Arthur, 2019). Badania ujawniły, że niejednokrotnie w życiu szkolnym dochodzi do poniżania i dyskryminacji (Stodolska, 2008; Suárez-Orozco, Michikyan, 2016), brakuje programów wsparcia oraz pojawiają się wyzwania edukacyjne związane z trudnościami językowymi (Rossiter, Rossiter, 2009; Suárez-Orozco, Marks, 2016), gdyż wielu przybyszów wkraczających w nowy system szkolny rozumie angielski jedynie w ograniczonym stopniu. Tymczasem dawno już ustalono, że zdobycie biegłości językowej niezbędnej do odniesienia sukcesu szkolnego trwa od 5 do 7 lat, zaś ograniczone rozumienie angielskiego może skłaniać do rezygnacji z nauki szkolnej (Cummins, 1994; Ngo, 2009; Rossiter, Rossiter, 2009). Poza tym nieuwaga na lekcjach wynikać może z ogólnego niezadowolenia z programu nauczania nowej szkoły (Li, 2010; Ngo, 2012; Stodolska, 2008; Suarez-Orozco i in., 2010), a doświadczenie traumatycznego stresu przed migracją może skutkować dalszym obniżaniem się wyników w nauce (Ellis i in., 2008; Fawzi i in., 2009).

Wprawdzie badania wykazały, że silne więzi rodzinne działają osłonowo w sytuacjach trudnych dla nowo przybyłej młodzieży, ale też ujawniły, że presja związana z migracją może niekiedy przekształcić zdrową niegdyś atmosferę rodzinną w czynnik podnoszący zagrożenie problemami psychicznymi (McMichael i in., 2010). Do sytuacji takich dochodzi przeważnie wówczas, gdy migracja i przedłużony okres rozłąki (często wywołany tzw. migracją przerywaną [*staggered migration*]) powodują rekonfigurację ról i funkcji w rodzinie, prowadząc przy tym do napięć w relacjach między domownikami (McMichael i in., 2010; Petersen, Park-Saltzman, 2010). Nowo przybyła młodzież często stara się złagodzić te napięcia, wspomagając rodzinę finansowo, przemilczając swoje własne problemy i usiłując z należytą powagą spełnić oczekiwania rodziców (Li, 2010). Jednakże nowo przybyli rodzice często borykając się z obcością nowej kultury i trudnościami materialnymi, próbują zachować poczucie kontroli, wymuszając na dzieciach hołdowanie dawnym normom i wartościom kulturowym (Li, 2010; Suarez-Orozco, Suarez-Orozco, 2001; Suárez-Orozco, Marks, 2016).

Cel badań

Pomimo rosnącej liczby badań w obszarze migracji, skutki psychologiczne głębokich doświadczeń nowo przybyłej młodzieży w dużej mierze pomijane są w literaturze przedmiotu (Valibhoy, Kaplan, Szwarc, 2017; Gallucci, Kassan, 2019; Kassan i in., 2019). Tymczasem według B. Heidi Ellis i współpracowników „dla dyscypliny zdrowia psychicznego kwestią o zasadniczej wadze jest zrozumienie, jak doświadczenia następujące po przenosinach, szczególnie te, które można zmienić, wiążą

się z problemami psychicznymi” (2008, s. 185). Jest to jednak trudne do zbadania, gdyż nowo przybyła młodzież i jej rodziny zazwyczaj w minimalnym stopniu korzystają z usług psychospołecznych i programów środowiskowych (Ellis, Miller, Baldwin, Abdi, 2011; O’Reilly, Parker, 2013; Majumder, O’Reilly, Karim, Vostanis, 2015; Ziaian, de Antiss, Antoniou, Baghurst, Sawyer, 2013). A zatem, żeby opracować i wdrożyć uwzględniające różnice kulturowe działania, które ułatwią kulturową tranzycję przybywającej młodzieży, badacze musieliby wcześniej uzyskać wgląd w jej bezpośrednie przeżycia, związane z przeniesieniem się z jednego kontekstu kulturowego do innego. Jak wskazuje Hieu Van Ngo, muszą oni zwrócić się do samej młodzieży, gdyż „młodzi imigranci są znawcami swoich własnych społeczno-kulturowych realiów i wiedzą, jakie działania byłyby dla nich najlepsze” (Ngo, 2009, s. 95). Dlatego też w tym opisowym studium fenomenologicznym sformułowane zostało następujące pytanie badawcze: *Jak młodzież emigrująca lub uchodząca do nowego kraju doświadcza tranzycji kulturowej?*

Metodologia

Przedmiot badań

W naszych badaniach, w celu sporządzenia w miarę wyczerpującego opisu przeżyć doświadczanych przez uczestników w procesie tranzycji kulturowej, zastosowano model opisowej fenomenologii psychologicznej w ujęciu zaproponowanym przez Amadeo Giorgiego (2009, 2012). Podejście to, łączące filozofię fenomenologiczną, psychologię i nauki ścisłe, dąży do ustalenia struktury zjawiska, co oznacza „rozpoznanie części składowych istotnych dla zjawiska manifestującego się w konkretny sposób oraz zrozumienie, jakie powiązania zachodzą między tymi częściami” (Giorgi, 2009, s. 200). Ponieważ celem tej tradycji badawczej jest opisanie subiektywnych punktów widzenia, postrzeżeń i doświadczeń wielu jednostek w odniesieniu do konkretnego zjawiska, podkreśla ona subiektywne i niekrytyczne doświadczenia każdej z osób oddzielnie (Creswell, 2013). Stąd też podejście to nawiązuje do filozofii hermeneutycznej, jako że na pierwszym miejscu stawia wydobycie i opis subiektywnych perspektyw każdej jednostki, co umożliwi określenie zarówno wspólnych jak i unikatowych doświadczeń w całej grupie uczestników (Schwandt, 2015). Przedmiotem niniejszych badań była zatem analiza życiowych i wewnętrznych przeżyć, których uczestnicy doświadczali w związku z interesującym nas zjawiskiem, tj. tranzycją kulturową.

Procedura

Po otrzymaniu zgody komisji etycznej, uczestników badań rekrutowano za pośrednictwem rozmaitych organizacji lokalnych, świadczących usługi dla nowo przybyłych osób. Pracownikom, z którymi skontaktowano się w tych organizacjach,

udzielono informacji na temat projektu badawczego, a dalsze postępowanie pozostawiano do ich decyzji. Osoby zainteresowane uczestnictwem poproszono o skontaktowanie się z głównymi badaczami w celu uzyskania niezbędnych informacji. Trzy organizacje zaprosiły badaczy do przedstawienia celów badań trzem oddzielnym grupom młodzieży, objętym programami środowiskowymi. Aby wziąć udział w badaniach, zainteresowani musieli spełnić kryteria uczestnictwa ujęte w pytaniach przesiewowych, np. czy:

- (a) są w wieku 13–18 lat;
- (b) emigrowali lub przybyli do Kanady w poszukiwaniu azylu w okresie dojrzewania;
- (c) w ich własnym mniemaniu ich zamiarem było pozostanie w Kanadzie;
- (d) mieszkali w Kanadzie co najmniej sześć miesięcy;
- (e) komunikują się po angielsku na tyle sprawnie, aby rozmawiać o swoich doświadczeniach bez tłumacza.

Młodzież zakwalifikowaną do badań umówiono na wywiad z głównym badaczem we wspólnie uzgodnionym miejscu, umożliwiającym zachowanie poufności. Wszystkich poinformowano, że wywiady zostaną nagrane i omówiono z nimi kwestie dotyczące przebiegu badania oraz poufności. Każdy zainteresowany udziałem w badaniach podpisał zgodę na udział w nich, wypełnił kwestionariusz demograficzny i otrzymał bon o wartości 20 dolarów za uczestnictwo. Dane zbierano za pomocą pogłębionych, częściowo ustrukturyzowanych wywiadów jakościowych trwających około 90 minut. Pliki papierowe przechowywano zamknięte na klucz w gabinecie głównego badacza, a dostęp do danych elektronicznych chroniony był hasłem.

Pytania wywiadu, sformułowane w oparciu o powiązane źródła, odnosiły się do kluczowych tematów dotyczących zjawiska tranzycji kulturowej nowo przybyłej młodzieży uzupełnione o punkty potencjalnie ułatwiające dalsze ich omówienie (Langdridge, 2007). Wywiad rozpoczynał się od pytań „na rozgrzewkę” umożliwiających badaczowi nawiązanie dobrego kontaktu z uczestnikami. W następnym kroku przechodzono do ogólnego pytania badawczego: *Interesuje mnie, jak wyglądała twoja przeprowadzka z [tu nazwa kraju pochodzenia] do Kanady. Czy mógłbyś/mogłabyś opowiedzieć mi o tym doświadczeniu?*

Gdy uczestnicy zaczęli opisywać doświadczenie migracji, badacz podążał wskazanymi przez nich tropami, zadając spersonalizowane pytania, pozwalające wnikać głębiej w poruszaną przez nich tematykę.

Uczestnicy badań

W badaniach udział wzięło dziesięć osób w wieku od 15 do 17 lat ($M_{age} = 16,2$ roku), z których sześć określiło się jako kobiety, a cztery jako mężczyźni. Przy tej liczbie zaprzestano gromadzenia danych, gdyż osiągnięto nasycenie próby (Green,

Thorogood, 2014)¹. Nasi respondenci wyemigrowali do Kanady w okresie adolescencji z różnych krajów, w tym z Iranu (n = 3), Meksyku (n = 2), Tajlandii (n = 2), Chin (n = 1), Peru (n = 1) i Filipin (n = 1). W momencie przeprowadzania wywiadu mieszkali w Kanadzie od sześciu miesięcy do czterech lat. Dziewięcioro z nich przybyło do Kanady jako imigranci, jeden zaś jako uchodźca. Każdy uczestnik badań zgłosił, że poza angielskim posługuje się jeszcze dwoma językami, takimi jak hiszpański, farsi (język perski), tajski, mandaryński i tagalski. Badani mieszkali ze średnio 2–4 członkami rodziny. W próbie znalazła się jedna para rodzeństwa (brat i siostra). Wszyscy uczęszczali do szkół średnich do klas od X do XII i mieszkali w miastach w zachodniej części Kanady.

Analiza danych

Analiza danych przebiegała zgodnie z etapami fenomenologicznego opisu zaproponowanymi przez Giorgiego (2009, 2012). Po wykonaniu transkrypcji każdego jednostkowego wywiadu, w której usunięto wszelkie informacje umożliwiające identyfikację respondentów, analiza rozpoczęła się od przeczytania każdej transkrypcji w całości. Do całościowej lektury transkrypcji następnie powrócono, czytając ją ponownie i wyróżniając poszczególne jednostki znaczeniowe (*meaning units*). Za każdym razem, gdy dostrzeżono zmianę znaczenia, wyodrębniano nową sekcję, oddzielając ją od kolejnej. Celem tego procesu było podzielenie transkrypcji na mniejsze części, łatwiej nadające się do późniejszej osobnej analizy i oceny.

Na kolejnym etapie analizy każdą pojedynczą jednostkę znaczeniową należało zaklasyfikować jako psychologicznie nacechowane wyrażenie, czyli wydobyć i opisać jej psychologiczny sens. Aby to osiągnąć, jednostki znaczeniowe umieszczano w tabeli. Pierwsza jej kolumna zawierała odpowiedni fragment transkrypcji, zaś każdy wiersz – jednostkę znaczeniową. W drugiej kolumnie każdą jednostkę znaczeniową przepisano w postaci wyrażenia w trzeciej osobie. Trzecia kolumna zawierała przekształconą jednostkę znaczeniową, przy czym zastosowano proces swobodnej wariacji wyobraźniowej, aby określić najistotniejszy i najważniejszy składnik tej jednostki w odniesieniu do zjawiska tranzycji kulturowej. Na tym etapie każdą tabelę przejrzeni kompetentni audytorzy, których komentarze potwierdzały przedstawioną analizę i/lub prezentowały alternatywne sensory dostrzeżone w jednostkach. Po przekształceniu jednostek znaczeniowych w psychologicznie nacechowane wyrażenia, jednostki te posłużyły za podstawę opisu zasadniczych struktur cechujących doświadczenia każdego z uczestników (Giorgi, Giorgi, 2003).

Następnie sporządzono indywidualne streszczenia strukturalne poszczególnych wypowiedzi, które przedłożono każdemu uczestnikowi do sprawdzenia. Na koniec

¹ W swoim przeglądzie badań fenomenologicznych Katie Reid, Paul Flowers i Michael Larkin (2005) ustalili, że zazwyczaj w badaniach tego typu rekrutuje się dziesięcioro uczestników, zaś Darren Langdridge (2007), biorąc pod uwagę wymogi analizy danych, zaleca średnią liczebność próby na poziomie 6–7 respondentów.

zaś streszczenia te porównano horyzontalnie, aby określić występujące w nich zarówno wspólne, jak i unikatowe elementy składowe. Celem tej procedury było ustalenie, jakie elementy doświadczenia różniły uczestników badań, oraz porównanie ich z elementami, które ich nie różnicowały (Langdridge, 2007). Rozbieżności i powtarzające się elementy wychwytywano (na podstawie analizy jednostkowych streszczeń strukturalnych wywiadów poszczególnych uczestników), wykorzystując sporządzoną tabelę. Konkretnie cytaty i przykłady posłużyły do wyjaśnienia wyłaniających się struktur.

Rygor metodologiczne

Badania fenomenologiczne zakorzenione są w perspektywie społecznego konstrukcjonizmu. Ponieważ zakłada się w nich, że pozycja badacza może mieć wpływ na generowanie wyników (Creswell, 2013), w związku z tym zastosowano szereg działań, aby zagwarantować wiarygodność, transferowalność, rzetelność i potwierdzalność badań (Shenton, 2004). Na przykład subiektywne poglądy badaczy monitorowano w oparciu o superwizję, *bracketing* (tj. branie w nawias swojej wiedzy i założeń) i dyskutowanie w parach (*peer deb fng ri*) (Patton, 2002). W trakcie analizy danych stosowano kontrolę partnerską (*peer auditing*) oraz kontrolę przez badanych (*member checking*) w celu weryfikacji wyłaniających się wyników (Schwandt, 2015). Co więcej, ścieżka audytu rozciągnięta była na cały proces badawczy (Morrow, 2005). Ostatecznie zaś zapewniono katalityczną trafność, przedstawiając wyniki wywiadów jakościowych do potwierdzenia wszystkim uczestnikom badań (Stiles, 1993).

Wyniki

Analiza danych ujawniła osiem głównych struktur (tematów), które oddawały ogólny obraz zjawiska transycji kulturowej w doświadczeniu respondentów. Struktury i ich części ujęte są zbiorczo w tabeli 1. Przez wzgląd na anonimowość w ich dalszej analizie zastosowano pseudonimy.

Tabela 1. Doświadczenia transycji kulturowej: Ogólne struktury i części składowe

Doświadczenia przedemigracyjne	Decyzja o wyjeździe Przygotowania do wyjazdu
Wrażenia poemigracyjne	Dostosowywanie się do nowego otoczenia Oczekiwania a rzeczywistość
Edukacja	W obliczu zmian Program nauczania Wpływ kadry szkolnej Lekcje angielskiego jako języka drugiego

Przyjaźń	Wsparcie i informacje Wykluczenie Nawiązywanie znajomości z nowo przybyłymi i uczniami z wymiany międzynarodowej Zaangażowanie w życie społeczności
Rodzina	Wzmocnione więzi rodzinne Przedłużone okresy rozłąki z rodziną Rodzina jako źródło wsparcia lub stresu
Język	Biegłość w języku angielskim Autoekspresja Zasoby wsparcia
Przeżycia wewnętrzne	Rezyliencja Zmagania wewnętrzne
Tożsamość	Mieszanka dwóch Otwartość umysłu

Doświadczenia przedemigracyjne / *Byłem podekscytowany*

Decyzja o wyjeździe. Wszyscy badani przedstawili powody, którymi kierowały się ich rodziny, postanawiając wyemigrować do Kanady, a także rolę, którą oni sami odegrali w tej decyzji. Większość z nich stwierdziła, że decyzja rodziców przeniesienia się do Kanady łączyła się z poszukiwaniem lepszego życia dla dzieci, co także miało wpływ na stosunek ich samych do wyjazdu. Chociaż większość badanych nie miała poczucia sprawczości w procesie decyzyjnym, nie oceniali oni swojego uczestnictwa w decyzji o wyjeździe jako negatywną lub pozytywną stronę swoich doświadczeń. Wielu respondentów wyraziło wdzięczność rodzicom za ich ofiarność, wiarę w zdolność podjęcia właściwej decyzji, a także przekonanie, że ich własnym obowiązkiem jest ocenić i zaakceptować powstałe w wyniku tego konsekwencje. Vivien, piętnastolatka z Chin, stwierdziła, że *to takie całkowicie nowe doświadczenie, a nie każdy ma możliwość pojechać do innego kraju i pozostać tam przez całe życie*². Wspólna wszystkim była nadzieja, że czeka ich coś lepszego. Bez względu na to, czy wyobrażenie o lepszym życiu wywodziło się z opowieści rodziców, z medialnych przedstawień Północnej Ameryki, czy z ich własnych marzeń i pragnień, wszyscy żywili nadzieję, że życie w nowym kraju zapewni im wspaniałą przyszłość.

Przygotowania do wyjazdu. Po decyzji o emigracji wielu badanych rozpoczęło proces przygotowań, którego częścią były nauka języka angielskiego i gromadzenie informacji o życiu w Kanadzie, a także próba emocjonalnego pogodzenia się

² W przekładzie wypowiedzi uczestników oddana jest, o tyle, o ile to możliwe, ich pierwotna forma stylistyczna, leksykalna i gramatyczna, wraz z kolokwializmami, niezręcznościami i błędami językowymi. (przyp. tłum.)

z nadchodzącą zmianą. Mówili, że dzięki przygotowaniom praktycznym (takim jak kursy angielskiego i zbieranie informacji) mieli poczucie większej kontroli nad sytuacją, która pod innymi względami była całkowicie nowa. Jednocześnie zaś brak takich przygotowań opisywany był jako preludium rozczarowań i wzmożonych trudności (tak językowych, jak i emocjonalnych) w początkowym okresie po przyjeździe. Tak było zwłaszcza w przypadku Alexa, siedemnastolatka z Peru, który uważał, że jego rodzina otrzymała mylne informacje o życiu w Kanadzie. Zapytany, co mogłoby im pomóc, zauważył, że potrzebne byłyby przedemigracyjne programy przygotowawcze:

Byłoby miło, gdyby programy nie skupiały się na tym, jak już się tu jest... gdyby pomagały przed przyjazdem, wtedy te problemy – przede wszystkim byłoby łatwiej rządowi z finansowego punktu widzenia – a poza tym ludziom też byłoby łatwiej, bo czuliby się pewniej wiedząc, dokąd jada, prawda?

Z emocjonalnego punktu widzenia, perspektywa opuszczenia kraju ojczystego wywoływała mieszane uczucia, w tym poczucie utraty sprzężone z oczekiwaniem nowego początku. U respondentów, którzy mieli rok lub więcej na przygotowania, stosunek do migracji czasem przyjmował ambiwalentne formy: niektórzy oswajali się z tym pomysłem, u innych w miarę zbliżania się terminu wyjazdu narastał opór. Catherine, piętnastolatka z Filipin, wyjaśniła: *Gdy już wiedziałam, że nas zaakceptowano i że mamy wizy, poczułam smutek*. Przez pięć lat oczekiwania na przyznanie wizy sponsorowanej przez jej matkę, migracja wydawała się odległą perspektywą; realizm nieuchronnie nadchodzącego wyjazdu wywołał poczucie straty, co z kolei zapoczątkowało okres „kulturowej żałoby”.

Poemigracyjne wrażenia / Kompletnie nowe środowisko

Dostosowywanie się do nowego otoczenia. Uczestnicy badań opisali kilka swoich pierwszych dni w Kanadzie jako czas osvajania i uczenia się. Ten pierwszy okres po brzegi wypełniony był mieszkanką różnorodnych uczuć, w tym dezorientacji, zagubienia, podniecenia i niedowierzania. Początkowe reakcje na nowość sytuacji w dużej mierze zależały od okoliczności, w jakich znaleźli się po przybyciu. Ci, którzy mieli krewnych i znajomych, czerpali pociechę z obecności znanych, przyjaznych twarzy i relacji. Ci, którzy nie od razu zaczęli naukę w szkole, opowiadali, że przez kilka pierwszych dni czuli się jak na wakacjach, wolni od wyzwań, które wkrótce miały ich czekać. Spędzali czas, wędrując po mieście i – według Vivien, piętnastolatki z Chin – *zaznajamiając się z całym otoczeniem*. Jednakże dla tych, którzy nie mieli wcześniejszych kontaktów w nowych dla siebie miejscach, pierwszy okres w Kanadzie był często czasem przytłaczającej samotności i dezorientacji. Alex, siedemnastolatek z Peru, który wyemigrował na tydzień przed swoimi urodzinami, powiedział: *Miałem 13 lat, to było tydzień przed moimi urodzinami. Smutno mi było, że nikt nie przyszedł na moje urodziny*. Rodzaje relacji społecznych

ewidentnie miały znaczący wpływ na początkowy okres dostosowywania się przyjezdnych do nowego środowiska.

Oczekiwania a rzeczywistość. W doświadczeniu większości uczestników badań wczesny okres w Kanadzie odznaczał się rozdziwieniem między tym, czego oczekiwali, a tym, co faktycznie zastali. Powtarzającym się wątkiem było to, że im bardziej skryształizowane były ich przedemigracyjne oczekiwania, tym trudniej było im przystosować się do realiów otoczenia. W przypadku połowy respondentów oczekiwania te kształtowały się głównie pod wpływem filmów i programów telewizyjnych, stąd niestety ich nowe środowisko często wypadło blado w porównaniu z miejskim życiem i szkolną kulturą, przedstawianą w mediach północnoamerykańskich. Sohrab, siedemnastolatek z Iranu, stwierdził:

Filmy. Oglądałem High School Musical...no i...nie jest tak fajnie, jak pokazują, nie byłem tu jeszcze na żadnej wycieczce. Myślałem, że tu ciągle się gdzieś wychodzi, robi kreatywne rzeczy, a wcale tak nie jest.

Chociaż większości uczestnikom wyzbycie się początkowych oczekiwań zabrało sporo czasu, koniec końców pogodzili się z realiami swojego nowego środowiska. A jak ważne było zgromadzenie dokładnych informacji o kraju docelowym, jasno wynika z wypowiedzi piętnastoletniej Vivien z Chin, która poświęciła sporo czasu, zgłębiając, czego oczekiwać po życiu w Kanadzie. Zapytana, czy jej doświadczenia zbieżne były z tym, czego się wcześniej dowiedziała, stwierdziła: *Kanada okazała się dokładnie taka, jak się spodziewałam.*

Edukacja / Ciągle siedzę w szkole

W obliczu zmian. Wszyscy uczestnicy badania mówili o licznych różnicach występujących między szkołami w ich krajach ojczystych a tymi, do których zaczęli uczęszczać w Kanadzie. Wielu z nich wspominało, że czuli się skrępowani i uzależnieni, gdyż wiele zależało od tego, czy inni gotowi byli przyjść im z pomocą. W obliczu otaczającego ich nowego systemu połowa respondentów początkowo miała poczucie zagubienia ze względu na niedostatek posiadanych informacji, pomimo że wielu z nich pierwszego dnia w szkole skorzystało z pewnego rodzaju wprowadzenia. Następnie zostali jednak pozostawieni sami sobie i szkołę musieli poznawać na własną rękę. Powszechne wśród nowo przyjezdnych było zatem poczucie frustracji wywołane brakiem stałej informacji ze strony szkoły, co tym bardziej pogarszało ich sytuację. Alicia, siedemnastolatka z Meksyku, usłyszała, że ma znaleźć swoje zajęcia na planie lekcji. Ponieważ w jej meksykańskiej szkole uczniowie spędzali cały dzień w jednej klasie, tak opisała swoje pierwsze doświadczenia:

*Byłam w klasie i zadzwonił dzwonek, i wtedy wszyscy wstali. A potem wychodzą, no a ja tam stoję i pytam: „Co jest? Co mam robić?”, no i wtedy pytam takie-
go jednego, a on na to: „Ok, prosto, potem w lewo, patrz na numery”.*

Program nauczania. W związku z tym, że większość uczestników badań relacjonowała, iż ich rodziny przybyły do Kanady w nadziei, że ich dzieci zdobędą lepsze wykształcenie, doświadczenia szkolne były istotne także dla badanych. Mówiąc o nich, w większości stwierdzali, że programy nauczania wydają im się łatwiejsze, niż się spodziewali. Metody dydaktyczne są bardziej „praktyczne”, a mniej teoretyczne, zaś stosunek nauczycieli do uczniów wydawał się im bardziej „wyluzowany”. Było to dla nich pewnym zaskoczeniem, a początkowo wręcz źródłem niezadowolonia. Wyjaśniając związaną z tym frustrację, siedemnastoletni Alex z Peru powiedział:

Na przykład matematyka była naprawdę, naprawdę nudna. Robiliśmy równania używając płytek, a ja robiłem je z tymi płytkami w drugiej klasie, no bo płytki miały być dla dzieciaków, bo w końcu kto używa płytek? Więc kiedy mieliśmy używać płytek, złościło mnie to.

Poczucie niezadowolonia często sprawiało, że ci respondenci przestawali uważać na lekcjach. Niektórzy z nich spostrzegli jednak, że taki brak zaangażowania na wczesnych etapach szkolnej tranzycji często prowadzi do narastania zaległości, gdy przechodzi się do poznawania bardziej zaawansowanych treści nauczanych zgodnie z programem nauczania. Ci, którzy gorzej posługiwali się angielskim, doświadczali trudności w opanowaniu nowego materiału przewidywanego programem. Malia, szesnastolatka z Tajlandii, opisała stres spowodowany usiłowaniami nadążania za klasą:

Na lekcji zaczynała boleć mnie głowa, takie to było stresujące. Właściwie to dostawałam całkiem dobre oceny, ale przez to moja sytuacja robiła się nawet gorsza, bo starałam się je utrzymać. Mama mówiła mi „nie przejmuj się tym”, ale ja tak naprawdę nie wierzyłam jej.

Trudności językowe zmuszały wielu badanych do dwukrotnie cięższej pracy, wykonywanej, żeby nie odstawać od reszty uczniów, co niektórzy z nich odbierali jako niesprawiedliwość, zwłaszcza wówczas, gdy musieli poświęcać znaczny czas na tłumaczenie materiału, który opanowali już w swoich krajach ojczystych, a jednocześnie starali się poznawać materiał nowy. Dodatkowo połowa uczestników badań mówiła o dezorientacji wywołanej koniecznością wyboru dla siebie zajęć z szerokiej ich oferty i tworzenia własnego planu nauczania.

Wpływ kadry szkolnej. Mówiąc o nauczycielach i pedagogach szkolnych, wszyscy uczestnicy badań stwierdzali, że byli oni tymi osobami, które są w stanie pomóc nowo przybyłej młodzieży włączyć się w system szkolny nowy dla niej pod względem społecznym, akademickim i emocjonalnym. Chociaż w wielu z nich perspektywa zwrócenia się o taką pomoc wzbudzała zdenerwowanie i niechęć, doceniali ją, zwłaszcza gdy została im zaoferowana bez proszenia o nią. Przeważnie pracownicy szkoły przedstawiali nowego ucznia innym jego kolegom. Tak było w przypadku Mony, siedemnastolatki z Iranu, która zdecydowała się przenieść do innej szkoły

po tym, jak w poprzednim liceum padła ofiarą psychologicznej przemocy i poniżania. Już pierwszego dnia w nowej szkole przekonała się o wpływie szkolnej pedagog na jej integrację z grupą:

Moja pedagog podeszła do mnie i mówi: „Wszyscy uczniowie dwunastych klas siedzą z przodu, dlaczego nie siedzisz z nimi?” Powiedziałam, że nie znam tam nikogo, a ona przedstawiła mnie im, a oni byli dla mnie naprawdę mili, taka jestem z tego zadowolona.

Uczestnicy badań opowiadali też, że poza udzielaniem wsparcia społecznego, niektórzy nauczyciele i pedagodzy poświęcali swój czas, aby pomóc im w nauce. Były to osoby, które inicjowały takie wsparcie i dopytywały się o postępy w nauce, a w efekcie sprawiały, że młodzi ludzie czuli, że są ważni i że ktoś się o nich troszczy. Znaczenie wpływu wspierającej kadry uwypukla się zwłaszcza wówczas, gdy przywołuje się wypowiedzi tych uczestników badań, którzy nie doznali wsparcia ze strony nauczycieli i pedagogów. O takich niewspierających pracownikach szkoły respondenci mówili, że brakowało im empatii i zaangażowania lub że byli nieświadomi tego, z jakimi przeciwnościami borykają się nowo przybyli w szkole, mając na myśli poniżanie, stres szkolny i wyobcowanie społeczne. Gdy siedemnastoletnia Alicia z Meksyku usiłowała dowiedzieć się, z jakich przedmiotów musi mieć ocenę, aby starać się o przyjęcie na studia medyczne, pedagog szkolna powiedziała, że zapewne ich nie zaliczy, i poradziła jej, żeby „była realistką”. Alicia przyznała, że choć uznaje istotność rozmów z doradcami, straciła w tamtym momencie zaufanie do swojej pedagog, stwierdzając: *Nie wydaje mi się, żeby jej na mnie zależało.*

Lekcje angielskiego jako języka drugiego. Wszyscy uczestnicy badań chodzili na lekcje angielskiego jako drugiego języka (ESL) i – zdaniem większości z nich – zajęcia te różniły się od innych fragmentów szkolnego życia. Ponieważ gromadzili się na nich uczniowie, którzy niedawno przybyli do danej szkoły i do Kanady, „normalizowały” one wiele uczuć doznawanych przez przyjezdnych i sprawiały, że czuli się oni mniej osamotnieni w doświadczaniu tranzycji kulturowej. Piętnastoletnia Vivien z Chin wyjaśniła:

Ponieważ wszyscy jesteśmy tu nowi i uczymy się angielskiego, mieliśmy więcej wspólnych tematów, było ... coś, o czym mogliśmy pogadać, a nie mogliśmy z innymi uczniami, no kanadyjskimi i ... bo oni, oni nie rozumieją, co czujemy.

Poza tym większość badanych uznała, że nauczyciele ESL najlepiej rozumieją ich sytuację, zatem to do nich się zwracali, poszukując pociechy i dodatkowej pomocy w nauce. Ava, piętnastolatka z Iranu, powiedziała:

W zasadzie moja nauczycielka ESL, ona naprawdę chętnie mi pomaga, szczególnie w tym roku. Pytam ją o różne przedmioty ... W pewnym sensie mam z nią więź, bo czuję, że ona wie, na jakim jestem poziomie. Inni nauczyciele i ogólni pedagogowie patrzą na nas jak na uczniów dziesiątej klasy, ale moja

nauczycielka ESL wie, jaki jest mój poziom ESL i w ogóle, więc czułam z nią taką więź i mogę z nią rozmawiać.

W niektórych przypadkach nauczyciele ESL pomogli nowo przybyłym uczniom nawiązać kontakt z lokalnymi organizacjami zajmującymi się wspomaganiem i stwarzaniem możliwości rozwoju. Opowiadały o tym siedemnastoletnia Mona z Iranu i szesnastoletnia Catherine z Filipin. Takie dodatkowe wsparcie, jak stwierdzali uczestnicy badań, było niezwykle wysoko cenione i pomocne, zarówno dla nich, jak i dla ich rodzin.

Przyjaźń/ Przyjaciele to taka ważna sprawa

Wsparcie i informacje. Wszyscy badani podkreślali, że rówieśnicy byli dla nich głównym źródłem wsparcia, gdyż towarzystwo choćby jednego kolegi łagodziło poczucie osamotnienia i przydawało im odporności w obliczu wyzwań. Siedemnastoletnia Mona z Iranu, która często padała ofiarą psychologicznej przemocy w szkole, wyznała:

Na matmie też tak było, ale ponieważ jedna z moich niemieckich koleżanek była ze mną, siedziałyśmy koło siebie. Ją też wyśmiewali, myślę, że przeze mnie, siedzieli zaraz z tyłu, za nami i wyśmiewali się z nas, i obu nam było przykro, ale ponieważ byliśmy razem ... to nie było aż tak strasznie.

Znalezienie choćby jednego przyjaciela niesło korzyści nie tylko ze względu na emocjonalną ulgę, ale także dlatego, że pomagało nawiązać kolejne znajomości. Koledzy stawali się przy tym źródłem informacji o nowym otoczeniu i szkole. Zdaniem większości przyjaźnie (zarówno w szkole, jak i poza nią) były katalizatorami ich społecznej integracji i poczucia przynależności. Miguel, piętnastolatek z Meksyku, stwierdził, że wpływ kolegów polegał na tym, „że mogłem wyrazić siebie, być sobą... to wtedy poczułem, »no, OK, znów jestem u siebie«”.

Wykluczenie. Chociaż wszyscy młodzi ludzie mówili o korzyściach płynących z przyjaźni, większość z nich, podejmując próby nawiązania znajomości, napotkała przeszkody. Do głównych przeszkód zaliczało się wewnętrzne poczucie wykluczenia, wynikające z pozostawania poza istniejącymi kręgami społecznymi. Gdy wielu badanych starało się zintegrować z kimś i nawiązać znajomości, szybko uświadamiali sobie, że inni mają już swoje grupy przyjaciół. Niektórzy z nich mieli nadzieję, że kanadyjscy uczniowie podejną do nich już pierwszego dnia, ale bierne zachowanie rówieśników rozczarowało ich. Siedemnastoletnia Alicia z Meksyku tak opisała pierwsze wrażenie, które zrobili na niej uczniowie w jej szkole: *No cóż, nie jest jak na filmach, gdzie mówią „nie polubią cię, a na stołówce są tacy ludzie i tacy ludzie”, tak nie jest ... po prostu nic ich nie obchodzisz.* W niektórych przypadkach wykluczenie miało bardziej aktywną postać i prowadziło do poniżania i dyskryminacji. Siedemnastoletnia Mona z Iranu tak opisała swoje doświadczenia:

Zaczęli o mnie gadać ... odsuwać się od mojego miejsca. Po dwóch miesiącach byłam jedyną osobą, która siedziała w pierwszym rzędzie na chemii, wszyscy przenieśli się do tyłu i gadali o mnie, a ja słyszałam, co mówili.

Respondenci, którzy spotkali się z poniżaniem, nie umieli bronić się w języku angielskim i czuli, że są na celowniku ze względu na swój ubiór, akcent i niezajomość pewnych norm społecznych. Wykluczenie przez szkolnych rówieśników skutkowało u nowo przybyłych ogólnym poczuciem wyobcowania. Powszechnym ich pragnieniem było, żeby inni zainicjowali kontakt i wykazali zainteresowanie nimi, gdyż zadanie zbliżania się do grup obcych przerastało ich siły.

Nawiązywanie znajomości z nowo przybyłymi i uczniami z wymiany międzynarodowej. W poczuciu większości badanych bardziej naturalnie przebiegało zaprzyjaźnianie się z innymi przybyszami oraz uczniami pochodzącymi z wymiany międzynarodowej. Wszystkim im wspólne było doświadczenie migracji, a uczestnicy badań czuli się mniej onieśmieleni, zwracając się do nich i inicjując znajomości. Na przykład, po wielu lunchach spożytych w pojedynkę Catherine, szesnastolatka z Filipin, odkryła salę, w której nowo przybyli spotykali się podczas lunchu. Dziewczyna opowiedziała, że od razu poczuła się mniej skępowana w towarzystwie tej grupy:

Bo oni też jedzą ryż i czuję, że jesteśmy tacy sami, sama nie wiem... Lepiej się czuję z uczniami z wymiany międzynarodowej, bo wiem, że oni też uczą się angielskiego i jesteśmy w takiej samej ... prawie w takiej samej sytuacji.

Wspólnota doświadczeń (w połączeniu ze świadomością, że angielski to ich drugi język) dawała uczestnikom badań większą swobodę wypowiedzenia się, a w rezultacie także ułatwiła im bardziej autentyczne zachowanie się w obecności innych przybyszów i uczniów z wymiany międzynarodowej. Jednakże w przypadku niektórych respondentów decyzja o nawiązaniu znajomości z innymi przybyszami wydawała się nie tyle wyborem, ile jedyną dostępną opcją znalezienia się w grupie rówieśniczej. Takie ograniczenie w wyborze kolegów okazało się o tyle problematyczne, że uczniowie z wymiany międzynarodowej wyjeżdżają po roku czy dwóch. Alicia, siedemnastolatka z Meksyku, która nawet po czterech latach pobytu w Kanadzie wciąż nie umiała nawiązać relacji z miejscowymi rówieśnikami, kolegowala się z uczniami z wymiany międzynarodowej, ale bardzo pragnęła nawiązać bliższy, trwały kontakt z lokalną grupą rówieśniczą. Powiedziała:

Cóż, przez to teraz tak naprawdę wolniej się adaptuję, bo ja, to tylko przejściowe, po prostu jestem przyzwyczajona do bycia z tymi ludźmi i to jest dobre i w ogóle, ale oni potem wyjeżdżają.

Zaangażowanie w życie społeczności. Wszyscy badani korzystali z programów dla młodzieży skierowanych do imigrantów i uchodźców, a prowadzonych przez organizacje non-profit w ich społecznościach. Niektórzy z nich dowiedzieli

się o tych programach od swoich nauczycieli ESL, ale większości respondentom powiedzieli o nich rodzice. Niektórym programy te niosły pomoc w wysiłkach podejmowanych, aby wpasować się w życie szkolne. Jak stwierdziła siedemnastoletnia Mona z Iranu, która uważała, że w szkole nie była całkiem sobą, a raczej starała się być bardziej „kanadyjska”, co tak wyraziła:

Ale w programach dla młodzieży ... byłam sobą, i oni wszyscy byli, myślę, w jakiś sposób sobą, i czułam się tam naprawdę dobrze. Nie musiałam niczego przed nimi udawać, nie byłam tam aktorką, byłam Moną.

Podobnie piętnastoletni Miguel z Meksyku żywił przekonanie, że wówczas, gdy inni młodzi ludzie mają za sobą zbliżone doświadczenia, jego nie będą oceniać. Wyjaśnił, że poczucie to skłoniło go do *większej, powiedzmy, otwartości w mówieniu o tym, co się dzieje, co przeżywasz, przez co przechodzisz*. Jednak pomimo że programy środowiskowe wzmacniają poczucie przynależności i powiększają możliwości nawiązywania relacji, kilkoro badanych zauważyło, że są one poniekąd staroświeckie. Tylko tym uczestnikom badań, którzy z największymi wyzwaniem borykali się w szkole i w domu, programy te dawały wyjątkową odskocznnię, ale i im nie rozwiązywały ich głównych problemów.

Rodzina / Zmiana zbliża

Wzmocnione więzi rodzinne. Wszyscy badani po wyjeździe doświadczyli zacieśnienia związku z co najmniej jednym członkiem rodziny. Utraciwszy więzi z dawnymi wspólnotami, dalszymi krewnymi i znajomymi, odnaleźli oparcie i bliskość uczuciową u członków najbliższej rodziny. Piętnastoletnia Vivien, jedynaczka, która przeprowadziła się z Chin do Kanady z obojgiem rodziców, zrelacjonowała następujące doświadczenie:

Cóż, przez pierwsze kilka miesięcy byliśmy sobie właściwie bliżsi... no, zmiana zbliża, nie musisz... jest was tylko trójka, może są jacyś przyjaciele rodziny, ale jedyni ludzie, na których możesz naprawdę polegać, to twoja najbliższa rodzina, więc zbliżyliśmy się do siebie w pierwszym roku.

Oprócz wzmocnionych więzi uczestnicy badań wspominali też o zmianach ról w obrębie rodzin. Na przykład Milo, siedemnastolatek z Tajlandii, oznajmił, że doświadczenie migracji sprawiło, iż musiał przejąć opiekę nad swoją młodszą siostrą. Opisał to tak: *Ma jakieś kłopoty w szkole, z koleżankami, a ja na to »ach, wszystko będzie dobrze, znajdziesz koleżanki, nie przejmuj się tym«, więc musiałem dojrzeć.*

Przedłużone okresy rozłąki z rodziną. W procesie migracji większość badanych doświadczyła przedłużonych okresów rozłąki z co najmniej jednym rodzicem. Pośród przyczyn takiej rozłąki znalazły się: przerywana migracja, gdy któryś rodzic wyjeżdżał do Kanady jako pierwszy (aby sponsorować rodzinę lub przygotować wszystko na jej przyjazd), oraz powrót rodziców do kraju pochodzenia w związku

z wykonywaną tam pracą. Przedłużona rozłąka z rodziną miała wpływ na przedemigracyjne doświadczenia młodych ludzi, a także na ich poemigracyjną tranzycję. Catherine, szesnastolatka z Filipin, musiała czekać prawie dziesięć lat, żeby zobaczyć matkę. Dziewczyna opowiedziała, że gdy się już spotkały, *gdy przyjechałam tu po raz pierwszy właściwie nie rozmawiałam, byłam taka cicha, bo nie wiedziałam, co powiedzieć, a to dla mnie coś nowego*. Podobnie szesnastoletnia Malia z Tajlandii spędziła wiele czasu w rozłące z matką, a następnie z ojcem. Usiłując dostosować się do nowej szkoły, Malia zaczęła wycofywać się z pozaszkolnego życia społecznego, co tłumaczyła następująco:

skupiałam się na szkole i rodzinie, bo mój tata musiał wrócić do Tajlandii do pracy. Byłam więc tylko ja i mama, no i starałam się nawiązać z nią kontakt, bo długo byliśmy osobno.

Wraz z wieloma zmianami towarzyszącymi wyjazdowi do nowego kraju uczestnicy badań, którzy doświadczyli przedłużonej rozłąki z rodziną, mieli przed sobą dodatkowe zadanie: poznanie na nowo swoich rodziców.

Rodzina jako źródło wsparcia lub stresu. Z wypowiedzi większości badanych można wywnioskować, że ich rodziny albo udzielały im wsparcia podczas kulturowej tranzycji, albo przysparzały im dodatkowego stresu; natomiast niektórzy przytaczali przykłady jednoczesnego działania rodziców na oba te sposoby. Połowa całej grupy stwierdziła, że odczuwała rozmaite rodzaje wsparcia, udzielanego między innymi przez otwarte, szczere rozmowy, w których rodzice wyrażali poparcie dla ich aspiracji dotyczących przyszłości, zachęcając ich do udziału w programach środowiskowych lub też sugerując nowe hobby, co pomagało im przetrwać trudny okres adaptacji w nowym środowisku. Największe wsparcie Mona, siedemnastolatka z Iranu, otrzymała od swojej matki, która wykazywała się otwartością na otaczającą je nową kulturę. Według Mony:

Tak, bo jak jesteś poza domem, a potem przychodzisz do domu, to inna kultura jest trudna. Trzeba być kimś innym poza domem, a kimś innym w domu. Ale jak zauważyłam, że moja mama zmienia się razem ze mną, naprawdę dobrze się poczułam. Rozumiem, że nie muszę być kimś innym w domu – mogę być sobą.

Natomiast druga połowa badanych wręcz przeciwnie – czuła, że ich rodziny często były źródłem dodatkowej presji w tym stresującym – i bez niej – czasie. U podłoża ich problemów leżały rodzicielskie lęki i oczekiwania niepowodzeń. Siedemnastoletni Alex z Peru opowiedział o swoim ojcu, który bał się, gdy chłopak wychodził sam z domu i chciał przyłączyć się do organizacji w lokalnej społeczności:

Czasem pytali mnie: „Możesz pójść z nami do miasta?”, więc ja „Mogę iść do miasta?”, a on na to „Nie. To za daleko i zbyt niebezpieczne”... Nigdy nigdzie nie wychodziłem, bo mi nie pozwalał, więc trudno było mi znaleźć kolegów.

Takie negatywne reakcje i interakcje rodzicielskie często wzmagały stres młodych ludzi, co z kolei wpływało na ich zachowanie w szkole i relacje z rówieśnikami.

Dystans. Połowa uczestników badań stwierdziła, że w miarę upływu czasu czuła rosnący dystans do członków rodziny, gdyż w konsekwencji napiętych terminarzy i mnożących się obowiązków rodziny miały mniej możliwości prowadzenia rozmowy i spędzania razem czasu. Rozumieli oni przyczyny narastającego dystansu, które wiązały się ze zwiększeniem obowiązków rodziców w wyniku zobowiązań finansowych i/lub zawodowych, ale doświadczali tej sytuacji jako czegoś, nad czym mieli bardzo ograniczoną kontrolę. W ich oglądzie członkowie rodziny żyli we „własnych bańkach”, a w domach „wionęło uczuciową pustką”, gdyż każdy zajmował się własnymi sprawami. Badani z niechęcią poddali się nowym realiom. Jak ujął to piętnastoletni Miguel z Meksyku:

Na przykład moja mama – właściwie jej nie widuję. Dziś pracuje tylko od 7 do 14, ale zazwyczaj pracuje od 7 do 14, potem odpoczywa przez godzinę, jak jestem w szkole, a potem wraca do pracy i czasem nie widzę jej nawet przez cztery dni.

Wraz z rosnącym dystansem postępowało ograniczenie komunikacji między młodymi ludźmi a ich rodzicami. Respondenci obawiali się, że zwierając się swoim rodzicom, tylko spotęgują i tak poważny obciążający ich stres. Alex, siedemnastolatek z Peru, wyjaśnił: *Nie mówiliśmy o wszystkim, bo wtedy każdy, bo to by za bardzo obciążało moich rodziców, gdybym wszystko im mówił.* Zamiast zwracać się do rodziców po wsparcie badani często czuli, że powinni ich chronić i tłumili swoje troski lub szukali wsparcia gdzie indziej.

Język / Czasem nie chce mi się niczego mówić

Biegłość w języku angielskim. Biegłość, z jaką młodzi emigranci posługiwali się językiem angielskim, wpływała na ich zdolność komunikowania się, a w konsekwencji determinowała możliwości nawiązywania przyjaźni, odnoszenia sukcesów w nauce oraz zaangażowania się w życie społeczności. Wszyscy uczestnicy badań zauważyli, że im sprawniej mówili po angielsku, tym stawali się bardziej pewni siebie, oswajając się ze swoim nowym życiem. Dzięki przygotowaniom przedemigracyjnym, w tym prywatnej nauce angielskiego i lekcjom angielskiego w szkole, czuli się mniej przytłoczeni po przybyciu do Kanady. Siedemnastoletnia Mona z Iranu tak opisała swój proces przygotowań i jego efekty:

Do domu przychodził nauczyciel angielskiego... dużo mnie nauczył i uwielbiam angielski. Cały czas oglądałam angielskie filmy, mówiłam do siebie po angielsku, więc gdy przyjechałam do Kanady, nie miałam jakichś wielkich problemów.

Ci, którzy słabo znali angielski, po przyjeździe czuli się wykluczeni w swoim nowym otoczeniu i dostrzegli, że niemożność wyrażania siebie odbija się na ich

poczuciu tożsamości. Malia, szesnastolatka z Tajlandii, z wzorowej uczennicy stała się dziewczyną niezdolną do odrobienia pracy domowej. W trakcie wywiadu wyznała:

Ponad rok trwało, zanim poczułam się szczęśliwa, pewna siebie i tak dalej. Raz nawet popłakałam się w szkole, bo nie byłam w stanie niczego przeczytać, a dostaliśmy cienką książeczkę do przeczytania po angielsku, ale ja w ogóle nie umiałam jej przeczytać. Musiałam pójść do domu i poprosić tatę, żeby przetłumaczył mi całą stronę, a właściwie całą książeczkę.

Wszyscy badani wskazywali, że im lepiej zna się angielski w momencie przybycia, tym łatwiej przebiega początkowa tranzycja, a im bardziej wzrasta sprawność językowa, tym lepsze staje się doświadczenie życia w Kanadzie.

Autoekspresja. Większość uczestników badań relacjonowała, że trudności w mówieniu po angielsku ograniczały ich autoekspresję. U niektórych skutkowało to całkowitym wycofaniem się z interakcji społecznych. Niemożność postępowania w sposób, do którego przywykli, sprawiła, że respondenci czuli się częściowo odcięci od samych siebie. Piętnastoletni Miguel z Meksyku w ogóle nie mówił po angielsku w momencie przyjazdu do Kanady. Był on z natury osobą rozmowną i towarzyską, ale nowo powstała sytuacja miała wpływ na to, jak postrzegał samego siebie:

Na początku zawsze wyglądam jak wariat, więc robiłem coś takiego [robi poważną minę] ... Tak jakbym marszczył brwi ... więc ludzie myśleli, że jestem nieśmiały i takie tam, no i to było jakby przeglądać się w lustrze i dziwić się „Co to za człowiek? To przecież nie ja?”

Badani opowiadali o obawie, że inni będą drwić z nich z powodu ich akcentu i nieznajomości słownictwa. Żeby uniknąć takich sytuacji, szukali „wytchnienia” wśród osób mówiących ich pierwszym językiem. Siedemnastoletni Alex z Peru powiedział: *Łatwiej mi było wyrazić się, gdy mówię po hiszpańsku, bo robię to całe życie ... Natomiast gdy rozmawiałem po angielsku ... nie wiedziałem, jak ich zainteresować.* Jednakże, w miarę jak rosła biegłość językowa, ich poziom stresu obniżał się i wzrastało poczucie pewności. To dzięki lepszemu opanowaniu języka otwierała się dla nich możliwość poświęcenia uwagi innym obszarom życia, takim jak relacje rówieśnicze i osiągnięcie lepszych postępów w nauce.

Zasoby wsparcia. Połowa uczestników badania podkreśliła, że prowadzenie rozmów w języku angielskim było kluczowe dla postępów w jego opanowaniu. Niektórzy uściślili, że rozmawianie z uczniami urodzonymi w Kanadzie pomogło im poznać niuanse potocznego angielskiego. Siedemnastoletni Sohrab z Iranu wyznał: *rozmowa z Kanadyjkami to była właściwie jedna z głównych przyczyn, dlaczego chciałem spędzać z nimi czas; żeby nauczyć się języka.* Jednakże dla większości respondentów rozmowa z osobami mówiącymi płynnie po angielsku okazywała się wyzwaniem, przerastającym ich siły. Tylko ćwiczenie słownictwa z innymi osobami uczącymi się angielskiego sprawiło, że mniej bali się popełniać błędy. Między

innymi szesnastoletnia Catherine z Filipin pojechała na kolonie dla nowo przybyłej młodzieży, gdzie ćwiczenie angielskiego przychodziło jej z większą łatwością. Dziewczyna wyjaśniła:

No właśnie, nie myślę o tym, co inni ... co oni myślą o tobie ... na przykład, o naszym angielskim ... no wiesz, o gramatyce i takich tam ... i nie ma sprawy, żeby ich zapytać jeśli nie rozumiesz, jeśli nie rozumiało się, co mówią.

Poczucie, że „nie ma sprawy”, jeśli robi się błędy i zadaje pytania, było wspólne tym badanym, którzy opowiadali, że widząc, jak inni młodzi ludzie popełniają błędy, sami czuli mniejsze obawy przed wypowiedzianiem się. Wśród innych pomocnych możliwości doskonalenia angielskiego był udział w wolontariacie w lokalnej społeczności, oglądanie filmów i granie w gry wideo po angielsku oraz wsłuchiwanie się w teksty angielskich piosenek. Te alternatywne sposoby ćwiczenia języka były szczególnie cenne dla tych nowo przybyłych, którzy z trudem nawiązywali znajomości, a więc znali niewiele osób, z którymi mogliby rozmawiać po angielsku.

Przeżycia wewnętrzne / *Chciałam wyjechać*

Zmagania wewnętrzne. Połowa uczestników badań stwierdziła, że po przyjeździe do Kanady w takim czy innym momencie zmagала się z uczuciami, które jest skłonna opisać jako „depresję” (lub też emocje powiązane z depresją, takie jak poczucie beznadziejności czy brak radości z codziennego życia). Do pojawiania się takich stanów przyczyniały się doświadczanie poniżania, konflikty rodzinne, różne naciski wywierane ze strony rodziców oraz poczucie wykluczenia ze społeczności. Alex, siedemnastolatek z Peru, w dzień borykał się z trudnościami w nawiązywaniu znajomości w szkole, zaś wieczorami w domu mierzył się z depresją i konfliktami rodziców. Opisuując wpływ tej mieszanki doświadczeń, powiedział: *Naprawdę byłem w depresji – nie żeby to była taka straszna depresja na granicy samobójstwa – ale naprawdę byłem w depresji.* Oprócz obniżenia poziomu optymizmu większość badanych doświadczała osamotnienia wynikającego z trudności w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami (spowodowanych barierą językową i/lub uczuciem poniżenia).

Zmagając się z trudnościami, uważali oni, że nie ma nikogo, do kogo można zwrócić się o wsparcie. Dla niektórych respondentów była to kwestia braku zaufania – obawiali się bowiem, że jeśli zwierzą się komuś dorosłemu, powiadomieni zostaną o tym ich rodzice, co tylko zaostrzy problemy domowe. Innym zaś w poszukiwaniu pomocy utrudniało to, że nie znali wcześniej pedagogów pracujących w ich szkołach. Ci właśnie wyrażali pragnienie poznania kogoś, kto mógłby ich zrozumieć i pomóc im, by czuli się mniej osamotnieni. Jak uskarżał się Milo, siedemnastolatek z Tajlandii – chciał porozmawiać o „stresie życiowym” i *tym etapie w życiu nastolatka, przez który przechodzę*, ale czuł, że znajomi i rodzice nie rozumieją go,

a pedagog szkolny nie sprawił na nim wrażenia osoby, do której można się zwrócić o pomoc w tej sprawie.

Rezyliencja. Wprawdzie doświadczenia przyjezdnych były bardzo trudne, jednak potrafili oni przywołać pewne sposoby, po jakie sięgali, aby poradzić sobie z napotkanymi wyzwaniami. Okazało się, że aby jakiegokolwiek zmiany stały się możliwe, wielu młodym ludziom potrzebna była zmiana nastawienia. W przypadku siedemnastoletniego Sohraba z Iranu zmiana taka miała miejsce w sferze życia społecznego. Na początku Sohrab odnosił wrażenie, że Kanadyjczycy nie chcą się z nim przyjaźnić, jednak gdy zmienił punkt widzenia, zaczął nawiązywać liczne znajomości z kanadyjskimi uczniami swojej szkoły. Chłopak opowiadał:

po prostu postanowiłem ... czasem uważałem, że Kanadyjczycy traktują mnie rasistowsko, ale gdy tylko uświadomiłem sobie, że »to ja tak myślę i to po mnie widać« ... zacząłem być sobą.

Podobnie po lekturze kilku biografii osób, które doświadczyły przesiedlenia i migracji, siedemnastoletni Alex z Peru dokonał odkrycia:

muszę zrozumieć, że każde miejsce może być ... gdziekolwiek jesteś, możesz poczuć się u siebie, w każdym miejscu możesz się czuć, jak w domu; to zależy od ciebie.

Niektórzy badani przyznawali, że – oprócz zmiany punktu widzenia – ich aspiracje i wyznaczone sobie cele sprawiły, iż warto było znosić wyzwania integracji. Było tak w przypadku, gdy dążenie do jej osiągnięcia wymagało pozostania w Kanadzie. Siedemnastoletnia Mona z Iranu przyznała, że zna osoby, dla których tranzycja do Kanady okazała się zbyt trudna i powróciły do swoich krajów ojczystych. Na pytanie, co skłoniło ją do pozostania, odpowiedziała: *Chciałabym osiągnąć szczyty. Chcę studiować na dobrej uczelni. Mam mnóstwo marzeń i to dla tych marzeń robię to wszystko.* Marzenia i cele pozwoliły nadać sens pokonywaniu trudności, na które natknęli się uczestnicy badań, i były dla nich źródłem motywacji do podejmowania dalszych starań.

Tożsamość / Wszystkiego po trochu

Mieszanka dwóch kultur. Większość badanych opisując swoją kulturową tożsamość, stwierdziła, że wpływ mają na nią zarówno kultura, w której spędzili dzieciństwo, jak i otaczająca ich obecnie kultura kanadyjska. Z jednej strony respondenci uważali, że mają okazję przyswoić sobie najlepsze elementy obu tych kultur i scalić ich walory, konstruując wyjątkową tożsamość; z drugiej jednak czuli się w tym zbyt zagubieni i niezdolni, aby zdefiniować, jaka ma być ta tożsamość, jako że związani byli z więcej niż jedną kulturą. Spędziwszy dość krótki czas w Kanadzie, szesnastoletnia Catherine z Filipin snuła refleksję nad tym, jak jej wyobrażenie o sobie się zmienia. Chociaż wewnętrżnie identyfikowała się jako Filipinka, zdawała sobie

również sprawę z tego, że jej zewnętrzne zachowania odbiegają czasem od norm kultury filipińskiej: *Nie wiem ... czasem nadal czuję się Filipinką, ale czasem myślę, że jestem teraz Kanadyjką, bo ... wszystko, co robię teraz różni się od tego, co robiłam przedtem.* Uczestnikom badań wspólne było pragnienie zależenia równowagi między kulturą kanadyjską a kulturą, w której wyrosli. W rezultacie większość z nich traktowała wszelkie zmiany, jakie w nich zaszły, jako ich osobiste wybory. Niektórzy respondenci uważali jednak, że z upływem czasu nieuchronnie staną się „bardziej kanadyjscy”. Siedemnastoletni Milo z Tajlandii wyznał:

Kiedyś myślałam, że to wybór, ale w miarę upływu czasu ... niewielu ludzi mówi po tajsku i nie mają takiego samego poczucia humoru i aspektów kulturowych jak ja, więc po prostu musiałem się zasymilować i ciągnąć to, żeby przetrwać i w ogóle.

Bez względu na to, czy młodzi imigranci chcieli pielęgnować swoje korzenie, dopasować się do Kanadyjczyków, czy znaleźć równowagę między tymi opcjami, wszyscy wyrażali rosnącą świadomość roli, którą kultura odgrywa w ich życiu, w tym wpływ kultury na to, kim są i kim chcą się stać.

Otwartość umysłowa. Uczestnicy badań mówili, że przyjechawszy do Kanady, po raz pierwszy w życiu zetknęli się z różnorodnym wachlarzem kultur. Na początku obca nowa kultura, z którą się zetknęli, dała im wiedzę o tych częściach świata, o których w innych okolicznościach niczego by nie wiedzieli. Uważali, że to zetknięcie obudziło w nich chęć poznawania, obdarzyło otwartością umysłu, którą cenili i która ich cieszyła. Ava, piętnastolatka z Iranu, tak opisała zmianę, którą przeszła:

Ale, wiadomo, niektóre rzeczy też się zmieniły, na przykład niektóre moje poglądy, bo w Iranie nie ma aż tak dużo różnych religii i kultur, więc czuję się, jakby to powiedzieć, może otwarta umysłowo, więc włączam w moje życie także inne kultury.

Zetknięcie z innymi kulturami pomogło też badanym wyżyć się dawnych uprzedzeń i skłoniło ich do namysłu nad rodzimymi społeczeństwami, które niegdyś wpoiły im dyskryminację ze względu na różnice kulturowe i klasowe. Zaprzyjaźniając się z osobami o różnym pochodzeniu, zaczęli kwestionować swój dawny sposób myślenia i zaskoczeni byli, do jakiego stopnia ich poprzednie poglądy wywodziły się z niewiedzy. Ogólnie szczycili się swoją nową postawą wobec innych i otwartością umysłową, gdyż wskazywała ona na ich osobisty rozwój oraz stanowiła wyrazisty znak ich przemiany i poszerzenia horyzontów myślowych.

Dyskusja

Wyniki niniejszych badań znacznie wzbogacają wiedzę o tranzycji kulturowej i migracji. Konkretnie zaś pozyskanie bezpośrednich głosów nowo przybyłej młodzieży na temat jej osobistych doświadczeń kreśli unikatową perspektywę. Wyniki wskazują, że znaczące tematy wyróżnione w badaniach są ze sobą powiązane, co uwypukla złożoność procesu tranzycji kulturowej. Cały proces tranzycji kulturowej zaczął nabierać kształtu, gdy badanych powiadomiono o wyjeździe do Kanady. Od tego momentu wszystkie kolejne kroki były już ze sobą powiązane i razem składały się na doświadczenia, w których ciągle wyzwania spletały się na przemian z aktami zwątpienia i rezyliencji. Wyniki te powiększają istniejący zasób wiedzy o zjawisku tranzycji kulturowej, które do tej pory analizowano jedynie na podstawie badań doświadczeń i wypowiedzi dorosłych przybyszów (zob. Sinacore i in., 2009).

Doświadczenia tranzycji kulturowej rozpoczynały się wraz z decyzją dotyczącą opuszczenia kraju. Według badanych najczęstszym powodem, dla którego ich rodzice decydowali się na wyjazd, była możliwość zapewnienia lepszej przyszłości dzieciom. Wprawdzie powód ten jest doskonale znany jako główny motyw skłaniający do migracji (Hutchins, 2011; Suárez-Orozco, Marks, 2016; Suarez-Orozco, Suarez-Orozco, 2001), ale dotychczas niewiele wiadomo było o zaangażowaniu czy bezpośrednim udziale młodzieży w jego organizację i przebieg (Hutchins, 2011). Wywiady z młodymi imigrantami umożliwiły uzupełnienie tej luki w literaturze przedmiotu, gdyż badani opisywali swój wkład w proces decyzyjny, jego internalizację i skutki jego realizacji. Respondenci, których o wyjeździe powiadamiano z wyprzedzeniem, czuli się bardziej włączeni w cały proces, co zazwyczaj pociągało za sobą bardziej pozytywne nastawienie do zbliżającej się emigracji. Natomiast brak przygotowania czy dokładnych informacji przed wyjazdem przeciwnie – pogarszał sytuację młodych ludzi w momencie przybycia do kraju docelowego. Dysponowanie czasem poświęconym na emocjonalne i językowe przygotowanie się miało szczególną wagę, warunkując poemigracyjne powodzenie.

Wczesne etapy tranzycji kulturowej oznaczały dla respondentów wiele środowiskowych i społeczno-kulturowych zmian. Choć zwiększona, a czasem nagła potrzeba opanowania nowej wiedzy i umiejętności ekscytowała niektórych, to dla większości była ona jednak przytłaczająca i stresująca. Stres towarzyszący procesowi balansowania między nawykami wyniesionymi z kraju pochodzenia a sposobem życia w nowym kraju, który często nazywany jest „stresem akulturacyjnym” (*acculturative stress*), mógł zwiększać ryzyko wystąpienia problemów psychologicznych (Sirin, Ryce, Gupta, Rogers-Sirin, 2012; Falavarjani, Yeh, Brouwers, 2019). W naszych badaniach respondenci omawiali w sposób interesujący rolę, którą przedemigracyjne oczekiwania odegrały w ich poemigracyjnych doświadczeniach i stresie akulturacyjnym. Szczególnie istotny wydawał się przy tym udział północnoamerykańskich mediów w kształtowaniu tych oczekiwań, zwłaszcza gdy owocował rozczarowaniem, które wielu nowo przybyłych nastolatków przeżyło po przyjeździe.

Charles Negy, Shari Schwartz, Abilio Reig-Ferrer (2009) sugerują, że jednym z głównych czynników wywołujących stres akulturacyjny jest zjawisko wyjaśniane „teorią zawiedzionych oczekiwań” (*expectancy violation theory* – EVT). Zgodnie z nią gdy oczekiwania jednostki nie są spełnione, pojawia się u niej negatywna reakcja psychologiczna. Podobnie Ada L. Sinacore i in. (2009) ustalili, że imigranci o znacznych przedemigracyjnych oczekiwaniach co do ich sytuacji w przyszłej społeczności, niemal zawsze mają najwięcej trudności z tranzycją. Chociaż ustalenia te zbieżne są z wypowiedziami uczestników naszych badań, to warto pamiętać, że jak dotąd zagadnieniu temu poświęcono zbyt mało badań dotyczących doświadczeń nowo przybyłej młodzieży. Na ich podstawie wydaje się, że tylko wcześniejszy dostęp do dokładnych i istotnych informacji korzystnie działa na młodzież, łagodząc poczucie rozczarowania po przyjeździe do nowego kraju.

W przypadku większości badanych trwałość przeprowadzki została przypieczętowana zapisaniem się do szkoły. Podobnie do ustaleń z poprzednich badań, i tutaj szkoła stanowi najważniejszą scenę, na której rozgrywała się większość akademickich, językowych i społecznych doświadczeń przyjezdnych (Suárez-Orozco, Michikyan, 2016; Suarez-Orozco, Suarez-Orozco, 2001; Gallucci, Kassan, 2019; Kassan i in., 2019). Przybysze świadomi byli, że ich przyszłe możliwości zależą od szkolnego sukcesu, w związku z czym odczuwali zwiększoną presję osiągnięcia dobrych wyników w nauce. Niestety wielu badanych wyraziło niezadowolenie z programu nauczania, co zbieżne jest z wynikami poprzednich badań (Li, 2010; Stodolska, 2008). One też wskazują, że niewykorzystanie wiedzy, którą nowo przybyli uczniowie już dysponują, może skutkować brakiem ich angażowania się w zajęcia szkolne i znużeniem (Suarez-Orozco, Suarez-Orozco, 2001; Suarez-Orozco i in., 2010; Ngo, 2012; Gallucci, Kassan, 2019; Kassan i in., 2019). Takie same wnioski ewidentnie wynikały z wypowiedzi uczestników tych badań, którzy opowiadali, że zaczęli mniej przykładać się do nauki z powodu nudy i braku stymulacji intelektualnej.

Interesujące jest ustalenie, że dla wielu młodych imigrantów lekcje ESL okazały się azylem wśród innych sytuacji szkolnych. Literatura przedmiotu stwierdza, że w wielu nowo przybyłych uczniach lekcje ESL pogłębiają wyobcowanie ze środowiska szkolnego (Li, 2010; Stodolska, 2008), lecz w naszych badaniach jedynie jeden z dziesięciorga uczestników wspomniał o takim doświadczeniu. Chociaż badani wyrażali ogólne niezadowolenie z programu nauczania ESL (Cohen, 2012; Li, 2010; Stodolska, 2008; Suárez-Orozco, Michikyan, 2016; Suarez Orozco, Suarez Orozco, 2001), to o wiele bardziej entuzjastycznie mówili o tym, jak *czuli się* na tych lekcjach, a szczególnie, jak zapewnione na nich bezpieczeństwo i ciepła atmosfera odbiegała od reszty zajęć szkolnych (McCloud, 2015; Oikonomidoy, 2015). Nauczyciele ESL opisywani byli jako dostępni i chętni do pomocy, a uczestnicy badań tłumaczyli, że to, co robili na poszczególnych zajęciach (np. gry pomagające uczniom poznać się nawzajem), ułatwiała im nawiązanie przyjaźni. Spostrzeżenia te stanowią cenną wskazówkę dla kadry szkolnej, która może czerpać pomocne wzorce

z działań podejmowanych przez nauczycieli ESL i rozszerzać je, kreując bezpieczną i przyjazną atmosferę w całej szkole.

Jak istotne są kontakty społeczne, oczywiste było w wypowiedziach wszystkich młodych ludzi. Wynika z nich, że przyjaźnie postrzegano jako źródło emocjonalnego wsparcia i ważny łącznik z nowym otoczeniem. Inni badacze tej problematyki także wykazują, że budowanie przyjaźni może zapobiegać depresji (Fawzi i in., 2009), umożliwiać młodzieży dzielenie się migracyjnymi przeżyciami (Kim, Suh, Kim, Gopalan, 2012), ułatwiać dostęp do zasobów wspólnoty (Tsai, 2006) i dawać poczucie więzi, które pobudza chęć pozostania w kraju przyjmującym (Chow, 2007). Co najważniejsze, przyjaźnie podnoszą u nowo przybyłej młodzieży poczucie przynależności do nowej społeczności (Borrero, Lee, Padilla, 2013; Chow, 2007; Salehi, 2009). Wśród uczestników niniejszych badań potrzeba przynależności była szczególnie wyraźna i należała do głównych przyczyn, dla których nawiązywali oni znajomość z innymi przybyszami i/lub młodzieżą o podobnym pochodzeniu.

Specyficzną rozbieżnością, jaką zasygnalizowano w wypowiedziach, było to, że z jednej strony potwierdzali oni ważną rolę organizacji wspólnotowych, a z drugiej krytykowali je za nieskuteczność w kontaktowaniu nowo przybyłych z młodzieżą kanadyjską. Uczestnicy wyrażali głębokie pragnienie nawiązywania znajomości z młodymi Kanadyjczykami, ale też wymieniali, wśród głównych przeszkód, na które natknęli się w swoich dążeniach, takie ich zachowania, jak poniżanie, dokuczanie, wykluczanie, a także ogólny brak zainteresowania przybyszami. Takie trudności opisywane są w literaturze przedmiotu jako bariery hamujące zaangażowanie społeczne (Li, 2010; Ngo, 2009; Rossiter, Rossiter, 2009; Stodolska, 2008). Wyniki badań wskazują więc na niedostatek takich skutecznych interwencji, które pomogłyby nowo przybyłej młodzieży zintegrować się ze społeczeństwem kanadyjskim.

Choć działania poszczególnych jednostek i grup adresowane wyłącznie do nowo przybyłej młodzieży są niewątpliwie pomocne, to nie wystarczają jednak do zapewnienia pozytywnej tranzycji kulturowej. Większość związanych z tym zadań przejmuje kadra szkolna, w tym nauczyciele i pedagodzy szkolni, którzy dysponują doskonałymi możliwościami wspomagania nowo przybyłej i kanadyjskiej młodzieży w nawiązywaniu wzajemnych relacji.

Język należał do głównych wyzwań, z którymi borykali się młodzi ludzie, usiłując zintegrować się ze społeczeństwem i szkołą, co znajduje potwierdzenie w większości badań nad migracjami (Rossiter, Rossiter, 2009; Sinacore i in., 2009; Gallucci, Kassan, 2019; Kassan i in., 2019). Istotnym ustaleniem płynącym z naszych badań jest to, że ograniczona autoekspresja w znacznym stopniu warunkuje postrzeganie samego siebie – dla wielu uczestników utrata zdolności komunikowania oznaczała utratę własnego Ja. Nie dziwi zatem, że w wyniku takiej sytuacji wśród respondentów zaczynały znajdować potwierdzenie wzory negatywnych zachowań omawiane w literaturze, w tym izolacja społeczna (Rossiter, Rossiter, 2009), obawy (Sirin i in., 2012), depresja (Ellis i in., 2011) i obniżone poczucie własnej wartości (Fawzi i in., 2009). Uczestnicy stwierdzali, że ćwiczenie angielskiego (w idealnych

okolicznościach z rodzimymi użytkownikami) było niezwykle ważnym, ale często niedostępnym sposobem uczenia się nowego języka. Wyniki naszych i innych badań wskazują, że brakuje miejsc sprzyjających tego rodzaju praktyce z udziałem obu grup młodzieży: urodzonej w Kanadzie i przybywającej do tego kraju (Li, 2010; Stodolska, 2008). Z tego względu warto apelować o poszerzenie możliwości nauki języka angielskiego nowo przybyłej młodzieży i/lub zachęcać ją do wyrażania siebie w inny sposób (np. przez sztukę, sport czy muzykę), gdyż może to nie tylko podnieść poczucie samoskuteczności przybyszów, ale także wesprzeć właściwy rozwój ich wyobrażeń o sobie.

Rola, którą podczas tranzycji odgrywa rodzina, działając jako czynnik ochronny, znajduje potwierdzenie w badaniach nad migracją i łączy się z pozytywnymi jej efektami, takimi jak sukces szkolny (Suarez-Orozco i in., 2010), wzmocnienie samopoczucia (Rossiter, Rossiter, 2009) oraz spadek poziomu depresji i lęku (Suarez-Orozco, Bang, Kim, 2011). W naszych badaniach uczestnicy wskazywali na istotną w tym procesie rolę rodziny. Z tym, że ci, którzy odczuwali wsparcie ze strony swoich rodzin, widzieli je jako źródło dodatkowej siły, odporności i wytrwałości w pokonywaniu wyzwań; natomiast u nowo przybyłych doświadczających rodzicielskiej presji, domowych konfliktów, a także osłabienia więzi i przedłużających się okresów rozłąki – rodziny powodowały dodatkowy stres. Podobnie jak wskazały to poprzednie badania, uczestnicy borykali się z pogodzeniem odmiennych wymagań w domu i w szkole, odczuwając presję w spełnianiu oczekiwań rodziców (Li, 2010; McMichael i in., 2010). Carola Suárez-Orozco i Marcelo M. Suárez-Orozco (2001) przyjmują, że wzrost rodzicielskich oczekiwań stanowi reakcję na przytłaczające zmiany zachodzące w ich otoczeniu oraz narastanie obawy utraty uczuć dzieci, przyjmujących wartości nowej kultury. Jednocześnie ci uczestnicy badań, którzy stwierdzali, że ich rodzice są optymistyczni i otwarci, utrzymywali, że mają z nimi lepsze stosunki, a cała rodzina żyje w większym dobrostanie. Jasno wynika z tego, że należy pracować z nowo przybyłą młodzieżą w ścisłym kontakcie z jej rodzinami przez cały proces tranzycji kulturowej, gdyż jednostronnie i wybiórczo świadczone usługi doradcze z dużym prawdopodobieństwem będą im nieprzydatne i obce.

Większość naszych respondentów wykazywała tak zwaną „tożsamość transkulturową” (*transcultural identity*) (Suarez-Orozco, Suarez-Orozco, 2001). Wyrażali oni pragnienie przystosowania się do otaczającej ich kultury, utrzymując przy tym więź ze swoim dziedzictwem kulturowym. Badacze w większości dowodzą, że integracja kulturowych wartości, norm i praktyk, dzięki której młodzież może czerpać z obu kultur jednocześnie, to droga do największego sukcesu adaptacyjnego (Berry i in., 2006; Suarez-Orozco, Suarez-Orozco, 2001; Cohen, Kassan, 2018). Wartym szczególnej uwagi ustaleniem niniejszych badań jest jednak stwierdzenie doświadczania przez badanych „ambiwalencji kulturowej” (*cultural ambivalence*). Wyrażało się ono w tym, że uczestnicy, którzy czuli się wykluczeni z kultury głównego nurtu, wydawali się żywić poczucie ambiwalencji i dystansu wobec kultury kanadyjskiej. W tej kwestii badacze przypuszczają, że marginalizacja zazwyczaj prowadzi

do powstania „tożsamości antagonistycznej” (*adversarial identity*) (Suarez-Orozco, Suarez-Orozco, 2001) lub kulturowej separacji (Berry, 2001), ale reakcje opisywane przez uczestników naszych badań nie były aż tak skrajne i ograniczały się do braku zainteresowania, a czasem dezaprobaty wobec kultury głównego nurtu.

Wiadomo, że liczne zmiany wymuszane przez tranzycję kulturową powodują ból psychiczny wśród nowo przybyłej młodzieży (Ellis i in., 2011; Fawzi i in., 2009; Suárez-Orozco, Rhodes, Milburn, 2009). Ale wiedza o tym, jak internalizowane są stresory związane z migracją, wciąż pozostaje ograniczona (Fawzi i in., 2009; Sirin i in., 2012). Dzięki niniejszym badaniom, nowo przybyła młodzież miała okazję opisać swoje wewnętrzne przeżycia ze szczegółami, co z kolei rzuciło światło na wzajemne powiązania izolacji społecznej i depresji.

Nie jest zaskoczeniem to, że większość uczestników naszych badań nie zwróciła się po wsparcie na zewnątrz (np. do nauczycieli czy pedagogów szkolnych), co potwierdza wcześniejsze ustalenia na temat bardzo ograniczonego korzystania z usług psychologicznych przez nowo przybyłą młodzież (Ellis i in., 2011; Fawzi i in., 2009; O'Reilly, Parker, 2013; Majumder i in., 2015; Ziaian i in., 2013). Zbieżne z poprzednimi wynikami badań było też stwierdzenie faktu, że przyjezdni nie korzystali z dostępnych form wsparcia, gdyż wątpili, czy zachowana zostanie poufność (Ellis i in., 2011), oraz brakowało im informacji o dostępnych usługach (Garcia i in., 2011; Gallucci, Kassan, 2019; Kassan i in., 2019). Jednocześnie, mówiąc o przyczynach niekorzystania z instytucjonalnej pomocy w swoich wypowiedziach, uczestnicy badań nie nawiązywali do obawy stygmatyzacji z racji choroby psychicznej, różnic kulturowych czy bariery językowej (Ellis i in., 2011; Garcia i in., 2011). Wielu z nich nie zwróciło się o wsparcie ze względu na niezachęcające zachowanie szkolnych pedagogów, pragnienie, aby to pedagog się do nich zwrócił, nie czekając, aż oni zainicjują kontakt, oraz fakt, że nie znali wcześniej tych pedagogów. Ustalenia te zasługują na uwagę, gdyż wskazują, że choć badani pragnęli wsparcia z zewnątrz, ze znacznym wahaniem podchodzili do korzystania z tej formy pomocy. W konsekwencji zwracali się do swoich rówieśników. I choć taki rodzaj wsparcia jest ważny, badania dowodzą, że pomoc ze strony dorosłych mentorów i doradców jest niezbędna i znacznie poprawia dobrostan nowo przybyłej młodzieży (Hersi, 2011; Rossiter, Rossiter, 2009; Suárez-Orozco, Marks, 2016; Suárez-Orozco, Michikyan, 2016; Suarez-Orozco, Suarez-Orozco, 2001).

Podsumowanie

Niniejsze opracowanie podkreśla wieloaspektową złożoność zjawiska tranzycji kulturowej, która nie jest linearnym procesem integracji przyjezdnych ze społeczeństwem kanadyjskim. Główne ustalenia ukazują wielorakie konteksty życia nowo przybyłej młodzieży, w tym istotne czynniki związane z systemem szkolnym, życiem rodzinnym oraz wspólnotą kulturową. Kluczowym działaniem jest zatem

zlikwidowanie rozdziwienki między tymi obszarami oraz trafna ocena, w którym z nich potrzebne są interwencje. Podobnie programy, które angażują nowo przybyłą młodzież i potwierdzają jej rolę w nowym środowisku, mogą być pomocne we wzbudzaniu silnego poczucia przynależności, a w rezultacie sprawić, że młodzi ludzie poczują się w szerszym kontekście społecznym jak u siebie.

Tłumaczenie: Patrycja Poniatowska

Bibliografia

- Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615–631. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00231>
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., Veder, P. (2006). Immigrant youth: acculturation, identity and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 303–332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- Borrero, N., Lee, D.S., Padilla, M. A. (2013). Developing a culture of resilience for low income immigrant youth. *Urban Review*, 45, 99–116. <https://doi.org/10.1007/s11256-012-0215-4>
- Chow, H. H. (2007). Sense of belonging and life satisfaction among Hong Kong adolescent immigrants in Canada. *Journal of Ethnic & Migration Studies*, 33(3), 511–520. <https://doi.org/10.1080/13691830701234830>
- Citizenship and Immigration Canada. (2017). *Facts and figures, 2017*. Pobrane z http://www.cic.gc.ca/opendata-donneesouvertes/data/IRCC_FF_PR_2017_14_E.xls
- Cohen, J. (2012). Imaginary community of the mainstream classroom: adolescent immigrants' perspective. *Urban Review*, 44, 265–280. <https://doi.org/10.1007/s11256-011-0194-x>
- Cohen, J.A., Kassan, A. (2018). Being in-between: A model of cultural identity negotiation for emerging adult immigrants. *Journal of Counselling Psychology*, 65(2), 133–154. <https://doi.org/10.1037/cou0000265>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (3 wyd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cummins, J. (1994). The acquisition of English as a second language. W: K. Spangenberg Urbschat, R. Pritchard (Eds.), *Kids come in all languages* (s. 36–62). Newark, DE: International Reading Association.
- Ellis, H., MacDonald, H., Lincoln, A., Cabral, H. (2008). Mental health of Somali adolescent refugees: The role of trauma, stress, and perceived discrimination. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(2), 184–193. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.76.2.184>
- Ellis, H., Miller, A. B., Baldwin, H., Abdi, S. (2011) New directions in refugee youth mental health services: overcoming barriers to engagement. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 4, 69–85. <https://doi.org/10.1080/19361521.2011.545047>
- Falavarjani, M. F., Yeh, C. J., Brouwers, S. A. (2019). Exploring the effects of acculturative stress and social support on the acculturation-depression relationship in two countries

- of similar social status. *Journal of International Migration and Integration*. <https://doi.org/10.1007/s12134-019-00662-3>
- Fawzi, S. M., Betancourt, T., Marcelin, L., Klopner, M., Munir, K., Muriel, A., Oswald, C., Mukherjee, J. (2009). Depression and post-traumatic stress disorder among Haitian immigrant students: implications for access to mental health services and educational programming. *BMC Public Health*, 482(9). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-9-482>
- Gallucci, A., Kassin, A. (2019). "Now what?": Exploring newcomer youth's transition to post-secondary education. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 53(1), 39–58. <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/61197>
- Garcia, M. C., Gilchrist, L., Vasquez, G., Leite, A., Raymond, N. (2011). Urban and rural immigrant Latino youths' and adults' knowledge and beliefs about mental health resources. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 13, 500–509. <https://doi.org/10.1007/s10903-010-9389-6>
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in Psychology: A modified Husserlian approach*. Pittsburgh, Pennsylvania: Duquesne University Press.
- Giorgi, A. (2012). The descriptive phenomenological psychological method. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43(1), 3–12. <https://doi.org/10.1163/156916212X632934>
- Giorgi, A. P., Giorgi, B. M. (2003). The descriptive phenomenological psychological method. W: P.M. Camic, J.E. Rhodes, L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (s. 243–273). Washington, DC US: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1163/156916212X632934>
- Green, J., Thorogood, N. (2014). *Qualitative methods for health research* (3 wyd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hersi, A. A. (2011). Immigration and resiliency: unpacking the experiences of high school students from Cape Verde and Ethiopia. *Intercultural Education*, 22(3), 189–202. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.592033>
- Hutchins, T. (2011). 'They told us in a curry shop': Child–adult relations in the context of family migration decision-making. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(8), 1219–1235. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2011.590926>
- Kassin, A., Priolo, A., Goopy, S., Arthur, N. (2019). Investigating migration through the phenomenon of school integration: Anaya's experience of resettlement in Canada. *Proceedings from the 2018 Canadian Counselling Psychology Conference*, 41–55. <https://prism.ucalgary.ca/handle/1880/111410>
- Kim, J., Suh, W., Kim, S., Gopalan, H. (2012). Coping strategies to manage acculturative stress: meaningful activity participation, social support, and positive emotion among Korean immigrant adolescents in the USA. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 7. <https://doi.org/10.3402/qhw.v7i0.18870>
- Langdrige, D. (2007). *Phenomenological Psychology: Theory Research and Method*. Essex, England: Pearson Education Limited.
- Lazarevic, V. (2017). Effects of cultural brokering on individual wellbeing and family dynamics among immigrant youth. *Journal of Adolescence*, 55, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.12.010>

- Li, J. (2010). 'My home and my school': examining immigrant adolescent narratives from the critical sociocultural perspective. *Race, Ethnicity and Education*, 13, 119–137. <https://doi.org/10.1080/13613320903550154>
- Li, X., Grineva, M. (2016). Academic and social adjustment of high school refugee youth in Newfoundland. *TESL Canada Journal*, 34(1), 51–71. <https://doi.org/10.18806/tesl.v34i1.1255>
- Majumder, P., O'Reilly, M., Karim, K., Vostanis, P. (2015). 'This doctor, I not trust him, I'm not safe': The perceptions of mental health and services by unaccompanied refugee adolescents. *International Journal of Social Psychiatry*, 61(2), 129–136. <https://doi.org/10.1177%2F0020764014537236>
- McCloud, J. (2015). Just like me: How immigrant students experience a U.S. high school. *The High School Journal*, 98(3), 262–282. <https://doi.org/10.1353/hsj.2015.0008>
- McMichael, C., Gifford, S.M., Correa-Velez, I. (2010). Negotiating family, navigating resettlement, family connectedness amongst resettled youth with refugee backgrounds living in Melbourne, Australia. *Journal of Youth Studies*, 14(2), 179–195. <https://doi.org/10.1080/13676261.2010.506529>
- Morawska E. (2018). Qualitative migration research: Viable goals, open-ended questions, and multidimensional answers. W: R. Zapata-Barrero, E. Yalaz (Eds.), *Qualitative Research in European Migration Studies*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76861-8_7
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250–260. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.250>
- Negy, C., Schwartz, S. Reig-Ferrer, A. (2009). Violated expectations and acculturative stress among U.S. Hispanic immigrants. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15(3), 255–264. <https://doi.org/10.1037/a0015109>
- Ngo, H. (2009). Patchwork, sidelining and marginalization: Services for immigrant youth. *Journal of Immigrant and Refugee Studies*, 7, 82–100. <https://doi.org/10.1080/15562940802687280>
- Ngo, H. V. (2012). Cultural competence in Alberta schools: Perceptions of ESL families in four major school boards. *TESL Canada Journal*, 29(6), 204–233. <https://doi.org/10.18806/tesl.v29i0.1118>
- Oikonomidou, E. (2015). Being the only one: Integration experiences of underrepresented newcomer students. *Journal of Language Identity and Education*, 14(5), 319–335. <https://doi.org/10.1080/15348458.2015.1090779>
- O'Reilly, M., Parker, N. (2013). 'You can take a horse to water but you can't make it drink': Exploring children's engagement and resistance in family therapy. *Contemporary Family Therapy*, 35, 491–507. <https://doi.org/10.1007/s10591-012-9220-8>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications (3 wyd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Petersen, L., Park-Saltzman, J. (2010). Implications for counselling Asian transnational youth: The experiences of Taiwanese youth in Vancouver. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 44(4), 402–420. <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/59244>

- Reid, K., Flowers, P., Larkin, M. (2005). Exploring lived experience. *The Psychologist*, 18(1), 20–23. https://www.researchgate.net/publication/221670347_Exploring_lived_Experience
- Rossiter, M., Rossiter, K. (2009). Diamonds in the rough: bridging gaps in supports for at-risk immigrant and refugee youth. *Journal of International Migration & Integration*, 10(4), 409–429. <https://doi.org/10.1007/s12134-009-0110-3>
- Salehi, R. (2009). Intersection of health, immigration, and youth: a systematic literature review. *Journal of Immigrant Minority Health*, 12, 788–797. <https://doi.org/10.1007/s10903-009-9247-6>
- Schwandt, T. A. (2015). *The SAGE dictionary of qualitative inquiry* (4th ed.). Thousand Oak, CA: SAGE Publications Inc.
- Shenton, A. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63–75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Simich, L., Beiser, M., Stewart, M., Mwakarimba, E. (2005). Providing social support for immigrant and refugees in Canada: challenges and directions. *Journal of Immigrant Health*, 7(4), 259–268. <https://doi.org/10.1007/s10903-005-5123-1>
- Sinacore, A. L., Mikhail, A. M., Kassan, A., Lerner, S. (2009). Cultural transition of Jewish immigrants: Education, employment, and integration. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9(3), 157–176. <https://doi.org/10.1007/s10775-009-9166-z>
- Sirin, S. R., Ryce, P., Gupta, T., Rogers-Sirin, L. (2012). The role of acculturative stress on mental health symptoms for immigrant adolescents: a longitudinal investigation. *Developmental Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/a0028398>
- Statistics Canada. (2016). Census profile, 2016 Census. Pobrane z <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/Page.cfm>
- Stermac, L., Clarke, A. K., Brown, L. (2013). Pathways to resilience: The role of education in war-zone immigrant and refugee student success. W: C. Fernando, M. Ferrari (Eds.), *Handbook of Resilience in Children of War* (s. 211–220). https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6375-7_15
- Stiles, B. W. (1993). Quality control in qualitative research. *Clinical Psychology Review*, 13, 593–618. [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(93\)90048-Q](https://doi.org/10.1016/0272-7358(93)90048-Q)
- Stodolska, M. (2008). Adaptation problems among adolescent immigrants from Korea, Mexico and Poland. *Journal of Immigrant and Refugee Studies*, 6(2), 197–229. <https://doi.org/10.1080/15362940802198884>
- Suarez-Orozco, C., Ban, J.H., O’Conner, E., Gaytan, X.F., Pakes, J., Rhodes, J. (2010). Academic trajectories of newcomer immigrant youth. *Developmental Psychology*, 46(3), 602–618. <https://doi.org/10.1037/a0018201>
- Suarez-Orozco, C., Bang, J. H., Kim, Y. H. (2011). I felt like my heart was staying behind: psychological implications of family separations & reunifications for immigrant youth. *Journal of Adolescent Research*, 26, 222–257. <https://doi.org/10.1177%2F0743558410376830>
- Suárez-Orozco, C., Marks, A. K. (2016). Immigrant students in the United States: Addressing their possibilities and challenges. W: J. A. Banks, M. M. Suárez-Orozco, M. Ben-Pertez (Eds.), *Global migration, diversity, and civic education: Improving policy and practice* (s. 107–131). New York, NY: Teachers College Press.

- Suárez-Orozco, M. M., Michikyan, M. (2016). Education for citizenship in the age of globalization and mass migration. W: J. A. Banks, M. M. Suárez-Orozco, M. Ben-Pertez (Eds.), *Global migration, diversity, and civic education: Improving policy and practice* (s. 1–25). Teachers College Press
- Suárez-Orozco, C., Rhodes, J., Milburn, M. (2009). Unraveling the immigrant paradox. *Youth & Society*, 41(2), 151–185. <https://doi.org/10.1177/0044118X09333647>
- Suarez-Orozco, C., Suarez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Tsai, H.J. (2006). Xenophobia, ethnic community and immigrant youths' friendship formation network. *Journal of Adolescence*, 41(162), 285–298.
- Valibhoy, M., Kaplan, I., Szwarc, J. (2017). “It comes down to just how human someone can be”: A qualitative study with young people from refugee backgrounds about their experiences of Australian mental health services. *Transcultural Psychiatry*, 54(1), 23–45. <https://doi.org/10.1177%2F1363461516662810>
- Ziaian, T., de Anstiss, H., Antoniou, G., Baghurst, P., Sawyer, M. (2013). Emotional and behavioural problems among refugee children and adolescents living in South Australia. *Australian Psychologist*, 48(2), 139–148. <https://doi.org/10.1111/j.1742-9544.2011.00050.x>

Anna Kłwasiuć-Zduńczyk

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Doradztwo zawodowe w opiniach studentów pedagogiki¹

W artykule wykorzystano wyniki badań dotyczących wiedzy studentów na temat doradztwa, ich oczekiwań względem usług doradczych, a także posiadanych przez nich doświadczeń. Badanie przeprowadzone zostało metodą sondażu diagnostycznego na próbie 200 studentów pedagogiki. Wyniki badań umożliwiają poznanie, w jaki sposób postrzegają oni doradztwo oraz tego, jakie kompetencje, ich zdaniem, powinien posiadać doradca. Wiedza ta może okazać się pomocna w budowaniu warsztatu pracy doradców zawodu oraz wykładowców, kształcących studentów w zakresie poradnictwa i doradztwa zawodowego.

Słowa kluczowe: doradztwo karier, doradztwo zawodowe, kompetencje doradców, wiedza na temat doradztwa studentów pedagogiki

Jedną z konsekwencji życia w niestabilnych czasach jest niepewność jednostki co do swojej pozycji na rynku pracy. Ryzyka zewnętrzne uwarunkowane czynnikami często niezależnymi od pojedynczego człowieka, a nawet większych grup społecznych oraz ryzyka wewnętrzne (m.in. związane z funkcjonowaniem psychologicznym jednostki) wpisane są w „działanie” współczesnego społeczeństwa, w którym życie związane jest z niebezpieczeństwem, polegającym na tym, że sytuacje wyjątkowe przestają być czymś zaskakującym (Beck, 2002, s. 101). Ta teza Ulricha Becka z 1986 roku staje się obecnie, z powodu globalnej pandemii, jeszcze bardziej aktualna. Żyjąc w świecie zagrożeń, nieprzewidywalności (Giddens, 2008), płynnej nowoczesności (Bauman, 2006), niejednokrotnie zmuszeni jesteśmy podejmować indywidualne, często trudne wybory, które dotyczą m.in. ścieżki kariery. Każda jednostka odpowiedzialna jest za przebieg i kształt własnej kariery, która współcześnie coraz częściej przyjmuje mozaikową postać (Wojtasik, 2003, Minta, 2014), a jakość i ilość kumulowanych doświadczeń ma znaczenie w obieraniu jej kierunku i przebiegu (Bańka, 2007). W ujęciu najnowszym kariera ma wymiar całościowy, zakłada możliwości bycia i rozwoju w ustawicznej zmianie, nie składa się z powtarzalnych cykli, ale nieprzewidywanych wydarzeń, musi uwzględniać porażki i sukcesy, które równorzędnie oddziałują na jej przebieg. Według Augustyna Bańki

¹ Dziękuję Pani prof. Edycie Zierkiewicz za wsparcie merytoryczne i ostateczną korektę artykułu.

(2007) realizacja celów zawodowych wyznaczanych przez jednostkę narażona jest na liczne zagrożenia i zwroty z powodu swoich powiązań z ulegającym permanentnym zmianom środowiskiem społecznym, kulturowym, rynkiem pracy, rynkiem edukacyjnym i innymi strukturami.

W rozwiązywaniu problemów zawodowych, które występują na różnych etapach życia i bezpośrednio związane są z przebiegiem indywidualnej biografii każdej jednostki, pomocne ma być doradztwo karier (Bańka, 2007). Zarówno badacze życia społecznego, jak i reprezentanci Organisation for Economic Cooperation and Development (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2004) pomoc jednostce w budowaniu kariery dostrzegają w *career guidance*, rozumianym jako pomoc osobom w każdym wieku i w dowolnym momencie życia, w dokonywaniu wyborów edukacyjnych, szkoleniowych i zawodowych oraz w zarządzaniu swoją karierą. Mając to na myśli, Marcin Szumigraj (2011) pisze o poradnictwie kariery, które nie ogranicza się do sfery zawodowej, nie stanowi procesu wspierającego wybrany fragment biografii, ale ściśle jest z nią związane i trwa całe życie. Podobnie definiowane jest doradztwo całożyciowe (*lifelong guidance*), którego celem jest wspomaganie jednostki w zdobywaniu ważnych, z perspektywy całego jej życia, doświadczeń i wiedzy wykorzystywanych w budowaniu kariery (Guichard, 2018; Council of the European Union, 2008; Savickas, 2012; Wojtasik, 2003). Najnowszy paradygmat poradnictwa kariery – *Life Design* – zakłada, że doradca ma przede wszystkim pomóc jednostce w znalezieniu odpowiedzi na pytanie, poprzez jaki rodzaj aktywności może ona nadać sens i perspektywę swojemu istnieniu, w którym ważne miejsce zajmuje życie zawodowe (Guichard, 2018). Jak twierdzi Jean Guichard, podejście *Life Design* jest dużo bardziej złożone niż po prostu rozważanie możliwości wykonywania zawodów lub omawianie ścieżek kariery, w których wybór można się angażować.

Rodzaje wsparcia, choć różnie nazywane, odnoszą się do postrzegania usługi doradczej jako pomocy udzielanej jednostce w konstruowaniu i rekonstruowaniu ścieżki kariery, mającej charakter całożyciowy, przez co nie do końca przewidywalny i wymagający stałego dostosowywania się do aktualnych warunków oraz redefiniowania swojego miejsca na rynku pracy, co bezpośrednio związane jest z permanentnie aktualizowanym postrzeganiem siebie w danym miejscu i czasie. Aby sprostać tym wymaganiom, konieczne jest również całożyciowe uczenie się. Uczenie się przez całe życie obejmuje wszelkie aktywności edukacyjne podejmowane w różnych kontekstach w celu pogłębiania wiedzy, nabywania umiejętności i kompetencji; jest zatem procesem, który, stanowiąc pewne kontinuum, przebiega w instytucjach i życiu codziennym, a lokuje się na poziomie formalnym (*formal learning*), pozaformalnym (*non-formal learning*) i nieformalnym (*informal learning*) (Commission of the European Communities, 2000). Poprzez uznanie wszystkich wymiarów zjawiska uczenia się jako elementów warunkujących rozwój wychodziśmy poza tradycyjne myślenie o sposobach zdobywania wiedzy i doświadczeń, również zawodowych (Malewski, 2010).

Wskazując na różne sposoby bycia we współczesnym świecie, kształtowania kariery i niesienia ludziom pomocy, warto dokonać rozróżnienia między dwoma klasycznymi terminami opisującymi profesjonalne wsparcie, jakimi są: poradnictwo i doradztwo. Według Alicji Kargulowej poradnictwo to

„forma pomocy lub działanie społeczne polegające na przekazywaniu rad, porad, informacji itp., jednej jednostce będącej w sytuacji problemowej (radzącemu się) przez drugą (doradcę), ale także interakcja międzyosobowa o charakterze pomocowym, jak również działalność zorganizowana, prowadzona w instytucjach (poradniach)” (Kargulowa, 2006, s. 206).

Węższy zakres pojęciowy obejmuje doradztwo, które definiowane jest przez cytowaną autorkę jako

„doradzanie, które jest zdarzeniem społecznym, polegającym na doraźnym działaniu udoskonalającym zachowania jednostek lub grup przez udział doradzającego w rozwiązywaniu problemów osób, którym się doradza, problemów dostrzeżonych nie tyle przez te osoby lub grupy, ile przez doradzającego. W doradztwie więc niekwestionowana jest przewaga kompetencyjna doradzającego” (Kargulowa, 2006, s. 198).

W odniesieniu do wspierania szeroko rozumianej kariery najczęściej używa się zwrotu „doradztwo zawodowe”, który oznacza wsparcie skoncentrowane na pomocy jednostce w jej rozwoju zawodowym, realizowane poprzez świadczenie porad, udzielanie informacji, diagnozowanie predyspozycji zawodowych, umożliwianie realistycznego wyboru lub zmiany zatrudnienia, jak również osiągnięcia właściwego dostosowania zawodowego (Lamb, 1998; Wojtasik, 1994).

Trudność związana ze stosowaniem powyższych terminów i pojęć widoczna jest wówczas, gdy próbujemy odnieść je do opisów praktyki poradniczej, której przedstawiciele, nie zważając na naukowe rozstrzygnięcia terminologiczne, używają naprzemiennie terminów poradnictwo i doradztwo zawodowe lub poradnictwo i doradztwo kariery (Kławsiuć-Zduńczyk, 2014). Podobne, nieuzasadnione, utożsamianie obu rodzajów działań pomocowych występuje w nazwach instytucji, ustaw, rozporządzeń państwowych i w tłumaczeniach dokumentów międzynarodowych, a nawet w nazwach kierunków studiów oraz poszczególnych przedmiotów wykładanych na uczelniach wyższych. Violetta Drabik-Podgórna, w artykule „Rozterki poradniczy w sytuacji chaosu pojęć i działań”, szerzej omawia ten problem, w wymiarze ontologicznym, epistemologicznym, aksjologicznym, metodycznym i egzystencjalnym (Drabik-Podgórna, 2019). Jednocześnie podkreśla, że praktykowanie doradztwa zawodowego odbiega od współcześnie przyjętego modelu świadczenia pomocy, który dziś nie jest modelem dyrektywnym (por. też Wojtasik, 1994), zgodnie z którym doradca miałby wskazywać konkretne, najlepsze rozwiązanie dla osoby radzącej się, gdyż dzisiaj doradca powinien przedstawiać różne możliwości rozwiązań i pozostawiać wybór radzącemu się, zgodnie z modelem dialogowym, a nawet liberalnym.

Różnice we współczesnym podejściu do świadczenia usług doradczych implikują wiele pytań, m.in. w jakim stopniu doradztwo zawodowe w klasycznym rozumieniu może być nadal realizowane?, czy nowe modele wsparcia mają szansę być stosowane na każdym etapie życia?, na czym współcześnie ma polegać rola doradcy?, jak rozumieć kategorię „wsparcie”?, jakie metody pracy powinien stosować doradca? itp. Z drugiej strony stawiane są pytania dotyczące osoby radzącej się, m.in. o to: jakie radzący się ma oczekiwania wobec doradcy?, jaką ma wiedzę na temat usług doradczych, jak je definiuje? itp.

Niektórzy polscy i zagraniczni badacze podejmowali poszukiwania odpowiedzi na te i podobne pytania. Na Tajwanie rozważano na przykład, jakiego rodzaju usługi dotyczące kariery (*career services*) powinny być świadczone w szkołach wyższych (Ho, Huang, Hu, 2018) w celu zwiększenia szans na zatrudnienie absolwentom. W badaniu wzięli udział absolwenci różnych kierunków studiów, którzy od kilku lat funkcjonują na rynku pracy. Za najważniejsze usługi akademickich biur karier, w kontekście przygotowania studentów do wejścia na rynek pracy, badani uznali szkolenia organizowane przez uczelnie, budowanie solidnej współpracy uczelnia–biznes, a także samodzielne rozwijanie specjalistycznej wiedzy i umiejętności oraz nabywanie umiejętności przydatnych w rozmowie kwalifikacyjnej. Chociaż przeprowadzone badanie pokazało zróżnicowaną ocenę jakości usług doradczych świadczonych na różnych uniwersytetach, to prawie wszyscy badani przyznawali, że doskonalenie umiejętności poszukiwania pracy i udziału w rozmowach kwalifikacyjnych w ramach usług doradczych miało kluczowe znaczenie w znalezieniu pierwszego zatrudnienia. Wyniki wykazały też zróżnicowane oczekiwania badanych pracujących w różnych branżach.

Ciekawe badania porównawcze na temat oczekiwań dotyczących poradnictwa wśród islandzkich i amerykańskich studentów przeprowadzili Stefania Ægisdóttir i Lawrence H. Gerstein (2004). Badania przeprowadzone na grupie 844 studentów z Islandii i USA wykazały m.in., że doświadczenia w zakresie korzystania z doradztwa, narodowość i płeć mają znaczenie i różnicują oczekiwania wysuwane pod adresem działań doradczych. Studenci islandzcy, ze względu m.in. na mniejszy dostęp do usług doradczych w kraju i ich odpłatność, mieli mniejsze doświadczenie w korzystaniu z nich niż studenci amerykańscy, co miało przełożenie na wyniki badań. Studenci amerykańscy mieli mniejsze oczekiwania względem posiadanej wiedzy specjalistycznej przez doradcę aniżeli islandzcy studenci. Amerykańscy studenci także, w przeciwieństwie do studentów islandzkich, upatrywali w usługach doradczych ułatwienia (facylitacji) we wprowadzaniu zmian w dotychczasowym życiu, a nie konkretnych wskazówek. Można dodać, że szczególnie mocno uwidoczniły się tu różnice ze względu na płeć. Badane w Islandii kobiety otwarcie deklarowały oczekiwanie takiej porady, która ułatwi im wprowadzenie zmian, przy ich osobistym zaangażowaniu się w proces doradztwa; natomiast badani tam mężczyźni oczekiwali od doradcy przede wszystkim posiadania większej ogólnej wiedzy specjalistycznej i pozostawienia im swobody wyboru.

Z kolei badania dotyczące świadomości studentów i korzystania z usług doradczych przeprowadzone na publicznym uniwersytecie w Etiopii wśród 605 studentów wykazały, że większość z nich (67,8%) nie słyszała o możliwości skorzystania z usług doradczych na uczelni, a tylko 7,8% miało informacje o istnieniu powołanego tam centrum kariery i jego lokalizacji. Pomimo rozbudowanej i atrakcyjnej oferty doradczej, na którą składało się: poradnictwo indywidualne i grupowe dotyczące rozwoju edukacyjnego, zawodowego i personalnego, interwencje kryzysowe, konsultacje itd., tylko 2,6% studentów wiedziało, czym zajmuje się centrum. Niewielki procent studentów, spośród tych, którzy skorzystali z usług doradczych w centrum kariery, w większości uznał, że przyczyniły się one do ich sukcesu akademickiego (Getachew, 2019).

Problematyka dotycząca oczekiwań studentów względem doradców, różnych sylwetek osób radzących się i ich doświadczeń, podejmowana była również w badaniach polskich badaczy, m.in. Małgorzaty Bartosiak (2015), Daniela Kukli i Marty Zając (2016), Ewy Padechowicz-Rugał (2017), Magdaleny Piorunek (2010), Marcina Szumigraja (2015, 2016), Bożeny Wojtasik (1994), i ich wyniki zostaną przywołane w trakcie analizy prezentowanych tu badań.

Organizacja i przebieg badań

Badania, o których jest mowa w tym tekście, przeprowadzone zostały w grupie 200 studentów pedagogiki Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu (99 studentów I roku oraz 101 studentów II roku licencjackich studiów stacjonarnych), co stanowiło 96% populacji wszystkich studentów I i II roku na kierunku pedagogika. Tylko studenci II roku uczestniczyli w obowiązkowych zajęciach z przedmiotu *doradztwo zawodowe*, prowadzonych na UMK w wymiarze 15 godzin. Z kolei studenci I roku, jak się wydaje, dysponowali przede wszystkim wiedzą potoczną na temat „poradnictwa kariery”. Można jednak zakładać, że członkowie obu grup, podejmując studia, wcześniej poznali cały program kształcenia na wybranym przez siebie kierunku i mieli określone oczekiwania wobec poszczególnych, wymienionych w nim przedmiotów nauczania, a więc i przedmiotu *doradztwo zawodowe*, oraz dysponowali pewnymi doświadczeniami związanymi z korzystaniem z doradztwa. Z tego względu celem badań było nie tylko poznanie poglądów studentów na temat doradztwa, ale również dowiedzenie się, jakie znaczenie dla posiadanej wiedzy, doświadczeń oraz oczekiwań względem usług doradczych ma ich udział w zajęciach *doradztwo zawodowe*, czyli – mówiąc inaczej – czy wiedza zdobyta w trakcie uczestniczenia w zajęciach objętych tym przedmiotem nauczania różnicuje badanych.

W tym miejscu warto zaznaczyć, że w trakcie 15 godzin dydaktycznych zajęć rozważane były następujące zagadnienia: podstawowe pojęcia związane z tematyką przedmiotu; instytucje doradcze; charakterystyka zawodu doradcy; praca z klientem

i rozmowa doradcza; diagnozowanie zasobów i predyspozycji zawodowych oraz planowanie ścieżki kariery. Realizowane treści związane z doradztwem zawodowym² uzupełniane były o bardziej szczegółowe tematy dotyczące pojęcia kariery czy też współczesnych przeobrażeń w świadczeniu usług doradczych. W związku z tym w kwestionariuszu ankiety znalazły się pytania dotyczące poszerzonej tematyki realizowanej w ramach przedmiotu, co było zamierzonym działaniem, mającym na celu poznanie, jak szerokie jest spojrzenie studentów na problematykę doradztwa.

Badanie przeprowadzone zostało w czerwcu 2019 roku za pomocą metody sondażu diagnostycznego techniką ankiety. Kwestionariusze ankiety wypełniane były przez studentów anonimowo i już po otrzymaniu przez nich ocen końcowych, co mogło zwiększyć prawdopodobieństwo udzielania szczerych odpowiedzi. Kwestionariusz ankiety zawierał 18 pytań, z których 11 miało charakter zamknięty, a 7 otwarty, jednak na potrzeby niniejszego opracowania w analizie pominiętych zostało kilka pytań, które bezpośrednio nie korespondowały z analizowanym tu zagadnieniem.

Główny problem badawczy podjęty w projekcie empirycznym przyjął zatem formę pytania: jakie znaczenie dla posiadanej przez studentów wiedzy, doświadczeń oraz oczekiwań względem usług doradczych ma ich udział w zajęciach z zakresu doradztwa zawodowego?

Ponadto poszukiwane były odpowiedzi na trzy szczegółowe pytania badawcze:

- ♦ jaką wiedzę na temat usług doradczych posiadają badani studenci I i II roku i jakie są jej źródła?
- ♦ jakie oczekiwania wobec doradcy (i profesjonalnej pomocy) posiadają studenci I roku, a jakie studenci II roku pedagogiki?
- ♦ jakie opinie na temat społecznej roli doradztwa posiadają badani studenci?

Analiza opinii studentów I oraz II roku pedagogiki

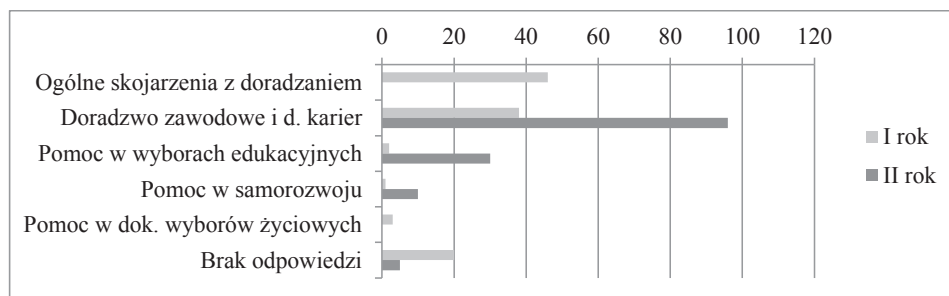
Wiedza na temat doradztwa zawodowego deklarowana przez studentów

Wbrew potocznym przekonaniom profesjonalne pomaganie nie jest tożsame z pomocą oferowaną przez niespecjalistów w codziennych sytuacjach życiowych. Oprócz posiadania dziedzicznej wiedzy wymaga ono bowiem nabycia i poprawnego stosowania określonych umiejętności oraz prezentowania przez pomagającego właściwej postawy. Co więcej, dyskurs poradoznawczy ma specyficzną leksykę i wyraźnie wyodrębniony przedmiot zainteresowań (por. Kargulowa, 2009), i z tego względu nie jest łatwy w opanowaniu. Potwierdzają to wyniki moich badań. Badani studenci – w zależności od tego, czy odbyli już kurs doradztwa zawodowego, czy jeszcze nie – inaczej spostrzegali analizowane tu kwestie.

² W badaniu posługiwano się terminem „doradztwo zawodowe”, a nie „poradnictwo zawodowe”, co wiązało się z nazwaniem tym terminem przedmiotu, który był realizowany w ramach programu studiów.

Studenci I roku w większości definiowali doradztwo, używając dość potocznych sformułowań. Tylko 38% spośród nich utożsamiało doradztwo z doradztwem zawodowym i doradztwem karier, a 20% nie przedstawiło żadnych własnych określeń czy definicji. Najwięcej studentów I roku podało odpowiedzi wskazujące na ogólne skojarzenia doradztwa z wykonywaniem pewnych czynności, które nasunęłyby się prawdopodobnie każdemu zapytanemu: doradzanie komuś, udzielanie rad, nakierowywanie (46%). Na drugim miejscu znalazły się odpowiedzi rozróżniające kategorie doradztwo zawodowe i doradztwo karier (38%), w tym dotyczące wyboru pracy (14%), zawodu (12%), planowania kariery zawodowej (12%). Pozostałe odpowiedzi stanowiły niewielki procent i utożsamiały doradztwo z pomocą w dokonywaniu wyborów życiowych (3%), szkoły, kierunków studiów, kursów (2%) oraz pomocy w samorozwoju (1%). Jednej osobie doradztwo kojarzyło się z „nudnymi zastępstwami w liceum”.

Odpowiedzi studentów II roku wyraźnie różniły się od udzielanych przez młodsze koleżanki i młodszych kolegów, ponieważ w większości z nich utożsamiano doradztwo z doradztwem zawodowym bądź z doradztwem karier. W jednej trzeciej z nich połączono doradztwo z pomocą w zakresie wyborów edukacyjnych, a w 10% ze wsparciem w zakresie samorozwoju. W przypadku tych studentów 96% ich odpowiedzi nawiązywało do klasycznych definicji doradztwa zawodowego i doradztwa karier, w związku z tym wymieniana była pomoc w podjęciu decyzji w wyborze zawodu (39%), pracy (35%), ścieżki kariery (16%), w wejściu na rynek pracy (6%). Drugim w kolejności rozumieniem doradztwa było określanie go jako pomocy w dokonywaniu wyborów edukacyjnych (30%), trzecim, pomocy w samorozwoju (10%). Biorąc pod uwagę przytoczone przykłady skojarzeń i definicji, można powiedzieć, że studenci, którzy uczestniczyli w zajęciach, w dominującej większości, mając na myśli doradztwo, przede wszystkim utożsamiają je z doradztwem zawodowym i różnymi jego formami wymienionymi w literaturze przedmiotu, czyli odwołują się do wiedzy „książkowej” wyniesionej ze studiów. Zestawienie tych odpowiedzi ujmuje wykres nr 1.



Wykres 1. Termin „doradztwo” w rozumieniu badanych studentów

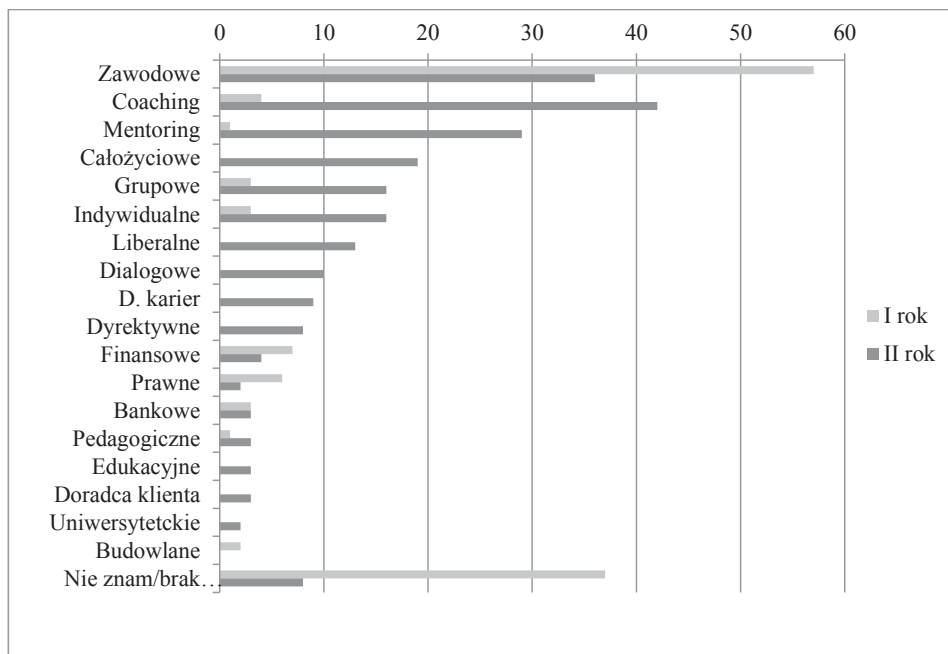
Źródło: opracowanie własne.

W badaniach sprawdzana była także (za pomocą pytania otwartego) orientacja studentów w różnicowaniu się doradztwa w życiu społecznym. Studenci pierwszego roku deklarowali przede wszystkim znajomość doradztwa zawodowego (57%). Zdecydowanie rzadziej wymieniali: doradztwo finansowe (7%), prawne (6%), coaching (4%), grupowe, indywidualne i bankowe (po 3%) oraz budowlane (2%). Pojedyncze odpowiedzi dotyczyły m.in. mentoringu, doradztwa pedagogicznego, personalnego, podatkowego, związanego z dotacjami unijnymi. Co istotne, aż 37% studentów I roku nie wpisało żadnej odpowiedzi lub napisało „nie znam żadnego rodzaju doradztwa”.

Dość zaskakujące okazały się tu odpowiedzi studentów II roku. Na pierwszym miejscu (42%) wskazali oni, traktując jako rodzaj doradztwa – coaching, któremu na zajęciach nie poświęcano wiele uwagi, ograniczając się do podania definicji i wymienienia rodzajów coachingu, podobnie jak w przypadku mentoringu, który znalazł się na miejscu trzecim (29%). Na drugim miejscu badani wymieniali doradztwo zawodowe (36%). Interpretując te wyniki, należy, jak sądzę, zwrócić uwagę na popularność obu form wspierania rozwoju (tu: coachingu i mentoringu) w dyskursie publicznym (zwłaszcza w mediach), w którym łączy się je z poradami życiowymi, biznesowymi czy np. z ofertami szkoleniowymi. Porównując te odpowiedzi ze wskazaniem osób z pierwszego roku, spośród których tylko 4% wpisało coaching, można przypuszczać, że skojarzenie coachingu z doradztwem nastąpiło po odbyciu zajęć z *doradztwa zawodowego*, choć sama nazwa tej formy pomocy prawdopodobnie znana była już wcześniej. Jako kolejny rodzaj doradztwa studenci II roku podawali nie tyle rodzaje poradnictwa, ile formy jego realizacji: poradnictwo całościowe – 19%, a po 16% poradnictwo grupowe i indywidualne, 13% liberalne, 10% dialogowe, 9% doradztwo karier, 8% dyrektywne i tyle samo zadeklarowało, że nie zna żadnego rodzaju doradztwa. Po 3% wskazań uzyskały doradztwo pedagogiczne, edukacyjne, bankowe i „doradca klienta”, a po 2% prawne i uniwersyteckie, czyli rodzaje doradztwa wyróżnione ze względu na specjalizację profesjonalną doradców.

Z zebranych danych wynika, że studenci swoją wiedzę na ten temat zdobywali nie tylko na zajęciach, ale także czerpali i nadal czerpią m.in. ze środków masowego przekazu i mediów społecznościowych. Znaczącym źródłem wiedzy jest dla nich również codzienność i osobiste doświadczenie – wielu badanych łączyło doradztwo z sytuacjami, w których możliwe jest udzielanie różnych życiowych porad, np. w zakresie zarządzania swoimi finansami, otrzymywaniem porad prawnych czy budowlanych (por. Drabik-Podgórna, 2013).

Zestawienie odpowiedzi badanych przedstawia wykres nr 2.



Wykres 2. Znajomość rodzajów doradztwa badanych studentów

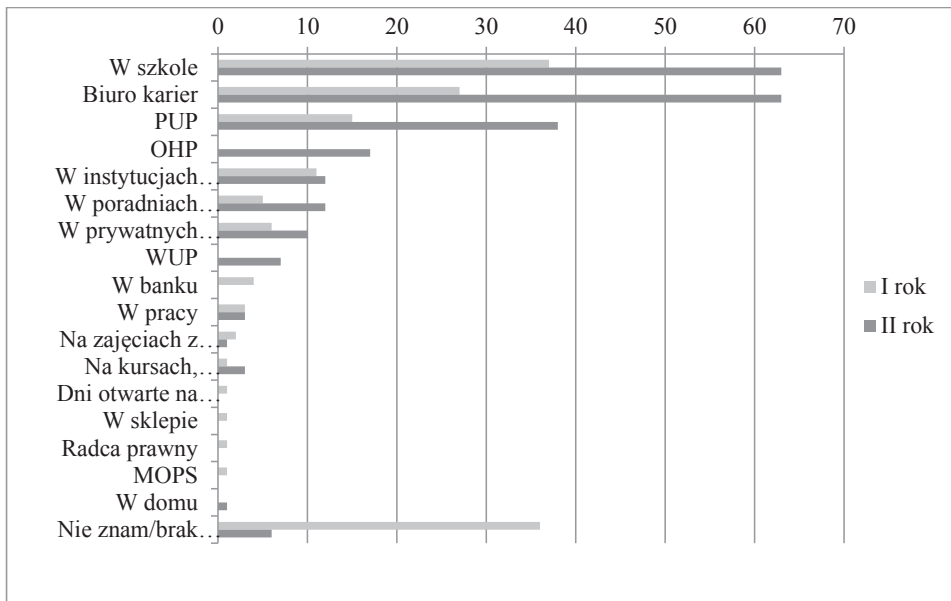
Źródło: opracowanie własne.

Wiedza o profesjonalnym doradztwie obejmuje także znajomość rodzajów placówek, w których uzyskać można pomoc. Studenci pierwszego roku zapytani o to, gdzie można skorzystać z usług doradcy, w większości odpowiedzieli, że w szkole (37%), ale prawie tyle samo osób nie wskazało żadnego takiego miejsca (36%). Biuro karier wymieniło 27%, a 15% urząd pracy. W kategorii, którą można ogólnie nazywać „instytucje przeznaczone do świadczenia usług doradczych”, znalazło się 11% odpowiedzi, 6% badanych pisało o prywatnych biurach, gabinetach, 5% o poradniach pedagogicznych, 4% o banku, 3% o miejscu pracy i 2% o zajęciach poświęconych doradztwu. Wśród pojedynczych odpowiedzi znalazły się także inne miejsca udzielania porad (MOPS, ośrodki edukacyjne oraz – co zaskakujące – sklep), specjalne wydarzenia (tu: dni otwarte na uczelni) oraz eksperci (tu: radca prawny).

Dużo krótsza lista instytucji powstała z odpowiedzi studentów II roku. Na pierwszym miejscu wymienione zostały biura karier (63%), na drugim *ex aequo* szkoły i powiatowe urzędy pracy (po 38% odpowiedzi). Dodatkowo 7% badanych wpisało wojewódzki urząd pracy, w tym centrum informacji planowania kariery zawodowej. Z usług doradcy według 17% studentów II roku można skorzystać w ochotniczych hufcach pracy, w poradniach psychologiczno-pedagogicznych (12%), w przeznaczonych do tego placówkach edukacyjnych, społecznych, szkoleniowych (12%), w prywatnych gabinetach doradcy (10%), w miejscu pracy (3%),

w domu lub na zajęciach organizowanych w uczelni (po 1%). Żadnej odpowiedzi nie wpisało 6% studentów.

Zebrane dane wyraźnie wskazują, że studenci II roku przyswoili wiedzę uzyskaną w ramach zajęć (studenci I roku jeszcze jej nie posiadają). Warto jednak dodać, że dotyczyła ona głównie doradztwa zawodowego, które było przedmiotem nauczania, a nie doradztwa/poradnictwa w ogóle. Wiedzę o możliwości skorzystania z innych rodzajów doradztwa, o którym nie piszą studenci II roku, ich młodsi koledzy zdobyli samodzielnie z innych źródeł (por. wykres nr 3).

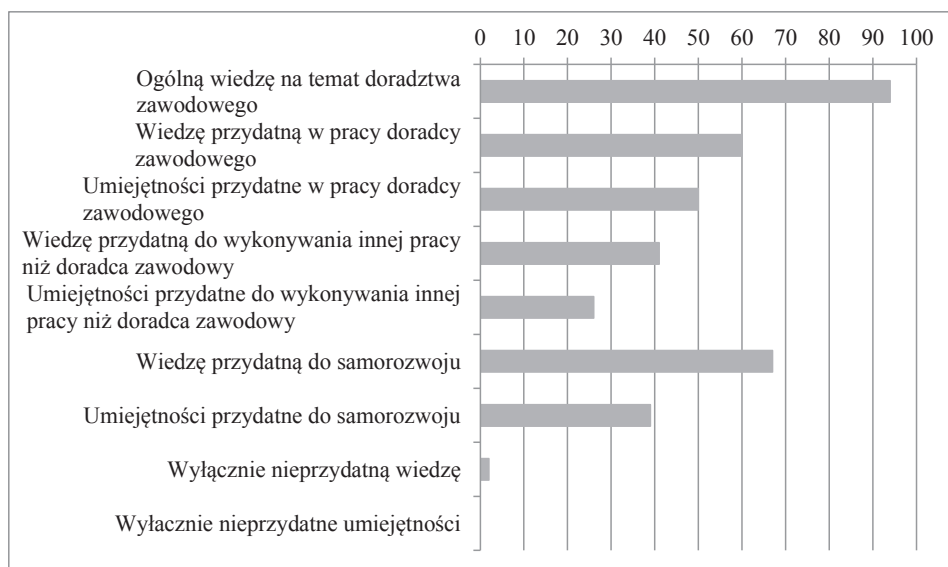


Wykres 3. Miejsca, w których można skorzystać z usług doradcy

Źródło: opracowanie własne.

Ocena wiedzy studentów pedagogiki na temat doradztwa obejmuje także dokonaną przez nich ewaluację odbytych zajęć. Z racji tego, że tylko studenci II roku uczestniczyli w zajęciach prowadzonych w ramach przedmiotu *doradztwo zawodowe*, jedynie oni zostali poproszeni o przedstawienie swoich opinii na ich temat. Prawie wszyscy badani zadeklarowali, że zdobyli ogólną wiedzę dotyczącą doradztwa zawodowego (94%); 67% zdobyło wiedzę potrzebną do samorozwoju, 60% – wiedzę przydatną w codziennej pracy doradcy zawodu, a połowa studentów uznała, że nabyła również oprócz wiedzy pewnych umiejętności niezbędnych w pracy zawodowego doradcy (50%). Zdobyć wiedzę przydatnej do wykonywania innej pracy niż doradca zawodowy deklaruje 41% studentów, a nieznacznie mniej jest przekonanych, że posiadało umiejętności przydatne w samorozwoju (39%). Spośród

badanych studentów 26% doszło do wniosku, że zdobyło umiejętności, które mogą przydać się w uprawianiu również innej profesji niż doradca. Tylko 2% studentów II roku uznało, że w ogóle nie zdobyło przydatnej wiedzy, i nikt nie zaznaczył, że umiejętności, które zdobył, uważa za całkowicie niepotrzebne. Studenci mieli również możliwość wpisania komentarza w dodatkowej rubryce „inne, jakie?”. Badani, pisząc *najciekawsze były praktyczne zagadnienia, które udało nam się omówić, dotyczące m.in. naszych mocnych i słabych stron, sporządzania CV czy prowadzenia rozmowy kwalifikacyjnej*, docenili praktyczny charakter zajęć, który polegał m.in. na zapoznawaniu ich z wiedzą i umiejętnościami przydatnymi na szeroko rozumianym rynku pracy, do których zaliczyć można pisanie dokumentów aplikacyjnych, przygotowanie się do rozmowy kwalifikacyjnej, nabycie umiejętności diagnozowania swoich mocnych i słabych stron, ale również planowania własnej ścieżki kariery. Poznane w trakcie studiów zasoby wiedzy okazały się więc dla studentów ważne i ciekawe, w dużej mierze za sprawą ich użyteczności i możliwości wykorzystania w przyszłości. Szczegółowo przedstawia to wykres nr 4.



Wykres 4. Wiedza i umiejętności zdobyte na studiach w opiniach studentów II roku

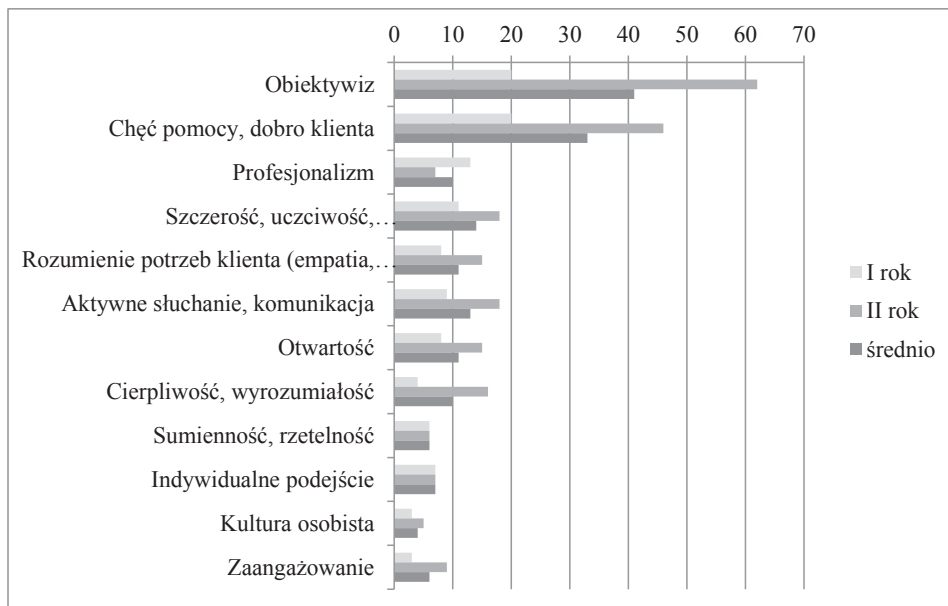
Źródło: opracowanie własne.

Oczekiwania studentów wobec doradców i profesjonalnej pomocy

Wiedza naukowa zdobywana na studiach, a także wiedza osobista gromadzona dzięki doświadczeniom, kształtują oczekiwania studentów odnośnie do pomocy oferowanej przez profesjonalnych doradców oraz do pełnionej przez nich roli zawodowej. Badani studenci proszeni byli o udzielenie odpowiedzi na pytania m.in. o zasady, jakimi powinien kierować się doradca, o kompetencje oraz cechy, które powinny charakteryzować tego rodzaju specjalistę.

Zdaniem badanych najważniejszą zasadą, jaką powinien kierować się doradca podczas swojej pracy jest obiektywizm (tak stwierdziło 41% uczestników; por. wykres nr 5). Na drugim miejscu studenci wytypowali chęć pomocy innym i kierowanie się dobrem osoby radzącej się (33%). Na kolejnych miejscach znalazły się: szczerść, uczciwość i prawdomówność (14%), aktywne słuchanie i komunikatywność (13%), otwartość oraz rozumienie potrzeb klienta (empatia, zrozumienie) (po 11%). Cierpliwość, wyrozumiałość oraz profesjonalizm zaznaczyło po 10% studentów, natomiast poniżej 10% kolejno: indywidualne podejście do klienta (7%), sumiennosc i rzetelnosc (6%), zaangażowanie (6%), wykazywanie się kulturą osobistą (4%). Spośród studentów II roku 7% dodatkowo wskazało etyczne postępowanie jako zasadę, która powinna przyświecać doradcy, oraz po 2% dyskrecję i znajomość rynku pracy. Młodszy studenci natomiast uznali, że doradca powinien być kreatywny (3%), że powinien być osobą zdecydowaną, poważną i opanowaną oraz potrafiącą motywować do działania (po 2% wskazań).

Interesująca wydaje się zbieżność odpowiedzi studentów, którzy bez względu na zdobytą wiedzę akademicką wskazują na podobne zasady, które powinny przyświecać doradcom. Ogólnie można stwierdzić, że od doradcy oczekują, by w relacji z osobą radzącą się kierował się on zasadami uniwersalnymi, tj. obiektywizmem, chęcią udzielenia pomocy, dobrem wspomaganego; by przestrzegał zasad dotyczących aktywnego słuchania i prawidłowej komunikacji, był prawdomówny i wiarygodny, wyrozumiały (cierpliwy), empatyczny i otwarty. Wskazania badanych korespondują z klasyfikacją zasad, jakimi powinien kierować się dobry trener autorstwa Marianny Schneider Corey i Geralda Careya (2002). Badani na pierwszych pozycjach wyróżnili m.in. obiektywizm, który zinterpretować można według klasyfikacji wymienionych autorów jako gotowość do przyjęcia odmienności, zainteresowanie dobrem klienta, szczerść, otwartość, a także osobiste zaangażowanie.



Wykres 5. Zasady, jakimi powinien kierować się doradca

Źródło: opracowanie własne.

Niektórzy badani utożsamiali zasady, którymi powinien kierować się doradca, z kompetencjami³. Studenci I roku za najważniejszy składnik kompetencji uznali wiedzę nabytą w ramach studiów, szkoleń i kursów (26%) (por. wykres nr 6). Na drugim miejscu lokowali informacje, m.in. dotyczące znajomości rynku pracy, zawodów, szkół, oraz możliwości udzielenia wsparcia osobom radzącym się (13%). Następnie wskazywali na elementy kompetencji związanych z metodyką pracy doradcy: komunikatywność i aktywne słuchanie (9%), otwartość na ludzi (7%), doświadczenie (4%). Wymienione zostały również takie cechy „dobrego doradcy”, jak obiektywizm (3%), kreatywność (2%), rzetelność (2%), umiejętność dobrego doradzania (2%); wśród pojedynczych wskazań znalazły się: kompetencje menedżerskie, cierpliwość, zaradność, ukształtowana osobowość, zaangażowanie, odpowiedzialność, wiedza na temat człowieka.

Dla studentów II roku najważniejsze są umiejętności komunikacyjne oraz aktywne słuchanie (tak uznało 36% z nich; por. wykres 6). Prawie tyle samo osób (35%) wybrało wykształcenie (ukończone studia, kursy, szkolenia). Na trzecim miejscu badani wymienili wiedzę, m.in. z zakresu znajomości przepisów, rynku pracy, ofert edukacyjnych (34%), na czwartym otwartość oraz cierpliwość

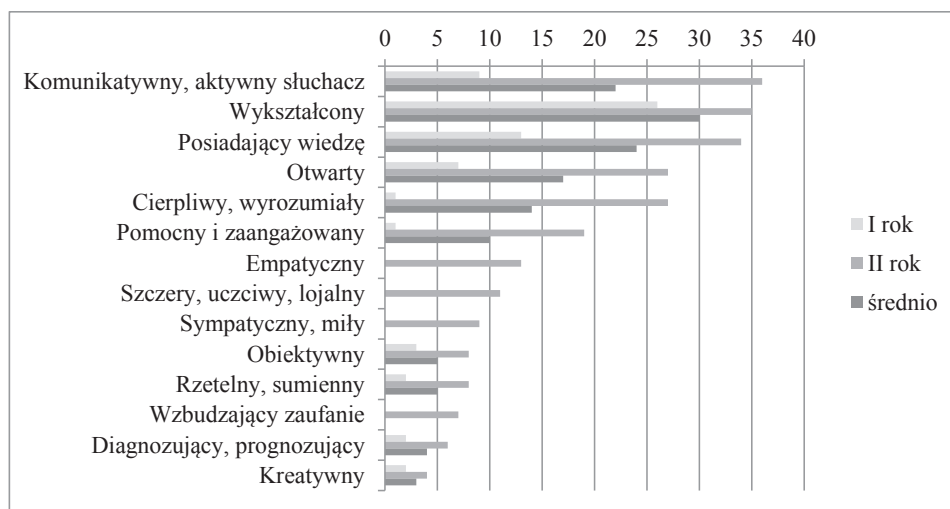
³ Kompetencje to połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Dz.U. L 394 z dnia 30 grudnia 2006 roku).

i wyrozumiałość (po 27% wskazań). Wśród składników kompetencji cenionych u doradcy przez studentów II roku znalazły się również chęć niesienia pomocy i zaangażowanie (19%) oraz empatia (13%). Zdaniem badanych doradca powinien też być szczerzy, uczciwy, lojalny (11%), miły, sympatyczny (9%), obiektywny (8%), rzetelny i sumienny (8%), wzbudzający zaufanie (7%), posiadać umiejętność opracowania diagnozy i prognozy (6%), być kreatywny (4%), opanowany (4%), wiarygodny (3%), elastyczny (3%), odpowiedzialny (2%), dociekliwy (2%), również ambitny, inteligentny, bezpośredni, konkretny, odporny na stres, a także potrafiący doradzać, a nie nakazywać.

Próbując uogólnić te wyniki, można uznać, że za najważniejsze kompetencje doradców wszyscy badani studenci uznali wiedzę specjalistyczną, jaką zapewnia odpowiednie wykształcenie (30%), ogólną wiedzę (24%) oraz cechy osobowości: komunikatywność (22%) i otwartość (17%). Pozostałe wskazania były raczej propozycjami studentów II roku, którzy mieli bardziej rozbudowane oczekiwania względem profesjonalnych kompetencji doradców, co nie wynikało z ich doświadczenia, ale raczej z wiedzy na ten temat uzyskanej podczas zajęć. Oczekiwania badanych studentów II roku nawiązują m.in. do klasyfikacji cech dobrego doradcy zgodnej z koncepcją psychoterapii zorientowanej na klienta Carla Rogersa (1991), do której zaliczana jest m.in. empatia, życzliwość (tu: cierpliwość, wyrozumiałość), autentyczność (tu: szczerłość, uczciwość) oraz otwartość.

Odnosząc opinie badanych studentów do wyników innych, prowadzonych w tym zakresie badań, można zauważyć, że częściowo pokrywają się z tymi, które omawiane są w opracowaniach Piorunek czy Padechowicz-Rugały. Studenci badani przez Piorunek (2010) na pierwszym miejscu pożądaných kompetencji „dobrego” specjalisty od pomagania wskazali wykształcenie (45,8%), na drugim natomiast skuteczność (45,3%), którą, jak sądzę, można porównać z – wybieranymi przez nich badanych – pomocnością i zaangażowaniem. W badaniach Piorunek wysoko wskazana została empatia (38,9%), a w prowadzonych przez mnie tylko 11% studentów wybrało empatię jako zasadę, którą powinien kierować się doradca, natomiast 13% studentów II roku uznało ją nie tyle za zasadę, ile za cechę, która powinna znaleźć się w zestawie kompetencji doradców. Cierpliwość w badaniach Piorunek znalazła się na czwartej pozycji (31%), a w prezentowanych tu badaniach 10% studentów wskazało ją jako pożądaną zasadę, zaś 14% jako kompetencję (w tym, co ciekawe, 27% studentów II roku, a tylko 1% studentów I roku). Odnosząc jeszcze uzyskane przez mnie wyniki badań do omówionych przez Padechowicz-Rugałę (2017), warto zaznaczyć, że osoby bezrobotne cenią u doradców inne kompetencje niż studenci niemający jeszcze żadnych kontaktów z urzędem pracy. Dla bezrobotnych najważniejsze jest, aby doradca był życzliwy i miły (58,4%), doświadczony (37,2%), zdolny do motywowania klienta do działania i współpracy (31%), spokojny i opanowany (28,3%) oraz aby miał łatwość i wykazywał elastyczność w nawiązywaniu i utrzymywaniu kontaktu (21,2%). Dopiero w przypadku czwartego wyboru przez osoby bezrobotne, wystąpiła zgodność ich opinii z tymi, które

deklarowali badani przeze mnie studenci (ci na trzecim miejscu wśród kompetencji wskazali komunikatywność doradcy i jego umiejętność aktywnego słuchania – 22%, a na miejscu czwartym wśród zasad, których powinni przestrzegać doradcy – 13%). Przedstawione porównania pozwalają dostrzec różnice między wyborami studentów i osób bezrobotnych. Obie grupy wydają się cenić u doradcy to, co stanowi dla nich samych wartość: studenci przede wszystkim wiedzę i wykształcenie, natomiast osoby bezrobotne doświadczenie. Klienci urzędu pracy, odwołując się do własnych doświadczeń, w swoich wyborach zwracali uwagę na dobrą atmosferę podczas rozmowy doradczej (doradca powinien być życzliwy i miły), a także zdolności doradców do motywowania klientów w podejmowaniu aktywnych działań. W przypadku studentów wybory miały charakter bardziej wyobraźniowy i życzeniowy, a nie „doświadczeniowy”, przez co oczekiwania względem szerokiego wachlarza kompetencji, jakie zdaniem studentów powinien posiadać doradca, mogą się wydawać zbyt wyidealizowane. Brakiem lub bardzo sporadycznym kontaktem studentów z profesjonalnymi doradcami (tj. niekorzystaniem z usług doradczych) można również tłumaczyć pomijanie przez nich zasad, które mają związek z posiadanym przez doradcę doświadczeniem. Szczegółowe wyniki prowadzonych badań przedstawia poniższy wykres.



Wykres 6. Cechy i kompetencje doradcy w opiniach badanych

Źródło: opracowanie własne.

Ważne wydawało się ustalenie, jak studenci spostrzegają rolę doradcy w procesie pomocowym. Badani poproszeni zostali o wybranie jednej z dwóch opcji, która miałaby kończyć zdanie: „Celem doradcy jest...: a) wskazać konkretne, najlepsze rozwiązanie dla radzącego się, b) przedstawić różne możliwości rozwiązań

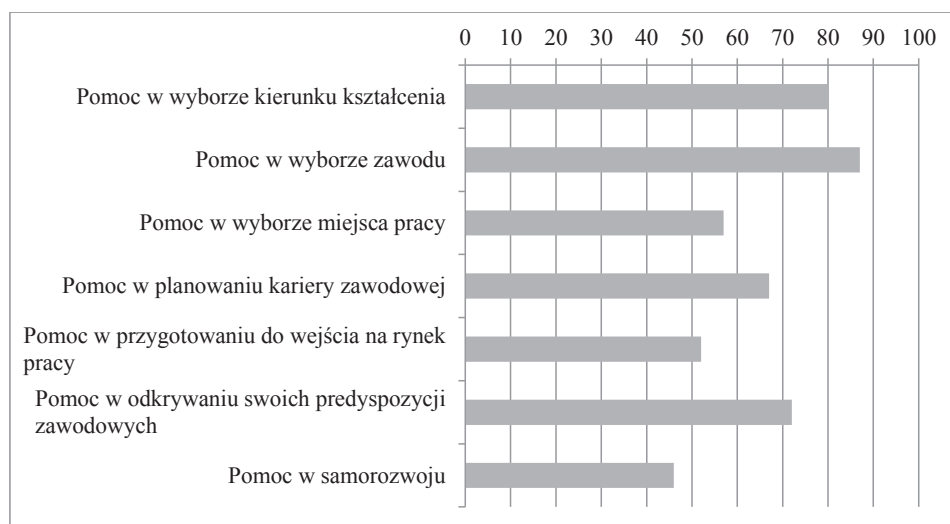
i pozostawić wybór radzającemu się”. Pomimo że studenci I roku odpowiadali intuicyjnie, a studenci II roku wykorzystali wiedzę nabytą podczas zajęć, to zdecydowana większość przedstawicieli obu grup (78%) wybrała drugą odpowiedź, z czego 72% stanowiły odpowiedzi studentów I roku i 84% studentów II roku. Odpowiedź a) zaznaczyło 28% studentów z I roku, 16% z II roku, łącznie 22% studentów. Uzyskany przeze mnie wynik nie koresponduje z wynikami badań przeprowadzonych przez Piorunek (2010, s. 138), ponieważ studenci badani przez tę autorkę w większości (tj. 90%) zadeklarowali, że od doradcy oczekują dyrektywnego podejścia, uzyskania gotowych rozwiązań, konkretnych rad, wskazówek. Różnica może wynikać ze zmiany postrzegania roli doradztwa, jaka zaszła w ostatnich dziesięciu latach, a także z konstrukcji pytań, które wprawdzie w obu przypadkach były zamknięte i dawały możliwość udzielenia jednej z dwu odpowiedzi, jednakże w przywołanych badaniach Piorunek było to pytanie dotyczące konkretnej sprawy (*zależy mi, żeby specjalista udzielił mi konkretnych rad i jasno powiedział, jak mam się zachować, co robić*), natomiast w przeprowadzonych tutaj, pytanie dotyczyło dwóch przeciwstawnych modeli pracy doradcy.

W literaturze przedmiotu podkreśla się znaczenie udziału osoby radzącej się w relacji pomocowej (por. np. Czerkawska, 2018; Szumigraj, 2015; Wojtasik, 2011), dlatego też ważne było sprawdzenie wiedzy studentów dotyczącej beneficjentów usług doradczych. Największa liczba spośród obu badanych roczników (78% I roku i 83% II roku) odpowiedziała, że usługi doradcy zawodu skierowane są do osób w różnym wieku i w każdym momencie ich rozwoju. W drugiej kolejności studenci I roku wskazali na osoby uczące się (63%), natomiast studenci II roku na osoby bezrobotne (81%). Na trzecim miejscu studenci I roku wskazali osoby bezrobotne (56%), a studenci II roku osoby uczące się (79%). Na czwartym miejscu badani z obu roczników zgodnie zaznaczyli osoby pracujące (43% studenci I roku i 70% studenci II roku). Na ostatnim miejscu znalazły się osoby niepracujące i nieposzukujące pracy (26% i 31%). Biorąc pod uwagę odpowiedzi wszystkich studentów można zauważyć, że 80% z nich dostrzega możliwość skorzystania z doradztwa przez osoby w każdym wieku i w każdym momencie życia, jednak podkreślają przy tym, że w szczególności powinny to robić osoby uczące się i bezrobotne. W przypadku tego pytania nie zaszła znacząca różnica pomiędzy odpowiedziami studentów pierwszego i drugiego roku, co może być nieco zaskakujące w przypadku młodszych badanych, nieuczestniczących wcześniej w zajęciach *doradztwo zawodowe*.

Doradztwo zawodowe/kariery, w przeciwieństwie np. do poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego, wydaje się dotyczyć jasno określonego przedmiotu eksploracji podjętej przez doradcę i klienta. Studenci, zapytani, co może być tematem rozmowy doradczej, przyznali, że mogą to być: zainteresowania i cele osoby radzącej się (83%), możliwości kształcenia, kursy, szkolenia (77%), doświadczenia zawodowe (75%), posiadane cechy charakteru i usposobienie (72%), uzdolnienia (68%), czynniki społeczno-ekonomiczne (49%) oraz sposób spędzania wolnego czasu (46%). Odpowiedzi reprezentantów I i II roku nie różnią się pod względem

kolejności wskazań, co ponownie pokazuje dobre rozeznanie w tej tematyce studentów I roku, którzy nie brali udziału w zajęciach z doradztwa zawodowego. Jednocześnie wyniki te wskazują, że studenci mają wiedzę dotyczącą zagadnień poruszanych podczas rozmowy doradczej, czyli mają świadomość tego, jakie czynniki są istotne z punktu widzenia planowania ścieżki kariery.

Nastawienia studentów do profesjonalnej pomocy identyfikowane były także poprzez zebranie ich opinii na temat usług doradczych. Studenci zostali zapytani o to, w czym może być pomocny doradca zawodu. W odpowiedzi mieli możliwość dokonania wielokrotnego wyboru (kafeteria składała się z siedmiu elementów). Kolejność wskazań w przypadku badanych z I, jak i II roku była taka sama, a odpowiedzi nieznacznie różniły się pod względem liczby oddanych głosów, dlatego przedstawiona zostanie zbiorcza analiza wypowiedzi całej badanej populacji. Według badanych doradca może być pomocny przede wszystkim w wyborze zawodu (87%) (por. wykres nr 7), w wyborze kierunku kształcenia (80%), w odkrywaniu przez klienta swoich predyspozycji zawodowych (72%). Na czwartym miejscu znalazła się pomoc w planowaniu kariery zawodowej (67%), następnie w wyborze miejsca pracy (57%), a na szóstym w przygotowaniu się do wejścia na rynek pracy (52%). Odpowiedź: *możliwość pomocy w samorozwoju* znalazła się na ostatnim miejscu, jednak swój głos oddało na nią stosunkowo dużo, bo odpowiednio 40% i 53% studentów I oraz II roku, co stanowi 46% wszystkich badanych.



Wykres 7. Zakres pomocy doradcy zawodu w opinii wszystkich badanych

Źródło: opracowanie własne.

Odpowiedzi tych badanych częściowo korespondują z wynikami uzyskanymi przez Kukłę i Zajac (2016), którzy dowodzą, że wśród studentów istnieje zapotrzebowanie na: informacje na temat charakteru rynku pracy, oczekiwań pracodawców, zapotrzebowania lokalnego rynku pracy (w zakresie poszukiwanych zawodów, profesji, jak również kompetencji); na porady dotyczące zaplanowania dalszej ścieżki kariery (w tym szczególnie określenia potrzeb związanych z doskonaleniem zawodowym) oraz na wsparcie w szeroko pojmowanym procesie poszukiwania zatrudnienia. Są one jednak odmienne od oczekiwań osób bezrobotnych. Zapytane bowiem o konkretne usługi doradcze, osoby niepracujące najwyżej oceniły porady dotyczące uczestnictwa w szkoleniach podnoszących kwalifikacje (65,5%), porady związane z uczestnictwem w różnego rodzaju kursach (59,3%), porady odnośnie do zmiany zawodu (37,2%) oraz pomoc w napisaniu CV (31,9%) (Padechowicz-Rugała, 2017). Badani studenci, formułując swoje oczekiwania względem pomocy doradcy, odwołują się głównie do wiedzy zarówno potocznej, jak i zdobytej podczas studiów, natomiast osoby bezrobotne korzystają przede wszystkim z własnego doświadczenia. Oczekiwania studentów są charakterystyczne dla osób dopiero wkraczających na rynek pracy, tych, które planują swoją karierę edukacyjno-zawodową i oczekują wsparcia w wyborze zawodu lub kierunku kształcenia, natomiast bezrobotnych związane są z kształceniem pozaformalnym – wyborem tych szkoleń bądź kursów, które przyczynią się do podniesienia ich kwalifikacji zawodowych lub dadzą możliwość uzyskania nowych.

Powyższe wyniki mogą być wskazówką dla dydaktyków oraz organizatorów kształcenia, którzy przygotowują studentów do zawodu doradcy. W ich świetle ważne jest, aby studenci nie tylko posiadali wiedzę na temat zakresu pomocy doradcy zawodowego, ale także wyposażeni zostali w takie umiejętności, które pozwolą im na zdiagnozowanie pożądanej przez klientów pomocy, a więc by mieli świadomość różnicowania się oczekiwań poszczególnych grup klientów.

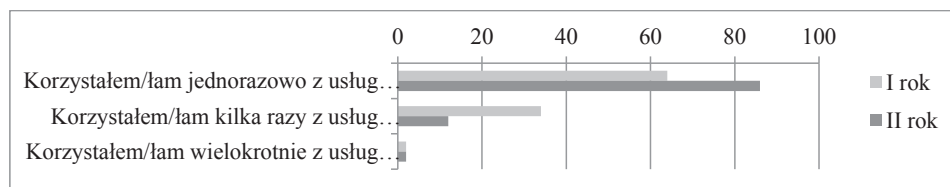
Opinie studentów na temat roli doradztwa w kontekście (nie)sięgnięcia po profesjonalną pomoc

W celu nie tylko sprawdzenia wiedzy na temat instytucji świadczących usługi doradcze, ale też dowiedzenia się, czy studenci rzeczywiście korzystają z usług wymienionych instytucji, postawione zostało pytanie o ich doświadczenia związane z uczestnictwem w procesie otrzymywania specjalistycznej pomocy doradczej. Odpowiedzi studentów zarówno I, jak i II roku były zbliżone. Większość respondentów zaznaczyło odpowiedź „nigdy nie korzystałem/łam z usług doradcy” (55% studentów I roku i 59% II).

Większość badanych studentów (57%) do czasu, w którym przeprowadzone zostały badania, nie miała kontaktu z doradcą, czego przyczyną może być m.in. to, że jako uczniowie nie zostali objęci obowiązkowymi zajęciami z zakresu doradztwa zawodowego (obecnie zajęcia takie realizowane są w szkołach na podstawie

Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 sierpnia 2018 r. w sprawie doradztwa zawodowego).

Z analizy danych dostarczonych jedynie przez te osoby, które korzystały z usług doradztwa, tj. 43% wszystkich badanych (45% studentów I roku i 41% studentów II roku), wynika, że większość z nich spotkała się z doradcą tylko jeden raz (w przypadku I roku 64%, a II roku 87%). Kilka razy skorzystało z usług doradcy 34% studentów I roku i 12% studentów II roku. Tylko 2% osób z I roku i 2% z II roku korzystało z usług doradcy wielokrotnie. Przedstawia to wykres 8.



Wykres 8. Częstotliwość korzystania z usług doradczych

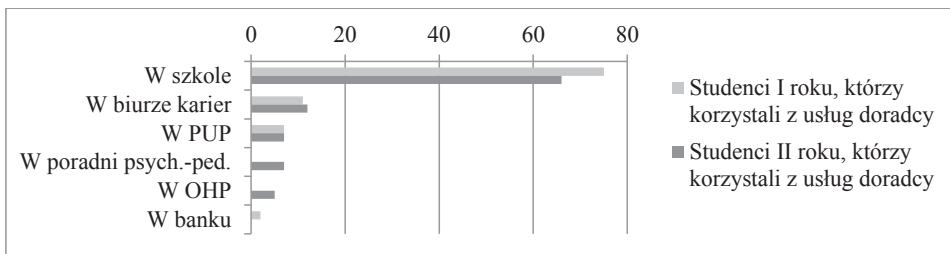
Źródło: opracowanie własne.

Studenci, którzy brali udział w spotkaniu z doradcą, zostali zapytani o to, z jakiego rodzaju doradztwa korzystali. Na to pytanie, które miało charakter otwarty, 80% studentów I roku wymieniło doradztwo zawodowe organizowane przez szkołę (w tym 17% dotyczące wyboru zawodu, szkoły, kierunku studiów). Pozostałe (pojedyncze) odpowiedzi wskazywały na korzystanie z porady w banku przy zakładaniu lokaty (2%), z coachingu, a także ogólnie z przypadkowych porad przekazywanych indywidualnie lub grupowo. Co ciekawe, badani z tej grupy w ogóle nie wspominali (a więc prawdopodobnie nie korzystali) o pomocy poradni psychologiczno-pedagogicznej. Studenci II roku na pierwszym miejscu również wskazali doradztwo zawodowe (78%). Korzystali oni z usług doradcy przy wyborze szkoły średniej i kierunku studiów. Jako miejsce uzyskiwania porad wskazywali gabinet doradcy zawodu w poradni pedagogiczno-psychologicznej (7%) i OHP (5%). Jak można było przypuszczać, większość badanych – zarówno studentów I, jak i II roku – korzystała z usług doradcy w szkole (odpowiednio: 75% i 66%). Inne wskazania dotyczyły biura karier (11% i 12%) i urzędu pracy (po 7%).

Na szczególną uwagę badanych studentów zasługuje wykorzystanie przez nich usług doradczych świadczonych przez akademickie biura karier. W badanej populacji z pomocy tej placówki skorzystało 11% studentów I roku i 12% studentów II roku, co stanowi 5% wszystkich 200 badanych. Z usług doradcy zawodowego w Akademickim Biurze Karier Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, gdzie studiowali badani, w 2018 roku skorzystało ogółem 1389 osób, czyli 5,8% wszystkich studentów UMK (<https://www.biurokarier.umk.pl/statystyka>). Zatem badani stanowią reprezentatywną grupę dla całej populacji studentów UMK. Średnia 5–6%

osób korzystających z porad toruńskiego biura karier wydaje się raczej niska, ale w porównaniu np. z korzystaniem z usługi biura karier na Uniwersytecie Warszawskim⁴ czy Uniwersytecie Jagiellońskim⁵ okazuje się całkiem spora. Przytoczone w przypisach dane i wyniki moich badań dowodzą ogólnie niewielkiego zainteresowania polskich studentów usługami doradcy zawodu. Podobne wyniki uzyskali badacze świadomości etiopskich studentów i korzystania przez nich z usług doradczych. Badania przywołane na początku artykułu wykazały, że pomimo atrakcyjnej oferty centrum kariery etiopskiego uniwersytetu, większość studentów nie słyszała o możliwości skorzystania z jego usług, a tylko 7,8% studentów miało informacje o istnieniu centrum kariery i jego lokalizacji (Getachew, 2019).

Jednocześnie warto w tym miejscu także zauważyć, że w analizowanych tu badaniach nie wystąpiła zależność pomiędzy uzyskaną przez studentów wiedzą na zajęciach z *doradztwa zawodowego* a korzystaniem z usług doradcy, co pokazuje poniższy wykres.



Wykres 9. Instytucje, w których badani korzystali z usług doradcy

Źródło: opracowanie własne.

Interesująca zatem wydaje się ocena różnych rodzajów wsparcia uzyskanego przez respondentów. Studenci mieli możliwość wyboru jednej spośród czterech odpowiedzi i w przypadku obu grup odpowiedzi były niemal identyczne. Pierwszą, „doradca był bardzo pomocny”, wybrało zaledwie 13% z I roku i 12% z II roku korzystających z usług doradcy. Odpowiedź drugą, „doradca był częściowo pomocny”, wskazała największa grupa studentów – 55% z I roku i 59% z II roku spośród tych, którzy mieli kontakt z doradcą. Odpowiedź „doradca był mało pomocny” zaznaczyło 31% studentów z I i 27% z II roku. Nikt z I roku i tylko jedna osoba z II zaznaczyła, że doradca w ogóle nie był pomocny.

⁴ W 2018 roku z pomocy profesjonalnych skorzystało doradców 740 osób (tj. 1,8% populacji studentów UW) (<http://biurokarier.uw.edu.pl/informacje-o-biurze>).

⁵ Z usług doradczych oferowanych studentom na Uniwersytecie Jagiellońskim w 2017 roku skorzystało jedynie 128 osób, co stanowi 0,3% wszystkich studentów (https://biurokarier.uj.edu.pl/documents/2206025/0/Rapor_BK_2017/770852bb-6b4d-4224-b8f6-b502ed58b911).

Zbierając te dane, można zauważyć, że studenci obu roczników podobnie ocenili pomoc uzyskaną od doradcy, z tym, że większość oceniła ją ambiwalentnie lub raczej negatywnie (po 86% badanych z I roku i II roku studiów). Jedyne co dziesiąty badany uznał otrzymaną pomoc za adekwatną i ocenił ją wysoko. W związku z powyższym nie może dziwić, że polscy studenci w zasadzie nie są zainteresowani korzystaniem z profesjonalnej pomocy w przyszłości. Osoby z niższego rocznika stwierdziły, że „raczej nie” lub „zdecydowanie nie” udadzą się kiedykolwiek do doradcy (odpowiednio: 48% i 3%). Znaleźli się jednak tacy, którzy odpowiedzieli, że „raczej tak” lub „zdecydowanie tak” skorzystają z usług doradczych (odpowiednio: 43% i 6%). Studenci II roku deklarowali bardziej pozytywne nastawienie do przyszłych spotkań z doradcą, bowiem na pierwszym miejscu zaznaczyli odpowiedź „raczej tak” (48%), a na drugim „raczej nie” (45%), na trzecim „zdecydowanie tak” (6%), a „zdecydowanie nie” zaznaczył tylko 1% studentów II roku. Uzyskane wyniki można interpretować nie tylko jako wyraz braku decyzji w zakresie korzystania z ofert doradczych w przyszłości, ale także – uwzględniając różnice odpowiedzi pozytywnych i negatywnych obu roczników – jako wzrost zaufania do usług doradczych wraz ze zdobywaniem wiedzy na ich temat. Jednak te wypowiedzi respondentów to tylko deklaracje, które trudno poddać weryfikacji. Równie trudno zrozumieć brak zainteresowania usługami uniwersyteckich biur karier wśród polskich studentów, które – jak wynika z badań zarówno polskich (por. np. Rosalska, 2018; Nymś-Górna, Sobczak, 2018; Trojanowska, 2015), jak i zagranicznych autorów (np. Getachew, 2019; Staiculescu, Lacatus, Richiteanu-Nastase, 2015) – skutecznie wspierają rozwój zawodowy i osobisty osób korzystających z pomocy zatrudnionych tam doradców. Na przykład z badań przeprowadzonych wśród etiopskich studentów wynika, że w grupie nielicznych studentów, którzy skorzystali z usług doradczych, większość uznała, że przyczyniły się one do ich sukcesu akademickiego (Getachew, 2019), natomiast tajwańscy absolwenci uczelni wyższych stwierdzili, że doskonalenie umiejętności poszukiwania pracy i udziału w rozmowach kwalifikacyjnych, w ramach usług doradczych na uniwersytecie, miało kluczowe znaczenie w znalezieniu przez nich pierwszego zatrudnienia (Ho, Huang, Hu, 2018). Niewykorzystywanie możliwości zasięgnięcia porady w biurze karier przez polskich studentów może wynikać z niedostrzegania aktualnie takich potrzeb, które najczęściej wiążą się z pomocą w szukaniu pracy czy w wyborze kierunku studiów. Być może studenci zwrócą się do doradcy w odpowiednim dla siebie czasie, o czym mogą świadczyć zapowiedzi potencjalnego korzystania z usług doradcy w przyszłości odnośnie do planowania kariery.

Jednocześnie okazuje się, że udział w zajęciach z *doradztwa zawodowego* nie różnicuje doświadczenia studentów I i II roku. Doświadczenia, które posiadają studenci, są efektem wcześniej prowadzonego doradztwa zawodowego w szkole średniej, w formie indywidualnej i grupowej, która najczęściej miała postać jednorazowego spotkania. Tylko 5% całej populacji badanych skorzystało z usług biura karier, co odzwierciedla ogólną tendencję w populacji polskich studentów.

Podsumowanie

Podsumowując wyniki prowadzonych badań studentów pedagogiki, warto powrócić do pytań, na które starano się znaleźć odpowiedzi. Dotyczyły one wiedzy na temat usług doradczych posiadanej przez studentów oraz jej źródeł. Stwierdzono, że studenci, jeśli biorą udział w zajęciach z *doradztwa zawodowego*, mają większą i bardziej usystematyzowaną wiedzę na temat doradztwa aniżeli studenci, którzy z takich zajęć nie korzystają. Wśród studentów, którzy nie mieli zajęć, aż 37% nie potrafi wymienić żadnego rodzaju doradztwa. Studenci po udziale w 15-godzinym nauczaniu stanowią tu znacznie mniejszy procent, jednakże mając na myśli doradztwo, utożsamiają je głównie z doradztwem zawodowym, a także (niesłusznie) z coachingiem i mentoringiem. Wprawdzie badani poprawnie wskazują miejsca, w których można skorzystać z usług doradcy, na pierwszym wymieniając szkołę, biuro karier, urząd pracy, jednak aż 36% niekorzystających z zajęć przy tym pytaniu o znajomość doradztwa nie wpisało żadnej odpowiedzi lub napisało „nie znam”. Na pytanie dotyczące beneficjentów usług doradczych większość badanych (80%) odpowiedziała, że usługi doradcy zawodu skierowane są do osób w różnym wieku i w każdym momencie rozwoju, jednak w szczególności adresuje się je do uczniów i bezrobotnych. W przypadku tego pytania nie zaszła znacząca różnica między odpowiedziami studentów pierwszego i drugiego roku, co wskazuje na ich pełną zgodność w tej kwestii opartą na obiegowych poglądach. Stosunkowo dużą wiedzę studenci obu roczników mają na temat świadczonych usług przez doradcę zawodu. Twierdzą, że doradca może być pomocny w procesie wyboru zawodu, kierunku kształcenia, odkrywaniu predyspozycji zawodowych, planowania kariery zawodowej, podczas wyboru miejsca pracy, przygotowania się do wejścia na rynek pracy, a także w procesie samorozwoju.

Biorąc pod uwagę odpowiedzi na pytanie, czym różnią się oczekiwania wobec doradcy (i profesjonalnej pomocy) studentów I i II roku pedagogiki, można zauważyć, że w obu grupach są one dość duże. Z tym, że o ile formułowane przez studentów I roku są znacznie wygórowane, o tyle badanych z II roku nieco bardziej realistyczne, a przy tym bardziej uszczegółowione.

Zestawienie odpowiedzi wszystkich badanych na temat kompetencji, jakie powinien posiadać doradca, wskazuje wyraźnie na docenianie przez studentów wiedzy merytorycznej uzyskanej za pośrednictwem kształcenia formalnego, a także znajomości rynku pracy, zawodów, ofert edukacyjnych, przepisów, które umożliwią profesjonalne wsparcie osobom radzącym się. Jednak tutaj, podobnie jak w przypadku badań przeprowadzonych wśród islandzkich i amerykańskich studentów, zwykle ci, którzy posiadają mniejsze doświadczenie w korzystaniu z usług doradczych, mają większe oczekiwania względem wiedzy specjalistycznej, jaką powinien posiadać doradca niż ci, którzy wielokrotnie korzystali z jego usług (Ægisdóttir, Gerstein 2004). Zdaniem polskich studentów istotne w pracy doradcy są także tzw. kompetencje miękkie, a w szczególności dotyczące prawidłowej komunikacji

i aktywnego słuchania, jak również takie cechy osobowe, jak cierpliwość i wyrozumiałość, pomocniczość i zaangażowanie, empatia, szczerłość, uczciwość i lojalność. Porównując odpowiedzi studentów I i II roku na temat oczekiwanych kompetencji i zasad, jakimi powinni kierować się doradcy w swojej pracy, można mówić o intuicyjnych wskazaniach studentów I roku i bardziej usystematyzowanej wiedzy studentów II roku.

Opinie studentów na temat społecznej roli doradztwa zawodowego ogólnie są pozytywne i nie różnią się ze względu na udział (lub brak udziału) badanych w zajęciach akademickich, dotyczących tego zagadnienia. Można uznać, że wyobrażenia studentów na temat tej roli są charakterystyczne dla młodych osób, które planują swoją karierę edukacyjno-zawodową i oczekują wsparcia w wyborze zawodu lub kierunku kształcenia zgodnie ze współczesnymi tendencjami w poradnictwie (por. np. Guichard, 2018). Odpowiedzi studentów na pytania dotyczące społecznej roli doradztwa nie wykazały bowiem znaczącej statystycznie różnicy między obiema grupami badanych, co może wskazywać nie tyle na zdobywanie w czasie studiów w ramach zajęć z *doradztwa zawodowego* zupełnie nowej wiedzy, ile na ujednolicenie oczekiwań i powszechność wyobrażeń na temat tego, jaką rolę powinno odgrywać doradztwo.

Odpowiadając na główne pytanie badawcze: jakie znaczenie dla posiadanej przez studentów wiedzy, doświadczeń oraz oczekiwań względem usług doradczych ma ich udział w zajęciach z zakresu *doradztwa zawodowego*, można stwierdzić, że przyczynił się on do poszerzenia ich ogólnej wiedzy na temat rodzajów doradztwa, pomógł w jej usystematyzowaniu, a także w sprecyzowaniu realistycznych i szczegółowych oczekiwań względem usług doradczych, jednak nie wpłynął znacząco na zwiększenie doświadczeń w korzystaniu z nich przez studentów, czy prób podejmowania przez nich własnej praktyki w tym zakresie.

Na podstawie przeprowadzonych badań można też wyciągnąć wnioski przydatne w pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich, prowadzących zajęcia z przedmiotu *doradztwo zawodowe*. Zarysowana na początku artykułu ogólna problematyka realizowana w ramach tego przedmiotu domagałaby się przeznaczenia w programie kształcenia znacznie większej liczby godzin na jej wielostronne omówienie, zwłaszcza że zagadnieniom poradnictwa i doradztwa w różnym stopniu poświęcają uwagę środki masowej komunikacji, stając się głównym źródłem przeważnie nieuporządkowanej, niespójnej i niesprawdzonej wiedzy na ten temat. Inne uwagi dotyczą kwestii metodycznych, gdyż wykładowcy mają nie tylko możliwość, ale wręcz zadanie informować o zmianach zachodzących w rozumieniu kariery oraz wskazywać na konsekwencje tych zmian (por. Lenart, 2017; Savickas, 2012), a przy tym motywować studentów do samorozwoju (Alheit, 2020; Małewski, 2010; Solarczyk-Ambrozik, 2018). Ważne wydaje się więc nie tylko przekazywanie specjalistycznej wiedzy, ale także pokazywanie nowych perspektyw profesjonalnego rozwoju poprzez przekazywanie informacji m.in. na temat instytucji, kierujących swoje oferty bezpośrednio do studentów, takich jak akademickie biura karier czy akademickie

inkubatory przedsiębiorczości, oraz prowadzenie badań terenowych, konstruowanie projektów pomocowych i podejmowanie praktycznych działań z udziałem studentów.

Bibliografia

- ÆGisdóttir, S., Gerstein, L. H. (2004). Icelanders' and U.S. nationals' expectations about co-counseling: The role of nationality, sex, and Holland's typology. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35(6), 734–748. <https://doi.org/10.1177/0022022104270115>
- Alheit, P. (2002). „Podwójne oblicze” całożyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, (2), 55–78.
- Bańka, A. (2007). *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: Print-B.
- Bartosiak, M. (2015). Diagnoza oczekiwań uczących się w obszarze doradztwa zawodowego. *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, 16(3/3), 253–267. Pobrane z: <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.ekon-element-000171408387>
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność* (tłum. Tomasz Kunz). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Beck, U. (2002). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności* (tłum. Stanisław Cieśla). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Commission of the European Communities (2000). *Memorandum on lifelong learning*. Brussels: Commission of the European Communities. Pobrane z: https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
- Corey, M. S., Corey, G. (2002). *Grupy. Metody grupowej pomocy psychologicznej* (tłum. Stefan Bulaszewski). Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia PTP.
- Council of the European Union. (2008). *Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. Brussels; Council of the European Union. Pobrane z: https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf
- Czerkawska, A. (2018). Ku dialogicznej więzi w poradnictwie humanistycznie zorientowanym / Towards a dialogical bond in a humanistic-oriented counseling. *Studia Poradoznawcze / Journal of Counselling*, 7, 129–146 / 333–349. <https://doi.org/10.34862/sp.2018.4>
- Drabik-Podgórną, V. (2013). Myśleć jak poradznawca... / On behalf of the Editors. *Studia Poradoznawcze / Journal of Counselling*, 2, 11–14 / 187–190. <https://doi.org/10.34862/sp.2013.0>
- Drabik-Podgórną, V. (2019). Rozterki poradznawcy w sytuacji chaosu pojęć i działań / The quandaries of a counseling scholar vis-à-vis conceptual chaos and discrepant practices. *Studia Poradoznawcze / Journal of Counselling*, 8, 71–86 / 289–303. <https://doi.org/10.34862/sp.2019.4>
- Getachew, A. (2019). Assessment of Psychological Counseling Service for Higher Education Institution Students. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 7(4), 53– 61. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.7n.4p.53>

- Giddens, A. (2008). *Konsekwencje nowoczesności* (tłum. Ewa Klekot). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Guichard, J. (2018). Doradztwo dotyczące zatrudnienia a poradnictwo *Life Design*: cele główne i szczegółowe oraz podstawy interwencji poradniczych / Employability guidance & life design counselling: Objectives, ends and foundations of career and life design interventions. *Studia Poradownicze / Journal of Counselling*, 7, 21–56 / 235–236. <https://doi.org/10.34862/sp.2018.1>
- Ho, H.-F., Huang, W.-T., Hu, T.-L. (2018). Enhancing the quality of university career services in Taiwan: Perceptions of university alumni. *Contemporary Issues in Education Research*, 11(3), 113–120. <https://doi.org/10.19030/cier.v11i3.10182>
- Kargulowa, A. (2006). *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmianny poradniczy dyskurs. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kargulowa, A. (red.). (2009). *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kławsień-Zduńczyk, A. (2014). *Poradnictwo całościowe jako element wsparcia w edukacji dorosłych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kukła, D., Zajac, M. (2016). Poradnictwo zawodowe w procesie tranzycji przyszłych absolwentów na rynek pracy – oczekiwania studentów. *Problemy Profesjologii*, (1), 111–123. Pobrane z: http://www.problemy-profesjologii.uz.zgora.pl/wydania/pp_2016_1.pdf
- Lamb, R. (1998). *Poradnictwo zawodowe w zarysie* (tłum. Leszek Ryniak). Warszawa: Krajowy Urząd Pracy.
- Lenart, J. (2017). Planowanie kariery jako jeden z wyznaczników sukcesu zawodowego. *Edukacja Dorosłych*, 2, 117–135.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Minta, J. (2014). Oblicza współczesnych karier w perspektywie poradniczej. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 15, 113–127. <https://doi.org/10.34768/dma.vi15.163>
- Nymś-Górna, A., Sobczak, A. (2018). Akademyckie biura karier i ich rola w poradnictwie zawodowym dla studentów. *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy*, 26(1), 111–121.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2004). *Career guidance. A handbook for policy makers*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development the European Commission. Pobrane z: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/34060761.pdf>
- Padechowicz-Rugała, E. (2017). Doradca i doradztwo zawodowe w opiniach osób bezrobotnych. *Rynek – Społeczeństwo – Kultura*, (2), 135–141. Pobrane z: <http://kwartalnikrsk.pl/assets/rsk2-2017-padechowicz-ruga%5c%82a.pdf>
- Piorunek, M. (2010). Studenci o pomocy psychopedagogicznej. Opinie – stereotypy doświadczenia (raport z badań). W: M. Piorunek (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki* (s. 118–157). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Rogers, C. R. (1991). *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe* (tłum. Anna Dozdiuk, Elżbieta Knoll). Wrocław: Thesaurus Press.

- Rosalska, M. (2018). Doradztwo akademickie jako forma wspierania karier edukacyjnych i zawodowych studentów / Academic advising as form of support for students' educational and professional careers. *Studia Poradownicze / Journal of Counselling*, 7, 163–175 / 367–378. <https://doi.org/10.34862/sp.2018.6>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 sierpnia 2018 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz. U. z 2018 r., poz. 1675).
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13–19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2016). Zmiany we wzorach przebiegu karier a całościowe uczenia się. W: E. Solarczyk-Ambrozik (red.), *Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się* (s. 31–47). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2018). Transformacja pracy i zatrudnienia a kariera zawodowa. Perspektywa jednostkowa i organizacyjna. W: E. Solarczyk-Ambrozik, M. Barańska (red.), *Uczenie się przez całe życie. Rozwój – kariera – praca*. (s. 19–35). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Staiculescu, C., Lacatus, M. L., Richiteanu-Nastase, R. E. (2015). Students' career counseling – a need in contemporary universities: career counseling services provided by career counseling center of Bucharest University of economic studies. *Review of International Comparative Management/Revista De Management Comparat International*, 16(4), 506–513. Pobrane z: <http://rmci.ase.ro/no16vol4/07.pdf>
- Szumigraj, M. (2011). *Poradnictwo kariery. Systemy i sieci*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Szumigraj, M. (2015). Klient wyobrażony – czyli kto zdaniem studentów pedagogiki potrzebuje pomocy? *Dyskursy Młodych Andragogów*, (16), 101–114. <https://doi.org/10.34768/dma.vi16.133>
- Szumigraj, M. (2016). Kompetencje doradcy w autopercepcji studentów. *Dyskursy Młodych Andragogów*, (17), 141–155. <https://doi.org/10.34768/dma.vi17.106>
- Trojanowska, M. (2015). Działalność Akademickich Biur Karier w Warszawie. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, 35(1), 127–141. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0009.4582>
- Wojtasik, B. (1994). *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownictwa*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Wojtasik, B. (2003). Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, Numer specjalny, 343–351.
- Wojtasik, B. (2011). *Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. L 394 z dnia 30 grudnia 2006 roku). Pobrane z: <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>

III. Rekomendacje dla praktyki poradnictwa

Krystyna Skarżyńska

Relacje rodzice – dzieci a poglądy na świat osób dorosłych

Anna Maria Kola

Teoria i praktyka poradnictwa w kształceniu pracowników socjalnych w Polsce

Krystyna Skarżyńska

WSPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Warszawa

Relacje rodzice – dzieci a poglądy na świat osób dorosłych¹

Artykuł prezentuje wyniki badań związków między postawami rodziców i klimatem rodziny a trzema aspektami światopoglądu ich dorosłych dzieci: ogólnym zaufaniem do ludzi, przekonaniem o zagrażającym otoczeniu społecznym oraz tzw. społecznym darwinizmem (przekonaniem o wyłącznie antagonistycznym charakterze relacji społecznych). Teoretycznym punktem wyjścia jest teza, że podstawą sposobu patrzenia na świat społeczny i układania sobie relacji z ludźmi jest ukształtowana w wyniku wczesnej socjalizacji mniej lub bardziej bezpieczna tożsamość (Anderson i Sabatelli, 1990, 1999). Dorosła jednostka widzi świat w tym bardziej jasnych barwach, im bardziej czuje, że może wiązać się z ludźmi bez lęku o utratę autonomii i niezależności, a to poczucie jest w dużej mierze efektem postaw rodzicielskich.

W badaniu, prowadzonym metodą indywidualnego wywiadu kwestionariuszowego, uczestniczyło 850 osób, stanowiących ogólnopolską próbę reprezentatywną dorosłych Polaków (pod względem proporcji wieku, płci, wykształcenia i miejsca zamieszkania). Do pomiaru postaw rodzicielskich matek i ojców osób badanych użyto skróconej wersji Kwestionariusza Retrospekcyjnych Postaw Rodzicielskich (KPR-Roc), autorstwa M. Plopy (2008). Klimat rodzinnego domu oceniano na skali otwartości na osoby spoza rodziny versus nieufności wobec obcych. Poglądy uczestników na świat społeczny mierzono trzema skalami: Zaufania – Nieufności, Zagrażającego Świata i Społecznego Darwinizmu, wszystkie skale wielokrotnie stosowano w innych badaniach, były trafne i rzetelne (por. Duckitt, Fisher, 2003; Skarżyńska, 2019).

Analizy wyników dowiodły znaczącej roli ogólnego klimatu rodziny a także niektórych postaw matek i ojców. Nadmierna ochrona i niekonsekwencja ze strony ojców oraz niekonsekwencja, ale i silna aprobata matek – korelowały z bardziej negatywnymi przekonaniami o świecie ich dorosłych dzieci.

Słowa kluczowe: postawy rodzicielskie: akceptacja, autonomia, nadmierne wymagania, ochrona, niekonsekwencja; światopogląd: ogólne zaufanie, zagrażający świat, social Darwinism

¹ W artykule przedstawiam analizy dotyczące socjalizacyjnych źródeł przekonań, sprzyjających akceptacji agresji interpersonalnej, zrealizowane w ramach grantu NCN: 2013/09/B/HS6/03071: Akceptacja agresji w życiu społecznym i politycznym. Rola struktur poznawczych, indywidualnej agresywności i czynników sytuacyjnych

Na temat znaczenia dzieciństwa w kształtowaniu osobowości, światopoglądu i postaw osób dorosłych napisano tysiące stron. Współczesna psychologia akademicka jest zgodna co do tego, że dzieciństwo jest ważnym etapem rozwoju człowieka. Ale poszczególne nurty badawcze mają różne stanowiska co do tego, jak duża i w jakich zakresach psychiki istotna jest rola rodziców i warunków wychowawczych w domu, zamierzonych i świadomych oddziaływań matek i ojców. Dominuje pogląd, że wczesna socjalizacja rodzicielska jest istotna, ale to, ile z wczesnych wpływów rodziny zostanie w dorosłym życiu, zależy od tego, jakie są późniejsze doświadczenia dorastającego człowieka, czy raczej umacniają wyniesione z domu wartości i poglądy, czy modyfikują je lub istotnie zmieniają. Kilkuletnie badania, jakie prowadziłam na ogólnopolskich próbach osób dorosłych, dowodzą, że istnieje istotny związek między tym, czego ludzie doświadczali w dzieciństwie od matek i ojców, a ich poglądami na świat. Z tym, że nie jest to jedyny czynnik wyjaśniający zróżnicowanie światopoglądów. Istotną rolę odgrywają także czynniki społeczno-demograficzne, takie jak poziom wykształcenia, dochody, miejsce zamieszkania. I o tym będzie ten artykuł, który dedykuję doradcom rodziny i badaczom poradnictwa.

Z powodu pandemii Covid-19 przez kilka miesięcy tego roku rodzice spędzali z dziećmi dużo więcej czasu niż kiedykolwiek przedtem. Zdalnie pracujący byli ze swoimi dziećmi dzień i noc. Nie zawsze były to radosne chwile bliskości, często trzeba było – zwłaszcza z nastolatkami – ustalać reguły i scenariusze dnia. Rodzice stawali – wyraźniej niż wcześniej – przed wyborem: ile wymagać dyscypliny i posłuszeństwa, a ile dawać dziecku samodzielności, decydowania o gospodarowaniu wolnym czasem. Psychologowie uważają ten wymiar relacji rodzice – dzieci za kluczowy dla budowania podmiotowości, zdolności do określania granic Ja – My. Stephen A. Anderson i Ronald M. Sabatelli (1990, 1999), teoretycy i badacze socjalizacji rodzinnej, przekonują, że istotą tego procesu jest kształtowanie tak zwanej „bezpiecznej tożsamości”. Taka tożsamość pozwala nawiązywać bliskie relacje z innymi ludźmi, bez lęku o uległość, emocjonalną zależność czy utratę autonomii. Inni znani badacze wartości, Edward I. Deci i Richard Ryan (2000), wiążą ten wymiar relacji z nabywaniem przez dziecko nie tylko doświadczenia jednocześnie autonomii i przynależności do jakiejś wspólnoty (zazwyczaj podobnej pod jakimś względem do dziecka), ale także z budowaniem poczucia skuteczności, osiągnięcia zamierzonych celów

Postawy matek i ojców oraz klimat rodziny a obraz świata społecznego ich dorosłych

Od kilku dekad analitycy życia społecznego dowodzą, że jakość życia zarówno jednostek, grup społecznych, jak i całych społeczeństw, jest silnie związana z poziomem zgeneralizowanego zaufania do ludzi, poczuciem bezpieczeństwa oraz przekonaniem o możliwości współpracy z innymi. Im więcej nieufności, poczucia

zagrożenia i im silniejsze czy bardziej powszechne przekonanie, że świat jest społeczną dżunglą, w której relacje między ludźmi i grupami są wyłącznie antagonistyczne, oparte na sile i wykorzystywaniu innych – tym niższe zadowolenie z życia jednostek i grup, niższa ich wydajność pracy i innowacyjność oraz słabiej funkcjonują demokratyczne instytucje (por. np.: Arts, Halman, 2002; Bar-Tal, 2007; Duckitt, Fisher, 2003; Fukuyama, 2003; Inglehart, 2003; Putnam, 2008; Skarżyńska, 2012, 2019; Sztompka, 2007).

Skoro te trzy sposoby patrzenia na świat: nieufność, poczucie zagrożenia w otoczeniu społecznym i przekonanie, że żyjemy w społecznej dżungli (zwane też „społecznym darwinizmem” (por. Duckitt, Fisher; 2003; Skarżyńska, Radkiewicz, 2011; 2015; Skarżyńska, 2019) mają tak istotne znaczenie dla jakości życia, postanowiłam sprawdzić, czy i w jaki sposób właśnie te poglądy dorosłych Polaków są powiązane z postawami ich rodziców wobec dzieci i z ogólnym klimatem rodziny, w jakiej dorastali. Badanie przeprowadziłam na ogólnopolskiej losowej próbie dorosłych (850 osób), metodą indywidualnego wywiadu kwestionariuszowego. Najpierw pytano respondentów o to, jakie zachowania i postawy wyrażali wobec nich ich ojcowie i matki, następnie o wymienione wyżej ich własne przekonania o świecie. Do pomiaru postaw rodziców użyto skróconego (na podstawie wyników pilotażu) Kwestionariusza Retrospektywnych Postaw Rodziców (KPR – Roc), autorstwa Miecysława Płopy (2008). Składał się on z pięciu skal, każda zawierała pięć twierdzeń: 1) skala akceptacji (np.: „Dawał(a) mi do zrozumienia, że mnie kocha”), 2) skala autonomii (np.: „Gdy ją (jego) przekonywałem(a), że nie ma racji, ustępowałem(a) mi”), 3) skala nadmiernych wymagań (np.: „Wymagał(a) ode mnie, bym zawsze jej(jego) słuchał(a)”), 4) skala ochraniań (np.: „Zawsze chciał(a) wiedzieć, gdzie i z kim przebywam”) oraz 5) skala niekonsekwencji (np.: „Gdy był(a) zdenerwowany(a), nigdy nie było wiadomo, jak się wobec mnie zachowa”). Uczestnicy badania wypełniali ten sam kwestionariusz dwukrotnie: wobec ojca i wobec matki (w kolejności losowo zmienianej). Zastosowany kwestionariusz był wielokrotnie badany pod kątem rzetelności i trafności, czyli stopnia zgodności jego wyników z realnymi postawami rodziców osób, które te postawy retrospektywnie oceniają. Okazało się, że osoby dorosłe zwykle trafnie opisują postawy swoich rodziców (Płopa, 2008).

Prosiłam także o ocenę ogólnego klimatu rodziny w czasach dzieciństwa badanych na skali, której krańce stanowiły: otwartość na innych spoza rodziny – nieufność do obcych.

W kolejnym etapie badania uczestnicy wypełniali (znowu w losowej kolejności) trzy skale dotyczące świata społecznego. Skala nieufności *versus* zaufania zawierała siedem twierdzeń, takich jak: „Nie powinno się ufać innym ludziom, dopóki ich się dobrze nie pozna”, „W tych wrogich czasach powinno się być bardzo czujnym, ponieważ ktoś może nas oszukać”. Im mniejsza zgoda na takie twierdzenia (w skali od 1 do 6), tym wyższe ogólne zaufanie.

Poczucie zagrożenia w otaczającym świecie mierzono Skalą Zagrożającego Świata (autorstwa Duckitta i Fisher, 2003), w tłumaczeniu i polskiej adaptacji Piotra

Radkiewicza. Składała się z 10 pozycji, wobec których badani zaznaczali swoją zgodę lub nie zgodę (w skali od 6 do 1). Przykładowe twierdzenia: „Jest wielu ludzi w naszym społeczeństwie, którzy mogą kogoś zaatakować ze zwykłej podłości, bez powodu”, „Z każdym dniem rośnie społeczne bezprawie i brutalność a ryzyko, że ktoś zostanie obrabowany, napadnięty albo nawet zamordowany, jest coraz większe”. Wyższy wynik w tej skali oznaczał silniejsze przekonanie, że otaczający świat jest zagrażający. Kolejna, trzecia Skala Społecznego Darwinizmu badała siłę poglądu, że świat jest polem bezwzględnej rywalizacji, w której wygrywają cyniczni egoiści, wykorzystujący słabości innych ludzi. Podobnie, jak poprzednia skala, jest stworzona przez Johna Duckitta i Kristin Fisher. Składa się z 15 pozycji, ocenianych od 1 (zdecydowanie nie zgadzam się) do 6 (zdecydowanie zgadzam się). Przykłady twierdzeń: „Jeśli trzeba być mściwym i bezlitosnym, aby osiągnąć swoje cele, to powinno się tak postępować”, „Uczciwość jest najlepszą zasadą postępowania” (kodowanie odwrócone). Im wyższy wynik w tej skali, tym silniejsze przekonanie, że świat jest społeczną dżunglą.

Jakie są najważniejsze wyniki tego badania, co mówią nam o zapamiętanych z dzieciństwa postawach rodziców oraz o tym, jaki jest związek tych postaw ze światopoglądem dorosłych Polaków? Okazało się, że dorośli Polacy oceniają swoje matki i ojców jako osoby zdecydowanie akceptujące, wyrażające wobec dziecka miłość i wsparcie (średnia ocena w Postawy Akceptacji w skali od 1 do 5 wynosi 4,28 dla matek i 3,85 dla ojców oraz dające dziecku autonomię (średnia dla matek: 4,00; dla ojców: 3,80). Dość wysoko oceniana jest także nadmierna ochrona: średnia dla matek: 4,05; dla ojców: 3,63. Dwie kolejne postawy rodziców są oceniane przez dorosłe dzieci jako dużo słabiej charakteryzujące ich rodziców: nadmierne wymagania matek: 3,20, ojców: 3,19; niekonsekwencja matek: 2,34, a niekonsekwencja ojców: 2,44. Postawy akceptacji, autonomii i ochrony są ze sobą dodatnio skorelowane, natomiast akceptacja i autonomia ujemnie korelują z nadmiernymi wymaganiami i niekonsekwencją (innymi słowy: im wyższa akceptacja i autonomia matek i ojców, tym mniejsze wymagania i słabsza niekonsekwencja obojga rodziców). Ogólny klimat nieufności do obcych najsilniej wiąże się z nadmiernymi wymaganiami ($r = 0,30$), nadmierną ochroną ($r = 0,21$) i niekonsekwencją ($r = 0,20$) matek, słabiej – ale też dodatnio – koreluje ze wszystkimi postawami obojga rodziców. To niepokojący wynik, wskazuje bowiem na to, że polscy rodzice – bez względu na to, jakie postawy wyrażają wobec swoich dzieci – uczą je (niekoniecznie świadomie) zgeneralizowanej nieufności do ludzi. Nic dziwnego, że ten rodzaj przekonania o świecie jest w naszym społeczeństwie bardziej rozpowszechniony niż w innych krajach Europy, jest wyższy. W opisywanym badaniu średni poziom zaufania w ogólnopolskiej próbie dorosłych wynosi 2,75 (w skali od 1 do 6).

Jak silnie i z którymi postawami rodziców wiążą się trzy badane elementy światopoglądu? Przeprowadzone analizy statystyczne, zwane analizami regresji wielokrotnej, które wskazują siłę związku między poszczególnymi oddziaływaniami matek i ojców oraz wykształceniem, wiekiem, deklarowanym dochodem i miejscem

zamieszkania respondentów a trzema opisanymi wyżej poglądami na świat, dowodzą najsilniejszej roli ogólnego klimatu rodziny. Im bardziej dorośli Polacy oceniali klimat domu rodzinnego z okresu dzieciństwa jako nieufny do obcych (miarą takiego klimatu jest zgoda z takimi twierdzeniami, jak: „Moi rodzice uczyli mnie przede wszystkim ostrożności w stosunkach z ludźmi”, „Rodzice ostrzegali przed ludzką chciwością, zazdrością, złośliwością”), tym niższe było ich zaufanie, a wyższe poczucie zagrożenia i silniejsze poczucie, że otaczający świat jest społeczną dżunglą. Ujemnymi predyktorami zaufania (czyli zmiennymi, które obniżają poziom zaufania) okazały się także dwie postawy ojców: nadmierna ochrona i ich niekonsekwencja w reagowaniu na postępowanie dziecka. Sprzyjały zaufaniu dwie charakterystyki demograficzne badanych osób: wyższy poziom wykształcenia i wyższy dochód. Warto podkreślić, że tylko postawy ojców istotnie różnicowały poziom zaufania oraz że wszystkie wymienione zmienne miały duży udział w wyjaśnianiu zmienności poziomu zaufania (miarą tego udziału jest współczynnik R-kwadrat dla całego równania regresji, który wyniósł 40%).

Zdecydowanie mniejszy udział postaw rodzicielskich stwierdzono w wyjaśnianiu spostrzeganego poziomu zagrożenia w otaczającym świecie (R-kwadrat = 20%) i akceptacji przekonań o świecie jako dżungli społecznej (R-kwadrat = 27%). Te dwa światopoglądy są prawdopodobnie w większym stopniu niż zaufanie zależne od czynników spoza doświadczeń dzieciństwa. Okazało się, że postawy rodzicielskie matek mają znaczenie tylko dla wyjaśniania poziomu akceptacji przekonań o świecie jako dżungli społecznej: im większa niekonsekwencja matek oraz im wyższa ich akceptacja wyrażana wobec dziecka, tym silniejsze przekonanie ich dorosłych dzieci o tym, że świat rządzi się prawami dżungli. Jednak silniejszym predyktorem tego światopoglądu okazał się ogólny klimat nieufności w domu rodzinnym w dzieciństwie. Widzimy więc, że negatywistyczny pogląd na świat może wiązać się zarówno z niekonsekwentnym postępowaniem matek, jak i z wyrażaniem miłości i akceptacji. Tłumaczę to związkiem obu tych postaw z klimatem nieufności do obcych, dość powszechnym w polskich domach. Szczegółowe wyniki analiz regresji dla trzech badanych światopoglądów przedstawione są w tabeli 1.

Przeprowadzone analizy dowodzą, że ważne dla życia społecznego poglądy na temat świata społecznego mają związki z oddziaływaniami rodzicielskimi. Pamiętajmy jednak, że są to oddziaływania zapamiętane przez osoby dorosłe, a nie zbadane bezpośrednio przez obserwację zachowań rodziców. Jednak badania, w których stosowano obserwację zachowań rodziców lub mierzono ich deklarowane postawy, dowodzą podobnych związków (Bartholomew, Horowitz, 1991; Bowlby, 1988; Collins, Read, 1990; Skarżyńska, 1991; Skarżyńska, Radkiewicz, 2009).

Tabela 1. Zmienne wyjaśniające różne poglądy dorosłych Polaków: wyniki analiz regresji (liczby oznaczają wielkości standaryzowanych współczynników regresji Beta)

Zmienne wyjaśniające (predyktory)	Zmienne wyjaśniane		
	Zaufanie	Zagrażający świat	Społeczny darwinizm
Klimat nieufności w domu	-0,34**	0,22**	0,19*
Poziom wykształcenia	0,26**	-0,20**	-0,15*
Dochód w rodzinie	0,11*	-0,14*	n.i.
Wiek respondenta	-0,14*	n.i.	n.i.
Nadmierna ochrona ze strony ojca	-0,10*	n.i.	n.i.
Niekonsekwencja ojca	-0,09*	n.i.	0,17*
Nadmierne wymagania ojca	n.i.	0,14*	n.i.
Niekonsekwencja matki	n.i.	n.i.	0,18*
Akceptacja ze strony matki	n.i.	n.i.	0,14*
Procent wyjaśnionej wariancji			
(R-kwadrat) dla całego równania	40%	20%	27%

**p < 0,001; *p < 0,01;

Poza rodziną dziecko ma do czynienia z wieloma innymi środowiskami, które mogą wpływać na jego światopogląd, kształtować przekonania bardziej lub mniej sprzyjające jakości życia jednostek i grup społecznych. Przedstawione badanie wskazało istotną rolę wykształcenia i indywidualnych dochodów z pracy w kształtowaniu światopoglądu. Tak więc można powiedzieć, że zasoby kapitału społecznego, jakie jednostka zdobywa już w dorosłym życiu, rozwijają zaufanie, a obniżają poczucie zagrożenia i cyniczne przekonania o tym, że w świecie liczy się tylko siła i egoizm.

Bibliografia

- Anderson, S., Sabatelli, R. (1990). Differentiating, differentiation and individualization. Conceptual and operational challenges. *American Journal of Family Therapy*, 18(1), 32–50.
- Anderson, S., Sabatelli, R. (1999). *Family interaction: A multigenerational developmental perspective*. New York: Allyn and Bacon.
- Arts, W., Halman, L. (2002). Risk and trust. Value change in the second age of modernity. W: P. Chmielewski, T. Kauze, W. Wesołowski (red.), *Kultura, osobowość, polityka* (s. 321–348). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bar-Tal, D. (2007). Społeczno-psychologiczne podstawy nierozwiązywalnych konfliktów. W: K. Skarżyńska, U. Jakubowska, J. Wasilewski (red.), *Konflikty międzygrupowe: przejawy, źródła i metody rozwiązywania* (s. 83–116). Warszawa: Wydawnictwo Academica.

- Bartholomew, K., Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226–244. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.2.226>
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Collins, N. L., Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationships quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(4), 664–663.
- Duckitt, J., Fisher, K. (2003). The Impact of Social Threat on Worldview and Ideological Attitudes. *Political Psychology*, 24(1), 199–222. <https://doi.org/10.1111/0162-895X.00322>
- Fukuyama, F. (2003). Kapitał społeczny. W: L. E. Harrison, S. P. Huntington (red.), *Kultura ma znaczenie: jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw* (s. 169–187). Poznań: Zysk i S-ka.
- Inglehart, R. (2003). Kultura a demokracja. W: L. E. Harrison, S. P. Huntington (red.), *Kultura ma znaczenie: jak wartości wpływają na rozwój społeczeństw* (s. 146–168). Poznań: Zysk i S-ka.
- Plopa, M. (2008). *Kwestionariusz Retrospektywnej Oceny Postaw Rodziców (KPR-Roc): podręcznik*. Warszawa: Vizja Press.
- Putnam, R. (2008). *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych* (przeł. P. Sadura, S. Szymański). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Skarżyńska, K. (1991). *Konformizm i samokierowanie jako wartości: (struktura i źródła)*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Skarżyńska, K. (2012). Zaufanie do ludzi. Efekt osobowości, doświadczeń socjalizacyjnych, sytuacji oraz systemu politycznego. W: K. Skarżyńska (red.), *Między ludźmi...: oczekiwania, interesy, emocje* (s. 17–42). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Skarżyńska, K. (2019). *My: portret psychologiczno-społeczny Polaków z polityką w tle*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Skarżyńska, K., Radkiewicz, P. (2009). Style przywiązania u ludzi dorosłych. W: P. Radkiewicz, R. Siemieńska (red.), *Społeczeństwo w czasach zmiany. Badania Polskiego Generalnego Sondażu Społecznego 1991–2009* (s. 122–144). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Skarżyńska, K., Radkiewicz, P. (2011). Co wzmacnia/osłabia społeczny darwinizm? O roli doświadczeń z ludźmi, osobowości, wartości osobistych i przywiązania do wspólnoty. *Psychologia Społeczna*, 6(1), 7–23.
- Skarżyńska, K., Radkiewicz, P. (2015). Politicians and citizens: Cognitive and dispositional predictors of approval of aggression in political life. *Czechoslovak Psychology*, 59(Supplement 1), 36–46.
- Sztompka, P. (2007). *Zaufanie: fundament społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Anna Maria Kola

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Teoria i praktyka poradnictwa w kształceniu pracowników socjalnych w Polsce¹

Cóż ci mogę radzić...

Tekst dotyczy historycznych i współczesnych sposobów i form kształcenia w zakresie poradnictwa (rodzinnego, zawodowego, socjalnego itp.) na kierunku „praca socjalna” w Polsce, analizowanych z punktu widzenia standardów jakości kształcenia akademickiego, w tym również wyznaczanych przez Polską Komisję Akredytacyjną, a także reform systemu pomocy społecznej. Zmiany systemu pomocy powodują, że działania pomocowe wychodzą obecnie poza czynności administracyjne, a kładą większy nacisk na bezpośrednie, specjalistyczne wsparcie rodziny w różnych zakresach jej funkcjonowania: wychowania dzieci, budowania zdrowych relacji małżeńskich, edukacji dzieci, w tym dzieci ze szczególnymi potrzebami, wsparcia osób zależnych i współzależnych, z niepełnosprawnościami i będących w kryzysach. Wsparcie to realizowane jest w szczególności poprzez poradnictwo specjalistyczne, będące drobnym elementem kształcenia przyszłych pracowników socjalnych na polskich uczelniach.

Słowa kluczowe: praca socjalna, jakość kształcenia, poradnictwo, poradownictwo, wsparcie rodziny, kształcenie pracowników socjalnych

Celem niniejszego tekstu jest wskazanie obszarów i pól kształcenia w zakresie poradnictwa/poradownictwa na kierunku studiów „praca socjalna” oraz pokazanie, jak ważne są to zadania w polskim systemie akademickiego kształcenia i praktycznego świadczenia pomocy. Rozważania zawarte w artykule bazują na wielu moich

¹ Tekst bazuje na wystąpieniu przygotowanym na X Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, który odbył się w Warszawie w dniach 18–20 września 2019 roku i był organizowany przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej i Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Referat został przedstawiony na obradach w ramach sympozjum specjalnego pt. *Wiedza na temat poradnictwa na studiach pedagogicznych. W poszukiwaniu remedium na problemy współczesnego świata*, którego ośrodkami inicjującymi były Uniwersytet Wrocławski, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Uniwersytet Zielonogórski oraz Naukowe Towarzystwo Poradownicze. Tekst jest zmienioną, poszerzoną wersją wystąpienia, włączone zostały także sugestie, uwagi i pytania, sformułowane przez słuchaczy po wygłoszeniu tekstu, za które jeszcze raz dziękuję.

doświadczeniach zawodowych, dotyczących zarówno prowadzenia zajęć dydaktycznych, badań naukowych, jak i pracy eksperckiej w obszarze pracy socjalnej². Tekst zawiera odniesienia do każdej z pełnionych w tych obszarach ról, choć dopiero ta trzecia – ekspercka – rola pozwoliła mi uzyskać pewien dystans i swoją metawiedzę o badanym przedmiocie³, którym są sposoby i formy kształcenia w zakresie poradnictwa (a czasem i poradownictwa) na kierunku „praca socjalna” w Polsce. Nie chodzi więc o opis o charakterze jedynie diachronicznym, uwzględniającym historyczne, społeczne, polityczne przemiany kształcenia przyszłych pracowników socjalnych (jak robią to doskonale: Leś, 2001; Leś, Rosner, 1991; Kozak, 2012; Oleszczyńska, 1978; Wyrobkova-Pawłowska, 1986; Zasada-Chorab, 2004), ale o synchroniczną, a z racji ograniczeń tekstu, syntetyczną analizę sposobów kształcenia, które są oferowane na uczelniach wyższych w kraju⁴.

Ujęcia historyczne wskazują jednoznacznie, że

„Za początek profesjonalnego kształcenia uważa się rok 1925, w którym rozpoczęło działalność Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Była to pierwsza placówka kształcąca pracowników społecznych na poziomie wyższym. Inicjatorką, organizatorką i jej wieloletnim kierownikiem była prof. Helena Radlińska” (Kozak, 2012, s. 338).

Było to na wskroś nowoczesne przedsięwzięcie edukacyjne, będące odpowiedzią na palące problemy społeczne, dostosowane do możliwości systemu kształcenia w budzącej się dopiero polskiej państwowości, wymagającej kadr administracyjnych w każdym obszarze życia społecznego.

Jak pisze Marta Kozak,

² Odwołuję się do trzech głównych zadań zawodowych, które są podstawą rozważań i wniosków, ale też pytań badawczych, zadanych w prezentowanym artykule. Zadania te dotyczą przede wszystkim pracy nauczyciela akademickiego, prowadzącego zajęcia na kierunku „praca socjalna” w różnych typach szkół (Kolegium Pracowników Służb Społecznych, uczelnia prywatna, uczelnia państwowa, uniwersytet badawczy), badacza obszaru pracy socjalnej oraz eksperta do spraw jakości kształcenia PKA, jak również eksperta w zakresie pracy socjalnej podejmującego się zadań dla różnego typu instytucji pomocowych.

³ Praca eksperta PKA polega na zarówno na wizytacji kierunków, często w uczelniach, których pracownicy są bardzo dyskretnie obecni w dyskursie naukowym. Drugie zadanie eksperta PKA stanowi ocenę wniosków w sprawie prowadzenia studiów na kierunku przez uczelnie, które nie posiadają uprawnień do nadawania stopni i tytułów naukowych. One zwykle – z racji charakteru uczelni, w jakiej są prowadzone, tj. zawodowej i/lub prywatnej – nie wymagają czy też nie umożliwiają pracownikom prowadzenia badań naukowych. To zaś wpływać może na poziom kształcenia.

⁴ W praktyce tylko na uczelniach wyższych możliwe jest kształcenie pracowników socjalnych, które prowadzą kształcenie w tym obszarze jako osobny kierunek studiów. Obecnie w Polsce funkcjonuje jedynie kilka kolegiów pracowników służb społecznych, które stanowią hybrydalną formę kształcenia. Są to kolegia np. w Lublinie, Czeladzi, Biłgoraju. Organem prowadzącym jest w przypadku kolegium sejmik województwa/marszałek województwa, nadzór merytoryczny sprawuje Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, natomiast nadzór naukowy – uczelnia wyższa prowadząca kształcenie na kierunku „praca socjalna”.

„Studium wypracowało odrębny profil programowy, odmienny niż w szkołach zagranicznych, dostosowany do aktualnych potrzeb w kraju. W Studium kształcono w czterech specjalnościach: nauczyciel dorosłych, organizator życia kulturalnego młodzieży i dorosłych, bibliotekarz, pracownik opieki nad matką i dzieckiem oraz młodzieżą. Program Studium był mocno zindywidualizowany (zależny od uprzednio ukończonych studiów przez słuchacza, niejednokrotnie bardzo odmiennych, np. lekarskich, historycznych, ekonomicznych, technicznych, polonistycznych)” (Kozak, 2012, s. 338–339).

Tak pomyślane kształcenie dawać miało różnorodne i solidne podstawy (z)rozumienia świata społecznego, bowiem na studiach słuchacze poznawali teorie i koncepcje dyscyplin z obszaru nauk społecznych i humanistyki, tj. pedagogiki, socjologii, psychologii, filozofii, polityki społecznej. Zarazem model zakładał znaczącą „praktyczność”, aplikacyjność wiedzy teoretycznej, m.in. przez

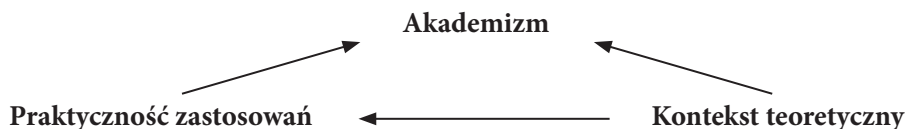
„poznawanie warunków życia i potrzeb różnych środowisk, zwiedzanie wspólnie z wykładowcami instytucji i placówek, organizowanie wyjazdów krajowych i zagranicznych, np. do Czechosłowacji, Danii, Francji i innych państw. Słuchacze Studium brali ponadto udział w sondażach społecznych” (Kozak, 2012, s. 339).

Tak skonstruowany model teoretyczno-praktyczny, zapoczątkowany przez Radlińską, realizowany był przez wszystkie jednostki kształcące w zakresie pracy socjalnej – zarówno w szkołach policealnych (także w tzw. „medykach”⁵, potem zaś w szkołach policealnych pracowników służb społecznych), jak i kolegiach pracowników służb społecznych, a następnie – na uczelniach wyższych.

Obecnie włączenie pracy socjalnej do grupy kierunków uczelnianych, często uniwersyteckich o profilu ogólnoakademickim, sprawiło, że kształcenie na kierunku zostało uwikłane w swoisty **akademizm**. Wprowadziło to do kształcenia zarówno konieczność prowadzenia badań naukowych, jak i parametryzowania dorobku naukowego badaczy, a także dostosowania się do wymagań przepisów prawa odnośnie do organizacji procesu kształcenia (a zatem i akredytacji). Wiążące się z tym zobowiązania zmieniają perspektywę nauczania na szerszą, skupioną na realizacji zewnętrznych standardów – kształcenia czy prowadzenia badań naukowych, nie zaś wyłącznie na zapewnieniu studentom, a w dalszej kolejności kadrom instytucji pomocy społecznej, kompetencji adekwatnych do prowadzonej działalności pomocowej, poprzez poszerzenie perspektyw poznawczych bazujących na rzetelnej wiedzy naukowej. Z jednej strony akademickie uwikłanie skutkować jednak może takimi działaniami i decyzjami, które mogą obniżać poziom aplikacyjności wykładanej wiedzy, jak również – w skrajnych przypadkach – odcinać studentów i absolwentów

⁵ „Medyki” w tym kontekście to inaczej policealne szkoły medyczne. Do 1990 roku, w którym weszła w życie ustawa z dnia 29 listopada 1990 r. o pomocy społecznej (Dz.U. 1990 nr 87 poz. 506), zadania z zakresu pomocy socjalnej i wsparcia społecznego były w gestii Ministerstwa Zdrowia.

od środowisk wychowawczych jako odbiorców ich wiedzy i umiejętności. Z drugiej zaś akademizm pracy socjalnej, dzięki prowadzeniu zajęć o charakterze teoretycznym, powinien wpływać na proces kształcenia jednoznacznie pozytywnie, podnosząc poziom aktualnej i stale aktualizowanej wiedzy z zakresu pomocy społecznej, wsparcia, profilaktyki i resocjalizacji, włączanej do praktyki pomocy. Ten dualizm powiązań kształcenia akademickiego z praktyką stara się ująć poniższy rysunek.



Rys. 1. Model kształcenia na kierunku „praca socjalna” w Polsce (opracowanie własne)

Zgodnie z polskim prawem pracownik socjalny musi posiadać dyplom ukończenia studiów wyższych w zakresie pracy socjalnej lub być absolwentem któregoś z następujących kierunków studiów: praca socjalna, resocjalizacja, polityka społeczna, pedagogika, socjologia, psychologia. Absolwenci innych kierunków studiów mogą zatrudnić się w charakterze pracownika socjalnego, jednak dopiero po ukończeniu dodatkowego kursu w zakresie pracy socjalnej lub organizacji pomocy społecznej. Najpowszechniejszym obecnie modelem kształcenia są jednak studia na odrębnym kierunku „praca socjalna”, najczęściej na studiach I stopnia, a bywa także na studiach II stopnia⁶.

W Polsce aktualnie ponad pięćdziesiąt różnego typu uczelni kształci studentów na kierunku „praca socjalna” (są to uniwersytety, uczelnie prywatne, państwowe wyższe szkoły zawodowe, funkcjonujące pod opieką merytoryczną uczelni wyższych, kolegia pracowników służb społecznych). Usankcjonowane to zostało rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 czerwca 2006 r. w sprawie nazw kierunków studiów (Dz. U. 2006 nr 121 poz. 838), wprowadzającym samodzielny kierunek o nazwie „praca socjalna”. Wcześniej praca socjalna była jedynie specjalnością powoływaną na kierunkach pedagogicznych lub socjologicznych.

Przepisy regulujące kształcenie na nowym kierunku nie są restrykcyjne, szczególnie, nie ma tzw. standardów kształcenia w zawodzie pracownika socjalnego, jak ma to miejsce na przykład w zawodzie nauczyciela, choć wciąż w mocy prawa jest rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 25 stycznia 2008 roku w sprawie specjalności przygotowującej do tego zawodu realizowanej w szkołach wyższych (Dz. U. z 2008 roku nr 27 poz. 158). Pomimo obowiązującego swobodnego minimum programowego, które powinny realizować wszystkie uczelnie

⁶ Nie prowadzi się studiów III stopnia w dyscyplinie „praca socjalna”, ponieważ nie jest ona samodzielną dyscypliną naukową.

publiczne i niepubliczne kształcące na kierunku „praca socjalna”, programy nauczania są w praktyce zróżnicowane, a przypisane do nich efekty uczenia się odnoszą się do wiedzy i umiejętności nabytych w trakcie studiowania różnych dyscyplin naukowych.

Ponadto na treści, cele i metody kształcenia na tym kierunku mocno oddziałuje kontekst społeczny oraz ustawodawstwo. Działamy dydaktycznie i naukowo w zmiennym otoczeniu prawnym i społecznym, a także politycznym i kulturowym. Efektem tego jest to, że edukacja w zakresie pracy socjalnej z wielu przyczyn boryka się z problemami, które spróbuję sformułować, odnosząc się do przygotowania w procesie studiów do jednego z zadań pracy socjalnej, jakim jest uprawianie poradnictwa (specjalistycznego)⁷. Krytyczny opis problemów związanych z kształceniem w tym zakresie nie jest pełną syntezą uczelnianej oferty ani też oceną jakości kształcenia w ogóle, jest to bowiem zbyt złożona kwestia, by wysnuwać jednoznaczne wnioski, zwłaszcza że kryteria oceny jakości kształcenia też podlegają ciągłym zmianom. Pozwolę sobie jednak na kilka uwag odnośnie do kształcenia przyszłych pracowników socjalnych w zakresie jednego przedmiotu – poradnictwo. Pojawia się tu niejako naturalnie sześć kategorii, będących zarazem kryteriami analizy i pytaniami dotyczącymi kształcenia w tym szczególnym obszarze działalności pomocowej: **(1) kogo uczymy?; (2) w jakim momencie trwania studiów uczymy?; (3) z jaką intencją uczymy?; (4) jak uczymy?; (5) czego uczymy? i (6) kto uczy?**

Odnosząc się do wyżej postawionych pytań, trzeba zacząć od usytuowania poradnictwa w szerokim spektrum działań pomocowych podejmowanych w pracy socjalnej, rozumianej przede wszystkim jako działalność praktyczna, by wskazać, jak ważna jest aktywność pracownika socjalnego, szczególnie wykonującego pracę „w terenie”, tj. odwiedzającego domy swoich klientów i wchodzącego z nimi w bezpośrednie międzypersonalne relacje.

Poradnictwo jako przedmiot kształcenia i obszar działania pracy socjalnej

Sens i znaczenie poradnictwa to kwestia bardzo złożona, wieloaspektowa, wymagająca badań multidyscyplinarnych, dlatego też niewątpliwie trudna. W definicji pracy socjalnej, będącej praktyką pomagania, rozumiane jest ono jako działanie, którego celem jest tworzenie warunków do podjęcia przez klienta samodzielnej próby rozwiązania swojego problemu, z wykorzystaniem własnych zasobów i korzystaniem z rodzinnego („naturalnego”) systemu wsparcia, przy pomocy doradcy, którego działania nie powinny być odczuwane jako opresyjne. To sprawia, że zarówno

⁷ Warto dodać, że problem standardów kształcenia na kierunku „praca socjalna”, tj. problem swobodnego kanonu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych koniecznych do osiągnięcia na studiach, podjęto na Zjeździe Socjologicznym we wrześniu 2019 roku, na spotkaniu Sekcji Pracy Socjalnej PTS.

w pracy socjalnej, jak i poradnictwie za dominujący i pożądaný uznaje się paradygmat otwartej, dialogicznej postawy i partnerskiej relacji nawiązanej między klientem i pomagającym, której celem powinno być wspomaganie samodzielności i zaradności życiowej klienta.

Podobnie zadania poradnictwa realizowanego w ramach pracy socjalnej postrzegają Brenda DuBois i Karla Krogsrud-Miley, które, w swym klasycznym podręczniku, określają pracę socjalną jako „działania profesjonalne, mające na celu poprawę warunków życia jednostek i społeczeństwa oraz złagodzenie ludzkiego cierpienia i rozwiązywanie problemów społecznych” (DuBois, Krogsrud-Miley, 1996, s. 25). Wykonujący te działania, czyli pracownicy socjalni, zwani tu „zawodowymi opiekunami”, podejmują aktywność pomocową skierowaną ku wspomaganym, by „rozwinąć ich zdolności i zwiększyć ich możliwości działania, udostępnić społeczną pomoc i środki, zorganizować humanitarne i wrażliwe służby socjalne oraz by rozwinąć struktury społeczne, które tworzą możliwości tego działania” (DuBois, Krogsrud Miley, 1996, s. 25).

Jest to określenie zbieżne także z definicjami z ustaw i rozporządzeń regulujących pracę systemu pomocy, które wprowadzają do praktyki zasadę *empowermentu*, tj. wzmocnienia jednostki w jej środowisku (najczęściej w rodzinie). Wspominana już ustawa z roku 1990 definiuje pracę socjalną jako „działalność zawodową, skierowaną na pomoc osobom i rodzinom we wzmocnieniu lub odzyskaniu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie oraz na tworzenie warunków sprzyjających temu celowi” (Ustawa o pomocy..., 1990). Uszczegółowiając formy tej pomocy, Tadeusz Kamiński zwraca uwagę, że

„Praca socjalna realizowana ma być zatem przede wszystkim w ramach pomocy społecznej: środowiskowej (w miejscu zamieszkania) oraz instytucjonalnej. Obejmuje ona wszelkiego rodzaju poradnictwo prawne, ekonomiczne, psychologiczne, pedagogiczne, a także pomoc w prawidłowym załatwieniu konkretnych trudnych spraw życiowych. Pracownicy socjalni, jako profesjonalści realizujący wymienione w ustawie zadania, stanowią zatem podstawową kadrę instytucji pomocy społecznej, choć zatrudniani mogą być także w coraz liczniej powstających organizacjach pozarządowych, stowarzyszeniach i wszelkich instytucjach, których zadaniem statutowym jest pomoc potrzebującym” (Kamiński, 2000, s. 434).

Mając na uwadze tak obszerny zakres zawodowych obowiązków przyszłego absolwenta, kształcenie powinno przybierać jak najszersze, najbardziej uniwersalne formy. Píše o tym m.in. Kazimiera Wódcz, która twierdzi, że

„podstawą przygotowania zawodowego pracownika socjalnego powinno być ogólne wykształcenie humanistyczne na poziomie uniwersyteckim, uwzględniające wiedzę z zakresu nauk społecznych, politycznych, ekonomii, polityki społecznej, historii pracy socjalnej, metodologii badań społecznych,

elementów zarządzania itp. To ogólne wykształcenie powinno być punktem wyjścia do dalszego specjalistycznego kształcenia, w którym najważniejszą rolę odgrywa wiedza z zakresu teorii i metod pracy socjalnej, **znajomość różnych obszarów praktyki pracy socjalnej** [podkreśl. – A.M.K.], wiedza z zakresu ustawodawstwa socjalnego, wreszcie znajomość samego siebie i doświadczenie obcowania z przedstawicielami grup mniejszościowych, kulturowych, etnicznych, czy społecznych” (Wódz, 1999, s. 139).

Na potrzebę posiadania szerokich kompetencji, ale przede wszystkim jednak na trudności występujące w realizacji tak ambitnie postawionych im zadań wskazują pracownicy socjalni, badani przez Marka Rymszę w przekrojowych badaniach społecznych. Ich zdaniem trudności te wiążą się przede wszystkim z nadmiarem pracy biurokratycznej i ze znacznym zróżnicowaniem potrzeb podopiecznych. Jak pisze badacz:

„Typowy polski pracownik socjalny zaangażowany w pracę socjalną łączy działania »w terenie« z aktywnością »za biurkiem«, które mieści się w konkretnej instytucji publicznej, organizacji socjalnej czy społecznej instytucji kościelnej (w Polsce jest to zazwyczaj dosłownie biurko, bo własny pokój lub gabinet to wśród pracowników socjalnych rzadki komfort)” (Rymsza, 2012a, s. 12).

A w innym miejscu cytowany autor dodaje, iż

„Zwrot w kierunku działań usamodzielniających [klienta – A.M.K.] nadal jest [...] w Polsce bardziej postulatem niż codzienną praktyką służb społecznych. Należy przy tym podkreślić, że nie chodzi o zastąpienie działań osłonowych przez aktywizujące, ale o uzupełnienie tych pierwszych o te drugie. Jest to zresztą próba upowszechnienia rozwiązania przyjętego – niestety, jedynie formalnie – już w pierwszej ustawie o pomocy społecznej z 1990 roku i podtrzymanego w drugiej ustawie z 2004 roku” (Rymsza, 2012b, s. 205–206).

Przewidziane w przywołanych ustawach rozwiązania miały zrównać wagę i znaczenie dwóch filarów działań pomocowych – programów osłonowych (tzw. „ratownictwo”) oraz programów aktywizujących (*activation services*, czyli usługi aktywacji). Ustawodawca zakładał, że

„Funkcjonujące w ich ramach programy wzajemnie się uzupełniają i powinny być [...] kierowane do różnych grup klientów: działania aktywizujące – do osób mających realne szanse na życiowe usamodzielnienie, działania opiekuńcze – do osób trwale niezdolnych do samodzielnej egzystencji” (Rymsza, 2012b, s. 206).

Jak widać, realizacja tych założeń napotyka coraz to nowe trudności.

Obszarów w działalności pomocy społecznej jest jednak więcej, w związku z tym wciąż tworzone są nowe funkcje i instytucje, których celem jest aktywizacja społeczna jednostek na co dzień korzystających ze wsparcia socjalnego państwa. Między innymi za sprawą ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887) wskazano na nowe role zawodowe i społeczne, jakie powinien podejmować przedstawiciel nowego zawodu – asystent rodziny, którego jednym z podstawowych zadań jest bezpośrednio wsparcie określonych rodzin. „Funkcjonowanie w systemie pomocy społecznej asystentury jako ważnej formy wsparcia, pomocy i poradnictwa jest zatem wyzwaniem dla powszechnego jej wdrożenia i skutecznego działania” (Duda, Wojtanowicz, 2018, s. 18). Mając to na myśli, Izabela Krasiejko stwierdza, że, „jesteśmy świadkami tworzenia się kultury praktyki pracy asystenta z rodziną, czyli zespołu działań unikalnych dla danej grupy zawodowej i wyodrębnionych w odniesieniu do czynności innej grupy, stanowiących jej charakterystykę i tożsamość” (Krasiejko, 2016, s. 5).

W roku 2020, realizując politykę aktywizacji, wprowadzono w życie jeszcze inną regulację (tu: ustawę z dnia 19 lipca 2019 r. o realizowaniu usług społecznych przez powołane w tym celu centra usług społecznych; Dz.U. 2019 poz. 1818). Tworzone centra realizować mają wszelkie działania, których celem jest wzbogacanie kapitału ludzkiego jednostek i społeczności. Mieści się w nich również działalność poradnicza i informacyjna, bazująca na pogłębionych diagnozach potrzeb, w tym potrzeb socjalnych.

Podsumowując przegląd prawodawstwa regulującego pracę socjalną na terenie naszego kraju, można wskazać na co najmniej pięć ustaw powołujących zawody, których przedstawiciele są obligowani do świadczenia pomocy pojedynczym osobom i ich rodzinom m.in. w postaci poradnictwa.

Podstawowe zadanie ośrodków pomocy społecznej, jakim jest uprawianie poradnictwa socjalnego, realizowane jest w ramach obowiązków służbowych pracowników socjalnych i wynika z przepisów wcześniejszej ustawy z dnia 12 marca 2004 r. (Dz.U. 2004 nr 64 poz. 593). Artykuł nr 46 rzeczonyj ustawy wskazuje na poszczególne rodzaje tych działań:

- „1. Poradnictwo specjalistyczne, w szczególności prawne, psychologiczne i rodzinne, jest świadczone osobom i rodzinom, które mają trudności lub wykazują potrzebę wsparcia w rozwiązywaniu swoich problemów życiowych, bez względu na posiadany dochód.
2. Poradnictwo prawne realizuje się przez udzielanie informacji o obowiązujących przepisach z zakresu prawa rodzinnego i opiekuńczego, zabezpieczenia społecznego, ochrony praw lokatorów.
3. Poradnictwo psychologiczne realizuje się przez procesy diagnozowania, profilaktyki i terapii.

4. Poradnictwo rodzinne obejmuje problemy funkcjonowania rodziny, w tym problemy opieki nad osobą niepełnosprawną, a także terapię rodzinną” (Dz.U. 2004 nr 64 poz. 593).

Cytowany artykuł zgodnie z nowelizacją ustawy o pomocy społecznej, która weszła w życie od 1 stycznia 2012 r., otrzymał brzmienie: „Poradnictwo rodzinne obejmuje problemy funkcjonowania rodziny, w tym problemy opieki nad osobą niepełnosprawną, a także terapię rodzinną”. Poszerza to znacznie zakres działań o charakterze poradniczym, które i tak są rozbudowane, a odnoszą się do poradnictwa psychologicznego i pedagogicznego (wychowawczego) dotyczącego rodziny – rozwiązywania konfliktów, skutecznej komunikacji, wsparcia dzieci i młodzieży w relacjach ze szkołą i rówieśnikami, ról rodzinnych, wartości podzielanych przez członków rodziny, ale też poradnictwa prawnego i zawodowego, wymagających zupełnie innej wiedzy i kompetencji niż wymienione wcześniej.

O specjalistycznym poradnictwie jest mowa także w innych aktach prawnych. Artykuł 10 ustawy z dnia 9 czerwca 2011 o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej mówi o tym, że praca z rodziną powinna się opierać na konsultacjach i poradnictwie specjalistycznym⁸. Obowiązek podejmowania tych działań jako świadczenie usługi społecznej nakłada również ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz.U. 2005 nr 180 poz. 1493). Artykuł 3 tej ustawy projektuje, że

„Osobie dotkniętej przemocą w rodzinie udziela się pomocy, w szczególności w formie: 1) **poradnictwa medycznego, psychologicznego, prawnego i socjalnego** [podkreśl. – A.M.K.]; 2) interwencji kryzysowej i wsparcia; 3) ochrony przed dalszym krzywdzeniem, poprzez uniemożliwienie osobom stosującym przemoc korzystania ze wspólnie zajmowanego z innymi członkami rodziny mieszkania oraz zakazanie kontaktowania się z osobą pokrzywdzoną; 4) zapewnienia, na żądanie osoby dotkniętej przemocą, bezpiecznego schronienia w specjalistycznym ośrodku wsparcia dla ofiar przemocy w rodzinie”.

⁸ Pełny zapis art. 10 ustawy brzmi: „Formy pracy z rodziną:

1. Pracę z rodziną organizuje gmina lub podmiot, któremu gmina zleciła realizację tego zadania na podstawie art. 190 zlecenie realizacji zadań jednostek samorządu terytorialnego.
2. W przypadku gdy wyznaczonym na podstawie ust. 1 podmiotem jest ośrodek pomocy społecznej albo centrum usług społecznych, w ośrodku albo w centrum można utworzyć zespół do spraw asysty rodzinnej.
3. Praca z rodziną jest prowadzona w szczególności w formie: 1) **konsultacji i poradnictwa specjalistycznego** [podkreśl. – A.M.K.]; 2) terapii i mediacji; 3) usług dla rodzin z dziećmi, w tym usług opiekuńczych i specjalistycznych; 4) pomocy prawnej, szczególnie w zakresie prawa rodzinnego; 5) organizowania dla rodzin spotkań, mających na celu wymianę ich doświadczeń oraz zapobieganie izolacji, zwanych dalej »grupami wsparcia« lub »grupami samopomocowymi«.
4. Praca z rodziną jest prowadzona także w przypadku czasowego umieszczenia dziecka poza rodziną”.

We wszystkich wskazanych wyżej źródłach – zarówno w ustawodawstwie, jak i w pracach naukowych i raportach badawczych – obecna jest myśl, by pracownika socjalnego kształcić w sposób profesjonalny, przy czym profesjonalizm ten nie oznacza jedynie znajomości przepisów prawnych, ale również pewną gotowość do pełnienia różnorodnych ról zawodowych, wymagających przygotowania z wielu dziedzin. Więcej pisze o tym w swoich pracach Mikołaj Brenk, przedstawiając ewolucję zawodu pracownika socjalnego w Polsce, który przestaje być społecznikiem, a staje się profesjonalistą (Brenk 2012). Uzasadniają to także słowa Magdaleny Piorunek, która pisze, że

„W epoce Baumanowskiej płynnej nowoczesności czy Giddensowskiej późnej nowoczesności zmianie ulegają wszystkie z tych kategorii wpływów, transformatywny kontekst funkcjonowania jednostki stwarza nowe problemy, stawia przed nowymi wyborami, daje nowe szanse i możliwości, ale przynosi także nowe zagrożenia. Przyczynia się do znacznej dyferencjacji wzorów biograficznych, wielości życiowych losów, rozwarstwienia społecznego charakterystycznego dla wolnorynkowych, bogacących się społeczeństw, w których amplituda pomiędzy sukcesem a porażką, powodzeniem a niepowodzeniem, bogactwem a biedą, społecznym awansem a marginalizacją jest ogromna” (Piorunek, 2010, s. 7).

Dlatego też, zgodnie z przyjętą przez Alicję Kargulową perspektywą, poradnictwo staje się taką formą pomocy, która jest kierowana nie tylko do osób znajdujących się w trudnej sytuacji życiowej, ale i tych, których nie dotyka tradycyjnie pojmowana sytuacja trudna czy kryzysowa (Kargulowa, 2016). Dzieje się tak z powodu niepewności, jaka cechuje nasze życie w płynnej rzeczywistości, obfitującej w załamania związane z klimatem, zagrożeniami dla zdrowia, niestabilnej sytuacji politycznej i ekonomicznej i dotyka wszystkich. W efekcie

„Wobec wielości wyzwań, problemów odwiecznych, powtarzalnych i powszechnych, ale przede wszystkim nowych, nieznanych, pojawiających się niejako poza jednostkową i społeczną wyobraźnią, nieprzewidywalnych, do których rozwiązania nie można się przygotować, a wyćwiczone scenariusze stosowane w standardowych sytuacjach określonego typu zawodzą, pojawia się zapotrzebowanie na pomoc. Podmiotowe i środowiskowe zasoby jednostek, które mogą zostać wykorzystane w zmaganiu się z trudnościami, sytuacjami krytycznymi, kryzysowymi coraz częściej nie są adekwatne do specyficznych wymagań społeczeństwa permanentnego ryzyka, coraz częściej konieczne jest poszukiwanie zewnętrznego wsparcia, także coraz częściej oferowanego – wsparcia profesjonalnego” (Piorunek, 2010, s. 7–8).

Współczesne działania wspomagające mają zatem wiele wymiarów, aspektów i dotyczą różnych, często skrajnie odmiennych sytuacji życiowych klientów/osób radzących się. Mogą być świadczone w postaci udzielania konkretnych wskazówek,

informacji, ale też pogłębionej diagnozy potrzeb i możliwości podopiecznych. Może to być m.in. pomoc w kompletowaniu dokumentów niezbędnych do uzyskania świadczeń z różnych systemów zabezpieczenia społecznego, jak również pomoc w pełnieniu funkcji wychowawczych lub wsparcie duchowe. Poradnictwo włączane jest w realizację celów naprawczych, diagnostycznych, edukacyjnych, profilaktycznych lub wsparcia instytucjonalnego, co ma sprawiać, że udzielenie kompetentnej pomocy – jako podstawowe zadanie pracy socjalnej – staje się realne.

Przekazywanie różnorodnej wiedzy na temat poradnictwa okazuje się zatem jednym z najważniejszych celów kształcenia⁹. Na decyzję o jego zakresie i rodzaju przekazywanej wiedzy nakładają się jednak problemy systemowe, które powodując podział obowiązków świadczenia poradnictwa przez różnych specjalistów i w różnym zakresie, mogą prowadzić do jej spłykania. Dobrze przygotowany absolwent kierunku studiów „praca socjalna” powinien bowiem posiadać wiedzę z zakresu poradnictwa świadczonego przez prawnika, psychologa, pracownika socjalnego, asystenta rodziny, specjalistę ds. usług społecznych, koordynatora usług społecznych. Na braki w tym zakresie oraz pojawiające się trudności implikujące obniżenie jej wyników mogą mieć wpływ: niski poziom standaryzacji usług społecznych; niekompletność wsparcia osobie udzielanej przez doradcę (brak dalszych działań po udzieleniu porady), jak również brak profesjonalnych narzędzi diagnostycznych; brak systemowych mechanizmów ułatwiających procesy mentoringu i motywowania klientów.

Jakość kształcenia w obszarze poradnictwa na studiach na kierunku „praca socjalna”. Analiza wyników badań własnych

Poziom jakości kształcenia na kierunku „praca socjalna” określają wskaźniki przyjęte w parametryzacji stosowanej w całym szkolnictwie wyższym. W związku z tym kolejnym trudnym i niejednoznacznym pojęciem jest określenie kluczowe dla pytania badawczego dotyczącego kształcenia pracowników socjalnych i będącego punktem wyjścia niniejszego artykułu, czyli „jakość kształcenia”. Zdefiniowanie tego pojęcia jest o tyle niełatwe, że jego desygnat jest stale modyfikowany. Zmiany w rozumieniu tego, co świadczy o jakości kształcenia, warunkowane są m.in. reformami

⁹ Anna Elżbieta Michalska, w tekście *Warunki efektywnego kształcenia pracowników socjalnych*, pisze, że „Studenci są też uświadamiani o konieczności tworzenia nowych ról, będących wiązką wyspecyfikowanych działań, adekwatnych do nowych potrzeb w środowisku i do poszerzających się obszarów pracy socjalnej. Są to następujące role: 1) łącznika między rodziną a organizacjami, 2) pocieszyciela, 3) łącznika między szkołą a rodziną, 4) organizatora społeczności lokalnej, 5) środowiskowego koordynatora działań społecznych, 6) projektanta programów profilaktycznych, 7) projektanta i koordynatora projektu sieciowego, 8) stratega, 9) kreatora modelu polityki społecznej i polityki socjalnej (Kotlarska-Michalska, 2004), 10) rzecznika klienta pomocy społecznej (Kotlarska-Michalska 2005), 11) badacza (Kotlarska-Michalska, 2003), 12) odkrywcy nowych obszarów pracy socjalnej (Kotlarska-Michalska, 2009)” (Michalska, 2016, s. 11).

w szkolnictwie wyższym, w jakich uczestniczymy od kilku lat za sprawą najpierw procedowanej, a następnie wdrażanej Ustawy 2.0 (Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce..., 2018). Ustawa ta wnosi przepisy i określa wewnętrzne regulaminy, w tym również dotyczące instytucji weryfikujących jakość kształcenia.

Oprócz przepisów prawnych ważna jest też swoista kultura organizacji, która wyznacza cele działania i bazuje na pewnych wartościach. Sprawia ona, że obecnie w instytucjach sprawdzających standardy jakości kształcenia na polskich uczelniach weryfikowany jest proces zarządzania jakością kształcenia, który jest nadrzędny wobec uchwał, protokołów, raportów, sprawozdań. Na uczelniach rośnie bowiem świadomość, czego rzeczywiście dotyczy proces zarządzania jakością, prowadząc do pogodzenia się z tym, że nie jest to tylko wypełnianie formularzy, preparowanie dokumentów, nadmierna biurokracja, czy – w końcu – standaryzacja.

Dzisiaj już jakość kształcenia rozumiana jest pozytywnie jako wspieranie procesu studiowania i kształcenia. Piotr Grudowski i Kajetan Lewandowski definiują to pojęcie jako „stopień spełnienia wymagań dotyczących procesu kształcenia i jego efektów, formułowanych przez interesariuszy (*stakeholders*), przy uwzględnieniu uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych” (Grudowski, Lewandowski, 2012, s. 400). Procesem tym należy w sposób świadomy i celowy zarządzać, włączając w to działania różnych podmiotów, w tym administracji krajowej, samorządów czy też instytucji systemu pomocy, będących przyszłymi beneficjentami tego procesu. Autorzy dzielą czynniki warunkujące jakość kształcenia na wewnętrzne i zewnętrzne (Grudowski, Lewandowski, 2012, s. 402). Czynniki wewnętrzne są to

„wszelkie parametry, które tkwią wewnątrz jednostki realizującej proces kształcenia, do których można zaliczyć m.in. jakość, otwartość studentów/doktorantów, charakter realizowanych treści programowych w ramach uprawianej dyscypliny. Czynnikiem determinującym jakość kształcenia może być także sama dyscyplina naukowa. Istotne też są systemy motywacji studentów i pracowników, mobilność uczestników procesu kształcenia, wyposażenie placówek realizujących proces kształcenia. W ramach czynników determinujących jakość kształcenia nie do przecenienia jest samoświadomość interesariuszy procesu kształcenia w zakresie orientacji projakościowej” (Grudowski, Lewandowski, 2012, s. 402).

Natomiast wskazywane przez nich czynniki zewnętrzne związane są z instytucjami i podmiotami stanowiącymi otoczenie jednostki realizującej proces kształcenia.

„W tej grupie czynników znaczenie mogą mieć takie cechy jak położenie jednostki realizującej proces (tereny gęsto/słabo zaludnione, dobrze/źle skomunikowane, silnie/słabo uprzemysłowione itp.), prawo, budżet, chłonność

rynku pracy, rodzaj kształcenia realizowany przez jednostkę” (Grudowski, Lewandowski, 2012, s. 402).

Inna badaczka jakości edukacji, Diana Green, dodaje do powyższego zestawu parametrów jakości kształcenia uwzględnianie tzw. miękkich atrybutów pracownika, jakimi są: doskonałość wykonania, brak uchybień, poziom przygotowania do osiągania celów instytucji, stopień realizacji oczekiwań interesariuszy, gotowość do ciągłego rozwoju (Green, 1994). Wskazuje ona także na kilka konkretnych pól i zadań kształcenia, które są ważne w ocenie jakości, a na które składają się: zasoby materialne i zasoby ludzkie, a także cele i treści kształcenia sposoby motywowania studentów do pracy intelektualnej, właściwie sformułowane cele, metody i formy ewaluacji procesu kształcenia (Green, 1994, s. 115). Jakość (kształcenia) może być bowiem także interpretowana jako stopień dopasowania (działania, procesu) do celu lub jako wartość dodana (Wójcicka, 2001, s. 43). Prawdziwie „jakościowe” podejście reprezentowane jest w deklaracji UNESCO, która za główny cel kształcenia obiera zdobywanie kompetencji dostosowanych do specyficznego kontekstu społecznego, w którym żyją studiujący. Kompetencje te mają nie tylko wyrażać się w wyposażeniu uczących się w konkretną wiedzę i umiejętności, ale też w postawach społecznych, które cechuje – zaangażowanie propaństwowe czy prospołeczne. Zarówno kompetencje, jak i postawy mają sprzyjać zdobywaniu wysokich pozycji na rynku pracy, a także zadowoleniu z osiągniętych celów zawodowych.

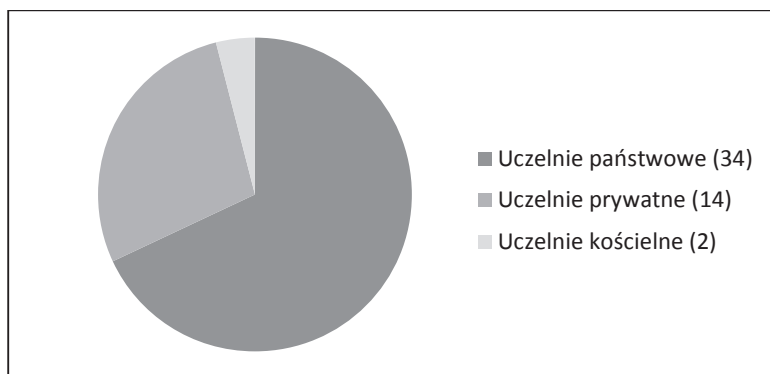
Zaprezentowanie w tak rozbudowany sposób ramy pojęciowej dotyczącej zarówno jakości kształcenia oraz miejsca poradnictwa w systemie pomocy społecznej, jak i przemiany form i sposobów kształcenia w zawodzie pracownika socjalnego stanowi podstawę do formułowania odpowiedzi na szczegółowe pytania badawcze, dotyczące kształcenia w zakresie poradnictwa. Materiał badawczy gromadziłam, sięgając głównie do internetowych stron uczelni prowadzących kształcenie na kierunku „praca socjalna”¹⁰. Jest to możliwe, bowiem w obecnej procedurze oceny jakości kształcenia stosowanej przez Polską Komisję Akredytacyjną (PKA) dostęp do informacji publicznej, a zatem informacja o programie kształcenia, efektach uczenia się, treściach kształcenia, rekrutacji na studia, jest jednym z elementów oceny programowej, jak również oceny wniosków o pozwolenie na otwarcie określonego kierunku studiów. Uczelnie, które chcą otrzymać ocenę pozytywną, powinny przekazywać precyzyjną i klarowną informację o realizowanych, jak też przewidywanych do realizacji programach kształcenia.

W niniejszym tekście przedmiotem analizy są opisy programów 50 uczelni, do których miałam dostęp za pośrednictwem stron internetowych. Dzięki temu

¹⁰ Korzystałam ze stron internetowych dla kandydatów na studia, odsyłające do stron poszczególnych uczelni, prowadzących kształcenia na kierunku „praca socjalna”. Były to strony: <https://www.otouczelnie.pl/artukul/1345/Praca-socjalna> (dostęp 25 marca 2020) oraz <https://opinieouczelniach.pl/baza-uczelni?uczelnia=&wojewodztwo=&miasto=&status=&typ=&kierunek=praca-socjalna&page=2> (dostęp 25 marca 2020).

udało się zebrać dane, nie zawsze jednak pełne (uczelnie na stronach publikują te informacje, które nie godzą w ich interes, prawa autorskie, ale są też przydatne z punktu widzenia kandydata na studia). Poniżej zestawiam i omawiam te, które udało mi się uzyskać w toku analizy zastanych źródeł.

Już na wstępie zauważyłam, że uczelnie kształcące w obszarze pracy socjalnej posiadają różny status prawny, przy czym większość z nich to uczelnie państwowe (por. Rys 2).



Rys. 2. Uczelnie kształcące na kierunku „praca socjalna” w Polsce (studia I lub/i II stopnia).

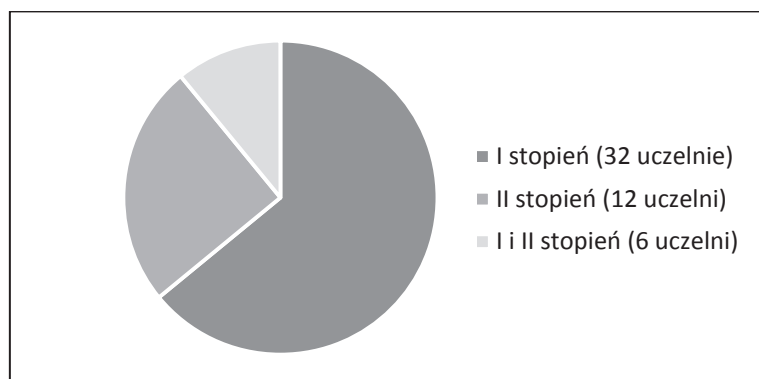
Źródło: opracowanie własne (stan na dzień 30 marca 2020).

Przedstawione dane nie zaskakują, bowiem praca socjalna nie jest z zasady kierunkiem, na który rekrutują się duże grupy studenckie, zatem jej powoływanie na uczelniach prywatnych, utrzymujących się głównie z czesnego jest mniej częste niż na uczelniach państwowych.

To wbrew pozorom ważna konstatacja, trzeba bowiem wiedzieć, co stoi za organizacją i „filozofią” kształcenia w zakresie pracy socjalnej w praktyce akademickiej. Inaczej bowiem przebiega kształcenie w uczelniach akademickich, które oprócz prowadzenia badań naukowych realizują inne zadania, wymagające rozbudowanego aparatu biurowego, a inaczej w pozostałych. W uczelniach państwowych pracownicy naukowcy zajmują się zarówno kształceniem, prowadzeniem zajęć dydaktycznych, jak i realizacją badań empirycznych, oraz wszystkimi sprawami dotyczącymi organizacji procesu kształcenia, co ze względu na czasochłonność może powodować obniżenie jakości kształcenia na kierunku. Inaczej jest w uczelniach prywatnych, które często posiadają wyspecjalizowane komórki, prowadzące wszystkie sprawy biurowe związane z kształceniem, zajmujące się właśnie m.in. procesem jakości kształcenia, czy też w państwowych wyższych szkołach zawodowych skupionych na zadaniach dydaktycznych.

Kogo uczymy?

Poszukując odpowiedzi na pytanie, kto uczy się na badanych uczelniach na kierunku „praca socjalna”, warto rozpocząć od zidentyfikowania typu placówki edukacyjnej (por. rys. 3). Wiedza o tym, na jakiej uczelni prowadzone jest kształcenie, prowadzić powinna do konstatacji na temat odbiorców kształcenia. Każde działanie, w tym edukacyjne, musi mieć bowiem jasno sprecyzowany cel i odbiorcę. Ważne jest zarówno co, jak i to, do kogo mówimy, i wymieniam to wszystko nie bez powodu w pierwszej kolejności. Inny powinien być przekaz i zakres treści skierowany do studentów studiów dziennych a inny do pobierających naukę w trybie niestacjonarnym, uzupełniającym wykształcenie potrzebne do pracy zawodowej. Ma to znaczenie dla stawiania zadań, prowadzenia ćwiczeń, organizacji sposobów uczenia się i weryfikacji efektów uczenia się, które realizowane są na danym kierunku. Niestety, w polskich uczelniach rzadko dochodzi do **rozdzielenia programów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych**, najczęściej programy obu form kształcenia są powielane, dopasowane jedynie do wymagań prawa i rozliczeń biznesowych (ze względu na liczbę godzin). Jest to rozwiązanie zgodne z przepisami prawa, jednak warto byłoby wziąć także pod uwagę kwestie, o których wspominam poniżej¹¹.



Rys. 3. Uczelnie kształcące na studiach z „pracy socjalnej” na I i II stopniu.

Źródło: opracowanie własne (stan na dzień 30 marca 2020).

Studenci studiów stacjonarnych na poziomie I stopnia, rekrutujący się na studia od razu po maturze mogą potrzebować poszerzonych treści z zakresu funkcjonowania systemu pomocy społecznej, a także podstaw pedagogiki, socjologii, psychologii, szczególnie zaś wiedzy i umiejętności z obszaru komunikacji z drugim

¹¹ Ze względu na brak dostępu do danych statystycznych dotyczących liczby studentów na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych, przedstawione zostały tylko informacje o uczelniach, które kształcą na kierunku „praca socjalna” w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym, jak również na studiach I i II stopnia.

człowiekiem. Warto mieć także świadomość charakteru **pokolenia współczesnej młodzieży**, komunikującej się za pomocą technologii informatycznych, tworzącej tzw. pokolenie Z (zwane inaczej, z ang. *Generation Z*, generacja Z, *Post-Millennials*, pokolenie internetowe), dla którego Internet to główne narzędzie służące do poszerzania wiedzy. Skutkuje to realną, odczuwalną zmianą na poziomie budowania relacji, sposobów życia, oceny drugiego człowieka, ale też z drugiej strony – ewentualnym poczuciem wykluczenia, stanami depresyjnymi, niską samooceną (Wawrzonek, 2019). Jak zaznaczyłam wcześniej, doradca, szczególnie działający w obszarze pomocy socjalnej i wsparcia rodzinnego, powinien mieć rozbudowane kompetencje w zakresie porozumiewania się wprost, asertywnie, z szacunkiem do drugiego człowieka, umiejąc słuchać i reagować w sposób empatyczny. Zatem oprócz kursu z teorii poradnictwa/poradownictwa warto rozważyć potrzebę wprowadzenia rozbudowanego komplementarnego modułu zajęć o charakterze warsztatowym, kształtującym umiejętności interpersonalne. Zajęcia na studiach stacjonarnych powinny bowiem obejmować w większym zakresie treści pozwalające osiągać efekty uczenia w obszarze umiejętności i kompetencji społecznych, niż tylko wiedzy akademickiej. W uczelniach pojawiają się nawet pomysły, by w programie studiów w ogóle nie realizować zajęć z poradownictwa, ale oferować zajęcia merytoryczne z innych dziedzin (podstawy prawne, psychopatologia, pedagogika rozwojowa) i równocześnie stosować **poszerzony program zajęć nakierowanych na rozwój inter- oraz intrapersonalny studenta**. Ważne są tu umiejętności negocjacji, mediacji, a także komunikacji czy też kultury słowa.

Studenci podejmujący studia licencjackie w trybie niestacjonarnym, np. realizujący studia dla osób pracujących (uczelnie nazywają je studiami dla pracujących lub dla osób 40+) w mniejszym stopniu wymagają wprowadzenia w zagadnienia prawne czy praktyczne. Inna jest bowiem specyfika pokoleniowa tej grupy studentów. To osoby posiadające doświadczenie zawodowe, zdobyte zwykle w profesjach wymagających stałych kontaktów z ludźmi. Mogą to być także aktywni zawodowo pracownicy socjalni, którzy muszą uzupełnić wykształcenie, by zdobyć wymagane prawem kwalifikacje. Wówczas ich kształcenie może skupić się na najnowszej, innowacyjnej wiedzy z obszaru poradnictwa, wprowadzającej do instytucji nowoczesne rozwiązania i dobre praktyki¹².

Studia II stopnia natomiast mają, w myśl filozofii procesu bolońskiego, charakter mniej zawodowy, a bardziej są skupione na czynnościach badawczych, analitycznych, prowadzących do samodzielności w badaniach naukowych. Stąd na **studiach II stopnia w sposób niejako naturalny pojawia się miejsce dla wiedzy z zakresu poradownictwa**, tak potrzebnej np. do analizowania mechanizmów niesienia pomocy doradcy w instytucjach wychowawczych, opiekuńczych i pomocowych.

¹² Nie znaczy to, że nowoczesna wiedza z zakresu poradnictwa i jego aplikacyjności w instytucjach nie powinna być przedmiotem nauki na studiach I stopnia, podejmowanych przez osoby tuż po maturze. Zwracam jednak uwagę na dużą potrzebę uzupełnienia kształcenia o zajęcia warsztatowe w zakresie budowania relacji inter- i intrapersonalnych.

Jednakże analiza prac dyplomowych na kierunku „praca socjalna” pozwala na sformułowanie tezy, że działania doradcze traktowane są wciąż jako dodatkowe, uboczne wobec innych działań, wynikających z zadań pracownika socjalnego. Jest to jednak inny niż rozważany tu, bardzo wieloaspektowy problem wymagający dalszych analiz i badań.

Kwestia przygotowania odbiorcy działań edukacyjnych jest związana także z procesem rekrutacji, która stanowi właściwie działanie pozorne na kierunku „praca socjalna”. Nie wprowadza się tu **mechanizmu weryfikacji predyspozycji kandydata**. Ta uwaga dotyczy zarówno uczelni prywatnych, jak i państwowych. W procesie przyjęć na studia dominuje konkurs świadectw, lista rankingowa, która ma jedynie porządkowy charakter. Dotyczy to zarówno studiów I, jak i II stopnia, bowiem rzadko kiedy uczelnie podejmują kroki ku właściwej „jakościowej” weryfikacji kompetencji przyszłych pracowników socjalnych i posiadanej przez nich wiedzy.

Nakłada się na ten niekorzystny dla jakości kształcenia stereotyp społeczny, dotyczący zarówno studentów, jak i, później, absolwentów pracy socjalnej, który wyraża się w stwierdzeniu, że pracownikiem socjalnym zostają albo osoby, które chciały nim być, albo ci, którym nie udało się dostać na swoje wymarzone studia. Także w środowisku akademickim panuje często przekonanie, że te studia i zawód pracownika socjalnego wybierają osoby, dla których niedostępne są inne zawody, inne kierunki (czasami bardzo odległe od pracy socjalnej, jak np. wojskoznawstwo, biologia, informatyka, psychologia). To oznacza, że na studia trafiać mogą osoby o nieodpowiednich predyspozycjach i o niskim poziomie identyfikacji z przyszłym zawodem. Dołączyć do tego należy także niską świadomość społeczną w zakresie ról zawodowych, jakie mogą pełnić absolwenci tego kierunku. Tego rodzaju problemy wynikają z braku adekwatnego procesu rekrutacji, w trakcie którego można by poznać kandydatów i dzięki temu sprofilować studia do ich realnych potrzeb edukacyjnych. Z drugiej strony, te same programy studiów oferuje się studentom w trybie dziennym i zaocznym. Jedyną zmianą jest liczba godzin, wynikająca z siatki zajęć, przy czym na **studiach zaocznych zajęcia prowadzone są w wymiarze ograniczonym zwykle o połowę lub więcej**. Realizacja studiów w trybie zaocznym w mniejszym stopniu umożliwia bezpośredni kontakt nauczycieli akademickich ze studentami, a przyczynia się do tego to, że wiele zajęć prowadzonych jest w minimalnym wymiarze godzin, zaś nacisk kładziony jest głównie na samodzielną pracę studenta. Rodzi się zatem pytanie, czy zajęcia wymagające interakcji, treningu, komunikacji z drugim człowiekiem, te, które dotyczą przygotowania do świadczenia poradnictwa, mogą być realizowane w wymiarze minimalnym, ze znaczącym obciążeniem studenta pracą własną z podręcznikami czy materiałami pomocniczymi? Odpowiedź wskazywałaby, że raczej wymagana jest tu powiększona liczba godzin przeznaczonych na takie rodzaje zajęć, które byłyby swoistym laboratorium życia społecznego, a konkretniej – laboratorium sytuacji poradniczej.

W jakim momencie trwania studiów uczymy?

Analiza programów dostępnych na stronach internetowych pokazuje, że przedmiotu „poradnictwo” często nie ma w ogóle w siatce programu studiów na uczelniach – ani w zajęciach tzw. kierunkowych, ani specjalnościowych. Gdy jednak się pojawiają, to uczelnie umieszczają je w planie zwykle nie na pierwszym roku studiów (chyba że korzystają z innej formy, o czym powyżej, tj. wprowadzają zajęcia warsztatowe z komunikacji jako uzupełniające do zajęć merytorycznych z prawa lub psychologii rozwojowej), a na wyższych latach. Nauka o poradnictwie (**poradnictwo**) **wykładana jest na studiach uzupełniających**. Stanowi to jednak kolejny problem, bowiem studia w zakresie pracy socjalnej na polskich uczelniach skonstruowane są tak, by na każdym stopniu zapewniać pełne kwalifikacje zawodowe w obszarze pomocy społecznej. Efektem tego jest to, że studia drugiego stopnia powielają program studiów pierwszego stopnia, jedynie pogłębiając efekty dotychczasowego uczenia się w tym zakresie. Jest to niekorzystne dla jakości kształcenia na I stopniu, bowiem więcej treści studenci muszą przyswoić w krótszym wymiarze czasu, co nie gwarantuje osiągnięcia wszystkich możliwych efektów uczenia się. Przekłada się to na konkretne możliwości i umiejętności, jakie w przyszłej pracy zawodowej mogą nie być w pełni wykorzystywane, co będzie ze szkodą dla pracownika socjalnego i klienta pomocy społecznej – jako dwóch głównych podmiotów szczególnego rodzaju relacji poradniczej. Z tego powodu najlepiej byłoby zajęcia z poradnictwa ulokować na dalszym etapie kształcenia, być może **tuż przed praktykami zawodowymi**, kiedy to studenci uczestniczą w wywiadach środowiskowych albo nawet sami je prowadzą. To ważne, by wiedzieć, czego może się spodziewać klient ze strony pracownika socjalnego, który bardzo często przejmuje rolę doradcy – socjalnego, rodzinnego, prawnego. Trzeba mieć jednak na uwadze i to, że praktyki odbywane są zwykle po pierwszym roku, w sytuacji gdy student tylko częściowo realizuje efekty uczenia się, a zatem nie ma opanowanych wielu kluczowych umiejętności.

W tym miejscu warto postawić pytanie: z czego ta sytuacja przenoszenia na kolejne lata studiów lub wręcz braku zajęć z poradnictwa może wynikać? Kiedyś chodziło o tzw. minimum kadrowe, dziś bardziej – o kompetencje osób prowadzących zajęcia. Bardzo często uczelnie nie zatrudniają praktyków, korzystając z własnych zasobów kadrowych. Akademizm, o którym mowa w pierwszej części tekstu, jaki dotyka kształcenie w zakresie pracy socjalnej na uczelniach w Polsce, powoduje, że **poradnictwo na kierunku praca socjalna może stać się przedmiotem zbędnym, bowiem zbyt ogólnym, wymagającym interdyscyplinarnej wiedzy całościowej** – o systemie pomocy, działaniach interpersonalnych, prawie i oddziaływaniu wychowawczym, czyli wiedzy, którą dysponują nieliczni wykładowcy.

Z jaką intencją? Po co uczymy?

Dla przyszłej praktyki w zawodzie pracownika socjalnego ważne jest, by zajęcia z poradnictwa służyły zdobyciu wszystkich wymaganych kompetencji – w zakresie wiedzy, umiejętności i tzw. kompetencji społecznych. Najpełniej może się to realizować w procesie akademickiego kształcenia, bowiem zajęcia zwykle dotyczą kwestii teoretycznych, tj. celów i rodzajów poradnictwa socjalnego, typowych postaw doradczych, miejsca poradnictwa socjalnego w systemie pomocy społecznej itp. Ponadto w programie kształcenia przyszłych pracowników socjalnych bardzo ważne jest wyposażanie ich w praktyczne umiejętności w zakresie stosowania procedur poradnictwa socjalnego, działań poradniczych, umiejętności słuchania czy prowadzenia rozmowy. Uświadomienie sobie celu zajęć jest tu fundamentalne, także dla całej koncepcji kształcenia (jedno wynika z drugiego).

Tymczasem cele zajęć poradniczych bywają sformułowane bardzo różnie i odnoszą się do różnych obszarów praktyki poradniczej. A oto przykłady: „nabycie i pogłębianie wiedzy teoretycznej i praktycznej w zakresie poradnictwa zawodowego”; „rozwój umiejętności zawodowych zgodnie z kierunkiem studiów”; „zapoznanie studentów z problematyką poradnictwa rodzinnego – jego organizacją, funkcjonowaniem, kluczowymi procesami (komunikacja, rozwiązywanie problemów) oraz najczęściej spotykanymi problemami”; „przybliżenie celów, zasad i struktury praktyki poradnictwa rodzinnego, omówienie głównych zagadnień poruszanych w poradnictwie rodzinnym”; „ukazanie najczęstszych przyczyn powstawania problemów życia rodzinnego i odpowiednie się do nich ustosunkowania”; „wskazówki praktyczne dotyczące prowadzenia rozmów w poradnictwie rodzinnym, przedstawienie sposobów pomocy rodzinie w sytuacji kryzysowej”¹³. Jak widać, poziom ogólności i szczegółowości podanych wyżej przykładów celów kształcenia przedmiotu, jakim jest „poradnictwo” bywa różny. Czasami jednak **cele te są wyznaczone w sposób zbyt ambitny** i nie chodzi tu o to, że są sformułowane zbyt szeroko, ale dotyczą kompetencji, które wymagają dodatkowych kwalifikacji i wiedzy, o czym mogą świadczyć przytoczone niżej oczekiwane efekty kształcenia: „student definiuje podstawowe pojęcia: poradnictwo rodzinne, podział poradnictwa rodzinnego, zna jego genezę”; „zna zagadnienia teoretyczne poradnictwa: podmiot, cel i metody, poznał najczęstsze niebezpieczeństwa i błędy poradnictwa”; „zna metody udzielania pomocy w konfliktach i kryzysach rodzinnych, problemach wychowawczych”; „zapoznał się z podstawową literaturą przedmiotu w języku polskim, potrafi zaangażować i przeprowadzić rozmowę oraz udzielić porady, wie, jak zorganizować poradnię rodzinną”. Ostatni cel/efekt zajęć i osiągnięta zgodnie z nim kompetencja wychodzi poza działalność *stricte* poradniczą, a odnosi się do procesu zarządzania

¹³ Są to cytaty ze stron internetowych uczeni, zawierających opisy efektów uczenia się dla przedmiotu poradnictwo.

instytucją, tym samym wymaga wiedzy prawnej i ekonomicznej nie przewidywanej w programie studiów na kierunku „praca socjalna”.

Nie można zapominać, że cele kształcenia realizowane w trakcie nauczania poszczególnych przedmiotów wpisują się w cele kształcenia na danym kierunku studiów. Cele te można pogrupować, a ustawodawca proponuje uczelniom w Polsce niejako dwa sposoby kształcenia na wyższych uczelniach, wyróżniając **profil ogólnoakademicki i praktyczny**, przy czym żaden z nich nie jest ani lepszy czy łatwiejszy, ani gorszy albo trudniejszy. One są po prostu zupełnie inne i celują w inne grupy odbiorców, tzw. interesariuszy – zarówno wewnętrznych, czyli (potencjalnych) studentów i ich potrzeby edukacyjne, jak i zewnętrznych, czyli reprezentantów otoczenia społeczno-gospodarczego. Profile mocno determinują sposoby kształcenia, co związane jest nie tylko z celami, ale też możliwościami kadrowymi, potrzebami rynku pracy i instytucji go tworzących, czy specyfiką uczelni (akademicka czy zawodowa, choć wcale nie jest tak, że uniwersyteckie muszą prowadzić studia o profilu ogólnoakademickim). Są one inne – mają inne obostrzenia formalne, dotyczące prowadzących zajęcia, praktyk, zajęć praktycznych, a przede wszystkim różnią się podstawową koncepcją, która powinna tu być kluczowa. Rzadko jednak koncepcja ta ma wyrazisty, merytoryczny charakter z jasnymi celami w zakresie rodzaju wiedzy, umiejętności czy kompetencji społecznych. W odniesieniu do poradnictwa nie jest jasno określony zakres treści kształcenia, który rozstrzygałby dylemat – czy bardziej zależy nam na znajomości systemu poradniczego i jego instytucji, czy też na konkretnych zadaniach i umiejętnościach pracownika socjalnego-doradcy. To jednakże nie zaprzecza założeniu, że praca socjalna **z racji zarówno swojej specyfiki, jak i tradycji kształcenia winna łączyć obie perspektywy**.

Programy kształcenia na kierunku „praca socjalna” zwykle opierają swoją koncepcję kształcenia na standardach kształcenia MNiSW, obowiązujących do 2012 r. oraz wymogach wynikających z ustawy o pomocy społecznej z 2004 r. Są w programie studiów wymagane przedmioty, jednak rzadko obecna jest w nich **wartość dodana**, która pozwoliłaby na budowanie marki kierunku, opierającej się na dorobku kadry, współpracujących instytucji czy też realizowanych projektach – naukowych lub społecznych. Profil kształcenia bowiem to jedno, drugi element stanowi zaś pomysł na kształcenie, zrekrutowanie studentów, ale też – możliwość pomocy środowisku lokalnemu.

Koncepcja kształcenia uwzględnia efekty uczenia się, które zgodnie z przyjętymi rozwiązaniami prawnymi powinny być równoznaczne z opanowaniem podstawowej wiedzy z określonych dyscyplin naukowych. Praca socjalna jest działalnością praktyczną i obszarem badań w znacznym stopniu interdyscyplinarnym, jednak efekty kształcenia, do jakich odnoszą się **efekty uczenia się, bywają bardzo różne**. Dominują tu oczekiwania efektów studiowania pedagogiki i nauk socjologicznych, ale także psychologii, nauk prawnych, ekonomii i finansów, nauk o polityce, nauki o poznaniu i komunikacji społecznej, prawa, ekonomii, filozofii, językoznawstwa, nauki o rodzinie, technologii informacyjnej, nauki o zdrowiu. Wieloaspektowe

i merytorycznie różnorodne poradnictwo zdecydowanie powinno się odnosić do dyscyplin z obszaru nauk społecznych i humanistycznych, ale w swej merytorycznej warstwie dotyczyć powinno także wiedzy z obszaru nauk o zdrowiu czy informatyki, co szczególnie jest ważne w sytuacji kryzysów, np. pandemii, działań wojennych czy klęsk żywiołowych.

Jak uczyamy?

Inna ważna kwestia, jaka pojawia się w kontekście programu kształcenia na kierunku „praca socjalna” w różnych uczelniach, to realizacja wymagań stawianych w określonym profilu kształcenia, tj. ogólnoakademickim lub praktycznym, dotycząca sposobów uczenia i metod dydaktycznych. Sprowadza się ona do pytania o to, w jakim stopniu profil kształcenia determinuje sposoby uczenia studentów i przygotowywania ich do pracy zawodowej lub badawczej. Praktyka społeczna w tym zakresie, ale też krótka tradycja kształcenia na kierunkach o profilu praktycznym, powoduje, że zajęcia zwykle przyjmują postać **cykli złożonych z wykładów i uzupełniających je ćwiczeń**. Rzadko bywają to zajęcia faktycznie wdrażające pewne umiejętności i wyposażające studentów w konkretne narzędzia pracy. Prowadzenie takowych szczególnie istotne byłoby na zajęciach z przedmiotów dotyczących kwestii poradniczych, w których wiedza jest równie ważna, jak umiejętności rozmowy, słuchania, podejmowania decyzji czy negocjacji. W programach studiów brakuje jednak wizyt studyjnych, warsztatów, laboratoriów, seminariów. Poza tym nie przygotowuje się prac dyplomowych z obszaru poradnictwa, które byłyby np. analizą przypadku czy opisem wdrażania metody pracy z klientem. Często kwestię tę rozwiązują (pozornie) **prace dyplomowe o charakterze empirycznym** (badawczym), jednak wiele uczelni za podstawę pracy dyplomowej wyznacza jedynie projekt socjalny (zrealizowany i poddany ewaluacji).

Z drugiej strony uczelnie, szczególnie akademickie, niechętnie korzystają z możliwości przyjęcia profilu praktycznego, niejako naturalnego dla pracy socjalnej, i wybierają profil ogólnoakademicki, który najczęściej bywa jednak skonstruowany w sposób niewłaściwy. Realizując go, uczelnie nie skupiają się bowiem na **przygotowaniu studenta do pracy naukowej**, w tym na wyposażeniu go np. w umiejętności korzystania z narzędzi badawczych czy włączeniu w prowadzone badania naukowe. Poradnictwo/poradownictwo nie jest obecne jako obszar badawczy w każdym ośrodku akademickim, stąd traktuje się je raczej jako zbiór wiedzy i umiejętności, które mogą zostać „przekazane” studentowi w trakcie zajęć, nie zaś jako pole badań, poszukiwań własnych rozwiązań, wzmocnienia kompetencji interpersonalnych.

Proponowane formy zajęć z tego obszaru wiedzy są **tradycyjne, podobnie jak stosowane metody dydaktyczne**. Są to najczęściej prezentacje graficzne (w tym multimedialne), dyskusja, wykład, praca w grupach, bez uwzględnienia form

aktywizujących, które nie tylko zmuszają studenta do poszukiwania rozwiązań i innowacji, zmiany myślenia, wkraczania w nowe obszary wiedzy, ale też inicjują zmiany postaw w określonych sprawach. Nie są wykorzystywane metody *blended learning* czy kształcenie w kooperacji z instytucjami. Ta uwaga dotyczy również **metod weryfikacji efektów kształcenia – przeważnie tradycyjnych**. Często są to kolokwia pisemne, a nawet testy wyboru, co nie weryfikuje ani umiejętności, ani kompetencji społecznych, tak ważnych w obszarze poradnictwa.

Inną ważną w tym kontekście sprawą są praktyki zawodowe. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 25 stycznia 2008 roku w sprawie specjalności przygotowującej do zawodu pracownika socjalnego realizowane w szkołach wyższych zakłada realizację **praktyk zawodowych w wymiarze 240 godzin**. Zwykle organizowane są one w instytucjach pomocy społecznej. Przeważnie jednak teren odbywania praktyk bywa poszerzany o inne organizacje czy placówki, w których może być zatrudniony pracownik socjalny (bez wskazania, czy wykonuje on jedynie administracyjne zadania, czy też pracuje w terenie). Nawiązana w ramach praktyki współpraca z doświadczonym pracownikiem socjalnym umożliwia studentowi bezpośredni kontakt z podopiecznym, uczenie się sposobów wsparcia, komunikacji, poznanie środowiska klientów, pozwala na przyswojenie **etosu zawodowego**.

Konieczność odbywania praktyk zawodowych, jako kluczowych dla działań poradniczych, bywa w sprzeczności z zapisami ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2018 poz. 1668), dotyczącymi kształcenia o profilu ogólnoakademickim. Zgodnie z art. 67 pkt 5 tej ustawy, odnośnie do realizacji profilu praktycznego dla studiów pierwszego stopnia, przewiduje się konieczność odbycia minimum sześciu miesięcy praktyk, natomiast dla drugiego stopnia – trzech miesięcy. W wypadku profilu ogólnoakademickiego ustawa nie zakłada takiego warunku, zatem uczelnia nie ma przymusu wprowadzania praktyk zawodowych. W rzeczywistości nie jest jednak tak, że uczelnie nie korzystają z tego prawa i dla profili ogólnoakademickich na kierunkach „praca socjalna” nie przewidują praktyk zawodowych, co jest „rozwiązaniem” obniżającym jakość kształcenia. Uczelnia realizująca profil ogólnoakademicki zgodnie z przepisami wprawdzie nie musi uwzględniać praktyk zawodowych w programie studiów, ale nie znaczy, że nie może tego robić. Część uczelni uważa, że szkoda dla studenta wynikająca z utraty możliwości ćwiczenia przez niego umiejętności miękkich jest zbyt oczywista, by rezygnować z możliwości własnej interpretacji tego przepisu¹⁴.

Uczelnie, tworząc program kształcenia, opracowują sposoby realizacji zajęć, tzn. określają treści i metody kształcenia, ale też określają, jakie są **warunki wstępne** dla studenta osiągnącego efekty uczenia się zaplanowane przy realizacji tego

¹⁴ Praktyki zawodowe już w Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej były wiodącym przedmiotem. Zwiedzanie i poznawanie mechanizmów funkcjonowania różnych instytucji trwało cztery semestry, przy czym najpierw słuchacze gościli w instytucjach, a dopiero w następnej kolejności poznawali sposoby, metody, stanowiska pracy.

przedmiotu. Rzadko na zajęciach z poradnictwa wymagana jest wiedza wstępna, np. prowadzący tylko w nielicznych przypadkach zakłada, że studenta charakteryzować będzie „znajomość podstaw poradnictwa z zakresu przedmiotu «Metodyka działań poradniczych» oraz podstaw pracy socjalnej z zakresu przedmiotu «Wprowadzenie do pracy socjalnej»”, co wydaje mi się nieodzowne. Niekiedy jako wstępną określa się tylko ogólną wiedzę psychologiczną i socjologiczną, jednak bez wyodrębnienia szczegółowych zakresów czy obszarów psychologii.

Rozpoznanie w zakresie wiedzy wstępnej studenta jest ważne, ponieważ „praca socjalna” jako osobny kierunek (a nie tak jak wcześniej – jedynie specjalność na „pedagogice”) stwarza szerszą edukacyjną i środowiskową perspektywę stosowania wykładanych treści, w tym poradnictwa. Natomiast przypisanie jej do „socjologii” może oferować szersze spojrzenie na społeczny kontekst i skupienie się na problemach i kwestiach socjalnych, dzięki czemu student zyskuje wiedzę o środowisku, w jakim prowadzi działania poradnicze/pomocowe.

Z powyższym wiąże się także kolejny problem, sprowadzający się do pytania, czy bardzo różnorodne specjalności otwierane w danej uczelni powinny być uzasadnione potrzebami społeczności lokalnej. Być może warto tu odwołać się do form kształcenia w Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej. Szkoła kształciła w czterech kierunkach specjalizacji: opieka społeczna, polityka społeczna, bibliotekarstwo i oświata dorosłych, przy czym istniały dwie dalsze specjalizacje – miejska i wiejska. Dziś potrzeby społeczne są inne, jednak ich identyfikacja wymagałaby pogłębienia i postawienia diagnozy w tym względzie, by móc **ukorzeń powstałe specjalności w środowisku**. Warto przy tym mieć jednak na uwadze, że studenci, jeśli mają możliwość wybierania specjalności, nie kierują się potrzebami rynku czy potrzebami środowiska lokalnego, a często medialnym przekazem. Ponadto należy zastanowić się także nad sposobem realizacji takiej specjalności, która nie została wybrana, ale została narzucona studentom (co może wynikać z otwierania tylko niektórych kierunków studiów, ze względu na zbyt małą liczbę kandydatów). Jak widać, odpowiedź na pytanie, jak uczyimy, jest bardzo trudna i wymaga rozstrzygnięcia wielu bardzo złożonych kwestii.

Czego uczyimy?

Lista przedmiotów w programach nauczania wynika zwykle wprost z cytowanego już rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 25 stycznia 2008 r. w sprawie specjalności przygotowującej do zawodu pracownika socjalnego, realizowanej w szkołach wyższych. Jednak ocena jakości kształcenia nie jest równoznaczna ze standaryzacją. Polska Rama Kwalifikacji, do której odnoszą się programy kształcenia, jest – w założeniu – uniwersalnym narzędziem kreowania autorskich programów kształcenia: odważnych, wyrazistych, nowatorskich. Uczelnie nie

zawsze korzystają z tych możliwości, stawiając na tradycję, doświadczenie, a niekiedy jedynie powielają zastane wzorce kształcenia.

W programach studiów na kierunku „praca socjalna” poradnictwo nie jest zawsze rozumiane tak samo. **Przedmioty, w ramach których wykładana jest wiedza poradoznawcza, nazywają się różnie:** „poradnictwo socjalne”, „poradnictwo rodzinne”, „poradnictwo specjalistyczne”, „poradnictwo zawodowe”, „rodzinne poradnictwo socjalne”, „poradnictwo małżeńskie”, „doradztwo zawodowe”. Przytoczone nazwy pokazują obszary zainteresowań dyscypliny, ale też w jakimś stopniu ujawniają problemy polskich rodzin, z którymi spotykają się pracownicy socjalni.

Nie mamy tu zatem do czynienia z ogólnym przedmiotem „poradoznawstwo”, bowiem zajęcia z poradnictwa na kierunku „praca socjalna” mają przygotować do wykonywania obowiązków nie tylko pracownika socjalnego-doradcy, ale i wykonawcy zawodów pokrewnych. Jednak w związku z tym, że większość kierunków „praca socjalna” na uczelniach państwowych prowadzona jest jako kierunek ogólnoakademicki, w koncepcji kształcenia może znaleźć się miejsce na namysł nad teorią i praktyką poradnictwa, tj. zagadnieniem szerokim i pojemnym, także w kontekście całej praktyki pomagania.

Nazwa zajęć na ogół nie oddaje w pełni wykładanych **treści**, które – co pokazuje analiza dostępnych na stronach internetowych uczelni sylabusów – są podane **bardzo ogólnie**. Dotyczą m.in. teorii poradnictwa, definicji poradnictwa i doradztwa, funkcji poradnictwa i kompetencji doradcy, informacji o podmiotach realizujących zadania z zakresu poradnictwa, rozmowy doradczej jako indywidualnej metody pracy w poradnictwie, poradnictwa dla wybranych grup społecznych, np. osób z niepełnosprawnością czy zagrożonych wykluczeniem społecznym.

Na zajęciach nauczyciele korzystają z **klasycznej literatury przedmiotu**, przy czym dwie podstawowe pozycje bibliograficzne to monografia zatytułowana *O teorii i praktyce poradnictwa* (Kargulowa, 2006) oraz praca zbiorowa pt. *Poradoznawstwo – kontynuacja dyskursu* (Kargulowa, red., 2009). Autorzy innych opracowań, pojawiających się na liście lektur zarówno obowiązkowych, jak i/lub dodatkowych, to: Alicja Czerkawska, Bożena Wojtasik, Daria Zielińska-Pękał, Ewa Trębińska-Szumigraj, Elżbieta Siarkiewicz, Edyta Zierkiewicz, Zdzisław Wołk, Marcin Szumigraj. Świadczy to na pewno o dużej **rozpoznawalności poradoznawstwa jako obszaru wiedzy**, pogłębianej przez osoby reprezentujące środowisko skupione wokół A. Kargulowej.

Kto uczy?

Sprawą o zasadniczym znaczeniu w edukacji pracowników socjalnych jest dobór odpowiedniej kadry dydaktycznej. W Polsce kierunek „praca socjalna” został utworzony stosunkowo niedawno, niewielu jest zatem nauczycieli akademickich, będących absolwentami pracy socjalnej, stąd zajęcia ze studentami prowadzą

pracownicy przypisani innym dyscyplinom i kierunkom, jak socjologia (nauki socjologiczne) lub pedagogika. Daje się zauważyć, że dla studentów pracy socjalnej stanowi to **tożsamościowy problem**, dyscypliny te bowiem reprezentują nie tylko odrębny zestaw koncepcji i teorii, ale też obowiązuje w nich odrębna metodologia i terminologia. Prowadzący, ponadto, nie zawsze mają jakikolwiek kontakt z pracą socjalną i praktyką pomocy społecznej, więc prowadzą ogólne zajęcia kursowe, bez odnoszenia się do wymogów pracy socjalnej i rozumienia sensu faktycznego działania pomocowego. Dotyczy to też zajęć z obszaru poradnictwa, które powinny być prowadzone przez specjalistów, osoby posiadające dorobek naukowy z zakresu poradownictwa lub doświadczenie zawodowe w zawodzie doradcy, a przeważnie tak nie jest.

Zanim **zniesiono minima kadrowe**, które musiały być przypisane poszczególnym kierunkom, sytuacja była niejednoznaczna, bowiem zajęcia z zakresu pracy socjalnej prowadzili także m.in. historycy, literaturoznawcy, lekarze, a nawet fizjoterapeuci (choć można wymienić tu przedstawicieli wielu innych dyscyplin naukowych). Dziś jakość kształcenia zasadza się na weryfikacji nie tyle kompetencji i kwalifikacji określonych osób, ile zgodności ich dorobku naukowego lub doświadczenia zawodowego z wykładanymi czy nauczonymi treściami. Kompetencje i doświadczenie, kwalifikacje oraz liczba nauczycieli akademickich i innych osób prowadzących zajęcia ze studentami musi bowiem zapewnić prawidłową realizację zajęć oraz umożliwić osiągnięcie przez studentów odpowiednich efektów uczenia się. Nie oznacza to jednak, że na kierunku „praca socjalna” w najbliższym czasie zajęcia będą prowadzili wyłącznie przypisani dziedzinie specjaliści.

Z tym wiąże się właśnie ostatnia, kłopotliwa, a przy tym kosztowna, sprawa dla uczelni – potrzeba zatrudniania **praktyków**. Nie wszystkie uczelnie chcą zatrudniać osoby związane z rynkiem pracy, choć to także one powinny prowadzić zajęcia o profilu praktycznym. Ich zatrudnienie stanowi jednak finansowy i organizacyjny problem dla uczelni akademickich, które muszą przede wszystkim zapewnić zajęcia swoim etatowym pracownikom. Stąd niekiedy bardzo specjalistyczne zajęcia prowadzone są przez przypadkowe, nieprzygotowane do tego osoby, co raczej nie podnosi jakości akademickiego kształcenia.

Podsumowanie

Dziś uczelnie w Polsce kształcą na studiach I i II stopnia, przy czym właściwie bardzo niewiele uczelni prowadzi kierunek „praca socjalna” na II stopniu. Nie należy on do bardzo obleganych i masowych, gdyż problematyczny jest nie tylko brak studentów czy kandydatów zainteresowanych wykształceniem w zawodzie pracownika socjalnego, ale też brak pomysłu na jego kształcenie. Przed 2018 rokiem trudnością było również zatrudnienie odpowiednich wykładowców wchodzących w skład minimum kadrowego, co stanowiło zaporę dla stworzenia studiów II stopnia. Dlatego

uczelnie prywatne na ogół nie podejmowały nawet tego trudu, a dla państwowych uczelni akademickich – II stopień mógł generować dodatkowe ryzyko obniżenia oceny jakości kształcenia przez Polską Komisję Akredytacyjną. Ponieważ PKA wnikliwie sprawdzała zgodność dorobku kadry zgłoszonej do minimum z efektami kształcenia, stąd programy studiów budowane były w oparciu o posiadaną kadrę, co mocno je usztywniało i powodowało schematyczność w zakresie układania planu, doboru treści, wprowadzania nowych przedmiotów nauczania, stosowanych metod dydaktycznych czy sposobów weryfikacji osiągniętych przez studentów efektów uczenia się. W każdym programie studiów jest jednak miejsce dla zajęć z poradnictwa/poradownictwa, choć można przewidywać, że sposób ich prowadzenia będzie miał charakter sztamkowy i schematyczny, uwzględniający nie tyle potrzeby studenta czy środowiska, ile pewien kanon wiedzy, przekazywany jako zbiór teorii czy koncepcji. Brakuje bowiem w dotychczasowych programach kształcenia modeli studiów:

- ◆ innowacyjnych, wprowadzających elastyczne i dopasowane do potrzeb zarówno studentów, jak i beneficjentów programy kształcenia;
- ◆ z wykorzystaniem środków UE przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, dzięki którym można byłoby stworzyć okresowo realizowane projekty kształcenia;
- ◆ uwzględniających wnioski z badań naukowych prowadzonych przez nauczycieli akademickich, skupionych wokół konkretnych projektów;
- ◆ realizowanych we współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym;
- ◆ zestandaryzowanych – rozumianych jako wykorzystujące pewien kanon i rozwijające go;
- ◆ skłaniających do podjęcia studiów w szkołach doktorskich oraz doskonalenia zawodowego pracowników – zarówno zatrudnionych w uczelni badaczy naukowych, jak i pracowników socjalnych-praktyków, co dodatkowo mogłoby pomóc uzupełnić braki w wysoko wykwalifikowanych kadrach służb społecznych.

Ciekawą propozycją mogłaby być specjalność „doradca w pomocy społecznej”, skupiona na rozwoju kompetencji doradcy socjalnego, z wykorzystaniem praktycznych form kształcenia. Mogłaby to być realizacja takiej koncepcji kształcenia, która zakłada swoisty trójpodział. Do zajęć wykładowych i ćwiczeniowych dodany byłby moduł praktyczny, realizowany w instytucji czy też prowadzony z udziałem przedstawiciela danej organizacji czy placówki w uczelni. Dzięki temu studenci mieliby możliwość dotknięcia materii prawdziwej relacji poradniczej, nie tylko opisanej w monografiach czy projektach, ale realnej, co także dawałoby szansę osiągnięcia efektów uczenia się w trzech zakresach – wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

Bez względu jednak na to, czy mowa jest o pracy socjalnej, czy tylko o poradnictwie, należy mieć świadomość celów kształcenia w tych obszarach i możliwości

rozwoju wiedzy praktycznej, dzięki współpracy uczelni ze środowiskiem. Jak podpowiada Anna Elżbieta Michalska:

„Absolwenci, zatrudnieni w szeroko rozumianej sieci wsparcia instytucjonalnego i organizacyjnego, mogliby sugerować uczelniom, jakiego rodzaju wiedza jest szczególnie potrzebna oraz jakie umiejętności i kompetencje są szczególnie ważne w utrzymywaniu wysokiego poziomu sprawności zawodowej. Generalnie absolwent uczelni dbającej o efektywność kształcenia powinien posiadać umiejętność rozumienia zjawisk i procesów społecznych, umiejętność ich analizy i oceny z zastosowaniem teorii z dziedziny nauk społecznych oraz umiejętność wykorzystania zdobytej wiedzy w rozwiązywaniu trudności w pracy z osobami i grupami zagrożonymi wykluczeniem społecznym. To tylko niektóre z ważnych efektów kształcenia mogących przyczynić się do większej kompatybilności wiedzy z potrzebami praktyki” (Michalska, 2016, s. 22–23)

– dodam, że także tej poradniczej.

Bibliografia

- Brenk, M. (2012). Od społecznika do profesjonalisty – ewolucja zawodu pracownika socjalnego w Polsce. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, (2), 135–149. <https://doi.org/10.14746/kse.2012.2.10>
- DuBois, B., Krogsrud Miley, K. (1996). *Praca socjalna: zawód, który dodaje siłę* (tłum. K. Czeka). Warszawa: Interart.
- Duda, M., Wojtanowicz, K. (2018). Asystentura rodzinna jako istotny komponent współczesnego poradnictwa rodzinnego. W: B. Szluz, A. Szluz (red.), *Poradnictwo w dyskursie interdyscyplinarnym* (s. 13–28). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Gałęska, U. (2011). Poradnictwo rodzinne jako pomoc w rozwiązywaniu życiowych problemów rodziny. *Wychowanie w Rodzinie*, (4), 199–208.
- Green, D. (1994). Looking Ahead. W: D. Green (Ed.), *What is quality in higher education?* (s. 112–117). London: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Green, D. (Ed.). (1994). *What is Quality in Higher Education?*. London: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Grudowski, P., Lewandowski, K. (2012). Pojęcie jakości kształcenia i uwarunkowania jej kwantyfikacji w uczelniach wyższych. *Zarządzanie i Finanse*, 10(3/1), 397–406. Pobrane z: http://jmf.wzr.pl/pim/2012_3_1_29.pdf
- Kamiński, T. (2000). Praca socjalna jako działalność zawodowa. *Seminare. Poszukiwania naukowe*, 16, 431–448.
- Kargulowa, A. (2006). *O teorii i praktyce poradnictwa: odmiany paradoznawczego dyskursu: podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Kargulowa, A. (red.). (2009). *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu: podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kargulowa, A. (2016). Kilka uwag o poradnictwie. *Edukacja Dorosłych*, 1, 135–150.
- Kotlarska-Michalska, A. (2003). Pracownik socjalny jako badacz i strateg – nowe wyzwania w kształceniu. W: E. Kantowicz, A. Olubiński (red.), *Działanie społeczne w pracy socjalnej na progu XXI wieku* (s. 31–43). Toruń: Wydawnictwo Akapit.
- Kotlarska-Michalska, A. (2004). Nowe role pracownika socjalnego w nowych obszarach pracy socjalnej. W: J. Brągiel, P. Sikora (red.), *Praca socjalna – wielość perspektyw. Rodzina – multikulturowość – edukacja* (s. 211–219). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Kotlarska-Michalska, A. (2005). Role pracowników socjalnych w nowych rolach. W: *Efektywność, skuteczność i jakość działań w pomocy społecznej. Materiały z XIV Ogólnopolskiej Konferencji Stowarzyszenia Samorządowych Ośrodków Pomocy Społecznej*. Poznań: MOPR.
- Kotlarska-Michalska, A. (2009). O potrzebie poszerzenia ról pracownika socjalnego. W: A. Żukiewicz (red.), *Ciągłość i zmiana w pomocy społecznej i pracy socjalnej. Księga jubileuszowa z okazji XV-lecia Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Krakowie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kozak, M. (2012). Kształcenie w zakresie pracy socjalnej w Polsce – rys historyczny. *Roczniki Nauk o Rodzinie*, 4(59), 335–351. Pobrane z: <http://czasopisma.tnkul.pl/index.php/rnr/issue/view/602>
- Krasiejko, I. (2016). *Asystentura rodziny: rekomendacje metodyczne i organizacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej.
- Leś, E. (2001). *Zarys historii dobroczynności i filantropii w Polsce*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Leś, E., Rosner, J. (red.). (1991). *Kształcenie pracowników socjalnych*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Pracowników Socjalnych.
- Michalska, A. E. (2016). Warunki efektywnego kształcenia pracowników socjalnych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska – Sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 29(1), 7–26. Pobrane z <https://journals.umcs.pl/j/article/view/2762>
- Oleszczyńska, A. (1978). Z historii pomocy społecznej oraz kształcenia pracowników socjalnych. *Opiekun Społeczny*, 4.
- Piorunek, M. (2010). O pomocy, wsparciu społecznym i poradnictwie – prolegomena do teoretycznych rozważań i praktycznych odniesień. W: M. Piorunek (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki* (s. 7–12). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Rymsza, M. (2012a). Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. W: M. Rymsza (red.), *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem* (s. 11–33). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Rymsza, M. (2012b). W stronę pracy środowiskowej i nowych ról zawodowych pracowników socjalnych. W: M. Rymsza (red.), *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem* (s. 203–226). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

- Wawrzonek, A. (2019). Potrzeba poradniczego wsparcia w wielopokoleniowych zespołach pracowniczych / The Need for Counselling Support in Multigenerational Working Teams. *Studia Poradownicze/Journal of Counsellogy*, 8, 134–156 / 351–372. <https://doi.org/10.34862/sp.2019.7>
- Wódcz, K. (1999). Profesjonalizm jako podstawowy wyznacznik tożsamości zawodowej pracownika socjalnego. W: A. Niesporek, K. Wódcz (red.), *Praca socjalna w Polsce: badania, kształcenie, potrzeby praktyki: materiały z VIII Zjazdu Polskiego Stowarzyszenia Szkół Pracy Socjalnej w Katowicach*. Katowice: Śląsk.
- Wójcicka M. (2001). Jakość kształcenia. W: M. Wójcicka (red.), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym: słownik tematyczny*. Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wyrobkowska-Pawłowska, W. (1986). Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej. *Praca Socjalna*, 2.
- Zasada-Chorab, A. (2004). *Kształtowanie się zawodu pracownika socjalnego w Polsce*. Częstochowa: Ośrodek Kształcenia Służb Publicznych i Socjalnych – Centrum AV.

Regulacje prawne

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 czerwca 2006 r. w sprawie nazw kierunków studiów (Dz. U. 2006 nr 121 poz. 838).
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 25 stycznia 2008 roku w sprawie specjalności przygotowującej do zawodu pracownika socjalnego realizowanej w szkołach wyższych (Dz. U. z 2008 roku Nr 27, poz. 158).
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2018 poz. 1668).
- Ustawa z dnia 29 listopada 1990 r. o pomocy społecznej (Dz.U. 1990 nr 87 poz. 506).
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887)
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz.U. 2004 nr 64 poz. 593)
- Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz.U. 2005 nr 180 poz. 1493).
- Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r.o realizowaniu usług społecznych przez centrum usług społecznych (Dz.U. 2019 poz. 1818).

Źródła internetowe

- Praca socjalna studia – kierunek studiów. (b.d.). Pobrane 25 marca 2020 z <https://www.otouczelnie.pl/arttykul/1345/Praca-socjalna>
- Baza uczelni. (b.d.). Pobrane 25 marca 2020 z <https://opinieuczelnia.pl/baza-uczelni?uczelnia=&wojewodztwo=&miasto=&status=&typ=&kierunek=praca-socjalna&page=2>

IV. Recenzje książek

Janusz Włodzimierz Adamowski

Daria Zielińska-Pękał (2019). *Poradnictwo telewizyjne w perspektywie poradoznawczej*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, ss. 304

Edyta Zierkiewicz

Martin Milton (2018). *The personal is political: Stories of difference and psychotherapy*. London: Palgrave, ss. 177

Janusz Włodzimierz Adamowski

Uniwersytet Warszawski

**Daria Zielińska-Pękał (2019). *Poradnictwo
telewizyjne w perspektywie poradowniczej.*
Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu
Zielonogórskiego, ss. 304**

**Jak udanie piszą o poradnictwie telewizyjnym –
widziane okiem medioznawcy**

Już w pierwszych słowach tego tekstu poczynić wypada zasadniczą dla jego późniejszej treści uwagę: to nie jest recenzja monografii na temat poradnictwa telewizyjnego pisana z perspektywy specjalisty wywodzącego się „z branży” poradowniczej. Autor tej recenzji jest bowiem politologiem i medioznawcą, i z tychże właśnie pozycji poddał recenzowaną monografię najpierw uważnej lekturze, a potem przemyśleniom własnym, które stały się kanwą niniejszej recenzji. Wnikliwa lektura tej monografii stanowiła dla niego bardzo interesujące doświadczenie, albowiem rzecz dotyczy medium szczególnie istotnego, nadal dominującego w sferze komunikacji społecznej, jakim jest telewizja.

Ten nadal bardzo popularny – mimo rosnącego w siłę Internetu oraz bazujących na nim mediów społecznościowych – środek masowego przekazu, będący efektem wielu prac koncepcyjnych i działań praktycznych zapoczątkowanych jeszcze w pierwszej ćwierci XX wieku (a nawet, jak chcą niektórzy historycy mediów – jeszcze w poprzednim stuleciu), prowadzonych konsekwentnie aż do dzisiaj, jest medium ważnym z wielu punktów widzenia. Dla nauk o komunikacji społecznej i mediach stanowi szczególnie istotny przedmiot wielu naukowych dociekań: od strony analizy zawartości programowej, odbioru przekazywanych treści, wpływu na opinię publiczną, obecności na rynku reklamy i wielu jeszcze innych. Dla poradowniców – jak mniemam – ma to medium także znaczenie niebagatelne, o czym bardzo obszernie i kompetentnie pisze, a także czego skutecznie dowodzi w recenzowanej tutaj monografii jej nieznaną mi uprzednio Autorka.

Praca ta ma wyraźnie interdyscyplinarny charakter, co nie jest oczywiście w żadnej mierze zarzutem skierowanym pod adresem Pani dr Darii Zielińskiej-Pękał. Wprost przeciwnie, o sile tej monografii stanowi to właśnie, że w sposób nader udany przeplatają się tam i łączą ze sobą rozliczne kwestie z zakresu pedagogiki, psychologii, medioznawstwa, a nawet socjologii, gdyż – jak w wielu innych dziedzinach badań – poradoznawstwo stara się wykorzystywać do swoich celów także narzędzia przynależne innym dyscyplinom. Rozległe zaś spektrum telewizyjnych programów poradniczych, przeanalizowanych tak wnikliwie przez Autorkę, dowodzi dobitnie, że dostarczyły Jej one solidnego materiału do wielu interesujących przemyśleń i wniosków, którymi też podzieliła się z czytelnikami swej książki.

Od strony warsztatowej niczego wspomnianej pracy zarzucić właściwie nie można: jej struktura jest logicznie i harmonijnie zbudowana, a składają się na nią treściwe, nasycone różnorodną informacją (wielce pożyteczną i przydatną także medioznawcy) rozdziały, poprzedzone dobrze napisanym wstępem. W pierwszym z nich Autorka prezentuje poradnictwo uprawiane w relacji bezpośredniej (jak pisze we wprowadzeniu do swej książki: „traktując je jako prymarny model uprawianego w sposób zapośredniczony”). Rozdział drugi to próba spojrzenia na poradnictwo telewizyjne w kontekście współcześnie zachodzących procesów mediatyzacyjnych. W rozdziale tym Autorka przywołuje m.in. opinie tak znaczących dla nauk o komunikacji społecznej i mediach badaczy, jak Denis McQuail, Manuel Castells czy Winfried Schultz, a z polskich – Tomasz Goban-Klas, Wiesław Godzic i Maciej Mrozowski. Z mego punktu widzenia szczególne znaczenie mają zaprezentowane tam kwestie dotyczące telewizji jako medium masowego, a przede wszystkim syntetyczna, lecz wysoce treściwa analiza przemian, jakim ona podlega, zwłaszcza zaś ostatnimi laty.

Trzeci rozdział stanowi konsekwencję pojawienia się tych treści, jakie zostały zaprezentowane w dwóch pierwszych fragmentach recenzowanej monografii i dotyczy samego poradnictwa zapośredniczonego. Jak pisze sama Autorka:

„Moim celem było jednak zaakcentowanie procesu wyłaniania się naukowej refleksji nad nim. Ukazuję więc początki takich myśli, które wiążą się z poradnictwem pośrednim, rysując na tej podstawie zamysł do wyodrębnienia się pośrednictwa zapośredniczonego. Opisuję jego specyfikę, starając się jednocześnie ukazać go w perspektywie nie tylko komunikacji masowej, ale też zapośredniczonej”.

Zasadniczym zadaniem rozdziału czwartego monografii było dla dr Zielińskiej-Pękał ukazanie metodologicznych ram poradnictwa telewizyjnego, poprzez wpisanie analizy tegoż poradnictwa w szeroko rozumiany dyskurs badań jakościowych. Innymi słowy, w tym fragmencie monografii jej Autorka pokazała metodologiczne rozwiązania przyjęte przez Nią w procesie powstawania recenzowanej tutaj książki.

Kluczową kwestią merytorycznej natury stało się dla Niej wyodrębnienie w pracy oraz poddanie pogłębionej analizie trzech rodzajów poradnictwa:

uprawianego „poprzez telewizję”, „w telewizji”, a wreszcie – „z telewizją”. Szczegółowym analizom tych zagadnień dr Zielińska-Pękał poświęciła trzy kolejne rozdziały swej książki (co w istocie oznaczało, iż cztery pierwsze rozdziały stały się dla niej swego rodzaju podkładem metodologiczno-teoretycznym, niezbędnym jednak w prowadzonych później pracach analitycznych). Jak sama pisze:

„Wiodącym elementem w zrozumieniu każdego z tych rodzajów [poradnictwa – dopisek JWA] są użyte przeze mnie przyimki. »Poprzez« wskazuje na pośrednictwo. Mówiąc więc o poradnictwie uprawianym »poprzez« telewizję będę miała na myśli sytuacje poradnicze dokonujące się dzięki telewizji rozumianej jako medium i narzędzie do przekazywania rad. [...] Przyimek »w« wskazuje natomiast na swoiste zanurzenie porad w świecie telewizyjnych obrazów i tekstów. Poradnictwo uprawiane »w telewizji« traktuję bowiem jako wykreowane, sfabularyzowane widowisko poradnicze odbywające się na oczach widzów. [...] Przyimek »z« użyty przeze mnie do wyodrębnienia trzeciego rodzaju poradnictwa wskazuje na asystowanie, na współtowarzyszenie. I rzeczywiście, przez poradnictwo uprawiane »z telewizją« rozumiem praktyki telewizyjne mimowolnie wplecione w telewizyjną narrację, które zastają radzącego się w jego codzienności, są tuż przy nim, współtowarzyszczą mu. Jednak to, czy owa narracja będzie miała poradnicze konsekwencje (czy stanie się poradą), zależy jedynie od subiektywnego odczytania jej przez radzącego się telewizzka; od tego, jakie on nada jej znaczenie”.

Dopełnienie wspomnianych siedmiu rozdziałów stanowią: niezbyt rozbudowane, ale jednak treściwe zakończenie oraz stosunkowo bogata bibliografia (w której znajduję wiele pozycji cennych i merytorycznie uzasadnionych, ale też i prace chyba jednak tam zbędne lub niekoniecznie zasadnie tam ulokowane). Wreszcie – Wykaz programów telewizyjnych poddanych analizie oraz Spis tabel i Spis schematów. W tym miejscu pragnę zarekomendować uważnemu Czytelnikowi tej książki (także medioznawcy) trzy nader interesujące (moim zdaniem oczywiście) tabele: ze strony 195 (nr 20) noszącą tytuł „Elementy triady Teuna van Dijka w działaniu osób doradzających”, ze strony 215 (o numerze 25) zatytułowaną „Typy klientów w programach telewizyjnych” oraz ze strony 283 (o numerze 28) – „Rodzaje poradnictwa telewizyjnego”; wszystkie opracowane przez Autorkę tej rzetelnej naukowo monografii.

Wracam do ogólnych uwag na temat struktury pracy. Jak więc z powyższego krótkiego jej opisu dość jasno wynika, nieco mniej aniżeli jej połowę (ok. 45 proc. całości tekstu) stanowi ów wspomniany uprzednio teoretyczny „podkład” pod późniejsze rozważania Autorki (wspomniałem już, że w tych fragmentach monografii doceniam zwłaszcza te podrozdziały, które mówią o dokonującej się dynamicznie ewolucji telewizji jako medium masowego). Natomiast rozważania Autorki na temat telewizyjnych porad oraz ich specyfiki w pracy tej zajmują dość znacznie ponad połowę jej pojemności i są – w moim mniemaniu – interesujące oraz cenne

poznawczo. Akceptuję także z pełnym zrozumieniem przyjętą przez Nią perspektywę *mise en abyme* jako tę, która daje „możność potraktowania poradnictwa telewizyjnego jako otwartego na nowe opisy, interpretacje i reinterpretacje” (tu posługuję się, po raz kolejny, cytatem zaczerpniętym z pracy). Cieszy mnie także myśl, że jest Autorka otwarta na dalsze prace analityczno-badawcze związane z tak wdzięcznym przedmiotem analizy naukowej, jakim nadal jest (i zapewne przez czas jakiś będzie) poradnictwo telewizyjne. Niemniej, już niejako na koniec tego niezbyt rozbudowanego objętościowo tekstu, pragnę jednak wrzucić nieco dziegiu do tej beczki „poradniczego miodu”, za jaki uznaję publikację Pani dr Darii Zielińskiej-Pękał, dając Autorce owej udanej i cennej poznawczo monografii pod rozwagę następujące kwestie:

- ♦ w przypadku kolejnych wydań recenzowanej tutaj pracy **sugestię zmiany** szaty edytorskiej książki, wydrukowanej – moim skromnym zdaniem – nadmiernie oszczędnie (co oczywiście staram się zrozumieć – uczelniane wydawnictwa nie narzekają na nadmiar środków finansowych – niemniej tego nie pochwalam). Czcionka (zwłaszcza w przypisach – licznych przecież w tej monografii) jest zbyt mała, zaś interlinie zastosowane w tekście wydają się nadmiernie zagęszczone, tworząc czasem swoistą barierę w rozumnym, przemyślanym „konsumowaniu” dość smacznego przecież dania, jakie serwuje nam Autorka tej monografii. Zresztą także bardziej dynamiczne łamanie tej książki dodałoby jej wiele na atrakcyjności i przejrzystości.
- ♦ Jednak **dokonanie pewnych poprawek** stylistyczno-językowych (jak również o czysto korektorskim charakterze) w tekście recenzowanej monografii. Przywołam tutaj przykłady potknięć językowych, zwrotów lub też zwykłych błędów korektorskich (tzw. literówek), wprost wyjęte z książki, które to – jak się wydaje – można by poprawić lub udoskonalić. Na przykład na s. 118 (w. 2–3) znajdujemy określenie „autonomia metodologiczna” – jak mniemam, chodzi tu raczej o „autonomię”. Idąc dalej – na s. 226, w w. 3 występuje podobny do poprzednio przywołanego błąd korektorski: „postawa to bierno-konstruktynna” („konstruktywna”? – JWA). Na s. 122 nazwisko autora o nazwisku Czachur odmieniono jako (kogo, czego – JWA) Czachury, podczas gdy – moim zdaniem – powinno być Czachura. Kontynuując moje „pastwienie się” nad językiem pracy – na s. 245 tytuł podrozdziału brzmi: „Generowanie i sepizowanie problemów, czyli sposoby ujarzmiania *homo consultans*”. Autorka poniżej zamieszcza krótkie tłumaczenie, o co jej chodzi w tym fragmencie pracy, ja jednak – mimo coraz dalej posuniętej tolerancyjności polonistycznych autorytetów (w tym także szczególnie bliższych mi PP. Profesorów-Kolegów z UW: J. Bralczyka i A. Markowskiego) – nadal nie akceptuję w polszczyźnie słowa „generować”, jako klasycznej niemal brytyjskiej naleciałości w naszej pięknej mowie ojczystej (o sepizowaniu litościwie już nie wspomnę). Wreszcie, już na koniec tej krótkiej w istocie „wyliczanki”, przywołam dość smakowity kąsek-cytat ze s. 278:

„Nazywając radzącego się »przygodnym włóczykijem«, chciałam bowiem zwrócić uwagę na to, że reprezentuje on postawę **krzączego współbycia** [?? – podkreślenie JWA] z poradnictwem telewizyjnym, dookreśloną przez cechę, którą nazwałam cechą »przechodniości«. Autorka próbuje zresztą poeksperymentować sobie nieco z różnego rodzaju terminami określającymi typy poradobiorców, wprowadzanymi przez siebie do recenzowanej książki; dwa moje ulubione ze s. 279 to »przygodny włóczykij» oraz »błędna owca».

Konkludując, pragnę jednak zaznaczyć z całą mocą, iż przywołuję powyższe nie po to, by w jakikolwiek sposób podważyć bezspornie wysoką wartość monografii autorstwa Pani dr Darii Zielińskiej-Pękał, a jedynie po to, by pomóc Jej udoskonalić (jeśli zechce Ona to uczynić) kolejne wydania tej interesującej i bardzo sprawnie napisanej książki. Bez wątpienia stanowi bowiem ta pozycja interesujące i cenne źródło informacji, dające szansę uzupełnienia naszej wiedzy o telewizji jako szczególnie ważnym społecznie środku przekazu masowego. Oglądanym z troską i wnikliwie z innej, aniżeli medioznawcza, perspektywy.

Edyta Zierkiewicz

Uniwersytet Wrocławski

**Martin Milton (2018). *The personal is political:
Stories of difference and psychotherapy.*
London: Palgrave, ss. 177**

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna (w tym: poradnictwo) oraz psychoterapia wydają się funkcjonować jak gdyby poza rzeczywistością społeczno-polityczną, choć tematy, których dotyczą, zawsze są ściśle związane z tzw. światem zewnętrznym, doświadczanym przez jednostki (tj. klientów) jako problematyczny, uciążliwy, odbierający im poczucie sprawstwa, zagrażający ich godności itp. Do doradców/terapeutów zgłaszają się bowiem osoby, które nie potrafią ani samodzielnie, ani przy wsparciu życzliwych im osób z najbliższego otoczenia poradzić sobie z bolesnymi przeżyciami lub różnymi trudnościami. Podejmujący się udzielania pomocy dostrzegają jednak, że odkrycia psychologii, które dotyczą m.in. koncepcji człowieka, nie dostarczają tu odpowiednich narzędzi, okazują się zbyt powierzchowne i zachowawcze (por. np. Orford, 2008, s. 3–4), ponieważ świat społeczno-polityczny, który ciągle dla tych specjalistów pozostaje mało znaczącym, choć irytującym, tłem tego, co dzieje się podczas terapii, odciska się na życiu klientów i musi zawsze być brany pod uwagę. Jest to tym bardziej drażniące, że ideałem, do którego osiągnięcia terapeuci często zachęcają swoich klientów, jest świadomie uniezależniający się od otoczenia, wewnątrzsterowny, samowystarczalny, skuteczny, przedsiębiorczy *self-made man* (Orford, 2008, s. 8). Ten bardzo rozpowszechniony, lecz z gruntu aspołeczny czy wręcz antyspołeczny, „projekt” człowieka został poddany głębokiej krytyce dopiero w latach 60. XX w. m.in. przez amerykańskie feministki. Jednak psychologia (praktyczna i teoretyczna) długo broniła się przed uznaniem prawomocności zarzutów formułowanych przez różne marginalizowane społecznie grupy i jednostki pod adresem dominującej kultury (i samej siebie). Stąd także z pewnym trudem wielokulturowość w poradnictwie i psychoterapii została uznana w Stanach Zjednoczonych za ważny prąd intelektualny i pomocowy (tzw. „czwartą siłę” – po psychoanalizie, behawioryzmie i psychologii humanistycznej) dopiero niecałe cztery dekady temu, gdy jasne już było, że nie da się cofnąć przemian politycznych i obyczajowych, a mniejszości etniczne, narodowe, „rasowe”, płciowe itd. stawały się znaczącymi aktorami na arenie publicznej.

Od tego czasu na świecie opublikowano bardzo wiele artykułów i monografii poświęconych poradnictwu wielokulturowemu; w Polsce jednak zagadnienie to nadal jest słabo poznane, a więc rzadko aplikowane do profesjonalnej praktyki pomocowej¹. Polskie społeczeństwo, jeszcze do niedawna w zasadzie monokulturowe, dopiero współcześnie doświadcza zmiany związanej m.in. z wielowymiarowym „kryzysem migracji”. Kryzys ten, z jednej strony, wywołany został przez trwające od 2004 roku (tj. od wstąpienia Polski do Unii Europejskiej) zjawisko emigracji, na fali której kraj opuściło ponad 2 mln obywateli (por. np. Bobrowska, 2013; Słowik, 2013), z drugiej paniką moralną wzbudzaną przez media i rządzących wokół uchodźców z krajów dotkniętych wojnami i/lub kataklizmami (zob. np. Łodziński, 2019), z trzeciej zaś rosnącą liczbą imigrantów ekonomicznych, zwłaszcza z Ukrainy. Politycznie „zaktywizowane” zostały ostatnio także inne marginalizowane grupy społeczne: kobiety, protestujące przeciwko odbieraniu im prawa do decydowania o swoim zdrowiu reprodukcyjnym i do samostanowienia, osoby LGBT+, które, określone mianem fałszywej ideologii, muszą udawać, że są jednostkami ludzkimi, bezprawnie pozbawianymi praw człowieka, czy osoby z niepełnosprawnościami – izolowane i skazywane na życie w biedzie i izolacji społecznej. Głosy dowodzące istnienia niesprawiedliwości społecznej coraz głośniejszy słychać w sferze publicznej (np. na protestach ulicznych), jednak podkreślana czy uprawiana tam różnica (ang. *diversity*) nie została jeszcze w Polsce doceniona ani mentalnie, ani formalnie.

Jedną z instytucji, od której na Zachodzie coraz częściej oczekuje się zaangażowania w zmianę mentalną i społeczną, jest poradnictwo (zob. np. Collins i in., 2013; Guichard, 2016). Trend ten pojawił się dopiero niedawno; wcześniej, mimo iż różni psychologowie, np. Freud, Jung, Maslow czy Rogers, mieli swoje pomysły na zmiany w społecznym świecie, to ten nie był ani gotowy, ani chętny, aby odpowiedzieć na zaproszenie i „pojawić się” na sesji terapeutycznej (Samuels, 2004, s. 825). Jak pisze autor książki pt. *Polityka na kozetce* (Samuels, 2015), nieskorzystanie z tej oferty przez świat nie było wyłącznie kwestią oporu. Bardziej kluczowa w tym przypadku okazała się potrzeba dominacji terapeutów nad światem, a dokładniej to, że „tak bardzo chcą oni i muszą mieć rację”, w tym również by nazywać wszystko profesjonalnym żargonem i dążyć do redukcji złożonych kwestii społeczno-politycznych do „prostych” zadań psychologicznych do wykonania (Samuels, 2004, s. 826). Można dodać także, że przez wiele dekad doradcy, psychologowie, terapeuci nie stawali po stronie osób, którym świadczyli usługi pomocowe (zob. np. Moi, 1981). Łatwiej i wygodniej było im opowiadać się po stronie kultury dominującej i „powszechnej racji”, niż zobaczyć doświadczaną przez ofiary systemu (którego oni sami byli częścią) niesprawiedliwość czy nadużycia. To się jednak zaczęło zmieniać, ponieważ głos ludzi pokrzywdzonych, odrzuconych, zdradzonych słychać już

¹ Do wyjątków należą monografie: *Podjęcie wielokulturowe w doradztwie zawodowym* (Kownacka i in., 2007) oraz *Transnarodowe sieci poradnicze polskich emigrantów* (Słowik, 2016).

bardzo wyraźnie – chociaż może nie tyle w gabinetach psychoterapeutów, ile przede wszystkim w szeroko rozumianej przestrzeni publicznej.

Wydaje się, że w Polsce, która w kontekście przemian kulturowych, względem krajów wysoko uprzemysłowionych, opóźniona jest w różnych obszarach średnio o około dwie–trzy dekady, za jakiś czas poradnictwo także skoryguje swoją misję i podejmie działania na rzecz wyrównywania szans życiowych przedstawicieli różnych grup mniejszościowych, dziś defaworyzowanych. Nieliczni polscy psychoterapeuci oraz poradzoawcy już zaczynają zwracać uwagę na konieczność „rozumienia kultury, zjawisk społecznych z perspektywy gabinetu psychoterapeutycznego” (Józefik, 2018, s. 213; por. też: Bilon, Kargul, 2012; Słowik, 2016). Przygotowując się powoli do realizacji przyszłych zadań, warto więc sięgnąć po książkę Martina Milтона, zatytułowaną *The personal is political: Stories of difference and psychotherapy*.

Londyński psychoanalityk w tytule swojej publikacji odwołuje się do hasła wypromowanego przez amerykańskie feministki drugiej fali (To, co osobiste, jest polityczne), które dostrzegły, że opresja płciowa ma charakter strukturalny, a jej źródło tkwi w niesprawiedliwej polityce, dojmująco oddziałującej na prywatne życie każdej jednostki, w szczególności zaś kobiet. Milton, objaśniając tę kwestię, wyróżnia politykę przez duże P (odnosząc się do Brexitu, homofobii, mizoginii itp.) oraz przez małe p (tu: wspomina o kwestii organizacji pomocy, etycznym wymiarze profesjonalnego wsparcia, osobistym doświadczaniu dyskryminacji przez klientów itp.). Polityka w psychoterapii czy pomocy psychologiczno-pedagogicznej może jednak być rozumiana, nie tylko jako „kontekst” problemów klienta, ale na jeszcze inne sposoby. Na przykład może być tematem podjętym przez doradcę lub ujawnianiem własnych poglądów na temat gospodarki, rządu itp. (zob. np. Solomonov, Barber, 2019). Z historii wiadomo, że wielu terapeutów na całym świecie, nie tylko w naziwstowskich Niemczech, Związku Radzieckim czy RPA, popierało reżimy lub uczestniczyło w działaniach opresyjnych i praktykach „normalizacyjnych” nieposłusznych lub niepasujących do przyjętego standardu obywateli (Samuels, 2004, s. 826). Było tak, pomimo że przez wiele dekad w psychoterapii obowiązywała „doktryna bycia apolitycznym” w kontakcie z klientem (Avisa, 2017, s. 126–127), choć – jak widać – miała ona raczej charakter deklaracyjny, w rzeczywistości zaś służyła podtrzymaniu *status quo* (Samuels, 2004, s. 826–827). Jeszcze ogólniej można mówić o „polityce Ja”, ponieważ konstrukcja jaźni (*self*) zarówno odzwierciedla, jak i oddziałuje na fundamentalne kwestie życia jednostki oraz społeczności, których jest ona częścią, a przy tym zwykle, jeśli nie zawsze, podlega politycznym zmaganiom i moralnym negocjaczom dotyczącym tego, co to znaczy być człowiekiem. „Moralne znaczenia, które konstytuują jaźń są na stałe splecione z politycznymi strukturami społecznego świata – przeplecione, wymieszane, zmieniające się” (Cushman, 1995, s. 332).

Można powiedzieć, że Martin Milton, w większym lub mniejszym stopniu, odnosi się do tych wszystkich rozumień polityki „uwikłanej” w profesjonalną pomoc. Biorąc pod uwagę stan psychiczny klientów, zauważa, że wiele osób, które

zgłaszają się do psychoterapeutów/doradców, nie w pełni świadomie internalizuje funkcjonujące w społeczeństwie uprzedzenia i/lub, stając się „obiektem” dyskryminacji jako Inny, obarcza siebie winą za doznawane przykrości. Ci „Inni” (np. pod względem etnicznym), nawet jeśli od najwcześniejszych lat swojego życia dostrzegają nierówności w świecie społecznym, często akceptują ich istnienie, ponieważ są one przedstawiane przez tzw. dominujący dyskurs jako naturalne, oczywiste. Zatem, zgodnie z powszechną społeczną logiką, sami zaczynają siebie spostrzegać jako problem lub przyczynę swoich trudności i dla otoczenia często stają się „kozłami ofiarnymi” (Milton, 2018, s. 39). Autor recenzowanej książki, widząc w tym poważne zagrożenie dla prawidłowego rozwoju jednostki, uważa, że już choćby z tego powodu praca specjalisty nie powinna polegać na ukierunkowaniu klienta na adaptowanie się do istniejącej sytuacji czy na zmianę siebie w celu zdobycia akceptacji otoczenia. W pewnym sensie powinna wiązać się z pomocą w rozpoznaniu niesprawiedliwych struktur społecznych. Twierdzi również, że aby pomagać kompetentnie oraz adekwatnie mierzyć się z różnorodnością swoich klientów (w tym np. rozumieć, jak pochodzenie społeczne, status materialny, wykształcenie itp. oddziałują na ludzi, jakie są konsekwencje doświadczenia stresu przez grupy mniejszościowe; ang. *minority stress*), terapeuci i doradcy powinni sięgać po aktualne analizy socjologiczne, feministyczne, antropologiczne i polityczne, a nie opierać się wyłącznie na – często problematycznej – wiedzy psychologicznej (Milton, 2018, s. 27; por. też Bilon, 2016). Swoje tezy ilustruje opowieściami zasłyszczanymi w gabinecie od osób należących do różnych narodowości, grup etnicznych czy warstw społecznych.

Recenzowana książka składa się z 11 rozdziałów, z których większość przedstawia narracje poszczególnych klientów o osobistych konsekwencjach doświadczanej niesprawiedliwości oraz o podjętych przez nich, wspólnie z Miltonem „różnych podróży terapeutycznych” („different therapeutic journeys”) (Milton, 2018, s. 7). Takie głosy nie są wyłącznie indywidualnymi produktami, są bowiem również wytworami kulturowymi i ideologicznymi – powstają w określonym kontekście społecznym, ukazują istniejące relacje władzy (w tym np. rasizm, seksizm, homofobię) i formułowane są z pewnej pozycji społecznej. Na dowód tego czasami zwraca się uwagę, że opowieści białych Amerykanów, które zwykle nawiązują do przeszłości w kategoriach rozwoju i pożądanej zmiany, są zupełnie odmienne od opowieści pozostałych członków amerykańskiego społeczeństwa (tu: *People of Color*), którzy od pokoleń doświadczają dyskryminacji, oddziałującej na każdy aspekt ich życia (Bell, 2003, s. 4). Wcześniej głosy przedstawicieli takich grup były wyciszane, ignorowane lub zakazane, teraz wreszcie kształtują historię i kulturę. Co więcej, te publicznie przedstawiane opowieści znajdują posłuch także w grupie dominującej, w tym np. u terapeutów i doradców, którzy dostrzegają w nich ekspresję kulturowej traumy (np. Eyerman, 2004).

Martin Milton w swojej książce odnosi się do zjawisk rasizmu, ksenofobii, seksizmu, homofobii, nietolerancji religijnej, ableizmu (tj. dyskryminacji ze względu na stan zdrowia i sprawność fizyczną), które są dotkliwie doświadczane przez jego

klientów, ale słabo przez nich uświadomione jako źródła osobistych problemów. Stara się przy tym uwypuklić, że „choć one (rasizm, homofobia itd.) są doświadczane indywidualnie, to są jak najbardziej politycznym, przedmiotem regulacji, polityki społecznej/*policing* i kontroli” (Milton, 2018, s. 71). Zwraca uwagę, że bycie odmiennym od otoczenia powoduje, iż jest się stale wystawionym na widok i na (krytyczną) ocenę (Milton, 2018, s. 33), na przeżywanie wzmożonego stresu i dyskomfortu, na niesprawiedliwie traktowanie i pozbawienie różnych szans (np. edukacyjnych, zawodowych, zarobkowych), które tzw. normalsom wydają się oczywiste i dość łatwo dostępne. W związku z tym przekonuje, że istotną częścią pracy psychoterapeutycznej jest pomoc klientowi w dotarciu do znaczeń, które nadaje światu, w tym na zrozumieniu tego, co dla niego oznaczają określone zachowania (jego i osób z otoczenia), w konsekwencji zaś na wsparciu go w rozpoznaniu kształtów politycznego świata i w lepszym rozumieniu swoich szans lub ograniczeń w realizacji celów (Milton, 2018, s. 34).

Wydaje się, że w przypadku pomocy klientom z grup mniejszościowych warta rozważenia jest fenomenologiczna metoda, oparta na trzech zasadach: zawieszenie oceny podczas poznania świata klienta (tu: *being epoche*); stosowanie opisu zamiast natychmiastowego wyjaśnienia; horyzontalizacja, inaczej: reguła zrównywania (Milton, 2018, s. 76). Przywołany tu przez Milтона Ernesto Spinelli pisze, że terapeuci powinni pozostawać otwarci na różne możliwości rozumienia świata klienta, a więc na pewien czas wziąć w nawias swoje przedrozumienia i preferencje (także polityczne), co nie znaczy, że zupełnie je usunąć czy wymazać (Spinelli, 2014, s. 13). Poznawanie doświadczeń klienta powinno więc polegać na staniu obok i przysłuchiwaniu się temu, co on opowiada, a nie wyjaśnianiu mu, co czuje, i wskazywaniu, co powinien myśleć. Trzecia reguła (tu: *horizontalisation*) odnosi się do lokowania wypowiedzi klienta w horyzoncie jego egzystencji oraz do traktowania przez terapeutów swojej pozycji na równi z jego (Spinelli, 2014, s. 14–15). Milton jest przekonany, że przyjęcie i przestrzeganie tych zasad pozwoli doradcom czy psychoterapeutom transcendować swoje profesjonalne ograniczenia:

„Tradycyjnie teoria psychologiczna i psychoterapeutyczna oferowała pomoc, polegającą na pomocy klientom w rozpoznawaniu tego, w jaki sposób ich własne myśli, zachowania lub relacje oddziałują na ich doświadczenie. Od niedawna te dwie specjalizacje zaczęły uwzględniać wpływ, jaki ma świat na powodowanie cierpienia, i dlatego rozważają, jak można się tym faktem zająć” (Milton, 2018, s. 87).

Wśród wielu dostępnych możliwości tu Milton wymienia: kwestionowanie istniejących teorii (jako zachowawczych lub nieadekwatnych) oraz rozumienie problemu w szeroki, kontekstowy sposób jako warunkowanego różnymi społecznymi i kulturowymi czynnikami (Milton, 2018, s. 87). Jego zdaniem, terapia staje się niejako ruchem między zrozumieniem a działaniem, przejściem od teorii do praktyki (Milton, 2018, s. 89), z tym jednak, że nie należy oczekiwać od niej niemożliwego,

tj. że uzdrowi wszystkich i znajdzie remedium na każdy – także bardzo poważny – problem społeczny (Milton, 2018, s. 91). Roli psychoterapii jako podmiotu inicjującego społeczne zmiany lub choćby uwzględniającego występujące nierówności nie dostrzega wielu współczesnych terapeutów, przez których już samo zajmowanie się kwestiami społeczno-politycznymi, np. niesprawiedliwością, dyskryminacją, uznawane jest za negowanie rzeczywistych, prawdziwych trudności klientów czy odchodzenie od nich (Milton, 2018, s. 99). Poza tym sami klienci z defaworyzowanych grup społecznych mogą doświadczać poczucia nieadekwatności i/lub niezrozumienia w kontakcie z doradcą/terapeutą, którego spostrzegają jako osobę uprzywilejowaną, reprezentanta kultury dominującej i przez to mogą nie chcieć z nim rozmawiać o swoim, gorszym, usytuowaniu politycznym. Milton sugeruje swoim czytelnikom, psychoterapeutom i doradcom, by jednak nie dzielili się z klientami własnymi odmiennościami, tj. by nie opowiadali im o swoich przeżyciach jako „innych” (np. o tym, że są gejami, imigrantami). Rozmowa z klientem o własnych przejściach i problemach – zamiast budować porozumienie i sprzyjać wzajemnemu empatyzowaniu – mogłaby się przerodzić bowiem w licytowanie się kulturowymi upokorzeniami, w rywalizowanie o to, kto jest bardziej dyskryminowany, a więc stworzyć przepaść w pomocowej diadzie (Milton, 2018, s. 41). Niemniej podpowiada, jak świadomie korzystać z takich doświadczeń i refleksji nad nimi dla dobra wspomaganych. Dodatkowo Milton przestrzega czytelników-terapeutów, by nie ulegali pokusie samodzielnego diagnozowania i nazywania znaczących różnic między nimi a klientami, ponieważ wtedy będą wnosić na agendę swoje własne rozpoznania i umacniać nierówność w relacji, przecząc tym samym, opisanym wyżej, zasadom fenomenologicznej metody. W opisie jednego z procesów terapeutycznych autor na własnym przykładzie wskazuje negatywne skutki takiego postępowania. Różnice wyłącznie „rasowe”, na których on się koncentrował w relacji, uznane zostały przez jego klienta za równie istotne co wynikające z wieku, statusu zawodowego, stanu materialnego. Dopiero zaproszenie klienta do stworzenia listy różnic poskutkowało rozmowami o sile oddziaływania każdej z nich na jego życie i, dzięki temu, zrozumieniu źródła swojego (kulturowego) lęku oraz nabraniem gotowości do wprowadzenia zmian w swoim świecie (Milton, 2018, s. 43, 48). Autor recenzowanej książki dodaje, że z tego względu, iż nasze zdrowie psychiczne tak bardzo zależy od kontekstu społeczno-politycznego, kończenie terapii powinno wiązać się z omówieniem możliwości klienta w samodzielnym radzeniu sobie z różnymi czynnikami zewnętrznymi, często o charakterze systemowym, strukturalnym (Milton, 2018, s. 49).

Książka Martina Milтона jest bardzo wartościowym przewodnikiem w rozumieniu złożoności i zarazem polityczności procesu pomocowego, zarówno dla profesjonalnych pomagaczy, jak i ich klientów. Doradcy/psychoterapeuci dowiedzą się od autora, jak pracował z osobami doświadczającymi opresji z powodu swojej inności, i znajdą tu wiele wskazówek dla pracy własnej, natomiast potencjalni i obecni klienci będą mogli uświadomić sobie, jak polityka „działa” w ich życiu i co mogą

zrobić z tą wiedzą, by lepiej sobie radzić z przeżywanymi trudnościami, a także z różnymi ukrytymi siłami społecznymi.

Bibliografia

- Avissa, N. (2017). Israeli psychotherapy, politics and activism: Is there a way out of the trap? *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 47, 125–134. <https://doi.org/10.1007/s10879-016-9346-3>
- Bell, L. A. (2003). Telling tales: What stories can teach us about racism. *Race, ethnicity and education*, 6(1), 3–28. <https://doi.org/10.1080/1361332032000044567>
- Bilon, A. (2016). *Strukturacja poradnictwa kariery w Holandii: Między specyfiką kulturową a neoliberalną zmianą*. Wrocław: Wyd. DSW.
- Bilon, A., Kargul, J. (2012). Społeczno-kulturowe konteksty definiowania roli doradcy / Socio-Cultural Contexts for Defining the Role of Counsellors. *Studia Poradownicze / Journal of Counselling*, 1, 85–109 / 265–287. <https://doi.org/10.34862/sp.2012.5>
- Bobrowska, A. (2013). Migracje Polaków po przystąpieniu do Unii Europejskiej. *Collquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych: Kwartalnik*, 2, 49–64.
- Collins, S., Arthur, N., Brown, C., Kennedy, B. (2013). Opinie doradców i opiekunów praktyk na temat kształcenia w obszarze wielokulturowości i sprawiedliwości społecznej / Counsellor and Supervisor Views of Multicultural and Social Justice Education. *Studia Poradownicze / Journal of Counselling*, 2, 109–128 / 279–295. <https://doi.org/10.34862/sp.2013.5>
- Cushman, P. (1995). *Constructing the self, constructing America: A cultural history of psychotherapy*. Cambridge: Perseus Publishing.
- Eyerman, R. (2004). The past in the present: Culture and the transmission of memory. *Acta Sociologica*, 47(2), 159–169. <https://doi.org/10.1177/0001699304043853>
- Guichard, J. (2016). Poradnictwo konstruowania życia i pracy na rzecz budowy zrównoważonego ludzkiego świata / Life- and working-design interventions for constructing a sustainable human(e) world. *Studia Poradownicze / Journal of Counselling*, 5, 13–24 / 179–190. <https://doi.org/10.34862/sp.2016.1>
- Hanisch, C. (1970). The personal is political (76–78). W: S. Firestone, A. Koedt (Eds.). *Notes from the second year*. New York: Editors.
- Józefik, B. (2018). Dyskursy psychoterapii a rozumienie rzeczywistości społecznej. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, 213–221.
- Kownacka, E., Piegat-Kaczmarczyk, M., Rejmer-Ronowicz, Z., Smoter, B. (2007). *Podejście wielokulturowe w doradztwie zawodowym: Praktyczny poradnik dla doradcy zawodowego pracującego z klientem odmiennym kulturowo*. Warszawa: KOWEziU.
- Łodziński, S. (2019). Uchodźcy jako „podejrzana społeczność” (*suspect community*): Polska opinia publiczna wobec udzielania pomocy uchodźcom w okresie maj 2015 – grudzień 2018. *Studia Socjologiczno-Polityczne. Seria Nowa*, 1(10), 31–60.
- Milton, M. (2018). *The personal is political: Stories of difference and psychotherapy*. London: Palgrave.

- Moi, T. (1981). Representation of patriarchy: Sexuality and epistemology in Freud's "Dora". *Feminist Review*, 9, 60–74.
- Orford, J. (2008). *Community psychology: Challenges, controversies and emerging consensus*. Chichester: Wiley & Sons.
- Samuels, A. (2004). Politics on the couch?: Psychotherapy and society – some possibilities and some limitations. *Psychoanalytic Dialogues*, 14(6), 817–834. <https://doi.org/10.1080/10481881409348809>
- Samuels, A. (2015). *Polityka na kozetce: Obywatel i jego życie wewnętrzne*. Warszawa: Eneteia.
- Słowik, A. (2013). *Trzy fale polskiej emigracji: O doświadczeniach biograficznych polskich emigrantów z Newcastle upon Tyne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Słowik, A. (2016). *Transnarodowe sieci poradnicze polskich emigrantów*. Wrocław: Wyd. Nauk. DSW.
- Solomonov, N., Barber, J. P. (2019). Conducting psychotherapy in the Trump era: Therapists' perspectives on political self-disclosure, the therapeutic alliance, and politics in the therapy room. *Journal of Clinical Psychology*, 75(9), 1508–1518. <https://doi.org/10.1002/jclp.22801>
- Spinelli, E. (2014). Descriptive challenging in existential therapy. *Dasein*, 3, 11–27.

V. Aktualności i kronika

Maja Piotrowska

Wiedza na temat poradnictwa na studiach pedagogicznych. W poszukiwaniu remedium na główne problemy współczesnego świata. X Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny – Sympozjum specjalne. Warszawa, 20 września 2019 roku

Mariana Lucas Casanova, Anna Bilon, Rosie Alexander, Sanna Toiviainen, Anouk-Jasmine Albien, Maria Paula Paixão, Patricio Costa, Rebecca Lawthom, Joaquim Luis Coimbra

Sprawiedliwość społeczna w doradztwie zawodowym i poradnictwie (Career Guidance and Counselling – CGC) jako postulat niezbędny do wspierania nawigowania życiem w szybko zmieniającym się świecie. Sympozjum 17. edycji konferencji EARA Nastolatki w gwałtownie zmieniającym się świecie. 2–5 września 2020 roku

Sławomir Szymczak

Nowe trendy w doradztwie zawodowym – wyzwania, etapy, metody. Ogólnopolska Konferencja Online, 6–8 października 2020 roku

Joanna Kozielska, Agnieszka Skowrońska-Pućka

Inauguracyjne posiedzenie Sekcji Poradnictwa Pedagogicznego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, Poznań, 27 listopada 2020 roku

Anna Ewa Górka

Doradcy zawodowi w szkole podstawowej. Projekt doskonalenia poradnictwa w szkole realizowany przez Fundację Imago, sierpień–grudzień, 2020 roku

Maja Piotrowska

Uniwersytet Wrocławski

***Wiedza na temat poradnictwa na studiach
pedagogicznych. W poszukiwaniu remedium
na główne problemy współczesnego świata.***

**X Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny – Sympozjum
specjalne. Warszawa, 20 września 2019 roku**

W dniach 18–20 września 2019 roku w Warszawie odbył się X Jubileuszowy Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny organizowany przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego oraz Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Tematem przewodnim Zjazdu, który stał się miejscem spotkania i wymiany myśli wielu przedstawicieli środowiska naukowego, uczyniono *Pedagogikę i edukację wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii*. Tak sformułowany przez organizatorów tytuł stworzył uczestnikom wiele możliwości zaproponowania nowych spojrzeń i prób odczytania tak istotnej problematyki, zwłaszcza w kontekście pojawiających się różnorodnych kryzysów w coraz bardziej złożonej i niejednoznacznej współczesności. W trakcie trzydniowych obrad Zjazdu jego prelegenci, słuchacze i obserwatorzy podjęli dyskusję skoncentrowaną na współczesnych wyzwaniach stojących przed pedagogiką i edukacją w zmieniającej się rzeczywistości ekonomicznej, politycznej, kulturowej oraz społecznej zarówno Polski, jak i całego świata. Uczestnicząc w nim, można było wysłuchać licznych wykładów jubileuszowych i plenarnych oraz referatów wygłoszonych w siedmiu sekcjach tematycznych i podczas ośmiu sympozjów specjalnych. Problematyka sekcji skupiła się wokół takich ogólnych zagadnień jak: Polityka edukacyjna, szkoła, instytucje edukacyjne; Nauczyciel; Młodzież, uczeń, student, słuchacz; Rodzina, dziecko, opieka, instytucje wychowania; Rynek pracy, rozwój zawodowy, oczekiwania pracodawców; Środowisko globalne, środowisko lokalne, relacje społeczne, grupy społeczne, media, migracje; Metodologia badań humanistycznych i społecznych.

W ramach sympozjów specjalnych uczestnicy dzielili się wiedzą wypracowaną w ich często wąsko specjalistycznych poszukiwaniach badawczych i dotyczącą tematów mniej ogólnych, na co wskazują tytuły: *Zdolności i twórczość. Problemy,*

koncepcje, perspektywy; Pedagogika specjalna w rozpoznawaniu triady teoretyczno-empirycznej: osoba–rodzina–społeczeństwo; Dziedzictwo idei i dramaty losów czołowych postaci i pedagogiki polskiej w XX wieku: historia, analiza i krytyka więzi i pięknie pokoleniowych; Zaufanie i wspólnotowość w pracy nauczycieli; Wiedza na temat poradnictwa na studiach pedagogicznych. W poszukiwaniu remedium na problemy współczesnego świata; Tożsamość pedagogiki medialnej. Perspektywy wyzwania, zadania; Polsko-ukraiński dyskurs naukowy o pedagogice pracy i andragogice; (Nie)bezpieczeństwo ontologiczne. Człowiek współczesny w matni znaczeń, zagrożeń i symboli.

Problematyka poradnictwa została podjęta na jednym z sympozjów, które obradowało 20 września, w trzecim dniu Zjazdu. Ośrodkami inicjującymi jej wydzielanie w obradach Zjazdu były: Uniwersytet Wrocławski, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Uniwersytet Zielonogórski oraz Naukowe Towarzystwo Poradownicze. Organizacją sympozjum zajęła się prof. Uniwersytetu Wrocławskiego dr hab. Edyta Zierkiewicz, zapraszając nauczycieli akademickich polskich uczelni do podzielenia się swoimi uwagami, związanymi z prowadzeniem ze studentami zajęć przekazujących wiedzę poradniczą oraz wyniesionymi z tego doświadczeniami. W ramach V sympozjum zatytułowanego *Wiedza na temat poradnictwa na studiach pedagogicznych. W poszukiwaniu remedium na problemy współczesnego świata* można było wysłuchać dziewięciu wystąpień przedstawicieli różnych ośrodków akademickich w Polsce, zajmujących się kształceniem w tym zakresie. Rozbudowany tytuł sympozjum nie tylko nawiązywał do kwestii związanych z dydaktyką szkoły wyższej, dotyczącą wskazanego obszaru wiedzy, ale uwypuklał jej powiązania z aktualną rzeczywistością, zaakcentowaną w ogólnym tytule X Zjazdu PTP.

Spotkanie moderowała i prowadziła dr hab. Edyta Zierkiewicz, która na samym początku podkreśliła wagę refleksji poradniczej na studiach pedagogicznych. Sympozjum otworzyło wystąpienie dr hab. Alicji Czerkawskej, profesor DSW we Wrocławiu, zatytułowane *Adaptacyjny i emancypacyjny wymiar biografii edukacyjnych osób dorosłych. Refleksje poradniczy. Referentka* przedstawiła założenia realizowanego przez siebie badawczego projektu, w którego ramach osoby dorosłe (w okresie wczesnej i średniej dorosłości), podejmując studia pedagogiczne w Dolnośląskiej Szkole Wyższej, mają okazję analizować i interpretować przebieg własnej biografii edukacyjnej. Podczas zajęć dydaktycznych z przedmiotu „warsztaty całonocnego uczenia się” studenci przyglądają się różnym elementom składowym własnego życia, m.in. rozwojowi indywidualnej tożsamości, głównym tematom życia, znaczącym osobom i relacjom społecznym, warunkom życia, własnym możliwościami i ograniczeniami, doświadczanym trudnościom, rozterkom, punktem zwrotnym w swojej egzystencji, zmianom w obrębie swoich poglądów i systemu wartości, marzeniom, celom życiowym. To rozpoznanie prowadzi do głębszego rozumienia siebie, własnego losu, kontekstu społeczno-historyczno-kulturowego, a tym samym stanowi dodatkowy impuls do budowania świadomych związków ze światem wewnętrznym i zewnętrznym. Profesor Czerkawska wskazała,

że w procesie całościowego uczenia się osób dorosłych i podczas prowadzenia autoanalizy, przedstawianej w postaci autonarracji, rysują się wyraźnie dwie twórcze odmienne orientacje – dążenie do adaptacji i osiągnięcie emancypacji.

W wystąpieniu zatytułowanym *Poradnictwo oczami studenta. Raport z badań* dr Anna Kławsiuć-Zduńczyk, reprezentująca Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, zreferowała wyniki autorskich badań dotyczących wiedzy studentów na temat profesjonalnej pomocy, ich oczekiwań względem usług doradczych, a także posiadanych przez nich doświadczeń w zakresie korzystania z instytucjonalnego wsparcia. Badanie przeprowadzone zostało metodą sondażu diagnostycznego na próbie 200 studentów. Autorka, prezentując jego wyniki, podkreśliła, iż wiedza z nich płynąca może okazać się pomocna w budowaniu warsztatu pracy doradców zawodu oraz wykładowców kształcących studentów w zakresie poradnictwa i doradztwa zawodowego.

Z kolei dr Anna Maria Kola (także z UMK) zaprezentowała referat pt. *Teoria i praktyka poradnictwa w kształceniu pracowników socjalnych*, który dotyczył historycznych i współczesnych sposobów i form kształcenia w zakresie poradnictwa (rodzinnego, zawodowego, socjalnego itp.) na kierunku „praca socjalna w Polsce”, analizowanych z punktu widzenia standardów jakości kształcenia akademickiego, w tym również wyznaczanych przez Polską Komisję Akredytacyjną, a także reform systemu pomocy społecznej. Doktor Kola zauważyła, iż zmiany systemu pomocy powodują, że działania pomocowe wychodzą obecnie poza czynności administracyjne i kładą większy nacisk na bezpośrednie, specjalistyczne wsparcie rodziny w różnych zakresach jej funkcjonowania. Wsparcie to realizowane jest za pomocą poradnictwa specjalistycznego, które stanowi element kształcenia przyszłych pracowników socjalnych na polskich uczelniach. Obydwa referaty są opublikowane w tym numerze *Studiów Poradniczych/Journal of Counsellogy*.

Doktor hab. Jolanta Lenart, prof. Uniwersytetu Rzeszowskiego, w swoim wystąpieniu zwróciła uwagę na *Kompetencje pedagogów w zakresie doradztwa zawodowego. Potrzeby a rzeczywistość*. Zdaniem referentki większość dzisiejszych absolwentów pedagogiki, nie posiada niezbędnych umiejętności i głębokiej wiedzy w zakresie specyfiki poradnictwa zawodowego. W podobnej sytuacji znajdują się również nauczyciele szkół podstawowych, co może tym bardziej być niepokojące, że zarówno jedni, jak i drudzy są obciążeni w swojej pracy zawodowej do prowadzenia działalności wychowawczej w zakresie przygotowania uczniów do wyboru zawodu. Według profesor Lenart można zadać pytanie, dlaczego Ministerstwo Edukacji Narodowej w porozumieniu z Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego nie wprowadzi do programów kształcenia pedagogów i nauczycieli różnych specjalności treści z zakresu poradnictwa zawodowego. Opisana sytuacja stała się dla badaczki przyczynkiem do podjęcia studiów archiwalnych, które były próbą ustalenia, czy we wcześniejszych okresach, tj. w dwudziestolecu międzywojennym i w okresie Polski Ludowej, sytuacja wyglądała podobnie oraz do przeprowadzenia małych

badania sondażowych wśród absolwentów pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego w celu poznania ich kompetencji w zakresie doradztwa zawodowego.

Wystąpienie dr Mai Piotrowskiej z Uniwersytetu Wrocławskiego, z tytułem *Kształcąc przyszłych doradców rodzinnych. Projekt zajęć fakultatywnych „Poradnictwo rodzinne”, rozszerzających wiedzę i umiejętności doradcze studentów*, dotyczyło organizacji przedmiotów kształcenia w zakresie poradnictwa rodzinnego na specjalności „poradnictwo i pomoc psychopedagogiczna” otwartej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Autorka zwróciła uwagę, że w obecnych czasach, w których tak wiele rodzin doświadcza różnorodnych kryzysów, zarówno szeroka, interdyscyplinarna i dobrze ugruntowana podczas studiów wiedza teoretyczna, dotycząca obszaru pracy z rodziną, jak i biegłe posługiwanie się warsztatem doradczym w procesie pomocy jej członkom, stają się niezbędnymi elementami działalności zawodowej przyszłych doradców rodzinnych.

Kolejna prelekcja, autorstwa dr Violetty Drabik-Podgórnjej (UWr), była z tytułem *Wizje i rewizje w poradnictwie. Rozterki poradcoznawcy w obliczu chaosu pojęć i działań w obszarze wspierania rozwoju kariery*. Referentka skoncentrowała się na przedstawieniu licznych dylematów, przed którymi stoją współcześni poradcoznawcy i doradcy praktycy, chcący w sposób profesjonalny nieść pomoc w obszarze wspierania kariery. Rozterki specjalistów od pomagania przedstawiła biorąc pod uwagę pięć ich wymiarów: ontologiczny, epistemologiczny, aksjologiczny, metodyczny oraz egzystencjalny. Ten referat został opublikowany w t. 8 *Studiów Poradcoznawczych/Journal of Counselling* (s. 71–86/289–319).

Z kolei dr hab. Barbara Skałbania, prof. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, w swym referacie z tytułem *Wiedza na temat poradnictwa u rodziców oraz nauczycieli edukacji inkluzyjnej* podjęła problem edukacji inkluzyjnej, która uwzględni różnorodność potrzeb uczniów w ramach ogólnodostępnego kształcenia. W swoim wystąpieniu prof. Skałbania charakteryzując edukację inkluzyjną, wskazała, iż ten model kształcenia zakłada wyrównywanie szans edukacyjnych, zapewniając uczniom i ich rodzicom szeroko rozumiane działania poradnicze/wspierające. Pojawia się jednak istotny problem związany z poradnictwem i wsparciem adresowanym do nauczycieli, które ujmowane jest zbyt wąsko i często utożsamiane wyłącznie z ich doskonaleniem zawodowym. W swoim wystąpieniu referentka uzasadniała, że poradnictwo dla nauczycieli winno być realizowane wieloobszarowo, uwzględniając ich rozwój osobowy, podnoszenie kompetencji terapeutycznych, zwiększanie umiejętności realizacyjnych, czyli w pełni dążyć do świadomego tworzenia wspólnej przestrzeni edukacyjnej – co jest głównym założeniem inkluzji.

Tę część obrad zakończyły prelegentki – dr Daria Zielińska-Pękał oraz dr Joanna Dec-Pietrowska, reprezentujące Uniwersytet Zielonogórski, wystąpieniem z tytułem *Specyfika kształcenia w zakresie poradnictwa – refleksje poradcoznawczyń*, w którym przybliżyły specyfikę kształcenia w zakresie poradnictwa studentów kierunku „praca socjalna” na Uniwersytecie Zielonogórskim. Referentki

poddały analizie aktualny proces kształcenia przyszłych doradców i osób związanych z szeroko rozumianym pomaganiem. Zwróciły uwagę na wszystkie przedmioty z „poradnictwem” w nazwie, realizowane w toku studiów na zielonogórskiej uczelni (m.in. „poradnictwo rodzinne i seksualne”; „poradnictwo wychowawcze”; „poradnictwo dla młodzieży”; „poradnictwo gerontologiczne”; „teoria i praktyka poradnictwa”; „poradnictwo zawodowe” i inne). Najwięcej jednak uwagi poświęciły przedmiotowi „poradnictwo zapośredniczone”, który został już wcześniej wprowadzony do programu kształcenia i do dnia dzisiejszego jest realizowany jedynie na ich uniwersytecie. Autorki referatu zaprezentowały sens oraz cel prowadzenia takiego przedmiotu w cyklu kształcenia przyszłych doradców, jego zakres tematyczny, jak również pierwsze refleksje studentów na temat sposobów ich odnajdywania się na każdym z proponowanych na studiach etapów przyszłej pracy poradniczej.

Symposium, z uwagi na różnorodność podjętej tematyki związanej z wiedzą na temat poradnictwa na studiach pedagogicznych, stało się przestrzenią do zadawania pytań, krótkiej dyskusji i wymiany poglądów.

Głos podsumowujący, na zakończenie spotkania, zabrała prof. zw. dr hab. Alicja Kargulowa, która podziękowała wszystkim uczestnikom za przybycie. Odniosła się do poszczególnych wystąpień, doceniając trud wniesiony przez autorki w przygotowanie referatów i podzielenie się na forum wnioskami z przeprowadzonych badań. Wyraziła też przekonanie, iż symposium było dobrą okazją do podjęcia pogłębionej refleksji nad problematyką poradownictwa, a w szczególności nad organizacją dydaktyki w zakresie kształcenia przyszłych doradców. Spotkanie to, w przekonaniu prof. Kargulowej, było niezwykle potrzebne także dlatego, że współcześnie pojawia się coraz więcej złożonych problemów, z którymi muszą się mierzyć ludzie słabo przygotowani do radzenia sobie ze zmianami w dzisiejszym świecie i poszukujący różnorodnych porad, często bez brania pod uwagę ryzyka związanego z nadużywaniem ich zaufania. Stąd wielostronne profesjonalne kształcenie doradców zdaje się potrzebą chwili.

Na zakończenie został sformułowany wniosek, który poparli wszyscy uczestnicy Symposium, by wspólne dyskusje poradownicze odbywały się częściej i przybrały charakter cyklicznych spotkań.

Mariana Lucas Casanova, Uniwersytet w Porto, Portugalia
Anna Bilon, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław, Polska
Rosie Alexander, University of the Highlands and Islands, Szkocja, Wielka Brytania
Sanna Toiviainen, Uniwersytet Helsiński, Finlandia
Anouk-Jasmine Albien, Uniwersytet w Bernie, Szwajcaria
Maria Paula Paixão, Uniwersytet w Coimbra, Portugalia
Patricio Costa, Uniwersytet w Porto, Portugalia
Rebecca Lawthom, Sheffield University, Wielka Brytania
Joaquim Luis Coimbra, Uniwersytet w Porto, Portugalia

***Sprawiedliwość społeczna w doradztwie zawodowym
i poradnictwie (Career Guidance and Counselling
– CGC) jako postulat niezbędny do wspierania
nawigowania życiem w szybko zmieniającym się
świecie. Symposium 17. edycji konferencji EARA
Nastolatki w gwałtownie zmieniającym się świecie.
2–5 września 2020 roku¹***

Od czterdziestu lat zachodnie społeczeństwa doświadczają złożonych przemian kulturowych, społeczno-ekonomicznych i politycznych, prowadzących do różnych zindywidualizowanych form socjalizacji, rozczłonkowania wspólnotowości, szybkich zmian społecznych i modyfikacji trybów życia. Ponadto przemiany zachodzące w świecie pracy zawodowej niosą niepewność/ryzyko, konkurencyjność i brak stabilności na rynku pracy. Pomimo zwiększonej produktywności przemiany te przyczyniły się do pogłębienia nierówności społecznych, zarówno w państwach rozwiniętych, jak i rozwijających się. Dlatego też młodzi ludzie tworzą obecnie własne projekty życiowe/zawodowe w ramach coraz bardziej złożonego, wymagającego

¹ Niniejszy artykuł nie jest artykułem naukowym w tradycyjnym sensie tego słowa, koncentrującym się na teoretycznych rozważaniach lub nowych teoriach czy na wynikach badań empirycznych. Jest to praca o charakterze przeglądowym, której celem jest przybliżenie refleksji z debat i dyskusji, które odbyły się podczas sympozjum, w którym uczestniczyli wszyscy autorzy, jako organizatorzy, mówcy, współautorzy i dyskutanci.

i naznaczonej niepewnością świata. Niniejsze sympozjum miało na celu zaproponowanie refleksji nad sposobem, w jaki sprawiedliwość społeczna może stać się rdzeniem doradztwa zawodowego i poradnictwa (ang. *career guidance and counselling* – CGC), zarówno w ramach badań naukowych, jak i praktyki, tak aby rzeczywiście pomóc młodym osobom w swobodnym poruszaniu się w świecie pracy zawodowej, o coraz ostrzej zarysowanych nierównościach. Zaprezentowane podczas sympozjum wyniki badań dotyczyły grup społecznych najbardziej narażonych na konsekwencje nierówności społeczno-gospodarczych, w przypadku których zachodzi największe ryzyko zaistnienia trudności w konstruowaniu projektów życiowo/zawodowych i doświadczeń na rynku pracy (tzn. braku stabilności zawodowej i bezrobocia).

Europejskie Stowarzyszenie Badań nad Adolescencją (*European Association for Research on Adolescence* – EARA) promuje takie międzydyscyplinarne badania naukowe, których celem jest zrozumienie doświadczeń stanowiących rdzeń wieku młodzieńczego i adolescencji, jako fazy rozwojowej, oraz wpisanych w nią wyzwań, przed którymi stoi ta grupa. Raz na dwa lata EARA organizuje konferencje w celu wymiany wiedzy, dyskusji i tworzenia sieci kontaktów, zachęcając do badań i promowania różnorodnych działań. Ostatnia konferencja została zorganizowana przez Wydział Psychologii i Edukacji Uniwersytetu w Porto (FPCEUP), w Portugalii, w dniach 2–5 września 2020 roku. W związku z pandemią COVID-19 po raz pierwszy konferencja odbyła się w trybie on-line. Dzięki staraniom i wytężonej pracy komitetu organizacyjnego wydarzenie to odbyło się bez przeszkód i było dla uczestników owocnym doświadczeniem.

Konferencja EARA 2020 sprzyjała refleksji nad rozumieniem roli badań i interwencji skierowanych w szczególności do grupy docelowej nastolatków oraz dyskusji nad tym, jak rodzice i praktycy mogliby pomóc w rozwoju kariery zawodowej adolescentów. Obejmowała namysł nad wynikami międzydyscyplinarnych badań psychospołecznych, które podkreślały znaczenie dialogu między nauką, praktyką i polityką; oraz debatę na temat roli takiej edukacji politycznej, dzięki której naukowcy, praktycy, decydenci, a także nastolatki i starsza młodzież mogliby wspólnie stawić czoła obecnym wyzwaniom, takim jak: zmiana klimatu, nierówności społeczne, populizm, problemy związane z karierą zawodową jak bezrobocie i niepewność zatrudnienia, a także wiele innych aktualnych kwestii. W niniejszym opracowaniu pragniemy przybliżyć doświadczenia sympozjum *Sprawiedliwość społeczna w doradztwie zawodowym i poradnictwie (Career Guidance and Counselling – CGC) jako postulat niezbędny do wspierania nawigowania życiem w szybko zmieniającym się świecie* (zorganizowanego przez Marianę Lucas Casanovę oraz Joaquina Luisa Coimbrę), a także zapoznać z dyskusjami i zaleceniami dotyczącymi przyszłych badań i praktyk, które rozważano na tym spotkaniu. Głównym celem sympozjum było zachęcenie do refleksji i dyskusji na temat znaczenia perspektywy sprawiedliwości społecznej w CGC i tego, jak sprawiedliwość społeczna mogłaby stać się strategią rozwiązywania problemów nierówności społecznej, wspierając

młodzież w radzeniu sobie z wyzwaniami społeczno-ekonomicznymi i politycznymi, wynikającymi z szybkich przemian społecznych w społeczeństwach zachodnich, a jednocześnie zwrócenie uwagi na niebezpieczeństwa związane z udziałem CGC w reprodukcji *status quo* (Bauman, 2001; Prilleltensky, 1994; Sennett, 1998; Prilleltensky, Stead, 2012). Nie ograniczamy się tu do przybliżenia teoretycznych perspektyw i wyników badań, które leżą u podstaw wypowiedzi, gdyż cel tego tekstu ma walor praktyczny: ma służyć przedstawieniu refleksji wpływającej z debat i dyskusji, zainspirowanych przez symposium, na którym przedstawiono cztery referaty, oparte na jakościowych metodach badawczych.

Dwa z tych referatów skupiały się na wyzwaniach stojących przed nastolatkami pochodzącymi z miejsc dotkniętych ryzykiem z uwagi na ich położenie geograficzne. Opierając się na badaniach przeprowadzonych na brytyjskich wyspach Orkney i Szetlandy, Rosie Alexander skupiła się na tym, jak miejsce pochodzenia młodzieży wpływa na jej wybory edukacyjne i zawodowe, generując ogromną presję mobilności. Młodzież zamieszkująca wyspy zmuszona jest je opuścić, jeśli chce ukończyć studia. Autorka podkreśliła zatem rolę przestrzeni i miejsca jako kluczowych czynników godnych uwzględnienia w CGC, w celu zakwestionowania normalizacji mobilności. Z kolei Sanna Toiviainen i Anouk-Jasmine Albien analizowały doświadczenia młodzieży znajdującej się w niekorzystnej sytuacji, pochodzącej z obszarów wiejskich w Finlandii oraz wielkomiejskich, zmarginalizowanych obszarów w RPA, podkreślając nierówności przestrzenne i naturalizację mobilności wymaganej do rozwoju kariery. Analizując doświadczenia przynależności (do miejsca, nawiązanych relacji i czasu), zastanawiały się, jak można wspierać i rozwijać u młodych ludzi poczucie wspólnotowości i przynależności do lokalnych społeczności i lokalnych kontekstów.

Dwie pozostałe prace koncentrowały się na analizie praktyk CGC, mogących integrować w swoich ramach (lub nie) kwestie sprawiedliwości społecznej. Anna Bilon zastanawiała się nad sprawiedliwością społeczną poprzez analizę narracyjną poglądów grupy polskich praktyków, którzy zdają się nie dostrzegać roli sprawiedliwości społecznej w swoich działaniach. Niespójność ich refleksji nad wartościami społecznymi, sprawiedliwością społeczną i postulatami wynikającymi z nierówności, a także nad rolą orędownictwa (ang. *advocacy*), została zinterpretowana poprzez rozważania nad uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi i politycznymi, uwzględniającymi specyfikę polskiego społeczeństwa. Natomiast Mariana Casanova i jej współpracownicy (FPCEUP) przedstawili wyniki dyskusji prowadzonej w grupach fokusowych złożonych z portugalskich praktyków-doradców, którzy, na podstawie udostępnionych im wyników ilościowych badań, dotyczących doświadczenia niepewności zawodowej i bezrobocia, dyskutowali zarówno o sprawiedliwych, jak i niesprawiedliwych praktykach społecznych oraz o sposobach, w jakich rynek pracy staje się „agresorem”. Zidentyfikowano hegemoniczny dyskurs psychologiczny – zbiór poglądów odzwierciedlających neoliberalne wartości indywidualizmu i merytokracji, które standaryzują jednostki, przypisując im

odpowiedzialność za ich niekorzystną sytuację i cierpienie, a jednocześnie utożsamiają pracowników z towarem.

Omówienie tych referatów przez prof. Marię Paulę Paixão pozwoliło na refleksję nad podobieństwem i specyfiką podniesionych w nich zagadnień, podkreślając jednocześnie drogę, którą autorzy podążają w kierunku narastającej krytycznej perspektywy oglądu CGC, w ramach konstruktywizmu i konstrukcjonizmu społecznego (Berger, Luckmann, 1966/1971; Gergen, 1996; Parker, 2015). Opierając się na dominacji neoliberalnych wartości w ramach CGC, które odzwierciedlają dyskurs przyjęty przez ustawodawców, Paixão zaproponowała analizę praktyk CGC i skupienie się na tym, jak krytyczne badania mogą przyczynić się do zmian w tworzeniu polityki i interwencji, wychodzących poza obecny *status quo*, promując indywidualną podmiotowość i sprawczość w poruszaniu się po niepewnym świecie poprzez namysł i refleksję. Wskazała także na kluczowe powiązania między wynikami tych badań a rolą CGC w przyczynianiu się do budowania godnej i zrównoważonej pracy poprzez orędownictwo.

Chcielibyśmy zakończyć niniejszą refleksję o debacie wspomnieniem wywołanym pytaniem, które zadał nam doktorant Dom Weinberg (Uniwersytet w Utrechcie), specjalizujący się w badaniach nad wpływem czynników społeczno-ekonomicznych na dobro nastolatków:

W jaki sposób my, jako naukowcy, możemy odnieść się do osób (naszych kolegów i innych naukowców), którzy chcą odpolitycznić naszą pracę, usuwając jej historyczny, polityczny i ideologiczny kontekst oraz którzy uważają, że orędownictwo na rzecz osób zmarginalizowanych nie jest rolą naukowców?

Aby dotrzeć do sedna postawionego pytania, część dyskusji skupiła się na wartości tego podejścia do badań i analiz, które pokazuje społeczną konstrukcję rzeczywistości i indywidualnych doświadczeń, a tym samym podkreśla wpływ społeczno-ekonomicznych i politycznych okoliczności na ludzkie życie. Niektórzy dyskutanci podkreślili wagę omawiania tych zagadnień z tymi kolegami i koleżankami, którzy mogą nie dostrzegać wymiaru politycznego w swoich badaniach oraz pomniejszają znaczenie uwypuklania potencjalnych społecznych lub psychologicznych skutków odpolitycznionych badań lub praktyki. Pozwoliło to pokazać również, w jakiej mierze my, jako jednostki, badacze, praktycy, jesteśmy istotami politycznymi oraz jak na nasze indywidualne doświadczenia wpływają okoliczności społeczno-ekonomiczne, kulturowe i polityczne, które następnie kształtują nasze doświadczenia życiowe, punkty widzenia i prace badawcze; powodują, że niemożliwe jest, aby jakkolwiek jednostka i jakkolwiek badacz byli neutralni, nawet jeśli sami wierzą, że tacy właśnie są. W dyskusji dostarczaliśmy argumentów na to, że jedynie uświadamiając sobie znaczenie kontekstów społecznych i politycznych, w których jesteśmy osadzeni, możemy zrozumieć społeczno-polityczny wpływ naszych badań i praktyki. Że bez tej świadomości badacze lub praktycy w sposób niezamierzony negują społeczne i polityczne źródła nierówności, przyczyniając się tym samym

do reprodukcji *status quo*. Zrozumienie tego, że żadna nauka nie jest neutralna pod względem wartości, może jednak stanowić trudność, a zatem tworzenie powiązań ludzi o wspólnych zainteresowaniach może być pomocne w budowaniu społeczności badaczy stawiających czoła wyzwaniom stojącym przed badaniami uwzględniającymi wartości. Dodatkowym aspektem tego wątku dyskusji było subiektywne pozycjonowanie badaczy poprzez refleksyjność. Została ona uznana za element kluczowy dla zrozumienia naszych relacji z prowadzonymi przez nas badaniami, z uczestnikami lub klientami CGC, oraz w uświadomieniu sobie wpływu, jaki wywierają na nich nasze własne wartości. Co więcej, stało się jasne, że kluczowe znaczenie ma uznanie powstania i rozwoju teorii CGC jako źródła wiedzy ugruntowanej w społeczeństwach zachodnich, głównie w Stanach Zjednoczonych, oraz tego, iż te teorie zostały opracowane dla białej klasy średniej przy założeniu stabilności projektów życiowych i ścieżek kariery. W dzisiejszych czasach stabilność nie jest rzeczą oczywistą i CGC muszą być dostępne dla wszystkich oraz odpowiadać na potrzeby wszystkich, szczególnie zaś na potrzeby „wrażliwych” grup społecznych. Wymaga to jednak uwzględnienia kontekstu historycznego i społecznego, który ogranicza i/lub stymuluje ludzkie doświadczenia i decyzje. Orędownictwo na rzecz poprawy warunków życia osób zmarginalizowanych jest uważane za integralną część roli praktyków CGC. W ramach tej dyskusji orędownictwo i aktywizm zawodowy zostały określone przez niektórych jako „obowiązek”, opisany jako potrzeba, która wykracza poza badania, publikacje i interwencje, ale także wpływa na inne role, znaczące w życiu społeczności podejmującej współpracę z ustawodawcami i innymi interesariuszami.

Podsumowując, przedstawione badania i refleksje starają się określać, w jaki sposób CGC powinny wspierać rozpoznanie środowiska społeczno-ekonomicznego i politycznego, co może pomóc młodym ludziom (tj. nastolatkom i/lub młodzieży) nie tylko w podejmowaniu decyzji, ale także w zrozumieniu kontekstu społecznego oraz ich miejsca w świecie przez promowanie krytycznej świadomości wykształcanej poprzez refleksję i wrażliwość społeczną. Jak również zasugerować, w jaki sposób mogą oni odgrywać rolę w przekształcaniu środowiska poprzez zbiorowe formy sprawczości, tak aby mógł być współtworzony przez wszystkich równiejszy i sprawiedliwszy świat (Freire, 1970/1972). Jedynie poprzez emancypacyjne CGC młodzi ludzie mogą z powodzeniem podjąć wyzwanie transformacji świata w ramach własnych projektów życiowych (Hooley, 2018; Hooley, Sultana, Thomsen, 2019). Jednocześnie dyskusja podczas sympozjum pozwoliła nam zauważyć, że skupienie badań na kwestii sprawiedliwości społecznej ma również konkretne skutki dla nas, widoczne w konceptualizacji naszych własnych ról jako badaczy, w naszych projektach praktyk badawczych, a także naszej praktyce.

Tłumaczenie: Katarzyna Byłów

Bibliografia

- Bauman, Z. (2001). *The individualized society*. Cambridge: Polity Press.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1966/1971). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Penguin Books.
- Freire, P. (1970/1972). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Books.
- Gergen, K. J. (1996). Social psychology as social construction: The emerging vision. W: C. McGarty, A. Haslam (Eds.), *The Message of social psychology: perspectives on mind in society* (s. 113–128.). Oxford: Blackwell.
- Hooley, T. (2018). The neoliberal challenge to career guidance: Mobilising research, policy and practice around social justice. W: T. Hooley, R. G. Sultana, R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for social justice. contesting neoliberalism. Volume 1 – Context, theory and research*. New York: Routledge.
- Hooley, T., Sultana, R. G., Thomsen, R. (2019). Towards an emancipatory career guidance: What is to be done?. W: T. Hooley, R.G. Sultana, R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for emancipation: Reclaiming justice for the multitude. Volume 2*. New York: Routledge.
- Parker, I. (2015). *Handbook of critical psychology*. New York: Routledge.
- Prilleltensky, I. (1994). *The morals and politics of psychology. Psychological discourse and the status quo*. State University of New York Press.
- Prilleltensky, I., Stead, G. B. (2012). Critical psychology and career development: Unpacking the adjust-challenge dilemma. *Journal of Career Development*, 39(4), 321–340. <https://doi.org/10.1177/0894845310384403>
- Sennett, R. (1998). *The corrosion of character: The personal consequences of work in the new capitalism*. New York: W.W. Norton.

Podziękowanie

Wszyscy pragniemy podziękować Annie Bilon za zaproszenie i możliwość refleksji nad naszym sympozjum i doświadczeniem w ramach niniejszej publikacji. Chcielibyśmy również podziękować Pani Profesor Marii Pauli Paixão za wzbogacającą dyskusję o naszej pracy.

Sławomir Szymczak

Instytut Badań Edukacyjnych Warszawa

Nowe trendy w doradztwie zawodowym – wyzwania, etapy, metody. Ogólnopolska Konferencja Online, 6–8 października 2020 roku

W dniach 6–8 października 2020 r. odbyła się Ogólnopolska Konferencja Online pt. „Nowe trendy w doradztwie zawodowym – wyzwania, etapy, metody”, zorganizowana przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) w Warszawie, wraz z partnerami tego wydarzenia: Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Stowarzyszeniem Doradców Szkolnych i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej oraz pięcioma Centrami Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego (CWRK-DiZ) z Kalisza, Konina, Leszna, Piły i Poznania. Konferencja była poświęcona nowym trendom w doradztwie zawodowym (poradnictwie zawodowym), głównie w odniesieniu do problematyki szkolnego doradztwa zawodowego oraz poradnictwa realizowanego przez instytucje doradzające na rynku pracy. Trzydniowe obrady toczyły się na platformie ClickMeeting, a każdy dzień konferencji zogniskowany był, kolejno, wokół następujących zagadnień: **wyzwania** stojące przed doradcami zawodowymi; doradztwo zawodowe realizowane na poszczególnych **etapach edukacji** oraz **metody pracy** wykorzystywane w doradztwie. Współczesna problematyka doradztwa zawodowego prezentowana była także z uwzględnieniem wymogów Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK).

Pierwszy dzień konferencji rozpoczęło wystąpienie dr. Marcina Żółtaka (Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu) zatytułowane *Pewny zawód, w czasach niepewności*. Bazując na koncepcji VUCA (Volatility – zmienność, Uncertainty – niepewność, Complexity – złożoność, Ambiguity – niejednoznaczność), prelegent wprowadził uczestników w problematykę kształtowania się współczesnego rynku pracy i wzrostu wymagań odnośnie do kompetencji zawodowych w świecie dużej zmienności. Drugi referat wygłosił Sławomir Szymczak (IBE), który przedstawił wstępne wyniki części badań nad *Profiłem kompetencyjnym doradcy zawodowego*, zrealizowanych przez zespół w składzie: prof. UAM dr hab. Małgorzata Rosalska, dr Jakub Wierzbicki (Collegium Da Vinci, Poznań) oraz Sławomir Szymczak (IBE). W referacie analizie poddane zostały potrzeby doradców zawodowych w zakresie wzmacniania ich kompetencji metodycznych i diagnostycznych, a także dane dotyczące wybranych

obszarów wiedzy zawodoznawczej. Następne wystąpienie, Tomasza Magnowskiego (Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej), zatytułowane *Doradztwo na sterydach – jak połączyć sztuczne z inteligentnym* ukazało możliwości zastosowania technologii w praktyce doradcy oraz problem polegający – jak zauważył jego autor – *na cyfrowym wykluczaniu się z „poszerzonej” rzeczywistości* doradców unikających korzystania z urządzeń elektronicznych. Z kolei dr Dominika Walczak (IBE) i dr Monika Staszewicz (IBE) omówiły założenia i cele doradztwa zawodowego sformułowane w „Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030”, w tym tematy i kierunki działań odnoszące się do funkcjonowania efektywnego doradztwa zawodowego dla różnych grup wiekowych: dzieci, młodzieży i osób dorosłych. Natomiast dr Helena Anna Jędrzejczak (IBE), w wystąpieniu zatytułowanym *Potwierdzenie efektów uczenia się uzyskanych poza edukacją formalną w szkołach wyższych – wyzwanie i szansa dla doradztwa*, wskazała na możliwości potwierdzania efektów uczenia się uzyskanych w drodze edukacji poza formalnej i uczenia się nieformalnego (PEUs) jako realizacji zadania stojącego przed szkołami wyższymi od 2015 roku, a także przybliżyła wyniki badania zrealizowanego na uczelniach prowadzących PEUs oraz wypływające z tych wyników wnioski dla doradztwa zawodowego. Obszar *wyzwań* w doradztwie zawodowym został podsumowany w panelu eksperckim przez dr Annę Wawrzonek (UAM), Wojciecha Stęchłego (SGH w Warszawie) oraz Krzysztofa Świerka (Centralna Komisja Egzaminacyjna / Rada Sektorowa ds. Kompetencji Motoryzacja i Elektromobilność), którzy poszerzyli prezentowane przez prelegentów zagadnienia m.in. o szanse płynące z wdrażania Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK).

Podczas drugiego dnia konferencji zostały zaprezentowane kwestie dotyczące doradztwa edukacyjno-zawodowego na różnych etapach edukacji. W tematykę dotyczącą doradztwa w szkołach podstawowych wprowadził uczestników Witold Jakubek (Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Radomiu) prelekcją pt. *Nauczanie techniki w szkole podstawowej, a wybory dalszego kształcenia zawodowego*. W kolejnym wystąpieniu Anna Koziarska (Centrum Wsparcia Rzemiosła, Kształcenia Dualnego i Zawodowego w Koninie) oraz Marzena Szymańska-Grzegorzek (CWRKDiZ w Lesznie) omówiły dylemat dotyczący optymalnego podejścia do doradztwa zawodowego w liceach (rozwijanie decyzyjności vs profilowanie); natomiast Jan Ireneusz Palacz (Zespół Szkół im. Józefa Nójego w Czarnkowie) skupił się na powiązaniu doradztwa zawodowego uprawianego w szkołach zawodowych z szansami płynącymi z wdrażania ZSK, podkreślając autonomię szkoły w zakresie opracowania programów doradztwa. Z zagadnieniem doradztwa akademickiego zapoznała uczestników konferencji prof. UAM dr hab. Małgorzata Rosalska poprzez prezentację pt. *Doradztwo akademickie jako forma wspierania karier edukacyjnych i zawodowych studentów*. Ostatnie wystąpienie dotyczyło roli doradztwa edukacyjno-zawodowego w podnoszeniu umiejętności podstawowych osób dorosłych – Karolina Rożańska (Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji) przedstawiła główne założenia projektu „Szansa – nowe możliwości dla

dorośli”. Uwieńczeniem drugiego dnia obrad był panel ekspercki z udziałem Jerzego Bieleckiego (ekspert IBE), Joanny Marii Odzieniak (Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy) oraz dra Mateusza Wilińskiego (Wyższa Szkoła Logistyki).

Ostatni dzień konferencji był poświęcony szeroko rozumianym metodom oraz narzędziom, stosowanym w doradztwie edukacyjno-zawodowym. W pierwszym wystąpieniu dr Joanna Minta, prof. DSW, przedstawiła problematykę „najbardziej podstawowego narzędzia, jakim posługuje się w swej pracy każdy doradca”, czyli rozmowy doradczej (tytuł wystąpienia: *Rozmowa doradcza we współczesnym świecie – cele, konteksty i strategię*). Różnice między profesjonalnymi testami psychologicznymi (wspierającymi diagnozę doradczą) a kwestionariuszami, które nie spełniają kryteriów jakości testów psychologicznych, omówił dr Jakub Wierzbicki (Collegium Da Vinci, Poznań). W kolejnym wystąpieniu Ewa Frołow (IBE) oraz Joanna Biskup (IBE) podzieliły się doświadczeniami z upowszechniania ZSK w środowisku szkolnym, w szczególności na lekcjach prowadzonych przez różnych nauczycieli. Tematykę *Bilansowania kompetencji w perspektywie ZSK* podjął dr Marian Piekarski (Politechnika Krakowska), koncentrując się zwłaszcza na procesie bilansowania kompetencji jako podstawy kwalifikacji rynkowej. Referatem zamykającym trzeci i ostatni dzień konferencji było niezwykle oryginalne spojrzenie na ewaluację poradnictwa zaprezentowane przez dr Annę Bilon (DSW) (*W poszukiwaniu złotego środka, czyli o ewaluacji poradnictwa kariery słów kilka*), która zwróciła uwagę, że: 1) ewaluacja jest podwójnie złożonym procesem, 2) wymaga kompleksowego i świadomego podejścia, 3) do wybranych wskaźników jakości należy dobierać odpowiednie metody badań, 4) szczególnego znaczenia nabiera polityka poradnictwa. Domknięciem poruszanych tego dnia wątków była ożywiona rozmowa na temat metod i narzędzi stosowanych w doradztwie z udziałem Ewy Bodzińskiej-Guzik (Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej Kraków), Iwony Gmaj (IBE) oraz Beaty Grzelak (Centrum Rozwoju Doradztwa Zawodowego w Warszawskim Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń).

Konferencja została zorganizowana z myślą o doradcach zawodu dla dorosłych, szkolnych doradcach zawodowych, doradcach kariery, nauczycielach, pedagogach, pracownikach resortu oświaty oraz wszystkich innych osobach zainteresowanych tematyką doradztwa edukacyjno-zawodowego. Spotkało się ona z ogromnym zainteresowaniem ze strony uczestników (zarejestrowało się prawie 2000 osób), którzy aktywnie brali udział, będąc na czacie, komentując, zadając pytania, a ponadto dzieląc się informacjami oraz odwołując się do publikacji i stron internetowych, poświęconych poruszonym podczas wystąpień zagadnieniom. Bogaty materiał pokonferencyjny, na który składają się: nagrania wystąpień oraz paneli eksperckich, prezentacje multimedialne, a także specjalnie przygotowane na tę okazję notatki wizualne, ilustrujące poszczególne wystąpienia, dostępny jest na stronie <https://kwalifikacje.edu.pl/nowe-trendy-w-doradztwie-zawodowym/materialy-pokonferencyjne/>.

Joanna Kozielska
Agnieszka Skowrońska-Pućka

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Inauguracyjne posiedzenie Sekcji Poradnictwa Pedagogicznego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, Poznań, 27 listopada 2020 roku

Inauguracyjne posiedzenie Sekcji Poradnictwa Pedagogicznego Polskiej Akademii Nauk odbyło z wykorzystaniem aplikacji Microsoft Teams w domenie Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Otwarcia obrad dokonała przewodnicząca Sekcji prof. dr hab. Magdalena Piorunek. Przywołując definicję Oddziału Psychologii Doradczej przy Amerykańskim Towarzystwie Psychologicznym, prof. Piorunek przypomniała, że poradnictwo to „pomaganie poszczególnym jednostkom w pokonywaniu przeszkód znajdujących się na drodze do ich osobistego rozwoju [...] oraz w optymalnym pobudzaniu indywidualnych źródeł tego rozwoju” (Murgatroyd, 2000, s. 16), wspominając zaś definicję Anny Jones dodała, iż poradnictwo to

„proces ułatwiający poszczególnym osobom pogodzenie się z własnym życiem – takim jakim ono jest – a w ostatecznym rachunku pomagający osiągnąć większą dojrzałość poprzez nauczenie się brania odpowiedzialności i podejmowania decyzji za samego siebie” (Murgatroyd, 2000, s. 17).

Wprowadziła tym samym uczestników spotkania w jego tematyczny zakres. Ponadto zwróciła uwagę, iż poradnictwo bywa utożsamiane z doradztwem i jest traktowane jako działanie społeczne, interakcja międzyosobowa, polegająca na dostarczeniu przez doradcę rad, porad, wskazówek radzącemu się lub jako działalność instytucji poradniczych, z kolei – z punktu widzenia polityki społecznej jako forma pomocy (Kargulowa, 2005).

Tak szeroko rozumiane, poradnictwo służyć może realizacji zarówno celów terapeutycznych, jak i promocyjno-optymalizacyjnych (Sęk, 2004), zwłaszcza że współwystępuje i wiąże się między innymi z takimi działaniami pomocowymi, jak wsparcie społeczne, terapia, interwencja kryzysowa, pomoc socjalna i może być rozpatrywane:

- ♦ w kontekście mikrospołecznym jako relacja pomocowa (z takimi obszarami refleksji, jak np. podmiotowość uczestników relacji, ich autonomia, motywacje wchodzenia w relacje, ich uwarunkowania);
- ♦ jako działalność instytucji, grup formalnych i nieformalnych w przestrzeni rzeczywistej i wirtualnej;
- ♦ w skali makrospołecznej jako komponent polityki społecznej i edukacyjnej.

Profesor Piorunek podniosła także problem definiowania efektów działań poradniczych, ich mierzenia i związków z innymi oddziaływaniami, jak wychowanie, edukacja, profilaktyka.

Wskazując wielorakie aspekty problematyki poradnictwa, zakreśliła tym samym merytoryczny obszar działania Sekcji.

Następnie przedstawiła informacje ogólne na temat jej struktury oraz określiła cele tego spotkania oraz cele przyszłej działalności Sekcji Poradnictwa Pedagogicznego. Jako główne wskazała:

- ♦ krytyczny namysł nad istniejącymi nurtami poradnictwa, pomocy i wsparcia społecznego oraz potrzebę wypracowywania nowych teorii;
- ♦ interparadygmatyczne, transdyscyplinarne badania obszaru działań pomocowych;
- ♦ interdyscyplinarny dyskurs nauki i praktyki, związany z poradnictwem i jego różnymi odmianami;
- ♦ rozwój współpracy między instytucjami, organizacjami, jednostkami zajmującymi się powyżej wymienionymi zagadnieniami.

Po tym wprowadzeniu formalnie zebranie zainaugurowała przewodnicząca KNP PAN prof. Agnieszka Cybal-Michalska – gość spotkania. W pierwszych słowach zaakcentowała doniosłość powołania po raz pierwszy w historii Komitetu Sekcji Poradnictwa Pedagogicznego. Następnie krótko przedstawiła historię funkcjonowania KNP PAN i wskazała jego zadania, „których celem jest, w najogólniejszym sensie, integracja środowiska naukowego pedagogów i podtrzymywanie świadomości społecznego znaczenia pedagogiki jako nauki oraz społecznej odpowiedzialności pedagogów [...]”. Na ręce przewodniczącej Sekcji prof. Piorunek złożyła podziękowania za opracowanie opinii związanej z prowadzonymi przez Ministerstwo Edukacji Narodowej konsultacjami w sprawie wniosku o włączenie do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji – kwalifikacji rynkowej: *Prowadzenie mediacji w oświacie* oraz sporządzenie planu działań Sekcji Poradnictwa Społecznego, które wyznacza kierunek twórczej i eksperckiej aktywności Sekcji Poradnictwa Pedagogicznego.

W kolejnej części przewodnicząca prof. Piorunek oddała głos poszczególnym członkom Sekcji, prosząc o przedstawienie swoich sylwetek i zainteresowań naukowo-badawczych.

Jako pierwsza głos zabrała prof. dr hab. Bożena Matyjas (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), której zainteresowania badawcze koncentrują się wokół tematyki: dziecka; dzieciństwa w różnego typu środowiskach wychowawczych: rodzinie, szkole, środowisku lokalnym i globalnym oraz problemów pomocy i wspierania rodzin i dzieci w sytuacjach kryzysowych. Profesor jest autorką sześciu monografii oraz przeszło 280 artykułów naukowych, współautorką, jednej książki, redaktorką dwunastu monografii poświęconych tym zagadnieniom.

Następnie głos zabrał prof. Zdzisław Wołk (Uniwersytet Zielonogórski), informując, że jego zainteresowania badawcze wiążą się z humanistycznymi aspektami pracy zawodowej, kulturą pracy i poradnictwem zawodowym, a także problemami pracy socjalnej. Z tego zakresu opublikował ponad 200 prac naukowych i popularnonaukowych, w tym dziesięć monografii i podręczników oraz trzynaście prac zbiorowych, których był redaktorem naukowym. Był też projektodawcą i uczestnikiem programów badawczych poświęconych aktywności pracowniczej i aktywizacji zawodowej, pomocy społecznej w wymiarze lokalnym. Jest autorem licznych ekspertyz dotyczących poradnictwa zawodowego oraz rekomendacji poświęconych aktywizacji zawodowej bezrobotnych. Przez dwie kadencje zasiada w Wojewódzkiej Radzie Rynku Pracy województwa lubuskiego.

Profesor DSW dr hab. Elżbieta Siarkiewicz, której oddano głos jako kolejnej, to pedagog, badacz, diagnosta, wykładowca akademicki. Jest członkiem-założycielem Naukowego Towarzystwa Poradniczego i zastępcą redaktora naczelnego czasopisma *Studia Poradnicze/Journal of Counselling*. Swoje zainteresowania naukowe i badawcze skoncentrowała wokół mikroświatów, w których są tworzone, uruchamiane, podtrzymywane oraz realizowane działania pomocowe, wspierające i poradnicze. Sięgając po możliwości, jakie dają badania terenowe i uczestniczące, skonstruowała immersjonistyczny model badań nad poradnictwem. Opublikowała dwie autorskie i jedną współautorską monografię, wiele artykułów oraz jest redaktorką lub współredaktorką trzech prac zbiorowych dotyczących problematyki poradnictwa.

Doktor Violetta Drabik-Podgórna jest adiunktem w Zakładzie Poradnictwa oraz zastępcą kierownika Międzynarodowej Katedry UNESCO Lifelong Guidance and Counseling w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, a także doradcą kariery, trenerem rozwoju osobistego, certyfikowanym coachem ICC i współkoordynatorem (z Markiem Podgórnym) międzynarodowej akademickiej sieci współpracy UNITWIN NETWORK *Life designing interventions (counseling, guidance, education) for decent work and sustainable development*, skupiającej 20 uniwersytetów z całego świata. Jest autorką jednej książki, redaktorką i współredaktorką czterech prac zbiorowych oraz dwóch numerów dwujęzycznego czasopisma *Studia Poradnicze/Journal of Counselling* (2018, 2019). Ponadto jest organizatorką i współorganizatorką konferencji i seminariów naukowych o zasięgu ogólnopolskim i międzynarodowym. W swoich pracach podejmuje problematykę współczesnego poradnictwa konstruowania kariery i życia (*Life Design*), podkreśla

znaczenie dialogiczności relacji oraz analizuje sytuację doradczą z perspektywy etycznej.

Następnie głos zabrała dr Elżbieta Kwiatkowska, członek Zespołu Edukacji Elementarnej przy KNP PAN (do 2019 r), koordynator ds. pedagogicznych w przedszkolu akademickim Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (2016–2019), autorka programu edukacyjno-wychowawczego *Dzieci zmieniają świat na lepsze*. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się m.in. wokół: wieloaspektowej optymalizacji oddziaływań przedszkola na dziecko, sprzyjającej jego zintegrowanemu, harmonijnemu rozwojowi; problematyki wspierania dziecka zdolnego w środowisku edukacyjnym; szeroko pojętych kompetencji społecznych i funkcjonowania społecznego wybranych środowisk (w tym środowisk międzykulturowych).

Doktor Joanna Kozielska, pracownik Zakładu Poradnictwa Społecznego na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM, poinformowała, iż jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół zagadnień związanych z transnarodowym poradnictwem biograficznym. Interesuje się także wykorzystywaniem niedyrektywnych form wspierania rozwoju i poradnictwa kariery, m.in. coachingiem oraz szeroko rozumianym szkolnictwem zawodowym. Doktor Kozielska jest autorką kilkudziesięciu artykułów naukowych, współredaktorką (wraz z prof. M. Piorunek i dr A. Skowrońską-Pućką) trzech monografii zbiorowych oraz autorką dwóch autorskich monografii.

Doktor Agnieszka Skowrońska-Pućka także jest adiunktem w Zakładzie Poradnictwa Społecznego na Wydziale Studiów Edukacyjnych. Jej zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się wokół problematyki wsparcia i pomocy świadczonej osobom w kryzysie, ze szczególnym uwzględnieniem młodzieży ze środowisk defaworyzowanych. Istotnym obszarem jej naukowych zainteresowań jest system instytucjonalnej i rodzinnej pieczy zastępczej, biograficzne kryzysy nienormatywne a nade wszystko zjawisko (przed)wczesnego macierzyństwa. Jest autorką licznych artykułów naukowych, współredaktorką (wraz z prof. Piorunek i dr Kozielską) trzech monografii zbiorowych oraz autorką jednej autorskiej monografii.

Na koniec swoją sylwetkę naukową zaprezentowała prof. Magdalena Piorunek, wskazując, iż jest kierownikiem Zakładu Poradnictwa Społecznego na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, a jej zainteresowania i badania lokują się w obszarze pedagogiki pracy, pedagogiki społecznej, poradnictwa. Profesor jest autorką ponad 120 publikacji. W 2009 roku zainicjowała i od tego czasu przewodniczy komitetom naukowym cyklu ogólnopolskich konferencji naukowych dotyczących poradnictwa (2010, 2012, 2014, 2017, 2020/21). W minionej kadencji była członkiem takich Zespołów KNP PAN jak: Zespół Pedagogiki Pracy; Zespół Pedagogiki Młodzieży oraz Zespół Pedagogiki Społecznej. Istotnym elementem jej naukowych działań jest uczestnictwo w międzynarodowym projekcie UNITWIN NETWORK – *Life Designing Intervention (counseling, guidance, education) for decent work and sustainable development*; współpraca z Katedrą UNESCO

Całozyciowego Poradnictwa Zawodowego we Wrocławiu oraz działalność organizacyjna i dydaktyczna.

Członkami Sekcji są ponadto prof. Andrzej Radzewicz-Winnicki oraz prof. UWr. Andrzej Ładyżyński.

Profesor Radzewicz-Winnicki jest socjologiem i pedagogiem, uznanym autorytetem naukowym w zakresie socjologii wychowania oraz pedagogiki społecznej. Jest członkiem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, World Association for Educational Research oraz inicjatorem i redaktorem naczelnym kwartalnika naukowego *Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne*, członkiem kolegiów redakcyjnych krajowych i międzynarodowych czasopism naukowych

Profesor Ładyżyński rozpoczął swoją karierę naukową w Zakładzie Historii Edukacji, pracując pod kierunkiem prof. Mirosławy Chamcówny, obecnie specjalizuje się w obszarze pedagogiki rodzinnej, poradnictwa rodzinnego oraz terapii rodzinnej. Zajmuje się pracą z rodzinami w kryzysie. Jest związany z Zespołem Terapii Rodzin przy Centrum Neuropsychiatrii „Neuromed” we Wrocławiu. Korzysta ze szkoleń oraz superwizji pracy własnej. Autor dwóch książek oraz ponad 100 artykułów.

Ważną rolę w przebiegu obrad odegrała dyskusja dotycząca szczegółowej tematyki i form współdziałania w rozpoczętej czteroletniej kadencji (2020–2024). W jej rezultacie ustalono, że będą organizowane w ciągu roku akademickiego dwa spotkania o naukowym charakterze. Przedmiotem obrad będą te zadania, które wpisują się w zakres aktywności Komitetu Nauk Pedagogicznych, a które dotyczą bezpośrednio kwestii poradnictwa, wsparcia, pomocy i interwencji. Zaplanowano także przygotowywanie publikacji indywidualnych i ewentualnie podsumowującej kadencję Sekcji. Podtrzymano inicjowanie i rozwijanie współpracy z krajowymi organizacjami i ośrodkami naukowymi, których obszarem zainteresowań jest tematyka wpisująca się w zakres zainteresowań członków Sekcji Poradnictwa Pedagogicznego, oraz kontynuowanie współpracy z Katedrą UNESCO i siecią *UNITWIN international network, Life designing interventions for decent work and sustainable development*, a także z Naukowym Towarzystwem Poradniczym. Przewidziano też udział członków Sekcji w przygotowywaniu ekspertyz naukowych, których tematem przewodnim są poradnictwo, wsparcie, pomoc i wszelkie działania im towarzyszące; oraz w diagnozowaniu stanu oświaty z uwzględnieniem zwłaszcza obszarów skoncentrowanych na poradnictwie pedagogicznym. Zaplanowano także przygotowanie mapy ośrodków zajmujących się poradnictwem. Poza tym wzięto pod uwagę możliwość konsultowania programów kształcenia kadr akademickich i oświatowych w dziedzinie pedagogiki w obszarze poradnictwa, wsparcia, interwencji i pomocy oraz ocenianie poczynań reformatorskich w systemie edukacji w obszarze dotyczącym poradnictwa, np. edukacyjno-zawodowego, społecznego wsparcia i działań o charakterze interwencyjno-pomocowych. Za zadanie bardzo ważne uznano opracowywanie nowych koncepcji i propozycji rozwiązań

modelowych dotyczących obszaru poradnictwa pedagogicznego, wsparcia, pomocy i interwencji oraz organizowanie badań w mniejszych zespołach badawczych zgodnie z zainteresowaniami naukowymi poszczególnych członków Sekcji. Mając to na względzie, zaplanowano powołanie szerszego Zespołu Poradnictwa Pedagogicznego KNP PAN, wspierającego inicjatywy i działania Sekcji, którego kształt mógłby się zmieniać w zależności od podejmowanych inicjatyw i przedsięwzięć.

Na zakończenie spotkania prof. Piorunek odczytała sformułowaną wraz z dr Kozielską opinię wniosku o włączenie do zintegrowanego Systemu Kwalifikacji – kwalifikacji rynkowej *Prowadzenie mediacji w oświacie*, wskazując wagę przygotowywania młodzieży do prowadzenia mediacji w procedurze mediacji rówieśniczych i mediacji dorosłych w szeroko pojętej edukacji.

Przed zamknięciem obrad ustalono, że następane spotkanie Sekcji odbędzie się w lutym 2021 roku.

Bibliografia

- Kargulowa, A. (2005). *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradniczego dyskursu. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Murgatroyd, S. J. (2000). *Poradnictwo i pomoc* (tłum. E. Turlejska). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Sęk, H. (2014). Społeczno-kliniczne podstawy teoretyczne różnych form pomocy psychologicznej. W: H. Sęk (red.), *Społeczna psychologia kliniczna* (wyd. 4, s. 365–524). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Anna Ewa Górka

Fundacja Imago – Wrocław

Doradcy zawodowi w szkole podstawowej. Projekt doskonalenia poradnictwa w szkole realizowany przez Fundację Imago, sierpień–grudzień, 2020 roku

Fundacja Imago jest organizacją działającą od 2009 roku, rozwijającą sieć partnerskich powiązań z przedstawicielami społeczności lokalnej, instytucjami administracji publicznej, pozarządowej, przedsiębiorstwami i ośrodkami naukowymi. Fundacja realizuje przedsięwzięcia zorientowane na rozwój lokalny, rynek pracy, aktywizację zawodową i społeczną, przede wszystkim w obszarach: usług prozatrudnieniowych, usług społecznych (wsparcie dla osób z niepełnosprawnościami i ich opiekunów), rozwoju kadr instytucji rynku pracy, edukacji, pomocy społecznej i portalu NGO – podmiotów reprezentujących różne sektory gospodarki, a także współpracy ponadnarodowej i innowacji. Finansuje projekty dzięki pozyskiwaniu grantów krajowych i unijnych, prowadzeniu działalności odpłatnej, pozyskiwaniu darowizn oraz zaangażowaniu wolontariuszy i przyjaciół. Jednym z nich był współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego projekt *Doradcy zawodowi w szkole podstawowej*. Założenia projektu, realizowanego na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie w okresie sierpień–grudzień 2020 roku, były inspirowane podejściem typu *action research*, które łączy elementy diagnostyczne z interwencją badawczą. Głównym jego celem było podniesienie poziomu działań doradczych poprzez analizę zorganizowanego przez Fundację wsparcia pracy 6 nauczycieli wybranych szkół w Polsce, którzy, oprócz nauczanego przedmiotu, prowadzą zajęcia z doradztwa zawodowego w klasach siódmym i ósmym. Byli to pracownicy 6 szkół podstawowych, którzy spełniali kryteria kwalifikacyjne (pełnili funkcję nauczyciela przedmiotowego w danej szkole; zostali wyznaczeni do prowadzenia zajęć z zakresu doradztwa zawodowego w roku szkolnym 2019/2020; posiadali kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela pełniącego rolę doradcy zawodowego lub byli w trakcie zdobywania takich kwalifikacji) oraz wyrażali chęć udziału w działaniach o charakterze badawczym. Szkoły lokuje się na terenie 3 województw: śląskiego, opolskiego oraz dolnośląskiego (po 2 placówki z dużego miasta, średniego miasta i z miejscowości mających status wsi, posiadające co najmniej dwa oddziały klas VII i VIII).

Pierwsze modelowe lekcje doradztwa zawodowego, w asyście nauczyciela pełniącego funkcję szkolnego doradcy, przeprowadzała zewnętrzna trenerka, skierowana do szkoły przez Fundację Imago. Następnym etapem było samodzielne przeprowadzenie analogicznych lekcji-warsztatów przez nauczyciela poddającego krytycznej refleksji wcześniej obserwowane zajęcia w klasie równoległej. Program zajęć obejmował 2 bloki tematyczne zatytułowane: „własne zasoby” i „rynek pracy” (zajęcia w każdym bloku przewidziane były na 3 x 45 minut). Ponadto uczniowie zaproszeni zostali do uprawiania tzw. praktyk mistrzowskich, odbywanych pomiędzy blokami zajęć i polegających na indywidualnym poszukiwaniu dodatkowych informacji w otoczeniu społecznym, poprzez angażowanie znaczących Innych w proces samopoznania oraz tworzenie lokalnej mapy rynku pracy. Udział w zajęciach miał wzmacniać autorefleksję, kreatywność i odpowiedzialność zarówno prowadzących je, jak i uczniów w atmosferze dialogu, szacunku, współpracy i wzajemnego uczenia się. W ramach projektu testowano *Scenariusze Kariery* autorstwa dr Anny Górki (konsultowane w zespole projektowym) – przygotowane z myślą o prowadzeniu zajęć warsztatowych z uczniami klas siódmych i ósmych. Mając na uwadze wielowymiarowe, holistyczne i kontekstowe podejście w poradnictwie, gdzie doradca jest towarzyszem, a uczeń ekspertem swojego życia i autorem własnej ścieżki kariery, prowadzący warsztaty testowali nowe narzędzie doradcze i zachęcali uczniów – młodych ekspertów – do angażowania się i dzielenia się informacjami zwrotnymi.

Tym samym nauczyciele-doradcy, jako refleksyjni badacze własnej praktyki, podjęli działania na rzecz zmiany i rozwoju doradztwa zawodowego w szkołach. Zastosowane w projekcie narzędzia diagnostyczne (wywiady tele-IDI ze szkolnymi doradcami oraz ankieta ewaluacyjna dla uczniów i uczennic – realizowane po każdym zajęciach modelowych i samodzielnych) pozwoliły na szczegółową, jakościową ocenę koncepcji *Scenariuszy Kariery* oraz mocnych i słabych stron zajęć. Wnioski z badań przedstawione są szerzej w podsumowującym raporcie i opatrzone cytatami z wywiadów, dzięki czemu opis tego swoistego eksperymentu, sporządzony z perspektywy *emic*, ma charakter pogłębionego oglądu środowiska doradczego.

Bardzo ogólna ocena wyników projektu prowadzi do wniosku, że potrzebna jest głęboka transformacja szkolnego doradztwa, a praca doradcy w modelu wspierającym, czyli poradnictwo konstruowania życia, może być kluczem do doradztwa przyszłości – otwartego na mądre towarzyszenie, wzmacnianie kompetencji miękkich, w którym jest przestrzeń na autorefleksję, rozwój osobisty, budowanie relacji, współpracę, a także świadome projektowanie swojej ścieżki kariery/życia. Oznacza to konieczność wzmocnienia znaczenia poradnictwa poprzez m.in. zwiększenie liczby godzin szkolnego doradztwa czy nowoczesną politykę kształcenia i doskonalenia nauczycieli-doradców. W ich ocenie *Scenariusze Kariery* stanowią twórczą, merytoryczną propozycję zajęć warsztatowych, wspierającą projakościowe zmiany w doradztwie oraz narzędzie inspirujące samopoznanie.

Szczegółowe wnioski przedstawione są szerzej w podsumowującym raporcie, który dokładnie opisuje przebieg badań i efekty przeprowadzonych zajęć, a także

zawiera rekomendacje wdrożeniowe, dotyczące testowanych narzędzi i ćwiczeń doradczych typowych dla wspierającego modelu doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkołach. Raport finalny przedstawia także analizę potrzeb doradców oraz określa profil kompetencyjny doradcy zawodowego. Problematyzuje również oblicze cyfrowego doradztwa grupowego i ujawnia wyzwania zdalnej edukacji, bowiem sytuacja epidemiologiczna wymusiła adaptację proponowanych metod i narzędzi pracy w warunkach zdalnych i otworzyła nowe pytania, jak budować relacje i jak angażować uczących się online. Raport zamieszczony zostanie na początku stycznia 2021 r. na stronie www.ibe.edu.pl oraz www.fundacjaimago.pl. Zapraszamy do twórczego korzystania z przetestowanych w ramach projektu scenariuszy zajęć.

VI. Varia

Rita da Cruz Amorim, Livia Alessandra Fialho da Costa

Choroba i hospitalizacja. Kilka myśli o poradnictwie rodzinnym jako trosce

Rita da Cruz Amorim

Universidade Estadual de Feira de Santana

Lívia Alessandra Fialho da Costa

Universidade do Estado da Bahia

Choroba i hospitalizacja. Kilka myśli o poradnictwie rodzinnym jako trosce

Artykuł jest efektem badań nad doświadczeniami rodzin, które towarzyszą hospitalizowanym, przewlekle chorym członkom i opiekując się nimi. Inspirowany jest refleksją nad rodziną, chroniczną chorobą, opieką i szpitalem. Wywód opiera się na analizie danych zebranych za pomocą częściowo ustrukturyzowanych wywiadów przeprowadzonych z czternastoma (14) rodzinami na jednym z oddziałów publicznego szpitala ogólnego w mieście Feira de Santana w brazylijskim stanie Bahia. Wywiady przeprowadzono z rodzinami, których członek był hospitalizowanym tam pacjentem. W niektórych przypadkach wywiad przeprowadzono z więcej niż jednym członkiem rodziny, a całkowita liczba respondentów wyniosła 18. Wychodzimy z założenia, że aby zrozumieć chorobę i hospitalizację, należy wziąć pod uwagę punkt widzenia osób, których doświadczenia te dotyczą, co sprzyja rozszerzeniu refleksji i pytań o proces choroby oraz wspierania lub szpitalnego poradnictwa rodzinnego. Na podstawie zebranych narracji wyłoniono dwie kategorie omawiane w wywodzie: „towarzyszenie i opieka jako wzajemne wsparcie” oraz „towarzyszenie i opieka jako obowiązek”.

Słowa kluczowe: współczesna rodzina, choroba, opieka (*care*), poradnictwo

Niniejszy artykuł powstał dzięki znajomości doświadczeń rodzinnych, poprzedzających towarzyszenie i opiekę nad hospitalizowanym przewlekle chorym członkiem rodziny, aktualnie cierpiącym na chorobę sercowo-naczyniową. Wywód zakotwiczony jest przede wszystkim w analizach prowadzonych w ramach badań nad interakcjami, jakie nawiązują się między bliskimi pacjentom członkami rodzin a pracownikami służby zdrowia w kontekście wspierania i opieki na oddziale dla osób przewlekle chorych. Przeprowadzono częściowo ustrukturyzowane wywiady¹ z czternastoma rodzinami na jednym z oddziałów publicznego szpitala ogólnego

¹ W zgodzie z Rozporządzenia nr 466, z 12 grudnia 2012 r., projekt otrzymał aprobatę Komisji Ds. Etyki Badań (REC) na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), CAAE: 18518713.0.0000.0053.

w mieście Feira de Santana w brazylijskim stanie Bahia, całkowicie finansowanego przez Jednolity System Opieki Zdrowotnej (SUS)².

Jak udało się zauważyć, większość praktyk doradczych podejmowanych przez pracowników służby zdrowia sprowadza się do poradnictwa, którego celem jest przygotowanie rodziny do opieki domowej po wypisie pacjenta. Jednakże poradnictwo to często nie bazuje na konkretnej wiedzy o życiu rodzinnym chorego. Zebrane dane, zwłaszcza dzięki obserwacji, wykazały, że poradnictwo świadczone przez pracowników służby zdrowia różni się z działaniami opiekuńczymi, jakie jest w stanie zapewnić większość rodzin. W obliczu takiej sytuacji sformułowane zostały następujące pytania: Co dzieje się, gdy członek rodziny cierpi na chroniczną chorobę? Jak trzeba urządzić i przeorganizować życie rodzinne, gdy choroba wymaga serii pobytów w szpitalu oraz całodziennej opieki?

Przyjęto pogląd, że pracownikom służby zdrowia potrzebny jest namysł nad poradnictwem i opieką dla chorych w szpitalu i tych rodzin, które współuczestniczą w działaniach opiekuńczych. Chorzy i ich rodziny poszukują bowiem profesjonalnej pomocy służby medycznej w okresie dla nich trudnym, zwłaszcza pomocy pomyślanej z perspektywy **partnerstwa**. Pracownicy opieki zdrowotnej świadczący taką opiekę w szpitalu, lecząc chorego, stają również twarzą w twarz z cierpieniem Innego. Czerpiąc ze swojej specjalistycznej naukowej i technicznej wiedzy, starają się poprawić jego stan zdrowia lub wyleczyć go, lecz ich działalność nie jest psychologicznie neutralna, gdyż wpisane są w nią ich napięcia, obawy, konflikty oraz poczucie bezradności, przez to głębsze zaangażowanie się w podejmowane działania, co nie jest łatwe i przysparza im cierpienia.

Warto pamiętać, że choroba i hospitalizacja powodują przede wszystkim jednak dezorganizację rodziny, gdyż zaczyna ona doświadczać nowej dynamiki, której planowanie zachodzi równoległe z przeżywaniem tego doświadczenia. Pojawia się konieczność zmiany ról, a członkowie rodziny pragną wyleczenia lub poprawy stanu zdrowia chorego. Rodzina troszczy się o pacjenta, ale często również sama wymaga troski. Według Cecila G. Helmana „choroba jest procesem społecznym, który poza pacjentem obejmuje także inne osoby” (Helman, 2009, s. 119). Z zebranych w szpitalu narracji członków rodziny wyłania się doświadczenie przeżone strachem, napięciami, oczekiwaniami, miłością i konfliktami. Takie zachowania, emocje i uczucia zdają się wiązać ze zmianami wymuszonymi przez chorobę

² Krajowa polityka zdrowotna Brazylii opiera się na konstytucji federalnej z 1988 roku, która określa zasady i dyrektywy dotyczące świadczenia opieki zdrowotnej w kraju przez instytucje prywatne i państwowe za pośrednictwem jednolitego systemu opieki zdrowotnej (SUS – Sistema Único de Saúde). Odpowiedzialność związana z zapewnieniem opieki zdrowotnej spoczywa w rękach rządu i realizowana jest na trzech poziomach: państwowym, (federalnym) oraz stanowym i miejskim. Dostęp do społecznej służby zdrowia posiada 75% populacji, pozostałe 25% przynależy do tzw. Systemu Dodatkowego (Supplementary System), który również zapewnia opiekę zdrowotną. W 2014 r. w Brazylii było 6706 szpitali. Ponad 50% z nich znajduje się w 5 stanach: São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro i Parana. (Od redakcji na podstawie: Opieka zdrowotna w Brazylii – https://pl.qaz.wiki/wiki/Healthcare_in_Brazil).

i hospitalizację, lękiem przed śmiercią, a także koniecznością uczenia się, jak pokonać cierpienie związane z chorobą. Jest to o tyle ważne, że towarzyszenie fizyczne i troska większości rodzin chorego łagodzą jego niepewność i poczucie zagubienia powszechne w obliczu choroby i hospitalizacji. Podejmując opiekuńcze działania, członkowie rodzin bezpośrednio wspomagają opiekę świadczoną przez pracowników służby zdrowia. Co więcej wtedy mogą oni w sposób ciągły obserwować symptomy występujące u chorego, polepszanie lub pogarszanie się jego stanu zdrowia, dzięki czemu bezpośrednio i natychmiast mogą zwrócić się do pracowników medycznych po radę i interwencję. Z obserwacji wynika też, że takie towarzyszenie i opieka stanowią dla członków rodziny nie tylko rodzaj działania kierowanego troską i miłością, ale również zobowiązanie, biorące się z pokrewieństwa i bycia w związku.

O rodzinie chorego

Niektóre dziedziny przedstawiają interpretacje pewnych aspektów życia rodziny, które zdecydowanie przyczyniają się do rozumienia choroby i hospitalizacji. W ich świetle rodzina i pokrewieństwo to kwestie dwóch różnych porządków, przy czym to pierwsze to konkretna grupa społeczna, drugie natomiast to abstrakcyjne pojęcie, formalna struktura wynikająca z kombinacji różnych typów podstawowych relacji. Z tej perspektywy antropologia pomaga nam zrozumieć, do jakiego stopnia relacje rodzinne, instytucja małżeństwa i płciowy podział pracy stanowią struktury uniwersalne, bowiem związane z nimi kombinacje relacji i zależności występują we wszystkich społeczeństwach. Jednocześnie umożliwia nam to konceptualizację zmienności, deuniwersalizacji oraz denaturalizacji rodziny, jak również zrozumienie przyczyn rozpadu typowych dla niej stosunków społecznych.

Oczekuje się, że rodzina jako pierwsze społeczne środowisko, z którym styka się jednostka, będzie zasadniczym kontekstem jej rozwoju i nauczania, a także miejscem doświadczania opieki zdrowotnej. Istnieją ważne i stałe zadania, które regularnie realizowane są w rodzinie: wychowanie i socjalizacja, a także zasadniczy przekaz dziedzictwa kulturowego (Bastos, Franco, 2007). Wypełniając swoją ważną rolę w kształtowaniu osobowości, rodzina uznawana jest za najważniejszą „instytucję społeczną”, wpływa na relacje swoich członków z otoczeniem, a jej niestabilność staje się przyczyną kryzysów i konfliktów. To dzięki rodzinie człowiek może przetrwać, ukształtować własny system wartości, rozwinąć kulturę oraz doświadczyć uczucia miłości, przyjaźni i przywiązania (Negrelli, Marcon, 2006). Nawiązywane interakcje społeczne konstytuują się w oparciu o rodzinę, kulturę oraz zmiany zachodzące w codziennym życiu.

Nauki społeczne nie wyczerpują wiedzy o rodzinie jako przedmiocie badawczym. W Brazylii prowadzone są więc liczne badania nad wyznacznikami kulturowymi, które umożliwiają zrozumienie tożsamości rodziny budowanej w ramach

patriarchatu. Do większości tych badań znacznie przyczyniła się mikrosocjologia, w której pierwszeństwo przyznaje się obserwacji rodzin „od środka” (Costa, 2011). W tym kontekście uwypuklamy wkład badań nad dynamiką rodzinną przeprowadzonych w ostatnich latach w Portugalii, w których analizowane są typy interakcji rodzinnych (Aboim, Wall, 2002). W oparciu o wyniki jednego z tych badań nad portugalskimi rodzinami wyróżniono sześć typów różnorodnych interakcji. Badania wykazały również, że obecnie mamy do czynienia ze znacznym pluralizmem sposobów życia domowego i rodzinnego (Aboim, Wall, 2002). Inne badania portugalskie ujawniają, że stosunki i tożsamości w obrębie życia rodzinnego mogą zmieniać się pod wpływem rozmaitych wydarzeń, takich jak narodziny dziecka czy choroba członka rodziny. Wyniki badań nad rodzinami poświęcone sferom satysfakcji i ważnym momentom w życiu badanych kobiet pokazują, że do najważniejszych dla nich momentów należały narodziny dzieci, rozpoczęcie wspólnego życia z partnerem oraz właśnie choroba lub śmierć bliskiego (Aboim, Cunha, Vasconcelos, 2005).

O chronicznych chorobach i hospitalizacji

Wiemy, że chroniczne choroby niezakaźne (NCD) nie tylko powodują znaczną liczbę przedwczesnych śmierci, ale u pozostających przy życiu przyczyniają się do obniżenia jego jakości, ograniczenia w wykonywaniu pracy i korzystania z wolnego czasu, a także mają ekonomiczne skutki dla rodzin, dla małych społeczności i całego społeczeństwa. W Brazylii choroby te należą do najczęstszych powodów podejmowania leczenia szpitalnego, ale także przyczyniają się do pogłębienia się nierówności społecznych i wzrostu ubóstwa (Ministério da Saúde, 2011).

Choroba przewlekła wprawdzie pociąga za sobą zmianę sposobu życia pacjenta, w którym niezbędne staje się korzystanie z poradnictwa, opieki, monitorowania stanu zdrowia, a także niewyobrażalne wcześniej obostrzenia i ograniczenia, ale także stwarza sposobność uczenia się i wchodzenia w nowe interakcje. Zaakceptowanie przewlekłej choroby nie jest łatwe, gdyż tak czy inaczej stanowi ona zagrożenie dla życia i dobrostanu, jednak dążenie do akceptacji i życia z chorobą w najlepszy możliwy sposób może pomóc wypracować nowe perspektywy i otworzyć nowe możliwości (Araújo i in., 2011). Choroba przewlekła jest bowiem wpisana w kontekst o zmiennej złożoności, w którym okresy stosunkowego spokoju przeplatają się z okresami pogorszenia się obrazu klinicznego stanu zdrowia pacjenta, a to skutkować może długą zazwyczaj hospitalizacją, konieczną do przywrócenia równowagi (Freitas, Mendes, 2007). Życie z chorobą jest więc jedną z postaci ludzkiego życia (Sato i in., 2012). Między innymi badania z udziałem hospitalizowanych nastolatków wykazały, że nie zawsze czują się oni chorzy, gdyż występują u nich okresy remisji choroby, a zły stan zdrowia czasem towarzyszy im od urodzenia. Przewlekła dolegliwość nie zawsze oznacza więc, że jednostka czuje się chora, jednak mimo to musi poddawać się leczeniu, znosić narzucone ograniczenia, a także korzystać

z istniejących możliwości, w miarę jak choroba staje się sposobem życia (Maias Neto, 2003). Choć życie z chorobą wymaga szczególnej troski, wynikającej ze złego stanu zdrowia, to bytowanie pacjenta wypełnione jest też zwykłymi przyjemnościami i rozczarowaniami.

Powszechnie uznaje się, że dyskusja nad chronicznymi chorobami musi uwzględniać punkt widzenia chorych, gdyż poza interpretacyjnymi idiosynkrazjami w grę wchodzi jeszcze rozmaite sytuacyjne i kulturowe czynniki charakterystyczne dla danej struktury społecznej, wraz z jej organizacją opieki medycznej, wiedzą, w której jest zakotwiczona, oraz informacjami podawanymi przez media i oddziałującymi na konstruowanie niespecjalistycznych wyobrażeń choroby (Cansesqui, 2007). Przewlekła choroba wymaga zatem reorganizacji wewnętrznej i zewnętrznej, gdyż składają się na nią zmiany fizyczne i emocjonalne oraz potwierdzenie ich przez obserwujących chorego innych ludzi (z wyjątkiem jednostek całkowicie wyizolowanych). Cierpienie doświadczane jest jako zaburzenie prowadzące do obniżenia możliwości działania jednostek (Costa, Jacquet, 2006), a potwierdzenie zachodzących zmian przeważnie prowadzi do konsensusu wśród wszystkich zaangażowanych osób zorientowanych w tym, co stanowi o zdrowiu i jakie symptomy wskazują na stany anormalne (Helman, 2009).

Zauważa się, że w poszukiwaniu opieki szpitalnej osoba chora „absorbuje” więc sobą – przez swoje biologiczne ciało wykazujące oznaki i symptomy choroby, które świadczą o potrzebie interwencji, porady i opieki – także rodzinę, na którą nieuchronnie sytuacja ta wpływa i która uczestniczy w chorobie, hospitalizacji i zdrowieniu. Również pracownicy służby zdrowia w trakcie hospitalizacji podzielają cierpienie, choć przede wszystkim starają się sprostać koniecznym procedurom, świadczyć opiekę i udzielać porad (Amin, 2001), zgodnie z wymaganiami organizacyjnymi szpitala jako instytucji.

W związku z tym jawiący się jako miejsce profesjonalnej naukowej i technicznej opieki szpital z jednej strony daje chorym i ich rodzinom pewnego rodzaju ulgę, ale z drugiej jego organizacja rządzi się normami i procedurami nieznanymi rodzinie, co wzbudza lęk, niepewność i poczucie zagubienia. Nawet mając na celu zabezpieczenie fizycznych, emocjonalnych i społecznych potrzeb jednostki, szpital jest organizacją o ogromnej złożoności, na którą składają się aparatura techniczna, potrzeba spersonalizowanych usług, a ostatnio także świadomość, że żadna grupa zawodowa w pojedynkę nie posiada wiedzy niezbędnej, aby wystarczająco odpowiedzieć na społeczne i kulturowe potrzeby chorego (Alves i in., 2005). Wprawdzie podczas hospitalizacji chory tymczasowo zawiesza swoje projekty życiowe, to jednak potrzebuje wskazówek i pomocy rodziny w radzeniu sobie z tą nową organizacją. Z kolei członek rodziny towarzyszący „pacjentowi” w szpitalu zaczyna podporządkowywać się jego normom i rutynom, przebywając pośród kulturowo obcych mu zapachów i nastrojów, co często staje się przyczyną skrępowania i wstydu. Ponadto prywatność zarówno jego, jak i chorego doznaje uszczerbku w trakcie pielęgnacji higienicznej bliskiej osoby, połączonej z bólem i wstydem doświadczanym podczas

różnych badań, zabiegów, zmieniania opatrunków itd. Staje się tak, gdyż ludzie zawsze ilekroć zmuszeni są porzucić dawne nawyki oraz zwyczajowe sposoby postępowania, są zagrożeni utratą własnego wizerunku. Tutaj dzieje się tak, tym bardziej że fizycznej przestrzeni szpitala pacjent doświadcza jako swoistego „nie-miejsca”, które wyzute jest i wyzuwa go z tożsamości: kwadratowa sala, białe przestrzenie wypełnione urządzeniami, łóżka zajęte przez innych chorych, pracownicy świadczący opiekę, zabiegi i porady oraz rodzina ograniczona do jednego towarzyszącego mu członka.

Organizacja i przebieg badań

W artykule prezentujemy osadzone w modelu jakościowym empiryczne badania eksploracyjne przeprowadzone na oddziale jednego szpitala. Szpital, w którym przeprowadzone zostały badania, jest publicznym szpitalem ogólnym usytuowanym w mieście Feira de Santana w brazylijskim stanie Bahia i w pełni finansowanym przez brazylijski Jednolity System Opieki Zdrowotnej (SUS). Uczestnicy badań – członkowie rodzin pacjentów – wytypowani zostali na podstawie wykazu osób hospitalizowanych, sporządzonego przez pielęgniarkę oddziałową, a następnie wybrani na podstawie dokumentacji medycznej. Do niektórych rodzin udało się dotrzeć dzięki rozmowom prowadzonym na korytarzach i w salach oddziału, by uzupełnić dane uzyskane z dokumentacji medycznej. Na drugim lub trzecim spotkaniu z rodzinami zapraszałyśmy członków do udziału w badaniach, a w przypadku akceptacji, prosiłyśmy ich o przeczytanie i podpisanie formularza dobrowolnej i świadomej zgody (ICF). Przeprowadziłyśmy wywiady z 14 rodzinami, przy tym w niektórych przypadkach z więcej niż jednym krewnym, co dało w sumie 18 wywiadów. Dla celów analizy w niniejszym artykule wydzieliłyśmy dwie kategorie wyłaniające się z narracji przedstawionych przez czterech członków danej rodziny: „towarzyszenie i opieka jako wzajemne wsparcie” i „towarzyszenie i opieka jako obowiązek”.

Narracje członków rodziny

Czynności opiekuńcze, troszczenie się o życie leżą u źródeł wszystkich kultur. Od początku historii człowieka ludzie dążyli do przetrwania. To właśnie z tego imperatywu, jakim jest troska o życie i podejmowanie działań niezbędnych do podtrzymania życia, rodzą się i rozwijają wszystkie sposoby działania i formy wiedzy, które są źródłem poglądów i rodzajów organizacji społecznej (Collière, 2003). Doświadczana rodzinna troska obecna jeszcze przed hospitalizacją chorych teraz nabiera nowego kształtu, gdyż ma miejsce w nieznanym środowisku i zaczyna podlegać regułom specjalistycznej wiedzy naukowej.

Towarzyszenie i opieka jako wzajemne wsparcie. „W obliczu choroby rodzina musi przeorganizować swoje życie, aby móc żyć z chorobą i jej konsekwencjami” (Motta, 2002, s. 158). Dla niektórych towarzyszących choremu członków rodziny reorganizacja życia oznacza przebywanie w szpitalu przez cały okres hospitalizacji, aby czujniej obserwować stan hospitalizowanej osoby i opiekę świadczoną przez personel medyczny. Przy czym przebywanie z pacjentem sprzyja poczuciu dobrostanu pomimo niedogodności, na które osoby towarzyszące narażone są w szpitalu. Towarzyszący członkowie rodziny często bowiem uskarżają się na fizyczne zmęczenie i senność. Wśród innych przykrych objawów pojawiają się u nich obrzęki kończyn dolnych, skoki ciśnienia i cierpienie spowodowane patrzyeniem na ból i obcowanie ze śmiercią na oddziale. Warunki socjoekonomiczne również utrudniają członkom rodziny przebywanie w szpitalu. Z drugiej jednak strony, obserwacja fizycznych i emocjonalnych symptomów poprawy stanu chorego podnosi dobrostan niektórych towarzyszących członków rodziny. Obecność taka nawet w bardzo uciążliwych warunkach może dawać ulgę i nieść pociechę.

Narracje, które zgromadziłyśmy w tej kategorii, umożliwiają nam interpretację troski rodziny i opieki udzielanej przez personel medyczny na oddziale szpitalnym podczas hospitalizacji jako wsparcie dające obopólną satysfakcję. Odzwierciedla ją wypowiedź:

gdybym miała jak dojechać, przysięgam, byłabym tu codziennie i tylko wracała na noc [...] ale chodzi o to, że nie mogę. Naprawdę źle się czuję, gdy jestem tam – w domu – a nie tutaj, to żaden problem, wystarczy mi być przy nim, żeby czuć się dobrze. Dzisiaj, na przykład, przyjechałam i bardzo się ucieszyłam na jego widok, wygląda zupełnie inaczej. Gdy zostaję w domu, czuję się gorzej, [...] Tak tu rozmawiam, nie wchodzę do jego sali, oba krzesła, jedno pod prysznic i to drugie, wstawiłam do łazienki, odsłoniłam zasłonę, bo teraz widzę, czy mnie woła [...] (kobieta, 63 lata).

Zauważa się, że choroba i bliskość śmierci często umożliwiają członkom rodziny wzajemne zbliżenie i zwiększają pragnienie bycia razem. Podczas opieki nad chorym członkiem rodziny dostrzegane i werbalizowane jest przez badanych poczucie pełnomocnienia. Niesienie innym pomocy łagodzi cierpienie i pomaga uporać się z przeciwnościami. Bycie towarzyszącym członkiem rodziny umożliwia budowę więzi oraz zmniejsza poczucie winy w przypadku śmierci chorego ze względu na przekonanie, że poświęciło się temu członkowi rodziny wiele uwagi i z pełnym oddaniem zrobiło wszystko, co jest w ludzkiej mocy.

Cały czas jestem blisko, wie pani, razem z nim, [...] robiąc to, dobrze się czuję, bo kiedyś będę wiedział, że zrobiłem, wszystko co mogłem dla niego, więc, nie wiem kiedy, ale któregoś dnia, gdy odejdzie, gdy umrze, będę miał to poczucie, dla siebie, będę czuł, że zrobiłem co w mojej mocy, że poświęciłem wszystko, więc będzie mi łatwiej, w sensie tego braku [...] uczuć [...] to coś, co przedstawia rodzinie

życie, [...] możliwość opiekowania się daje siłę [...] możliwość bycia tu, jestem osobą, która chce to wszystko widzieć, nawet jeśli nie mogę zrobić wiele, to sam kontakt, [...] moja obecność tutaj pomaga mi, daje mi jakąś pociechę, do tego stopnia, że gdy ma niewydolność i zabierają go z oddziału na dół, na oddział ratunkowy albo na intensywną terapię, żeby się nim lepiej zająć, a ja nie mogę tam być, czuję się, bardziej się martwię, bardziej się boję, jestem bardziej spięty, więc gdy jestem przy łóżku, jestem spokojniejszy (mężczyzna, 33 lata).

W poniższej narracji respondenta na plan pierwszy wysuwa się traktowanie opieki jako działania wymagającego odpowiedzialności i oddania oraz pobudzającego poczucie dumy, które przysparza doznawania swoistego szczęścia.

W domu dobrze się nim opiekuję, gdy prosi „obetnij mi paznokcie”, obcinam je, „usuń mi włosy z nosa i uszu”, idę i robię to, a w szpitalu tak samo, akurat wczoraj obcięłam mu włos na ucho. Gdy opiekuję się moim dziadkiem, jestem szczęśliwa, jestem dumna, że to robię, to w końcu mój dziadek, wie pani. [...] mój dziadek, który się mną opiekował, praktycznie to właśnie on się mną zajmował [...] (kobieta, 22 lata).

Towarzyszenie i opieka jako obowiązek. „Care³, jako właściwa reakcja na słabość drugiego człowieka, pojawia się w sytuacjach, w których ma miejsce interakcja, a opiekun czuje się odpowiedzialny” (Molinier, 2012, s. 32). W odniesieniu do naszej drugiej kategorii – „towarzyszenia i opieki jako obowiązku” – analiza narracji wykazała, że członkowie rodziny niekiedy podejmują się towarzyszenia i opieki nad chorym ze względu na poczucie moralnego zobowiązania. Również inne badania z udziałem małżonków opiekujących się partnerami cierpiącymi na przewlekłą chorobę ujawniły, że dbałość pojmowana była jako moralny obowiązek (Amorim i in., 2014). Dla niektórych osób opieka nad chorym jest jednak tym obowiązkiem, który przysparza cierpienia i niezadowolenia.

Nie podoba mi się to, nie czuję się dobrze zajmując się chorym człowiekiem, [...] Ani tu ani gdzie indziej. Nie podoba mi się to, rozumie pani? Tak, robię to, z konieczności, ale nie czuję się z tym dobrze, o nie. [...] gdyby był obcym, zajmowałabym się nim, ale nie podobałoby mi się to [...] to mój ojciec. Muszę się nim opiekować, bo jest moim ojcem, to moja krew, [...] Nigdy bym go nie porzuciła, nawet gdyby mnie ktoś zmuszał, nie zostawiłabym go, muszę się nim opiekować (kobieta, 45 lat).

Postawa taka może mieć różne przyczyny. Angelo Soares (2012) uważa, że wymiary opieki należy analizować w odniesieniu do cielesności zarówno osoby

³ Opieka, troska, dbałość, uwaga – wszystkie te określenia tylko w przybliżeniu oddają znaczenie angielskiego terminu *care*. Nie jest ono w pełni przetłumaczalne, gdyż ma charakter polisemiczny, a jego definicja niesie ze sobą jednocześnie sensory, takie jak postawa i działania związane z troszczeniem się o innych, opieką nad nimi, dbałością o ich potrzeby itp. (Hirata, Guimarães, 2012).

troszczącej się, jak i osoby, która jest adresatem troski, gdyż typowym elementem działań pielęgnacyjnych jest nieunikniony kontakt cielesny z drugą osobą. Kontakt ten zachodzi w takich czynnościach, jak usuwanie odchodów, kąpiel, higiena części intymnych itd. Czynności te nie należą do najprzyjemniejszych. Towarzystwo i opieka nad chorą osobą mogą więc być poważnym źródłem przykrości i cierpienia zarówno dla tych, którzy potrzebują opieki, jak i dla tych, którzy ją świadczą.

Wnioski

Zakłada się, że rodzina jest strukturą społeczną, której celem jest troska o jej członków i dbałość o nich od narodzin do śmierci. Ogólnie rzecz biorąc, to rodzina jest odpowiedzialna za fizyczny, emocjonalny i osobisty rozwój swoich bliskich. W odniesieniu do opieki zdrowotnej rodzina obecna jest niemal cały czas, poświęcając uwagę podtrzymywaniu życia albo na drodze zwykłej opieki, zaspokajającej podstawowe ludzkie potrzeby: pożywienia, higieny, odpoczynku itd., albo przez poszukiwanie profesjonalnej opieki zorientowanej na utrzymywanie zdrowia, profilaktykę oraz leczenie.

Choroba to moment, w którym wzmagą się siła społecznych relacji rodzinnych. Konflikty i spory oraz solidarność to dwie strony tego samego medalu – przeplatają się lub finalnie krystalizują, ale nade wszystko mogą stać się źródłem konkretnych, niekiedy alternatywnych stosunków rodzinnych sprzyjających lub nie zdrowieniu chorej osoby. Gdy bowiem przychodzi choroba, przeważnie wzajemność zostaje zaburzona, solidarność podważona, a w stosunki międzyludzkie wkrada się nieszczęście. Ale również, paradoksalnie, choroba mobilizuje sieci pomocowe, wspierające kompetencje, uczucia i doświadczenia. Analiza narracji o doświadczaniu choroby i opieki ukazuje nam, w jakie napięcia obfituje proces zdrowia i choroby. Stąd też dialog między opiekunami, członkami rodziny a personelem medycznym powinien przebiegać na partnerskiej, horyzontalnej płaszczyźnie. Ważne jest, aby osoby zawodowo zajmujące się opieką zdrowotną uświadomiły sobie, że rodziny obcujące na co dzień z przewlekłą chorobą też są zagrożone i wymagają wsparcia. Specjaliści medyczni mogą pomóc takim członkom rodziny, doradzając w wypracowywaniu przez nich strategii, które korzystne będą dla ich zdrowia i obniżające napięcie związane z procesem chorobowym Innego.

Tłumaczenie: Patrycja Poniatowska

Bibliografia

- Aboim, S., Cunha, V., Vasconcelos, P. (2005). Um primeiro retrato das famílias em Portugal. W: K. Wall (red.), *Famílias em Portugal* (s. 51–81). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

- Aboim, S., Wall, K. (2002). Tipos de família em Portugal: interações, valores, contextos. *Análise Social. Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa*, 37(163), 475–506.
- Alves, M., Ramos, F. R. S., Penna, C. M. de M. (2005). O trabalho interdisciplinar: aproximações possíveis na isão de enfermeiras de uma unidade de emergência. *Texto Contexto Enferm*, 14(3), 323–31.
- Amin, T. C. C. (2001). *O paciente internado no hospital, a família e a equipe de saúde: redução de sofrimentos desnecessários*. Dissertação (Mestrado), Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.
- Amorim, R. da C., Costa, L. A. F. da, Alcântara, M. (2014). A conjugalidade e o adoecimento crônico: com a palavra os cônjuges. W: *Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades*, 3. Salvador: Anais eletrônico (s. 162–174). Pobrane 12.10.2016 z <http://aninter.com.br/Anais%20CONINTER%203/>
- Araújo, Y. B., Collet, N., Gomes, I. P., Amador, D. D. (2011). Saberes e experiências de adolescentes hospitalizados com doença crônica. *Revista Enfermagem UERJ*, 19(2), 274–279.
- Bastos, A. C. De S., Franco, A. L. E S. (2007). Aspectos da interação do médico com a Família. W: Á. Leite, J. Madeiro, A. Caprara, J. M. Coelho Filho (red.), *Habilidades de comunicação com pacientes e famílias* (s. 209–225). São Paulo: Sarvier.
- Canesqui, A. M. (2007). Estudos antropológicos sobre os adoecidos crônicos. W: A.M. Canesqui (red.), *Olhares socioantropológicos sobre os adoecidos crônico* (s. 19–51). São Paulo: Hucitec/FAPESB.
- Collière, M.-F. (2003). *Cuidar. a primeira arte da vida* (S. Ventura, A. F. Oliveira, F. Oliveira, L. Silveira, Trans.). Loures: Lusociência.
- Costa, L. (2011). Família, escola e religião: Que conflitos e negociações? *Revista da FAEBA*, 20(35), 85–94.
- Costa, L. F., Jacquet, C. (2006). La souffrance come désordre. *Revue Anthropologie et Sociétés, Canadá*, 30(3), 201–217.
- Freitas, M. C. de, Mendes, M. M. R. (2007). Chronic health conditions in adults: Concept analysis. *Rev Latino-am Enfermagem, Ribeirão Preto*, 15(4), 590–597.
- Helman, C. G. (2009). *Cultura, saúde e doença* (A. R. Bolner, tłum.). Porto Alegre: Artmed.
- Hirata, H., Guimarães, N. A. (red.). (2012). *Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care*. São Paulo: Atlas.
- Maias Neto, R. C. (2003). *Vivendo com diabetes mellitus: a experiência de sujeitos atendidos em uma unidade pública de saúde no Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado), Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro.
- Ministério da Saúde. (2011). *Plano de ações estratégicas para o enfrentamento das doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) no Brasil 2011–2022*. Brasília.
- Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. (2012). Resolução nr 466 z 12.12.2012: Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. W: *Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF.
- Molinier, P. (2012). Ética e trabalho do care (E. Xavier, Trans.). W: H. Hirata, N.A. Guimarães (red.), *Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care* (s. 29–43). São Paulo: Atlas.

- Motta, M. G. C. (2002). O entrelaçar de mundos: família e hospital. W: I. Elsen, S. S. Marcon, M. R. S. Silva (red.), *O viver em família e sua interface com a saúde e a doença* (s. 157–179). Maringá, Universidade Estadual de Maringá.
- Negrelli, M. E. D., Marcon, S. S. (2006), Família e criança surda. *Rev. Ciência, cuidado e saúde*, 3(1), 98–107.
- Sato, T., Fukuda, M., Hidaka, T., Kido, A., Nishida, M., Akasaka, M. (2012). The authentic culture of living well: Pathways to psychological well-being. W: J. Valsiner (red.), *The Oxford handbook of culture and psychology* (s. 1078–1092). Oxford/New York: Oxford University Press.
- Soares, A. (2012). As emoções do care. W: H. Hirata, N. A. Guimarães (red.), *Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care* (s. 44–59), São Paulo: Atlas.

Studia
Poradoznawcze

Journal
of Counsellogy

2020 **vol. 9**

English edition

I. Studies and Dissertations

Hervé Breton

Counselling and guidance for adults: A narrative paradigm

Jolanta Lenart

From traditional career guidance to life design counselling.
Continuity and change

Maria Mendel

The “sacred time” of the liminal phase:
New perspective on rationalization in guidance

Emilia Mazurek

Biographical work in a counselling situation

Hervé Breton

Université de Tours, France

Counselling and guidance for adults: A narrative paradigm

In this article, advisory functions in adult education, training and career development are discussed within the narrative enquiry paradigm as applied in the scholarly discipline of adult education and training. The study distinguishes two logics of the counselling function: as activity based on the logic of diagnosis and as practice mobilising various forms of narrative enquiry in order to promote self-awareness and dialogical understanding. The argument is underpinned by the experience of training delivered at the Department of Education and Training Sciences of the University of Tours.

Keywords: adult education, life history, narrative enquiry, micro-phenomenology

The functions of advising and counselling adults, regarded as emerging functions in the literature on vocational training in France in the 1990s, became central from the 2000s onwards. Their recognition by vocational training actors led to the emergence of multiple professions with the aim of supporting and securing professional careers. Mechanisms were then developed, involving approaches geared to encouraging reflexive work and reflection processes for self-orientation and the recognition of prior experience. Since 2010, ethical questions have been gradually arising about the impact of individual measures on the future of adults. Consequently, forms of collective support have become topical again, both in adult education and counselling systems and in research work in education sciences.

This article relies on a socio-historical perspective to outline and examine the rise of guidance and counselling frameworks in adult education. The study is based on the research carried out in the field of adult guidance in France from the 1990s onwards. The other kind of data contributing to the argument is derived from the examination of the structure of counselling-related training courses offered by the Department of Education and Training Sciences of the University of Tours, whose pioneering work seeks to develop an approach to counselling based on the exploration of life histories in training.

Counselling in adult education: Socio-historical perspectives

The emergence of a paradigm of support in publications on vocational training in France has followed what researchers, such as Jean-Pierre Boutinet and Pierre Dominicé (2009), have called a “deinstitutionalisation” of adult life. Boutinet’s study on adult life (1998), published after a series of his works on the anthropology of the project (1990), reveals that the reference points that once served to order the course of adult life have been systematically eroding since the post-war period. What Boutinet also shows in his *Immaturity in Adult Life* (1998) is that contemporary lives are governed by an almost permanent incertitude. Faced with a lack of reference points for organising the course of their lives, adults must learn to orient themselves, evolve professionally and anticipate vocational transitions.

Rather than concerning merely people’s work lives, the phenomenon of “deinstitutionalisation” extends onto all spheres of adult life, including marriage, family and work, and affects all ages of life (Houde, 1999). It characterises our contemporary times, which some authors describe as hypermodern or liquid (Bauman, 2006). It produces short-circuits in the logic and the dynamics of the project, which hinges on the possibility to rely on relatively stable and predictable parameters. How such processes came to be included and addressed in texts on vocational training in France can be grasped and examined in particular on the basis of successive texts of the National Interprofessional Agreements (ANI). The study carried out by Mériaux (2009) has shown the importance attributed to the terms associated with situations of incertitude in the structure of the agreements. Specifically, the term “career” has been gradually replaced by the term “career paths.” The latter appeared for the first time in the ANI of 5th December 2003. It was subsequently utilised in the ANI of 13th October 2005, which included a heading that read “securing career paths,” the expression formalising the idea of a non-secure – and therefore precarious – factors in the working lives of adults. Then, the agreement of 7th January 2009

testifies, right down to its title (“ANI on the development of lifelong learning, professionalisation and securing career paths”), to the central place that the notion of career paths now occupies in the reference framework of continuing training policies. The fact that the term “pathway” appears 48 times (!) in the text of the agreement clearly shows the signatories’ desire to restore meaning and a socially endorsed object to the vocational training system criticised for its opacity and complexity (Mériaux, 2009, p. 15).

This semantic analysis of ANIs, whose function is to formalise the framework of the legal texts that regulate the logic and systems of vocational training in France, can be complemented by the study of the frameworks implemented: training plans, the system for the recognition of vocational experience, the individual right to training, skill assessment, the system for the validation of prior learning experience, etc. Among these measures, the skill assessment system, which was given

legal effect in France in 1991, helps adults to reflect on and examine their prospects for professional development. The counselling function within the framework of skill assessment was originally entrusted to psychologists, whose expertise based on diagnostic logic was known from the practice of school counselling. At the same time, other approaches were developed, in particular using narrative and biographical instruments. In contrast to the guidance systems which abide by diagnostic logic, the narrative approaches used in counselling were designed to support adults in deliberation and decision-making with a view to self-orientation.

The advisory function: From the diagnosis to the narrative

Defining counselling functions involves considering attitudes adopted by counsellors. The definition of a professional attitude proposed by Chauvet articulates two dimensions:

“In the following remarks, we will consider an attitude in its two necessarily interrelated dimensions: a conception of one’s role, which subsumes the aims of the service and the respective roles of the professional and the client, and behaviour and professional practices corresponding (or not) to this conception of work” (2012, p. 133).

The former dimension concerns counsellors’ ideas of their function, profession and, more operationally, the aims pursued in concrete work situations. The latter dimension concerns the reality of counsellors’ practice, i.e. the interventions through which their intentions are executed in professional situations.

This definition makes it possible to differentiate various aspects characteristic of the counselling function in adult education. One of such aspects concerns the aims of counsellors, that is, the concrete effects which they seek to generate when intervening and providing guidance to a person or a group. When examining this aspect of counselling, the focus is on counsellors’ intentions, conceived as their professional conceptions and values. Chauvet’s studies with skill assessment counsellors have led him to distinguish two types of the targeted effects: diagnosis and reflexivity. This distinction helps capture both intentions and conceptions of the profession and associated practices. It includes a practical dimension through the logic of categorization it generates between practices that favour diagnostic aims and those whose main purpose is to encourage reflexive and deliberative work. Admittedly, these categories are not ontologically present in work situations, yet they do make it possible to structure indicators for defining professional styles in order to conceptualise advisory functions in adult education and training.

The definition of diagnosis offered in the *Historical Dictionary of the French Language* (2012) reads: “a prospective condition resulting from an in-depth examination of a critical situation.” In medicine, the practice of diagnosis presupposes

knowing how to identify signs and symptoms in order to proceed with the “demarcation of the healthy and the pathological” (Lemoine, 2017, p. 21). In medical practice, this capability of identification and distinction is based on knowledge from experimental sciences, which are themselves developed on the basis of extensive and systematic protocols designed to determine the processes that organise the supposed causal relationships among the phenomena observed, to draw conclusions and thus to formulate prognoses of further evolution. In the field of adult education, these models have spread particularly in the practice of assessment (Aubret & Blanchard, 2005). They tacitly organise the practice of counsellors with the background in psychology (Guichard & Huteau, 2006). A structural examination of relational dynamics in support situations governed by diagnostic logic reveals asymmetrical relationships on the basis of which respective positions are established in these situations. Indeed, as already stated, carrying out a diagnosis presupposes having the requisite knowledge to identify favourable or unfavourable signs, to classify the factors and resources deemed necessary for a guidance project, to predict and estimate the chances of success of a given approach, etc. Based on the rational calculation and estimation of probabilities, this logic places the counsellor in the position of an expert. If this situation is partly rooted in the context of medical practice and linked to patients’ relative or temporary inability to know how to interpret the signs and symptoms they are experiencing in order to name the issue that affects them, it must be analysed with regard to counselling for adults. Indeed, the logic of diagnosis generates various forms of dependency and induces the sense of relative incapacity, whether temporary or lasting, in people who, voluntarily or on recommendation, turn to a counsellor in order to transform their actual or anticipated situation.

Parallel to this logic of advice, based on an expert scrutiny and engendering asymmetrical positions in guidance relationships, an alternative movement has developed, promoting attitudes rooted in a hermeneutic paradigm of thinking and speaking in the first and second person (Breton, 2019a). From the counsellor’s point of view, the aim is to guide the expression of counselees’ experiences so as to foster a reflexive examination of their presuppositions. As such counselling practices are driven by reflexive reciprocity (Denoyel, 2013), dialogical co-interpretation (Pineau, 1998) and dialogical deliberation (Lhotellier, 2001), they break with the asymmetrical positions that characterise counselling practices structured by diagnostic logic. Instead, they mobilise a range of narrative interventions, the effects of which further the work of the elucidation and clarification of possibilities (Breton, 2015) and of making sense of and harnessing one’s agentivity (Pineau & Marie-Michèle, 1983). This perspective was formalised in a pioneering way by the University of Tours’ Department of Education and Training Sciences, which was then headed by Gaston Pineau, a co-founder of the “*récits de vie en formation*” approach (Pineau & Legrand, 2007), as part of the Diplôme d’études supérieures spécialisées Fonctions d’accompagnement en formation (DESS FAC).

Training counsellors in adult education and training: The example of the Department of Education and Training Sciences of the University of Tours

Since its establishment in 1985 by Professor of Educational Sciences Gaston Pineau, the Department of Education and Training Sciences of the University of Tours has been providing training for adults with the aim of recognising experiential learning acquired as a result of their involvement in problematic situations in everyday life. In this context, a paradigm called experiential training was given formal outlines in a collected volume edited by Gaston Pineau and Bernadette Courtois in 1991. In his contribution, Pineau defined experiential training on the basis of its two fundamental phases:

“we define experiential training as training through direct but reflexive contact. Through direct contact, i.e. without any mediation, whether of a trainer, a programme, a book, a screen or even of words, and therefore without delay, on the spot, at least at its genesis” (Pineau, 1991, p. 29).

The first stage of transformative learning, according to Pineau, is the immediate experience of a difficulty. The second results from the gradual integration of the event into the course of life and from reflection on the event, which makes it possible to become aware of the nature and formative effects of this difficulty. If the first stage is that of a trial through which the subject passes, the second is that of reflexive work and of engaging in dialogue within the community of the event experienced.

The progressive inclusion of experiential training, self-study (Moisan & Carré, 2002) and experiential learning (Balleux, 2000) in adult education systems raises questions about counselling practices in adult education. As early as in 1984, Pineau posed the problem in an article entitled “Sauve qui peut! Life enters into lifelong learning. What a story!” The issue stated in the article is that adults who enrol in training courses are the bearers of learning and achievements which must be known and recognised by the instructors in order to avoid formally teaching the knowledge that has already been acquired through experience. However, the problem is that the ways in which experiential knowledge is constituted are silent (Breton, 2017). Experiential knowledge is acquired in work situations, in the course of professional life and during learning moments that occur throughout one’s life, without one necessarily being aware of the process and its outcomes. As aptly put by Guy Jobert (2011), the problem is an enigma: knowledge gained through experience is only available in practice. It cannot be understood as an object of reflection by the subject who holds it. Such observations have led Pineau to structure MA-level training courses in order to train counsellors in methods of consciousness-raising and socialisation of experiential knowledge.

Counselling and guidance for fostering reflection on one's experience and formalisation of one's knowledge

The problems encountered by Pineau in structuring a training programme for vocational counsellors and the recognition of prior learning were both ethical and methodological. In order to grasp the ethical dimensions of counselling, it is appropriate at this stage to return to the definition of the attitude proposed by Chauvet. As already explained, the attitude combines two components: the conception of the proper practice of the counselling profession and the concrete interventions implemented in work situations. From this perspective, divergences between counsellors' conceived aims and the perceived effects of their practices in concrete support situations are a source of ethical dilemmas and conflicts. Many factors may contribute to gaps between aims and interventions. One of them is the context, which, for example, can generate levels of constraints such that certain practices are prevented. This is often the case for counsellors who have to work within the public systems that compress support times (Massip, 2015). Another factor is the mismatch between the interventions applied and the envisaged aims. This concerns, for example, counsellors who seek to support adults in transition in developing agentivity (Bédard, 1983), but who employ interventions which generate prescriptive phenomena that reduce the agility of their clients. The lack of correlation between aims and interventions must therefore be collectively observed and consciously examined. This is a necessary condition for changing practices in the context of training systems for counsellors.

It is on the basis of these insights that various training courses have been offered to skill assessment counsellors, guidance and career development counsellors and those who deal with recognition and validation of prior experience at the University of Tours. The first course to be offered was the *Diplôme d'études supérieures spécialisées Fonctions d'accompagnement en formation (DESS FAC)*, which was introduced in 1997 (Breton et al., 2015), following the adoption of the law on skill assessment in France in 1991 (Liétard, 2012). The course was specifically designed to offer counsellors a training programme based on narrative approaches and methods to professionalise adult guidance and counselling practices. This perspective, anchored in the hermeneutic paradigm, mobilises life stories and the narration of lived experience as a means of self-training. Two narrative practices have become the pivots of this MA-level training: life history in training (Pineau & Legendre, 2007) and the explanation interview (Vermersch, 1994/2000).

The narration of experiences and functions of the council: Narrative enquiry

If counselling practices structured by the logic of diagnosis presuppose an expertise based on the knowledge of the labour market and the ability to define behavioural

profiles, aptitudes and predispositions, narrative practices proceed from the logic of “holding counsel” (Lhotellier, 2001), which calls for an expertise in conducting individual and group interviews. The modes of counselling intervention based on narrative practices are structured around devices promoting the expression and reception of life stories and the formulation of questions and instructions that assist the clients’ reflexive work. These narrative practices fall within two major categories: biographical narrative and phenomenological description.

Biographical narrative is central among the devices that mobilise narrative as a means of self-formation. The development of such narratives is structured in seven main stages. The following outline comes from an article dedicated to the presentation of this approach (Breton, 2019b):

Stage 1: definition of the framework and the contract with the group: rules of group work, joint definition of the issues, confidentiality, ownership of written documents, etc.

Stage 2: individual, short and thematic narratives, based on the different directions of exploration proposed by those responsible for the system and its support: lifelines (Lainé, 2004), genealogical approaches (Lani-Bayle, 2000), etc.

Stage 3: first socialisation of each of the individual stories in sub-groups or the whole group (between fifteen and twenty people).

Stage 4: first thematisation, in the group, based on the elements common to the various stories: genealogical dimension, ages of adult life, life management, professional transition, etc. Guidance counsellors provide theoretical and methodological reference points to support the individual writing work between the sessions.

Stage 5: in-depth writing of the life story based on the key events in life, from birth on or over one or more periods of the life course.

Stage 6: socialisation of each of the life stories (thirty-minute to one-hour-long speech) in the group. The socialisation of all the stories can take between a day and a day and a half.

Stage 7: second thematisation, in the group, based on the expression of individual stories and the analysis of the experience lived by the group during the session. Three plans can then be put to work: themes related to the life course (ages, transitions, family and social determinants); themes related to work life (values, jobs, transitions, commitment, etc.); and themes related to experiential learning (transversal knowledge, professional knowledge, professional styles, time frames for acquisition, etc.).

Fig. 1. A scheme for training counsellors and adult counsellors through stories and life stories in training

Owing to this framework, the counsellors forge ethical, theoretical and methodological benchmarks for living and understanding the effects of the biographical narrative, including the effects of experience lived during the composition and expression of the narrative; the effects of understanding resulting from the reception and socialisation of the other people's narratives; the procedures for co-defining the foundations of the work to be carried out within the framework of the counselling relationship; the integration of orientation procedures for writing the narrative of oneself and one's learning moments; the mastery of thematic procedures for recognising the singularity of the narratives and their social and collective dimension.

The effects of the collective narrative contribute to the understanding of the determinants of the professional path and to the awareness of the knowledge that has been built up in the process. The application of the other category – micro-phenomenological description – is also studied and practised in the master's degree programme taught at the University of Tours:

“To describe is to put out of play the formulation of the causes of phenomena in favour of the account of what is noticed. Hence, the preference given to the “how” rather than the “why” or the “what,” i.e. to the ways of being, the modalities of presence, the qualities of the lived experience and the processes of the emergence of phenomena” (Depraz, 2014, p. 136).

This practice of description makes it possible to initiate guidance processes aimed at the detailed rendering of action in a situation. It is based on the interview techniques founded by Pierre Vermersch (2012), one of whose functions is to promote awareness of the implicit factors that organise self-perception in concrete life situations, reflection on one's possibilities of action and the structuring of self-orientation approaches.

Counselling and support through narrative enquiry

In opposition to the logic and practice of diagnosis, the purpose of consulting practices is to support a dynamic that proceeds from the performance of actions and interventions aimed at initiating first-person explorations (Depraz, 2011). While the practice of diagnosis requires that counsellors gather information on the situation of their counselees in order to advise them, the dynamic triggered by the practice of reflexive support is supposed, conversely, to help counselees inform themselves and deliberate on their situation to understand it more lucidly. Theorised by Lhotellier (2011) and technically described by Vermersch (1994/2000), this approach is based on a conversion of the point of view (Depraz, 2014), in which adults, while being counselled, examine and explore all apparently too obvious or previously unnoticed possibilities on their own. According to this logic, the focus of the examination work is shifted. Rather than a person's characteristics, behaviours and abilities, what

is examined in depth is the situation experienced and the way it is thought about by the individual experiencing it. From this perspective, the notion of the lived situation (Pesce, 2019) appears central to the approach. Indeed, the precedence is given to promoting awareness of the frameworks within which counselees interpret and understand their situation and identify and name the prior learning, which they often have without realising it. These interpretive frameworks and articulation modes determine the relevance of the construction of development scenarios and actions which can then be undertaken and for which the person will bear responsibility.

It is from this nodal point that we believe that counselling practices are pertinent to the sciences of education and adult education. Indeed, from this perspective, guidance work acquires an anthropological and metamorphic dimension: anthropological because the future of adults is shaped by various transitions, e.g. stages of life, professional transitions and changes in employment, which punctuate their evolution; and metamorphic because these transitions involve less moving across a certain distance and more transformations of lived situations, which also entail self-transformations for the adults involved. More than simple orientation work, helping practices are to be conceived from a narrative, reflexive and dialogical perspective, whose object is to foster the conscientisation of the frameworks for interpreting situations (Schütz, 1943/1987), deliberation on scenarios of evolution, the capacity to dialogue and meta-communicate on the constraints encountered and the co-construction of perspectives of development.

To accompany these reflexive dynamics, counsellors must be able to act in conformity with their wishes and, in particular, intervene by knowing how to define a framework, by creating conditions for a collective examination of lived situations and by producing language acts (Searle, 1969) which encourage attention arousal and initiate deliberate and feasible development scenarios. For counsellors, the skills to be acquired include the know-how requisite for developing counselees' lucid agentivity, based on the techniques of "narrative enquiry" (Breton, 2020), which combines the perspective of professional career in the framework of biographical interviews with the work of micro-phenomenological description, channelling the detailed exploration of lived situations in order to identify the potentials to be actualised.

Conclusion

In this article, the counselling functions in adult education, training and professional life evolution have been discussed in terms of the narrative enquiry paradigm with reference to the scholarly and disciplinary field of adult education and training. Within this framework, counselling is not dissociated from the practice of vocational education and training since counselees cannot take action without generating knowledge about themselves, their lived situations and their environments.

For this reason, we have highlighted the importance of language acts, implicitly referring to the work of Austin (1962) in order to focus on the importance of narrative practice in the process of guidance, self-orientation and self-formation.

References

- Austin, J.-L. (1962) *How to do things with words: The William James lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Clarendon Press.
- Aubret, J., & Blanchard, S. (2005). *Pratique du bilan personnalisé*. Paris: Dunod.
- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263–286. <https://doi.org/10.7202/000123ar>
- Bauman, Z. (2006). *Liquid Life*. Cambridge, Malden: Polity Press.
- Bédard, R. (1983). Crise et transition chez l'adulte dans les recherches de Daniel Levinson et de Bernice Neugarten. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(1), 107–126. <https://doi.org/10.7202/900401ar>
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet* (2e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte* (2e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J.-P., & Dominicé, P. (2009). *Où sont passés les adultes*. Paris: Téraèdre.
- Breton, H. (2015). Attention conjointe, coexplicitation de l'expérience et accompagnement en formation. *Education Permanente*, (205), 87–98.
- Breton, H. (2017). Interroger les savoirs expérientiels *via* la recherche biographique. *Le sujet dans la Cité – Actuels*, 6, 25–41.
- Breton, H. (2019a). Éthique de l'accompagnement et herméneutique du sujet. In H. Breton & S. Pesce (Eds.). *Éthique de l'accompagnement en santé, travail social et formation* (pp. 237–255). Paris: Téraèdre.
- Breton, H. (2019b). Vitalité des formations par les histoires de vie. In M.-C. Bernard, G. Tschopp, & A. Slowik (Eds.), *Les voies du récit: pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (pp. 13–27). Québec, Canada: Éditions Science et bien commun.
- Breton, H. (2020). L'enquête narrative, entre détails et durée. *Education permanente*, (222), 173–180.
- Breton, H., Denoyel, N., Pineau, G., & Pesce, S. (2015). Métiers de l'accompagnement, savoirs expérientiels et formation universitaire. *Education Permanente*, (205), 163–175.
- Chauvet, A. (2012). Quelle posture pour le professionnel du bilan de compétences? *Education permanente*, (192), 131–141.
- Denoyel, N. (2013). La réciprocité réflexive assumée dans l'accompagnement éducatif. In J. Béziat (Ed.), *Analyse de pratiques et réflexivité* (pp. 217–221). Paris: L'Harmattan.
- Depraz, N. (2011). L'éloquence de la première personne. *Alter*, 19, 57–64. <https://doi.org/10.4000/alter.1365>
- Depraz, N. (2014). *Attention et vigilance*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Dictionnaire historique de la langue française.* (2012). Vol. 1. Paris: Le Robert.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod.
- Houde, R. (1999). *Les temps de la vie, Le développement psychosocial de l'adulte*. Québec City, Canada: Gaétan Morin Editeur.
- Jobert, G. (2011). Intelligence au travail et développement des adultes. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences techniques et des techniques de la formation* (pp. 357–381). Paris: Dunod.
- Lainé, A. (2004). *Faire de sa vie une histoire*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Lani-Bayle, M. (2000). *L'histoire de vie généalogique. D'Oedipe à Hermès*. Paris: L'Harmattan.
- Lemoine, M. (2017). *Introduction à la philosophie des sciences médicales*. Paris: Hermann.
- Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil*. Paris: Seli Arslan.
- Liétard, B. (2012). Les premiers pas des bilans de compétences. *Education permanente*, (192), 11–20.
- Massip, A. (2015). *Validation des acquis de l'expérience et ingénierie territoriale*. Paris: L'Harmattan.
- Mériaux, O. (2009). Les parcours professionnels: définitions, cadre et perspectives. *Education permanente*, (181), 11–22.
- Moisan, A., & Carré, P. (2002). *L'autoformation, fait social? Aspects historiques et sociologiques*. Paris: L'Harmattan.
- Pesce, S. (2019). Situation (Définition de la). In A. Vandeveldé-Rougale & P. Fugier (Eds.), *Dictionnaire de sociologie clinique* (pp. 587–588). Toulouse: Érès.
- Pineau, G. (1984). Sauve qui peut! La vie entre en formation permanente. Quelle histoire! *Éducation permanente*, (7273), 15–24.
- Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. In G. Pineau & E. Courtois (Eds.), *La formation expérientielle des adultes* (pp. 29–40). Paris: La documentation française.
- Pineau, G. (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris: L'Harmattan.
- Pineau, G., & Courtois, B. (Eds.). (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La documentation française.
- Pineau, G., & Legrand, J.-L. (2007). *Les histoires de vie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pineau, G., & Marie-Michèle. (1983). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Montréal: Éditions coopératives Albert Saint Martine de Montréal.
- Schütz, A. (1943/1987). *Le chercheur et le quotidien*. [The researcher and the everyday life. Phenomenology of the social sciences] (A. Noschis-Gilliéron, Trans.). Paris: Klincksieck.
- Searle, J. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vermersch, P. (1994/2000). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie : vers une psychophénoménologie*. Paris: Presses Universitaires de France.

Jolanta Lenart

University of Rzeszów

From traditional career guidance to life design counselling. Continuity and change

This article presents the transformations of Polish career guidance from the inter-war period up to the present. The author presents models and concepts of career guidance changing alongside social, economic and political transitions in Poland. Special emphasis has been put on the elements, which were the core of previous theoretical concepts and practical approaches, and have survived to the present times and constitute an important foundation for new models of career guidance. Furthermore, the article presents problematic issues, which stifled the usability of career guidance in supporting young people's professional development as well as their educational and professional decision-making at various stages of development and functioning. As noted, many of these problems are also common today. As obvious, there are new difficulties emerging that, like before, negatively affect the efficiency of preparing students and adults alike to a career choice (occupational retraining) and satisfactory functioning in today's difficult and demanding labour market.

Keywords: Models of career guidance, career counselling for young people, career guidance transformations, career guidance problematic issues, life design counselling

The beginning of the 21st century is a time of reflection on the past, a time of posing questions about the heritage taken over and searching for new solutions and new patterns in line with the crystallizing social reality. These aspirations are noticeable in all areas of human life – in culture, economy, and social life. A deeper immersion into the proposed novelties leads to the conclusion that, more than once, what has been hailed as “new” and decorated with a halo of uniqueness, in fact has only been dressed in a new robe, which draws attention only because of its bright colours. It may seem that we often deal with this phenomenon in career counselling and career guidance, that procedures, methods and paradigms that have been developed and used in the past are merely given new names, and their meaning and sense remain unchanged. However, this is not so.

This article aims to highlight the most important achievements of career counselling of the early capitalism period, as well as difficult and problematic issues

related to it, and is an attempt to find the elements that have been modified and transmitted over the years, and currently constitute the core of current theories and practices of career counselling. It is also an attempt to show how career counselling for young people has evolved, what is new in the current Life Design paradigm, and what problems and difficulties in its past and contemporary practical activity can be considered common in this area, and which concern only its selected areas.

Quest for methods, creating tools, constructing a counselling model in the first half of the 20th century

Reflection on career guidance emerged at the beginning of the 20th century owing to a new look at the psychology of children and adults and the possibility of utilizing it to interpret and solve problems of everyday life. These trends led to the separation of applied psychology from general psychology. The first research area for the supporters of this trend was the school and its students as well as the developing industry and problems related to the choice of profession. Research on these issues in Poland is connected with the following names: Aniela Szycówna, Józefa Joteyko and Jan Władysław Dawid. While Szycówna (1899; 1901) and Joteyko (1918; 1926) focused on methods of learning and supporting the development of schoolchildren, Dawid (1911), in the introduction to his book, pointed to the need for research on abilities as one of the determinants of professional adaptation of adults. The further development of applied psychology was stimulated by the constantly growing demand for specialists skilled at their work, which created opportunities to use its achievements to discover people's talents/ professional suitability and institutional solutions to the problem of career choice.

An extensive activity in this field was carried out by the Psychotechnical Institute established in 1920 by Waclaw Hauszyl at the Vocational Counselling Centre for the Patronage of Polish Craft and Industry Youth established in 1915 in Warsaw. Its activities did not differ much from the activities of similar institutions worldwide. The founder of the Institute established contacts with foreign centres and, following their example, organized the first laboratory in Poland, equipped with appropriate apparatus and research tools. He has also employed necessary professionals, i.e. a doctor, a psychologist and a specialist in the field of mathematics and physics. The research methods conducted at the Institute included: interviews, anthropological measurements, medical examinations, psychotechnical examinations (examination of intelligence and mental functions), examinations of psychomotor skills and professional abilities. In terms of equipment on site, the Institute not only took first place in Poland, but was also at the forefront of psychotechnical institutes in Europe (Budkiewicz & Kączkowska, 1987, pp. 97–98). As a result, the Institute

and the career counselling centre operating alongside became a model for successive institutions that were established in Poland after the First World War¹.

Although the adopted model of career counselling practice was essentially based on the “theory of trait and factor” by Frank Pearsons, in its assumptions it reached much deeper, that is to the ancient philosophy of Aristotle, referring to three factors determining the direction of human development (including the professional one) – physis, logos, and ethos. According to this philosophy, physis are biological factors of development, life and needs; ethos are factors shaping the personality and behaviour of a human as a result of his interaction with the environment (attitudes, norms, customs), while logos are factors that allow us to perceive a human as a rational self developing not only physically, but also mentally (Baraniak, 2009, p. 87). According to the adopted model, the study of professional suitability was conducted in these three areas, but the most explored were the physical (physis) and mental (logos) spheres of the individuals examined. The sphere defined by Aristotle as ethos, which in today’s understanding can be combined with competences, was taken into account to a lesser degree then. The study of the physical characteristics of the individual (body structure, weight, height, past diseases, genetic burden, fitness) as well as mental ones (sight, hearing, memory, pronunciation, nervous system properties, intelligence, aptitudes) were conducted using individual interviews, psycho-technical and psychometric tests. The obtained results were used to determine the psychological profile of the candidate and then to confront them with the description of a specific profession. The main goal of career counselling was therefore to help the individual succeed in their profession (Lenart, 2013, p. 69). It was a response to the needs of developing capitalism and the progressing industrialization of the country. Recalling this, Irena Janiszowska noted:

“job counsellors had to perform strictly defined tasks to detect the physical, moral and intellectual characteristics of future employees in industry and trade and to establish the adequacy between the needs and interests of the examined and the requirements of the profession. The whole effort of the advisers was therefore aimed at preparing the most accurate «inventory» of personality or profile of a given person. The fundamental importance was the study of intelligence, calculation of its quotient and distinguishing its forms and types (e.g. theoretical, practical, verbal, logical, etc.)” (Janiszowska, 1971, p. 24).

It is difficult to call the activity conducted at that time career counselling in the full sense of the word. It is surely closer to directive counselling or vocational selection, when an individual has little to say and – in confrontation with an omniscient,

¹ The full list of psychological care facilities, including career counselling for children and youth in Poland during the Second Polish Republic can be found in the monograph: J. Lenart, *Vocational guidance and awareness in Poland in the period of 1944–1989*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013, pp. 372–380. The list contains the names of 65 centres, along with their addresses, years of establishment, patron institutions, tasks and groups of pupils.

authoritative counsellor – remains passive. The choice of a profession, in line with the belief that human psychological features are inherent and invariable, was recognized as a one-off decision, taken upon completion of the public school by a student. Professional psychological counselling of the interwar period – according to Janiszowska – did not develop the appropriate theoretical foundations for its practical activity. The activity of career counselling centres was largely based on the psychology of individual differences and on the results of research on the measurement of psychological traits (Janiszowska, 1971, p. 24).

Educational model of vocational awareness and counselling in People's Republic of Poland

After the Second World War, the power in Poland was taken over by the opponents of cultivating individual talents and abilities, who in their views and concepts did not recognize immaterial beings, but glorified work, and the man – its performer – was of secondary importance to them. This had serious negative consequences for the development of psychological sciences and career counselling, which was most felt in Poland during the so-called Stalinist period (1948–1956). Psychology as a field of studies was removed from most Polish universities then (pushed to the underground), and career counselling was deemed unnecessary, against the socialist principle of equality of all people. “Taking up a job seemed to be a simple necessity, determined by objective staffing needs; the individual had no say in it; and should take up work as a civic duty and as a way of earning a living”, Bogdan Suchodolski sums up this situation in his retrospection (1974, pp. 483–484). Psychological tests were severely criticized and then completely rejected in all countries of the socialist block. In these conditions, career counselling was replaced by the agitation for youth to attend vocational schools. As a consequence,

“vocational education was developed, especially at the basic level, which was to prepare people for work “for life”. Decisions concerning the future profession, taken at the educational threshold of secondary comprehensive versus vocational school, were to be permanent choices, linking graduates with the acquired profession. Formally, there was no unemployment, and employment problems in workplaces were rarely solved by professional career counsellors. Career counselling for adults was incidental. Only later together with the activity of work pedagogues, there has been a development of career counselling, but still oriented primarily at helping children and youth” (Wołk, 2017, pp. 213–214).

The emphasis on vocational education, disregarding vocational predispositions, caused many negative socio-economic consequences (decrease in the level of training in vocational education, high percentage of retraining, quitting school, quitting

work, decrease in the quality and efficiency of work, taking up employment inconsistently with the learned profession, etc..).

The intervention model of career counselling was developed at the Educational Congress in Łódź only in 1957. At that time, psychological counselling centres were established (or actually reactivated), which were supposed to return to the ethos of counselling from the interwar period (at least this is what psychologists hoped for), but in fact it did not happen. In the process of preparing students to choose an occupation and school, the authorities assigned the most important role to the school and teachers. Vocational awareness and counselling became an integral part of the educational work of schools. When adopting the model of the educational nature of school and vocational awareness, its theorists, including Stefania Słyszowa, assumed that, through the proper organization and direction of the educational process, it is possible to guide the development of the abilities of each student and rationally prepare them for a career choice. Contrary to the tendencies of the interwar period, the proponents of this concept believed that human abilities were not innate, but developed under educational influences and work itself. According to this approach, the didactic and educational process should aim at shaping specific personality traits of students, important from the point of view of their future and career choices (Słyszowa & Smoleńska, 1981, p. 5).

Alicja Kargulowa while attempting to define educational counselling at that time, stated that it is a system of deliberately organized educational activities aiming at transforming an individual's existing beliefs and attitudes (and thus changing their behaviour), or at creating new attitudes, and thus helping the individual to adapt to the surrounding reality. Counselling thus intervenes in the process of educating, which is carried out in teacher-student or student-environment relationships, but the student is perceived as an unaccustomed and unprepared being who ought to adapt to the requirements of the teacher or the environment (Kargulowa, 1979, p. 10). According to this definition, the subject (at that time the term "object" was in use) of counselling interactions was a helpless individual haunted by various problems. However, it was not only about the individuals. Some theorists believed that their difficulties may be a signal of disturbed relations in the educational institution or in the environment, and vice versa: trouble caused by a child's disabilities may disturb the proper functioning of these institutions, especially the family (Ziemska, 1971). According to this approach, the subject (object) of counselling activities could also be an educational institution, including the family, school, and youth organization.

The situation of the subject (object) being the target of counselling interactions implied the choice of a specific method. The following were used: the method of individual influence (based on persuasion and discussion), method of intervention in the organization of the educational environment and method of situational influence (Kargulowa, 1979, p. 48). By using the first of these methods, the counsellor put emphasis on informing, explaining, instructing and spreading awareness in the

individual. However, the most important in this process was to convince the individual about the rightness of certain arguments, choices, decisions, and the rejection of others, which the counsellor considered inappropriate. The second of the mentioned methods was addressed to the educational environment of the counsellee (subject). The purpose of the interactions in this case was to organize the work of its various elements so that they exert a proper, socially desirable influence on the development of the individual. Interventions of this type were based on community interviews, providing advice to educational institutions and authorities, organizing teacher training and shaping parents' awareness. On the other hand, the situational influence methods were applied to individuals with educational and adaptation difficulties. Interactions, mainly of a corrective and educational nature, covered the entire group then, and the situations created were to influence the behaviour of its individual members (Kargulowa, 1979, p. 49).

It is worth noting that none of the methods took into account the mutual relationship established between the counsellor and the "subject" of interaction. This approach was typical for the so-called directive counselling, which was widely practiced at that time, and always in accordance with the goals set by the counselling centre's "owner", i.e. the state. The majority of Polish counselling experts (e.g. Kargulowa, Wojtasik and others), describing counselling of that period, point to its directive character and authoritative attitudes of counsellors, which did not take into account the discoveries of Western psychology indicating that counselling approaches and concepts may in fact be more diverse. Christoph Ertle and James F. Adams, who characterized the current models of the work -of counsellors (including authoritative counsellors), distinguished also several other models, as well as various types of career counselling, providing their characteristics. According to Ertl (1971), the authoritative advisor (today the terms directive or expert advisor are used) seemed to be able to answer all questions and considered himself/herself an expert in many areas with the right to make a decision for the client. Adams (1962) described such counselling as "counsellor-centred" and also distinguished: "counsellor-centred but not authoritative counselling", which occurred especially when sharing information regarding work, and "patient-centred counselling", where the role of the counsellor was limited to merely asking the right questions, broadly interpreting the results of psychometric tests and convincing the counsellee that he/she had to make the final decision on his/her own. It was implemented for people seeking advice on their own, and therefore aware of their needs and weaknesses (in today's understanding it is referred to as liberal counselling). He also mentioned "non-managerial patient-centred" type of counselling, which was rare at the time and was associated with Carl Rogers. When practicing it, the counsellor showed a willingness to understand and tried to "be in patient's shoes". "The role of the counsellor was limited to listening and summarizing the statements of the counsellee and explaining their most important elements" (Kargulowa 1979, pp. 38–39). This model can be found in the current dialogue counselling. It was only

with the passage of time that Rogers' concept of "relationship-centred counselling" emerged. The basis of success in this case was the relationship that has been formed between the counsellor and the patient.

In Poland and other countries of the socialist camp, it was not until the beginning of the 1990s, along with economic and social changes, that counselling interventions were gradually liberalized, taking into account the counsellee's right to make a final decision (liberal counselling). On the other hand, the latest models of counselling identified by Adams – "patient-centred non-managerial counselling" and "relationship-centred" counselling – can be found in the concept of contemporary counselling theorists like Mark Savickas, Jean Guichard, Annamaria Di Fabio, Maria Eduarda Duarte and others, and in the model of constructing career and life counselling – *Life Design*.

System solutions in career counselling

Another, slightly different characteristic feature of career counselling in the People's Republic of Poland was its alleged socialization through connection with numerous institutions, among which the most important role was to be fulfilled by the school. Schools and family, educational and vocational counselling centres, health services, youth organizations, employment departments, workplaces, mass media were to become cogs of the social system of vocational awareness and counselling. The functioning and integration of this complex system were to be influenced by the regulations issued by individual ministries, especially the Ministry of Education, as well as the decisions of the Ministry of Labour, Pay and Social Affairs. All these institutions were to be jointly responsible for preparing an individual to make the "right" educational and professional decision, i.e. one expected by the authorities. "Educational awareness" and "vocational awareness" were to help in this process. According to Janiszowska's definition, "educational awareness" was a pedagogical task, consisting in helping students first to choose a school and then a further direction of learning that best suited their abilities and interests. "Vocational awareness", according to this author, was considered a social task consisting in helping students choose a profession that they would be able to perform well and which would give them satisfaction (Janiszowska, 1971, pp. 28–30). Stanisław Szajek, combining both of these coined a term "educational and vocational awareness", and defined it as "all activities of the school, parents and other people, groups and institutions participating in the preparation of young people to choose an occupation, undertaken at their growing up stage, in sub-periods of interest (11–12 years of age) and abilities (13–14 years of age), and continued in the exploration stage, especially in the sub-period of trying out (15–17 years of age)" (Szajek, 1979, pp. 56–57; see also Kargulowa, 1979). While practicing vocational and educational counselling, the active attitude of the "optant" (an individual opting for school or work) was not taken into

account. Szajek, defining the entire process, recognized that “it was the role of parents, teachers, qualified career counsellors, psychologists and doctors, including, above all, employees of educational and vocational counselling centres, to advise young people and help them to undertake a conscious, independent and proper decision concerning the choice of the profession and the path leading to obtaining the required qualifications” (Szajek, 1979, pp. 58–59; Rachalska, 1987, p. 20).

The passivity of the “optant” (Augustyn Bańka (2016) now calls it career indecision) was also sanctioned by Beatrice Horoszowska, who distinguished two stages in career counselling: vocational pre-awareness and proper vocational counselling. According to Horoszowska, proper career counselling is “a system of activities which aim at directing teenagers’ (and other social groups’) professional life in accordance with the physical and mental abilities of individuals as well as social and economic needs of the country” (Horoszowska, 1966, p. 289). On the other hand, “vocational pre-awareness”, as defined by Horoszowska, was to prepare students to career decision-making “to develop a certain minimum of maturity in them concerning this issue” (Horoszowska, 1966, p. 230). It was closely related to the development of the student’s personality, character traits, abilities, interests and vocational wishes. The active participation of the student was allowed only at the final stage of the entire process of preparation for the choice of a profession, i.e. at the stage of making decisions about future work and / or study (university). This stage was perceived as

“the result of long-term pre-awareness, awareness and counselling work, expressed in a conscious decision made as a result of a correct and mature self-assessment, a decision which profession the optant considers to be the most appropriate for him/her and the path to go along to obtain the qualifications needed to practise the chosen profession” (Szajek, 1979, p. 59).

However, these were only assumptions, and the reality was much different.

Research on the effectiveness of such activities in the field of career awareness and counselling, where the subject of influence remained passive, led to the conclusion that they were not fruitful. It was concluded that in the process of preparing the young generation to the choice of a profession or school, there must be a close relationship and cooperation between people, institutions and organizations who interact from the outside with the “optants” themselves. External influences must be compatible with the processes taking place in the consciousness of “optants” developing as a result of their own cognitive activity, aimed at recognizing their own interests, talents, psychophysical qualities, dominant personality traits and confronting them with professional requirements (Suchodolski, 1972, pp. 14–16). It was a very important observation which aimed at recognizing the students’ subjectivity and restoring the importance of their personal self-cognitive and self-creative endeavours.

Suchodolski indicated that “the preparation for choosing a profession accompanies human development (...)”, which was an important point of departure for Polish researchers and theoreticians of career awareness and counselling in the 1970s of the 20th century. Furthermore, he observed that this process was “awakening and stimulating, but also collecting experiences and crystallizing conclusions. It is the diversity of life and its profiling. Such preparation cannot, therefore, be a one-sided action, confined to a short period of time” (Suchodolski, 1972, p. 14). This prompted a broader view of career counselling, i.e. from the perspective of various life problems and changes, either foreseen or accidental ones. This way, already in the 1980s, the “concept of life counselling” appeared, according to which the choice of a profession and school were treated as solving specific life problems related to general difficulties in setting life goals, achieving these goals, developing self-esteem, attitudes towards oneself and other people (Słyszowa & Smoleńska, 1981, p. 17). A certain barrier to its development, however, was grounding counselling almost exclusively in the educational system (Bańka & Trzeciak, 2017). It was essential that the need to support adults also began to be noticed, by including vocational awareness and counselling also in the programs of lifelong learning and education for adults (Suchy, 1980, p. 321).

It is worth noting that the idea of lifelong counselling underlies contemporary career counselling (career and life counselling) too, since according to its assumptions, a person is approached in a more holistic way. While helping an individual in their career choices, various problems and difficulties that may arise during their lifetime (in childhood, adolescence, and adulthood) are also taken into account.

A conservative model of career counselling in the new Polish reality after 1989

After year 1989, rapid changes took place in Poland that destroyed the previous way of life. After a short period of euphoria, the state, which looked after its citizens, almost overnight changed its face and became much more austere and demanding. The momentary joy of leaving the tight, communist embrace quickly turned into confusion and doubts as to whether we were on the right path. The situation of instability and the search for the “right path” most affected the lives of young people and low-skilled workers employed in public institutions such as unprofitable production plants and state-owned farms (PGR). Individuals deprived of government aid had to manage on their own and take lives into their own hands. The counselling and social support system at this stage was still too immature and incompatible with the requirements of the new reality. Only opening to Western Europe slightly changed this situation. The key moment of the changes was the Polish accession to the European Union, which significantly accelerated its civilizational development. EU funds have opened up new employment opportunities and facilitated

self-employment. Nevertheless, for a large group of people there were still no opportunities to find a satisfactory job.

Along with economic, social and political changes, career counselling and career guidance also evolved. The experiences of Western Europe and the United States, where already in the 1960s, the need to replace traditional methods in this area with new, wider solutions was noticed, were taken advantage of. Vocational awareness consisting in introducing young people to the largest possible number of professions and career counselling as a one-time help in choosing a profession were no longer sufficient in the new reality. The results of the research conducted in the United States and other highly developed countries showed that not only professional skills, but also other types of personal qualities, such as the candidate's set of values, their professional attitude, planning skills, decisiveness, complying with company discipline, coping with stress, were important. Therefore, it was realized that, although it may be possible to teach an employee to perform specific professional tasks, if they do not go hand in hand with relevant additional features ("extra-professional", soft skills) and the employee is not interested in the type of work and is not willing to perform it well, the vocational training itself will be of very little use (Herr & Cramer, 2001, pp. 15–16). This is all due to the need of broader competences that potential employees should acquire during school years (both in general/comprehensive and vocational education). Accordingly, in the United States, where the idea of career education was born at the turn of the 1960s and 1970s, all the activities supporting career development were introduced to primary and secondary schools (for instance, decision-making courses, job hunting workshops, computerised vocational awareness systems at universities). In addition, the support in career development also began to be implemented in companies, enterprises and organizations as part of new strategies for human resources development, staff development, employee assistance programs, training and development (Herr & Cramer, 2001, p. 58). Career education was recognized as a state priority in the United States already in 1971. This was largely due to a rising unemployment rate, as economists and politicians wondered if it was caused by a decline in the number of available positions or a lack of training. A similar situation also took place in other countries, including Australia, Great Britain, France, Canada, the Netherlands, the Scandinavian countries and Spain. It is therefore puzzling why in Poland, despite persistently high unemployment continuing for many years (after 1989), all in power ignored the importance of proper career counselling. The solutions proposed by the current government – a minimum of 10 hours of vocational counselling classes in the 7th and 8th grade of primary school and the same number of hours in the entire cycle of education in comprehensive secondary school, technical secondary school and 1st level of trade school – are a huge step back. It is returning to the traditional model of career counselling, which consisted only in assistance in choosing a profession as a one-off act, ignoring the need to develop these currently necessary "extra-professional" competences. Therefore, the proposed activities

could only be of an occasional and residual nature. Another important failure of the system is ignoring the issue of training of teachers to conduct vocational counselling classes, which should be included in the program of studies for teachers at all levels of education.

Currently, it seems that career counselling is performed more competently in public employment services (voivodeship and district job centres), although here too, a significant discrepancy can be noticed between the theory and practice which is still based on the traditional model of a one-off meeting (Ministry of Family and Social Policy, 2016, 2019).

Counselling in constructing a career and life – new perspectives for the practice of Polish counselling

As reality is unclear and is getting more and more difficult to predict, employees are often required to make independent career choices and constantly broaden their knowledge and develop expert skills, but above all to be flexible and open-minded (Savickas, 2011). In the context of cultural changes taking place, many theories developed in the 20th century (Parsons, Supera, Holland, Claparede, Binet, Pieron) are no longer valid. Since becoming a subject to a critical review which showed their limitations, the “need to develop new analytical instruments” (Manterys & Mucha, 2009), relating to the quality of life of contemporary society in a dynamic process of changes, is more visible. Therefore, it has become necessary to move from the traditional paradigm and theories focused on career choices, based on the diagnosis (with the use of psychometry) of the vocational development potential and personality of the subject, to theories focused on personal career design, self-diagnosis of possibilities and identification of barriers inherent in the subject and found in the environment and the surrounding world; to theories posing reflective questions such as “who is a person becoming?”, “how does this process come into being?”, depending on the context a given individual finds himself/herself in (Bańka, 2007, p. 48).

One of the first theories corresponding to the needs of the 21st century man, based on the new paradigm of Life Design, was presented by the American psychologist Mark Savickas, entitled “The theory of career construction”. It modernizes, develops and integrates segments of Donald Super’s career development theory and focuses on issues of professional personality and career adaptability. Savickas emphasizes that each individual is predestined to perform many different professions, just like many different people can perform the same profession (Patton & McMahon, 2006, p. 63). In the process supporting the construction of a career, the subject’s self-work, his/her permanent participation in life projects and multifaceted processes, as well as gaining experience and developing the ability to make independent decisions are emphasised (Savickas, 2013, p. 148). In practical

counselling activities, Savickas proposes to use narrative methods that enable individuals to work through their problems owing to the ability of reflective thinking and setting a goal that is important both to themselves and to the society (Savickas, 2011). This treats counselling as a process in which a career is constructed through biographical narratives and stories, which are tools for constructing identity (Duararte, 2014). According to Savickas, constructing a professional career is a lifelong process. Therefore, to be able to manage it properly, we should learn about our own competences in the three following roles: actor, agent and author (A. Paszkowska-Rogacz, 2017, pp. 248–249)².

Another modern proposal developed in the Life Design paradigm is the “Theory of the construction of life” by French Jean Guichard, who assumed that in the modern world, constructing a career cannot be limited to planning life only in the professional sphere, because this sphere of human activity is only an element of a complex process of constructing a personal identity of an individual. Guichard emphasizes that human choices are dependent on career capital (competences) and identity capital that individuals (actors) must recognize in order to give direction and meaning to their lives and work. In this process, the assistance of professional career advisers is absolutely relevant. Guichard (2016) identifies three types of counselling intervention at the life and career design stage. They are: information, counselling and dialogue. The first type of interventions is designed to instruct people on how to find needed and reliable employment information and answer the basic questions, namely: “What can you do to increase your employability? What are the employment prospects? What are the recruitment procedures in the organization in question?”. Interventions of the second type, in turn, are helpful in setting out a plan for your own professional development. Their goal is to help clients make professional self-assessment by inspiring them to gain insight on themselves and their experience. As Guichard emphasizes, this means that a person must learn to relate to himself/herself and their experiences in a specific way, that is, be able to assess the competences and experiences shaped in life and useful in the work he would like to perform constructively. Moreover, he needs to understand what needs he would like to meet, what values he would like to live by at work and finally define resources that will enable him to get employment at the desired position (competence portfolio). The third type of interventions consists in using dialogues in the

² The actor role is played by a young person when he/she consciously discovers his/her own characteristics and predispositions in childhood. The child’s self-knowledge is most often the basis of vocational preferences, which are reflected in childhood games and in everyday behaviour. The second role an individual plays in developing a career during adolescence is, according to Savickas, the role of an agent. Young people begin to act in a conscious and controlled manner. Like agents, they pursue their goals with a high sense of power and autonomy. However, in order for the process of constructing one’s own professional career to proceed in a fully conscious manner, it is necessary to prepare for the role of an author, which integrates the roles assumed during childhood (actor) with consciously undertaken actions (agent), in order to independently create one’s own professional path.

design of life. Dialogues are conducted in a manner enabling the counselee to define their system of values, indicate their priorities in life, define what constitutes their inner self and gives their life meaning and direction. Three time perspectives are taken into account: the past, present and future, which are interdependent and create a meaningful whole. Referring to events from the past and reflecting on the present enables clients to develop awareness of their own self and create a structure of their life and career (Guichard, 2016). "It is achieved by giving meaning to your professional behaviour and experiences" (Patton & McMahon, 2006, p. 63). In this context – as emphasized by Kargulowa – counselling is oriented towards "expanding the client's knowledge in a specific field, developing his/her competences, and thus, mainly mentally supporting the counselee, who is struggling with problems" (Kargulowa, 2010, p. 11). According to the latest concept, counselling is not possible without a relationship based on a dialogue conducted in accordance with the assumptions of the adopted theory. This activity must be based on mutual understanding and client empowerment. Maria Eduarda Duarte believed that it should be divided into several stages: 1) defining the client's problem in its main context, 2) examining the current system of subjective forms of identity recognized by the client, 3) opening perspectives for change, 4) placing the client's problems in the new life story, 5) concretizing actions and modernizing one's identity (Duarte, 2014). Therefore, a new dimension of the counsellor's activity and new understanding of his/her role appears, which consists in co-construction, in aligning work with life and life with work, with the overarching goal of seeking true knowledge, and as a result seeking the essence, purpose and the meaning of life (Spętana, 2015, p. 333).

Counselling aimed at triggering positive changes in the client's life created the need to develop both narrative research tools and instruments for qualitative assessment of changes described by clients in their narrative. An example of such tools is, among others *Future Career Autobiography*³ (Reh fuss, 2009), where one can find comparison of the clients' statements before and after the meeting with the counsellor, or two other tools for measuring the effectiveness of counselling in the construction of life, i.e. *Career Counselling Innovative Outcomes*⁴ and *Life Adaptability Qualitative Measure*⁵ (Di Fabio, 2014).

³ *Future Career Autobiography* (FCA) – is a worksheet with the following instructions: "Please use this sheet to write a short paragraph about where you hope to be in life and what you plan to be doing professionally in five years from now". The FCA worksheet is given before and after a narrative counselling meeting regarding career planning (Di Fabio, 2014, p. 198).

⁴ *Career Counselling Innovative Outcomes* (CCIO) is a tool designed to analyse the narratives built before and after the intervention in life-constructing counselling. It consists of seven problem questions: 1) How is this intervention useful for you? 2) What are your main resources that you might find useful? 3) What are the main obstacles you may encounter? 4) Who do you think can be of help to you? 5) What do you think might be useful for you? 6) What are your main challenges you have to face? 7) What are the main goals you hope to achieve? (Di Fabio, 2014, p. 200).

⁵ *Life Adaptability Qualitative Measure* (LAQuM) – serves for the qualitative assessment of the effectiveness of interventions in the field of life design counselling. The main task is the qualitative

Conclusion

Vocational guidance flourished in the early period of capitalism, when, on the one hand, it was vital for individuals who were lost, unaware of their competences and professional predispositions, and, on the other hand, for industry, which expressed a constantly growing demand for employees with appropriate qualifications and skills. The research methods and tools developed at this stage perfectly responded to these needs. After the Second World War, the paths of counselling diverged in Western countries and Poland. Western counselling theorists continued to search for theoretical foundations for its organization in psychological research, reaching for behaviourism, psychoanalysis or extreme humanism, and elaborating on the concept of counselling which was directive, liberal and based on dialogue. In Poland, though, guided by ideological considerations, in order to intensify activities in the field of career awareness and counselling, various institutions and organizations were involved in cooperation (the Institute of Youth Research, the Teacher Training Institute, the Vocational Training Institute, the Central Methodological Institute of Vocational Counselling of the Ministry of Education, schools, educational and vocational counselling centres, workplaces, health services: e.g. the Institute of Occupational Medicine and the Institute of Mother and Child, youth organizations, career awareness and counselling practices, including the Vocational Counselling Workshop at the Ministry of Labour, Pay and Social Affairs, employment and social affairs departments of voivodeships and city offices, mass media) while the theoretical foundations of such a strategy were neglected. All the above-mentioned bodies were to create a coherent system of career awareness and counselling, based on appropriate rules and regulations. However, the results were not satisfactory. As we read in the report prepared by Stefania Słyszowa and Jadwiga Smoleńska,

“the analysis of the adequacy and actions of the institutions in relation to the adopted assumptions has shown that although many tasks have been undertaken, their effects are still rather weak, and the direction of their work often requires several adjustments to be made (...). Similarly, the most important institutions of this system, i.e. schools and educational and vocational counselling centres, do not fulfil their assigned tasks properly. Diagnostic research on the processes related to the preparation of young people to a career choice has shown that the activities of schools as well as educational and vocational counselling centres diverged significantly from the methodological assumptions which were supposed to program this area (...). Educational and vocational counselling centres hardly support the activity of schools in this field. They focus primarily on providing individual advice to students from special need groups and students who are undecided (...). The poor work of the school has

assessment of career adaptability and the measurement of changes or lack of changes in the life of the individual presented in the narrative over time. It consists of 12 questions assigned to the dimensions of concern, control, curiosity and trust (Di Fabio, 2014, p. 200–201).

a negative impact on the knowledge of the chosen professions or students' future plans and intentions" (Słyszowa & Smoleńska, 1981, pp. 11–13).

The authors emphasized that the reason for the failure of the school in terms of career awareness and counselling is teachers' poor preparation for this kind of work, resulting, among others, from the lack of a coherent concept of educating during university studies, as well as the inability to improve one's skills in this area at a later stage. Another reason for these difficulties, which could not be discussed at the time, was certainly the lack of conviction about the importance and usefulness of these activities, both among the authorities and representatives of all circles involved in the process of career counselling.

Unfortunately, the difficulties presented above are also visible in today's counselling practice, confirmed by the results of nationwide research conducted by the Educational Research Institute. It indicates that counselling is often "squeezed into" a "regular" school schedule and carried out e.g. by substitute teachers, or during advisory classes with a form teacher, or performed by teachers during their compulsory free classes or during extra classes. Despite the fact that implementing career counselling at a school level is obligatory – 25% of schools carry them out in a "rudimentary" form, as they allocate for it less than 4 hours per student group per year, 7% of schools allocate up to 1 hour per student group per year, and 5% of the schools surveyed do not provide any counselling at all. Staff assigned to counselling classes in schools in 1/3 of cases do not have any qualifications in this field, 23% have completed courses and training, while 50% of the respondents have qualifications obtained in the course of their studies. It is worrying that counselling activities are intensified in relation to students in the final years, and minimized in relation to students in the first years. The emphasis on the final years often means that in many cases it is too late to make certain decisions (Podwójcic, 2015, pp. 114–117). Some hopes for an improvement in the situation in terms of preparing students for the transition from education to the labour market are related to the latest Regulation of the Ministry of National Education of February 12, 2019 on career counselling, which finally creates a chance for its implementation at all stages of school education (kindergarten, primary schools, general/comprehensive secondary schools, trade schools and technical schools). However, there are no recent research results in this area. There are also positive changes in the knowledge and use of modern diagnostic methods and tools by counsellors in the profession, resulting from their opening to Polish and foreign experiences (participation in Polish and international conferences and training, international cooperation, implementation of EU projects, a wide scientific and methodical database available on-line and in printed form, etc.) (Jaskulska, 2015, pp. 82–85).

It can therefore be concluded that Poles have recently witnessed favourable conditions for the implementation and development of desirable and socio-economically adequate counselling models of constructing a career and life. The effects

which we will observe in this respect depend on the practitioners of counselling. More and more researchers have recognized the development potential of modern career guidance. Augustyn Bańka and Włodzimierz Trzeciak combine these possibilities with the idea of sustainable growth, and believe that: “in this context, the term should be understood as the stabilization of the long-term career guidance system evolving for a long time and strengthening it by connecting it to the goals and requirements of the future” (Bańka & Trzeciak, 2017, p. 476). It is noticeable that career counselling has been slowly replacing traditional career guidance as it better responds to the current and only emerging requirements of the new, blurred reality.

Translated by Joanna Lenart-Młyniec

Bibliography

- Adams, J. (1962). *Problems in counseling: a case study approach*. New York: The Macmillan Company.
- Bańka, A. (2007). *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: Wydawnictwo Print-B.
- Bańka, A. (2016). Proaktywność i decyzyjność. Nowe miary adaptacji twórczej do rozmytej rzeczywistości rynku pracy. In V. Drabik-Podgórna & M. Podgórný (Eds.), *Zawód czy kompetencje? Wymagania rynku pracy a wspieranie rozwoju kariery* (pp. 13–55). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Bańka, A., & Trzeciak, W. (2017). *Rozwój myśli i profesjonalizacji poradnictwa zawodowego. Tropy, Dokonania, Perspektywy*. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Baraniak, B. (2009). *Metody badania pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Budkiewicz, J. & Kączkowska J. (1987). *Z dziejów psychologii stosowanej w Polsce do roku 1957 ze szczególnym uwzględnieniem poradnictwa zawodowego*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dawid, J. W. (1911). *Inteligencja, wola i zdolności do pracy*. Warszawa: Wyd. „Społeczeństwa”.
- Di Fabio, A. (2014). Career counselling and positive psychology in the 21st century: New constructs and measures for evaluating the effectiveness of intervention. *Studia Poradownicze/Journal of Counselling*, 3, 193–213. <https://doi.org/10.34862/sp.2014.1>
- Duarte, M. E. (2014). Life-designing: Objectives, processes, instruments. *Studia Poradownicze/Journal of Counselling*, 3, 214–230. <https://doi.org/10.34862/sp.2014.2>
- Ertle, Ch. (1971). *Erziehungsberatung. Aufbau. Mitterarbeiter. Beratungsgeschehen*. Stuttgart: Klett.
- Guichard, J. (2016). Life- and working-design interventions for constructing a sustainable human(e) world. *Studia Poradownicze/Journal of Counselling*, 5, 179–190. <https://doi.org/10.34862/sp.2016.1>
- Herr, E. L., & Cramer S. H. (2001). *Planowanie kariery zawodowej [Career guidance and counseling through the life span: systematic approaches]* (tłum. E. Nowowiejska-Kubów). Warszawa: Krajowy Urząd Pracy.

- Horoszowska, B. (1966). Problemy poradnictwa zawodowego w szkole. In L. Wołoszynowa (Ed.), *Materiały do nauczania psychologii, Seria II, vol. 1.* (pp. 289–320). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Janiszowska, I. (1971). *Zagadnienia orientacji i selekcji szkolnej.* Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Jaskulska, A. (2015). *Poradnictwo edukacyjno–zawodowe w poradni psychologiczno–pedagogicznej. Pomaganie z pasją.* Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Joteyko, J. (1918). *Odbudowa szkoły polskiej. Dwa odczyty wygłoszone w Uniwersytecie Ludowym im. Adama Mickiewicza w Paryżu, dnia 16 grudnia 1917 i 13 stycznia 1918 r.* Paryż: Wydawnictwo Polskiej Ligi Nauczania.
- Joteyko, J. (1926). *Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii i potrzeb społecznych.* Warszawa: Wyd. Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych.
- Kargulowa, A. (1979). *Praca poradni wychowawczo – zawodowej. Model empiryczny i różnicowanie się funkcji.* Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Kargulowa, A. (2010). Zmiany w polskim poradnictwie [Changes in counselling in Poland]. *Edukacja Dorosłych*, (1), 9–26.
- Lenart, J. (2013). *Orientacja i poradnictwo zawodowe w Polsce w latach 1944 – 1989.* Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Manterys, A., & Mucha, J. (2009). Nowe perspektywy teorii socjologicznej. Punkt widzenia 2009. In A. Manterys & J. Mucha (Eds.), *Nowe perspektywy teorii i socjologicznej* [New perspectives of sociological theory: The 2009 point of view] (pp. vii–xxvii). Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Ministry of Family and Social Policy. (2016). *Informacja o realizacji usługi poradnictwo zawodowe w urzędach pracy w 2015 roku* [Information on career counselling service in job centres in 2015]. Retrieved 09.10.2020 from <https://psz.praca.gov.pl/documents/10828/3919346/2015%20Raport%20poradnictwo%20zawodowe.pdf>
- Ministry of Family and Social Policy. (2019). *Informacja o realizacji usługi poradnictwo zawodowe w urzędach pracy w 2018 roku* [Information on career counselling service in job centres in 2018]. Warszawa: Ministry of Family and Social Policy. Retrieved from <https://psz.praca.gov.pl/-/9970140-raport-za-2018-poradnictwo-zawodowe>
- Paszkowska-Rogacz, A. (2017). Rozwojowe tło poradnictwa dla dzieci i młodzieży. In R. Gerlach & R. Tomaszewska-Lipiec (Eds.), *Wokół podstawowych zagadnień pedagogiki pracy* (s. 240–263). Bydgoszcz: Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Patton, W., & McMahan, M. (2006). *Career Development and Systems Theory: Connecting Theory and Practice.* Rotterdam: Sense Publishers.
- Podwójcic, K. (2015). *Diagnoza stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych w relacjach dyrektorów szkół i osób realizujących doradztwo.* Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. Retrieved from <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-ee-raport-diagnoza-stanu-doradztwa.pdf>
- Rachalska, W. (1987). *Problemy orientacji zawodowej.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Reh fuss, M. C. (2009). The future career autobiography: A narrative measure of career intervention effectiveness. *The Career Development Quarterly*, 58(1), 82–90. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2009.tb00177.x>
- Savickas, M. L. (2005). Career Construction Theory and Practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. (pp. 147–183). Hoboken, New York: Wiley.
- Savickas, M. L. (2011). *Carrer counseling*. Washington: American Psychological Association.
- Słyszowa, S., & Smoleńska, J. (1981). *Orientacja szkolna i zawodowa*, Warszawa: Instytut Badań Pedagogicznych.
- Spętana, J. (2015). Maria Eduarda Duarte: Life designing and counselling: searching career construction. On searching for knowledge, meaning and essence of life as elements of varied dimensions of counselling, UNESCO Chair of Lifelong Guidance and Counseling, Institute of Pedagogy, University of Wrocław, May 19–20, 2015. *Studia Poradnicze/Journal of Counsellogy*, 4, 329–333. <https://doi.org/10.34862/sp.2015.10>
- Suchodolski, B. (1972). Wybór zawodu. In A. Jawłowska (Ed.), *Wybór zawodu* (pp. 5–21). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Suchodolski, B. (1974). *Oświata i człowiek przyszłości*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Suchy, S. (1980). Kształcenie ustawiczne a poradnictwo wychowawczo-zawodowe dla dorosłych. In W. Brejnak (Ed.), *Poradnictwo wychowawczo-zawodowe* (pp. 321–325). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szajek, S. (1979). *Orientacja i poradnictwo zawodowe*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szyc, A. (1899). *Rozwój pojęciowy dziecka w okresie 6- 12 lat*. Warszawa: Wyd. Skład Główny w Księgarni Wendego i Spółki.
- Szyc, A. (1901). *O zadaniach i metodach psychologii dziecka*. Lwów: Związkowa Drukarnia we Lwowie.
- Wołk, Z. (2017). Poradnictwo zawodowe i doradztwo karier. In R. Gerlach & R. Tomaszewska-Lipiec (Eds.), *Wokół podstawowych zagadnień pedagogiki pracy* (pp. 212–239). Bydgoszcz: Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Ziemska, M. (1971). Poradnictwo rodzinne a wychowawcze dla rodziców. *Kwartalnik Pedagogiczny*, (4), 203–215.

Maria Mendel
Gdańsk University

The “sacred time” of the liminal phase: New perspective on rationalization in guidance

Anthropologists have described the middle, liminal phase of ritualized transitions from one social state (status, role, etc.) to another focusing on the characteristic *sacrum* aura that transcends time and space, in which a person becomes different. This narrative stems from guidance-oriented interest in such a “sacred” exceptionality, where duration is suspended, hierarchy vanishes, along with any established order that usually regulates social life. What significance, for guidance, can such knowledge, actualized through analysed narratives, have? Through the analysis of research material derived from three biographical studies, the text describes liminality-related experiences of *Erasmus* exchange students (*the Erasmuses*), city residents affected by the history of their city (*the people of Gdańsk*), and homeless persons (*the homeless*). The study demonstrates that the liminal time is present in the memory of the narrator-participants and that it has shaped their identity strategies for many years (as in the case of the people of Gdańsk), or has been dividing their world into two contrasting spheres (as in the case of the homeless), or has made them dependent on the liminal state, as in the case of Erasmus+ beneficiaries. The following description has been developed from the perspective of guidance and is accompanied by questions on the experience of a general threshold in which a counsellor and guidance hold a specific place and significance. The significance – its “point(lessness)” – is manifested through following the “educational” feature of the analysed statements; the issue of learning from liminality. The studies relating to guidance and learning in the situation of suspension, involving the order based on social inequalities, which are the primary source of social problems, may lead to conclusions further grounding the hope – not only in terms of pedagogy and guidance – for a more shared, better world.

Keywords: liminality, biographical narratives, crisis, dealing with challenges, counselling

This narrative involves a kind of research-oriented re-visiting, since I analyze my old narrative material derived from my empirical research conducted in 2006–2013. Such a methodology of re-visiting constitutes an ethnographic technique consisting in a review of qualitative data based on new goals and research problems (Bura-woy, 2003, p. 674). The technique itself varies depending on the type of sources

that are revisited. We can distinguish, for example, such re-visiting based on a biography, place, institutions, etc. It has been universally used in anthropology and is now becoming increasingly popular among sociologists and scholars from other disciplines (see Burawoy, 2003). Due to open and globally accessible (through the Internet) archives, such approach has become more and more popular in contemporary, broadly understood social sciences (Mauthner, Parry, & Backett-Milburn, 1998; Bishop, 2009; Filipkowski, 2015). The approach suits me well, but I am no purist when it comes to applying it. The re-visiting that is presented in this narrative is my third research experience of that type (Mendel, 2017; 2018), each of which has been an expression of an increasingly free application of the idea of a second, differently-oriented analysis of the research material collected on an earlier occasion – rather than a strict adherence to a methodology that, in fact, is purposefully unspecified, guiding the researchers without actually binding their inquiry (see e.g.: Burawoy, 2003; Filipkowski 2015). The research framework of my re-visits is always determined by a different research problem, and their common principle consists in using a second-hand – i.e. used at least once before – qualitative research material.

The ‘second-hand’ narrative material in this case derives from published research, thus below I extensively quote from these publications (Mendel, 2007; Mendel, 2010a, 2010b, 2010c; Mendel, 2013). The first of these studies was done in 2013, based on bibliographical material collected from students who participated in the student exchange program *Erasmus* (hence I refer to them as the *Erasmuses*). These travelling students offered narratives of their study visits, describing a state of liminality, characterized by timelessness, or being in time that anthropologists defined as sacred. The second study, in the order adopted in this text, was done in 2010, when we analysed the identity of Gdańsk-inhabitants, constructed by means of biographical narratives (*the people of Gdańsk*). Our point of departure for these stories was the history of a small street and a square called “Pohulanka”, which in 1946 was the site of a spectacular execution of those who had brutalized the prisoners of the Stutthof concentration camp. Even though both the street and the square grew wild with plants, over time the memory of the event – formative for the people of Gdańsk – has, paradoxically, taken on a form of collective ignorance and denial. The sacred time, emerging during ritualized behaviour aimed at survival in extreme conditions brought about a selective memory work. It continues and is still present in the narratives of the research participants, who learned the ways of forgetting – as Marc Augé (2009) dubbed them – from their former life in liminality. The third study that provided the material that turned out to be of interest for this research was conducted in 2006–2007 (*the homeless*), enabled a description – based on biographical narratives – of homelessness heterotopies, which according to Michel Foucault are characterized by a suspension of traditional time. The homeless, living in conditions of liminality, offered images of a “pivoting” *sacrum*, the time that – while remaining “sacred” – also sanctified their Agambenian “bare life”.

Organization and the aims of analysis

Apart from description of a “sacred time” and “sacred places” in biographical narratives that I extracted from the material collected during the above studies, here I wish to pursue an aim that is important mainly from the counselling point of view, which I see in line with the concept of guidance put forward by Alicja Kargulowa (2005). I am interested both in its grounding in the pedagogical perspective offered by the author, and in an emphasis placed on its distinctiveness from counselling. Kargulowa perceives guidance as a more temporary process, in contrast to counselling which is more long-term and, in terms of perspective, organized around the practice recurrent analysis of specific problems, repetition (Kargulowa 2005, pp. 36–46). I agree that guidance concerns people who – in general – are able to cope with their life problems, and is a “social event that consists in temporary action perfecting the behaviour of individuals or groups through the advisor’s participation in solving the problems faced by those that seek their advice” (Kargulowa 2005, p. 197). Thus, the advisor’s role focuses on assisting the person seeking advice in more effective achievement of their goals, often within the framework of their long-term activities (Leszczyńska-Rejchert, 2005, p. 132). Summing up, in relation to my previous positions on the definition of guidance (Mendel, 2016), I understand it to be temporary action addressed to individuals and groups oriented towards perfecting solutions to problems identified by them. It is an action that is undertaken in response to a more or less specific needs of people who seek advice (Kozdrowicz, 2003, pp 319–320). I agree with those experts in the field who emphasize the informative-instruction character of guidance (Kargulowa, 2005; Kozdrowicz, 2003; Leszczyńska-Rejchert, 2005). It is not a therapy nor resocialization. It assists those who can assist themselves, and who – by looking for opportunities to make this process more effective – use what the advisor has to offer.

This is the approach that I apply in the analyses presented in this text. I make my point by stressing the present challenges faced by guidance that will enable it to meaningfully react to the contemporary conditions of a life in crisis, when the sense of crossing beyond a threshold appears as necessary both for individuals and for groups, and smaller and larger communities. By highlighting the statements relating to learning from narrators’ own condition of “being in a liminal space”, I relate educational aspects of liminal conditions, meaningful for the narrators and for the social dimension of their experience, where advising action seems to have its present and future significance. It will thus be an attempt – grounded in the perspective of guidance – of reconstructing this experience. I am interested in how the narrators-participants dealt with liminal situations and whether they sought advice. This has been expressed mainly through questions that will hopefully find answers in the re-reading of the narratives, oriented towards guidance.

Ritual „sacred time”

In line with the orientation of my analyses – looking for “sacred time” in bibliographical narratives and for educational aspects of its experience by narrators – their subject matter is liminality (from Latin *limine* – a threshold). Crossing over a threshold, an experience that is always in a way difficult, is usually ritualized in cultural practices. Rituals can be seen as a universal cultural common good that enables survival in difficult states, including those in which survival seems impossible (Gennep, 2006; Turner, 2010). They suspend normalcy – including the ordinary time – conjure up the *sacrum*, “sanctify” what happens within it, i.e. most generally, forays beyond typical behaviours, inadequate for the state that is being experienced and not providing a solution to it. The ritual creates an opportunity to be productive, as a sacred exemption; an exception protected by the presence of *sacrum*; the excess that takes place beyond time and that serves as a threshold, the crossing of which will enable a return to a better normality. This brief description of liminality is inalienably characteristic of all ritualized practices, of every ritual.

I wish to point out that I understand rituals – just like anthropologists of organizations – as collections of symbols, not only objects or devices, but also specific acts, performed more or less systematically and linked together by specific, difficult situations (see e.g. Kostera, 2003, p. 168). In particular, because of the special nature of my research problem, I assume a classical interpretation of rituals – following Arnold van Gennep and Victor W. Turner – referring to liminality and highlighting their meaning as culturally universal transitions (Gennep, 2006; Turner, 2005; 2010). In van Gennep’s rites of passage theory developed by Turner, which involves – as the those authors say – all domains and areas of social life, we always deal with three phases of a ritual passage from one status to another; from one role to another, “from one state to another”, from one world (cosmic or social) to another (Gennep, 2006, p. 36). In short, subsequent rites, phases of every ritual – felt more or less as liminal, and in fact liminal in nature – can be represented as follows: 1) pre-liminal phase – exclusion from the present state (separation), 2) liminal phase – period of marginality, transience, 3) post-liminal phase – inclusion, involving adaptation to the new status, role, entering into a new state and new world (Gennep, 2006, pp. 36–37). We can ask whether assistance from the Other is always necessary in such process? Is guidance indispensable?

In rituals, as I mentioned, there is a marked presence of *sacrum*, but it is not a universal category, but one that manifests in specific situations (Gennep, 2006, p. 37). While explaining this category, Van Gennep distinguished between the status of a traveller and highlighted the specificity of *sacrum* in travelling. He stated that a person who lives in his or her house, within their clan, is in fact staying within the *profanum*. The reality of *sacrum* is accessed when they set on a journey and find themselves as foreigners in the vicinity of an unknown place (Gennep, 2006, p. 37). However, such “sacralization” is not an inherent condition of a traveller. There is

a phenomenon of “the pivoting of the sacred”, changeability that stems from changing one’s place in the general community. Everyone who experiences such changes [for example by making themselves familiar with the new place – MM] can observe this pivoting and where they once saw *sacrum*, they may later see *profanum*, and *vice versa* (Gennep, 2006, p. 38). Since such changes disrupt social life and individual life, van Gennep emphasized the ‘blessed’ function of rituals, constituting – as I mentioned – a common good, pointing out to their goal, which consists in limiting the negative impact of the “pivoting of the sacred” (Gennep, 2006, p. 37).

“Sacred time” within liminality is the time of forging unusual communities; creation of atypical ties, which do not rely on hierarchy that is a mark of social structures, because hierarchy vanishes in these circumstances. Turner based his description of such communities on his research on the individual and social experience of a liminal state, sacred through exemption from the existing orders. Turner wrote that liminal conditions and people living through them eluded classificatory network, which usually sets a place for states and positions within a given cultural space. Liminal beings exist neither here nor there. They are located in-between positions set and ordered by the law, custom, convention and liturgy (Turner, 2010, p. 116). The moment in which they exist is the moment “in time and beyond time”, combining the sacred and the profane, unity and fraternity (Turner, 2010, p. 116), within a temporary disappearance of ranks and differences (liminality is characterized by the fact that it does not last...). For Turner, the community that exists within the vanished structures of subordination and power was *communitas*, and he juxtaposed it with the society – *societas*, which will have rebuilt its structure in the final phase of the ritual (Tokarska-Bakir, 2010, p. 19). *Communitas* thus constitutes an unforgettable lived community of individuals, who experience the happiness (and sometimes the unhappiness) of freedom while exempt from routine orders and disciplines; a community of people equal in status, as they have been temporarily stripped of status (or for a while have only rudimentary status) (Turner, 2010, p. 117). Such an unforgettable experience lived in “sacred time” must manifest in diverse forms of individual and social self-expression.

My analyses allow me to confirm one of the ways in which they manifest, i.e. as part of biographical narratives. The impulse to rely on them in counselling or guidance comes with the helplessness of an individual and the assistance from an advisor, who – by accompanying the individual in their peregrinations through their biography takes on a role of a “competent operator”, and by constructing the advice – helps the individual to achieve liberation from the experienced problems. In this particular case, the impulse came from the researcher.

Rituals that help go through liminal experiences, accompanying positive and negative sides of the phenomenon of pivoting or *oscillation*, may be likened to *oscillators* – generating movement, frequencies, that help an object retain balance while it moves alongside the pivoting – oscillating *sacrum*. I describe such a ritual later, demonstrating through narrative excerpts how they transported narrators to places

such as symbolic and material home, familiar and temptingly safe, to spaces lurking with the freedom of the *communitas*, there and back again – from *communitas* to *societas*; back to the structure from the lack of structure, from place to space that – familiar and domesticated – is no longer a space and becomes the traveller’s place, home, regardless of where it is located in material reality¹. The participants’ narratives demonstrate how they coped in liminal situations, how they familiarized themselves with places and how they lived through the moments which were “in time and beyond time”, combining the sacred and the profane, the unity and the fraternity they validated.

The Erasmuses – new space-times: fascination, adaptation, contemplation and self-analysis

In all the narratives presented by the students and lecturers participating in the study, while they reported on the transformation that occurred due to their travel, there was a topic that emerged towards the end of the narrative that related to the ritualization of the change of place; a ritualized transition from the state of “being at home” to the state of “being away from home”. In the context of van Gennep’s work, it was very interesting that the participants never spoke of just one Erasmus-program journey, and their efforts to repeat the experience took on a ritual form, becoming a condition of the education traveller’s identity. The narrated liminal states and the rituals that accompanied them indicate an addiction to such experiences. *Pivoting* is seemingly beneficial and the next journeys, as a way to leave behind the *profanum* and rejoin the *sacrum*, constitute a desired activity.

This could be explained in such context by another reference to Turner’s reflection on the *communitas*, as discovered by the anthropologist, shaped under the influence of Van Gennep’s thought. The desire and such persistent repetition of the condition of “being away from home” among the participants taking part in the Erasmus exchange program, may constitute their desire to achieve freedom afforded by the *communitas*. The language through which we distinguish two categories that appear here: the place and the space, comes from Yi-fu Tuan (1987). According to this renowned scholar of the phenomenology of space, within a subject’s life we can see two dialectically bound, enmeshed approaches to reality. One is expressed through attachment to “places”, the second in a desire for a “space” that is associated with freedom. Approaching it (for example through travel, as I mentioned following van Gennep) soon results in the subject’s action aiming to domesticate it. A domesticated space becomes a place and is no longer a challenge. However, once the subject finds him or herself in a place, grounded in a place – he or she feels “set” and pines for space, which – again – lures him or her by promising freedom.

¹ Here I use the categories of place, space and domestication derived from concepts proposed by Yi-Fu Tuan (1987), to which I shall return later

Transition from place-to-place can thus be understood as changing places, but also as a Tuan-style game of space-place that plays out within the subject. The similarity to the theory of ritual indicates that the game is being played within the formula of universalized cultural practices. I resort to categories of space and place to say something about these practices in relation to the educational dimensions of being in a liminal “sacred time”. I thus become sensitive to the significance of the pivoting or ‘oscillating’ movement, connected with the mobility of the *sacrum*, with its changeable *loci*.

The “sacred time” in *communitas* is the title for the reconstructive description of ritual practices (presented below; in motion: from place to space), based on a few selected fragments of narratives, but I would like to point out that, except one, in all the statements there emerged the theme of striving for space, remaining in the state of journey, i.e. experiencing changes of place, being “away from home”.

From “sacred time” to ordinary time, from *communitas* to *societas*, is the title of the next section, which presents a description of the space – place movement, created from excerpts related to a ritualized “wandering around the city”. They can be understood as the second phase of the ritual, which consists in gaining familiarity with a space, seen as creating a new place, making it its own and safe, “domesticating” space. This phase, however joyful and carefree (as it is usually described by the participants), happening with the lightness resulting from the disappearance of a structure in a liminal state, inevitably spells the end of *communitas* and – in line with van Gennep’s “pivoting of the sacred”, a return to structure, to *societas*, to ordinary time and ... home.

“Sacred time” in *communitas*

Małgorzata, a trainee English teacher, described how the ritual worked – as a pivot for a certain community where belonging was predicated on the constant pursuit of space. Within the theoretical take on ritual, it might be an expression of longing for the “liminal being” state that makes *communitas* possible. Małgorzata and her friends form a kind of diaspora that constitutes itself within this experience (a *communitas* community, scattered in the *societas*, and always ready to travel). Małgorzata, like Róża, Alina, Justyna, Marek and others, associates them with identity work and in her narrative, defines herself through her need to move²:

as far as that traveling is concerned, I don't know, may it is the question of my personality that I... not that I'm not attached to the place, but I don't have such a need to live in Poland, to live in the UK (...), I feel the need to move, to go to India, Japan (...). I have lots of friends who graduate, complete this course and leave, spend half a year in South America, moving from one country

² While quoting from the participants I render, as far as possible and useful, the stylistic, lexical and grammatical form of their narratives.

to another, teaching English there, earning a living, someone else is in China, a friend is planning to go to Japan now, right, another friend is now working there as a teacher...it gives me such a feeling that I can go on, that it is a start to something more, then “I’ll decide what’s next. Elsewhere, the same student explained belonging to such a community with her upbringing: It looks like that: “I’m a daughter” of a sailor, so travelling is in my blood, I can say so, I’ve been travelling since my earliest childhood and because my dad used to be a sailor, he always insisted that I learn English.

Perhaps the same factor was at play in other narratives, which, however, did not represent it in any way that I could notice it.

Justyna explained this, often adding: *this is my urge to learn, already being there.* She blamed herself for having such an urge, an unbridled cognitive curiosity and presented her educational explorations in new places also in such terms. She had a sense of not doing what she had wanted, even though when she was abroad, she kept herself very busy, teaching children, hiking (she describes herself as a tourist). She thought, however, that she would have a little more time there than at home, that this will allow her to develop all her interests in the context of this different place. She has been doing all of this, but when it happens in a situation where she is chasing a clearly “diagnosed addiction” to travel, she can never achieve satisfaction and serenity; perfection is never fully attained, pursuing it constitutes a goal in itself. The pivot, as a ritual of the “calm” opening of a space, of making it familiar and of creating places, only to leave them for the next opening space, can act as a balm for a hurried subjectivity. In this passage, one can see how helpful these ritualized practices are, for example, when one misses one’s family, left at the “starting point”. Justyna told me about the liminal phase, in which – literally and figuratively – she was “cut off” from the world, which served her well:

for a long time, during the first months of my stay in particular, I did not use the Internet, just to be, like, completely cut off, to really benefit from all that was there. Everyone was wondering how I could not miss my family at all, and I’m quite close to my family, so it was also unimaginable for most of my friends and really, they could not understand how it was possible that I lived like this, that I cut myself off and just didn’t miss [them]. And in the meantime it looked like I was just busy getting to know this rhythm of [these] places, I was there only for four months – after all, I had to see everything, to go everywhere, so that was how it happened.

Coming back to the soothing function of the rites of passage, it should be added that having a goal – a dream, an ideal – is what brings calm and gives strength to overcome adversity. It gave the traveller “wings” – among the eleven participants, most of them had such far-reaching goals. Justyna said:

as far as my expectations are concerned, they are so general – broadening my horizons, as if approaching this ideal from my childhood to study through travelling by experiencing everything.

I also find explanation in the narrative by one of the academic lecturers, a scholar of religion:

I think I'm looking for, apart from such basic things that I need to live, and in which I function, like where to put my head, where to take a shower, where I can eat, yes, we all sooner or later need to look for that and our life revolves around it, we have to eat something at least twice a day and lie down once in a while, get some rest, take a shower. But I think I'm getting into new situations, it's because of my character, I like to visit new places all the time, if I'm going somewhere all the time, it's because there's something I need to find in them, experience, maybe visit someone – but I know there are people who go on vacation to the same place over and over again. I wouldn't even think of going to the same place, I have to explore new areas of reality and it's not about forgetting the old ones, but I have a feeling that out there, something new will help me see a new aspect of my own life.

The condition of this narrator's life is a constant change of place (*I like to visit new places all the time, if I'm going somewhere all the time*), moving around, as a result of which – as the quote suggests – the author has a sense of gaining better self-knowledge. In the “away-from-home” happiness of belonging to liminal beings and *communitas*, it is possible to speak of an experience of depth. Turner confirmed this by juxtaposing numerous binary oppositions, as features connected through the opposition of *communitas* vs. *societas*. The list includes (apart from the expected: ‘transition-state’) also: ‘holiness – laicity’, ‘sacred knowledge – technical knowledge’, ‘continuous reference to mystical powers – periodic reference to mystical powers’, ‘acceptance of pain and suffering – avoidance of pain and suffering’, ‘humility – pride stemming from social position’, ‘no selfishness – selfishness’ (Turner, 2010, p. 124–125). It can be assumed that many of these features of liminal existence within the *communitas* of travel may have been tempting for a scholar interested in theology, who saw Christ as one of the wanderers.

Ewa, who at the time studied Art, described her experience using the language of constant movement, as if she were creating a sequence of mimetic representations, geographically spreading, extrapolating a ritual. It happened – more or less – following the scheme: departure (leaving familiar space – place) – arrival (entering space, making it familiar transforming it into a place) – departure (leaving the place). Even though these spaces and places were sometimes diametrically different, the ritualistic scheme worked and, at some point, managed to abstract the sublime space, the universal space of one's own subjectivity, the free identity of “Ewa-within-space”, constantly domesticating it, and thus dreaming about the next “Rotterdams”

or “Warsaws”. The boring, small town of Delft, which she initially had said she hated, sensing her overpowering grounding in it, which occurred when Delft entrapped her with its all-encompassing tininess; next, the escape to the crowded, tempting anonymity of the space of Rotterdam; finally, Warsaw – a universalized space of freedom, freedom from place. Everywhere she went, Ewa repeated an internalized ritual. She felt wonderful in its liminal phase, feeling *communitas*.

The space itself... she said, emphasizing the sacrum of her experience, in Rotterdam I just felt foreign, because I live in the city, but there is no, there is no comparison, to be honest. It's just that the sheer number of people is amazing, and the signals that were there, I was a little bit overwhelmed, tired, and I felt a bit alienated, feeling that I don't take part in that life somehow, that I just walk around, watch, try a little bit, using my own pace, then a different pace, and only after a year, I started feeling good there. Before that I said: No, not Rotterdam, it's so tiring. No, I don't like it, I don't like it at all, and it was only after a year that I noticed that I liked being there (...). I wonder, when came to Warsaw, there close to the station, but only close to the station, there were a lot of foreigners, and I felt as if at home then, after a whole year in the Netherlands, because it was normal for me, that it is so, that it is like this on the street, well, [people] from all over the world just pass me by (...). When I came to Warsaw, I thought that before, I would have felt lost. I used to feel like this in Warsaw when I was leaving the [railway] station, for example, there was a sense of chaos, there was traffic. Now, I got used to such a city. Maybe the traffic is not the same as in Rotterdam, but near the railway station, somewhere in the very centre of the city, that's how I got used to it anyway, I guess, I just got used to it, and [before] it used to be something very strange for me. Of course, Rotterdam is not my place either, no, but you know what, I liked this pulse, this rhythm, and yet here I had more of the space itself.

Next, Ewa “pivoted”, describing – as if perversely – her attitude to Delft, which she did not like:

I don't know, I think maybe in Delft it was more like that, although, you know, it was so beautiful in some way, or familiar, close to me by its beauty, so moving, sometimes just too much, it was powerful. I couldn't, I just thought that somebody was fooling me, that somebody was trying to trick me, that there is no such thing. In this way, it was so familiar to me, close to me, but not in the sense of the atmosphere of this place. Maybe I was just stealing some buildings for myself, or stealing some places, no, just because they were mine, because they spoke to me like that.

Ewa's narrative shows her as a person whose lives by “moving”, unable to “sit still” in one place, she hates growing roots:

That's why I decided to go to Rotterdam now, because I can't imagine being frustrated there that there is nowhere to go. There's not so much going on here either, but I can come up with something, like a ride to Gdańsk or something, and there I wasn't trapped in some way in that village, I didn't even live in Delft, I had to commute there, but it was ten minutes ride by bike, that wasn't too crazy.

This was actually the same Ewa, whom I had previously described as an exception among those who were in pursuit of constant travel – because she expressed the change as follows: *there I found out that, gosh, I was fine at home, it was not boring, but I missed something, that people are more important than the place.* These words seem to make the whole point, generalizing the experience of a long break from “place” to the freedom of “space”; the end of the path that the ritualized behaviour described above have turned not only into a space-time that was bearable for Ewa, but which have also shaped her readiness for structure, for entering into an order of *societas*. The excerpt quoted above seems to conclude the statement of an autonomous subject, taking up the challenges of space and, at the same time, an agent creating places. The subject's position and, consequently, the way in which the subject experienced the “pivoting” have changed. Such pivots may support identity work by rendering the subject autonomous. What is guidance and how does it work in these conditions? I will revisit this issue later in this text.

From “sacred” to common time, from *communitas* to *societas*

In each of the analysed excerpts there was a theme of wandering around the city to make it familiar. The wandering was marked by the pivoting *sacrum*. I will quote several excerpts describing such wandering.

Aleksandra, a student, talked about how she made a city more familiar by wandering around, which would not be possible without a bus. Here, the bus plays the role of a symbolic vehicle, ritually moving her from space to place, from the unknown and free – into the domesticated, familiar and enclosed, due to the sense of security that she creates. The wandering constitutes an educational activity and research; Aleksandra learned by wandering and analysing the reality. At the end of the quote below, she emphasized her amazement at the world that she had been studying, a curiosity that had been driving her cognitive inquiry. First of all, however, she talked about the vehicle:

I liked to take the bus and observe (...) You could really feel more at home. (...) There is really a lot to see fantastic surroundings, the fact that you can travel and take a train, after an hour you are in Bruges, in Lueven, these are also places worth visiting, worth seeing, because time has stopped there. Renaissance and medieval buildings have been preserved, and there are also things that we will not see here, that is in Poland, because they are not there. There are definitely

more such historic buildings preserved there. There is also Art Nouveau. Some places were fantastic. As for the places, which were also incredibly surprising for me, together with a friend we found that the Belgians have such a strange habit, first of all, they do not close their curtains, but it is not only Belgians, they do not close them at all, so that when you pass by, it is difficult not to look into someone’s kitchen or living room, and you know, on the one hand it attracts the eye, it is hard to resist, and not to take a look, and on the other hand you feel stupid, because somebody is sitting there lounging on the sofa, you know, drinking a beer or something else. That’s one thing. And second, they’re doing fantastic exhibitions in the window sills and it was so shocking for me – “the best” things they have, because they display such different kitschy porcelain animals. For example, someone there had a picture from “Grease”, surrounded by flowers, on a golden background, next to it some dwarfs, some hideous glowing bugs and all this together, all together, on the inside of the windowsill (...). And another thing is that you often couldn’t figure out what is what, for example, the hairdresser looked like a florist, because the shop was full of plants and basically there was no information about it being a hairdresser salon, there was a nail studio ad somewhere displayed in a window, and there were dresses and other wonders. And again, these terrifying dolls, with just one eye – again, it was supposed to be a hairdresser, yes, “Paris look”, and from what I remember, there were such terrifying dolls, such as – oh mother – from ancient times, in dusty clothes, terrifying and absolutely not encouraging. And that looked so provincial, right in the city centre, next to the super salons of, I don’t know, fashion designers, Dries Van Noten, where you just have one dress on display, and you walk around these things so carefully. Such interesting juxtapositions, I wonder where it comes from.

Alina, a teacher, in her wandering around the city – which transformed the city from space into a place, a domesticated space – used her own bicycle as a symbolically meaningful means of transport. She said: *I felt settled there like (...) I had a bicycle (...). When I had such an unmarked bicycle (...) a bicycle without the rental sign.* This ritualistic vehicle helped her to make the space familiar and make it her own place, where – without the sign of the rental company – not only her bicycle, but also she “dissolved”, becoming like the surrounding space, which thus ceases to be – can no longer be – “unknown, strange, alien” and thus “holy”. The *sacrum* escapes with the familiarizing. Alina, in this pivoting aura, thus constructed herself in the following way:

I like to be anonymous, I like people around me, but I don’t..., I would be so burdened having to say “good morning” to everyone, to talk for a while, just because you have to. It tires me a lot. When I move somewhere, I do not make friends, I want to be an element, but without... without a network, without relations. And when I am somewhere, not the place someone suggested, someone’s

favourite place. I prefer... prefer to get to know someone's view, because otherwise, I would have only my own. And when I am somewhere else, I ask [people] where they like to go, after all, this is their city. Where are the cool places? In this way, I want to recreate this way of seeing this place through... through these people. I also like, when I go out with friends here, it's also nice to see the Tri-City from the perspective of someone from Gdynia, someone from Sopot – where they go, what music is there (...). I do not have mine. I'm afraid that if I have mine, I will miss all the rest.

Such an identity construct made by Alina resembles the “free electron”, without a network of connections, which she does not want to weave, so as not to lose “something”. What is it? The ritual theory suggests that the fear concerns the miracle of the *communitas* achieved in liminality, and resulting in the narcotic, addictive presence of the *sacrum*.

For Ewa, familiarity was achieved through wandering around the city, which, if done in company, gave her a full sense of domestication:

Kasia came to visit me, we went on walks, she was afraid, I say, listen, you know, it's just dark, there's nobody there, let's say some backstreets, you know, I mean, I felt very safe, because there, nothing could have happened for sure, no. But Kasia, for example, reacted as if we were in some forlorn place, some kind of, you know, forgotten by all, somewhere at the end of the world, gosh.

Wandering around in search of one's own places is a kind of tactic chosen by Karol to gain familiarity with the new space of an academic. A little like the “ordinary people” described by Michel de Certeau (2008), Karol, by gaining his own autonomy in a given space, finds his own paths, independent of the well-trodden paths which have been set for him³. This is how Karol did it: *I mean, I had my places there. When I get to some new spaces, I immediately try to find [several] places where I will feel more or less at home.* Later in his narrative, Karol continued to draw his map, which he created then, creating “his” places, making the space familiar in a planned and systematic and tactical way, which he implemented independently from the strategies devised by university's planners, and perhaps even in spite of them. The routes of this research-oriented and educational wandering bypassed the lecture halls. There was a dorm on the route:

I have a picture in my head – I'm sitting there, my two roommate colleagues are already asleep, they went to bed early, I'm sitting in front of the computer, it's dark in the room, only the computer and monitor are on, and I'm sitting there around midnight, writing. I remember it very well (...) [this was] my good place, this room, when they were already sleeping, I had peace and quiet and could write. Next, the second place that was important (...) the church run by

³ As part of the student exchange, universities plan where students will stay and the routes that lead there, Erasmus students are provided with maps – their “own” topographies.

the Dominicans in XYZ was such a place, although the one in Gdańsk is also important for me, but because of its environment, activities, such matters, less for spirituality, because I don't even have the time, I just look around and there is always someone saying “hello”. And there, I would come and sit in the back at a mass, where there were only few people. I had time to concentrate and I didn't know anyone there, it was so quiet, calm. I connected with it from a completely different side, so it was also important for me, and walks to Malta, because I often took – well, once or twice a week – I took Father Cyprian's dog for two- or three-hour walks to Malta and there, I already knew all these... It is a big park, not Malta, but the Citadel, and I was walking in the park at the Citadel, and there were also places for me where I calmed down, where I walked far, because it was in the autumn, so these leaves, Rudy [the dog] in these leaves, and I talked to this dog a lot in this park, yes. I had such a good time, so all of this shows that it was a time of thinking and learning about people, something like that.

De Certeau calls such systematic, purposeful practice of wandering using one's own paths “tactics”, which he ascribes to residents, while the “strategies” are the domain of city planners, who, in a way, have the bird's view and see little. Karol also stressed the time factor, which is key in de Certeau's description of tactics: as procedures whose value derives from the importance given to the category of time – the circumstances that turn a specific moment of action into an advantageous situation, the speed of movement that re-orient the space (Certeau 2008, 39). Wandering, using specific techniques⁴, is thus exploring space in time that is unusual – and so, in a way, “sacred” – as it involves a specific configuration of possibilities. Using these possibilities becomes an emancipatory educational activity – catching a moment unlike all others. Familiarizing the space can thus be seen as overcoming its oppressive character, linked to the sense of place-making in time that became the moment of freedom, a celebration. For the *Erasmuses* – the narrators remaining in the state of liminality, place-making happens within such a “celebration”, in liminal time⁵ – the time of educational peregrinations exempted from ordinary rules.

As Karol stressed, and as is also the case in other narratives, visiting students, unlike the local ones, “have time” and thus can, indeed, wander around the city, i.e. the university town where they came to study. Their studies have a completely different course and content. As they wander, they engage in action-based study, in their magically sacred time, exploring the space and making it familiar, making

⁴ The tactics of wandering, which I present using Karol's narrative, were present in all other narratives, and most stressed by Karol, Róża, Magda, Ewa, Małgorzata, Aleksandra, Justyna, Alina and Marek.

⁵ I wish to point out that references to ritual time have been more developed in Turner's work than van Gennep's. For Turner, it is a principle that organizes the transition (see the terms he used for specific phases and moments). In his description of the liminal phase, Turner highlighted reflection on *liminal beings*, having no property and no possessions – they are not subject of the *normal* flow of time – and only exist within a ritual, i.e. a moment in time and beyond time (2010, p.116).

their first or yet another university town “their own”. It is also noteworthy that this familiarity with the cities – most often gained through the tactics of wandering – is an expression of subjective agency in relation to a place; in fact, taking place beyond strategies, beyond the study programs to be completed during the student exchange, beyond the “credit points”, etc. As Karol said about his studying during his trip:

I used to walk here and there, go to church or walk the dog in XYZ, or somewhere, and for me, it was a time of deepening knowledge, not just scientific knowledge, but also knowledge about myself or something, the time to write letters. It was a time of looking more in-depth into some things related to the spirit, the soul, I don't know, with myself and so on. That time...something else has changed in my understanding of how I learn. As I said, I don't know, just a greater autonomy in all that, and some awareness of the fact that studies are about mobilizing oneself somehow and wanting and searching. And... then I discovered it and had more time to devote myself to it, yes, because I had no other obligations, apart from eating. I had a lot of time to sit in reading rooms or in parks and somehow manage my development, but it wasn't anything crazy, not like I suddenly climbed some mountains, only small hills and that was that.

This context raises some guidance-related issues, including the question of forms of assistance (type of instruction, type of information material, etc.) in relation to the subjective being in a place, the subject's place-making in a city or in another space. Reflection on this area of guidance seems to be a contemporary challenge. If researchers look into it, they can develop “spatialised thought” within the guidance theory and practice, which would situate it interestingly within the so-called “spatial turn”.

The people of Gdańsk – denial

In this section I present “sacred time” that emerged in the narratives of Gdańsk inhabitants, analysed for the study of the way in which they constructed their post-war, local identity. When I consider the quality of “Gdańsk-ness”, I think about social memory of the city's residents, which – in the study *Pohulanka 1946*⁶ – appears mostly in their narratives. Thus, it is to a large extent a memory composed of private memories, as described by Lesław Michałowski. He also included in it the “notorious Gdańsk prose” (by Stefan Chwin and Paweł M. Huelle). It relates to places – the districts of Gdańsk – that acquire the status of a periphery – i.e. places that still present a mystery. When we compare it with very personal experiences of the novels' protagonists, we get a glimpse of a fictional city. However, it is full of real

⁶ The title of the project: *POHULANKA 1946: Tożsamość gdańszczan. Budowanie na (nie)pamięci* [Gdańsk residents' identity – constructing a (non)memory].

street names, shops and characters. This is real Gdańsk, but very private – not to say “intimate” (Michałowski, 2010, p. 260).

In this sense, private memories of the respondents constitute a social memory, as there is an exchange between them, they are connected with each other and subject to mutual influence. According to Sławomir Kaprański: “social memory does not have to mean «sharing the memory» (common memory), but it involves individuals creating their own views on the past through interaction with others” (Kaprański, 2010, p. 19). This interactive theory of social memory informs my analyses, not least because they record, in a “still photo” way, the existing configurations. In particular, this theory examines the relationship between memory and identity, taking into account that “what is socially remembered always appears on the verge of silence about what – again socially – has been forgotten, erased and excluded, also by power structures” (Kaprański, 2010, p. 19). In “me being here”, memory is key, but it is at the same time forgetfulness, non-remembering. Hence the expression I used in the title of the primary project: “(non)memory”, embracing not one mode, but different, multiple memory modes. Their interplay can describe the state of social subjects, saying a lot about their identity as “being local”.

In this context, it is noteworthy to consider what Zbyszko Melosik and Tomasz Szkudlarek noted:

“It rarely happens,” they wrote, “that communities sharing the same territories, or neighbouring territories, have clear consciences. Their identity is usually burdened with the memory of violence – experienced or committed. In the latter case, [...] there is quite often a tendency to forget; on the other hand, if the former is the case, it is in the culture’s interest to dwell in the past, to remind and to seek that others remember as well” (Melosik, Szkudlarek, 2009, p. 56).

Violence suffered is therefore associated with a tendency to remember, to demand memory. The attitude of the affected community and the circumstances of the interplay of space and memory create the social Self in the place where the violence was committed; this is how the “locality” is created. On the other hand, violence that was done to others results in a tendency to forget, erase, insert “memory implants”, as Marian Golka (2010, p. 68) dubbed filling in the gaps created by such forgetfulness. In this case, it seems that we are dealing with an attitude of a criminal, blurring the traces of a criminal act. Such attitude also creates conditions conducive to self-creation and the “locality” becomes imbued with it, demonstrating a certain flexibility as to the past and a tendency to “implant”.

The section of Pohulanka Street, which was the place of the execution, does not exist at the time of this study as – literally and figuratively – it has been overgrown. Among the narratives collected by Alicja Zbierzchowska (2010), there are those that describe the shock experienced in connection with the realization that one has so far ignored the existence of the place, with many narrators living just

next door. The shock was all the more profound because, in the course of their long lives, the participants, recruited from among senior citizens pursuing university evening degree education, have never heard about this place and this event. The author, focusing on the causes of the collective oblivion presented by the inhabitants of Gdańsk – not only about Pohulanka –, noted, following Golka, the conscious privatization of this event – it was to remain only in the individual memory of its direct witnesses. This would partly justify an active search for knowledge among the people of Gdańsk, once they learned about the event. This is indicated by all the material collected during the research, all the narratives, as well as numerous comments made on the Internet fora where the problem was discussed (Boryczko, 2010). The students of the Gdańsk University of the Third Age (GUTW), on the one hand, wondered how it was possible that they **did not know** about Pohulanka, and on the other hand, they claimed that they probably **always knew** about it, since even as children, they played the “rock the hanged man” game. The time related to Pohulanka stopped, ritually suspended in the lives of the actors, working towards ignorance, which in their narratives they characterized as bringing relief.

Similar conclusions come from my childhood memory, which gave rise to the project. As a part of my own research, I wrote two biographical micro-histories in which knowing and not knowing, for example, what kind of cemetery Pohulanka was, accompanied me almost from my birth in the town where this street was part of the space. In my memory, to this day there are still some child’s questions, for example: why should I say the prayer for the dead near a strange place overgrown with bushes, but we do not go there to light candles, and why do children scare each other with this place, mimicking hanging people, which is different from the usual hand sticking out of the grave that we associated with “ordinary” cemeteries? Such knowing and not knowing at the same time probably gave rise to our sensitivity to the neighbouring Pohulanka. It was also probably the reason why we would never have thought of living there, and this message, although it has been formed within the framework of private memories, has become universalized and seems to still be at work within us.

The time that made the Pohulanka event eternal has got suspended in the memory of residents and narrators. This time, though magical, seems to have the power to format reality. For example, according to one narrative, it could have influenced a construction developer’s decision not to invest in the area and stop the construction of their “green district housing” (Mendel, 2010a). The formative power of Pohulanka’s presence in the biographies of Gdańsk residents can also be seen in the impetus with which they reacted in Internet forums to the anniversary reminder of the execution in 1946. Unlike in the past, “knowing” has now taken control of “not knowing”. The interplay of these identity strategies of “knowing-not knowing” seems to shape the “landscapes of memory” of the people of Gdańsk and, consequently, their “me-being-here”.

Myths contribute to the sacralisation of Gdańsk-quality (or perhaps they powerfully reveal it). These myths are present in the participants narratives. They are described in the text by Chwin, included in the volume presenting the original study (2010). The German historian Peter Olivier Loew (2006) wrote about them as well – starting in 1945, with the city destroyed, undergoing de-Germanization, and where quite spontaneously, the local myth of “Polishness”, supposedly always there, is just being grafted. Historicizing reconstruction leads to the emergence of a myth about the unique nature of old Gdańsk, and finally to the myth of *genius loci*. The myth of Polishness combined with the myth of proletarianism form the nucleus of the myth of the rebellious city – and after the events of 1970 and 1980, this myth is transformed into the myth of the dissident Gdańsk. There is also the myth of maritime Gdańsk, the myth of multicultural Gdańsk, the myth of open Gdańsk, etc., etc. There are, thus, “top-down” myths, such as the Polish-proletarian myth, the “intellectual-dissident” myths, the myth of *genius loci*, and myths that appear automatically, such as the myth of Gdańsk’s uniqueness (Loew, 2006, p. 15).

The force with which these myths shape our “niche” and form our “Gdańsk quality” is very powerful and can constitute one of the mechanisms described by Hans Mol (1996). The myths make the “local” sacred in this place. The people of Gdańsk do not only appear different but are clearly “sanctified” by their “being-there”. When we look at comments on the Internet, analysed by Marcin Boryczko (2010), we see the elation that the senior students of GUTW felt in relation to being one of the people of Gdańsk (Zbierzchowska, 2010). There is no doubt that “being from Gdańsk” – i.e. living there, here and now – involved *sacrum*.

The liminal “sacred time” in the participant’s narratives can be interpreted within the framework developed by the theory of oblivion by Augé. At the very beginning of his book, *Oblivion*, the author noted that both for the individual and the whole society, oblivion is as necessary as memory (Augé, 2009, p. 13). Later, he reflected that our practical life, everyday life, the life of an individual and of a community, both private and public, are organized through forms of oblivion, of which we first become aware, only to question them and to imbue them with meaning (Augé, 2009, p. 33). For Augé three figures of oblivion that maintain the narrative are: “return”, “suspension” and “beginnings”. I believe they can be used in understanding some dominant tendencies that persist within a community, in discursively defined contexts (thus, they can constitute a representation and a form of oversight).

The first of these figures, the “return” (Augé, 2009, p. 59–88) involves regaining the past that has been lost, while forgetting the present. In our study, it is present in the narratives of senior students, and is particularly visible in the emphasis that they placed on the necessity to learn what really happened, how and why people have been silent about Pohulanka and other post-war events that occurred in Gdańsk (Zbierzchowska, 2010). Perhaps the same figure can also be an expression of a nascent obsession about the past, or one that has already become stable, withing the social space.

The second, “suspension”, relates to the present (there is a radical idea that there is nothing but the present). “Gdańsk quality” manifests this form very powerfully. Its presence in the thinking of mainly young Gdańsk residents was noted by Paweł Bykowski (2010), and other researchers participating in that research project – for example, Boryczko (2010) noted it on the Internet forum, where very likely the users were young people. Those who presented lack of interest in the past and stressed the importance of the present, were, in particular, young people, often migrants, visibly distant towards the place, which they see differently from afar. The young “Gdańsk-quality” has been shaped by these tendencies.

The third form of oblivion consists in an openness towards the past and is a figure of the “beginnings”, where both past and present are forgotten. In the study, this figure found some representations in the narratives of young people, students, but also more senior residents, mature students at the university. When they speak about the past that they now negate because of their discoveries about the post-war period, they keep being oriented towards the future (*I wish it...; it should not be so, that...; it would be good if here, in Gdańsk, we spoke more about...*). There is no present in their stories.

The figures of time that I presented above, following Augé, had the capacity to include the narratives focused on an event that was formative for the identity of Gdańsk residents. It was the event that – by happening in the liminal post-war period and in the pivoting *sacrum*, bringing fear and terror, but also happiness – laid the ground for the persistence of its somewhat magical memory. This memory, as our study narratives demonstrate, is formative for the identity of the people of Gdańsk, and for the behavioural aspects of collective forms of urban life. People who hold a memory based on semi-conscious ignorance (knowing-not knowing) have the disposition to behave in a way marked by evasion and multidimensional denial, as Stanley Cohen described the “state of denial”. It is a state in which the impossibility or refusal to constantly face unpleasant truths and to live with them is universalized (Cohen, 2001). As Cohen argues, communities in this state can ignore local and supra-local problems and avoid them persistently, based on a repeated motive that worse things are happening elsewhere. In this way, the state of denial creates a relativistic map of horrible places and allows people to assume an attitude of calm towards one’s own community: *after all, what is happening here is not so bad* (Cohen, 2001, p. 20). This state of affairs characterizes communities which, as a result of their tragic experiences, are suspended from their everyday life, in the “sacred time” which they remember, like the residents of Gdańsk, while learning collective ignorance, knowing and not-knowing at the same time. These are examples of coping without the help of the Other, without the professional intervention of an advisor.

One can ask: what insights for guidance can we discern in the context of such needs of individuals and groups? What type of information offered and how can it be helpful in such cases? Is it expected at all?

The homeless – the autonomous defence of identity and dignity

Research material analysed in this section in terms of “sacred time” in biographical narratives has been derived from research on the “heterotopies of homelessness” (Mendel, 2007). It was a heterotopology, i.e. the methodology of studying heterotopia – in accordance with the research premises – Foucault’s “place of spaces”, the place of the Other. This cultural phenomenon consists in the creation of places that physically exist in space but are always ambiguous, being at the same time their various representations, ways in which they are contested and reversals of their meaning and function, etc. Homelessness is heterotopic, it generates “different, diverse places”. Based on these research assumptions, researchers developed a description of the ritualization applied by research participants, persons in the situation of homelessness (Mendel, 2007). Ritualization turned out to be the essential content of biographical narratives, made from the margins of social life, in-between worlds – the regular world, i.e., the world of the homeless, and the world outside it, dubbed “legal”. Developing this description in the context of educational challenges led to a research hypothesis related to the need for educational work to change social reality through ritual intervention. Change is here understood not as modernist progress (spanning linear time, emphasizing development as a “push forward”), but as going “into the depths” of culture, bringing forth qualitative difference. It focuses on instances of ritualization, which are an important part of it.

For the purpose of this study, we developed a version of the biographical method, which can be described as an autobiographical narrative interview with educational and therapeutic value, a kind of action-research. It should not be understood as a kind of triangulation of methods, but as a uniform research method, composed of different approaches, crafted – as I mentioned – in response to specific conditions and needs. In a situation when the respondents are homeless, i.e. people in crisis, not satisfied with their own situation, an important postulate was to carry out interviews in a way that would allow the participant to consider the fact of participating in the research as an unquestionable benefit for themselves, which would also involve social advantage. The advantage here is understood as a change occurring in connection with the interview (life narrative), which can be observed in the person’s statements and attitude. The reflection that accompanies telling the story of one’s life has the agentic power and therapeutic potential that is associated, among other things, with the feeling of “holding your life in your own hands” (Demetrio, 2000a, p. 124). Hence, the researchers sought to develop a biographical method that would be exceptional, as action research, a strictly educational method, oriented towards beneficial change in the research participants – both for individuals and the community in which they are embedded. It was a method that linked the dimension of individual and social activity to the therapeutic dimension, understood as helping oneself by learning from one’s own life and from others’ lives, which are part of a biographical story. A story that is a particular intertwining of timeless and

time-sensitive aspects of the narrative, such as the plot – *fabula* (narrator's story) and the *sujet* (complementary narrative elements that make the verbal construction transparent and fascinating, absorbing the narrator). (Demetrio, 2000a, p. 125).

Focusing on the “sacred time” and in reference to the previous part of the analysis (the Erasmuses), it is worth noting that the analysis of the narratives of the homeless has drawn extensively from the approach developed by Duccio Demetrio, who described autobiography as an educational journey, i.e. learning in the circumstances of liminality, in “sacred time”. In such an approach, events seem like “toys in our hands” and by playing we give new shape to what happened in the past (Demetrio, 2000b, p. 13). Demetrio emphasized that resurrecting the past involves elements of fun, while hiding or transforming reality is a source of knowledge (Demetrio, 2000b, p. 14). We can say that autobiographical narratives are thus seen as a therapeutic activation of memory and, at the same time, as a creative action towards developing one's own, life pedagogies conducive to coping (Demetrio 2000b, p. 19). In this perspective, for the purpose of studying the heterotopia of homelessness, researchers devised a version of the biographical method, in which retrospection was intertwined with introspection, shaping the ground for change in the subject (their orientations, dispositions to act, etc.). With typical difficulties involved in creating such a tool for biographical research, “autobiographical therapeutic games” turned out to be extremely useful (Demetrio, 2000b). They became the basis for the categorized dispositions for the narrative interview, in which – in line with the memory processes that make up life's narratives, there was a transition from evoking images from the past to memories to merging fragments of the past (Demetrio, 2000b, p. 19–20).

Thus, the memory of the respondents invariably referred to time and used it, which was evident in narratives. In this statement it is interesting for me to see which narrative fragments reflected the presence of *sacrum*, the “sacred time”. As I mentioned, homelessness can be described as different, diverse places – heterotopias. According to Foucault, heterotopia exists when people break with their traditional time (2005, p. 123). Homelessness is a departure from the “common” time, it is its own, autonomous time. This is a recurrent motif in the analysed narratives, creating their peculiar temporal pattern⁷. Therefore, the analyses were dominated by the issue of ritual. Its theoretical conceptualizations constantly refer us to relative time. Ritualization is a temporalizing mechanism, allowing people to master time by introducing certain events into the space-time continuum. Rituals of the homeless, in a constantly modernized world, carried out as rational processes, taking place in and through institutions, can easily be integrated into the framework of van Gennep's transition rites (2006). They are, in fact, a transition from one social status to another, in three phases of separation, marginalization and accommodation.

⁷ Hence, in the book reporting the results of this research (Mendel, 2007), I identified the “systemic transformation”, which is impossible to determine in a rigid, universal time frame, or the “trajectory of homelessness”, which is always present in the unique time, the time of the homeless.

Within the institutionalized world, focusing on the homeless, the rituals constitute gradual legalization of the homeless person's status, starting with registration procedures and ending with a clear qualification, giving access to specific social benefits – determining that a given person is indeed without an address, i.e. homeless.

The homeless, therefore, perceive the world with a sense of ambivalence. Their reality seems to be binary. It could be called a bi-reality in which, at the same time, these people exist within the common world, but because they are on the margins, they are also outside, and look at it from a distance (and vice versa, because the distancing works both ways). It is not my business and not my world – said one of the respondents⁸. His description of the reality in which he lives as a homeless man, “squatting” on an urban plot, reflects a sharp contrast between two separate worlds. The “we-them” distinction is very clear: what do *you know* (...), *you do not know such things*. What appears to be completely unreasonable in one reality is not surprising in the other: *I'd rather go jail, I would....* However, rational reality does not react to these instances of “irrationality” on the margins and reveals the fullness of its indifference to people there: *but they do not want to lock me up*. The world in which the homeless person lives is thus not only divided – its parts are so far apart from each other that they become abstract, intensifying the *sacrum*. The quote above had a significant continuation: *It is not my business and not my world, I am not God*. The “not-mine” world is so far away, so much so that one cannot count on its reaction, it must belong to gods. The division into “we” and “them”, present in all the analysed narratives, is linked to time and an explicitly articulated accusation: *They took [it] away from us then, which means that we are homeless, but they cannot take away our dignity*.

As I already mentioned, all narratives in the study referred to the bi-reality in which the homeless live. Many of them emphasized “legality” as a feature of the “not-my-world”, “before marginalization”, “broken” world. One of the women narrators spoke directly about the experience of verification: *am I legal*. “Legality” is a clear feature of a rationalized reality, organized into institutional forms of social life. To participate in it, one must submit to the countless rituals that take place through procedures and documents that name individuals and groups, confirming their affiliation, defining – constantly anew – their status, role, position, etc. At the same time, through the same procedures and documents, this affiliation can be denied and, as a consequence, just like some individuals and groups are privileged, other individuals and groups are also marginalized by means of special “official” acts and “papers”, such as certificates, proofs, court decisions, etc.

The “legal world” manifests itself to the homeless in actions that make them think of it in terms of magic, referring to religious patterns and to the “sacred time”. This can be seen, among other things:

⁸ All quotes in this section come from Mendel (2007).

- ▶ in the magical quality of the “conditions” that one of the women participants described during an interview: Question: *And what do you have to do in order to... live with your son?* Answer: *There are conditions;*
- ▶ in the control and supervision, practiced as the consolidation of the subordinate position of the homeless and in forms that a respondent illegally staying in an urban garden plot sees as having magical connotations: *and today I dreamt of a dog, so today the police will come, and here they come. Whenever I dream of a dog, they come;*
- ▶ in the legitimacy and accepted presence through appearance, in the omnipresent requirement of “appropriate” appearance, often formulated non-verbally, inherent in the organizational culture of an institution, in the life of the “legal world”. The statements of the homeless are very suggestive when they describe this requirement, describing their efforts ensuring that they not treated as “worthless”: *I try to prove that I am not worthless. I go to the hairdresser’s once a month, I do my hair, yes. I have everything washed, I have things ironed, here I have everything clean, yes.* In the “legal world”, like in a temple, you have to be dressed properly, so as not to offend the deity with inappropriate attire;
- ▶ in the power of judgment, the unpredictability of judgments and the graciousness of the “legal world”, manifested by the unequal application of the rules, the occasional departure from them (as in the divine world, no one knows when and what whim will make the lives of the faithful go one way or another, but they can always hope that the gods will turn out to be gracious). The rigid requirement of paying for the use of public transportation, which is very burdensome for the research participants, was referred to as an urgent problem to be solved. However, it turned out to be less rigid towards another marginalized group, the disabled. It is as if the “legal world” winked at them and kindly allowed a little exception from the rule. Here is an excerpt from the narrative of one of the respondents, who presented himself as “born tiny” and a “hydrocephalous”:

before I get to Wrzeszcz from here, I first have to pay for the bus from Wrzeszcz, it costs money. Only these bus controllers already know me. Reputation, no? Because this is reputation, those guys that check tickets, they all know me already. And I showed the ticket once, because I was going to Gdańsk (...) – why did he buy the ticket? After all, we already know you, don’t we? He says: when I see you again with a ticket, you’ll pay a fine. I say: all right, I won’t buy tickets anymore. I went once, the last time, they were the same ones, and they say: you have a ticket, right? No! I don’t have a ticket at all! I said so because I know them. And you’re lucky, [they said] because otherwise you’d get a fine.

- ▶ in the magic quality of the address. An address is the mark of the “legal world” containing *sacrum*, and thus becomes close to sacred as well and “sanctifying”. To have an address means to be a better person, e.g. someone with integrity: *I am honest with women, I say that I am such and such, I do not have an address,*

I am staying in the shelter for now. I think that I gain more from honesty and the right approach to the matter. Having an address also means “being innocent”, e.g. as in the following situation, described by a participant, who treated address as a guarantee of his innocence: because it was a robbery in the apartment, they should not put me in jail, I was not my address. Having an official address is also a condition for achieving some kind of perfection, “accessing sacredness” of the “legal world”. The homeless, from their position of people seeking the sacred, can see very clearly how the “legal world” is built upon it, how the law and the meaning of an address, defined by it, regulates social life, establishing it as a never-ending struggle, without ethical, ordinary, “human” reflexes. The “legal world” is ruled by Themis, whose blindness has already made the participants suffer. Many of them have become homeless as a result of the – always lawful, yet ethically dubious and harmful – loss of address, which surprised them, was done without their knowledge, often as a result of intrigue by family or neighbours, etc. My family kicked me out and now – [I live] at the railway station, said one of the respondents, adding that what he would like to forget the harm he suffered from his loved ones;

I lost my apartment because I could have – after my mother, two years later she had it, because my father died, I could have – after all, I had lived there since birth, this apartment would have been mine, and yet it turned out to be a failure that I was left with nothing;

and another excerpt from a narrator quoted earlier:

I don't know how it was done, but they wanted to remove my official address in this house (...). Well, this is my new ID, made three months ago, it clearly states the address, right? Exact. (...) and regularly I have an address. I go in with the police, they have some paper that I'm registered there.

In these life stories, the address is treated as a fetish, which acts as the “pivot” for the sacred. Often, the narrative about it presents time as breakthrough moments and ascribes the magical power to the action of gaining and losing an address, just like in the following statement: *I could have removed him **then** from this official address, but I did not. And I was very wrong*, said a woman, evaluating her life from the point of view of her 72 years of experience. It all depended on removing the man from this address, its meaning focused on this action. Some of the narratives also voiced a belief that an address can open all doors, that it acts as a pass, justifying the failure to comply with the rules of the world and making it open, without borders:

I have already been everywhere, in every city, I can even go abroad, because I have the ID with an official address. I've been homeless for 25 years, and I still have my address and I never buy tickets for transport, I always travel for free.

The narratives that were subject to analysis show that the instances of ritualization of the “legal world” produce enslavement, which has its important temporal dimension. As in this story, time and freedom are inseparably intertwined, and the pivoting *sacrum* evokes a sense of confusion: *I am free now for a moment. Maybe they’ll revoke my probation again and I will... How free am I? I am “unfree”. The whole life goes on like this, all right.*

The homeless participants felt not only “unfree” and lost, but also humiliated and terribly unnecessary, which permeates almost every narrative. The address plays a magical role in the rituals, which create the process of social stigmatization – loss of freedom, in relation to homelessness. An address, like a sign of the legal world, seals the status of an individual who thus has his or her place and meaning within it. Without an address, one is “outside the world”, outside “this” world, of course. The world of the address-less person becomes, with the ritual gesture of de-registration from the official address records, the reality of “nowhere”. And despite all the flagrancy of the fact that “nowhere” does not exist and that every “homeless” person lives and works somewhere, the world – defined here as Legal – behaves repulsively towards them and defines them by its absence, characteristically expressing it in the language of pathology (while social groups, individuals and collectives are considered “pathological”, sick, requiring separation and thus justifying their being pushed to the social margin). This also relates to the terms used to describe programs of “getting out of homelessness”, in which the “without” seems typical, e.g. a person without a home, without a job, without the chances that need to be created for him or her.

This is how homelessness is institutionalized, through a series of rituals, fitting into the matrix of transition rites and practices, sacralizing institutions. In the first place, homelessness appears as a rite of separation (rituals that cut an individual off from the group and the social status that has characterized him/her until now) and is connected with the loss of address, which takes place – temporally – in space, in the network of social relations and activities (*my mother-in-law did not like me, but we lived at her place. She de-registered me and that was it, etc.*). It takes place within administration, in the office, as an accomplished, institutional ritual of “losing an address”. Following this, the homeless person enters a liminal state (*rite de marge*) and no longer belongs to any of the worlds. The first stage of homelessness is always associated with a strongly felt state of suspension in time and space, with inhabiting a place without knowing how long one will stay there and where one will go next. It creates situations in which it becomes a reason for breaking formal orders and suspending the law, for example, staying with friends without a formal address – until the end of the liminal phase – i is conventionally acceptable within the “legal world”.

The post-liminal period, the rite of aggregation, may mean that a person is granted the status of a homeless. Within the social space and on the timeline, from that moment on everything is as if it is self-organized, due to and influenced by this status. The status is granted formally, in local government units and their services,

by means of appropriate certificates, giving access to the benefit system and shelters for the homeless. The name of this part of the rituals of homelessness as an institution, i.e. “aggregation” – as the inclusion into a community of people who play the same social role, have the same status, etc., is and at the same time is not appropriate in this case. Of course, there is a large number of homeless people with such certificates and living together in shelters, urban garden plots, etc., but – as this study and simple experience of observing the homeless, who are usually alone, show – it is not a social community. Although the homeless share a similar fate, they strongly emphasize their distance to the others “like them” and, in principle, do not create bonds with each other, but rather, they break up, as if not believing in the social bonds anymore, nor trusting the future. Anyway, aggregation, as inclusion in a specific group, is part of the activities performed within the ritualized institution of homelessness, actualized e.g. by granting the status of a homeless person within the framework of a systemic solution that allows – through a certificate – to consume “privileges”, such as modest benefits and a place in a dormitory. However, this kind of legitimization does not give access to employment. Without an address, there is no such possibility. This is not the case for casual work, where “flexibility”, valued by employers, is what counts, giving access to quick, unrecorded employment. Hence, nowadays a cell phone replaced “address” for the homeless. Almost each of the people participating in the study had a cell phone, due to which it was possible to arrange research meetings (otherwise it would be difficult to make an appointment).

The system that shapes the institution of homelessness is clearly marked, and its ritualized practices are visible in the presented rites of passage – although they seem less “sacred” because of their systemic rationality and secularism (offices, law, emphasizing independence from magic, religion, etc.), they still create magical barriers blocking the homeless from accessing the “normal” world. The sacralized character of ritual practices that create homelessness, manifests itself in the time of the homeless; the “sacred time”, the time spent in places that are “out of bounds”, but remain invisible for the system. The inhabitants of forbidden, non-residential, and thus sanctifying, magical places have managed to live in them and persist against institutional rationality. The homeless living “nowhere”, in relation to their environment, are perceived as being in a state of crisis, periodically deviating from the “home-having” majority. They thus evoke strategies of assistance, based on an economy that refers to time. Such economy of time, however, has a certain falsehood inscribed in its meaning, which clearly constitutes its basis. It is built on the liminal time, on the “sacred time” of the homeless, taken out of ordinary time. According to the principles of such economy, assistance is given to the homeless until they can – once again – stand on their own feet and come out of the state of temporary marginalization, returning to society. This kind of assistance is based on political solutions, ideological orientations and systemic approaches, invariably oriented towards a certain short-term social action targeting people “who have temporarily

lost their independence”, that is, those who are temporarily incapacitated, conditionally objectified, etc., those who do not decide for themselves, and are thus subject to a certain kind of violence.

Thus, the homeless themselves learn from the liminality that they live outside of time, because their magical, “sacred time”, is the time that has been suspended. They also discover that they live in places outside of space, because their places formally do not exist. However, they do live and inhabit them, anyway. These conditions “sacralize” them and, just like their time and space, they are located outside the world, stuck in a suspension that amazes even them (the narratives reiterated the issues such as: *I don't know how it is possible that I am alive; am I alive at all?*). The “legal world”, the society, on the other hand, learns from the liminality in which the homeless live that everything can be done to their Agambenian, sacred “bare lives”, and helping them may justify any violence done to them (Agamben, 2008). Education is an enormous challenge in this context, but not as a wasteland of unwanted ideas of equality and social justice, but as a carrier of a reviving power, capable of restoring the lost sense of solidarity. The work of restoring such lost reflexes and values was postulated by Zygmunt Bauman, who wrote about “wasted lives” in the context of the fluid, neoliberally formatted modernity (2005). Perhaps this is the direction for guidance work in the conditions of experienced liminality.

Conclusions

The travelling Erasmus program participants described their state of suspension directly, in some cases literally, as sacred – they were outside of “their” place and, at the same time outside of “ordinary” time. The second study focused on the inhabitants of Gdańsk, whose stories about the history of Pohulanka brought forth a description of collective ignorance and denial of a traumatic event: a strategy of dealing with a situation when there is no place for such an experience, either within oneself or in the surrounding world. The last of the research reviewed here focused on people in the crisis of homelessness. Revisiting the narratives allowed me to extract and describe the conditions in which traditional time is suspended and the place of life is – according to the other, “legal” world – a non-place (Augé, 2010), emptied of meaning that is inscribed in housing registers. The homeless learned intensely in these conditions, and their experience of self-education under extreme, crisis conditions proved formative. The respondents described how they had learned that they were not only outside the “appropriate” world, but also within time that made them different.

Coming back to the earlier claim that counselling and guidance helps those who know how to help themselves, and who look for ways to improve the process and benefit from what their counsellor has to offer, I need to admit that I still have no answer to the question whether the protagonists of these narratives need such

help. Perhaps I could rephrase it and ask whether the therapeutic and educational interventions offered by counselling or guidance are the ones that would change lives and make them more comfortable or bring social acceptance. Perhaps the narratives quoted above are examples of how people can deal effectively on their own with the situations which – today, in the vernacular (“vernacular” refers to today’s exuberant “pedagogization”) – are considered to require professional intervention. These examples deny the necessity of guidance in difficult situations. With more attention to “pedagogization” in this context, following Jan Masschelein and Maarten Simons, we can describe it as an evolving process of intense detachment of learning from education and teaching, and its perception as a kind of capital (2008; 2013). Similar reflections can be found in Gert J.J. Biesta’s *Beyond Learning* (2006), the book which has been re-published multiple times, where he made such claims, reiterating his earlier arguments presented in lectures and publications from the first decade of the 21st century (Biesta, 2016). In Poland, the concept similar to that developed by the aforementioned authors was presented by the authors of the thematic issue of *Societas/Communitas* (Czyżewski, Marynowicz-Hetka, & Woroniec-ka, 2013). This publication – for the first time in Poland – discursively addressed the problem of pedagogy, locating it within the perspective of social life. Analysing pedagogization in Foucault’s conceptual framework, which highlights the knowledge-power aspect and departs from the previous formula of thinking about it exclusively in terms of parents who are subject to the pedagogical influences of the school and teachers, the authors demonstrated a whole range of approaches – important in view of the conclusion of the present paper, but also for the development of critical thought in the area of counselling and guidance. Among other things, the most noteworthy here are empirical exemplifications of temporal and spatial variables, media-based “models of the subject needed by society”, or “ideal ways of managing” who or what we should be – a “self-entrepreneur”, an “active citizen”, or any other currently desired format (Stachowiak, 2013). This is a format to which we adjust not only because of media messages, millions of brochures and manuals, but also because of people involved in education (including counsellors and teachers). We all live in this kind of *episteme*, being trained to become actualizations of the self that are quite specific, as they are created invariably through saturation with patterns, usually advertised with the noble slogans of free choice and subjective action in improving the quality of our own lives. The neoliberal orientation of such “advertising” seems to remain intact despite the post-2008 crisis of neoliberal ideology – at the ideological level, neoliberalism seems to be doing well and has not yet been exhausted (see: Peters, 2009).

In this context it might be interesting to see the up-coming change and an indication of the way to break free from the circle of such patterns’ reproduction and its stabilization through guidance and education. We can see a new quality in the material that I revisited in this article. We can see behaviours that do not fit into trained conventions and inquiries based on the pattern, as well as the support from

counselling institutions or counsellors. Therefore, I will try to answer the question of what – in terms of advising work – can be learned from the respondents whose narratives focused on their diverse experience of liminal time and space. Such time and space shaped their identity strategies – as happened in the case of Gdańsk residents. In relation to the homeless, they permanently divided their world into two opposing worlds; and among the Erasmus participants – they made them dependent on being in a liminal situation. In each case, these were specifically educational processes, in which neither the respondents nor the researcher noted the participation of intentional “helpers” – counsellors, teachers or more or less professional educators. The generalized experience of the threshold, in the light of this study, demonstrated that education within liminal time and space is important, but that the liminal subject is characterised by self-education. It amounts to being alone with yourself and your problems – sometimes, like student Karol, actually enjoying this kind of “sacred condition”. People who live in places that for them are liminal and who experience the transition seem to be “gazing” into their own difficult and stressful experience and to learn autonomously as individuals.

If so, how could this kind of analysis be placed on the horizon of our reflection in terms of guidance? In such an approach, since our analyses highlighted strategies of coping with stress, it is probably worthwhile to intertwine this point with the form of counselling that consists in providing support and help in coping with the demands of the time and place, the world in which the assisted person finds him- or herself. This is extremely important because, on the one hand, today’s humanitarian and economic crisis and the pandemic that has made it dramatically acute, sparked a powerful shift of the world as we know it – we are all under acute stress and a sense of liminality is widespread (“it cannot go on like this”, “it must end”, “normality will finally come”, etc.). On the other hand, in the deluge of self-help books and infinite forms of guidance and counselling activities that seem to surround everyone, one can feel emptiness. Each of our stresses is unique, and the addressee of guidance – regardless of the fact that he or she is an individual – is a specific subject-environment, a “bubble”, in which we either no longer fit in, or we have not yet done what would make us fit in, or – we do not wish to fit in. In the face of this acute liminality of daily experience of being-in-the-world, we experience more and more anxiety, depression, frustration and so on. The crisis is within us, internalized and deep – a crisis of transition, of crossing into another, better reality. Ready-made patterns do not work, spurring us to act, so the “old” counselling formula can no longer work effectively.

Advising people who try to cope with the requirements of the contemporary world is now conceptualized as a challenge (see, e.g. Mahomed, Johari, & Mahmud, 2019)⁹. The experience of a liminal subject, presented in this text, may prove helpful

⁹ This was brought to my attention by Professor Alicja Kargulowa, to whom I owe more excellent ‘guidance’ and valuable comments. Thank you very much!

in making this challenge more familiar, and act as a trailblazer for guidance practices by providing knowledge about self-educating and thus coping in a “sacred place and time” – another, unknown, transient, but requiring mobilization in order to survive and fuelled by an intention to enter a new, better world.

Translated by Katarzyna Byłów

References

- Agamben, G. (2008). *Homo sacer: suwerenna władza i nagie życie* (M. Salwa, Trans.). Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Augé, M. (2009). *Formy zapomnienia* (A. Turczyn, Trans.). Kraków: Universitas.
- Augé, M. (2010). *Nie-miejsca: wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności* (R. Chymkowski, Trans.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bauman, Z. (2005). *Życie na przemiał* (T. Kunz, Trans.). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Biesta, G. J. J. (2016). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Oxon – New York: Routledge. (first published 2006)
- Bishop, L. (2009). Ethical sharing and reuse of qualitative data. *Australian Journal of Social Issues*, 44(3), 255–272. <https://doi.org/10.1002/j.1839-4655.2009.tb00145.x>
- Boryczko, M. (2010). Dyskursywne strategie legitymizacyjne w kontekście konstruowania tożsamości grupowej. In M. Mendel & A. Zbierchowska (Eds.), *Tożsamość gdańszczan. Budowanie na (nie)pamięci* (pp. 277–291). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Bruner, J. (1990). Życie jako narracja. *Kwartalnik Pedagogiczny*, (4), 3–17.
- Burawoy, M. (2003). Revisits: An outline of a theory of reflexive ethnography. *American Sociological Review*, 68(5), 645–679.
- Bykowski, P. (2010). (Nie)pamięć losów Gdańska wśród studentów Politechniki Gdańskiej. In M. Mendel & A. Zbierchowska (Eds.), *Tożsamość gdańszczan. Budowanie na (nie)pamięci* (pp. 293–306). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Chwin, S. (2010). Mity i prawdy gdańskiej pamięci. In M. Mendel & A. Zbierchowska (Eds.), *Tożsamość gdańszczan. Budowanie na (nie)pamięci* (pp. 19–35). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Certeau de, M. (2008). *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania* (K. Thiel-Jańczuk, Trans.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Cohen, S. (2001). *States of denial. Knowing about atrocities and suffering*. Cambridge: Polity Press.
- Czyżewski, M., Marynowicz-Hetka, E., & Woroniecka, G. (Eds.). (2013). *Pedagogizacja życia społecznego. Societas/Communitas* (dedicated volume), (2).
- Demetrio, D. (2000a). *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie* (A. Skolimowska, Trans.). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Demetrio, D. (2000b). *Zabawa na tle życia. Gra autobiograficzna w edukacji dorosłych* (A. Skolimowska, Trans.). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

- Filipkowski, P. (2015). Archiwizacja, re-analiza, rewizyta. O nowych pojęciach i nowych podejściach w badaniach jakościowych. *Kultura i Społeczeństwo*, 59(3), 63–84.
- Foucault, M. (2005). Inne przestrzenie. *Teksty Drugie*, (6), 117–125.
- Genep van, A. (2006). *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii* (B. Biały, Trans.). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Golka, M. (2009). *Pamięć społeczna i jej implanty*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Golka, M. (2010). Społeczna niepamięć: pomiędzy zapominaniem a zamazywaniem. In S. Kaprański (Ed.), *Pamięć, przestrzeń, tożsamość* (pp. 49–71). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kaprański, R. (Ed.). (2010). *Pamięć, przestrzeń, tożsamość*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kargulowa, A. (2005). *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradniczego dyskursu. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kostera M. (2003). *Antropologia organizacji: metodologia badań terenowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozdrowicz, E. (2003). Poradnictwo w teorii i praktyce. In T. Pilch & I. Lepalczyk (Eds.), *Pedagogika społeczna: człowiek w zmieniającym się świecie* (pp. 319–339). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lacan, J. (1996). *Funkcja i pole mówienia i mowy w psychoanalizie: referat wygłoszony na kongresie rzymskim 26–27 września 1953 w Istituto di psicologia della università di Roma* (B. Gorczyca & W. Grajewski, Trans.). Kraków: Wydawnictwo KR.
- Leszczyńska-Rejchert, A. (2005). *Człowiek starszy i jego wspomaganie: w stronę pedagogiki starości*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Loew, P. O. (2006). *Gdańsk: między mitami*. Olsztyn: Wspólnota Kulturowa Borussia.
- Mahomed, N. J. B., Johari, K. S. K., & Mahmud, M. I. (2019). Coping strategies and psychological well-being of guidance and counselling teachers in schools. *Creative Education*, 10(12), 3028–3040. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1012227>
- Masschelein, J., Simons, M. (2008). The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. *Educational Theory*, 58(4), 391–415. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00296.x>
- Masschelein, J., Simons, M. (2013). *In defence of the School. A public issue* (J. McMartin, Trans.). Leuven: Education, Culture & Society Publishers.
- Mauthner, N., Parry, O., Backett-Milburn, K. (1998). The data are out there, or are they? Implications for archiving and revisiting qualitative data. *Sociology*, 32(4), 733–745. <https://doi.org/10.1177/0038038598032004006>
- Michałowski, L. (2010). Trójmiasto. Jedna przestrzeń, trzy mity. In S. Kaprański (Ed.), *Pamięć, przestrzeń, tożsamość* (pp. 257–278). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar
- Melosik, Z., Szkudlarek, T. (2009). *Kultura, tożsamość, edukacja: migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mendel, M. (2007). *Społeczeństwo i rytuał. Heterotopie bezdomności*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Mendel, M. (2010a). Miejsce, pamięć, rytuał. Mikrohistorycznie wokół Pohulanki. In M. Mendel & A. Zbierchowska (Eds.), *Tożsamość gdańszczan. Budowanie na (nie)pamięci* (pp. 337–370). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Mendel, M. (2010b). Tożsamość zbiorowa jako lokalność. In M. Mendel & A. Zbierchowska (Eds.), *Tożsamość gdańszczan. Budowanie na (nie)pamięci* (pp. 371–395). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Mendel, M. (2010c). Tożsamość i lokalność. Gdańskie konfiguracje (nie)pamięci. *Kultura i Edukacja*, (3), 138–141.
- Mendel, M. (2013). Edukacyjna podróż w biografii jako badanie w działaniu In H. Červinková & B. D. Gołębiak (Eds.), *Edukacyjne badania w działaniu* (pp. 127–175). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Mendel, M. (2016). Pre-enrolment RPL guidance for candidates at HEIs. *Studia Poradownicze / Journal of Counselling*, (5), 259–270. <https://doi.org/10.34862/sp.2016.5>
- Mendel, M. (2017). Utopia jako edukacyjna interwencja. Od dekonstruowania heterotopii w narracjach do multikulturalizmu. In R. Włodarczyk (Ed.), *Utopia a edukacja. Pedagogiczne konteksty społecznych wyobrażeń świata możliwego* (vol. 2, pp. 137–148). Wrocław: Uniwersytet Wrocławski. Retrieved from http://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/89304/Utopia_a_edukacja_tom_2_bc.pdf
- Mendel, M. (2018). Parental identity, governmentality and retroactive empowerment: towards a democratic school space. *International Journal about Parents in Education*, 10(1), 103–110. Retrieved from <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/view/348/265>
- Mol, H. (1976). *Identity and the sacred: A sketch for a new social-scientific theory of religion*. New York: Free Press.
- Peters, M. A. (2009). Governmentality, education and the end of neoliberalism? In M. A. Peters, A. C. Besley, M. Olsen, S. Maurer, & S. Weber (Eds.), *Governmentality Studies in Education* (s. XXXVII–XLII). Rotterdam: Sense Publisher.
- Stachowiak, J. (2013). Pedagogizacja medialna i wzór „przedsiębiorcy samego siebie”. *Societas/Communitas*, (2), 141–161.
- Tokarska-Bakir, J. (2010). W winnicy rytuału. In V. Turner, *Proces rytualny. Struktura i antystruktura* (E. Dżurak, Trans.) (s. 9–33). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Tuan, Y.-F. (1987). *Przestrzeń i miejsce* (A. Morawińska, Trans.). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Turner, V. (2005). *Gry społeczne, pola i metafory: symboliczne działanie w społeczeństwie* (W. Usakiewicz, Trans.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Turner, V. (2010). *Proces rytualny. Struktura i antystruktura* (E. Dżurak, Trans.). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Zbierchowska, A. (2010). Gdańsk z czasów powojennych w (nie)pamięci jego mieszkańców. In M. Mendel & A. Zbierchowska (Eds.), *Tożsamość gdańszczan. Budowanie na (nie)pamięci* (pp. 319–335). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Emilia Mazurek

Wrocław University of Science and Technology

Biographical work in a counselling situation

Biographies of people living in the era of postmodernism go beyond the established patterns and are no longer as predictable as before. A human being, unable to act on the basis of proven scenarios, is increasingly looking for professional help in dealing with everyday life and designing his/her biography. The counselling situation consists in helping a person in the search for their own identity, assuming that they are actively involved in the process of seeking advice. The aim of this article is to express my personal andragogical reflection on the biographical work performed by the person seeking advice in the counselling situation, with reference to the concept of the biographical work of Juliet Corbin and Anselm Strauss, as well as the concept of the trajectory of Gerhard Riemann and Fritz Schütze.

Keywords: biography, biographical work, counselling situation, trajectory, learning

Since the second half of the last century, the Polish and international researchers have noted that, following the changes specific to postmodernism, human life patterns have diversified – biographies of people are no longer as predictable as before; they go beyond the existing patterns and do not allow acting on proven scenarios. “Biography is now increasingly seen as an identity project” (Dubas, 2017, p. 66), a choice of ad hoc, temporary identity, valid only for some time, available to the individual in pluralistic culture (Malewski, 2003). Choosing among alternative options to live one’s own life is the opportunity for a modern human being to learn and develop. At the same time, however, it brings uncertainty, confusion, a sense of fear and loss of security. Therefore, more and more people are looking for professional help in dealing with everyday life, when making important life decisions, when confronting biographical challenges and crises. Hence the

“process of «analyzing» biographical experience has become the norm in therapeutic culture in cooperation with professionals, and not in direct relationships in the contexts of natural support, in which almost everyone is involved” (Piorunek, 2010, p. 8).

This also explains why various counselling services have developed.

Today counselling is a form of assistance to both resourceful people who face alternative choices, difficult decisions, or experience some stressful life situations,

and to those who are helpless, experience crises or face the necessity of undertaking tasks that go beyond their capabilities (Kargulowa, 2010a, 2010b). The task of counselling is to accompany people at various stages of their biography and in its different aspects. Therefore, the term “biographical counselling” is being increasingly used, which seems to be the most adequate way “to reflect its holistic lifelong character” (Piorunek, 2009, p. 46; cf. Matthews, 2017). Marcin Szumigraj argues, however, that “the idea of biographical counselling is not homogeneous” (Szumigraj, 2010, p. 43; see also Kargulowa, 2010b), because it embraces not only the reconstructing of possible biographical patterns (Szumigraj, 2010), and searching for answers to the most important human questions posed at the time of late modernity: What to do? How to act? Who to be? (see Giddens, 2010), but also resolving identity crises that require solutions to the following questions: Who am I now? Who do I want to be? What identity should I choose? (Szumigraj, 2009). These questions are always asked in connection with the reflection on one’s own biography, which “is immanently connected to identity. Biography and identity form a complementary system: identity crisis evokes biography, self-reflection modernizes the identity” (Dubas, 2017, p. 66).

The article is the result of the andragogical reflection on the biographical work undertaken by the people seeking advice in the counselling situation. It draws on the concept of biographical work advanced by Juliet Corbin and Anselm Strauss, as well as the concept of trajectory coined by Gerhard Riemann and Fritz Schütze. Although the assumptions of both theories derive from the experiences of chronic illness, they can also form the basis for reflection on other life problems that fall within the scope of counselling activities. In the counselling situation, the biography of the person seeking help is analysed, which in turn is a stimulus to take up the biographical work, sometimes superficial and shallow, and sometimes deeper, but not in the psychoanalytic, Freudian sense. Biographical work performed in cooperation with a counsellor can inspire the person to reconstruct the course of their life, enabling the complete exit from the trajectory or weakening the trajectory potential.

Biographical work and trajectory of suffering – theoretical assumptions

Theoretical decisions adopted on the basis of anthropology and sociology of illness provide interesting grounds for the analysis of various aspects of life experiences that are part of the biography of a human being and go beyond the vital processes that determine his/her somatic state. The concepts of dying trajectory (Glaser & Strauss, 1968) and illness trajectory (Corbin & Strauss, 1985), developed by Strauss and his colleagues, emphasize the active role of patients, their relatives and medical personnel in shaping the course of illness by not only controlling the emerging symptoms and taking actions aimed at staying alive, but also the use of

“normalization strategies”. These strategies are aimed at enabling the patient to function fairly satisfactorily (i.e. “normal” life) despite the restrictions resulting from the loss of health. “The main outline of the concept of chronic illness as a trajectory is that it places emphasis on the agency of the ill person and his/her social environment” (Skrzypek, 2011, p. 176), which consists in taking actions to overcome difficulties and limitations, as well as striving to maintain “normality” in everyday functioning. During the trajectory, the feeling of lack of control over the course of events clashes “with attempts to structure and order the existing situation by creating own project of illness trajectory” (Skrzypek, 2011, p. 177)¹.

The concept of chronic illness as a trajectory assumes the activity of people in the face of suffering. This assumption was particularly taken into account by Corbin and Strauss (1985, 1988), who described three types of psychological work undertaken by a chronically ill person and those from his/her immediate surroundings: illness work, everyday life work and biographical work (Corbin & Strauss, 1985, p. 224; cf. Giddens, 2005, p. 184). The first of them is closely related to the process of undergoing diagnostic tests and medical regimes associated with treatment, the second to fulfilment of daily tasks in new circumstances, and the third emphasizes the need for the patients to “include” the experience of illness in their entire biography, as it has “biographical consequences” (Corbin & Strauss, 1985, p. 231). To do this work, they make an effort to reconstruct their biography and try to give it a new shape, taking into account certain limitations and new circumstances. All the undertaken procedures require a lot of mental and emotional effort, as well as full mobilization of the body, and at the same time may prove to be a fragile structure in the face of unforeseeable events.

The difficult biographical work of “rebuilding life” (Corbin & Strauss, 1988, p. 68) is continued by launching four processes: contextualizing, coming to terms, reconstituting identity and biographical recasting (Corbin & Strauss, 1988; see also Skrzypek, 2011). Through contextualizing, the person includes illness in his/her life story and constantly determines which elements of his/her biography and/or identity have been lost due to illness, and which are present and can be developed despite the illness. This process in the biographical work allows us to maintain the continuity of the biography, i.e. the feeling that we are still the same person. The second of these processes is coming to terms with the illness, which means reaching a certain level of understanding and accepting the biographical consequences of the trajectory. In turn, identity reconstruction consists in reintegrating the identity and constructing a new concept of the self, while maintaining a sense of personal integrity despite the new circumstances. The last of the processes in the biographical work is the reformulation of the biography, consisting in determining its new direction. A chronic somatic illness is usually a long-term experience that is hardly

¹ A similar mental state can evoke a problem situation not caused by illness, but causing concern, uncertainty, loss of sense of agency, helplessness, suffering. It may result either in passive submission or in attempting to deal with it.

susceptible to change; it is an insoluble problem which, at the same time, provokes the search for strategies of dealing with it. Going through or solving life problems, which are the essence of counselling activities, may – although they do not have to – be similar to the work on a chronic illness.

Riemann and Schütze referred to the ideas of Strauss and colleagues and proposed a generalization of the concept of trajectory, which in their opinion, entailed “chaotic social processes and suffering processes” (Riemann & Schütze, 1992, p. 92). The authors assumed that in the course of human life there are both periods characterized by biographical order, as well as those marked by chaos and loss of control that are conditioned and externally controlled. Such a generalization of the concept of trajectory is already very close to counselling analyses of the course of life, both those proposed by Donald Super (1972), concerning the construction of a career, as well as those undertaken by modern researchers. They are not only related to human health, but also to other areas of life (e.g. education, professional work). The scholars assume that the biography may consist of four process structures:

- 1) biographical schemas of activity, characterized by intentional planning of the course of life and implementation of plans,
- 2) institutional patterns of the course of life, including actions aimed at fulfilling social expectations or institutional obligations,
- 3) metamorphoses of the biographical identity,
- 4) trajectories, characterized by the loss of control over one’s own life, being influenced by external forces independent of one’s intentions, as well as suffering (Riemann & Schütze, 1992; Schütze, 1997; see also Prawda, 1989; Rokuszewska-Pawełek, 1996; Kaźmierska & Waniek, 2020).

Referring to theoretical decisions of Strauss and his colleagues, Riemann and Schütze (1992) asked the question: does one begin working on the trajectory from the moment it emerges and continues the work at every stage of its duration? Ultimately, they decided that the trajectory applied to the situation in which a person feels that he/she is “pushed” or even controlled by external forces that remained beyond his ability to take control over them. In counselling terms, we can talk about a problem situation in which a person has found him/herself and has exhausted the available strategies to deal with it, and so the approach is very similar. It is then that he/she feels alienation, a sense of maladjustment to everyday reality, deepening loss of trust in other people, and even in him/herself. “The social and biographical process of the trajectory is characterized by the experience of increasing pain and increasing suffering deprived of a way out” (Schütze, 1997, p. 21). Paradoxically, however, although the trajectory of suffering is characteristically chaotic, its course maintains a structural order. The following stages can be distinguished: accumulation of the trajectory potential, crossing the borders between intentional and conditioned mental state, achieving a new, unstable balance of everyday life, collapse of self-orientation, attempts to rationalize and get over the trajectory, practical work

on the trajectory, and gaining control over it or escaping from it (Riemann & Schütze, 1992). Depending on the sources, the process of freeing ourselves from the feeling of being pushed by external forces can take various forms: freeing oneself from the trajectory by extinguishing it (e.g. successful treatment), deliberate elimination of the trajectory potential (e.g. decision to divorce), systematic ordering of the situation in which a person must live, and organizing his/her life anew (e.g. undertaking a new activity after unforeseen dismissal from work, developing mechanisms of functioning in the case of a chronic disease) (Kaźmierska & Waniek, 2020).

Both in the concept of the biographical work of Corbin and Strauss, as well as in the concept of the trajectory of suffering by Riemann and Schütze, human actions aimed at explaining, interpreting the processes of suffering, looking at them from a different perspective, including them in one's own biography and attempting to give it a new shape. However, the moment of starting such work is treated differently by the researchers. The former concept assumes that a person undertakes it along the whole trajectory. The authors of the latter one assume that defining the situation and redefining the biography in the context of trajectory are undertaken – if at all – only in the final phase of being overwhelmed by external forces, after experiencing breakdowns and making numerous attempts to achieve balance in everyday life (cf. Skrzypek, 2011). Riemann and Schütze claim that “the overwhelming and prolonged process of suffering opens up for the individual the chance of systematic reflection, (...) the opportunity to develop the biographical work and creativity (Riemann & Schütze, 1992, p. 99). Actions taken can take the form of work on the trajectory, i.e. “the individual initiates the biographical scheme of action aimed at controlling the dynamics of trajectory” (Riemann & Schütze, 1992, p. 106) or escaping from it. Elimination of the trajectory potential through complete reconstruction of the life situation includes “the biographical work on one's personal development” (Riemann & Schütze, 1992, p. 106). It is worth emphasizing that undertaking work on slowing down, inhibiting or stopping the dynamics of trajectory is fostered by adequate social support provided to a person struggling with the trajectory by professionals, people also burdened with the trajectory or (which may be surprising) random laymen (Riemann & Schütze, 1992; Kargulowa, 2010a). It is important here to create a new reality in which one has to live and to include oneself and one's biography in this reality. This happens, among others, by telling life stories, and thus (re)constructing an autobiographical narrative. “Narrative is thus the most elementary activity of the biographical work” (Kaźmierska & Waniek, 2020, p. 16) or “the first stage of the biographical work to restore identity” (Betts, Griffiths, Schütze, & Straus, 2008, p. 25). Biographical work, including the (re)construction of a biographical story, can occur in a relationship with a professional in a counselling situation (cf. Duarte, 2014). Referring to the concept of the biographical work of Corbin and Strauss in the context of counselling practice, it is worth noting that its highlighted aspects relate to solving various crises and life problems undertaken in the relationship with the counsellor. Therefore, it is worth

trying to apply this concept to the analysis of the counselling situation (see also Betts et al., 2008), similarly to Kargulowa (2010a), who used the concept of Schütze's trajectory of suffering to analyse the counselling aspects of the position in which the characters of the documentary film "Killer from the school bench" had found themselves.

Biographical work in a counselling situation

Alicja Kargulowa understands the counselling situation as the one,

"in which a person seeks the help of the counsellor, unable to deal with the problem he/she is experiencing. This situation may well be constructed in relation to a professional counsellor employed in a given clinic, as well as incidentally, in informal circumstances of everyday life" (Kargulowa, 2012, p. 141–142).

The counselling situation is based on a joint analysis of the problem described by the person seeking advice in the context of his/her biography from three perspectives: past, present and future. The modern counsellor is not identified with the omniscient expert who knows and gives solutions to all problems. In fact, the person seeking advice is a greater expert, because he/she has the status of a "biography holder" or a "carrier" of a story about his/her life (see Schütze, 2012, p. 153). This reduces the power imbalance between the counsellor/specialist and the person seeking advice (Barker, 2008). The counsellor's task is to create opportunities and conditions for the counselees to analyse their life experiences and use their own resources, empathically accompanying them in giving meanings to these experiences, creating space for their explanation and interpretation, and finally supporting them in opening to change (Kargulowa, 2012). In other words, their job is to help the counselees to find their own identity (Kargulowa, 2010b; see also Malewski, 2003).

"Analysis and self-analysis of the biography is not only to help the *homo consultant* understand that he is responsible for his life, that he should be a counsellor himself, but also to open him to the opportunity to make the necessary modifications in his life, suggest to him that he can achieve success, if he only «wanted to want»" (Kargulowa, 2019, p. 93).

Therefore, the counsellor is responsible for supporting the person seeking advice in performing his biographical work on the basis of his own resources and working methods available to the counsellor. The biographical work performed by the person seeking advice, which takes place as part of his/her use of the assistance offer, has three stages: before participating in the counselling situation, when disorientation and a sense of confusion build up, and then the decision to seek help is made; during the counselling process, i.e. by establishing the relationship with

the counsellor; and after using the help of the counsellor. Asking the counsellor for help when a person struggling with the crisis or trajectory should be considered an important moment. This person has already performed some biographical work alone or with the participation of significant people, and as a result decided to use the help of a professional. Therefore, he feels the need for change, and at the same time is aware that he does not have the resources himself to develop a solution and introduce this change (Kargulowa, 2012). Since he has performed some biographical work and is seeking advice, he may have two kinds of feelings. He may have the feeling of personal failure, helplessness, loss of self-confidence – after all, he was unable to face the problem himself. However, on the other hand, asking the counsellor for help may be a sign of a positive result of his biographical work, performed alone or with the participation of a non-professional counsellor. Asking for advice, he shows resourcefulness, agency and readiness to further work – he looks for help, realizing that he (alone or with his relatives) is not able to overcome the difficulties experienced or wants to consult the independently developed solutions with a professional. The attitude of the person seeking advice towards the counselling situation, the type of relationship established with the counsellor and involvement in the assistance process will affect the course and result of the biographical work he performs.

The contextualizing process, as one of the elements of the biographical work, which consists in the integration of the experienced problem with the entire biography, plays an important role in constructing the “architecture” of the counselling situation. The above authors list the following goals that should be achieved here: understanding that a given problem is an integral part of one’s life; determining what has still retained a value in relation to the crisis and what has lost it; defining one’s own limitations resulting from what happened; identifying possible alternative solutions and strategies for managing future life (Betts et al., 2008, p. 17; see also Kaja, 1980).

The second of the processes included in the biographical work is coming to terms with the problem, or rather accepting its biographical consequences, which, according to the authors, consists of: learning the facts and mechanisms related to the problem being experienced and accepting new living conditions, determining the impact of this event on people in the surroundings, in particular members of the immediate family (Betts et al., 2008, p. 18). Because personal life experiences are influenced by various cultural and social factors and mechanisms, and the meanings given to them are often related to the meanings assigned to them by other people or social groups, their resolving or coming to terms with them is so important. “Unsolved” problems, along with the spiral of their social consequences, may cause further difficulties, resulting in an increase in the impact of the trajectory on the entire personal biography, but also the family biography (see Kuryś-Szyncel, 2017), which has been described in literature as a “cumulative mess” (Betts

et al., 2008, p. 18)². That is why it is so important in the counselling situation not only to integrate the effects of new life circumstances with the entire biography, but also to determine their (possible) biographical consequences in many dimensions, to be able to plan optimal corrective actions and build motivation to take them.

Magdalena Piorunek points out that

“the individualization of life as a characteristic feature of postmodernism is expressed, among others, in the necessity to make decisions about the present and future, without being able to refer to traditional biographical patterns from their own functioning environment. Everyone must re-arrange their lives according to their own rules of the game, according to their individual choices” (Piorunek, 2009, p. 33).

This is a difficult task, burdened with the feeling of uncertainty, insecurity and risk. It seems even more difficult from the perspective of life problems or crises, which Anthony Giddens called “groundbreaking events” (Giddens, 2010, p. 249), for which a disruption of the sense of identity is characteristic. In assistance situations, of which counselling is part, the person in crisis can – thanks to the meeting with a mindful and empathic expert – transform his experience, reinterpret the trajectory of suffering and reconstruct his/her identity. Identity reconstruction undertaken in the biographical work, includes the redefinition of “damaged” personality traits, identity and/or body parts, change in value orientation, building a “new” identity while maintaining a sense of personal integrity, and changing the biographical orientation (Corbin & Strauss, 1988). Identity reconstruction will involve answering the following question: Who can I be in connection with the changes that have taken place in my life?³

The last of the biographical work processes according to Corbin and Strauss is the reformulation of the biography, and thus the work on the flexible, yet stable life story and identity. The reworked story of one’s life includes the final assessment of limitations, as well as the opportunities to plan one’s further course of life. In the narrative, the individual performs a processual reconstruction of life experiences (Hermanns, 1987, p. 50), although he/she is not always fully ready to face them. Therefore, there is a risk that a person who begins to tell the story of his/her life during the meeting with the counsellor will leave the counselling situation in a worse condition than when he/she came for counselling (Barker, 2008), and may even break up the counselling relationship (Egan, 2005). And this does not have to be the consequence of incompetent help, but precisely the result of the analysis

² For example, lack of work leads to a reduction or lack of financial resources, which in turn can be the basis for conflicts and emotional tensions in the family, and even lead to its breakup.

³ For example, after the acquisition of physical disability, a dancer may state that she will not be able to dance professionally, but will fulfill herself as a choreographer (Betts et al., 2008, p. 18); parting with a spouse who is addicted to alcohol while supporting the family may motivate a woman to undertake a professional and / or educational activity and strengthen her sense of agency.

of biographical experiences based on recalling crises, unpleasant events, trajectories and the attempt to confront them again, ending with the creation of an unpleasant, wounding autobiographical narrative. According to Giddens, “the autobiography is not a mere chronicle of past events, but the interference with the past to make corrections” (Giddens, 2010, p. 103). Metaphorically, it can be said that in the counselling situation, the door may open to certain memories that are difficult to close again, so that they can be opened and closed at will in the future. Therefore, the persons seeking advice can break the counselling contact, not counting for the positive effects of meetings with the counsellor (see Egan, 2005). Entrapment in the narrative, i.e. one way of perceiving oneself, the world and one’s own biography, may block getting out of the crisis. In contrast, “the flexibility of the narrative allows to construct alternative visions of oneself and one’s life” (Mazurek, 2019, p. 97). Learning is conducive to creating flexible narratives. Counselling understood as “removing difficulties, as well as undertaking supporting and pro-development activities, which optimize the functioning of the individuals and increase their resourcefulness” (Podgórný & Podgórná, 2015, p. 39), can be considered as the space for exploiting the potential and personality resources as part of learning processes launched in the counselling situation (see Minta, 2009; Kargulowa, 2012; Kławsuíc-Zduńczyk, 2014).

Competencies useful in the biographical work in the counselling situation

“The meeting of the assisted person (s) and the assisting person (s) takes place at a specific time and place of their biographical experience, which sets a specific framework for interactions” (Piorunek, 2018, p. 49). Each party brings the wealth of biographical experience, but also certain competencies, personality traits and psycho-developmental features. Therefore, it is worth noting that the person asking for advice has some resources significant for his/her participation in the counselling situation. In the perspective adopted here, biographicity and biographical competence, reflectiveness and narrative competencies will be important. According to adult education researchers, the aforementioned resources form the basis for such adult learning, which is referred to as biographical learning, narrative learning, and existential learning.

The term “biographicity” has been popularized by Peter Alheit, who understands it as human competence enabling him/her to refer to “already formed biographical sense structures of further actions and interpretations” (Alheit, 2015, p. 30). Biographicity “means the mechanism of personal self-formation manifesting itself as the learning ability conducive to redefinitions and modifications of one’s own identity, undertaken by searching for the possibility of change inherent in one’s own biography (...) on the basis of the process of in-depth self-reflection, as well

as externally directed reflection (...) on life experiences extracted from autobiographical memory through the narrative”, explains Elżbieta Dubas (2017, p. 80–81). In the counselling situation, the counsellor can be a person initiating the self-reflection and autobiographical narrative of the person seeking advice, and thanks to his/her biographical resources he/she can be an active individual participating in the project of seeking and creating one’s own identity.

Biographicity is closely related to human reflexivity, broadly understood as the ability to reflect, the ability to think critically, the reflection on one’s own life experiences and autobiography, biographies of others, global events, etc. Reflection is also needed to create the autobiographical and identity narrative. Autobiographical reflexivity can be understood as

“the ability to learn from the experiences contained in one’s own biography, as well as in the biographies of other people. It is also the ability to learn from experiences when they are currently happening, which means seeing their importance for current and future life from the perspective of the present” (Dubas, 2017, p. 71).

The use of self-awareness and reflexivity, as well as developing these competencies is important in the counselling situation, because it favours independent viewing of one’s own life and seeking solutions to life problems. Limited reflexivity may constitute a barrier in this respect, and even result in becoming addicted to the help of a professional counsellor or other types of counselling assistance offered by popular culture, favouring the emergence of “a new type of *homo consultans* – counselling-addicted person” (Kargulowa, 2019, p. 93).

The last of the personal competencies I distinguished, conducive to the performance of the biographical work in the counselling situation, are the narrative competencies. Ivor Goodson and Scherto Gill (2011) emphasize that individual narrative capacity is deeply rooted in culture and social forces, including among others ethnicity, race, social class, profession, and at the same time is possible to develop in the course of life. Everyone has a life history and in some way relates it. Therefore, “(...) our life story is a lot more than just a story – it might hold a series of crucial clues as to how we act and live” (Goodson, 2013, p. 63). In the course of our lives, we accumulate experience and at the same time enrich the repertoire and content of the narratives. Narrative capital help people set the direction for further actions and development, allowing a flexible response to experienced transitions and critical events (Goodson, 2013, p. 63; see also Mazurek, 2018, p. 95). The low narrative capital combined with the low level of reflexivity makes it difficult to change the perspective and makes it impossible to modify the narrative in which a person explains and tries to understand the processes taking place in the world. This, in turn, can block adaptation to changing living conditions in certain circumstances. By undertaking to overcome these obstacles, the person seeking advice can – with the help of the counsellor – work out the view on a given problem from a new

perspective and create a new narrative. It will be a sign of the performance of the biographical work that is needed to integrate the experiences that are the subject of counselling assistance with one's entire biography and to develop a new project of oneself and one's life.

Summary

Due to the dynamic changes characteristic of postmodernism, more and more people experience difficulties in designing their own biographies and (re)constructing their identity. They seek help both in the immediate vicinity and with professional counsellors. In particular, this applies to persons who are confronted with critical events in their biography that have initiated the trajectory of existential suffering. Nowadays, contemporary counselling consists in supporting the persons seeking advice by accompanying them in analysing and interpreting their current biography, as well as helping them discover "unexperienced life" or "surplus content" (Minta, 2009, p. 230) and setting future courses of life.

Referring to the concept of Corbin and Strauss, it can be assumed that a person participating in counselling performs complex biographical work. Its goal is to develop a new story about one's life, a story containing the assessment of limitations associated with the crisis experienced, as well as outlining the future prospect. By performing the biographical work in contact with the counsellor, a person can not only cope with the problem experienced, develop a solution, obtain therapeutic benefit, but also develop their competencies necessary to deal with subsequent crises. In this context, the counselling situation also becomes the learning situation. A reflective and attentive counsellor can help the counselees develop competencies that are particularly relevant to biographical work. In this case, the result of biographical work will not only be a solution of a specific life problem, but also a development of narrative capital and an increase in the sense of agency, autonomy and responsibility.

The above considerations indicate the importance of preparing a person to perform biographical work. Learning in this field begins already in childhood and it is a lifelong process. Supporting this type of learning involves creating the conditions for storytelling, as well as analysing, interpreting and comparing life stories. It can take place as a part of formal and non-formal education, including biographical didactics (see Czerniawska, 2004). It can also occur in everyday life through informal and coincidental learning.

Translated by Józef Łukianiuk

References

- Alheit, P. (2015). Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie [A “theory of biography” as background concept of lifelong learning]. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 18(4), 23–36. Retrieved from <https://kwartalniktce.edu.pl/ojs/index.php/tce/article/view/196>
- Barker, R. (2008). Some reflections on developing the use of biographical interviewing in counselling practice as part of occupational rehabilitation. *European Studies on Inequalities and Social Cohesion*, 2(1), 109–122.
- Betts, S., Griffiths, A., Schütze, F., & Straus, P. (2008). Biographical counselling: an introduction. *European Studies on Inequalities and Social Cohesion*, 1–2, 5–58.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1985). Managing chronic illness at home: three lines of work. *Qualitative Sociology*, 8(3), 224–247. <https://doi.org/10.1007/BF00989485>
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1988). *The Jossey-Bass health series and The Jossey-Bass social and behavioral science series. Unending work and care: Managing chronic illness at home*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Czerniawska, O. (2007). *Szkice z andragogiki i gerontologii*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Duarte, M. E. (2014). Life-designing: Objectives, processes, instruments. *Studia Poradnicze/Journal of Counselling*, 3, 214–230. <https://doi.org/10.34862/sp.2014.2>
- Dubas, E. (2015). Biograficzność w kontekście całożyciowego uczenia się. In E. Dubas & J. Stelmaszczyk (Eds.), *Biografie i uczenie się, seria: Biografia i badanie biografii* (pp. 11–29). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dubas, E. (2017). Uczenie się z własnej biografii jako egzemplifikacja biograficznego uczenia się. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 4(1), 63–87. <https://doi.org/10.18778/2450-4491.04.05>
- Egan, J. (2005). Dropout and related factors in therapy. *The Irish Psychologist*, 32(2), 27–30.
- Giddens, A. (2005). *Socjologia* (A. Szulżycka, Trans.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens, A. (2010). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności* (A. Szulżycka, Trans.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1968). *Time for dying*, Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goodson, I. (2013). *Developing narrative theory. Life histories and personal representation*. New York: Routledge.
- Goodson, I., & Gill, S. (2011). *Narrative pedagogy. Life history and learning*. New York: Peter Lang Publishing.
- Hermanns, H. (1987). Narrative interviews – A new tool for sociological field research. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica*, 13, 43–56.
- Kaja, H. (1980). Założenia teoretyczne poradnictwa życia. In A. Kargulowa & M. Jędrzejczak (Eds.), *Poradnictwo we współczesnym społeczeństwie. Rola poradnictwa i doradztwa w optymalizowaniu rozwoju osobowości i podnoszeniu kultury pedagogicznej społeczeństwa* (pp. 169–181). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Kargulowa, A. (2010a). *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradoznawczego dyskursu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kargulowa, A. (2010b). Zmiany w polskim poradnictwie, *Edukacja Dorosłych*, (1), 9–26.
- Kargulowa, A. (2012). Poradnictwo w perspektywie biograficznego uczenia się dorosłych. *Rocznik Lubuski*, 38(2), 141–156.
- Kargulowa, A. (2019). *Homo consultants: An opportunity for or a predicament of counselling?* *Studia Poradoznawcze/Journal of Counsellogy*, 8, 304–19. <https://doi.org/10.34862/sp.2019.5>
- Każmierska, K., & Waniek, K. (2020). *Autobiograficzny wywiad narracyjny. Metoda – technika – analiza*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kławsiuć-Zduńczyk, A. (2014). Poradnictwo całowyciowe jako nowe wyzwanie dla edukacji. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 140–145. <https://doi.org/10.34767/PP.2014.02.13>
- Kuryś-Szyncel, K. (2017). Biograficzne uczenie się w perspektywie rodzinnej – systemowe transmisje. In K. Kuryś-Szyncel (Eds.), *Rodzinne (re)konstrukcje i transmisje w perspektywie biograficznej* (pp. 55–67). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Malewski, M. (2003). Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 6(2), 33–42.
- Matthews, M. (2017). Biographical counselling: attending to experience, awakening to destiny. *Self & Society*, 45(1), 29–37.
- Mazurek, E. (2019). Biograficzność i kapitał narracyjny jako zasoby w procesie uczenia się człowieka dorosłego. *Edukacja Dorosłych*, 80(1), 91–101. <http://dx.doi.org/10.12775/ED.2019.006>
- Minta, J. (2009). Poradnictwo światem uczenia się w perspektywie wybranych teorii andragogicznych. In A. Kargulowa (Ed.), *Poradoznawstwo – kontynuacja dyskursu*. (pp. 217–239). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piorunek, M. (2009). Poradnictwo biograficzne. O pomocy psychopedagogicznej w biegu życia człowieka. *Studia Edukacyjne*, 9, 31–49. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10593/6313>
- Piorunek, M. (2010). O pomocy, wsparciu społecznym i poradnictwie – prolegomena do teoretycznych rozważań i praktycznych odniesień. In M. Piorunek (Ed.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki* (pp. 7–12). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Piorunek, M. (2018). Zaufanie interpersonalne jako komponent relacji edukacyjnych i pomocowych. *Studia Edukacyjne*, 49, 41–53. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10593/24978>
- Podgórný, M., & Podgórný, V. (2015). How to recognize coaching: A voice in the discussion of coaching in andragogy and counsellogy. *Studia Poradoznawcze/Journal of Counsellogy*, 4, 209–229. <https://doi.org/10.34862/sp.2015.2>
- Prawda, M. (1989). Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości. O koncepcji badań biograficznych Fritza Schütze. *Studia Socjologiczne*, (4), 81–98.
- Riemann, G., & Schütze, F. (1992). „Trajektoria” jako podstawowa koncepcja teoretyczna w analizach cierpienia i bezładnych procesów społecznych. *Kultura i Społeczeństwo*, 36(2), 89–109.

- Rokuszewska – Pawełek, A. (1996). Miejsce biografii w socjologii interpretatywnej. Program socjologii biografistycznej Fritza Schütze. *ASK. Społeczeństwo. Badania. Metody*, 3(1), 37–54. Retrieved from <https://kb.osu.edu/handle/1811/69432>
- Schütze, F. (1997). Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej. *Studia Socjologiczne*, (1), 11–56. Retrieved from http://www.studiasocjologiczne.pl/img_upl/studia_socjologiczne_1997_nr1_s.11_56.pdf
- Schütze, F. (2012). Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne. In K. Kaźmierska (Ed.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów* (pp. 141–278). Kraków: Nomos.
- Skrzypek, M. (2011). *Perspektywa chorego w socjologii choroby przewlekłej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Szumigraj, M. (2009). O problemie w poradnictwie. In A. Kargulowa (Ed.), *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu. Podręcznik akademicki*. (pp. 173–198). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szumigraj, M. (2010). Poradnictwo kariery – ujęcie makrospołeczne. *Edukacja Dorosłych*, (1), 41–53. Retrieved from <http://ata.edu.pl/pliki/edukacja-doroslych/ED-1-2010.pdf>

II. Research Reports

Aneta Słowik

Counselling in the life of Polish emigrants

Alicja Smolbik-Jęczmień

Transformation of the general approach to professional career among generations active on the labour market

Negin Marie Naraghi

Anusha Kassan, Andrea Herzog

A phenomenological analysis of cultural transition among newcomer youth.
The rationale for intercultural counseling

Anna Kławsiuć-Zduńczyk

Vocational counselling in the opinions of pedagogy students

Aneta Słowik

University of Lower Silesia

Counselling in the life of Polish emigrants

The author uses the immersionist concept of counselling research to interpret the narratives of contemporary Polish emigrants and authentic documents (emigrants' letters from *The Polish Peasant in Europe and America* by William Thomas and Florian Znaniecki) and to identify the pre-emigration and migrant experiences which contribute to emigrants adopting (in the past and now) the role of a counselee and of a counsellor in the new environment. She also presents the processes of constructing self-induced and incidental counselling, as well as the ways, types and settings of organising formal counselling in Polish immigrant communities. The author discusses the risks inherent in such activities and their time-bound differences and similarities.

Keywords: Polish emigrants in the UK, the US and Germany, formal counselling, self-induced counselling

To capture the distinctiveness of emigrant counselling, which can be quite thoroughly, albeit indirectly, studied based on *The Polish Peasant in Europe and America* by William Thomas and Florian Znaniecki (1918, 1919, 1920), I examined *Life-Record of an Immigrant* (Władek's autobiography), which takes up the third of five volumes of the monumental monograph, and scrutinised letters written by Polish emigrants¹ in the US to their families in Poland (volumes 1 and 2 of *The Polish Peasant*). The migration experiences of Władek and other Polish emigrants (including the contemporary ones) fall within my research field, which focuses on counselling as initiated and provided in (primarily Polish) emigrant communities².

With my main question concerning the shape that counselling takes in *The Polish Peasant*, the factors that make it resemble and differ from today's counselling in communities, groups and circles of Poles abroad, I also examined the narratives

¹ I use the term 'emigrant' because I also explore people's migration paths from the perspective of the country they or their loved ones have left. Many of the authors I cite interchangeably use terms such as emigrant, immigrant, migrant, immigration, emigration and migration.

² I have spent one year helping refugees and migrants at a facility in the UK, and I have worked six months as a volunteer in several organisations and associations committed to counselling aid mainly for refugees in Germany.

of Poles who are now immigrants in Germany and the UK³. I was predominantly interested in those of their pre-emigration and migrant experiences which I regarded as relevant to their adoption of the roles of guidance-seeking counselees and of counsellors in their new environments. I inquired into what motives people had in performing these roles and how the process of becoming a counsellor or a counselee unfolded. I also investigated the kinds of organised intercultural counselling interventions identifiable in former and current migrant communities and looked into the assessment of the past and present practice of such counselling.⁴ I adopted Elżbieta Siarkiewicz's (2010, pp. 31–35) framework of immersionist research in order to comprehensively explore the counselling “social worlds” (*Lebenswelten/Life-worlds*) and to immerse into counselling practice, availing myself of available methods and techniques. In writing this paper, I relied on document analysis (therein authentic letters included in *The Polish Peasant*) and narrative interviews,⁵ which can be regarded as both a method and a technique (cf. Kaźmierska, 1997).

Why emigration

Among the factors crucial to re-establishing oneself as an immigrant (and, I would add, to the formation of the counsellor-counselee relationship in such conditions), John Berry (1997) lists the following ones: 1) associated with the country of origin (cultural distance between the native and the host countries); 2) related to the

³ My research so far has been funded from multiple grants. In 2016, I carried out a three-month study project funded by the DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst), and in 2017 I spent six months doing research at the Faculty of Sociology, Bielefeld University (Germany), supported by the KAAD (Katholischer Akademischer Ausländer-Dienst). In 2014, I conducted a two-month study among the Polish community in Newcastle upon Tyne as part of the internal faculty grant scheme of the University of Lower Silesia. Prior to that, in 2006/2007, I had spent six months as a visiting scholar doing research internship at Newcastle University in Newcastle upon Tyne.

⁴ These research foci were supposed to help me grasp counselling-related factors and processes in the past and present worlds of emigration. This temporal comparative perspective was pivotal to my research because, as Alicja Kargulowa explains, ‘seeking counselling and guidance from various people, “agencies,” and institutions, as well as seeking various forms of help, hits the eye now, but since it does not always have to be openly registered, its irresistible visibility and availability for research may be a temporary matter only. It may easily change as the time goes by’ (Kargulowa, 2013, p. 259). The juxtaposition of the ‘historical’ and contemporary migrant counselling worlds may help identify characteristic features of formal, non-formal and informal counselling in Polish emigrant communities. This paper is another stage and iteration of my research, which seeks to locate and explore, in particular, informal areas of counselling.

⁵ When doing research in 2016, I conducted six narrative interviews with Polish female emigrants working in Germany after 2011, and in 2017 I collected ten narrative interviews with adult Poles who emigrated to West Germany in the 1970s and 80s and were recognised as refugees. In 2014, I ran workshops with Poles who had come to Newcastle upon Tyne after 2004. I asked them to draw networks in which they lived and to tell me about them during individual meetings (for more information, see Słowik, 2016). In 2006/2007, I conducted twenty-six narrative interviews with Poles settled in North-East of England (for more details, see Słowik, 2013).

target countries of migration (migration and integration policies, historical conditions of migration, etc.); 3) linked to support and aid available to migrants in these countries; 4) concerning one's migrant community in the host country (the structure and resources of migrant communities, the development of formal and non-formal institutions, societies⁶ and ethnic associations, etc.); and 5) stemming from emigrants' individual features (e.g. age, migration experiences, time spent abroad, education, character and personality).

These factors may affect the decision to emigrate and also to choose professional or incidental counselling, the latter possibly replacing formal and non-formal counselling, especially in emigrant-counselees' daily experiences, which are ambiguous, new, yet unnamed and thus "reckless". The same factors contribute to the adoption of the counsellor-role by emigrants (randomly, by chance, as a consequence of a coincidence).

In my analysis and interpretation⁷ of the narrative interviews I collected and the letters of Polish emigrants published in *The Polish Peasant*, I noticed that adopting the role of a counsellor and/or a counselee abroad was above all connected with the very fact of emigration, that is, of leaving one's country in order to improve one's difficult living conditions. Several emigrants would likely have not taken these roles had they remained in their home country, or at least they would have performed them differently. Emigration was often viewed as the only way out of an impasse, trouble and problems and resulted from a difficult decision which was only sealed and implemented when other solutions had failed. The narratives of all emigrants – both those cited in *The Polish Peasant* and those elicited from my respondents in Germany and the UK – contain a critical point, a breakthrough moment which made people embark on the migration path and, in many cases, adopt the role of a counselee or, later, take the role of an informal counsellor embedded in everyday realities (cf. Siarkiewicz, 2010, p. 32).

Contemporary emigrants mainly explained their decision to leave Poland by referring to their experience of challenging economic and social conditions, which had made emigration the only viable alternative:

⁶ Znaniecki and Thomas explain the role of societies as follows: 'But the "society" founded in a new colony is much more than a mutual insurance institution. Not only does it bring the scattered members of the colony periodically together, thus actively encouraging social intercourse, but it becomes the social organ of the community, the source of all initiative and the instrument for the realization of all plans initiated' (Thomas & Znaniecki, 1920, pp. 39–40).

⁷ My interpretation of the narrative interviews helpfully relied on the terminology used in counselling studies, on which I will not elaborate here. To identify counselling practices and interventions, the counsellor and the counselee I drew on definitions available in studies by Polish counselling researchers: A. Kargulowa (2004), B. Wojtasik (1997), E. Siarkiewicz (2010) and M. Piorunek (2015).

We were really fed up with struggling along, my husband lost his job, and I went bankrupt (F/40);⁸ I hit the wall and hurt myself badly (F/53); I ran into debt – a loan for my second wedding, the child support money, a car repair – and I couldn't see where I could earn more, I worked extra hours but couldn't make ends meet anyway (F/56).

For his part, Władek, the protagonist of volume three of *The Polish Peasant* chose the emigration path out of refusal to be a “loser”, a “whoreson” and an “unnatural child” who always failed, was no good at anything and constantly got in trouble, an image his mother projected for him. Inscribed in his biography, this “script” led Władek to the brink, and having fallen to the very bottom of helplessness and poverty, he became a good candidate for migrant life⁹. The succinct summary of his life as reported in his biographical life-record reads:

[T]he third [son], Władysław, the one whom his mother called a degenerate, because he would not learn, completed a general school in Lubotyn. To make sure he would have an occupation, his mother put him into apprenticeship with a baker. He became a journeyman and took to drinking. He was a hard drinker. For this reason, he wandered from town to town in search of work, and when he found a job at a bakery, he got drunk, the bread got burned in the oven because he was asleep, and he had to look for a job anew – from village to village, from town to town. His mother called him a vagabond. He was a disgrace to the family. (Thomas & Znaniecki, 1976, p. 316)

Such and other circumstances linked to poverty, hardship and hope for a better life “across the great water” saw Polish migrants (both those of old and today’s ones) find themselves outside the Polish borders and adopt the role of a counselee and/or a counsellor, which can be deemed a result of chance or luck, rather than a deliberate choice.

Stepping into the role of a counsellor and a counselee

Under the circumstances of emigration, various (formal and informal) counsellors receive signals implying people’s expectations of support. How they respond to these signals may depend not only on their knowledge of difficulties and problems that haunt emigrants (whatever their nationality) but also on counselees’

⁸ I use italics to mark passages from the narrative interviews I compiled. They are quoted verbatim from originally Polish transcriptions without any interventions on my part. The gender and age of the respondents are given as M (for males) and F (for females), followed by numbers representing their ages, e.g. (M/27) and (F/40).

⁹ Michał Bilewicz explains the reason for migration. In his view, people with weak identification will do anything to prepare themselves for leaving their group and facilitate future migration or even escape (Bilewicz, 2008, p. 10).

expectations and preferences as to the provision of help. People affected by migration – the relatives at home and abroad – tend to alternate the roles of a counsellor and a counselee. Who becomes a counsellor or a counselee and when it happens hinges on the nexus of individual pre-emigration and emigration experiences. Both need each other, and counselling requests and the interventions launched in response are known to strongly bind both strangers and relatives, though they may also trigger quarrels, conflicts and splits in families.

Shortly before leaving for the US, Władek Wiśniewski from *The Polish Peasant* used counselling support provided by his family. He recalls in his diary:

During the dinner I asked each of my brothers to write down for me some advice for my future behavior. So Aleksy took his card and wrote the following words: ‘Work makes rich, drinking ruins.’ Paweł wrote: ‘Who is not married at thirty and rich at forty is a complete fool.’ Lucus wrote: ‘Civilize yourself.’ I would not accept any advice from Roman, for he was too young to give advice to elders. I have kept this card up to the present and will leave it to my son. (Thomas & Znaniecki, 1919, p. 381)

Władek carried the maxims, guidelines and counselling slogans around, memorised them, used them when need occurred and adjusted his personal decisions and choices to them. As a migrant counselee, Władek relied on the traditional form of letters, which he used when counselling “nuggets of wisdom” failed to work. It took him months to receive informal guidance in this way. The waiting time could promote reflection and attempts to find a solution on his own. After the time-lapse, the advice delivered in a letter could possibly be outdated. Nevertheless, Władek apparently did not seek counselling help outside the Polish community despite all these obstacles and the establishment of new contacts.

Another individual in *The Polish Peasant*, a woman who owns a farm in Poland, also uses letters to address her children across the ocean, asking them for advice on how to go about managing her estate (forest, land). She appoints her son as an informal counsellor and casts herself in the role of a counselee. She appeals to her offspring to organise her trip to the US:

“My dear children, consult one another and write me, how I shall do. But it would be best, my dear Antoś, if it were your head, for you are my guardian. Arrange it so that we may sell it and that you may take me and Franek to America, for I don’t wish to farm here” (Thomas & Znaniecki, 1918, p. 11).

The same mother expresses her resentment at having her plea for counselling help unanswered, when her loved one does not respond, stops writing to her and does not step into the counsellor’s role (Thomas & Znaniecki, 1918, p. 11).

This is not the only case in *The Polish Peasant* when families in Poland request counselling interventions in both everyday and non-standard issues. In this way, Poles abroad tend to be forced to make decisions for others, to give clues, to offer

suggestions and to advise on matters which are no longer relevant to emigrants. Faced with multiple unknowns, informal counsellors from America not so much prove reluctant to help as rather are often in need of counselling support themselves. Augustyn Bańka reports that emigrants fashion hybrid, multi-scalar identities and forge multiple, variable group affiliations because their group memberships are in a constant and unconstrained flow (Bańka, 2017, pp. 168–170). These processes, in which they participate for various reasons, sometimes exceed the agentive capacities of emigrants who do not possess counselling resources, feel confused and incompetent, do not understand what is going on with them, seek random support for themselves and consequently avoid contacts with family. They keep up the impression of prospering abroad, which proves detrimental to them when their passivity and withdrawal from counselling activities become incomprehensible and are construed as selfishness. For example:

Dear Son Antoni! Answer me how I shall manage, for my son-in-law Baranowski sent me a letter saying that he is sending me a ship-ticket for myself and for my son, and wishes to take us to America. And you, dear son, come to an understanding yourself with the others, whether all of you know about it or not, for I am not just as I stand, but I have land and forest, and I don't know how to manage [...] answer me, how I shall have it there [...]. For, my dear son, there is a marriage opportunity for me, with Józef Plata, who is a very good man. So answer me, my son, as soon as possible, whether I may live in our country, for I don't need to wander about the world in my old years, only my [youngest] son wants us to go. (Thomas & Znaniecki, 1918, pp. 15–16)

How differentiated the process of becoming a counsellor may be is well exemplified in a letter in which a son (Wacek Łazowski) asks his father in the US to tell him what education path he should choose. In this, the boy conforms with tradition because fathers are traditionally advisors and authority figures, which is particularly important if the other parent is identified as helpless: “Dear Father, what shall mother do with me, for I shall go to the school only till vacation, and mother does not know where to give me [in apprenticeship]” (Thomas & Znaniecki, 1918, p. 314).

At the same time, reverse situations can be found, in which emigrants approach their loved ones with very prosaic requests, calling upon family members to be counsellors. The two parties involved (compatriots at home and abroad) can be said to “exploit” each other by demanding that the other party act as counsellors, without recognising any limits in asking for help, behaving intuitively and spontaneously, and appealing to their sense of duty vis-à-vis their relatives. It may be that homesickness, despair, loneliness, financial difficulties and the lack of support make them authoritatively demand not only instrumental advice but also material aid. For example, a daughter asks her mother to send her feathers to America. Her mother responds:

And now, dear daughter, you mention these feathers, asking me to send them to you. You see, it is so, dear daughter. These feathers which I had bought began to be eaten by mites, so I sold a part of them, but if somebody happens to go to America, I will buy some and send them to you. But if nobody goes, then nothing can be done, and don't be angry with me, dear daughter and son-in-law. (Thomas & Znaniecki, 1918, p. 22)

Similar behaviour is exhibited by contemporary Polish emigrants who settled in the UK after 2004. In their narrative interviews, they mention that they have been asking their loved ones in Poland to send them a range of items, such as very particular varieties of fudge candies, chocolate-coated marshmallows and pretzel sticks because *they don't have them here* (F/26); pictures with images of saints, a blanket to put on the bed and bed linen *made from that Polish cotton* (F/30); certain creams, ointments and medicines *because they don't have such ones here, and what they have allergises or doesn't work [...] this reminds me of Poland* (F/47); photos, sausage and spices. Some of the respondents pressed their loved ones to take care of official matters for them, which was often highly troublesome: *but I keep thinking, how should I go about this, how is it to be done, where should I go. I didn't sleep night after night, all in sweat, and I must say it cost a lot, these papers, and to send them over later, but you know, the things you do for your children* – a determined mother confesses in her interview, talking about her daughter's request to take care of overdue formalities for her (F/70).

Thomas and Znaniecki's study features yet another aspect of the counsellor's role performed by Polish emigrants who, versed as they are in the realities of migrant life and having emigration experiences, warn others against emigrating, whereby they shatter the idealistic image of prosperity in America. Adopting the role of informal counsellors, they want to caution, protect and encourage others to think matters over, which their countrymen sometimes perceive as unkindness, selfishness and unwillingness to help. For instance, Jan Kukielka curbs excessive enthusiasm by showing what biographical work must be done by emigrants and how radically they must restructure their lives to successfully settle in a new world. Advising – or rather discouraging – he writes to his sister about his niece's plans to go to the US:

Here in America it is not the same as in our country. What if she does come to me? She cannot remain with me, but must go into service, and in the service it is necessary to learn the English language, and even to learn washing and cooking. Then there will be misery and weeping, because somebody speaks and you can only look at him. If you want it exceedingly I will send [the ticket], but then don't blame me. (Thomas & Znaniecki, 1918, p. 306)

I have observed similar counselling interventions on a variety of occasions in contemporary migrant contexts. I have also identified them in the narratives of

Poles in the UK (Słowik, 2016) and in Germany (Słowik, 2017). However, this kind of cautionary counselling practice which is underpinned by people's own migration experiences may fail to work. Some individuals see only one solution, namely emigrating at any cost as later things are bound to be better. They forget or reject David Hume's warning that *post hoc non est propter hoc*¹⁰. Counselees who are recipients of admonitory messages do not comprehend their content as counselling support, refuse to accept it and often believe that it is exaggerated as coming from a person who "failed" and is thus bound to be jealous of other people's success. They want to face up to the emigration experience themselves and have their lives "ploughed through" by the experience of living abroad. Later, having gained this experience, many of them recommend thoughtfulness and prudence, dispensing very similar advice to that they themselves received and dismissed before.

Consequently, in emigration contexts, various losers, derelicts, wretches, individuals with wrecked lives, pariahs and random people build on their pre-emigration and emigration experiences to become "helping experts". Whether they accept or decline the role of a counsellor is determined by the emigration context, problems, dilemmas arising when they or their relatives emigrate, the helplessness of their loved ones who struggle with loneliness, and expectations towards them as emigration pioneers, irrespective of obstacles, entanglements and issues they face on foreign soil. Counsellors who are abroad are supposed to provide help, be accessible and offer support because they, by definition, should be better off. Counselees as a rule do not stop to think, to explore and to consider various kinds of information and images of emigration. At the same time, emigrants, who are confronted with challenging and difficult living conditions in their new settings, are also to an extent at the mercy of their relatives as counsellors in the home country. Despite their difficult situation, they activate bottom-up counselling interventions, and draw on their own experiences to initiate and co-organise self-induced counselling.

Self-induced counselling in emigrant communities

What I identify in the milieu of contemporary Polish emigrants is a kind of intercultural – mainly spontaneous and incidental – counselling which I refer to as self-induced counselling. It takes place casually, amidst standard, conventional, everyday pursuits which make the counselling situation less serious, uncomplicated, communicative and non-committal. As such, it is perceived as just one among several common events and activities.

Such bottom-up counselling interventions which are "intrinsic to everyday life" in emigrant communities are constructed in a spontaneous manner. They are

¹⁰ In Latin, 'after this is not because of this' warns against a logical fallacy in which inferences are made about cause-effect relationships on the basis of one event simply following another in time (cf. Hume, 2005).

“sparked” by an idea, a slogan and/or an evocation of values which may be shared, accepted and cultivated, for example, by a small group of enthusiasts; this morphs into publishing a newspaper, founding a magazine, organising a charitable campaign, etc. The counselling idea attracts and unites those who believe that such pursuits are meaningful and are receptive to other people’s needs. They are capable of naming and illuminating difficulties and problems, especially those which are as a rule either eclipsed by the multiplicity of human experiences or deliberately ignored. The counselling idea itself could remain just this – a circulating, sensitising idea – were it not for individuals who not only kindle this idea but also spread and disseminate it, sometimes to places where there are no counsellors. The brave and valiant of counselling (who are possibly lone wolves) may act in intuitive ways and out of kindness, but they relish making helping ideas a reality and turning them into practice. They have a sense of agency and subscribe to the do-it-yourself principle in offering individual help in everyday situations, where they are reassured that their actions are effective. Initially, they may not assemble into any organisations, associations or foundations, but extend help in their local communities by arranging situations in which to talk together about problems and opportunities (this is how an informal group of Poles in the UK act by publishing the Polish paper *2B* and holding informal entertaining events to celebrate, for example, Grandmother’s and Grandfather’s Days).

I refer to this kind of counselling interventions which arise spontaneously out of an instinctive idea and impromptu designs as “unalloyed” counselling. It is not limited to identifying, exploring and cataloguing people’s problems but also insists on processes, practices and interventions that respond to the needs of forgotten and/or excluded groups and individuals. I believe that this self-generating, voluntary and spontaneously triggered intercultural counselling practice may spurn that which is economically motivated, market-bound and financially estimable. In my view, the “surge” of informal counselling practices in emigrant communities may express a repudiation of the commercialisation, hermeticism and ineffectiveness of institutional counselling interventions. It also “punctures the balloon” of indolent formal and non-formal actors and shows that things can be done differently so that people feel *chez soi* (at home). Sharing the migrant fate, an informal counsellor who acts spontaneously and intuitively may respond to the needs of bruised people, who should not be left unaided. Such a counsellor may launch interventions which are not necessarily profitable, consistent with political correctness or aligned with the local, international and EU directives in place. I view such interventions as a refusal to accept situations pervaded by floating responsibility or the responsibility of nobody (Arendt, 2006), also regarding the quality of formal and non-formal counselling practices. The fact that counselling practices are accessible in the lives of emigrants and their companions may amount to the meeting of basic human needs (with the human conceived as *homo consultans*), that is, helping others and obtaining help in difficult situations. As a rule, there will be those who identify and

initiate what needs to be done for others, implementing interventions in their small communities.

There are various sites where counselling of this type is practised. Maria Lucinda Fonesca and Jorge Malheiros (2005) explain that spaces which involve mutual contacts and physical closeness are particularly relevant in the lives of emigrants. Wherever Poles settle down, they open shops, bakeries, beauty parlours, hairdresser's shops, pharmacies, temp agencies, pubs, discos and clubs. Admittedly, they are not typical counselling facilities, but I identified multiple forms of informal counselling help provision at such venues. Backrooms, basements and attics of pubs and restaurants serve as meeting places where Polish associations discuss projects and plans of counselling interventions (establishing Polish migrant organisations, designing training programmes, job boards, educational courses, etc.). They also host meetings with experts (e.g. police officers or nurses) who seek to establish a rapport with Poles, have a counselling offer for them and want to help them (for example, I took part in meetings with the EURES staff). These venues see the germination of new ideas about Polish elementary and music schools, film festivals, etc. I myself ran three series of workshops entitled „Jak pomagać polskim emigrantom i co o nich warto wiedzieć?” [“On helping Polish emigrants and on what one should know about them”] in a pub's attic room. Their target audience included social-service workers (police officers, firefighters, nurses, etc.) whose clients included emigrants from Poland and who realised that their work was thwarted by communication issues. Additionally, some of the participants did not know anything about Polish culture and searched for any useful information. They often asked *Who are these folks that came here?*

Talks, meetings with interesting guests and events within Polish Culture Days also take place in restaurants, pubs, cafes and wherever rooms can be rented at a small fee or none at all. At such locations, intercultural counselling interventions are initiated, organised and provided (cf. Słowik, 2013, pp. 148–152). One of my female respondents emphasised the relevance of such places:

it's a good thing that something is going on, that something is organised for Poles; I know how things are with Poles, there are always some dissatisfied folks who only complain, but will not do any work (...) people meet up wherever they can just to be together (...) I think that we can organise things anywhere, a mere room with a table and chairs will do (...) we just feel like doing something for others at weird, dirty places, but what else can you do if you must pay to rent a room, and these owners charge us the least? (M/33).

Władek also mentioned so-called saloons, i.e. venues where Polish workers met after work to have a beer, discuss the day's affairs, exchange information, share their observations, talk about available jobs and vacant flats and celebrate Polish national holidays. Sometimes the scene of assaults and violently settled conflicts, the saloons were equally frequently sites where informal and incidental intercultural

counselling became well entrenched, garnering popularity and renown. It was produced in the rush of migrant life. At the places of social meetings, one could drop the buoy, dock in, moor at the port, vent off the tensions of the day, find out about one's family, for an acquaintance might have just received a letter from his home village, and cling to an effective counsellor as needs or the situation dictated (Thomas & Znaniński, 1919, pp. 391–397; cf. also Pacyga, 1991, p. 5).

Another important area where emigrant counsellors offer their intercultural informal counselling help was and still is the publication of magazines, which is often an amateur, cottage industry involving makeshift arrangements and primitive equipment. In her discussion of the first Polish migrant magazine *Rolnik* [*Farmer*] founded in 1881, Małgorzata Szejnert reports that although it was not a typical self-help publication, it

“offered advice to Polish exiles who settled in and around Stevens Point in the second half of the 19th century. They worked at factories and paper mills, tilled the land and built farms. The magazine was in demand, as attested by the fact that towards the end of its first year it had more than three hundred subscribers, a considerable number at that time” (Szejnert, 1972, p. 171).

The importance of spontaneously founded journals and dailies, which were popular with Poles, was also dwelled on by Adam Bartosz, the long-standing Editor-in-Chief of the weekly *Gwiazda Polarna* (Polar Star), one of the most popular Polish migrant daily newspapers published in the US since 1908. The paper owed its success to

chatty columns on things going on in the city, among the Polish migrants. They were written in the Polish-American argot spoken by most Poles who felt at home here. This form endeared the paper to the readers, who after all craved a familiar chat and neighbourly bonds. I wrote about their affairs, about what I heard at Polish homes, at gatherings of Polish organisations, in parishes. These columns ‘hooked them in’ – they caught on. (Szejnert, 1972, p. 173).

In newspapers, people could freely express themselves, put down their insights, present their lives and describe their observations. The very opportunity of publicly sharing ideas usually triggered the counselling process. The editor would obtain texts for publication from several emigrants, and newspapers also served as sites of polemics and disputes. Readers responded to requests for help and thus adopted the role of counsellors. As already mentioned, one of such informal magazines was *2B*, published by a group of emigrant volunteers in North-East England, who used their private funding and personal computers to typeset the magazine at home in their free time, serving as its editorial board as well.

At the same time, the “surge” of some spontaneous counselling practices and venues where they take place engenders a “jungle” of counselling interventions, especially when counselling slogans (such as those collected by Władek) no longer

work. In such cases, activities surface which have nothing in common with counselling practice but are nevertheless – unfortunately – labelled as “counselling help”. This label attracts attention, halts one in the course of one’s life and seems to be the last resort. Sundry “counsellors” swarm around; they will tell one where and what advice is easiest to obtain, but they will first of all advertise their own helping offer. They will pat one on the shoulder, reassert in one’s behaviour, manipulate and make one dependent on help. The jungle of informal, impetuous counselling practices is (ostensibly) colourful, fecund and thriving, but in fact it is above all chaotic and confused. The law of the jungle with survival of the fittest rules, while those weaker perish, accept the conditions that keep them alive or fall back on whatever resources are available. Such practices can be viewed as a result of dehumanisation, which leads to the “depersonalisation” of the oppressed, those divested of rights and pushed to the margin, people with so-called “wasted lives” (Bauman, 2003; Bilewicz, 2008), with all this being governed by the rule of *per fas et nefas* (by any means, right or wrong). This happens because the areas of informal incidental emigrant counselling are not subject to audit, elude control and rarely attract the attention of researchers. The (past and present) ambiguities of emigrant life on the one hand compel people to develop individual ways of coping (including the search for and organisation of counselling help), and on the other are replete with the risk of dangerous activities undertaken by informal counsellors. Those who feel an inner need to help others are guided by altruistic goals in organising it. Those who view it in terms of financial profit and easy gains, take advantage of the vulnerability of emigrants who stumble upon difficulties in integrating with their new community. According to the narrators from the UK and Germany, when good counsellors work outside their native culture, they are not prejudiced by cultural differences, have developed cultural competencies (Sundar, 2009, p. 99) and help people whatever their nationality. Kwame Anthony Appiah highlights the key relevance of all conversations in encounters with such people. Conversation should seek to foster an understanding, especially between “people from different ways of life” (Appiah, 2006, p. xxi).

I have observed that some informal past and present intercultural counselling practices are so creative and unconventional that, instead of buttressing them, complete (and sometimes even partial) formalisation may rather considerably constrain them and strip them of dynamism, vitality, vigour, insightfulness, innovation, unconventionality, freshness and boldness. The informal quality of counselling practices and their *bona fide* (honesty) should perhaps be sustained and protected against institutionalisation despite risks, for informal counsellors, unrestrained by regulations and directives as they are, come up with more conceptual approaches and ideas and work in more inventive and avant-garde ways when they are unfettered than when they obtain ready-made instructions to follow or do as they are told to with a view to securing financial funding. It would be best for informal counsellors to be able to decide for and by themselves how much the interventions

they initiate should be formalised. Exploring emigrant life, I believe that (given their embedding in the sphere of human privacy and everyday life) informal intercultural counselling practices have always defied being enclosed within fixed patterns of counselling activities and will continue to do so. They represent a unique dimension of human engagement which pulsates with a rhythm of its own. I believe it is essential to reduce the official “oversight” in counselling to a minimum, to control less and to offer (also formally) more options, support and reinforcement in order to prevent the “quenching” of eagerness and the inflow of ideas about how to offer bottom-up help.

Past and present of organised counselling help

The narratives produced by my respondents in the UK and Germany and cited in *The Polish Peasant* feature various kinds not only of spontaneous and incidental counselling help but also of organised (mainly formal) interventions launched by appointed emigrant counsellors. Their activities are legally sanctioned and authorised, complete with a pre-set range of interventions, a programme, the employed staff with their defined mission and pre-determined, though sometimes re-considered, goals.

Early Polish emigrants have a special respect for the missionary pursuits of the Roman Catholic Church. They accept the support it makes available, unproblematically receive it and pass it on. They assess it as effective, easily accessible, friendly, trustworthy and reliable, one reason for this being that it comes in Polish (e.g., in the churches of St. Stanisław Kostka and St. Adalbert in Chicago), (Thomas & Znaniecki, 1920, pp. 43–44). Clergymen (priests) are perceived by many Polish emigrants in the US as counsellors in all matters and in all problems of emigration. Priests give clues, point to solutions, evaluate good and bad choices made abroad, introduce the details of living in a foreign country and solve dilemmas for people. Clergymen described in *The Polish Peasant* adopt the role of experts, believe that they know what is best for emigrants, arrange material aid, help people find jobs and organise leisure time of their countrymen (offer activities mainly in parish halls and churches). The counselling role of priests is captured, for example, in the following passage of a memoir:

“For it is a well-known and certain thing that [...] wherever there is a priest, a church, wherever a parish is being created, there Polish life grows vigorously, there our number multiplies, for from all sides people come willingly, feeling better among their own and with their own, feeling safer under the protective wings of the parish and with their own shepherd, who here in a foreign land is not only a representative of his brothers before the altar of the Lord but leads and represents them in all worldly affairs [...] is in the whole sense of this word, a social and national worker” (Thomas & Znaniecki, 1920, p. 68).

Some traditions, e.g. the blessing of foods on Easter and the sharing of a holy wafer at Christmas Eve supper, have become such an ingrained element of Chicago life that they are also practised by other national communities (Pacyga, 1991, pp. 1–12; Parot, 1981). Similar behaviour is described by Sylvie Aprile, Hélène Bertheleu and Pierre Billion (2013, pp. 71–74), who have studied Polish (chiefly female) migrants in Touraine (central France) in 1930–1935. They have interpreted several dozen letters written by Poles and, in case of illiterate women, by their friends and social workers. The farm and rural workers report how after their days of toil they walked several miles to take part in religious services conducted in Polish. This is how they spent the leisure time they had at their disposal once a week (mainly on Sunday after doing the necessary chores on livestock farms).

Contemporary Polish emigrants in Germany and the UK also talk about counselling help organised by clergymen. Their evaluation of it is positive. One of the narrators said that the church *is a place where you can feel Poland* (F/33), and another one mentioned that:

Priests are more liberal abroad, especially the young ones, and that's why they draw in those who didn't have much in common with the Church back in Poland. My partner from Nigeria left me, but the priest christened my child without making any fuss about it. In Poland, it would've been impossible. This may seem unimportant, but it had an effect on me, I'd thought I would be evaluated, judged, moralised about it (F/35).

Emphatically, the tendency to organise counselling help in America in the early 20th century “grew out” of the “pre-industrial” community of Polish emigrants, who had experience in opposing the feudal system since *usus magister est optimus*¹¹. Consequently, Poles carried revolutionary traditions and the urge of self-determination to America. For this reason, side by side with the Church in the role of a counselling facility, a counselling “offer” was constructed by mushrooming associations and societies. Micha  l Bukowczyk reports that Poles who joined these organisations realised that the new conditions and the American industrial revolution had their potential and afforded various opportunities; they were also capable of capitalising on the circumstances, mobilising their skills and eschewing what did not match the American work environments and industrial changes (Bukowczyk, 1996, pp. 25–30). Other authors, such as Dominic Pacyga (1991) and Joseph Bigott (2001), also show that, against the widespread stereotype, Polish peasants found effective ways of integrating with the developing American industry. This process did not involve transplanting and re-embedding Polish traditions and customs; instead, it was underpinned by informed and sound decisions and by the belief that flexibility and open-mindedness promoted better lives. These emigrants were quickly identified by Americans as a community of Polish workers rather than of peasants.

¹¹ Latin: Experience is the best teacher (Cicero).

This transformation process unfolded in three stages, specifically from the disorganisation to the organisation and, finally, to the re-organisation of Polish emigrant circles. As an important stage in this sequence, so-called *inward-looking communities* were formed which were responsible for sustaining the group stability, cohesion and coherence. The following development involved what is known as *extracommunalism*, i.e. the emergence of smaller groups external to but still associated with the native community. This stability combined with openness to novelty fostered the formation and separation of ethnic employee groups (therein the Polish one) and much later of *reformers* from the middle class of Poles. The latter worked in administration agencies, offices and political parties, making decisions about local and regional changes. All these transformations demanded negotiating and agreeing on outlooks, support, coping and advice-giving.

Pacyga (1997), Donald Pienkos (1991), Edward Kantowicz (1984) and Stefan Kieniewicz (1985) report that choices made by Poles – the re-modelling of their rural lifestyle into a more industrial, working-class one – had an impact on the dynamic of life in several emigrant communities of other nationalities, which followed in their footsteps. Poles were recognised for their capacity to come to terms with migrant insecurity, for their innovative mindset, flexibility, agency, industry and rich revolutionary and insurgent experiences. A considerable proportion of Polish emigrants knew their rights, demanded that they be respected and mobilised active resistance if abused. Their pursuits may be viewed as a struggle against being treated as an underclass. Such attitudes are discussed by Chris Barker, who shows that ethnic minorities and migrant communities may be perceived in this way, which transpires in designing and implementing migration policies. Emigrants are pervasively represented as inferior, irrelevant, uneducated, not deserving attention and temporary (Barker, 2005, pp. 282–291).

In this context, trade unions were another important actor in organising varied counselling help and opposing such deprecating classifications. Poles insisted on having them founded. In trade unions, they “forged” the foundation of intercultural counselling support and developed modes of interventions for counsellors stemming from Polish emigrant circles. As recorded by Richard Oestreicher (1986), Kantowicz (1984) and Victor Greene (1975), initially their work was only known to a handful of Poles, but those who “tested” it quickly realised what resources it had. Trade unions were legal entities which could act in defence of employee rights in factories. Trade unionists advised other Poles that it was exigent to sign labour contracts and, before signing, to read them carefully despite the language barrier. I believe that the collaboration of trade unionists, including the provision of counselling support, was made possible by their readiness to respect differences, which was exhibited and enacted by the union boards, an attitude that, as shown by Kathleen Valtonen, is a direct opposite of the ethnocentric approach, which solely underscores, highlights and recognises the importance of the norms of one’s own country and endorses them as the most valuable ones (Valtonen, 2008, pp. 32–33).

The role of trade unions in organising counselling help was also spotlighted by third-wave Polish emigrants in the UK (Słowik, 2013) and Germany (Słowik, 2017). They emphasised the importance of the support obtained from the unions in navigating the labyrinth of procedures and legal regulations. The board members on duty as counsellors (e.g. emigrant pioneers) offered information on employee rights as well, which was all the more important since some Poles who arrived in the UK after 2004 were victims of human trafficking. The signing of labour contracts with them was sometimes delayed, they were offered illegal work or jobs paid below the minimum wage, they did not receive protective clothing, and they were not paid on time. Michel Agier refers to immigrants who find themselves in such a position as the world's forgotten and ignored "remnants" (Agier, 2011, p. 4). Discussing the operations of trade unions, the narrators in England stated that

it makes sense to join these unions, even though you've got to pay membership fees, but they help when something is not right at work, you've got somebody to go in case of "e[mergency]", they will represent you at court, give you a lawyer (F/33).

In *The Polish Peasant*, Znaniecki and Thomas included documents which demonstrate a varied array of formal intercultural counselling help provided for Polish emigrants by multiple societies and their counsellors – Polish emigrants as well. The Legal Aid Society in Chicago is among the organisations that frequently recur in volume five of *The Polish Peasant*. The scope of counselling interventions it offered is inferable from multiple records that confirm the requests the Society handled:

"Mrs. Morawski complained to the Legal Aid Society that her husband was a hard drinker and had always abused her. He often dragged her out of bed and threatened to kill her" (Thomas & Znaniecki, 1920, p. 225).

The account goes on: "Lena Ziejewski complained to the Legal Aid Society that her husband beat her repeatedly with unusual cruelty, particularly when he was drunk" (Thomas & Znaniecki, 1920, p. 226). Among the clients of the Society was also Martha Gutowska: "Two months later she applied to the Legal Aid Society to know whether she should be remarried to him [her physically abusive husband]" (Thomas & Znaniecki, 1920, p. 227).

The records of the Society contain a document reporting counselling interventions associated with social and family counselling and marshalled in divorce cases, for example concerning legal costs to be covered by a wife-battering husband: "The Society advised her to agree to this plan, as she was alone and friendless here and moreover had incipient Bright's Disease. She was "confused and unintelligible and evidently fated"" (Thomas & Znaniecki, 1920, p. 238). Members of the Society also helped in writing child support applications: "Mrs Michalski appealed to the

Legal Aid Society to assist her to get more money from her husband” (Thomas & Znaniecki, 1920, p. 233).

Emigrant counsellors established the “cornerstone” of institutional counselling help at the Society of Young Men of St. Kazimierz and the Society of Ladies of Queen Jadwiga, both of which defined themselves as mutual help societies. In these organisations, counsellors ran workshops on domestic economy and the management of financial resources. The Loan and Savings Association of St. Joseph No 3, the Building Loan and Savings Association of Pułaski and the Building Loan and Savings Association of St. Francis trained their clients to avoid incurring financial obligations as a result of failing to carefully peruse the related paperwork (Thomas & Znaniecki, 1920, pp. 83–84). Counsellors read documents, contracts and agreements involving Polish emigrants before they were signed. In this way, they could warn their compatriots against exploitation and expose the actors who plied their “trade” of fraud.

Poles who worked for societies and associations and, as such, served as counsellors also organised and arranged leisure time of their countrymen as a preventive measure against their alienation. For example, the Brotherhood of Young Men of St. Joseph founded a sports club in Chicago. The Brotherhood owned a library of about five thousand volumes of books, additionally housing billiard tables, a player-piano and standards (Thomas & Znaniecki, 1920, p. 79). For its part, the Citizens’ Club of Thaddeus Kosciuszko (founded in 1907) almost every year held annual banquets, picnics and open bazaars, and organised a “smoker” for its members and associates (Thomas & Znaniecki, 1920 p. 80). The Theater and the Dramatic Circle in collaboration with the patriotic organisation invited Poles to attend celebrations of various national holidays. For example, in 1891, a three-day event was held to commemorate the centenary of the Constitution of 3rd May 1791. On the occasion, a performance based on the story of the defence of the Jasna Góra shrine in Częstochowa narrated by Sienkiewicz in his *Deluge* was staged. In 1892, Helena Modrzejewska performed together with the actors of the Theater and the Dramatic Circle, which was recognised as a great distinction for the local Polish emigrant organisation. Distinguished experts, members of other organisations and patrons were invited to cooperate. One of them was Szczęsny Zahajkiewicz, who “was the first theatrical manager [...] trained the actors, wrote popular and biblical plays especially appreciable by the local public, and thus aroused interest in the stage” (Thomas & Znaniecki, 1920, pp. 80–81). Karol Wachtel, another member of the Circle, committed himself to establishing a permanent Polish theatre in Chicago (Thomas & Znaniecki, 1920, pp. 81–82).

Contemporary organisations, associations and their staff including emigrant counsellors provide similar aid. They find out for what benefits various groups of their clients, such as families with children, without children, with children with disabilities and with unemployed parents, are eligible. They explain in what circumstances and to what extent health care is free of charge, where Polish-speaking

physicians are to be found, and where free lessons of English are taught. This counselling practice can be identified on webpages set up by Poles in the UK, e.g. <http://www.polnews.co.uk> and <https://icos.a2hosted.com>.

As another important field of their operations, Polish emigrant societies organise the provision of career counselling. Many contemporary emigrants perceive further education, training and skill upgrading as instrumental for improving their emigrant lives. Some of them are not knowledgeable about education opportunities at hand, are indecisive, insecure and confused and/or believe that they have been ascribed to a certain vocational path once and for all¹². How important it is to acquire more occupational experience, to consciously construct one's career, to consult a counsellor and to engage in introspection is emphasised by an emigrant in the UK:

you must know what things look like here, schools are different here, but I thought that it was like in Poland, one closest to home, but it's not like that; I found out later that when you enrol your child at a school, you determine his career, because that's what matters later, what school, what neighbourhood, I found out later that Catholic schools were better, that there are no more options further on if you go to some schools, a guy from the Citizens' Advice Bureau helped me with that (F/35).

The significance of further education was also underscored by Poles in *The Polish Peasant*. Formal counsellors offered help in this field as well: "Stanley has been working in a photograph gallery at \$6 a week and going to Lane School at night. He wants to be a cartoonist. Dr Tarkowski had advised him to quit his present work as he thinks it is harmful" (Thomas & Znaniecki, 1920, p. 181).

According to former and contemporary counselees and counsellors, the organisation of formal intercultural counselling help as such is replete with risks even though it seems simple and easy. In fact, it mostly involves adapting counselling interventions to the ready-made projects, assessments and evaluations, because the same idea and its implementation may already have been propounded by another actor. The organisation's intent often comes "wrapped up with a meaning tag on it" – ready for implementation and counselling interpretation. One respondent said:

I was managing a helping organisation, and everything was fine, but later, in order to receive funding from the municipality, the scope of operations had to be

¹² Free courses of English have repeatedly been organised by the ICOS, a non-profit organisation founded by Poles (see <https://icos.a2hosted.com>). Educational and career counselling is also provided at the School of Polish Language and Culture in Newcastle upon Tyne (see <http://www.polnews.co.uk/index.php/co-gdzie-kiedy/3139-szkola-newcastle.html>). Besides, the North East Polish Community Organisation CIC (Nepco CIC) organised a fair of Polish companies in Newcastle in 2014. In issue 62 of the quarterly 2B (2013), Polish children and parents were invited to the Barnardo's Carlisle Rural Sure Start Children's Centre, where, among other things, information was offered on how to prepare for a job interview with the help of an interpreter. For more data on activities within educational, vocational and career counselling, see other issues of 2B, available on-line at <https://issuu.com/magazyn2b>.

extended onto other ethnic groups, in this way the chance of obtaining resources increased [...] I didn't know how to talk with women from Pakistan or Albania. This was only helping on paper (F/43).

Among Polish emigrants there are individuals who attempt to adapt to the requirements in place if they can deconstruct them somewhat. If this is not the case, they protest and refuse to perform the imposed tasks. But there are also people who humbly and servilely do as they are told to by their superiors, pundits, politicians, founders and sponsors. Admittedly, though the ways of the latter are not fully accepted by their clients, they also offer counselling support to people in difficult situations. Poles use such interventions as well and appreciate them. As can be seen, in performing tasks imposed on them, trade unions, associations, societies, citizens' aid bureaus and counselling offices also often initiate the establishment of non-formal institutions, whose autonomy and agency can only be taken away by the "oversight" of some agencies or pundits.

Intercultural institutional counselling tends to be formalised to various degrees, which may have ambivalent effects. On the one hand, institutionalisation may work as protection and safeguard, but on the other, as emigrants point out, it may be a barrier that enhances the reluctance to use it. However, the proliferation of such complexities in the emigrant counselling world may actually be an asset. Counselees seek the niches of counselling practices that suit them best, depending on their personalities, past experiences and individual preferences. There are individuals who appreciate support obtained from non-governmental actors and are averse to things formal. Other people value formal rules and regulations and have more trust in institutions which abide by them. They are suspicious about things indeterminate and changeable, while associating institutions with security, stability, unambiguousness and clarity.

Deliberate efforts to formalise intercultural counselling interventions both in the past and today may have various implications. Firstly, decision-makers obtain ready-made assessments of the needs and problems of emigrant communities. They are introduced to the issues of a certain emigrant community and receive information about it, which they can pass on, use to adjust interventions or ignore. Secondly, the necessity of legal frameworks is explained as a matter of legality or illegality of counselling interventions. My observations suggest that nearly all emigrant communities have a "Guardian Angel" assigned to them who is a counsellor supporting the conversion of the informal element of counselling into the formal and, first and foremost, non-governmental. This breeds serious reservations about the completed disinterestedness of thus-framed goals. Following Zygmunt Bauman, such mechanisms can be called a slogan protection against the subsidiarisation of counselling practices, which means transferring, if not simply dumping, responsibility for solving problems caused by existential insecurity on individuals, who lack adequate resources (Bauman, 2016, p. 65). Erving Goffman relies on an even more emphatic

rhetoric in his critique of making capital on stigmatising mechanisms (including in the helping sector) (Goffman, 2005, p. 10).

Bringing together all these insights into the organisation of various kinds of past and present intercultural counselling help, we can conclude that it is characterised by a focalised orientation in pursuing a particular goal and following a particular course of action. The fixed counselling offer, the repeated pattern of interventions and the formal anchoring are supposed to make it clear to people in need of advice where to seek it and what aid can be obtained. Based on my own counselling experiences in the UK, I believe that while some emigrants are insistent and enforce such help, there are also individuals who are ashamed to accept it. I have also noticed that several institutions cannot handle the pressure from the needy ones because there are so many of them that any help provision is in fact reduced to distributing the same “patches” for various migrant “scratches”. Because extraordinarily dynamic and unique situations, events and difficulties experienced by emigrants have made formal counselling actors unable to quickly respond to their needs, which are complex, tangled and call for reflection, problem situations are in practice solved on an ad-hoc basis, primarily through offering financial or material help or referring clients to other actors. Long-term intervention plans are lacking. Counsellors activate short-term help and fulfil requests, but are unable to construct a more general and transparent system, one reason for that being that they are not trained to provide support in dynamic situations.

Societies and associations work in different ways because their staff predominantly consists of volunteers who have no professional training and build on their own emigrant experiences. Their compatriots’ problems are often new, surprising and unconventional to them, so that emigrant counsellors are in need of specialised knowledge, experience and refined diagnostic skills, which can only be developed in training, workshops and in-depth reflection. As Nancy Arthur insists, contemporary professional counsellors, who have knowledge and skills, are afraid to work with inhabitants of slums and avoid challenging localities, such as neighbourhoods populated by refugees and migrants, strangers from other cultures. On coming to big cities, the latter tend to settle in marginalised areas. They are needed because their unregulated status and slave labour fuel the revenues of entrepreneurs who prey on their exclusion. This is one reason why intercultural counselling help is organised for them by volunteer counsellors rather than by governmental or specialist agencies (Arthur, 2018, pp. 20–28).

At the same time, formal counselling practices organised by non-governmental institutions are remarkably diversified. Small as they are, these actors fulfil an important helping role for their disoriented compatriots. Without interventions delivered by emigrant counsellors who offer their support within non-governmental institutions and also often extend informal and incidental counselling help, many emigrants would be entrapped in confusion and perplexity, with their backs to the wall. The work performed by these volunteer counsellors should be appreciated and

recognised as a pioneering, free-willed intercultural counselling activity practised on the occasion of cultural and entertaining communal gatherings. For them, an emigrant is “simply a subject in need of help” (Kepiński, 1972, p. 92).

Conclusion

Outlining the shape of counselling in *The Polish Peasant* and in contemporary migrant worlds, I believe that counselling practices (both past and present) are “interwoven” with emigrants’ course of life and not infrequently arise from their difficult pre-emigration and emigration biographical experiences. These experiences may be the reason why emigrants seek help, use help and also organise various kinds of formal support. Emigrants’ relatives who remain in their country of origin also find themselves in a (materially and mentally) complex and challenging position. The counselling requests, resources and activities – of emigrants and their families – sometimes serve to tighten their bonds but also to verify, dismantle and reconstruct them by excluding or including new and/or forgotten subjects. In this way, constantly mutating counselling networks come into being which bring together, albeit sometimes merely temporarily, the life-paths of people directly or indirectly entangled in emigration. An important function is served by the process of regulating or curbing incidental counselling practices, of controlling them and determining the degree of both counselees’ and counsellors’ engagement in them. My observations imply that in this respect the (past and present) contribution of actors organising intercultural counselling practice is highly diversified. Among the involved ones are closer and more distant relatives, acquaintances with migrant experiences, pseudo-experts in migrant stints, professional counsellors, researchers, etc. The spheres of emigrants’ lives where counselling practice is to be found are similarly diversified, including family, occupational, neighbourly, pre-migration and migrant life. Counselling interventions link people in a variety of ways, both randomly and incidentally as well as deliberately informally and formally.

What I believe to be noteworthy is that assessments of emigration as such tend to be similar in past and contemporary emigrant communities. Emigration is sometimes viewed as a way to solve problems which could not be remedied in their homeland. When staying among Polish emigrants, I observed that they had taken several of their difficulties with them abroad, where these problems had mingled with new challenges only to impact migrants’ lives with a doubled force. In such situations, people often “blindly” grope for help, fall into the snares of frauds, trust informal counsellors or try to manage on their own with lesser or greater success.

My analysis of Poles’ narratives in *The Polish Peasants* and my contemporary interviews indicates that people experiencing difficulties and confusion, looking for support and organising it as emigrant counsellors were and are entangled in it in similar ways. While the time of emigration, the language used by emigrants and

the technology on which they rely may differ, the ways in which they are called on to be counsellors and counsees are nonetheless similar. Relatives, other emigrants, circumstances, coincidences and willingness to act cause (sometimes force) emigrants, who often have complicated and complex biographical experiences, to adopt the role of a counsellor. In emigration settings, this role is taken up by people who are confused, beset by fate and circumstances and/or swayed by seductive helping slogans. There are multiple counsees among emigrants as the change of the cultural situation is so much of a novelty and challenge that a considerable proportion of migrants are in need of help. As was the case in the past, Poles barely prepare for emigration, falling back on the “cavalier panache”, which makes them believe that “things will pan out all right one way or another”. With such notions, they are very likely to be in dire need of support when abroad.

I believe that the (past and present) emigrant worlds portrayed here confirm the power of (formal and incidental) counselling practice, its spontaneous emergence and its rise wherever there are people and wherever they arrange their lives in the new conditions of migration. As these practices form an important area of social backup which Poles need, they should be researched in-depth.

In my view, it is worthwhile to identify and assess the complexity and ambiguities of cultural counselling worlds, to identify the mechanisms that underpin the emergence and presence of counselling practices, to expose what are not counselling interventions or their distortions, to explore the transformation of the informal elements of counselling into non-formal and formal ones and to “trace” how people become counsellors and counsees. To engage in such efforts would help prevent the adiphorisation of the problems of migration and migrants, that is, as Bauman writes, exempting migrants and what happens to them from moral evaluation, as migrants are consigned outside the boundaries of moral responsibility and, above all, outside the realm of compassion and the impulse to care (Bauman, 2016, p. 43).

Following Axel Honneth, I view the espousal of counselling practices by past and present communities of Polish emigrants as the struggle for recognition, which is also a subject-constituting process. Honneth explains that the sense of “self-respect” (*Selbstachtung*) is an important anchorage for individuals, and institutions should use their practices and order to create conditions that foster intersubjective recognition (Honneth, 2012, p. XLV). Such a mission and quality of intercultural counselling in emigrant circles certainly deserves promoting. Multiple formal, non-formal and informal actors have a considerable role to play in this venture.

To conclude, as one reviewer aptly noticed, this paper addresses a range of issues that invite further studies, including:

- 1) Both peasants leaving Poland in the early 20th century and Polish emigrants one century later had reached a critical point in their homeland and then adopted the roles of counsees and subsequently of counsellors.
- 2) Sustaining the ideas of alleged prosperity “in the West” is harmful to prospective emigrants.

- 3) Emigrants and their families back in Poland know no bounds in asking for help.
- 4) There is a variety of spontaneous intercultural counselling which I identified and called self-induced. It involves practices that insist on help that relevantly responds to the needs of excluded individuals and groups. It may express opposition against commercialised, institutional counselling interventions.
- 5) Informal counselling practices are marred by chaos, the law of the jungle and human trafficking, with the vulnerable accepting the conditions that warrant their survival.
- 6) Areas of informal counselling elude control, and researchers who study them are few and far between.
- 7) The official “oversight” over informal counselling should be reduced to a minimum, at the same time offering more support to people in the roles of self-induced counsellors.
- 8) In the early 20th century, Polish emigrants had at their disposal experiences of fighting the feudal order, traditions of national uprisings and aspirations of self-determination. Against the prevalent stereotypes, they skilfully adjusted to the American community. Poles were recognised for their capacity to come to terms with migrant insecurity, innovation, flexibility, agency and industriousness. They knew their rights and demanded that they be respected.
- 9) Poles campaigned for the establishment of trade unions and underscored their help, especially when human trafficking was involved.
- 10) Almost all emigration communities have a “Guardian Angel” assigned to them with a view to formalising self-induced counselling.

Translated by Patrycja Poniatowska

References

- Agier, M. (2011). *Managing the undesirables: Refugee camps and humanitarian government* (D. Fernbach, Trans.). Cambridge: Polity.
- Appiah, K. A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. New York: Norton.
- Aprile, S., Bertheleu, H., & Billion, P. (2013). *Étrangers dans le berceau de la France? L'immigration en région Centre du XIX^e siècle à nos jours*. Tours: Presses universitaires François Rabelais.
- Arendt, H. (2006). *Odpowiedzialność i władza sądzienia [Responsibility and judgment]* (M. Godyń, Trans.). Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Arthur, N. (2018). Infusing culture and social justice in ethical practices with all clients. In N. Arthur (Ed.), *Counselling in cultural contexts: International and cultural psychology* (pp. 3–28). Cham: Springer.
- Bańka, A. (2017). Evolution of needs and contexts of development in transnational vocational counselling (J. Ryniecki, Trans.). *Studia Poradownicze/Journal of Counselling*, 6, 161–189. <https://doi.org/10.34862/sp.2017.1>

- Barker, C. (2005). *Studia kulturowe: Teoria i praktyka* [Cultural studies: Theory and practice] (A. Sadza, Trans.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bauman, Z. (2003). *Wasted lives: Modernity and its outcasts*. Oxford: Polity.
- Bauman, Z. (2016). *Obcy u naszych drzwi* [Strangers at our door] (W. Mincer, Trans.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Bigott, J. C. (2001). *From cottage to bungalow: Houses and the working class in metropolitan Chicago, 1869–1929*. Chicago: University Chicago Press.
- Bilewicz, M. (2008). *Być gorszym: O reakcjach na zagrożenie statusu grupy własnej* [Being inferior: On responses to threats to the status of one's group]. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Bukowczyk, J. (Ed.). (1996). *Polish Americans and their history: Community, culture and politics*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Fonseca, M. L., & Malheiros, J. (Eds.). (2005). *Social integration and mobility: Education, housing and health. State of the art, IMISCOE Cluster B5*. Lisbon: University of Lisbon.
- Goffman, E. (2005). *Piętno: Rozważania o zranionej tożsamości* [Stigma: Notes on the management of spoiled identity] (J. Tokarska-Bakir, & A. Dzierżyńska, Trans.). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Green, V. (1975). *For God and country: The rise of Polish and Lithuanian consciousness in America, 1860–1910*. Madison: State Historical Society of Wisconsin.
- Honneth, A. (2012). Degeneracje: Walka o uznanie na początku XXI wieku. Wstęp do wydania polskiego [Degenerations: The struggle for respect in the early 21st century: An introduction to the Polish edition]. In A. Honneth, *Walka o uznanie: Moralna gramatyka konfliktów społecznych* [The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts] (J. Duraj, Trans.) (pp. VII–XXVI). Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”.
- Hume, D. (2005). *Traktat o naturze ludzkiej* [A treatise of human nature] (Cz. Znamierowski, Trans.). Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Kantowicz, E. R. (1984). Polish Chicago: Survival through solidarity. In M. G. Holli, & P. d' a Jones (Eds.), *Ethnic Chicago: Revised and expanded* (pp. 214–238). Michigan: William B. Eerdmans Publishing Company.
- Kargulowa, A. (2013). Why we need counsellological research: Towards an anthropology of counselling (P. Poniatowska, Trans.). *Studia Poradoznawcze/Journal of Counselling*, 2, 258–278. <https://doi.org/10.34862/sp.2013.4>
- Każmierska, K. (1997). Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne [Narrative interview – the technique and analytical terms]. In M. Czyżewski, A. Piotrowski, & A. Rokuszewska-Pawełek (Eds.), *Biografia a tożsamość narodowa* [Biography and national identity] (pp. 35–44). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kępiński, A. (1972). *Rytm życia* [The rhythm of life]. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kieniewicz, S. (1985). *The emancipation of the Polish peasantry*. Chicago: Chicago University Press.
- Oestreicher, R. J. (1986). *Solidarity and fragmentation: Working people and class consciousness in Detroit, 1875–1900*. Champaign: University of Illinois Press.

- Pacyga, D. (1991). *Polish immigrants and industrial Chicago: Workers on the South Side, 1880–1922*. Chicago: University Chicago Press.
- Pacyga, D. (1997). Chicago's 1919 race riot: Ethnicity, class, and urban violence. In R. Mohl (Ed.), *The making of urban America* (pp. 187–207). Wilmington: Scholarly Resource.
- Parot, J. (1981). *Polish Catholics in Chicago, 1850–1920*. DeKalb: Northern Illinois University Press.
- Pienkos, D. (1991). *For your freedom through ours: Polish-Americans efforts on Poland's behalf, 1863–1991*. New York: Columbia University Press.
- Piorunek, M. (2015). *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej [Dimensions of counselling and social support: An interdisciplinary perspective]*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Siarkiewicz, E. (2010). *Przesłonięte obszary poradnictwa: Realia-iluzje-ambivalencje [The veiled areas of counselling: Realities, illusions, ambivalences]*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Słowik, A. (2013). *Trzy fale powojennej emigracji: O doświadczeniach biograficznych polskich emigrantów z Newcastle upon Tyne [Three waves of post-war emigration: On the biographical experiences of Polish emigrants in Newcastle upon Tyne]*. Kraków: Oficyna Wydawnicza. Impuls.
- Słowik, A. (2016). *Transnarodowe sieci poradnicze polskich emigrantów [Transnational counselling networks of Polish emigrants]*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Słowik, A. (2017). Problems in transnational environment of second-generation Polish emigrants in Germany (K. Byłów-Antkowiak, Trans.). *Studia Poradcznicze/Journal of Counselling*, 6, 242–262. <https://doi.org/10.34862/sp.2017.5>
- Sundar, P. (2009). Multiculturalism. In M. Gray, & S.A. Webb (Eds.), *Social work: Theories and methods* (pp. 98–108). London: Sage.
- Szejnert, M. (1972). *Borowiki przy ternpajku [Boletuses near the turnpike]*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Thomas, I., & Znaniński, F. (1918). *The Polish peasant in Europe and America. Monograph of an immigrant group: Volume 2. Primary-group organization*. Boston: Gorham Press.
- Thomas, I., & Znaniński, F. (1919). *The Polish peasant in Europe and America. Monograph of an immigrant group: Volume 3. Life-record of an immigrant*. Boston: Gorham Press.
- Thomas, I., & Znaniński, F. (1920). *The Polish peasant in Europe and America. Monograph of an immigrant group: Volume 5. Organization and Disorganization in America*. Boston: Gorham Press.
- Thomas, I., & Znaniński, F. (1976). *Chłop polski w Europie i w Ameryce [The Polish Peasant in Europe and America]* (tłum. A. Bartkiewicz). Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa, tom 5.
- Valtonen, K. (2008). *Social work and migration*. Farnham: Ashgate.
- Wojtasik, B. (1997). *Warsztat doradcy zawodu: Aspekty pedagogiczno-psychologiczne [The toolkit of vocational counsellors: Educational and psychological aspects]*. Warszawa: Wyd. Szkolne PWN.

Alicja Smolbik-Jęczmień

Wroclaw University of Economics and Business

Transformation of the general approach to professional career among generations active on the labour market

The paper tackles the problem of changes in general approach to professional career development among selected representatives of four generations presently active on the labour market, namely: Baby Boomers, X, Y, and Z. The widely multi-generational structure of employment poses new challenges both for organizations, professional job advisers, and employees. In a traditional approach to vocational development, the most important element was the professional labour system where professions – once acquired – were pursued for the rest of one's vocational career, effectively defining the employee's identity. Lives of employees were relatively orderly and organized, stable and predictable, following the common pattern of: education – employment – retirement. One of the more ostensive effects of the present transformations in the general approach to professional career is the departure from linear, established, predictable and long-lasting qualities of vocational development towards more flexible, transient and patchwork patterns of professional career, pursued in multiple organizations in line with the present shift of responsibility for career development from an organization to the employee as the 'proprietor of career capital'. Based on literature studies, both domestic and foreign, as well as personal experience gathered over the course of previous research studies and projects, the author presents an overview of the most fundamental changes and transitions observed in the approach to vocational development among selected representatives of generations presently active on the labour market.

Keywords: professional career, labour market, multigenerationality, career patterns, human resource management.

The main premise stimulating the author's interest in the subject came in the form of a shared view that the model of a professional career pursued within a single organization and involving a profession learned once over the entire course of employment has already become a thing of the past, and that the present pace of changes and the impact of new both internal and external factors makes predictions of vocational development less and less accurate. Based on more than 20 years

of research and experience in the subject of professional career development, the author has found confirmation of important transformations in the general approach to professional career observed among representatives of specific generations active on the labour market – both employees and employers. Of these, the most important changes include the following: replacing the previous concept of employee loyalty towards their organization (measured by years of employment) by the modern idea of “professional loyalty” within the bounds of the chosen occupation; the growing significance of horizontal career development – an alternative approach involving accumulation of new skills and expertise with the intention of reaching “professional mastery” not necessarily measured by advancement within the ranks of the organization; the growing accumulation of career capital and the struggle to increase one’s labour market attractiveness (employability); readiness to change jobs; and increased awareness of the personal responsibilities for one’s own career development. In effect, modern approaches to career development are in stark contradiction to the previous (traditional) model, emphasizing the non-linear, unpredictable and unstable character of modern careers pursued in multiple organizations, following multiple patterns of development in multiple assignments and socio-vocational positions – and not necessarily involving vertical advancement in organizational structures.

Based on the extensive bibliographical studies available on the subject – both domestic and foreign – supported by the author’s individual experience gathered over the course of past research and projects, it may be observed that, despite the salient changes in the general approach to career development, the area remains underrepresented, particularly in the context of the new phenomenon emerging on the labour market – the problem of multigenerationality in employment. To shed some light on the subject, this paper provides a general overview of changes and transformations observed in popular approaches to career development, as exemplified by selected representatives of the generations presently active on the labour market: Baby Boomers, X, Y, and Z. The above will serve as basis for recommendations not only for professional career advisors, but also for the employees themselves. This paper presents ideas developed on the basis of studies of domestic and foreign literature, supported by results of scientific research. Geographically, the research was mostly limited to the region of Lower Silesia, with respondents selected among those employees of the region’s companies who chose to participate in post-graduate studies organized by Wrocław University of Economics and Business and by other institutions of higher learning located in Wrocław, Legnica, Dzierżoniów and Kłodzko, and among regular students of the above institutions (to a total of 1137 respondents).

A diagnostic survey was the fundamental research method employed in the study – this segment of research was based on the use of a survey questionnaire, subject to regular modifications and updates, to adjust it to the changing circumstances. This form of quantitative research was supplemented by qualitative research

using face-to-face interviews with elements of a biographical method (biographical narratives) concerning the respondents' subjective evaluations of their past career developments.

Transformations of the general approach to professional career development

The scope of available publications on the subject of professional career development allows for identification of two major perspectives: the traditional approach, with professional career perceived as “a structural property of the given trade or organization”, and the modern approach defining career as “a property of an individual employee” (cf. Barley 1989; Greenhaus, Callanan, & Godshal, 2000; Miś, 2007; Bańka, 2000; Bohdziewicz, 2008; Arthur, 1994; Herr & Cramer, 1996 et al.).

The traditional approach was characteristic for the period marked by the dominance of stable conditions of employment, by meticulous division of labour and extensive specialization, by the emergence of bureaucratic procedures, and by the dominance of sleek, hierarchical organizational structures placing main emphasis on the principle of job seniority and employee age as foundations for professional progress. Careers of individual employees, most often involving life-time commitment to a single organization, were founded on presumptions of constant and ordered progression of career development stages, from the initial choice of profession, through stabilization and fruition, to culmination. In the traditional approach, the employing organizations and professional career advisors were equally careful in their determinations of skills and predispositions among candidates applying for the job, based on individual properties, abilities, expectations, motivations, and preferences. As for the candidates themselves, their ability to make an informed and conscious choice of a profession to pursue for the rest of their vocational career was often referred to as *career maturity*, and it was commonly assumed that such maturity is some form of a one-off lifetime acquisition (Holland, 1997). Traditionally, the foundation for professional development was the “psychological contract of employment of a relational type”, where an employee was offered guarantees of employment, stabilization, and job security in exchange for their lifelong commitment, loyalty, identification with organizational objectives, and involvement in the realization of tasks delegated to them.

Under the present conditions of growing changeability and unpredictability of the economic environment, globalization processes, fierce competition and rapid development of new technologies, including the Industry 4.0¹ project, and in view

¹ Industry 4.0. involves information-intensive transformation of manufacturing (and related industries) in a connected environment of big data, people, processes, services, systems and IoT-enabled industrial assets with the generation, leverage and utilization of actionable data and information as a way and means to realize smart industry and ecosystems of industrial innovation

of the rapid demographic changes, organizations are faced with a load of significant transformations within their structures. The most potent symptoms of such changes include: the progressing trend of flattening of organizational structures; significant workplace reductions; rapid decline of old professions and specializations contrasted with equally intensive emergence of new professions; propagation of flexible forms of employment; and the phenomenon of multigenerationality. These are directly translated into drastic transitions of both the labour market position of employees, and of the roles assigned to career development advisers and management personnel. The popular image of professional development realized with success within a single organization for 30 or more years of employment is definitely a thing of the past. Participants of the modern labour market change their jobs every 5–6 years, practically without a chance to spend a lifetime working for a single organization. Employees are expected to provide a broad spectrum of new and extensive competences, including openness to change and dedication to “life-long learning”, since even the most prestigious diploma is no longer a receipt for professional success. Principal transformations of the general approach to careers can also be seen in the context of the shift of relations between individuals and organizations from dependence to subjective mutual recognition, and in the change of placement of the modern career development from internal to dominant external markets (local, regional, national, or international). Another important aspect in this context is the shift of responsibilities for career development, from the previous focus on organizations to the present emphasis on individuals as “proprietors of career capital” – i.e. their knowledge and skill resources required by the trade – with numerous references to modern employees as “career capitalists”. The value of career capital is measured by the ability to form a cohesive “professional identity” moulded by past vocational experience, thus emphasizing the perception of identity based on professional rather than organizational identification, in stark contrast to the traditional approach to careers (Bohdziewicz, 2014, pp. 101–108).

It may be worth noting that a well-established professional identity offers individuals greater insight and better understanding of their own assets, motives, values, and goals (both personal and professional), thus increasing their potential on the highly demanding labour market. The importance of this aspect is further elevated by the present emphasis on building “personal employability” by focusing on abilities and skills that offer the chance to improve their attractiveness on the broadly defined labour market. And the levels of these skills are largely related to the wealth of “career capital” accumulated by individuals (Bohdziewicz, 2012, p. 293). To reach high levels of “personal employability”, individuals need to show a considerable skill and expertise in self-management, goal-orientation, effective communication, building and maintaining of personal and professional relations,

creative thinking, proactive behaviours, and lifelong approach to learning and self-improvement. This particular area is the best target for the effective support and proactive involvement on the part of professional career advisers. Such support is necessary and should be offered to employees at every stage of their professional development.

According to Mark L. Savickas, the modern approach to professional career development involves mostly the study of “adjustment” or flexibility of individuals in their adaptation to the professional environment and the changing socio-economic conditions. In particular, it aims to study the properties of human development and social learning, i.e. the life-long process of career development. Modern careers – in his opinion – should be characterized by: contextuality, dynamics, non-linear development, patchwork patterns, unpredictability, multitude of perspectives, and consistency with the established pattern of identity (Savickas, 2003, pp. 87–96; Savickas et al., 2009, p. 239). Similarly, Anthony G. Watts believes that changes observed in career developments of modern employees should no longer be perceived in terms of a linear process, but as a ‘careerquake’ that requires them to continuously redefine their identities, turning the act into a ‘lifelong progression (development) of individuals in learning and at work’ (Watts, 2012, after: Bilon, 2013). An interesting metaphorical analogy in the approach to professional career development was adopted by Yehuda Baruch, with the traditional model compared to the stable, durable and typically life-long commitment of a formal marriage, as opposed to the modern approach to career akin to informal cohabitation, a relation described as conditional, transactional, often unstable and less predictable (Baruch, 2006; Bohdziewicz, 2008, pp. 153–154). Table 1 below presents the most fundamental differences between traditional and modern approaches to professional career development.

The main focus of research at present is placed on the study of the modern approach to career development. For instance, Sherry E. Sullivan and Ryan Emerson have postulated a set of recommendations for the effective realization of unlimited career development, with “individual entrepreneurship independence” deemed the most important direction of change in the natural progression from traditional linear model of career to the modern model. In view of the above, the authors placed their focus on the following:

- ♦ professional loyalty replacing the previous standard of organizational loyalty,
- ♦ individual employees being more oriented on the subjective dimension of their professional career and on an internal reward rather than the objective properties of their professional development supported by an external reward,
- ♦ individuals are more prone to rely on own skills in place of the traditional organizational support (Sullivan & Emerson, 2000).

Table 1. Traditional and modern approaches to professional career development

Traditional career approach	Modern career approach
Linear – within the bounds of a single organization, predictable, stable (lifetime employment), with rigid promotion patterns	Mutable – not limited by organizational structures (transitory, impermanent, spiral), flexible, largely unpredictable, individualized
Responsibility for professional career development is borne mainly by the organization, with partial responsibility of an employee	Employee as the owner of their own “career capital”, the “career capitalist”
Type of relation: dependence – loyalty and involvement in exchange for security and stability of employment	Type of relation: subjective, transactional, based on exchange of short-term involvement for a chance to develop and improve personal employability
Organizational identity – identification with the organization and its objectives	Professional identity – identification with the profession, trade, or competences
Paradigm of bureaucratic procedure	Paradigm of entrepreneurship
Prevalence of reactive attitudes	Prevalence of pro-active attitudes
Motivation system based on the specificity and properties of organizational positions	Motivation system based on employees’ value for organization
Career ladder structure, promotion mostly vertical, education perceived as the key to successful career	Continuous development (both personal and professional), with promotion following vertical or horizontal patterns, adaptability, focus on building of the personal ‘career capital’ and professional reputation
Low acceptance of mobility – typically kept within the limits of one or two organizations	High acceptance of employment mobility – both geographic and psychological
Clear demarcation of professional and personal life. Family life often suffering at the expense of career.	Career perceived through both personal and social life contexts. Priority placed on retaining proper balance between work and personal life
Age limitations. Ordered structure of career development stages.	The only limitation is the learning capacity. Iterative patterns (cycles) of professional career development

Source: own research based on [Bohdziewicz, 2008; Lanthaler & Zugmann, 2000, pp. 28–32; Mayo, 2002, p. 190; Miś, 2007; Sullivan, 1999, p. 458].

An interesting typology of modern patterns of professional career development can be found in Jon P. Briscoe and Douglas T. Hall. The two Western authors provided not only an effective depiction of real career trajectories, but also

a good representation of aspirations and career preferences of individual employees (Briscoe & Hall 2006, pp. 4–18). These made it possible to identify eight such basic patterns:

- ▶ **The *lost/trapped* pattern** – characterized by unawareness of one's own value and self-control, with the prevalence of passive and reactive attitudes, low mobility, and inadequate use of one's own skills and personal assets. Career success in this pattern depends more on chance and favourable conditions than on the determination of employees themselves. The most important challenge faced by followers of this pattern is the adequate identification of priorities, increased self-awareness, and focus on pro-active behaviour.
- ▶ **The *fortressed* pattern** – with strong emphasis on values, but also characterized by inadequate flexibility and mobility; with individuals deemed unable to provide effective management of their career developments. They have a prospect of successful professional careers, but only within the bounds of stable and predictable organizations where such values are most sought after. The most important challenges faced by followers of this pattern include: the effective increase of physical (geographic) and psychological mobility, improved openness and readiness to change, and improved self-control.
- ▶ **The *wanderer* pattern** – distinguished by high geographic mobility, but not necessarily supported by equally high psychological mobility, making this type of career more dependent on external circumstances and life-changing opportunities rather than the employee's own decisions. The most important limitations in this type of career development include the following: lack of autonomy and self-reliance, a muddy system of values, and difficulties in establishing priorities. The most important challenges, on the other hand, include the ability to adjust to key values, departure from conformist behaviours and passive attitudes in favour of increased and pro-active involvement.
- ▶ **The *idealist* pattern** – typical for individuals placing emphasis on their own value systems and high psychological mobility, with simultaneous low physical mobility and weak potential for proper management of their own career development. This type of employee is often described as 'geographically trapped', since they display strong preference for career models that allow them to remain idealistic without challenging their low flexibility.
- ▶ **The *organization man/woman* pattern** – this pattern is a reflection of a career pursued within the bounds of a single organization. Employees displaying preference for this pattern of professional career development are characterized by high psychological mobility, but not necessarily that of a more physical dimension, resulting in strong emphasis on organizational identity. Major challenges for this type of attitudes include the demand for proper identification and effective pursuance of the employees' own goals and needs while lessening the load of the more organizational types of involvement, and seeking inspiration and opportunity outside the bounds of their home organization.

- ▶ **The solid citizen pattern** – much akin to the fluctuating career model, is commonly associated with high psychological mobility coupled with exceptionally low physical mobility often related to life events or indeterminate circumstances (such as personal preferences, family situation, or a confining health condition). A good exemplification commonly adopted by proponents of this particular concept is the phrase “employees bloom where they’re planted”. In effect, the most important challenge in this model is to find a “home”, i.e. a safe environment for the effective implementation of this pattern of development. This career model should be developed in accordance with personal values, with a great deal of autonomy and good potential for continuous development of personal talents and aptitudes. In general opinion, this pattern of professional career development is one of the most prevalent of the present approaches.
- ▶ **The hired gun/hired hand pattern** – characteristic for individuals with high physical and psychological mobility, and with good adaptation skills. Unfortunately, this segment of employees is typically fairly reluctant to base their decisions and career development activities on any values or priorities of a higher order; for them, professional career is just work you do – in any time and place, without limitations, but with due diligence and effectiveness, in line with a motto that “your hands are on hire, but not your heart”. Main challenges in this pattern of career development include the ability to define personal values and priorities, and to use them effectively in following your own career path.
- ▶ **The protean career architect pattern** – this pattern is a combination of properties of both the boundaryless career and the protean² career, and is applied to individuals with exemplary, outstanding, or even altruistic qualities, high physical and psychological mobility, governed by a strong intent to actively manage their professional development based on the highly internalized systems of values, realized in pursuance of the true sense of life and success. The main challenge in this type of attitude is the constant search for the best environment to fulfil their development at the best possible level of personal satisfaction and gratification.

Summing up, it may be concluded that modern approaches to professional career development are formed in relation to the development of knowledge, skills, attitudes, personal traits, value systems, and motivation of individual employees, realized for the purpose of improving their value on the labour market and reinforcing their individual “employability” potential. In the process of career formation, persons active on the labour market are able to acquire unique experience

² The concept of boundaryless career is profiled in accordance with the categories of psychological and physical boundarylessness by Sherry E. Sullivan and Michael B. Arthur. The concept of protean career, on the other hand, is a reflection of the degree of self-independence and professional orientation based on values internalized by individuals selecting a particular career path (Sullivan, & Arthur, 2006).

and proficiency through their involvement with a variety of organizations, job assignments and social roles – the effects of these are particularly fruitful when such experiences are well-adjusted to the employee's own predispositions, expectations, and aspirations. This scenario of development offers employees a high degree of internalized satisfaction and fulfilment on the professional and personal level. However, it may still be necessary to ensure compatibility between individual forms of employee involvement and the current demands of the highly volatile environment, both internal and external. Thus, in order to ensure proper course and direction of their professional career development process, individual employees should be intent on constant accumulation and effective investment of their “career capital”, and should display proper “career energy”, i.e. strength, will and motivation for constant improvement to help them fully realize their passions and interests, both at work and in their free time. Since the modern perception of professional career development is not that of expedient intervention, but rather that of a lifetime pursuit of a relatively safe environment for professional involvement in the highly demanding and complex labour market coupled with constant adjustment of the employee's preferences and abilities to the new challenges and opportunities as they come, it may be concluded that the most important aspects of the modern approaches to career development should include: continuous adaptation to new market demands, openness to new trends, accumulation of “career capital”, readiness to change profession or even completely reorient the scope of professional activities (Smolbik-Jęczmień, 2017).

Characteristics of major generational segments presently active on the labour market

The demographic conditions and trends in Poland are largely shaped by the increase of population ageing, which results in rapid reduction of the share of professionally active persons in the entire population. Consequences of the process are quite severe for the national economy (Główny Urząd Statystyczny [GUS], 2019a). Three decades ago, in the year 1990, 6 persons in the working age corresponded to each person past their age of retirement; in 2018, the share dropped to ca. 4 persons, with 2050 forecasts suggesting a further decline to the most alarming value of 2 professionally active persons per one retiree (GUS, 2019b). One of the most important challenges faced by human resource managers and professional career advisors at present is the coexistence of four major generational groups on the labour market (*Baby Boomers* – hereinafter referred to as BB; X; Y; and Z), characterized by drastically different value systems, expectations, and approaches to work, professional career, and life patterns (Wiktorowicz et al., 2016; Tulgan, 2009; Rogozińska-Pawelczyk, 2014; Smolbik-Jęczmień, 2017). Representatives of each of the above generational segments display behaviours, thinking patterns and responses quite

typical for their segment and – at the same time – fairly distant from those of the remaining segments. These are usually formed as resultants of past social, structural and economic conditions that accompanied their early development, education and broadly defined development. Their attitudes, behaviours, their specific and unique personal and identity traits, and their skills and competences have been shaped by internal stimuli and external factors characteristic of the period of their personal formation (Doyle, 2017). However, it may be difficult to establish clear characteristics of the subsequent generations of the present employees, since those segments are rarely homogenous and often display significant differentiation of attitudes in the studied responses. One of the most evident errors in the study of generational properties can be seen in the use of excessively broad generalizations, since borderlines between generations tend to blur with time, with the increased rate of individuals adopting values, approaches and career models quite different from those preferred by the general population of their age group. For editorial reasons, the paper will only focus on the most fundamental differences observed between the studied generations of employees. Table 2 below presents general characteristics of the four generations presently active on the labour market.

Table 2. Generational diversity of age groups presently active on the labour market

Generation BB <i>of the post-war demographic baby boom</i> Age 56 +	Generation X <i>the communist rule (Iron Curtain) generation</i> Age 39 – 55	Generation Y <i>Millennials, the Google generation</i> Age 25 – 40	Generation Z <i>the Net generation, the Homeland generation</i> Age up to 25
Loyalty, extensive experience, involvement and personal dedication, respect for authority, responsibility, availability, workaholism, free from work-life balance considerations.	Work ethics, loyalty and prudence in action, accountability and independence, Orientation on objectives and financial security, struggling to establish a proper work-life balance.	Low respect for authority, lack of loyalty, resistance to imposed solutions, low work discipline, expectations of flexibility at work, priority placed on maintaining proper work-life balance.	Low accountability, lack of loyalty, strong sense of personal value, low work discipline, good flexibility, tolerance and mobility, priorities placed on life fulfilment and pursuance of life passions.

Generation BB <i>of the post-war demographic baby boom</i> Age 56 +	Generation X <i>the communist rule (Iron Curtain) generation</i> Age 39 – 55	Generation Y <i>Millennials, the Google generation</i> Age 25 – 40	Generation Z <i>the Net generation, the Homeland generation</i> Age up to 25
Demand for prestige and due recognition, resistance to change work placement or employment, resistance to new technologies, preference for routine activities, traditional approach to career, education as a key to success, stabilization and security of employment.	Strong focus on development – training and courses of supplementary education as a key to promotion, with a mixed approach to professional career development, preference for interactive learning, openness to new technologies and independent work assignments, preference for sequential activities.	Seeking instant gratification, financial and nonfinancial bonuses, supportive of the lifelong approach to learning, with a largely modern approach to professional career development, good involvement in activities which fulfil their interests or passions, preference for project-type assignments and multitasking.	Confidence, elevated ambition, intent on self-development, seeking instant gratification, preference for e-learning and interactive learning, openness to new technologies, good involvement in activities which fulfil their interests or passions, multitasking.
Orientation on individual assignments, organizational identity, influenced by: expert authority; leadership preference: thinker, commander.	Difficult and conflictive in teamwork-type assignments, with a mixed identity: organizational and professional, influenced by: specialists with practical experience, leadership preference: coordinator, executor.	Effortless and flourishing in team assignments, with professional identity, influenced by: peers, leadership preference: supportive, cooperative.	Very effective in multicultural and virtual teams, influenced by: forums and other user-generated online repositories, Leadership preference: inspiring, collaborative.

Source: own research based on: Rogozińska-Pawelczyk, 2014; Smolbik-Jęczmień, 2017, p. 148; Weroniczak, 2010, pp. 40–42; Woszczyk, Gawron, 2014; Więcek-Janka, 2018.

As evidenced above, each generation of employees is equipped with their own distinctive set of qualities, expectations, leadership and management style preferences, individual work ethics, lifestyle choices, and approaches to professional career development. For this reason, correct identification of intergenerational differences in approach to career development and proper adjustment of the associated HRM instruments are deemed of particular importance. The wealth of

existing preconceptions or stereotypes of generational preferences and valuations of personal standards, needs and motivations are often quite distant from the factual image, and should be revised or rejected, as this type of opinionated conclusion is wrongful and harmful (Lipka & Waszczak, 2017). In this author's opinion, it is necessary to focus the scientific exploration on these qualities that are common among representatives of all age groups, particularly in the context of their unavoidable coexistence and cooperation on the labour market, and with the view of supporting the intergenerational solidarity. This aspect is also a promising area for other actors involved in the process, such as educational institutions, professional career advisers, organizations, and employees (regardless of their age group affiliation).

Research study reflections

This author's research study of intergenerational differences in the approach to professional career development was conducted in the Lower Silesia region of Poland, and covered all major generational groups presently active on the labour market (to a total of 1.137 employees). The research timeframe for generations BB, X, and Y spanned a period between 1999 and June

2015, divided into three time segments:

- ◆ the first stage, from 1999 to early 2005, with 237 representatives of generations BB and X examined. Professional careers of the respondents was mainly shaped by external determinants, also those preceding the systemic transformation of Poland.
- ◆ the second stage, from 2006 to 2009, with responses collected from a total of 310 representatives of generations BB, X, and Y. The onset of the period came immediately after Poland's formal accession to the EU structures, reflecting such changes as opening of borders, foreign education, and the unrestrained flow of capital and labour.
- ◆ the third stage, spanning the years 2010–2015, reflected the established history of Poland's EU membership, with responses collected from a total of 436 representatives of generations X and Y only (the oldest Generation BB was disregarded at this stage, due to poor representation of this age segment in the sample of respondents).

In order to determine the fundamental intergenerational differences in the general approach to professional career development, the author identified 15 elementary variables, including: establishing of a career plan; career development as a task delegated to companies; flexible adjustment of career plans to labour market demands; financing of supplementary education from personal resources; education financed or co-financed by the company; professional and geographic mobility; the need for constant learning; fulfilling of personal aspirations, potential, and

preferences; readiness to change jobs; career development perspectives; meeting of organizational expectations; autonomy and independence; maintaining of proper work-life balance; and security and stability of employment.

Based on comparative analyses of the studied populations, detailed profiles of respondents were constructed, allowing for a graphical presentation of the basic generational trends in the approach to professional career development among representatives of generations BB, X, and Y. An attempt was also made to analyse distinctive patterns of career development characteristic for the studied age groups, and supplementing them with opinions gathered from representatives of the youngest group, i.e. Generation Z (cf. Fig. 1).

The study provided evidence of a clearly dominant preference for the traditional models of career development among representatives of the oldest Generation (BB). More than 80% of respondents examined in stage 2 had placed their priorities on the security and stability of employment. A sizeable increase was also found in relation to respondents' readiness to follow a career path in accordance with employers' expectations (from 37% in stage 1 up to 66.6% in stage 2), along with nearly doubled scores in relation to their readiness to delegate their career management tasks to their company (from 29% to 58.3%), with a reduction by half of the respondents' individual involvement in preparation of their career plans (from 50% to 25%), and with a drastic reduction of mobility, both professional (from 60% to 33.3%) and geographic (from 40% to 25%).

mutable / modern career

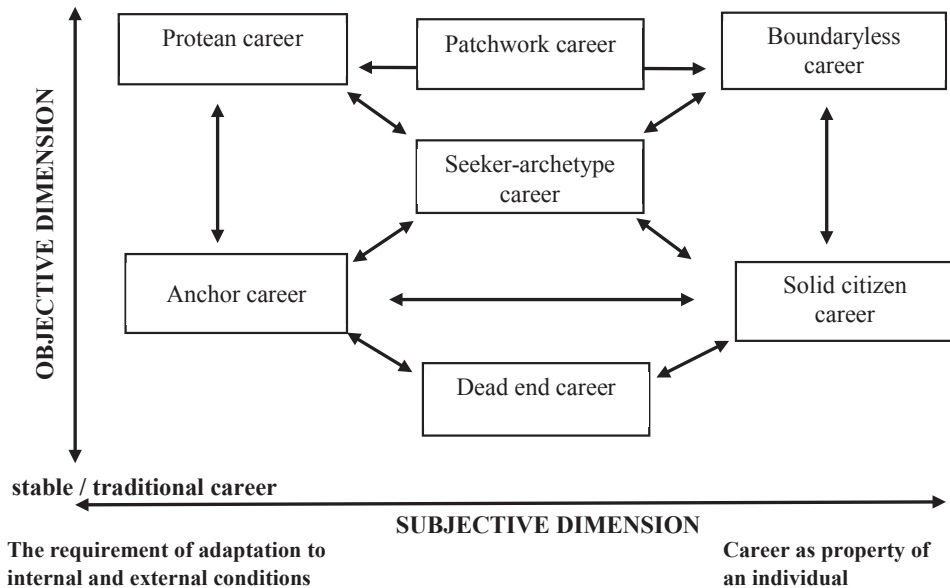


Figure 1. Types of career patterns characteristic for representatives of the studied age groups. Source: own study.

However, Generation BB respondents also showed some traits of a modern approach to career, as evidenced by 83.3% seeking jobs to better suit the fulfilment of their aspirations and predispositions, and 75% emphasizing the need for constant learning as a way to reinforce their attractiveness on the labour market. It may also be worth noting that some members of Generation BB were found to pursue not only the traditional set of career patterns, such as: anchor, solid citizen or dead end career, but also some of the modern patterns, such as the patchwork career³, an obvious evidence of their active involvement in their professional career development and their hopes in finding a job that offers new challenges and opportunities.

Research instruments employed in this stage included biographical narratives, intended to provide subjective evaluation of personal career development from individual representatives of the studied generations of employees. Respondents were invited to “have a hearty talk with oneself”, to have a good look at their lives as partially realized ideas, and to provide subjective interpretations of various events, coincidences, circumstances, and obstacles faced at various stages of their careers. Due to editorial constraints, this paper presents only a selection of narratives collected from representatives of each studied age segment.

Below are samples of subjective evaluations of professional career development obtained from representatives of Generation BB:

It was very difficult for me to reach my present professional status. I faced many obstacles on my path and made many sacrifices. However, it only proved that you can do anything if you really want to, but only under right circumstances, with a proper support from family and friends, and with a positive attitude of your employer towards your career development (BB.1).

My professional career deserves a top mark, in my opinion. This is largely thanks to my first employer, who managed to see both my strengths and weaknesses. He was quite effective in evaluating my predispositions for each task at hand (BB.2).

A decisive majority of representatives of Generation X showed evidence of the modern approach to career development. This trend was confirmed over the entire course of the study (from stage 1 to stage 3) by the decline of strong orientation on security and stability of employment (from 74% to 56.4% respondents), the nearly double support for the need of constant learning and continuous development (from 40% to 80%), as well as flexible adjustment of career plans to market demands (75%), readiness to bear individual responsibility for personal career development (from 36% to 64%), or the focus on fulfilment of personal aspirations, potential, and preferences (from 57% to 92.4% of respondents), coupled with a very

³ The patchwork-type career pattern is typically indicative of a career composed from multiple confronting elements and episodic activities often associated with externally determined imposition or limitation of control over the course of events. This type of career development is often haphazard, situational, made in response to circumstances that remain outside the effective control of the individual employee (Domecka, Mrozowicki, 2008, p. 144).

low expectation of financial support for supplementary education from the employer (20%). Another important quality of the modern approach to career development is the sense of perspective in the pursuit of the professional career, marked in the study by a strong growing trend (from 40% to 94%). The studied representatives of this age group were, in their majority, already involved in pursuing some form of a modern career pattern, such as the 'boundaryless', 'patchwork' or 'seeker-archetype' pattern. However, it should also be noted that a good portion of employees from this age group showed some evidence of a more traditional approach to their professional career development. This effect was particularly evident in the observed increase of the respondents' aspirations to fulfil the expectations of their organization and to move upwards in the organizational ranks (from 27% to 82.6%), in the decline of their declared readiness to change jobs (from 52.3% to 26.2%), and in the reduction of their professional and geographic mobility (from 57% to 38%). The observation is also confirmed in some of the narratives provided by selected representatives of this generation:

"The first few years were difficult. I had to work to pay for my studies. But it was a good investment and now I can reap the fruit of my earlier sacrifices (X. 1)".

I've been working for the same organization for 17 years now. I started from the lowest ranks, and rose to the present managerial position. I have had considerable initiative over the course of my professional career development so far (I was appreciated for my skills and involvement). My further progress within the organizational ranks will depend on many factors – and some of them are not readily acceptable for me (contacts, deals, bargains). It makes me quite unsure of my future (X. 2).

With regard to Generation Y, it may be worth pointing out that representatives of this age group have been raised and educated under the influence of unparalleled dynamic changes, namely: the systemic and economic transformation processes associated with the introduction of market rule, private property and civic freedoms, Poland's accession to the EU structures, globalization, rapid development of automated solutions, new technologies, and information/data processing. These determinants were quite potent in shaping the general attitudes of Generation Y members towards life, work, and future careers. In the light of this study's findings, it may be stated that attitudes of the studied representatives of Generation Y are well within bounds of the modern models of approach to career development. More specifically, this group of employees was more likely to prepare their career plans independently (40%) and, at the same time, more reluctant to delegate this task to the organization (18%) – mostly due to their short-term approach to jobs. However, 70% of the studied representatives of this generation were also focused on flexible adjustment of their careers to the changing demands of the labour market and to the expectation of the home organization. The decisive majority of them

were also fully aware of their own responsibilities for the course of their professional careers, as well as of the importance of various forms of supplementary training and education (74%); furthermore, they were quite doubtful of the support offered by their organization, and were more likely to seek such support elsewhere (EU funds, family, job centres, and other sources, such as the State Fund for Rehabilitation of Disabled Persons). However, analyses of trends over the entire timeframe of the study have revealed some evidence of decline in certain beliefs characteristic for the modern approach to career development, such as: the need to maintain proper work-life balance (a decline from 85.7% to 61.4%), readiness to change jobs (a drastic reduction from 64.3% down to 20.1%), geographic mobility (from 43% down to 24%), or the need for constant learning (another drastic decline, from nearly 93% down to 35% of respondents). Explanations for the prevalence of such changes among the studied representatives of Generation Y may include the following: difficult labour market, fear of losing a job, the strife for self-reliance, or the misguided sense of competence which, once acquired, requires no further management and updating. The most dominant patterns of career development in this age group included the 'seeker archetype', the 'boundaryless', and the 'protean' models, realized in many organizations (domestic or foreign). Young representatives of Generation Y identify themselves as European citizens; they are open to changes, highly mobile (in professional, geographic, and psychological dimensions of the term), and not avoiding risk. With a fluent knowledge of languages, wide network of contacts, and the innate need for challenges, they find these career models more suitable and attractive. Over the course of in-depth interviews, representatives of Generation Y often admitted to have displayed a strong preference for more traditional models of development in the early stages of their careers (particularly of the 'anchor' model), as they found them more suited for the purpose of attaining independence, stability, security, and living standard. At the same time, they were fully aware of their prevalent generational need for maintaining proper work-life balance. Below are two of the most characteristic opinions provided by representatives of Generation Y.

At present, I am fairly satisfied with my career progress. I've been employed since the moment I completed my studies, working for the same organization on a contract of employment. I was promoted to a managerial position quite early in my career. (Y.1).

The effective path of my career is more a product of a well-exploited chance and opportunity rather than a fruit of careful planning and meticulous pursuing of career objectives. On the one hand, I placed my hopes on "fate" and random offers from the labour market. On the other hand, I was able to try my luck with three different organizations. This helped me establish foundations for building my future professional position ... (Y. 2).

In addition, the findings suggested a distinct trend for shaping the “professional identity” and amassing “portable competences” among members of Generation Y and, to a lesser extent, among representatives of Generation X, while members of the oldest age group (BB) displayed a strong preference for organizational identity.

Studies of Generation Z and their preferred approaches to professional career development were limited to the years 2016–2019, as this was the earliest possible point of their entry on the labour market – research was conducted on a sample of 154 respondents (students of Wrocław University of Economics and Business). As suggested by the findings, predominance of the modern approaches to career development in this age group was fairly salient. Respondents were largely anticipative of the turbulent, volatile, unpredictable or outright episodic character of their future careers. They displayed their readiness to make sacrifices and to fully commit to their work as long as it corresponds with their interests, offering a sense of responsibility and enjoyment (91%). They placed great value on organizations offering good deal of support for employee creativity, training of new competences, and lifelong learning. For these reasons, they also tend to place great emphasis on information access and development of “virtual competences” (the effective use of Internet, home office solutions, building of interpersonal relations in the on-line environment) as some of the most important factors facilitating their professional development. At the same time, the youngest generation of employees is no longer fearful of changing jobs – they display an open approach to changes and high mobility, with assumed certainty of being able to always find some employment, be it at home or abroad⁴. This may be perceived as evidence of their elevated conviction of “employability”⁵. Their perception of factors influencing professional career development, in the order of importance, was revealed as follows: proper contacts (79%), family support (66.5%), and own predispositions and/or preferences (51.7%). For representatives of Generation Z, a dream job was described in terms of perspectives for further development and confronting new challenges, but also with a strong emphasis on the fulfilment of individual passions and interests, and ensuring proper work-life balance (90%). Members of Generation Z, similarly to their older colleagues, had often been involved in professional activities from the second or third year of their studies. Based on the general assumption that the educational capital alone is not a warranty of success on the labour market if not supplemented by social capital and experience, they had also shown involvement

⁴ According to the findings of the global Millennial Survey 2018, as many as 61% of gainfully employed representatives of Generation Z were willing to change jobs within the next two years if faced with such a prospect (for detailed information, see: the Deloitte Millennial Survey 2018).

⁵ Initially, the notion of “employability” was interpreted in the context of unemployment and labour policy, while the modern perception is more often associated with the aspect of professional career development pursued on internal and external labour markets, and defined as capacity of individual employees to maintain employment or find one that satisfies their expectations and career aspirations (Wiśniewska, 2015, p. 14; Świgoń, 2014).

in a range of extracurricular activities in student organizations, voluntary service, and vocational placement in domestic and foreign organizations. A decided majority of respondents in this age group were adamant that their responsibility for their own professional development should be shared with the employing organization (72.7%). In addition, some of them recognized the role of other actors in the process of career development, particularly of the academic career centres and of the professional career advisers; they were also ready and willing to reach for such forms of support (38%).

Respondents from this age group, in their majority, were found to pursue the modern models career development, namely: the 'boundaryless' and the 'protean' models; or declared their intentions to adopt those models in the foreseeable future. Below is a sample of a narrative deemed representative for this particular segment of the studied population:

My professional development was initiated quite early, in my student years (student organizations, commissioned assignments, followed by part-time employment in later years). In effect, I was fairly well-prepared to take up full employment in my chosen profession soon after my graduation from the University. The wealth of experience gained in my student years gave me the much required confidence – I am now certain that I can find a good job whenever I feel the need to change, if not at home, then surely in some foreign country (Z. 1).

In addition, representatives of this age group showed interest in the new form of work career organization, referred to as the "digital nomad"⁶ model – based on the extensive use of new technologies, Internet, and mobile devices as foundations for home office solutions in a range of professions unrestrained by the confines of space and time. Digital nomads are typically well-educated, proficient in languages, well-organized and representing a wide spectrum of work experience. They are fast in adapting to changes in their work environment, willing to share their knowledge and lifestyle ideas with others. On the one hand, they are fairly focused on their effective professional and personal development, and on the other – they display a tendency to seek new challenges and adventures, to see the world, to cooperate with others, and to live a life of independence and fulfilment.

Conclusions

The last decade has brought a drastic increase in the dynamics and the complexity of career development processes. This trend serves to elevate the already potent effects of such forces as the current demographic trends (both in Poland and globally)

⁶ Internet access is the only requirement for this type of job. Employees following this model are also described by such features as: flexibility in setting the place and time of work, and considerable freedom to pursue their own lifestyle choices (Nash, Jarrahi, Sutherland, Phillips, 2018).

and the associated ageing of societies together with a sizeable increase in life expectancy and years-in-service expectancy. These phenomena constitute a major challenge for organizations, managers, and professional career advisers. Dynamic changes in technology, and the need to adjust to the requirements and standards of the new Industry 4.0 model require employees to consider frequent adjustments and shifts in their professional career development over the course of their labour service (irrespective of the age group they belong to). The key role in this process is played not only by representatives of the oldest generation (baby boomers), but also by members of younger generations, even those just entering or about to enter the active stages of their professional development (Generation Z).

Observations of business practice provide evidence of often negative opinions ascribed to representatives of the two youngest generations (Y and Z), emphasizing their apparent lack of humility and loyalty, disregard for authority, and elevated wage expectations. In this context, it would be advisable to take effective action in changing the prevalent stereotypes which are quite often unfair and wrongful. In particular, it may be useful to place proper emphasis and recognition of positive traits and competitive advantages of this group, such as: good education, language proficiency, expertise in the use of new technologies, easy grasp of new knowledge and skills, flexibility both in action and in thinking, coupled with their broad-mindedness and high tolerance.

In the opinion of John Guziak, head of the Deloitte “Human Capital Trends” taskforce, the practice of contemporary organizations seems to undermine the force of the previous long-established assumption of age as the most important factor deciding upon the employee’s ability to recognize challenges and requirements associated with their work assignments. Changes in the flexibility of the prevalent business culture models have made it not only acceptable, but highly expectable to offer managerial positions to members of the youngest generations. In view of the above, future determinations of effective strategies for the management of multigenerational teams designed to ensure the meeting of personnel needs will require further insight and proper understanding of the real structure of their expectations, including good recognition of their interests, value systems, preferences, and opinions.

The author fully subscribes to the view presented by Anna Wawrzonek in her arguments on the benefits of a revised approach to broadly defined career support, with the main focus placed on reinforcement of multigenerational teams and effective development of individual members of such teams, particularly in the context of their professional career capital – encompassing personal, social, and decision-making capital (Wawrzonek, 2019, pp. 360–361), and the “transferable capital”, which improves their employability in various organizations. Proper identification of preferences and aspirations characteristic for each generation of employees, of their attitudes and views on work and life in general, and the resulting structure of their needs and expectations, may bring much needed facilitation to the process of effective personnel management in organizations.

Intergenerational differences have the potential to improve creativity, ease of decision-making, and work effectiveness, but they can also be a source of various conflicts. To prevent this type of development, it may be advisable to introduce elements of intergenerational cooperation as part of regular training of both managers and rank-and-file employees, to help them deal effectively with intergenerational conflicts at work and to support the formation of durable intergenerational solidarity. A systematic approach to building an atmosphere of mutual understanding, trust, involvement, respect, and tolerance, coupled with a high sense of cooperation and peer support is a responsibility held collectively by each and every member of a multigenerational team.

In this context, a particular importance should be placed on the role of professional career advisers as supporters in the task of proper identification of preferences and predispositions of employees in various age segments. Their support involves preparation of job application documents, identification of employee strengths and weaknesses, and coaching for effective job interviews. While members of the youngest generations are generally well-prepared to find their bearings on the modern labour market, their older colleagues (representatives of Generation BB or X) are less proficient in this respect – support for this segment is therefore of particular importance. This may involve offers of training courses tailored to the specific needs of this group, extensive use of mentoring (sharing knowledge and experiences with peers), building positive attitudes to the so-called reverse mentoring (learning from younger colleagues), and broad use of career coaching in support of building self-awareness, creativity, and pro-active stance among employees of various age groups.

As suggested by the findings, representatives of Generations BB and X, with their wealth of experience, expertise, and practical wisdom, may provide valuable service in the roles of tutors, mentors, or specialists responsible for socio-professional adaptation of members of younger generations. It is also important to adjust the communication system to the needs of employees cooperating within multigenerational teams, coupled with training of older employees in various modern skills required of them in the context of new technologies and digital processes, to ensure continued development of their virtual competences. As this group typically places great emphasis on proper recognition and appreciation of their professional involvement and loyalty, providing them with a greater sense of employment security and stabilization and supporting them in their professional development is of paramount importance.

With respect to members of Generation Y, their involvement should be stimulated by a proper approach to motivation, particularly: providing them with organizational support for training and professional development, introduction of electronic forms of communication, offering immediate feedback on their job results, adopting a promotion policy based on qualifications and skills, and helping them maintain proper work-life balance. Generation Y is a group placing great focus on

separation between work and life duties, seeking stability and security also outside the context of their jobs. They expect their immediate supervisors to present them with an attractive vision of professional development, preferably one that provides them with constant stimulation and instant gratification.

Generation Z, due to the specificity of this age group, requires considerable investment in basic skills training, such as correspondence ethics, making use of printed sources of information instead of relying solely on the Internet, adopting flexible solutions for worktime schedule and job organization purposes (private conversations at work, using Internet for matters other than those related to their job, etc.). Members of Generation Z are generally perceived as highly sociable and open to new technologies; they place particular importance on their freedom in expressing opinions, generating ideas, and expecting rapid feedback.

Employers should be well-aware of the large variance in the characteristics of the four generations presently active on the labour market, bearing in mind the fact that a formal application of the same policy towards members of quite distinct populations may be harmful, and may generate needless conflicts at work. Therefore, it is essential to ensure proper flexibility in the effective selection of instruments for job motivation, styles of management, communication, and general approach to professional career development, to make them better adjusted to the requirements of specific age groups. The host of the above recommendations will bring tangible benefits, including the effective intergenerational transfer of knowledge and skills, increased involvement of employees, and improved organizational innovative and competitive advantage.

Translated by Anna Śliwa

References

- Arthur, M. B. (1994). *The boundaryless career: A new perspective for organizational principle for a new organizational era*. New York: Oxford University Press.
- Bańka, A. (2000). Psychologia pracy. In J. Strelau (Ed.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. vol. 3 (pp. 283–320). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Barley, S. R. (1989). Careers, identities, and institutions: The legacy of the Chicago School of Sociology. In M. B. Arthur, D. T. Hall, & B. S. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory* (pp. 41–65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baruch, Y. (2006). Career development in organizations and beyond: Balancing traditional and contemporary viewpoints. *Human Resource Management Review*, 16(2), 125–138. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2006.03.002>
- Bilon, A. (2013). Career counselling: Current trends in research and theory. *Studia Poradownicze/Journal of Counselling*, 2, 217–236. <https://doi.org/10.34862/sp.2013.2>
- Bohdziewicz, P. (2008). *Kariery zawodowe w gospodarce opartej na wiedzy (na przykładzie informatyków)*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Bohdziewicz, P. (2012). Koncepcja kapitału kariery zawodowej jako wyznacznika indywidualnej konkurencyjności na współczesnym rynku pracy. In T. Listwan, & M. Stor (Eds.), *Sukces w zarządzaniu kadrami. Elastyczność w zarządzaniu kapitałem ludzkim. 1. Problemy zarządczo-ekonomiczne* (pp. 293–303). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego. Retrieved from https://www.dbc.wroc.pl/Content/17238/Bohdziewicz_Koncepcja_Kapitalu_Kariery_Zawodowej_Jako_Wyznacznika_2012.pdf
- Bohdziewicz, P. (2014). *Współczesne kariery zawodowe: od modelu biurokratycznego do przedsiębiorczego*. In Z. Antczak, & S. Borkowska (Eds.), *Przyszłość zarządzania zasobami ludzkimi. Dylematy i wyzwania* (pp. 101–108). Warszawa: Difin.
- Briscoe, J. P., & Hall, D. T. (2006). The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 4–18. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.09.002>
- Deloitte Global. (2018). *2018 Deloitte millennial survey: Millennials disappointed in business, unprepared for Industry 4.0*. Retrieved from <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/global/Documents/About-Deloitte/gx-2018-millennial-survey-report.pdf>
- Deloitte Global. (2020). *The Deloitte Global millennial survey 2020. Resilient generations hold the key to creating a “better normal”*. Retrieved from <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/global/Documents/About-Deloitte/deloitte-2020-millennial-survey.pdf>
- Domecka, M., & Mrozowicki, A. (2008). Robotnicy i ludzie biznesu. Wzory karier zawodowych a zmiana społeczna w Polsce. *Przełęcz Socjologii Jakościowej*, 4(1), 136–155.
- Doyle, M. (2017). *Multigenerational and diverse talent management for a workforce of the future*. Retrieved August 13, 2020 from <http://acceleratecapetown.co.za/wp/wp-content/uploads/2017/02/Talent-Management-for-a-Multi-Generational-Workforce.pdf>
- Główny Urząd Statystyczny (2019a). *Informacja o sytuacji społeczno – gospodarczej kraju w 2018 roku*. Warszawa: GUS. Retrieved from <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/informacje-o-sytuacji-spoleszno-gospodarczej/informacja-o-sytuacji-spoleszno-gospodarczej-kraju-w-2018-r-,1,80.html>
- Główny Urząd Statystyczny (2019b). *Rocznik Demograficzny*. Warszawa: GUS. Retrieved from <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2019,3,13.html>
- Greenhaus, J. H., Callanan, G. A., & Godshal, V. M. (2000). *Career management*. Fort Worth, TX: The Dryden Press.
- Herr, E. L., & Cramer, S.H. (1996). *Career guidance and counseling through the life span: systematic approaches* (5th ed.). New York: HarperCollins College Publishers
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Lanthaler, W., & Zugmann, J. (2000). *Akcja Ja, nowy sposób myślenia o karierze* (G. Strzelecka, Trans.). Warszawa: Twigger.
- Lipka, A., & Waszczak, S. (2017). *Funkcjonowanie kreatywnych zespołów w kontekście stereotypizacji generacyjnej jako ryzyko w obszarze HR*. Warszawa: CeDeWu.
- Mayo, A. (2002). *Kształtowanie strategii szkoleń i rozwoju pracowników* (L. Klin, Trans.). Kraków: Oficyna Ekonomiczna.

- Miś, A. (2007). *Koncepcja rozwoju kariery zawodowej w organizacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego.
- Nash, C., Jarrahi, M. H., Sutherland, W., & Phillips, G. (2018). Digital nomads beyond the buzzword: Defining digital nomadic work and use of digital technologies. In G. Chowdhury, J. McLeod, V. Gillet, & P. Willett (Eds.), *Transforming Digital Worlds. iConference 2018. Lecture Notes in Computer Science* (pp. 207–217). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78105-1_25
- Rogozińska-Pawelczyk A. (Ed.). (2014). *Pokolenia w miejscu pracy*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Savickas, M. L. (2003). Advancing the career counseling profession: Objectives and strategies for the next decade. *The Career Development Quarterly*, 52(1), 87–96. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2003.tb00631.x>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Smolbik-Jęczmień, A. (2017). *Kształtowanie własnej kariery zawodowej w kontekście wielopokoleniowości*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego.
- Sullivan, S. E. (1999). The changing nature of careers: A review and research agenda. *Journal of Management*, 25(3), 457–484. <https://doi.org/10.1177/014920639902500308>
- Sullivan, S. E., & Emerson, R. (2000). *Recommendations for successfully navigating the boundaryless career: From theory to practice*. Paper presented at the Annual Conference of the Midwest Academy of Management, Chicago. Paper presented at the Midwest Academy of Management Annual Meeting, 30 March–1 April, Chicago.
- Sullivan, S. E., & Arthur, M. B. (2006). The evolution of the boundaryless career concept: Examining physical and psychological mobility. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 19–29. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.09.001>
- Świgoń, M. (2014). Potencjał kariery studentów kierunków i specjalności informatologicznych [Employability of Polish students of Information Studies]. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 17(2), 79–90. Retrieved from <https://kwartalniktce.edu.pl/ojs/index.php/tce/article/view/31>
- Tulgan, B. (2009). *Not everyone gets a trophy: how to manage generation Y*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wawrzonek, A. (2019). The need for counselling support in multigenerational working teams. *Studia Poradownicze/Journal of Counselling*, 8, 351–372. <https://doi.org/10.34862/sp.2019.7>
- Weroniczak, L. (2010). Człowiek w obliczu szybko dokonujących się zmian. In J. Majerowska (Ed.), *Bo życie to nieustanny rozwój. Poradnik* (pp. 40–42). Poznań: Edustacja.pl.
- Więcek-Janka, E. (2018). Dlaczego w Polsce tak rzadko sukcesy w firmach rodzinnych przebiegają pomyślnie: Rzecz o generacjach BB, X, Y, Z. *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, 19(7), 23–40.

- Wiktorowicz, J., Warwas, I., Kuba, M., Staszewska, E., Woszczyk, P., Stankiewicz, A., & Kliombka-Jarzyna J. (2016). *Pokolenia – co się zmienia? Kompendium zarządzania multigeneracyjnego*. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer.
- Wiśniewska, S. (2015). Zatrudnialność: pojęcie, wymiary, determinanty. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów: problemy, innowacje, projekty*, 35(1), 11–24. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0009.4583>
- Woszczyk, P., & Gawron, M. (2014). Nowe trendy, stare przyzwyczajenia. Zarządzanie międzypokoleniowe w polskich przedsiębiorstwach. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, (5), 81–97.

Negin Marie Naraghi

Anusha Kassan

The University of British Columbia

Andrea Herzog

University of Calgary

A phenomenological analysis of cultural transition among newcomer youth. The rationale for intercultural counseling

Everything I'm doing right now is not what I was doing before

Upon transitioning into Canada, newcomer youth navigate a number of important changes, which are taking place at a critical time in their development. This descriptive psychological phenomenology investigated the experiences of cultural transition among newcomer youth who migrated to Canada during their adolescence. Ten participants, between the ages of 15 and 17, from six different nationalities, completed a 90-minute, semi-structured, in-depth, qualitative interview. Data analysis revealed eight major structures: a) pre-migration experiences, b) post-migration impressions, c) education, d) friendship, e) community involvement, f) family, g) language, and h) internal experiences. Important implications for practice within schools and communities are discussed.

Keywords: newcomer youth, migration, cultural transition, descriptive psychological phenomenology, qualitative research.

As a growing segment of the Canadian population, newcomers (i.e., immigrants and refugees) have attracted a significant amount of scholarly interest. National statistics reveal that more than 31,000 of the individuals given permanent residency in Canada (Citizenship and Immigration Canada, 2017), and over 1.6 million of the newcomers living in Canada were classified as youth (Statistics Canada, 2016). However, the majority of research pertaining to migration has been quantitative in nature and has focused on the experiences of adults (e.g., Berry, Phinney, Sam, & Vedder, 2006; McMichael, Gifford, & Correa-Velez, 2010; Morawska, 2018; Salehi, 2009). While some parallels may be found between the experiences of newcomer adults and that of youth, the stresses of migration come at a time of critical developmental importance for adolescents (Ellis, MacDonald, Lincoln, & Cabral, 2008;

Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001; Suárez-Orozco & Marks, 2016). That is, the challenges encountered during the transition to a new society can result in a dramatic disruption of the typical developmental trajectory and may impede a youth's capacity to succeed within this new environment (Ellis et al., 2008). In addition to the normal development of one's identity and sense of autonomy, youth who migrate to a new country must establish this sense of self within an entirely new culture (Cohen & Kassan, 2018; Ngo, 2009).

Cultural transition, which is the process that accompanies migration prior, during, and after integration into Canadian society, has been said to represent a helpful framework to conceptualize and study migration (Sinacore, Mikhail, Kassan, & Lerner, 2009). With respect to the experiences of newcomer adults, research has demonstrated that a successful cultural transition requires a positive occupational, linguistic, and social integration. Although the process of cultural transition has been explored among newcomer adults; little is known about how these experiences translate to those of youth. Further, the developmental needs of this group have not been considered in the process of cultural transition. In an effort to address this gap, this study investigated the phenomenon of cultural transition among newcomer youth who had migrated to Canada during their adolescence.

Youth and Immigration

Research with newcomer youth has been conducted in various domains. When looking at post-migration experiences of newcomer youth in North America, a number of stressors have been documented in the literature, which have been said to impede their successful integration process. Such challenges include the personal struggles of newcomer youth (e.g., Li & Grineva, 2016), their integration into the school system (e.g., Gallucci & Kassan, 2019), and changes within their families' dynamics (e.g., Lazarevic, 2017). Social problems may arise due to pressures to fit into a peer group – experiences that are exacerbated by language barriers and often lead to bullying and discrimination. Specifically, research has shown a strong correlation between levels of perceived discrimination and rates of depression among newcomer youth. Additionally, a lack of peer support has also been linked to feelings of hopelessness, loneliness, and isolation (Stodolska, 2008). Given that social isolation can impede newcomer youth's cultural transition, studies have also explored how the opposite experience can serve as a protective factor; that is, social inclusion as a contributor to one's strength and resilience (Simich, Beiser, Stewart, & Mwakarimba, 2005; Stermac, Clarke, & Brown, 2013).

In addition to this positive peer influence, protective factors can include school support and strong family ties (Fawzi et al., 2009; Rossiter & Rossiter, 2009; Gallucci & Kassan, 2019). However, schools and families may not always function as protective factors and may actually impede a newcomer's ability to successfully transition

into their new country (Kassan, Priolo, Goopy, & Arthur, 2019). Within the school system, research has unearthed issues of bullying and discrimination (Stodolska, 2008; Suárez-Orozco & Michikyan, 2016), a lack of supportive resources, and educational challenges related to the challenges of linguistic transition (Rossiter & Rossiter, 2009; Suárez-Orozco & Marks, 2016). For example, many newcomers enter their new school system with a limited understanding of English. It has long been established that it can take 5–7 years to gain the language proficiency required for academic success and this limited understanding of English can result in increased school drop-out rates (Cummins, 1994; Ngo, 2009; Rossiter & Rossiter, 2009). An overall dissatisfaction with a new school's curriculum can also result in disengagement from the classroom (Li, 2010; Ngo, 2012; Stodolska, 2008; Suarez-Orozco et al., 2010), and traumatic stress exposure prior to migration can result in a further decline of academic performance (Ellis et al., 2008; Fawzi et al., 2009).

While close family ties have been shown to serve as a protective factor for newcomer youth, the pressures of migration can occasionally turn a once healthy family dynamic into a risk factor for mental health problems (McMichael et al., 2010). This situation can occur when migration and prolonged periods of separation (often due to staggered migration) result in a reconfiguration of roles and responsibilities that place a strain on domestic relationships (McMichael et al., 2010; Petersen & Park-Saltzman, 2010). Often, newcomer youth want to relieve this strain by helping out financially, keeping their problems to themselves, and trying to exceed the expectations of their parents (Li, 2010). Additionally, faced with the unfamiliarity of a new culture and strained by financial pressure, newcomer parents may attempt to re-establish a sense of control by pressuring their children to retain their old cultural norms and values (Li, 2010; Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001; Suárez-Orozco & Marks, 2016).

Purpose of the Study

Despite a growing body of research in the area of migration, the in-depth experiences of newcomer youth remain largely absent from the literature (Valibhoy, Kaplan, & Szwarc, 2017; Gallucci & Kassan, 2019; Kassan et al., 2019). According to Ellis and colleagues (2008), “it is essential for the mental health field to understand how experiences following resettlement, particularly those that are amenable to change, relate to mental health problems” (p. 185). Further, newcomer youth and their families tend to underutilize psychosocial services and community programming (Ellis, Miller, Baldwin & Abdi, 2011; O’Reilly & Parker, 2013; Majumder, O’Reilly, Karim, & Vostanis, 2015; Ziaian, de Antiss, Antoniou, Baghurst, & Sawyer, 2013). Thus, in order to design and deliver culturally sensitive services that can support the cultural transition of newcomer youth, research needs to tap into their first-hand experiences of moving from one cultural context to another. As Ngo

(2009) has suggested, researchers need to turn to the youth themselves, as “young immigrants are experts in their own socio-cultural realities and know what services are best for them” (p. 95). Accordingly, this descriptive phenomenological study addressed the following research question: “*How do adolescents who immigrate or seek refuge in a new country experience cultural transition?*”

Methodology

Research Design

A descriptive psychological phenomenology, as outlined by Giorgi (2009, 2012), was employed to obtain a rich description of participants’ lived experiences with respect to the process of cultural transition. Merging phenomenological philosophy, psychology, and science, this approach aims to uncover the structure of a phenomenon, which entails “the identification of the constituents that are essential for the phenomenon to manifest itself in this particular way as well as an understanding of how the constituents relate to each other” (Giorgi, 2009, p. 200). As this tradition of inquiry aims to describe the subjective perspectives, perceptions, and experiences of several individuals in regard to a particular phenomenon, it emphasizes the subjective and non-critical experiences of one person at a time (Creswell, 2013). In this sense, this approach parallels the hermeneutic philosophy in that it prioritizes the identification and description of the subjective perspectives of each individual, unearthing common and unique experiences among the entire group of participants (Schwandt, 2015). Thus, the purpose of this study was to explore the lived and internal experiences of participants surrounding a phenomenon of interest, that of cultural transition.

Procedure

Upon obtaining ethical approval, participants were recruited through a variety of local organizations that provide services for newcomers. Contacts within these organizations were provided with information on the research project and were given the choice of forwarding it to their contacts. Those interested in participating were asked to contact the primary researcher for further information. Three organizations invited the researcher to present the objectives of the study to three separate groups of youth who were attending community programs. To partake in the study, interested participants had to meet eligibility criteria as determined by a series of screening questions, including whether they (a) were between the ages of 13 and 18; (b) had either migrated or come to Canada seeking refuge during their adolescence; (c) self-identified as having the intention of staying in Canada; (d) had lived in Canada for a minimum of 6 months, and (e) spoke English with enough proficiency to communicate their experience without translation.

Once eligibility was determined, participants were scheduled for an interview with the primary researcher, in a mutually agreed upon location where confidentiality could be maintained. All participants were informed that the interviews would be recorded and issues of confidentiality were discussed. Each participant signed a consent form, filled out a demographic form, and was provided with a \$20 gift certificate for their participation. Data collection took place through in-depth, semi-structured, qualitative interviews that lasted approximately 90 minutes. Paper files were stored under lock-and-key in the primary researcher's office and electronic data was password protected.

As found in related literature, interview questions were based on key themes related to the phenomenon of cultural transition among newcomer youth and were followed by prompts that could help facilitate further discussion (Langdridge, 2007). Interviews began with warm up questions that allowed the researcher to build some rapport with the participant. The interview then shifted into the following overarching research question: *"I am interested in learning about your overall experience of moving from [insert country of origin] to Canada. Can you tell me about what it's been like for you?"* Once participants began describing their experience of migration, the researcher followed their lead and personalized questions that allowed for a deeper exploration into the topics that were brought up.

Participants

Ten individuals between the ages of 15 to 17 ($M_{age} = 16.2$ years) participated in this study, including six who identified as female and four who identified as male. Data collection ceased at this number, as it reached saturation (Green & Thorogood, 2014). Further, in a review of phenomenological studies, Reid, Flowers, and Larkin (2005) found that the general trend in this type of research was to recruit 10 participants, and Langdridge (2007) recommended an average of 6 or 7 participants given the demands of data analysis. Participants' migrated to Canada during their adolescence from a range of countries, including Iran ($n = 3$), Mexico ($n = 2$), Thailand ($n = 2$), China ($n = 1$), Peru ($n = 1$), and the Philippines ($n = 1$). At the time of the interview, participants had lived in Canada between six months to four years. Nine participants arrived as immigrants and one as a refugee. Each participant reported speaking two languages, in addition to English. These languages included Spanish, Farsi, Thai, Mandarin, and Tagalog. On average, participants lived with 2 to 4 family members. Included in this sample was one pair of siblings (a brother and sister). All participants were enrolled in high school and were in grades 10 to 12. Participants were living in urban cities in Western Canada.

Data Analysis

Data analysis of this study followed the steps of descriptive phenomenology as outlined by Giorgi (2009, 2012). Following the transcription of each individual

interview, at which point all identifying information was removed, data analysis began with reading the transcript as a whole and then going back to re-read it and identify individual meaning units. Each time a shift in meaning was observed, a mark was made that separated that section from the next. The aim of this process was to breakdown the transcription into manageable pieces that could then be individually assessed.

The next stage of analysis required that each individual meaning unit be transformed in a psychologically sensitive expression, meaning that the underlying psychological meaning could be described. To do so, meaning units were transferred into a chart. The first column contained the transcript and each row housed a meaning unit. In the second column, the meaning unit was re-written in third person expressions. The third column contained the transformed meaning unit, whereby the process of free imaginative variation was used to determine the most salient and important component of the unit, as it pertained to the phenomenon of cultural transition. At this point, peer auditors reviewed each chart and provided feedback confirming the analysis and/or offering alternative meanings found in the units. Following the transformation of meaning units into psychologically sensitive expressions, the units were then used as the basis for describing the underlying structure of each participant's experience (Giorgi & Giorgi, 2003).

Once the individual structural summaries were written, they were shared with each participant for member checking. Finally, summaries were compared horizontally to determine common and unique constituents among them. The goal here was to find elements of the experience that varied among participants, and compare them to the ones that did not (Langdridge, 2007). A chart was used to track commonalities and differences among participants (through an analysis of their individual structural summaries), and specific quotes and examples helped clarify these emerging structures.

Rigor

Rooted in a social constructionist worldview, phenomenological research acknowledges the position of a researcher in the development of results (Creswell, 2013). As such, a number of steps were taken to ensure the credibility, transferability, dependability, and confirmability of the study (Shenton, 2004). For example, reflexivity, bracketing, and peer debriefing were used to monitor the researchers' subjective stances (Patton, 2002). Peer auditing and member checking were used during data analysis in order to verify the emerging results (Schwandt, 2015). Further, an audit trail was maintained throughout the entire research process (Morrow, 2005). Finally, catalytic validity was established when debriefing the qualitative interviews with participants (Stiles, 1993).

Results

This study was guided by the following research question: *How do adolescents who immigrate or seek refuge in a new country experience cultural transition?* The process of data analysis resulted in eight overarching structures that together formed the general composition of the phenomenon cultural transition as experienced by the participants. An overview of these structures and their corresponding constituents can be found in Table 1. To preserve participants' anonymity, pseudonyms have been used.

Table 1. Experiences of Cultural Transition: Overarching Structures and Constituents

Pre-Migration Experiences	Decision to leave Preparing to leave
Post-Migration Impressions	Adjusting to new surroundings Expectations versus reality
Education	Navigating changes Curriculum The impact of school staff ESL class
Friendship	Support and information Exclusion Befriending newcomers and international students Community involvement
Family	Strengthened family connection Prolonged periods of family separation Family as a source of support or stress
Language	English proficiency Self-expression Supportive resources
Internal Experiences	Resilience Internal struggles
Identity	A mixture of the two Being open minded

Pre-Migration Experiences / *I was excited*

Decision to leave. All participants discussed the reasons why their families chose to migrate to Canada and the role that they had played in that decision. The majority of participants reported that their families chose to come to Canada to pursue a better life for their children, which consequently affected the participants' attitude about leaving. Although most participants did not feel a sense of agency in the decision-making process, their level of participation in the decision to migrate was not evaluated as a negative or positive facet of their experience. Many expressed gratitude for their parents' sacrifices, a sense of trust in their parents' capacity to make the decision, and a responsibility to appreciate the opportunity and approach it with an open mind. Vivien, a 15-year-old girl from China, explained that *it's like a whole new experience and not everyone has the chance to go to another country and live there for your life*. Common among all the participants was a sense of hope for something better. Whether the notion of a better life was derived from their parents' stories, from portrayals of North America in the media, or from their own dreams and desires, all the participants hoped that a life in their new country would lead to a greater future.

Preparing to leave. Following the decision to migrate, many participants began a process of preparation, which involved undertaking English classes and research on Canadian life, but also necessitated the emotional process of accepting the upcoming change. Participants reported that practical preparation (such as taking English classes and conducting research) helped them to feel more control in a situation that was otherwise completely new. A lack of preparation, on the other hand, was described as a precursor for disappointment and increased difficulty (both linguistically and emotionally) during the initial time period following arrival. This was especially the case for Alex, a 17-year-old boy from Peru who felt that his family had been given false information about what Canada was going to be like. When asked what would have helped, he described the need for pre-migration preparation programs:

It would have been nice if the programs weren't so focus on once you're here because ... if they help you before you come here, then the problems – first of all it would be easier for the government for monetary point of view – and then it would be easier for the person because then they would feel more comfortable because they know where they're going, right?

Emotionally, the prospect of leaving their home countries involved mixed feelings, including a sense of loss combined with the anticipation for a new beginning. For those that had a year or more to prepare, their attitude about migration sometimes shifted forms; while some began to warm up to the idea, others felt a sense of resistance develop as they came closer to their departure date. Catherine, a 15-year-old girl from the Philippines explained: *when I knew that we were already approved*

and we have the Visa already I feel sad. Having waited five years for her mother's sponsorship visa to be approved, migration had seemed like a far-off idea. The reality of her upcoming departure triggered a sense of loss and involved a subsequent period of mourning.

Post-Migration Impressions / A totally new environment

Adjusting to new surroundings. Participants described their first few days in Canada to be a time of landing and learning. This initial time period was laden with a mixture of feelings, including disorientation, confusion, excitement, and disbelief. Participants' initial reactions largely depended on the circumstances into which they arrived. Those that had relatives and friends found comfort in the familiarity of friendly faces and familiar relationships. Those who did not start school immediately described the first few days to feel like a temporary vacation that was free from the challenges they would soon encounter. They spent their days exploring the city, and, according to Vivien, a 15-year-old girl from China, getting *familiar with the whole environment*. However, those who did not have pre-established connections in their new cities often experienced their initial time in Canada as lonely, disorienting, and overwhelming. Alex, a 17-year-old boy from Peru, migrated a week before his birthday and described: *I was 13, it was one week before my birthday. It was quite sad, there was no one at my birthday*. Evidently, social connections had a large impact on the initial adjustment period of participants.

Expectations versus reality. For most of the participants, their early days in Canada were filled with discrepancies between how they had expected things to be and how things actually were. A recurring belief among the participants was that the more fixed their pre-migration expectations had been, the more difficult it became to adjust to the reality of their surroundings. For half of the participants, pre-migration expectations were largely shaped by what they had seen in movies and television; unfortunately, their new environment often paled in comparison to the urban life and high school culture that was depicted in North American media. Sohrab, a 17-year-old boy from Iran, stated:

the movies, seeing the High School Musical...like...it's not as fun as they show, I haven't been on a single field trip here. I thought that this is all it's about here just going out, doing creative stuff, but it's not like that.

Although a majority of the participants took time to let go of their initial expectations, they reported eventually coming to terms with the reality of their new environments. This importance of accurate information is evident in Vivien, a 15-year-old girl from China who spent a lot of time researching what to expect from Canadian life. When asked if her experience aligned with her research, she said: *It was exactly what I expected Canada to be.*

Education / *I'm always in school*

Navigating changes. All of the participants spoke about the many differences between the schools in their home countries and the new schools that they were enrolled in. Many described a sense of vulnerability as they relied on the willingness of others to help them. As they began to navigate the new system around them, half of the participants conveyed feelings of confusion that resulted from a lack of sufficient information. Many were provided with an orientation on their first day, but were then left to navigate school on their own. Common among the participants was a sense of frustration at the lack of information their schools provided, which further disadvantaged them. Alicia, a 17-year-old girl from Mexico was told to look at the calendar to find her classes. Having come from a school where students stayed in one classroom all day, she explained:

I was in this class and the bell rang and everybody stood up. And then they leave and then I'm like, you know I said like "What? What should I do?" and then you know I asked someone, and he's like "OK go straight and then turn left, look at the numbers".

Curriculum. A majority of participants expressed that their families came to Canada in hopes of a better education for their children. Consequently, participants' academic experiences were important to them. Most of the participants reported that the curriculum felt easier than they had anticipated. Teaching methods were more "hands-on" and less theoretical, and the attitude of teachers seemed more "laid back". This was surprising for them, and participants reported feeling dissatisfied at first. Explaining his frustration on the subject, Alex, a 17-year-old boy from Peru described:

Like math was really really boring. We were doing equations with tiles, I did that in grade 2 with tiles, cuz tiles were supposed to be for kids, like who uses tiles? And so when we had to use tiles it made me angry.

This sense of frustration often led to disengagement from the classroom. Participants reported, however, that a lack of engagement in the early stages of their academic transition often left them falling behind as the content of the curriculum advanced. For those with lower levels of English proficiency, however, keeping up with the new curriculum proved difficult. Malia, a 16-year-old girl from Thailand, describes the stress of trying to keep up in school:

I actually got headaches during classes because it was so stressful. I actually got pretty good grades but that made it harder on me, to keep up with my grades. But my mom said "don't worry about it" but I didn't really believe that.

Linguistic difficulties forced many participants to work twice as hard to keep up with the rest of the class, which felt unfair for some, as participants had to spend

extra time translating material they had already learned in their home countries – all while keeping up with new material. In addition, half of the participants expressed confusion at having to pick from a wide array of courses to create their own schedule.

The impact of school staff. Teachers and counsellors were described by all participants as people who were in a position to help them with their social, academic, and emotional transition into the school system. Although many participants felt nervous and resistant to asking for such help, they were specifically appreciative when it was offered to them. School staff were able to introduce new students to other students, as in the case of Mona, a 17-year-old girl from Iran, who decided to move schools after being bullied at her previous high school. On her first day at the new school, she explained the impact the school counsellor had on her integration:

My counsellor come to me and told me “Oh all grade twelves are sitting in the front, why you are not with them?” I said that I don’t know any of them and she introduced me to them and they were really nice with me, I’m so happy to see that.

In addition to social support, helpful teachers and counsellors were described as people who took time out of their day to provide academic assistance. Those that initiated support and inquired about their students’ progress made participants feel cared for and important. The impact of supportive staff was made even more evident when compared to the reactions of participants who did not feel supported by teachers and counsellors. Unsupportive staff were described as uninvolved and were unaware of the struggles faced by newcomers in the classroom such as bullying, academic stress, and social isolation. When Alicia, a 17-year-old girl from Mexico, was trying to plan out what courses she would need in order to apply for medical school, the school counsellor told her that she would most likely fail them and advised her to “be realistic”. Alicia explained that while she recognized the value of talking to counsellors, she lost trust in the counsellor in that moment, saying: *I don’t really feel that she cares.*

ESL Class. All participants had been enrolled in an English as a Second Language (ESL) class, and for most of them, this class stood apart from other components of their school life. Since the class brought together students who were new to the school and to Canada, it normalized many feelings that the participants were experiencing and helped them to feel less alone in their experience of cultural transition. Vivien, a 15-year-old girl from China, explained:

Since we’re all newcomer and ESL student, we had like more common topics, we had... something to talk about like we couldn’t talk with the other students like Canadian students and... cuz they, they won’t be able to understand like our feelings.

Additionally, the majority of participants viewed ESL teachers as those who best understood their situation, and were consequently utilized for emotional comfort and added academic support. Ava, a 15-year old girl from Iran, described:

Basically, my ESL counsellor, she likes really helps me, especially in this year, I'm asking her about the courses... I kind of have a connection with her because I feel like she knows like what my level is. Other teachers and regular counsellors they like look at us all like grade 10 students, but my ESL counsellor knows my ESL level and stuff, so I felt like of connected to her and can talk with her.

In some cases, ESL teachers also connected newcomer students with local organizations that provided additional services and opportunities for newcomer youth, according to Mona, a 17-year-old from Iran, and Catherine, a 16-year-old from the Philippines. Such additional support was said to be extremely appreciated and was helpful to participants as well as their families.

Friendship / *Friends is such an important part*

Support and information. All participants found their friends to be primary sources of support in that the companionship of even one friend helped to alleviate feelings of loneliness and gave them an increased a sense of resiliency when facing challenges. Mona, a 17-year-old girl from Iran, encountered regular bullying at her school. She explained:

It was in my pre-cal too, but because one of my German friends was with me, we were sitting by each other. They used to laugh to her too, because of me I think, they were sitting exactly to back of us and laughing to us, and it got to both of us, but because we were together...it wasn't that much hard.

Acquiring a single friend was not only beneficial for the emotional comfort it provided – it was also conducive to meeting more friends. Friends also became accessible sources of information about their new environment and schools. The majority of participants described friendships (both within and outside the school setting) to be a catalyst for social integration and a feeling of belonging. Miguel, a 15-year-old boy from Mexico, described the impact of having friends, stating: *that I could express myself, be myself...that's when I was like 'oh ok I'm back home'.*

Exclusion. Although all participants discussed the benefits of friendships, a majority encountered challenges when trying to make friends. Primary among these challenges were feelings of exclusion that resulted from being on the outside of existing social circles. While many participants attempted to integrate and make friends, they quickly realized that people already had their established friend groups. Other participants hoped to be approached by Canadian students on their first day, but found the apathetic response of their peers disappointing. Alicia,

a 17-year-old girl from Mexico, commented on her initial impression of the students at her school:

Well you know it's not like in the movies and they say like 'oh they're not going to like you, and then in the cafeteria is like these people and these people' no... but they just don't care.

For some, exclusion took on a more active form and resulted in bullying and discrimination. Mona, a 17-year-old girl from Iran, described her experience:

They start talking about me... moving from my place. And after two month I was the only person who was sitting in front of the chemistry class, and they all moved to the back, and they were talking about me and I heard them what they say.

Those who faced bullying struggled to defend themselves in English, and felt targeted because of their clothing, accents, and the fact that they were unaware of certain social norms. Exclusion from school peers resulted in an overall sense of isolation amongst newcomers. Common among participants was the desire for others to initiate contact and show an interest in them, as the task of approaching groups of strangers proved overwhelming.

Befriending newcomers and international students. For a majority of the participants, the process of making friends felt more natural with other newcomers as well as with international students. Their shared experience of migration provided common ground and participants felt less intimidated in approaching and initiating friendships. For example, after spending many lunches alone, Catherine, a 16-year-old girl from the Philippines, discovered a classroom in which other newcomers would hang out at lunch. Catherine explained how she instantly felt more comfortable amongst these students:

Cuz they also eat rice and I feel like we're all the same and I don't know... I'm more comfortable when I'm with international students cuz I know that they're also learning English and we have the same... almost the same situations.

Shared experiences (combined with the awareness that English was a second language), liberated participants to speak more freely, resulting in more authentic behaviours when around other newcomers and international students. However, for some participants, the decision to befriend other newcomers felt less like a choice and more like an only option. This restricted friendship choice proved especially problematic because international students must leave after a year or two. Alicia, a 17-year-old girl from Mexico who, despite having lived in Canada for four years, felt she could not connect with the Canadian students at her school. Alicia connected with international students but longed to connect with a peer group that was less transitory. She said:

Well in a way it stops me now of really adapting because I just, it's just temporary, you know I'm used to being with these people and it's good and everything, but then they leave.

Community Involvement. All participants had been involved in youth programs servicing immigrants and refugees, delivered through non-profit organizations in their communities. While some learned about these programs through their ESL teachers, a majority of the youth had heard about these services through their parents. For some, these programs provided respite from the effort required to fit in at school. Mona, a 17-year-old girl from Iran, explained that she was not really herself at school, but rather tried to be more “Canadian”. When attending these youth programs, she stated:

But in youth programs... I was myself, and they all, I think, were kind of themselves and I felt really more comfortable there. I didn't have to play for them, I wasn't actress there, I was Mona.

Similarly, Miguel, a 15-year-old boy from Mexico, felt that because other youth had been through similar experiences, they would not judge him. He explained that this resulted in feeling *more, like, open to talking about what's going on, like within your experience that you're going through*. However, despite its capacity to increase feelings of belonging and connection, a few participants remarked on the insular nature of the community programs. For these participants – whose greatest challenges were at school and at home – these programs provided a much-needed break, but failed to address their primary concerns.

Family / *Changing makes you come closer*

Strengthened family connections. All participants experienced a closer relationship with at least one family member post-migration. Having lost connections with their prior communities, extended families, and friends, they found comfort and companionship in the members of their immediate family. As an only child, Vivien, a 15-year old girl who moved to Canada from China with her two parents, described the following experience:

Well, the first few months we were actually closer... like changing, makes you come closer, you don't have... it's only you three, maybe you have family friends but the only people you can really rely on it's your close family, so we became closer the first year.

In addition to strengthened relationships, participants spoke about the shifting roles within the family unit. Milo, a 17-year-old boy from Thailand explained that the experience of migration put him in a caretaking role for his younger sister. He described: *she has some trouble at school with her friends and I'm 'oh it's ok, you'll find some friends don't worry about it' so you know I had to be more mature.*

Prolonged periods of family separation. Throughout their process of migration, a majority of the participants experienced prolonged periods of time where they were separated from at least one parent. Reasons for this separation included staggered migration, wherein one parent would migrate to Canada before the rest (either to sponsor the family or to set things up in preparation for their arrival), and parents returning to their country of origin for work purposes. Prolonged family separation impacted participants' pre-migration experiences as well as their post-migration transition. Catherine, a 16-year-old girl from the Philippines, had waited nearly 10 years to see her mother. Once reunited, she explained, *the first time that I came here I was not talking, I was so quiet cuz I didn't know what to say and it's kind of new to me.* Likewise, Malia, a 16-year-old girl from Thailand, spent periods of time separated from her mother and then from her father. As she tried to adjust to a new school, Malia found herself withdrawing socially, explaining that her

focus was school and family, cuz my dad had to go back to Thailand to do his work. So, it was just me and my mom and I was trying to make a connection with her since we had been away.

In addition to the many changes that accompanied the move to a new country, participants who had experienced prolonged family separation had the added task of getting reacquainted with their parents.

Family as a source of support or stress. Most of the participants discussed the particular ways in which their families either supported them during their cultural transition or added additional stress to their overall experience; additionally, some of the participants illustrated ways in which their families did both. Half of the participants described feeling supported in a variety of ways, including having an open and honest dialogue, and being supported in their future ambitions where they were encouraged to join community programs and introduced to new hobbies that helped them get through difficult times. For Mona, a 17-year-old girl from Iran, the biggest support came in the form of her mother's open mindedness to the new culture in which they lived. She explained:

Yeah, because being someone out of home and coming to home, another culture, is kind of hard. You have to be someone else out of home and inside someone else. But when I saw my mom is changing with me, I felt really good. I understand that I don't have to be someone else at home – I can be myself.

Conversely, the other half of participants felt their families were often sources of added pressure during an already stressful time. For them, parental expectations were at the root of the problem. Alex, a 17-year-old boy from Peru, explained how his father was fearful of him going out on his own, as well as his involvement in organizations in the community. He explained:

Sometimes they would be like “Can you come downtown with us?” and then I’d be “Can I go downtown?” and he would be like “No! It’s too far away its too dangerous” ... Like I never went out anywhere cuz he didn’t let me, so it was really hard making friends.

Frequently, such negative parental reactions and interactions increased participants’ stress levels and, in turn, impacted the ways in which they behaved at school and socialized with friends.

Disconnection. As time passed, half of the participants reported feeling an increased sense of disconnection from their family members, with busy schedules and increased responsibilities resulting in less communication and shared time as a family. While the participants understood the reasons for this disconnection – namely an increase in parental responsibilities as a result of financial and/or work obligations – they experienced the situation as something they had very little control over. Family members were described as having their own “personal bubble” and households felt empty, with everyone attending to their responsibilities. Participants unwillingly resigned themselves to this new reality, as explained by Miguel, a 15-year-old boy from Mexico, who said:

Like my mom – I hardly see her. Today, she works just from like 7–2 but she usually works 7–2 then she rests for like an hour while I’m at school and then she goes back to work and I don’t see her sometimes for like 4 days.

Hand in hand with a sense of disconnection was a decrease in communication between these participants and their parents. They worried that by confiding in their parents, they would be adding to an already heavy stress load. Alex, a 17-year-old boy from Peru, explained: *We didn’t share everything because then everyone, it would be a little bit too heavy a load for my parents if I told them everything.* Rather than turning to parents for support, participants often felt their parents were the ones in need of protection, and would consequently internalize their concerns or seek support elsewhere.

Language / Sometimes I don’t want to say anything

English proficiency. Participants’ English proficiency impacted their capacity to communicate, thereby dictating their ability to make friends, succeed academically, and feel able to involve themselves in their communities. All participants reported that the higher the level of English proficiency, the more confident they felt in navigating their new lives. Pre-migration preparation, including private English tutoring and English classes at school, helped participants feel less overwhelmed upon arrival. Mona, a 17-year-old girl from Iran, described her process of preparation and the result that ensued:

I had a teacher at home and... he taught me English a lot, and I love English. I was watching English movie all the time, I was talking with myself in English so when I came to Canada I didn't have that much problems.

Those with little English comprehension upon arrival felt excluded in their new surroundings, and noticed their own sense of identity being impacted by their incapacity to express themselves. Malia, a 16-year-old girl from Thailand, transitioned from being a straight A student to feeling unable to complete her own homework. She disclosed:

It took me actually over a year to feel happy and confident and all that. Actually, I cried once, at school, because I couldn't read anything, we were given a thin book to read in English, but I couldn't read it at all, I had to come home and get my dad to translate the whole page, pretty much the whole book.

All participants came to the conclusion that the more English known upon arrival, the smoother the initial transition was; as more English was learned, the experience of living in Canada became better.

Self-expression. The majority of the participants reported that difficulties with English proficiency inhibited their self-expression. For some, this resulted in a withdrawal from social interaction altogether. Unable to socialize in the way in which they were accustomed, they felt cut off from a part of who they were. Miguel, a 15-year-old boy from Mexico spoke no English when he arrived to Canada. Normally a talkative and outgoing person, he explains the impact this had on his self-perception:

At the start, I always look mad so I was sort of like this [makes serious face] ... Like with a frown on my face... and people thought I was shy and stuff like that, so it was like, kind of looking in a mirror and being like, "Who is this person? That's not me?"

Participants reported feeling fearful that they would get teased for speaking with an accent or for using the wrong words. Instead, they sought respite with people who spoke their first language. Alex, a 17-year-old boy from Peru stated: *I felt like it was more easy to express myself when I'm talking in Spanish because that's what I've been doing all my life... Whereas when I talked in English... I didn't know how to engage them.* However, as participants' English proficiency advanced, their stress levels reduced and their confidence increased; as their language improved, space opened up for them to focus on other areas of their lives, such as connecting with peers and advancing academically.

Supportive resources. Half of the participants highlighted the importance of speaking English with others as the key to advancing linguistically. Some specified that talking with Canadian born students was instrumental to learning the subtleties of conversational English. Sohrab, a 17-year-old boy from Iran, commented:

talking to Canadians, that's actually one of the main reasons I wanted to hang out with Canadians was learning the language. However, the majority found the experience of talking to fluent English speakers to be too intimidating. By contrast, practicing English with other English language learners resulted in them feeling less insecure about making mistakes. Catherine, a 16-year-old girl from the Philippines, attended a summer camp for newcomer youth where she felt more comfortable practicing English. She explained:

Yeah and I don't think about what others... what they think about you... like for example, our English... like your grammar and stuff... it's ok to ask them if you don't, if I didn't understand what they said.

The feeling that “it’s ok” to make mistakes and ask questions was shared by the other participants, who reported that watching other youth make mistakes reduced their own anxiety. Other helpful ways of learning English included volunteering in the community, watching movies and playing video games in English, and listening to the lyrics of English music. These alternative modes of practice were especially valuable to participants who had a harder time making friends and therefore had fewer people with whom to practice English.

Internal Experiences / *I wanted to leave*

Internal struggles. Since migrating to Canada, half of the participants reported struggling at one point or another with what they described as feeling “depressed” (or feelings that could be linked with depression, including hopelessness and a lack of enjoyment from their daily lives). Contributing factors included bullying, family conflict, parental pressure, and feeling excluded by the community. Alex, a 17-year-old boy from Peru, was struggling to make friends at school by day, and returning home to parental depression and conflict by night. When describing the impact that this combination had, he stated: “I was really depressed – I wasn’t like super depressed to the point of suicide – but I was really depressed.” In addition to feelings of sadness, most participants experienced loneliness resulting from difficulties in connecting with their peers (as a result of language barriers and/or bullying).

Despite these struggles, most participants felt that they could not turn to outside sources for support. For some, it was an issue of confidentiality; they worried that if they confided in an adult, their parents might be notified, causing additional problems at home. For others, having no pre-existing relationship with the counselors in their schools was what prevented them from reaching out. However, these participants expressed a desire to have someone who could understand them and help them feel less alone. As Milo, a 17-year-old boy from Thailand explained, he wanted to talk about the “stress of life” and *this teenager phase I’m going through*, but did not feel his friends or his parents would understand, and did consider the counsellors to be approachable.

Resiliency. As difficult as their experiences had been, participants also discussed the ways in which they overcame the challenges. For many participants, a shift in attitude was often what they needed in order to facilitate some kind of change. For Sohrab, a 17-year-old boy from Iran, this shift took place within the domain of his social life. At first, Sohrab felt Canadians did not want to be friends with him, yet once his perspective changed he began to make friends with many Canadian students at his school. He recounted:

I just decided to... sometimes I thought Canadians are being racist to me, but as soon as I realized 'I'm thinking that way and the way I think shows'... I started being myself.

Likewise, after reading a couple of biographical books about people who experienced displacement and migration, Alex, a 17-year-old boy from Peru, discovered:

I need to realize every place can be... you can make it home wherever you, any place you can make it home; it's up to you.

In addition to shifting their perspective, some participants explained that having future goals and aspirations made their integration challenges worth enduring. In these cases, pursuing these goals required that they stay in Canada. Mona, a 17-year-old girl from Iran, recounted that she knew other people who found the transition to Canada too difficult and decided to return to their home countries. When asked what made her want to stay, she explained: *I would like to be at the top of the world. I want to study at a good University, I have lots of dreams, and those dreams make me to have those things.* Having dreams and goals helped give meaning to the difficulties that participants encountered, and provided them with the motivation to move forward.

Identity / A bit of everything

A mixture of the two. A majority of the participants described their cultural identity as being influenced by the culture in which they had spent their childhood as well as by the Canadian culture in which they currently lived. On one hand, they felt they had the option to take the best of both cultures, and integrate those best features into a unique identity; on the other hand, participants also felt confused on how to define their identity, given that they were now connected to more than one culture. Having been in Canada for a short time, Catherine, a 16-year-old girl from the Philippines, reflected on the ways in which her self-concept was already changing. Although internally she identified herself as Filipino, she recognized that her external behaviour did not always adhere to Filipino culture: *I don't know... sometimes I feel like I'm still a Filipino, but sometimes I'm a Canadian now cuz... everything I'm doing right now is not what I was doing before.* Common among participants was the desire to find a balance between Canadian culture and the cultures

they grew up in. Consequently, most participants conceptualized any changes they made as personal choices. However, some felt that, with time, they would inevitably become “more Canadian”. Milo, a 17-year-old boy from Thailand, shared:

I used to think it's a choice, but as time goes... not a lot of people speak Thai and they don't have the same humour and cultural aspects as I do, so I just had to assimilate and go on with it to survive and stuff like that.

Regardless of whether participants wanted to hold on to their roots, fit in with Canadians, or find a balance between the two, they all expressed an increased awareness regarding the role of culture in their lives, including the impact that culture had on who they were and who they wanted to become.

Being open minded. Participants reported that coming to Canada exposed them, for the first time in their lives, to a diverse range of cultures. While unfamiliar at first, the new cultures that they were exposed to taught them about parts of the world that they otherwise would not have known about. Participants felt this exposure instilled a more open mind in them, of which they were appreciative and excited about. Ava, a 15-year-old girl from Iran, described the change this had on her:

But you know some things have also changed, like some of my beliefs, like in Iran there aren't that much different religions or cultures, so I'm feeling kind of, maybe open minded, so I'm including other cultures in my life too.

Exposure to other cultures also helped them shed longstanding prejudices. Participants reflected on the societies they came from, where they had initially learned to discriminate based on culture and class. As they befriended people from diverse backgrounds, they began to question their old ways of thought and felt surprised by the ignorance of their previous beliefs. Overall, participants felt proud of their new open mindedness because it represented personal growth; it was a tangible way to identify that they had changed and that their worldview had expanded.

Discussion

Results of this study contribute to the literature on cultural transition and migration more broadly. Specifically, eliciting the first-hand voices and experiences of newcomer youth provides a unique perspective. Findings indicate that the significant structures identified in this research are interrelated – highlighting the complexity of the process of cultural transition. Generally, the process of cultural transition began to take shape when participants were informed they would be migrating to Canada. From there, each step built on one another and was interdependent on developing experiences, leading to both challenges and resiliencies through the entire process. Overall, these results add to our existing knowledge of the phenomenon of cultural transition, which prior to this study, had only been researched with

adult newcomers (see Sinacore et al., 2009). Detailed findings are discussed here with respect to scholarship on youth and migration.

Participants' experiences of cultural transition began with the decision to migrate. According to participants, the most common reason their parents chose to migrate was the potential of a better future for their children. While this rationale is well known as a primary force for migration (Hutchins, 2011; Suárez-Orozco & Marks, 2016; Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001), there is little information on the involvement or agency of youth in the decision-making process (Hutchins, 2011). Participants in this study began to fill this gap in the literature by describing their degree of involvement and internalization of the decision-making process. Those who had advance notice regarding their migration felt more included in the decision-making process, which tended to result in a more positive outlook on their upcoming migration. Conversely, a lack of preparation or accurate information prior to migration left other participants at a disadvantage upon arrival. Having the time to prepare emotionally and linguistically were of particular importance to the participants and, for some, this preparation was key to their post-migration success.

The early stages of cultural transition were marked by the many environmental and socio-cultural changes for participants. While exciting for some, the steep learning curve was stressful and overwhelming for others. The stress that accompanies the process of negotiation between what was familiar in one's home country and one's new country is often coined *acculturative stress*, and can result in an increased risk of psychological vulnerabilities (Sirin, Ryce, Gupta, & Rogers-Sirin, 2012; Falavarjani, Yeh, & Brouwers, 2019). Interestingly, the participants in this study discussed the role that their pre-migration expectations had on their post-migration experiences and acculturative stress. Especially significant was the apparent role that North American media played in shaping those expectations – leaving many newcomer youth feeling disappointed upon arriving in Canada. Negy, Schwartz, and Reig-Ferrer (2009) posit that one of the primary contributors to acculturative stress is a phenomenon titled *expectancy violation theory* (EVT), which contends that when a person's expectations are unmet, it is usually followed by a negative psychological reaction. Likewise, Sinacore et al. (2009) found that immigrants with high pre-migration expectations regarding their future community almost inevitably had more difficulties transitioning. While these findings support the descriptions relayed by participants in this study, it is important to note that limited research has been conducted on this issue with newcomer youth. It appears that the accessibility of accurate and relevant information for youth may prove beneficial in mitigating feelings of disappointment following their arrival.

For most participants, the permanence of their move was solidified by their enrolment in school. In line with previous research, school was described as the primary backdrop against which a majority of the academic, linguistic, and social components of their experiences took place (Suárez-Orozco, & Michikyan, 2016;

Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001; Gallucci & Kassan, 2019; Kassan et al., 2019). Additionally, participants were aware that future opportunities were reliant on academic success, and consequently felt increased pressure to do well. Unfortunately, many of the participants expressed dissatisfaction with the school curriculum, echoing previous research (Li, 2010; Stodolska, 2008). Research shows that failing to draw upon the existing knowledge base newcomer students bring with them can result in a disengagement from the classroom and student boredom (Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001; Suarez-Orozco et al., 2010; Ngo, 2012; Gallucci & Kassan, 2019; Kassan et al., 2019). This was evident among participants who reported a decline in academic performance due to their boredom and lack of intellectual stimulation.

Intriguingly, many participants experienced their ESL class as somewhat of a safe haven from other environments in the school. Existing literature states that for many newcomer students, ESL further alienates them from the rest of the school (Li, 2010; Stodolska, 2008) – yet only one of the ten participants in this study indicated this to be their experience. While participants did express a general dissatisfaction with the ESL curriculum (Cohen, 2012; Li, 2010; Stodolska, 2008; Suárez-Orozco, & Michikyan, 2016; Suarez Orozco & Suarez Orozco, 2001), they were more on how they *felt* in the classroom – specifically how the safety and warmth of the ESL classroom contrasted with the rest of the school (McCloud, 2015; Oikonomidou, 2015). ESL teachers were described as being available and willing to help, and participants explained that the activities in the classroom (e.g., games to help students get to know one another better) helped form friendships. These findings are valuable for school personnel in that they present an opportunity to learn from helpful practices in ESL classes, which can be expanded to create safe and welcoming atmospheres within schools as a whole.

The importance of social connection was evident across all participants in this study. In line with current research, friendships were seen as a source of emotional support and an important link to their new environment. Researchers have argued that the development of friendships can act as a protective factor against depression (Fawzi et al., 2009), provide an outlet for youth to share their experiences of migration (Kim, Suh, Kim, & Gopalan, 2012), increase access to community resources (Tsai, 2006), and establish a sense of connection that contributes to a desire to stay in one's host country (Chow, 2007). Most of all, friendships cultivate a newcomer youth's sense of belonging within their new community (Borrero, Lee, & Padilla, 2013; Chow, 2007; Salehi, 2009). The need to belong was especially salient among participants in this study, as it was one of the reasons that they primarily befriended other newcomers and/or youth from similar cultural backgrounds.

A unique point of divergence among participants in this study was that they validated the importance of community groups, while simultaneously critiquing their effectiveness in connecting them to mainstream Canadian youth. Participants expressed a strong desire to connect with Canadian youth; however, bullying, teasing,

exclusion, and a general lack of interest were among the leading challenges they faced in doing so. Such difficulties have been recognized in the literature as common barriers to social engagement (Li, 2010; Ngo, 2009; Rossiter & Rossiter, 2009; Stodolska, 2008). These findings point to a gap in services that would help newcomer youth integrate into Canadian society. While individual and group efforts that focus solely on newcomer youth are helpful, they are not sufficient in ensuring a positive cultural transition. School personnel such as teachers and counsellors are ideally positioned to assist newcomer and Canadian youth develop relationships.

Language was one of the primary challenges that participants faced when attempting to integrate socially and academically, a finding mirrored in much of the migration research (Rossiter & Rossiter, 2009; Sinacore et al., 2009; Gallucci & Kassan, 2019; Kassan et al., 2019). Critical to this study is the depth to which the impact of limited self-expression had on self-perception; for many participants, losing their ability to communicate was experienced as a loss of self. Not surprisingly, this contributed to external behaviour patterns discussed in the literature – social isolation (Rossiter & Rossiter, 2009), anxiety (Sirin et al., 2012), depression (Ellis et al., 2011), and low self-esteem (Fawzi et al., 2009). Participants noted the importance of practicing English (ideally with English speakers) as a vital, yet often inaccessible way of learning the language. Findings of this study and others reveal a lack of environments that facilitate this type of practice between Canadian born and newcomer youth (Li, 2010; Stodolska, 2008). Consequently, finding ways to support this type of English Language Learning among newcomer youth and/or encouraging alternative ways for self-expression (e.g., art, sports, or music) may not only increase newcomers' self-efficacy, but may also assist in the healthy development of their self-conception.

The role of the family as a protective factor during transition has been supported by migration research, and has been affiliated with positive outcomes, such as academic success (Suarez-Orozco et al., 2010), reduced vulnerability (Rossiter & Rossiter, 2009), and a decrease in depression and anxiety (Suarez-Orozco, Bang, & Kim, 2011). Participants in this study discussed the importance of family, with those who felt supported by their families seeing them as additional strength and resilience to overcome challenges. Yet, families also presented additional stress for newcomers who experienced parental pressure, domestic conflict, as well as disconnection or prolonged periods of separation. In line with previous research, participants struggled to navigate different expectations at home and at school, feeling pressured to keep up with parental expectations (Li, 2010; McMichael et al., 2010). Suarez-Orozco and Suarez-Orozco (2001) refer to the increase of parental expectations as a reaction to the overwhelming changes around them and to the fear of losing their children to new cultural values. Alternatively, participants who described their parents as optimistic and open minded reported better relationships with them as well as greater well-being among the entire family. This speaks to the importance to working closely with newcomer youth and their families throughout

the process of cultural transition, as the individualistic nature of counselling services is likely to be unfamiliar.

The majority of the participants in this study exhibited what has been termed a *transcultural identity* (Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001). They expressed a desire to adapt to the cultural environment around them, while still maintaining a connection to their cultural heritage. Indeed, an integration of cultural values, norms, and practices that allow youth to engage in both cultures simultaneously has been argued to result in the most adaptive success (Berry et al., 2006; Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001; Cohen & Kassan, 2018). Unique to this study, however, is the experience of *cultural ambivalence*. That is, participants who felt excluded by mainstream culture seemed to develop a sense of ambivalence and detachment toward Canadian culture. Research postulates that marginalization generally results in an adversarial identity (Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001) or cultural separation (Berry, 2001), yet the reactions described by participants in this study were less extreme and manifested as disinterest or occasionally disapproval of mainstream culture.

The many changes demanded in a cultural transition have been known to cause mental health concerns among newcomer youth (Ellis et al., 2011; Fawzi et al., 2009; Suárez-Orozco, Rhodes, & Milburn, 2009). Yet, little is known about the manner in which migration stressors can be internalized (Fawzi et al., 2009; Sirin et al., 2012). Through this study, newcomer youth had an opportunity to describe their internal processes in more detail, which in turn shed light on the interrelatedness of social isolation and depression. Not surprisingly, the majority of the participants in this study did not turn to external sources of support (e.g., teachers or counsellors), echoing previous literature on the underutilization of mental health services among newcomer youth (Ellis et al., 2011; Fawzi et al., 2009; O'Reilly & Parker, 2013; Majumder et al., 2015; Ziaian et al., 2013). In line with these previous studies, participants did not access support due to a distrust in the parameters of confidentiality (Ellis et al., 2011) and a lack of information regarding available services (Garcia et al., 2011; Gallucci & Kassan, 2019; Kassan et al., 2019). However, participants did not discuss the stigma of mental illness, cultural differences, or language barriers as part of their rationale for not accessing support (Ellis et al., 2011; Garcia et al., 2011). For many, support was not accessed because of the unavailable demeanour of school counsellors, a desire to be approached by them rather than having to initiate contact, and the lack of a pre-existing relationship with them. These findings are noteworthy because they suggest that while these participants wanted external support, they were hesitant in accessing it. As a result, participants turned to their peers, and while this type of support is important, studies have argued that adult mentors and confidants greatly contribute to the well-being of newcomer youth (Hersi, 2011; Rossiter & Rossiter, 2009; Suárez-Orozco & Marks, 2016; Suárez-Orozco & Michikyan, 2016; Suarez-Orozco & Suarez-Orozco, 2001).

Conclusion

This study emphasizes the multi-faceted complexities of the phenomenon of cultural transition, which does not represent a linear process of integration into Canadian society. A key finding in this study centers of the multiple contexts in the lives of newcomer youth, including influential factors found within the school system, home life, and cultural community. It is critical, then, to bridge the gaps between these domains and adequately assess where intervening might be needed. Similarly, programs that engage newcomer youth and validate their roles in their new environments will help foster a strong sense of belonging and make them feel at home within the larger society.

References

- Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615–631. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00231>
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Veder, P. (2006). Immigrant youth: acculturation, identity and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 303–332. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
- Borrero, N., Lee, D.S., & Padilla, M. A. (2013). Developing a culture of resilience for low income immigrant youth. *Urban Review*, 45, 99–116. <https://doi.org/10.1007/s11256-012-0215-4>
- Chow, H. H. (2007). Sense of belonging and life satisfaction among Hong Kong adolescent immigrants in Canada. *Journal of Ethnic & Migration Studies*, 33(3), 511–520. <https://doi.org/10.1080/13691830701234830>
- Citizenship and Immigration Canada. (2017). *Facts and figures, 2017*. Retrieved from http://www.cic.gc.ca/opendata-donneesouvertes/data/IRCC_FF_PR_2017_14_E.xls
- Cohen, J. (2012). Imaginary community of the mainstream classroom: adolescent immigrants' perspective. *Urban Review*, 44, 265–280. <https://doi.org/10.1007/s11256-011-0194-x>
- Cohen, J. A., & Kassan, A. (2018). Being in-between: A model of cultural identity negotiation for emerging adult immigrants. *Journal of Counselling Psychology*, 65(2), 133–154. <https://doi.org/10.1037/cou0000265>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (3 wyd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cummins, J. (1994). The acquisition of English as a second language. In K. Spangenberg Urbshat, & R. Pritchard (Eds.), *Kids come in all languages* (pp. 36–62). Newark, DE: International Reading Association.
- Ellis, H., MacDonald, H., Lincoln, A., & Cabral, H. (2008). Mental health of Somali adolescent refugees: The role of trauma, stress, and perceived discrimination. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(2), 184–193. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.76.2.184>

- Ellis, H., Miller, A. B., Baldwin, H., & Abdi, S. (2011) New directions in refugee youth mental health services: overcoming barriers to engagement. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 4, 69–85. <https://doi.org/10.1080/19361521.2011.545047>
- Falavarjani, M. F., Yeh, C. J., & Brouwers, S. A. (2019). Exploring the effects of acculturative stress and social support on the acculturation–depression relationship in two countries of similar social status. *Journal of International Migration and Integration*. <https://doi.org/10.1007/s12134-019-00662-3>
- Fawzi, S. M., Betancourt, T., Marcelin, L., Klopner, M., Munir, K., Muriel, A., Oswald, C., & Mukherjee, J. (2009). Depression and post-traumatic stress disorder among Haitian immigrant students: implications for access to mental health services and educational programming. *BMC Public Health*, 482(9). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-9-482>
- Gallucci, A., & Kassan, A. (2019). “Now what?”: Exploring newcomer youth’s transition to post-secondary education. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 53(1), 39–58. <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/61197>
- Garcia, M. C., Gilchrist, L., Vasquez, G., Leite, A., & Raymond, N. (2011). Urban and rural immigrant Latino youths’ and adults’ knowledge and beliefs about mental health resources. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 13, 500–509. <https://doi.org/10.1007/s10903-010-9389-6>
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in Psychology: A modified Husserlian approach*. Pittsburgh, Pennsylvania: Duquesne University Press.
- Giorgi, A. (2012). The descriptive phenomenological psychological method. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43(1), 3–12. <https://doi.org/10.1163/156916212X632934>
- Giorgi, A. P., & Giorgi, B. M. (2003). The descriptive phenomenological psychological method. In P.M. Camic, J.E. Rhodes, & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 243–273). Washington, DC US: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1163/156916212X632934>
- Green, J., & Thorogood, N. (2014). *Qualitative methods for health research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hersi, A. A. (2011). Immigration and resiliency: unpacking the experiences of high school students from Cape Verde and Ethiopia. *Intercultural Education*, 22(3), 189–202. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.592033>
- Hutchins, T. (2011). “They told us in a curry shop”: Child–adult relations in the context of family migration decision-making. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(8), 1219–1235. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2011.590926>
- Kassan, A., Priolo, A., Goopy, S., & Arthur, N. (2019). Investigating migration through the phenomenon of school integration: Anaya’s experience of resettlement in Canada. *Proceedings from the 2018 Canadian Counselling Psychology Conference*, 41–55. <https://prism.ucalgary.ca/handle/1880/111410>
- Kim, J., Suh, W., Kim, S., & Gopalan, H. (2012). Coping strategies to manage acculturative stress: meaningful activity participation, social support, and positive emotion among Korean immigrant adolescents in the USA. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 7. <https://doi.org/10.3402/qhw.v7i0.18870>

- Langdrige, D. (2007). *Phenomenological Psychology: Theory Research and Method*. Essex, England: Pearson Education Limited.
- Lazarevic, V. (2017). Effects of cultural brokering on individual wellbeing and family dynamics among immigrant youth. *Journal of Adolescence*, 55, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.12.010>
- Li, J. (2010). ‘My home and my school’: examining immigrant adolescent narratives from the critical sociocultural perspective. *Race, Ethnicity and Education*, 13, 119–137. <https://doi.org/10.1080/13613320903550154>
- Li, X., & Grineva, M. (2016). Academic and social adjustment of high school refugee youth in Newfoundland. *TESL Canada Journal*, 34(1), 51–71. <https://doi.org/10.18806/tesl.v34i1.1255>
- Majumder, P., O’Reilly, M., Karim, K., & Vostanis, P. (2015). ‘This doctor, I not trust him, I’m not safe’: The perceptions of mental health and services by unaccompanied refugee adolescents. *International Journal of Social Psychiatry*, 61(2), 129–136. <https://doi.org/10.1177%2F0020764014537236>
- McCloud, J. (2015). Just like me: How immigrant students experience a U.S. high school. *The High School Journal*, 98(3), 262–282. <https://doi.org/10.1353/hjs.2015.0008>
- McMichael, C., Gifford, S.M., & Correa-Velez, I. (2010). Negotiating family, navigating resettlement, family connectedness amongst resettled youth with refugee backgrounds living in Melbourne, Australia. *Journal of Youth Studies*, 14(2), 179–195. <https://doi.org/10.1080/13676261.2010.506529>
- Morawska E. (2018). Qualitative migration research: Viable goals, open-ended questions, and multidimensional answers. In R. Zapata-Barrero & E. Yalaz (Eds.), *Qualitative Research in European Migration Studies*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76861-8_7
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250–260. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.250>
- Negy, C., Schwartz, S. & Reig-Ferrer, A. (2009). Violated expectations and acculturative stress among U.S. Hispanic immigrants. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15(3), 255–264. <https://doi.org/10.1037/a0015109>
- Ngo, H. (2009). Patchwork, sidelining and marginalization: Services for immigrant youth. *Journal of Immigrant and Refugee Studies*, 7, 82–100. <https://doi.org/10.1080/15562940802687280>
- Ngo, H. V. (2012). Cultural competence in Alberta schools: Perceptions of ESL families in four major school boards. *TESL Canada Journal*, 29(6), 204–233. <https://doi.org/10.18806/tesl.v29i0.1118>
- Oikonomidou, E. (2015). Being the only one: Integration experiences of underrepresented newcomer students. *Journal of Language Identity and Education*, 14(5), 319–335. <https://doi.org/10.1080/15348458.2015.1090779>
- O’Reilly, M., & Parker, N. (2013). ‘You can take a horse to water but you can’t make it drink’: Exploring children’s engagement and resistance in family therapy. *Contemporary Family Therapy*, 35, 491–507. <https://doi.org/10.1007/s10591-012-9220-8>

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Petersen, L., & Park-Saltzman, J. (2010). Implications for counselling Asian transnational youth: The experiences of Taiwanese youth in Vancouver. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 44(4), 402–420. <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/59244>
- Reid, K., Flowers, P., & Larkin, M. (2005). Exploring lived experience. *The Psychologist*, 18(1), 20–23. https://www.researchgate.net/publication/221670347_Exploring_lived_Experience
- Rossiter, M., & Rossiter, K. (2009). Diamonds in the rough: bridging gaps in supports for at-risk immigrant and refugee youth. *Journal of International Migration & Integration*, 10(4), 409–429. <https://doi.org/10.1007/s12134-009-0110-3>
- Salehi, R. (2009). Intersection of health, immigration, and youth: a systematic literature review. *Journal of Immigrant Minority Health*, 12, 788–797. <https://doi.org/10.1007/s10903-009-9247-6>
- Schwandt, T. A. (2015). *The SAGE dictionary of qualitative inquiry* (4th ed.). Thousand Oak, CA: SAGE Publications Inc.
- Shenton, A. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63–75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Simich, L., Beiser, M., Stewart, M., & Mwakarimba, E. (2005). Providing social support for immigrant and refugees in Canada: challenges and directions. *Journal of Immigrant Health*, 7(4), 259–268. <https://doi.org/10.1007/s10903-005-5123-1>
- Sinacore, A. L., Mikhail, A. M., Kassan, A., & Lerner, S. (2009). Cultural transition of Jewish immigrants: Education, employment, and integration. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9(3), 157–176. <https://doi.org/10.1007/s10775-009-9166-z>
- Sirin, S. R., Ryce, P., Gupta, T., & Rogers-Sirin, L. (2012). The role of acculturative stress on mental health symptoms for immigrant adolescents: a longitudinal investigation. *Developmental Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/a0028398>
- Statistics Canada. (2016). Census profile, 2016 Census. Retrieved from <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/Page.cfm>
- Stermac, L., Clarke, A. K., & Brown, L. (2013). Pathways to resilience: The role of education in war-zone immigrant and refugee student success. In C. Fernando & M. Ferrari (Eds.), *Handbook of Resilience in Children of War* (pp. 211–220). https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6375-7_15
- Stiles, B. W. (1993). Quality control in qualitative research. *Clinical Psychology Review*, 13, 593–618. [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(93\)90048-Q](https://doi.org/10.1016/0272-7358(93)90048-Q)
- Stodolska, M. (2008). Adaptation problems among adolescent immigrants from Korea, Mexico and Poland. *Journal of Immigrant and Refugee Studies*, 6(2), 197–229. <https://doi.org/10.1080/15362940802198884>
- Suarez-Orozco, C., Ban, J. H., O’Conner, E., Gaytan, X. F., Pakes, J., & Rhodes, J. (2010). Academic trajectories of newcomer immigrant youth. *Developmental Psychology*, 46(3), 602–618. <https://doi.org/10.1037/a0018201>
- Suarez-Orozco, C., Bang, J. H., & Kim, Y. H. (2011). I felt like my heart was staying behind: psychological implications of family separations & reunifications

- for immigrant youth. *Journal of Adolescent Research*, 26, 222–257. <https://doi.org/10.1177%2F0743558410376830>
- Suárez-Orozco, C., & Marks, A. K. (2016). Immigrant students in the United States: Addressing their possibilities and challenges. In J. A. Banks, M. M. Suárez-Orozco, & M. Ben-Pertez (Eds.), *Global migration, diversity, and civic education: Improving policy and practice* (pp. 107–131). New York, NY: Teachers College Press.
- Suárez-Orozco, M. M., & Michikyan, M. (2016). Education for citizenship in the age of globalization and mass migration. In J. A. Banks, M. M. Suárez-Orozco, & M. Ben-Pertez (Eds.), *Global migration, diversity, and civic education: Improving policy and practice* (pp. 1–25). Teachers College Press
- Suárez-Orozco, C., Rhodes, J., & Milburn, M. (2009). Unraveling the immigrant paradox. *Youth & Society*, 41(2), 151–185. <https://doi.org/10.1177/0044118X09333647>
- Suarez-Orozco, C., & Suarez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Tsai, H.J. (2006). Xenophobia, ethnic community and immigrant youths' friendship formation network. *Journal of Adolescence*, 41(162), 285–298.
- Valibhoy, M., Kaplan, I., & Szwarc, J. (2017). “It comes down to just how human someone can be”: A qualitative study with young people from refugee backgrounds about their experiences of Australian mental health services. *Transcultural Psychiatry*, 54(1), 23–45. <https://doi.org/10.1177%2F1363461516662810>
- Ziaian, T., de Anstiss, H., Antoniou, G., Baghurst, P., & Sawyer, M. (2013). Emotional and behavioural problems among refugee children and adolescents living in South Australia. *Australian Psychologist*, 48(2), 139–148. <https://doi.org/10.1111/j.1742-9544.2011.00050.x>

Anna Kławsiuć-Zduńczyk

Nicolaus Copernicus University in Toruń

Vocational counselling in the opinions of pedagogy students¹

This article uses the results of a study on students' knowledge about counselling, their expectations in relation to counselling services and their experiences. The study was conducted by means of a diagnostic survey of a sample of 200 students of pedagogy. The results of the study enable learning how they perceive counselling and what competences, in their opinion, a counsellor should have. This knowledge can be helpful in building the professional knowledge and resources of vocational counsellors and lecturers educating students on career guidance and counselling.

Keywords: career counselling, vocational counselling, counsellors' competences, pedagogy students' knowledge about counselling

One of the consequences of living in unstable times is individuals' uncertainty as to their position on the labour market. External risks influenced by factors that are outside the control of individuals, or even larger social groups, and internal risks (including risks associated with psychological functioning of individuals) are part and parcel of the "functioning" of the modern society in which life is associated with danger that consists in living in a state where emergencies are no longer surprising (Beck, 2002, p. 101). This thesis of Ulrich Beck from 1986 becomes even more relevant today, due to the global pandemic. Living in a world of threats, unexpectedness (Giddens, 2008), liquid modernity (Baumann, 2006), we are repeatedly forced to make individual, often difficult, choices, some of which are related to the career path. Every individual is responsible for the course and shape of their own career which nowadays has more and more often the form of a patchwork (Wojtasik, 2003; Minta, 2014), while the quality and quantity of the accumulated experiences is relevant for the choice of the career direction and career path (Bańka, 2007). When described from the latest perspective, career is a lifelong process and it assumes the possibility of existing and developing in the state of constant change; it does not consist of iterating cycles, but of unexpected events, and it must take into account failure and success, both of which influence its course. According

¹ I would like to thank Prof. Edyta Zierkiewicz for her substantive support and final proofreading of the article.

to Augustyn Bańka (2007), the achievement of professional objectives set by an individual is exposed to multiple risks and shifts due to the individual's interactions with the constantly changing social and cultural environment, labour market, education market and other structures.

The solving of employment problems that occur at different stages of life and are directly connected with an individual biography of every single person should be facilitated by career counselling (Bańka, 2007). Both the researchers of social life and the representatives of the OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development the European Commission) (2004) see "career guidance" as a help for individuals in building their careers. Such career guidance is understood as assistance to people, of any age and at any point throughout their lives, to make educational, training and occupational choices and to manage their careers. With this understanding in mind, Marcin Szumigraj (2011) writes about career guidance that is not limited to the professional sphere, one that does not constitute a process supporting a selected fragment of biography, but is closely related to it and lasts throughout the entire life. A similar definition is found for "lifelong guidance", the purpose of which is to support individuals in gaining experiences and knowledge, important from the perspective of their entire life, to be used for career building (Guichard, 2018; Council of the European Union, 2008; Savickas, 2012; Wojtasik, 2003). The latest paradigm of career guidance – "life design" – assumes that the counsellor is primarily supposed to help individuals find an answer to the question about the type of activity through which they can assign meaning and perspective to their existence in which professional life occupies an important place (Guichard, 2018). According to Jean Guichard, the life-designing approach is much more complex than simply considering the possibilities of practising professions or discussing career paths to choose from.

The types of support, although referred to by different names, are related to perceiving the counselling service as assistance provided to individuals to construct and reconstruct their career paths that are lifelong in nature and, therefore, not fully foreseeable. Thus, they require constant adjustment to the current conditions and redefinition of one's place on the labour market, which is directly connected with a constantly updated perception of oneself at a given place and time. Lifelong learning is also necessary to meet these requirements. Lifelong learning encompasses all educational activity undertaken in different contexts with the aim of improving knowledge, acquiring skills and competence; hence, it is a process that, being a certain continuum, takes place in institutions and everyday life, and is divided into formal level (formal learning), non-formal level (non-formal learning) and informal level (informal learning) (Commission of the European Communities, 2000). By recognising all the dimensions of the learning phenomenon as the elements influencing development, we go beyond the traditional thinking about the methods of acquiring knowledge and experiences, also professional ones (Malewski, 2010).

When discussing different ways of living in the modern world, developing a career and helping people, it is worthwhile to differentiate between two classic terms describing professional support: guidance and counselling. According to Alicja Kargulowa, guidance is a

“form of assistance or a social action involving providing advice, guidance, information, etc. to one person who is in a problem situation (counselee) by another person (counsellor), but also an assistance-based interpersonal interaction, as well as an organised activity conducted in institutions (counselling centres)” (Kargulowa, 2006, p. 206).

Counselling has a narrower conceptual scope. It is defined by Kargulowa as

“advising which is a social event consisting in an ad-hoc activity that improves the behaviour of individuals or groups through the advisor’s participation in the process of solving the problems of people who are being advised, problems that are noticed not so much by these individuals or groups themselves, but by the advisor. Therefore, in counselling, the competence advantage of the advisor is undeniable” (Kargulowa, 2006, p. 198).

With regard to supporting a broadly defined career, the most commonly used term is “vocational counselling”, which refers to support focused on helping individuals in their professional development, which is provided by giving advice, information, diagnosing professional aptitudes, enabling a realistic choice or change of employment, as well as achieving the required level of vocational adjustment (Lamb, 1998; Wojtasik, 1994).

The difficulty in using the above terms and concepts becomes visible when we attempt to relate them to the descriptions of the counselling practice the representatives of which, ignoring the scientific terminology choices, use the terms vocational guidance and counselling or career guidance and counselling interchangeably (Kławski-Zduńczyk, 2014). A similar, unjustified, equation of both types of support activities is visible in the names of institutions, legal acts, national regulations and in the translations of international documents, and even in the names of academic fields of study and individual courses lectured at higher education institutions. In her article entitled “The quandaries of a counseling scholar vis-à-vis conceptual chaos and discrepant practices” Violetta Drabik-Podgórná discusses this problem more broadly, from the ontological, epistemological, axiological, methodological and existentialist perspectives (Drabik-Podgórná, 2019). At the same time, she underlines that practising vocational counselling differs from the presently adopted model of providing assistance, which nowadays is not a directive model (cf. Wojtasik, 1994) according to which the counsellor is supposed to indicate specific optimum solution for the counselee. Currently, the counsellor should present different possible solutions and give the counselee freedom of choice, as per the dialogic, or even liberal, model.

The differences in the modern approach to providing counselling services entail many questions, such as: To what extent can vocational counselling in the classic understanding still be provided? Is there a chance to apply the new models of support at every stage of life? What is the current role of a counsellor? How should the category “support” be understood? What methods of work should a counsellor use? On the other hand, questions are asked concerning the counselee, including questions about the expectations that the counselee has towards the counsellor, the knowledge that he/she has about counselling services, or how he/she defines them, etc.

Certain Polish and foreign researchers attempted finding answers to these, and similar, questions. In Taiwan, for example, it was discussed what types of career services should be provided at higher education institutions (Ho, Huang, & Hu, 2018) to improve the graduates’ chances of employment. Participants of the survey were graduates in various fields, who had been active in the labour market for several years. What the researchers found to be the most important services of academic career offices in the context of preparing the students for entering the labour market were the trainings organised by universities, building a strong university-business cooperation, as well as the independent development of specialist knowledge and skills, and the acquisition of interview skills. Although the conducted survey demonstrated a differentiated assessment of the quality of the counselling services provided at different universities, almost all the respondents admitted that improving job search skills and job interview skills as a result of the counselling services was of key significance in finding their first job. The results also demonstrated differentiated expectations of the respondents working in different industries.

An interesting comparative study on the expectations about guidance among Icelandic and American students was conducted by Stefania Ægisdóttir and Lawrence H. Gerstein (2004). The study conducted with a group of 844 students from Iceland and the USA indicated, *inter alia*, that nationality, sex and previous experiences with counselling do play a role and differentiate the expectations regarding counselling activities. Due to, among other things, poorer access to counselling services in the country and the fact that they were paid services, Icelandic students had less experience in using the services than the American ones, which translated into the study findings. American students had lower expectations with regard to counsellor expertise than Icelandic students. As opposed to Icelandic students, American students also looked for a facilitation with regard to introducing changes in their life, rather than specific tips. It should be added that differentiation based on sex was highly exposed in the study. Women who took part in the survey in Iceland openly declared that they expected the advice to facilitate change and expected to be personally committed to the counselling process, whereas men primarily expected the counsellor to have more expertise and provide them with the freedom of choice.

On the other hand, a study concerning students’ awareness and use of counselling service, conducted among 605 students at a public university in Ethiopia, showed that the majority of the students (67.8%) had not heard about the presence

of counselling service at the university, and as few as 7.8% did know about the existence of a career centre established at the university or its location. Despite an extensive and attractive counselling offer which encompassed individual and group guidance concerning educational, professional and personal development, crisis intervention, consultations, etc., as few as 2.6% students knew what the centre was dealing with. Only a small percentage of students used the counselling service in the career centre, and the majority of them believed that the meeting with a counsellor contributed to their academic success (Getachew, 2019).

The topic of students' expectations with regard to counsellors, the different profiles of counselees and their experiences was also investigated by Polish researchers, such as Małgorzata Bartosiak (2015), Daniel Kukla & Marta Zając (2016), Ewa Padechowicz-Rugała (2017), Magdalena Piorunek (2010), Marcin Szumigraj (2015, 2016), Bożena Wojtasik (1994) to name a few; the findings they arrived at will be cited in the analysis of the present study.

Organisation and conduct of the study

The study discussed herein was conducted in a group of two hundred students of pedagogy at the Faculty of Education of the Nicolaus Copernicus University in Toruń (NCU) (99 first-year and 101 second-year students of the full-time Bachelor degree programme), which constituted 96% of the population of all first-year and second-year students of pedagogy. Only the second-year students participated in a mandatory course entitled "vocational counselling" taught at NCU over 15 hours. The first-year students, on the other hand, largely possessed common knowledge concerning "career guidance". It can be assumed, however, that the members of both groups had, before taking up studies, acquainted themselves with the entire curriculum in their selected field of study and had specific expectations about the individual courses listed therein, including the "vocational counselling" course, and certain experiences connected with the use of counselling services. Therefore, the research aim was not only to explore the students' opinions about counselling, but also to learn how relevant their participation in "vocational counselling" course was for the knowledge, experiences and expectations they have regarding counselling services. In other words, the question was whether the knowledge gained during the classes included in this course differentiates the respondents.

It should be mentioned at this point that during 15 teaching hours, the following topics were discussed: basic terms connected with the topic of the course; counselling institutions; counsellor job description; work with the client and the consultation interview; diagnosing the resources and professional aptitudes and planning the career path. The vocational counselling²-related content was supplemented with

² The survey used the term "vocational counselling" rather than "vocational guidance", which was connected with the fact that this was the name of the course taught under the curriculum.

more detailed topics concerning the “career” term and modern transformations in the provision of counselling services. Therefore, the survey questionnaire contained questions concerning an extended topic range taught in the course, which was an intended action, aimed at learning how broad the students’ perception of the counselling topic is.

The survey was conducted in June 2019 by means of a diagnostic survey through a survey questionnaire. The survey questionnaires were completed by the students anonymously and upon the students being awarded final grades, which could increase the probability of receiving honest answers. The survey questionnaire contained 18 questions, 11 of which were closed-ended and 7 open-ended. For the purpose of this paper, however, the analysis leaves out several questions that were not directly connected with the topic analysed herein.

Thus, the main research problem investigated in the empirical project had the form of the following question: What significance for the students’ knowledge, experiences and expectations regarding counselling services does their participation in the vocational counselling course have?

Moreover, the answers to three specific research questions were sought:

- ♦ what knowledge about counselling services do the surveyed first-year and second-year students have and what are its sources?
- ♦ what expectations with regard to the counsellor (and professional assistance) do first-year pedagogy students have and what expectations do second-year pedagogy students have?
- ♦ what opinions on the social role of counselling do the students participating in the survey have?

Analysis of opinions of first-year and second-year pedagogy students

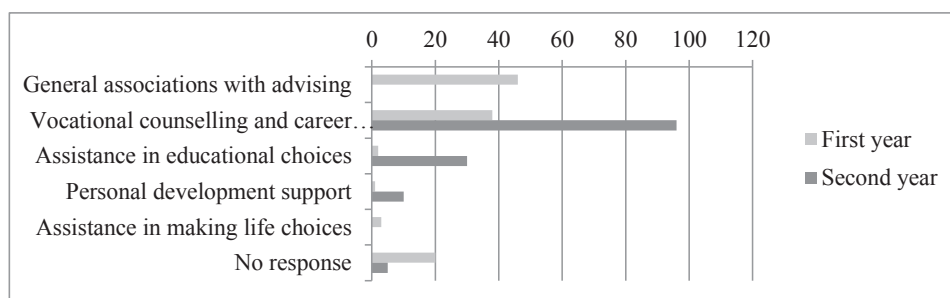
Knowledge about counselling services, as declared by the students

Contrary to common belief, professional assistance is not equivalent to help offered by non-specialists in everyday life situations. Apart from domain-specific expertise, it requires the acquisition and correct use of specific skills and an adequate attitude of the helping person. Moreover, the discourse of counselling has distinctive vocabulary and a clearly separated object of research (cf. Kargulowa, 2009) and is therefore not easy to command. This is confirmed by the results of my study. The surveyed students – depending on whether they completed a vocational counselling course or not – perceived the problems analysed herein differently.

The majority of first-year students defined counselling by using quite colloquial expressions. Only 38% identified counselling with vocational counselling and career counselling, and 20% did not provide any terms or definitions of their own. The majority of first-year students provided answers that indicated general associations between counselling and the performance of certain actions which would

probably come to everyone's mind when asked: advising someone, providing advice, directing someone (46%). This was followed by responses that belonged to the category of vocational counselling and career counselling (38%), as they included answers concerning the choice of a job (14%), a profession (12%) and career planning (12%). The remaining responses represented only a small percentage and they equated counselling with assistance in making life choices (3%), educational choices, i.e. with regard to schools, fields of study, courses (2%) and help in personal development (1%). One person associated counselling with "boring substitutions in high school".

The responses of second-year students were significantly different from the ones provided by their younger colleagues, because the majority identified counselling with vocational counselling or career counselling. One-third connected counselling with assistance in educational choices, and 10% with personal development support. In the case of those students, 96% of their responses referred to classic definitions of vocational counselling and career counselling. Therefore, what was mentioned was assistance with decision-making when choosing a profession (39%), a job (35%), a career path (16%), and with entering the job market (6%). The second most popular understanding of counselling was describing it as assistance in making educational choices (30%), and the third – as personal development support (10%). Considering the cited examples of associations and definitions, one can say that the majority of the students who participated in the course, when thinking about counselling, identified it primarily with vocational counselling and its various forms cited in the literature on the subject. This means that they referred to theoretical knowledge acquired in the course of their studies. The breakdown of these responses is presented in graph 1.



Graph 1. The term "counselling" in the understanding of the surveyed students

Source: own elaboration.

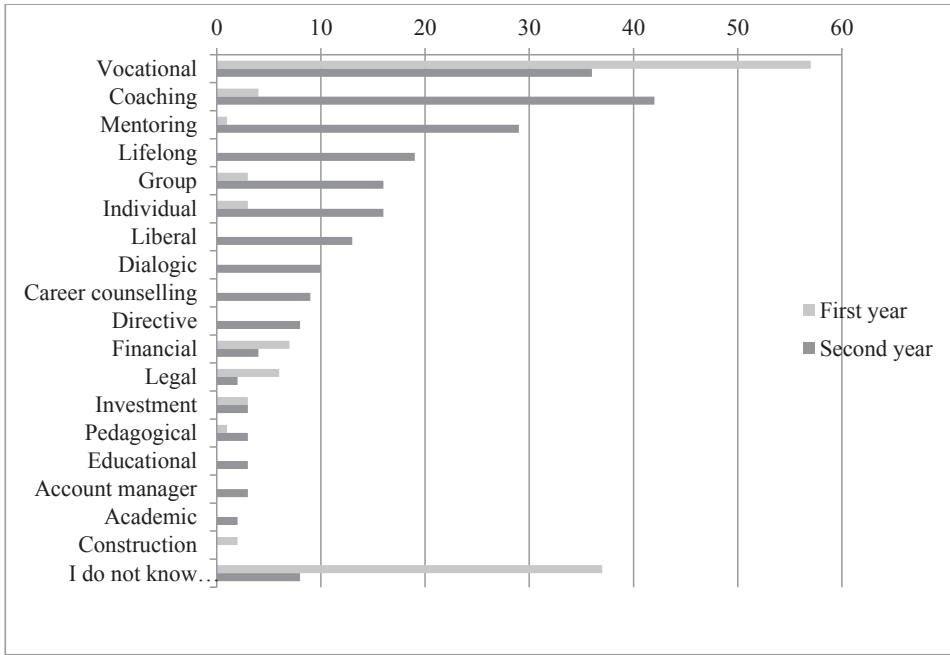
The study also verified the students' familiarity with the diversity of counselling in the social life (by using an open-ended question). First-year students declared primarily their familiarity with vocational counselling (57%). What was mentioned

by them much less frequently was: financial consulting (7%), legal counselling (6%), coaching (4%), group counselling, individual counselling and bank advice (3% each), and construction consultancy (2%). Individual responses pertained to mentoring, pedagogical counselling, HR consultancy, tax counselling and consulting related to EU grants. Importantly, as many as 37% first-year students did not provide any response or wrote “I do not know any type of counselling”.

The responses of second-year students in this respect were quite surprising. The majority (42%) named coaching, considering it a type of counselling, while coaching received little attention in the course, which was limited to providing the definition and listing the types of coaching; this was similar to mentoring, which was the third most frequently named type of counselling (29%). The second most popular response was vocational counselling (36%). What should be noted when interpreting these results, in my opinion, is the popularity of both forms of development support (here: coaching and mentoring) in public discourse (especially in the media) in which they are associated with life tips, business advice or, for example, training offers. When compared with the responses of the first-year students from among which only 4% named coaching, it can be assumed that associating coaching with counselling took place after taking the “vocational counselling” course, although the name itself of this form of assistance had been probably known before. As the next type of counselling, second-year students named not so much the types of guidance, but the forms of its provision: lifelong guidance – 19%, group and individual guidance each were named by 16% of respondents, liberal guidance by 13%, dialogic guidance by 10%, career counselling by 9%, directive counselling by 8% and the same percentage declared that they do not know any type of counselling. Pedagogical, educational counselling, bank advice and “account manager” were named by 3% each, while legal and academic counselling by 2% each – these types of counselling were identified on the basis of the professional specialisation of counsellors.

The gathered data indicate that students acquired their knowledge on this topic not only during the course, but also acquired it and continue to do so from, among others, mass media and social media. A significant source of knowledge for them is also the everyday life and personal experience – many respondents associated counselling with situations where life advice is provided, e.g. concerning the management of one’s finances, receiving legal advice or advice in the field of construction (cf. Drabik-Podgórna, 2013).

The breakdown of the students’ responses is presented in graph 2.



Graph 2. Students’ familiarity with types of counselling – survey results

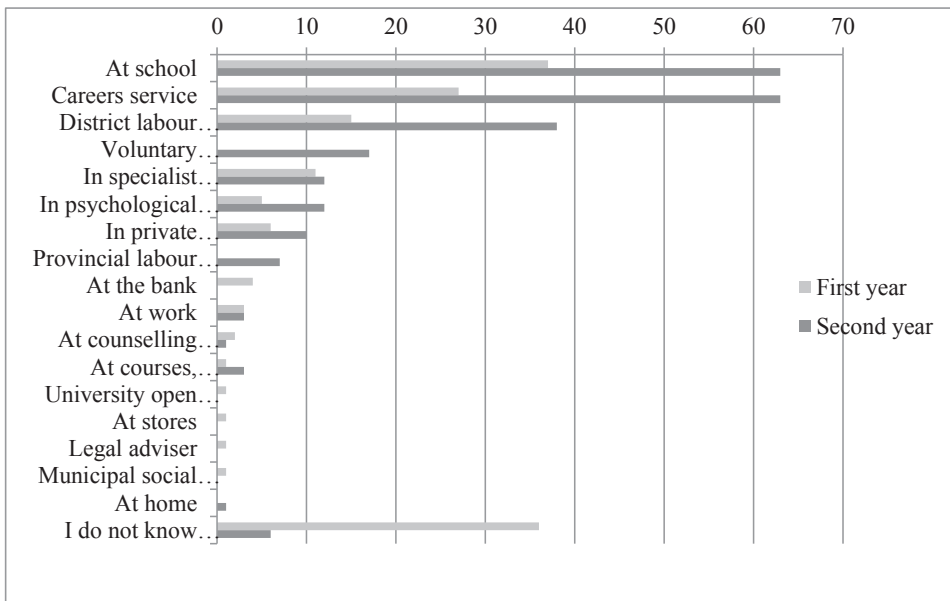
Source: own elaboration.

The knowledge about professional counselling also includes the knowledge of the types of centres where assistance can be obtained. When asked where the services of a counsellor can be provided, the majority of first-year students identified the school (37%), but almost the same share of students did not name any place (36%). The careers service was named by 27%, and the labour office by 15%. The category that could be generally referred to as “institutions providing counselling service” was mentioned in 11% of responses; 6% of the respondents mentioned private offices or private practice; 5% – pedagogical counselling centres; 4% – the bank; 3% – the workplace; and 2% – counselling courses. Single responses also mentioned other places for providing advice (municipal social services centres referred to in Polish as “MOPS”, educational centres and – surprisingly – stores), special events (here: university open days) and experts (here: legal adviser).

The responses of second-year students formed a much shorter list. The most popular answer was careers services (63%), schools and district employment labour offices shared the second place (38% of responses each). Additionally, 7% of respondents entered the provincial labour office, including the centre for information and career planning. According to 17% of second-year students, the services of a counsellor can be accessed in the Voluntary Labour Corps (Polish: *ochotnicze hufce pracy*, abbreviated as OHP), in psychological and pedagogical counselling

centres (12%), in specialist centres (educational, social, training centres) (12%), in private counsellor offices (10%), in the workplace (3%), at home and at courses organised at universities (1% each). 6% of the students did not provide any response.

The gathered data clearly indicate that second-year students acquired the knowledge shared in the course (first-year students do not have this knowledge yet). It should be added, however, that the knowledge concerned mainly vocational counselling which was the subject taught, and not counselling/guidance in general. The knowledge about the possibility of using different types of counselling not mentioned by second-year students was acquired by their younger colleagues independently from other sources (cf. graph 3).

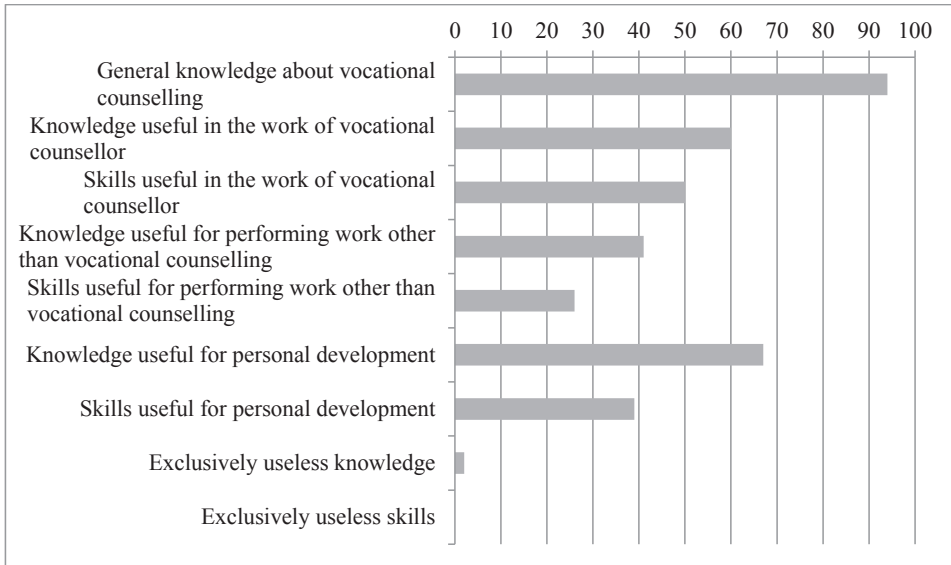


Graph 3. Places where the services of a counsellor can be accessed – survey results

Source: own elaboration.

The assessment of the pedagogy students' knowledge about counselling also encompasses their evaluation of the course taken. Because it was only second-year students that participated in the classes conducted as part of the “vocational counselling” course, only they were asked to present their opinions about these classes. Almost all respondents declared that they acquired general knowledge about vocational counselling (94%); 67% acquired knowledge necessary for personal development, 60% – knowledge useful in everyday work of a career counsellor, and half of the students said that apart from knowledge, they also acquired certain skills necessary in the work of a professional counsellor (50%). The acquisition of knowledge that is useful in performing work other than vocational counselling was declared

by 41% of the students, and a slightly smaller group was certain that they acquired skills useful for personal development (39%). 26% of the surveyed students concluded that they acquired skills that can be useful in pursuing a profession other than that of a counsellor. Only 2% of second-year students claimed that they did not acquire any useful knowledge at all, and no one said that the skills that they acquired were completely unnecessary. Students also had the possibility to enter a comment in an additional field entitled “other, specify”. By writing *what was most interesting were the practical topics that we managed to discuss, which included the topic concerning our strengths and weaknesses, writing a CV or conducting job interviews*, the students appreciated the practical nature of the course, which involved being taught the knowledge and skills that are useful on the broadly defined job market. These encompassed writing application documents, preparing for job interviews, identifying one’s strengths and weaknesses, and also planning one’s own career path. The knowledge acquired during the studies thus proved to be important and interesting for the students, largely thanks to its usefulness and possibility of using it in the future. This is presented in detail in graph 4.



Graph 4. Knowledge and skills acquired from the course of studies in the opinions of second-year students

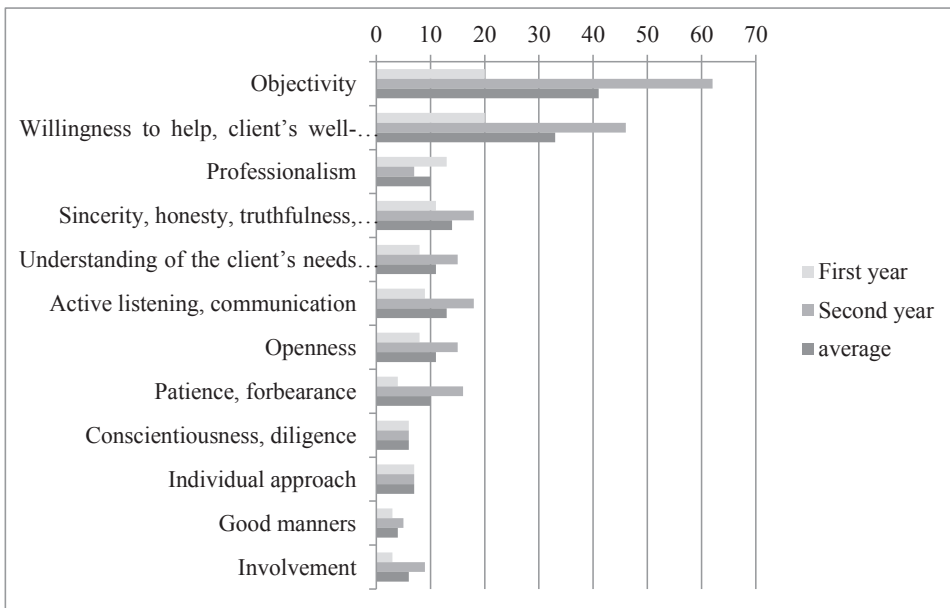
Source: own elaboration.

The students’ expectations regarding counsellors and professional assistance

Academic knowledge acquired from the university and personal knowledge gathered from experience shape the students’ expectations about the assistance offered by professional counsellors and the counsellors’ professional role. The respondents

were asked to answer questions concerning, among other things, the principles that a counsellor should follow, the competences and characteristics that this type of specialist should have.

According to the respondents, the most important principle by which a counsellor should be guided in their work is objectivity (this was claimed by 41% participants; cf. graph 5). The second most commonly selected principle was the willingness to help others and being guided by the well-being of the counselee (33%). This was followed by: sincerity, honesty and truthfulness (14%), active listening and communication skills (13%), openness and understanding of client needs (empathy, understanding) (11% each). Patience, forbearance and professionalism were selected by 10% of the students, and the following by less than 10%: individual approach to customers (7%), conscientiousness and diligence (6%), involvement (6%), well-mannered behaviour (4%). From among second-year students, 7% additionally identified ethical conduct as a principle that a counsellor should follow, 2% – discretion, and another 2% – knowledge of the job market. Younger students, on the other hand, claimed that a counsellor should be creative (3%), firm, serious, self-possessed, and able to motivate people to take action (2% each).



Graph 5. Principles that a counsellor should follow – survey results

Source: own elaboration.

What seems interesting is the similarity of the students' responses, who regardless of the acquired academic knowledge mention similar principles that

counsellors should follow. In general, it could be stated that they expect the counsellor to be guided in their relations with the counselee by universal principles, i.e. objectivity, willingness to help others and the well-being of the supported person; to follow the principles related to active listening and proper communication, to be truthful and trustworthy, forbearing (patient), empathic and open. The students' responses correspond with the M.S. Corey and G. Corey's (2002) classification of principles that a good coach should follow. As one of the most important principles, the respondents distinguished objectivity that can be interpreted according to Corey and Corey's classification as readiness to accept otherness, interest in the client's well-being, sincerity, openness, and personal involvement.

Some respondents equated the principles to be followed by a counsellor with competences³. First-year students considered the knowledge acquired from the university, trainings and courses (26%) to be the most important constituent of competence (cf. graph 6). This was followed by information concerning, among other things, the knowledge of the job market, professions, schools and the possibility of providing support to counselees (13%). Further, they identified competence elements associated with the counsellor's methods of work: communication skills and active listening (9%), openness to people (7%), experience (4%). They also mentioned such characteristics of a "good counsellor" as objectivity (3%), creativity (2%), diligence (2%), ability to advise well (2%); one-off responses included: managerial competence, patience, resourcefulness, fully fledged personality, involvement, responsibility, knowledge about humans.

For second-year students, of primary importance are the communication skills and active listening (this was claimed by 36% of them; cf. graph 6). Almost the same share (35%) selected education (completion of their studies, courses, trainings). These were followed by knowledge concerning, *inter alia*, legal regulations, the job market, educational offers (34%), which was succeeded by openness as well as patience and forbearance (27% of the responses each). The competence components that second-year students appreciated in a counsellor also included the willingness to help and involvement (19%), and empathy (13%). According to the respondents, a counsellor should be sincere, honest, loyal (11%), nice, friendly (9%), objective (8%), diligent and conscientious (8%), trust-inspiring (7%), able to make assessments and predictions (6%), creative (4%), self-possessed (4%), trustworthy (3%), flexible (3%), responsible (2%), inquiring (2%), as well as ambitious, intelligent, straightforward, businesslike, stress-resistant, and also able to advise rather than order.

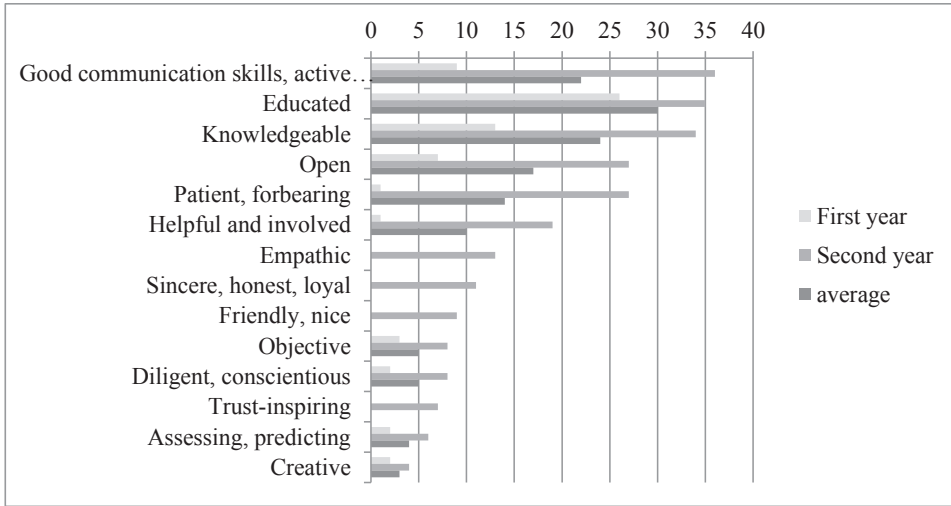
In an attempt to generalise these results, it can be claimed that the most important competences of counsellors according to the surveyed students were expertise ensured by proper education (30%), general knowledge (24%), and personality

³ Competences are a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Official Journal L 394 of 30 December 2006).

characteristics: communication skills (22%) and openness (17%). The remaining responses were for the most part proposed by second-year students, who had bigger expectations with regard to professional competences of counsellors, which did not stem from their experience, but much more from their knowledge acquired during the course. The expectations of the surveyed second-year students refer, among other things, to a classification of characteristics of a good counsellor, which corresponds with Carl Rogers's (1991) concept of client-centred therapy that includes empathy, kindness (here: patience, forbearance), authenticity (here: sincerity, honesty) and openness.

When comparing the respondents' opinions to the results of other studies conducted in this regard, it can be noticed that they partly overlap with those that are discussed in the scientific studies of Piorunek or Padechowicz-Rugała. The students surveyed by Piorunek (2010) identified education (45.8%) as the most desired competence of a "good" counselling specialist, which was followed by effectiveness (45.3%) which can be, in my opinion, compared to helpfulness and involvement, as selected by my respondents. In the studies of Piorunek, many respondents mentioned empathy (38.9%), while in my study only 11% of the students selected empathy to be the principle that a counsellor should follow, but 13% of the second-year students considered it not so much a principle, but rather a characteristic which should be part of the counsellors' competence set. Patience in the study of Piorunek was ranked fourth (31%), while in the present study, 10% of the students identified it as a desired principle, and 14% as a competence (including, interestingly, 27% of the second-year students, and merely 1% of the first-year students). When comparing my findings to those discussed by Padechowicz-Rugała (2017), it should be noted that the competences valued in counsellors by unemployed people differ from those valued by students who have not had any contact with the labour office. What was of major significance for the unemployed was for a counsellor to be friendly and nice (58.4%), experienced (37.2%), able to motivate the client to take action and cooperate (31%), calm and self-possessed (28.3%), and able to establish and maintain contact with ease and flexibility (21.2%). Only the fourth choice of the unemployed corresponds to the opinions declared by the students that I surveyed: 22% of these identified communication skills of the counsellor and his/her ability of active listening as the third most important competence, while 13% as the fourth most important principle to be followed by counsellors. The presented comparisons manifest the differences between the choices of students and those of the unemployed. Both groups seem to value in a counsellor what they consider a value themselves: the students value primarily knowledge and education, while the unemployed – experience. When making references to their own experiences, the clients of the labour office emphasized in their choices a good atmosphere during the consultation interview (a counsellor should be kind and nice), as well as the counsellors' abilities to motivate clients to take action. As for the students, their choices were more imaginary and wishful in nature, and not "experience-based",

which makes the students’ expectations about the wide array of competences that a counsellor should have seem too idealistic. The lack of, or only sporadic, contact of students with professional counsellors (i.e. failure to counselling services) may be also a reason for them overlooking the principles related to counsellor’s experience. Detailed results of the conducted study are presented in the graph below.



Graph 6. Characteristics and competences of a counsellor in the respondents’ opinions
 Source: own elaboration.

It seemed important to establish how the students perceive the role of a counsellor in the support process. The respondents were asked to select one out of two options to finish the following sentence: “The goal of a counsellor is to... a) indicate the best specific solution for the counselee, b) present different possible solutions and give the counselee freedom of choice.” Although first-year students provided their answers intuitively, and second-year students used the knowledge acquired during the course, the vast majority of the representatives of both groups (78%) selected the second answer (72% of the first-year students and 84% of the second-year students). Option a) was selected by 28% of the first-year students and 16% of the second-year students, which constituted 22% of all students. This result does not correspond with the results of the study conducted by Piorunek (2010, p. 138), because the majority (i.e. 90%) of the students surveyed by this author declared that they expect a directive approach from the counsellor – obtaining ready solutions, specific advice, tips. This difference may stem from a change in the perception of the role of counselling, which took place over the last ten years, and also from the formulation of the questions. These were closed-ended in both cases and gave the possibility of providing one out of two answers, but in Piorunek’s study, the question concerned a specific matter (*it is important for the specialist to give me specific*

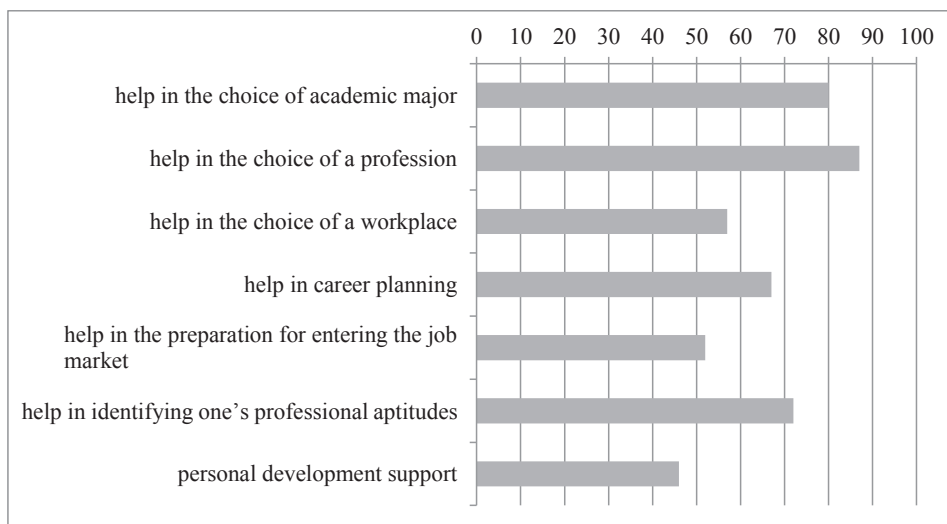
advice and tell me clearly how I should behave, what I should do), whereas in my study, the question concerned two opposite work models of a counsellor.

In the literature on the subject, the significance of the counselee's participation in the support relationship is underlined (cf. e.g. Czerkawska, 2018, Szumigraj, 2015, Wojtasik, 2011); therefore, it was important to verify the students' knowledge about the beneficiaries of the counselling services. The biggest number of both student cohorts surveyed (78% of the first-year and 83% of the second-year students) replied that the services of a vocational counsellor are addressed to people of different age groups and at any moment in their development. This was followed in the responses of first-year students by learners (63%) and in the answers of second-year students by the unemployed (81%). Next, in the third place, first-year students named the unemployed (56%) and second-year students – learners (79%). Subsequently, the respondents from both cohorts concordantly selected working persons (43% of the first-year students and 70% of the second-year students). The least popular answer was “people who do not work or search for a job” (26% and 31%). Considering the responses of all the students, it can be noticed that 80% of them recognise the potential of using counselling services by people of all ages and at any point in their life, but at the same time they underline that this should be primarily done by learners and the unemployed. With regard to this question, there was not a big difference between the responses of first-year and second-year students, which can be slightly surprising considering that the younger respondents had not participated in the “vocational counselling” course before.

Vocational/career counselling, as opposed to, e.g., psychological and pedagogical guidance, seems to concern a clearly specified subject of exploration undertaken by the counsellor and the client. When asked about what the topic of a consultation interview can be, the students specified the following: the interests and objectives of the counselee (83%), education possibilities, courses, trainings (77%), work experiences (75%), personality characteristics and attitude (72%), talents (68%), socio-economic factors (49%) and leisure activities (46%). The sequence of the responses of first-year and second-year respondents was the same, which again proves a good understanding of the topic among first-year students, who had not participated in the vocational counselling course. These findings also show that the students possess knowledge concerning the topics discussed during the consultation interview, which means that they are aware of the factors that are meaningful for career planning.

The students' attitudes to professional assistance were also identified by collecting their opinions about counselling services. The students were asked about how a vocational counsellor can help. This was a multiple-choice question (there was a set of seven answers to choose from). The sequence of answers in the case of first-year and second-year respondents was the same, and there were slight variations in the number of votes for each answer. Therefore, a cumulative analysis of opinions of the entire population will be presented. According to the respondents, a counsellor

can be helpful primarily in the choice of a profession (87%) (cf. graph 7), in the choice of an academic field of study (80%), in the client's identification of his/her professional aptitudes (72%). The fourth most frequently selected answer was help in career planning (67%), which was followed by help in the choice of a workplace (57%), followed in the sixth place by help in the preparation for entering the job market (52%). The answer "possibility of personal development support" was the least popular response, but relatively many students selected it – 40% and 53% of the first-year and second-year students respectively, which constitutes 46% of all the respondents.



Graph 7. Scope of help of a vocational counsellor in the opinion of all respondents

Source: own elaboration.

The answers of these respondents partly correspond with the results obtained by Kukla and Zajac (2016), who prove that there is a demand among students for information concerning the nature of the labour market, the employers' expectations, the demand of the local labour market (with respect to the in-demand occupations, professions and competences); for advice concerning continued career planning (including in particular the identification of needs related to professional training); and for support in a broadly defined process of employment search. These, however, differ from the expectations of the unemployed. When asked about specific counselling services, what was valued the most by the unemployed was advice concerning participation in professional development trainings (65.5%), advice related to participation in different types of courses (59.3%), advice concerning the change of a profession (37.2%) and help in writing a CV (31.9%) (Padechowicz-Rugała, 2017). When formulating their expectations with regard to the help of a counsellor,

the surveyed students mainly referred to both common knowledge and the knowledge acquired from the university, while the unemployed mainly built upon their own experience. The students' expectations are characteristic of people who only entered the job market, who plan their educational and professional career and expect support in the choice of a profession or academic field of study, while those of the unemployed are related to the non-formal education – the choice of such trainings or courses that will contribute to improving their professional qualifications or give them the possibility of acquiring new ones.

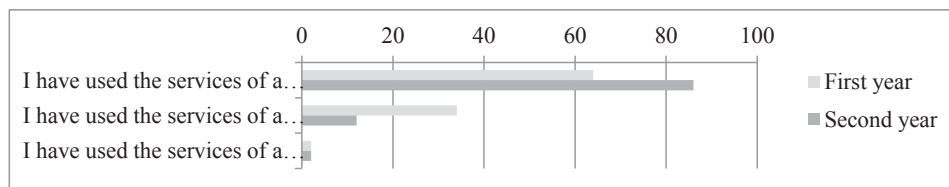
The above results can constitute a guidance for teachers and training organisers who prepare the students for the profession of a counsellor. In the light of these results, it is important for the students to not only possess knowledge concerning the scope of help of a vocational counsellor, but also be equipped with such skills that will allow them to identify the help that their clients want, which means being aware of the diversity of the expectations of various client groups.

Students' opinions concerning the role of counselling in the context of (not) seeking professional assistance

To verify not only the knowledge about the institutions providing counselling service, but to learn if the students in fact use the services of said institutions, a question was asked about their experiences connected with participation in the process of obtaining specialist counselling support. The answers of both first-year and second-year students were similar. The majority of respondents selected the answer "I have never used the services of a counsellor" (55% of the first-year students and 59% of the second-year students).

By the time of the study, the majority of the surveyed students (57%) had not had any contact with a counsellor, which can be explained by, for example, the fact that as learners they did not receive a compulsory course in vocational counselling (currently, such a course is run in schools pursuant to a Regulation of the Minister of National Education of 16 August 2018 on Vocational Counselling).

The analysis of the data provided by only those people who had used counselling services, i.e. 43% of all the respondents (45% of the first-year students and 41% of the second-year students) indicates that the majority had met a counsellor only once (64% of the first-year students and 87% of the second-year students). 34% of the first-year students and 12% of the second-year students had used the services of a counsellor several times. As few as 2% of the first-year respondents and 2% of the second-year respondents had used the services of a counsellor many times. This is presented in graph 8.



Graph 8. Frequency of using counselling services

Source: own elaboration.

The students who had participated in a meeting with a counsellor were asked about the type of counselling that they used. As the answer to this open-ended question, 80% of the first-year students named vocational counselling organised by the school (where 17% concerned the choice of profession, school, and academic field of study). The remaining (one-off) responses pertained to receiving advice at the bank when opening a deposit account (2%), coaching, and also random advice provided in general individually or in a group. Interestingly, the respondents from this group never mentioned (which suggests that they had probably never used) help provided at a psychological and pedagogical counselling centre. The majority of the second-year students also named vocational counselling (78%). They used the services of a counsellor when choosing their high school and academic field of study. As the place of obtaining advice, they indicated the office of a vocational counsellor at a pedagogical and psychological counselling centre (7%) and the Voluntary Labour Corps (5%). As could be expected, the majority of the respondents – both first-year and second-year students – used the services of a counsellor at school (75% and 66% respectively). Other answers mentioned the careers service (11% and 12%) and the labour office (7% each).

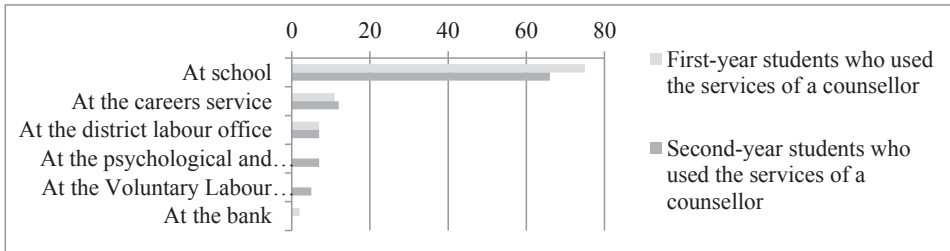
Particularly notable is the respondents' use of the counselling services provided by academic careers services. 11% of the surveyed first-year students and 12% of the surveyed second-year students obtained the assistance of this facility, which constitutes 5% of all 200 respondents. The services of a vocational counsellor at the Academic Careers Service of the Nicolaus Copernicus University in Toruń (NCU), where the respondents studied, were used in 2018 by a total of 1389 people, i.e. 5.8% of all NCU students (<https://www.biurokarier.umk.pl/statystyka>). The respondents thus constitute a representative group of the entire population of NCU students. The average of 5–6% of people using the advice of the Toruń careers service seems rather negligible, but as compared with e.g. the use of the careers service at the University of Warsaw⁴ or the Jagiellonian University⁵, it proves to be quite

⁴ In 2018, the assistance of professional counsellors was used by 740 people (i.e. 1.8% of the population of UW students) (<http://biurokarier.uw.edu.pl/informacje-o-biurze>).

⁵ The counselling services offered to the students of the Jagiellonian University were used in 2017 by as few as 128 people, which constitutes 0.3% of all students (https://biurokarier.uj.edu.pl/documents/2206025/0/Rapor_BK_2017/770852bb-6b4d-4224-b8f6-b502ed58b911).

significant. The data cited in the footnotes and the results of my research demonstrate generally little interest in the services of a vocational counsellor among Polish students. Similar results were obtained by the researchers who studied the degree of awareness of Ethiopian students and their use of counselling services. The study invoked in the beginning of this article demonstrated that despite an attractive offer of the Ethiopian university's careers centre, the majority of students have not heard about the possibility of using its services, and as few as 7.8% of the students were informed about the existence of the careers centre and its location (Getachew, 2019).

It should be also noted in this respect that the study analysed herein did not show a correlation between the knowledge acquired by the students in the “vocational counselling” course and the use of the services of a counsellor, which is shown in the graph below.



Graph 9. Institutions where the respondents accessed the services of a counsellor

Source: own elaboration.

What thus seems interesting is the evaluation of the different types of support received by the respondents. The students had the possibility to choose one out of four answers, and in both groups the responses were almost identical. The first one, “the counsellor was very helpful”, was selected by as few as 13% of the first-year students and 12% of the second-year students who used the services of a counsellor. The second answer, “the counsellor was partly helpful”, was selected by the largest number of students – 55% of the first-year and 59% of the second-year students from among those who had had contact with a counsellor. The answer “the counsellor was of little help” was selected by 31% of the first-year and 27% of the second-year students. None of the first-year students and one person from among the second-year students claimed that the counsellor was not helpful at all.

When looking at these data, it can be noticed that the students from both cohorts evaluated the help received from the counsellor in a similar manner and the majority evaluated it ambivalently or rather negatively (86% each of the first-year and second-year students). Only one in ten respondents found the help received to be adequate and rated it highly. Therefore, it should come as no surprise that Polish students are in principle not interested in using professional assistance in the future. Younger students said that they were “unlikely to” or “would certainly not”

ever meet a counsellor (48% and 3% respectively). However, there were also such students who said that they were “likely to” or “would certainly” use counselling services (43% and 6% respectively). Second-year students declared a more positive attitude to future meetings with a counsellor, because their most popular choice was the answer “likely to” (48%), and second most popular “unlikely to” (45%), followed by “would certainly” (6%), while “would certainly not” was selected by as few as 1% of the second-year students. The obtained results can be interpreted as an expression of indecision as to the use of the counselling services offer in the future, but also – considering the differences in the positive and negative answers of both cohorts – as a growth of trust in counselling services with the acquisition of knowledge about them. Nevertheless, these opinions of the respondents are mere declarations that are hard to verify. Equally hard to comprehend is the lack of interest in the services of academic careers service among Polish students, whose services – as shown in the studies of both Polish (cf., e.g., Rosalska, 2018; Nymś-Górna & Sobczak, 2018; Trojanowska, 2015) and foreign authors (e.g. Getachew, 2019; Staiulescu, Lacatus, & Richiteanu-Nastase, 2015) effectively support the professional and personal development of people receiving the help of counsellors working there. To give an example, the study conducted among Ethiopian students indicates that in the group of the few students who used the counselling services the majority claimed that they contributed to their academic success (Getachew, 2019), while university alumni in Taiwan claimed that sharpening their job-search and interview skills, as part of the counselling service at their university, was crucial in helping them find their first jobs (Ho, Huang, Hu, 2018). Not using the possibility of obtaining advice at the careers service by Polish students may result from failure to notice such need at a given point in time; such need is usually associated with seeking help in job search or the choice of an academic field of study. Maybe, the students will contact a counsellor at a time that they see fit, as signalled by their statement that they might potentially use the services of a counsellor in the future with respect to career planning.

At the same time, participation in the “vocational counselling” course proves not to differentiate the experiences of first-year and second-year students. The students’ experiences are based on vocational counselling services provided previously in high school, in the individual and group form, most frequently taking place as a one-off meeting. As few as 5% of the entire studied population used a careers service, which reflects a general trend in the population of Polish students.

Summary

Summarising the results of the study conducted with pedagogy students, it is a good idea to return to the questions which were attempted to be answered. They concerned the students’ knowledge about counselling services and its sources. It was

stated that if the students participate in the “vocational counselling” course, they possess broader and more structured knowledge about counselling services than the students who do not take such course. From among the students who did not take the course, as many as 37% were unable to mention any type of counselling. Following the participation in a 15-hour course, the proportion of such students is much lower, but when thinking about counselling, they equate it mainly with vocational counselling, and also (wrongly) with coaching and mentoring. Although the respondents correctly identify the places where the services of a counsellor can be accessed, naming in the first place the school, careers service, and the labour office, as many as 36% of those who did not take the course failed to enter any answer or wrote “I do not know” in response to this question concerning their knowledge of counselling. With respect to the question concerning the beneficiaries of counselling services, the majority of respondents (80%) replied that the services of a vocational counsellor are addressed to people of different age groups at any moment in their development, but in particular to learners and the unemployed. As for this question, there was not a big difference between the responses of first-year and second-year students, which indicates that they are in full agreement in this respect and their views are based on conventional opinions. The students from both cohorts have relatively broad knowledge about the services provided by a vocational counsellor. They claim that a counsellor can be helpful in the process of choosing a profession, an academic field of study, identifying professional aptitudes, career planning, in the choice of the workplace, in preparation for entering the job market, and in the process of personal development.

Considering the answer to one of the specific research questions, it should be noted that there are substantial differences between the expectations of first-year and second-year pedagogy students regarding the counsellor (and professional assistance). While the expectations formulated by the first-year students are considerably heightened, those of the second-year students are much more realistic and also more detailed.

The list of answers of all the respondents with respect to the competences that a counsellor should have clearly shows that the students value the subject-matter knowledge obtained from formal education, and also the knowledge of the labour market, professions, educational offers, and the regulations which will enable counselees to receive professional support. In this respect, similarly to the studies conducted among Icelandic and American students, those who are less experienced in the use of counselling services have usually higher expectations with regard to counsellor expertise than those who have used the services of such a person many times (Ægisdóttir & Gerstein, 2004). According to Polish students, what is important in the work of a counsellor are soft skills, especially those that concern good communication and active listening, and also personality characteristics such as patience and forbearance, helpfulness and involvement, empathy, sincerity, honesty and loyalty. When comparing the responses of first-year and second-year students

about the expected competences and principles that counsellors should follow in their work, it can be noticed that the first-year students' answers were more intuitive while the knowledge of the second-year students was more structured.

The students' opinions on the social role of vocational counselling are generally positive and not differentiated based on the respondents' participation (or lack thereof) in the academic course on this topic. It can be claimed that the students' ideas concerning this role are typical of young people who plan their educational and professional career and expect support in the choice of a profession or academic field of study, in line with modern trends in counselling (cf. e.g. Guichard, 2018). The students' answers regarding the social role of counselling did not show a statistically significant difference between both groups of respondents, which may indicate not so much the acquisition of completely new knowledge in the "vocational counselling" course during their studies, but much more the standardisation of expectations and the universality of the views on the role that counselling should play.

Answering the main research question: "What significance for the students' knowledge, experiences and expectations regarding counselling services does their participation in the vocational counselling course have?", it can be stated that their participation in the course contributed to the broadening of their general knowledge about types of counselling, it helped to structure this knowledge and to specify realistic and detailed expectations about counselling services; it did not, however, have a significant impact on increasing the scope of the students' experiences in using the services or of their attempts to start their own practise in this field.

Based on the conducted study, useful conclusions can be also drawn for the work of university teachers teaching the "vocational counselling" course. The general topics taught in this course, outlined at the beginning of this article, should be included in the curriculum in a much larger number of hours, so that they can be discussed from different perspectives; especially because the topics of guidance and counselling are discussed to varying extent in the mass media, which hence become the main source of usually unordered, incoherent and unverified knowledge of this topic. Other comments refer to methodological issues, because teachers have not only the possibility, but the obligation to inform about the changes occurring in the understanding of the career, to point out the consequences of these changes (cf. Lenart, 2017; Savickas, 2012), and simultaneously motivate students for personal development (Alheit, 2020; Malewski, 2010; Solarczyk-Ambrozik, 2018). Therefore, it seems important not only to transfer specialist knowledge, but also show new perspectives of professional development by: providing information about, among other things, the institutions that address their offers directly to students, such as academic careers services or academic business incubators; by conducting field research; and by developing aid projects and taking initiatives with the participation of students.

Translated by Pracownia Przekładu MONO

References

- ÆGisdóttir, S., & Gerstein, L. H. (2004). Icelanders' and U.S. nationals' expectations about counseling: The role of nationality, sex, and Holland's typology. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35(6), 734–748. <https://doi.org/10.1177/0022022104270115>
- Alheit, P. (2002). „Podwójne oblicze” całożyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, (2), 55–78.
- Bańka, A. (2007). *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: Print-B.
- Bartosiak, M. (2015). Diagnostyka oczekiwań uczących się w obszarze doradztwa zawodowego (Diagnosis of the expectations of the learners in the field of vocational guidance). *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, 16(3/3), 253–267. Retrieved from <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.ekon-element-000171408387>
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność* (Liquid Modernity) (T. Kunz, Trans.). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Beck, U. (2002). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności* (Risk society: Towards a new modernity) (S. Cieśla, Trans.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Commission of the European Communities (2000). *Memorandum on lifelong learning*. Brussels: Commission of the European Communities. Retrieved from https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
- Corey, M. S., & Corey, G. (2002). *Grupy. Metody grupowej pomocy psychologicznej* (Groups: Process and practice) (S. Bulaszewski, Trans.). Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia PTP.
- Council of the European Union. (2008). *Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. Brussels; Council of the European Union. Retrieved from https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf
- Czerkawska, A. (2018). Towards a dialogical bond in a humanistic-oriented counseling. *Studia Poradoznawcze / Journal of Counsellogy*, 7, 333–349. <https://doi.org/10.34862/sp.2018.4>
- Drabik-Podgórną, V. (2013). On behalf of the Editors. *Studia Poradoznawcze / Journal of Counsellogy*, 2, 187–190. <https://doi.org/10.34862/sp.2013.0>
- Drabik-Podgórną, V. (2019). The quandaries of a counseling scholar vis-à-vis conceptual chaos and discrepant practices. *Studia Poradoznawcze / Journal of Counsellogy*, 8, 289–303. <https://doi.org/10.34862/sp.2019.4>
- Getachew, A. (2019). Assessment of Psychological Counseling Service for Higher Education Institution Students. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 7(4), 53– 61. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v7n.4p.53>
- Giddens, A. (2008). *Konsekwencje nowoczesności* (The Consequences of modernity) (E. Klekot, Trans.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Guichard, J. (2018). Employability guidance & life design counselling: Objectives, ends and foundations of career and life design interventions. *Studia Poradoznawcze / Journal of Counsellogy*, 7, 235–236. <https://doi.org/10.34862/sp.2018.1>

- Ho, H.-F., Huang, W.-T., & Hu, T.-L. (2018). Enhancing the quality of university career services in taiwan: Perceptions of university alumni. *Contemporary Issues in Education Research*, 11(3), 113–120. <https://doi.org/10.19030/cier.v11i3.10182>
- Kargulowa, A. (2006). *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradoznawczego dyskursu. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kargulowa, A. (Ed.). (2009). *Poradoznawstwo – kontynuacja dyskursu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kławiś-Zduńczyk, A. (2014). *Poradnictwo całościowe jako element wsparcia w edukacji dorosłych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kukła, D., & Zając, M. (2016). Poradnictwo zawodowe w procesie tranzycji przyszłych absolwentów na rynek pracy – oczekiwania studentów (Vocational guidance in the process of transition of the future graduates into the labour market – student expectations). *Problemy Profesjologii*, (1), 111–123. Retrieved from http://www.problemy-profesjologii.uz.zgora.pl/wydania/pp_2016_1.pdf
- Lamb, R. (1998). *Poradnictwo zawodowe w zarysie (Counseling resource guide)* (L. Ryniak, Trans.). Warszawa: Krajowy Urząd Pracy.
- Lenart, J. (2017). Planowanie kariery jako jeden z wyznaczników sukcesu zawodowego. *Edukacja Dorosłych*, 2, 117–135.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Minta, J. (2014). Oblicza współczesnych karier w perspektywie poradoznawczej (Faces of contemporary careers in the counselling perspective). *Dyskursy Młodych Andragogów*, 15, 113–127. <https://doi.org/10.34768/dma.vi15.163>
- Nymś-Górna, A., Sobczak, A. (2018). Akademickie biura karier i ich rola w poradnictwie zawodowym dla studentów. *Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy*, 26(1), 111–121.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (2004). *Career guidance. A handbook for policy makers*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development the European Commission. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/innovation-education/34060761.pdf>
- Padechowicz-Rugała, E. (2017). Doradca i doradztwo zawodowe w opiniach osób bezrobotnych (Advisor and counseling in the opinions of the unemployed). *Rynek – Społeczeństwo – Kultura*, (2), 135–141. Retrieved from <http://kwartalnikrsk.pl/assets/rsk2-2017-padechowicz-ruga%c5%82a.pdf>
- Piorunek, M. (2010). Studenci o pomocy psychopedagogicznej. Opinie – stereotypy doświadczenia (raport z badań). W: M. Piorunek (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki* (s. 118–157). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (OJ L 394, 30.12.2006, p. 10–18). Retrieved from <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>
- Rogers, C. R. (1991). *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe* (A. Dodziuk, & E. Knoll, Trans.). Wrocław: Thesaurus Press.

- Rosalska, M. (2018). Academic advising as form of support for students' educational and professional careers. *Studia Poradownicze / Journal of Counsellogy*, 7, 367–378. <https://doi.org/10.34862/sp.2018.6>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 sierpnia 2018 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz. U. z 2018 r., poz. 1675).
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13–19. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x>
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2016). Zmiany we wzorach przebiegu karier a całościowe uczenia się. In E. Solarczyk-Ambrozik (Ed.), *Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się* (pp. 31–47). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Solarczyk-Ambrozik, E. (2018). Transformacja pracy i zatrudnienia a kariera zawodowa. Perspektywa jednostkowa i organizacyjna. In E. Solarczyk-Ambrozik & M. Barańska (Ed.), *Uczenie się przez całe życie. Rozwój – kariera – praca*. (pp. 19–35). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Staiculescu, C., Lacatus, M. L., & Richiteanu-Nastase, R. E. (2015). Students' career counseling – a need in contemporary universities: career counseling services provided by career counseling center of Bucharest University of economic studies. *Review of International Comparative Management/Revista De Management Comparat International*, 16(4), 506–513. Retrieved from <http://rmci.ase.ro/no16vol4/07.pdf>
- Szumigraj, M. (2011). *Poradnictwo kariery. Systemy i sieci*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie Oficyna Wydawnicza Łódźgraf.
- Szumigraj, M. (2015). Klient wyobrażony – czyli kto zdaniem studentów pedagogiki potrzebuje pomocy? (The imagined client – who needs help in the opinion of education students?). *Dyskursy Młodych Andragogów*, (16), 101–114. <https://doi.org/10.34768/dma.vi16.133>
- Szumigraj, M. (2016). Kompetencje doradcy w autopercepcji studentów (Competence of counsellors in students' self-perception). *Dyskursy Młodych Andragogów*, (17), 141–155. <https://doi.org/10.34768/dma.vi17.106>
- Trojanowska, M. (2015). Działalność Akademickich Biur Karier w Warszawie (Activity of Academic Career Services in Warsaw). *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, 35(1), 127–141. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0009.4582>
- Wojtasik, B. (1994). *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownictwa*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Wojtasik, B. (2003). Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, Numer specjalny, 343–351.
- Wojtasik, B. (2011). *Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.

III. Recommendations for Counselling Practice

Krystyna Skarżyńska

Parent-child relationships and adults' worldviews

Anna Maria Kola

Theory and practice of counsellogy in the education of social workers in Poland

Krystyna Skarżyńska

SWPS University of Social Sciences and Humanities, Warsaw

Parent-child relationships and adults' worldviews¹

The paper presents research findings on relationships between parental attitudes and family climate and three aspects of grown-up children's worldviews: general trust, the belief that the social environment is dangerous and the notion of social Darwinism (the notion that social relations are exclusively antagonistic). The theoretical starting point is provided by the idea that perceptions of the social world and ways in which people engage in relationships with others are predicated on a more or less secure identity shaped as a result of early socialization (Anderson & Sabatelli, 1990, 1999). The more adult individuals feel that they can establish relationships with people without fearing for their own autonomy and independence (a feeling that largely hinges on parental attitudes), the brighter their views of the world are.

The research study conducted using individual questionnaire-based interviews included a sample of 850 adult Poles, representative of Poland's adult population as a whole (in terms of the proportional distribution of age, sex, education and residence). Parental attitudes of mothers and fathers of the respondents were measured by means of a shortened version of the *Kwestionariusz Retrospekcyjnych Postaw Rodzicielskich* (KPR-Roc, Retrospective Parental Attitude Questionnaire), developed by M. Plopa (2008). The climate of family homes was assessed on the scale of openness to vs. distrust of people from outside the family. The respondents' views of the social world were measured by means of three scales: Trust vs. Distrust, Dangerous World and Social Darwinism, all of which have been widely applied in other research and found to be valid and reliable (cf. Duckitt & Fisher, 2003; Skarżyńska, 2019).

Analyses of the results have shown that the general family climate and some attitudes of mothers and fathers are significant factors. Specifically, fathers' excessive protection and inconsistency and mothers' inconsistency and strong approval are correlated with more negativist beliefs about the world in grown-up children.

Keywords: parental attitudes: acceptance, autonomy, exaggerated demands, protection, inconsistency; worldviews: general trust, dangerous world beliefs, social Darwinism

¹ The study was supported by research grant of National Center of Science, DEC:2013/09/B/HS6/03071/: „Acceptability of Aggression in Social and Political Life. The Role of Cognitive Structures, Individual's Aggressiveness and Situational Factors”.

There is a quantity of trustworthy studies on the relevance of childhood to the formation of personalities, worldviews and attitudes of adults. There is also an overall consensus in academic psychology today that childhood is an important stage in human development. However, various research frameworks and approaches widely differ on how strongly parents and the domestic educational environment, including intentional and deliberate influences of mothers and fathers, affect children's minds and which particular areas of the child's psyche are most amenable to this impact. The dominant notion holds that early parental socialisation is indeed relevant, but how much of this early family influence actually persists in adulthood depends on the later experiences of individuals as they grow up – on whether these experiences reinforce values and beliefs instilled at home or whether they modify or profoundly alter such views. The research I have conducted on nationwide samples of adults over several years has shown that there is a significant association between what people experienced from their mothers and fathers in childhood and their world perceptions in adulthood. However, parental influence is not the only factor that explains the differentiation of their worldviews. Socio-demographic factors – such as the level of education, income and the place of residence – also play an important role in this respect. This is what this paper explores in order to assist family counsellors and counselling researchers in their work.

This year, the Covid-19 pandemic has made parents spend much more time with their children than was usually the case before. As parents worked from home for many months, they were with their children day and night. This did not involve exclusively joyful moments of intimacy; some difficult rules and day agendas often had to be negotiated, especially with teenagers. More explicitly than ever before, parents had to choose how much discipline and obedience they should demand and how much autonomy they should grant their kids, allowing them to manage their free time on their own. Psychologists believe that this aspect of parent-child relations is key to nurturing subjectivity and capacity to define the I-We boundaries. Anderson and Sabatelli (1990, 1999), theorists and researchers of family socialisation, argue that the core of this process lies in fostering what they call a secure identity. Such an identity helps one establish closer relations with other people without fearing submission, emotional dependency or the loss of autonomy. Other recognised researchers of values, Deci and Ryan (2000), link this aspect of relations not only to children's acquisition of experience of both autonomy and belonging to a community (one that is usually similar to them in one way or another) but also to the development of their self-efficacy and ability to achieve their intended goals.

Family climate and parental attitudes of mothers and fathers vs. grown-up children's perceptions of the social world

For several decades now, researchers of social life have argued that the quality of life of individuals, social groups and entire societies is intimately associated with the levels of generalised trust toward people, security and the belief in the feasibility of collaborations with others. The more distrust and the sense of danger there is and the stronger or more commonly people believe that the world is a social jungle in which relations among individuals and groups are exclusively antagonistic, governed by force and based on exploitation of others, the less life satisfaction individuals and groups feel, the lower their effectiveness in work and innovation is, and the weaker their democratic institutions are (cf. e.g. Arts & Halman, 2002; Bartal, 2007; Duckitt & Fisher, 2003; Fukuyama, 2001; Inglehart, 2001; Putnam, 2000; Skarżyńska, 2012, 2019; Sztompka, 2007).

Given that these three lenses through which we look at the world – distrust, the sense of threat in the social environment and the belief that we live in a social jungle, which is also referred to as “social Darwinism” (cf. Duckitt & Fisher, 2003; Skarżyńska & Radkiewicz, 2011, 2015; Skarżyńska, 2019) – are so essentially relevant to the quality of life, I set out to establish whether and, if so, how these attitudes among adult Poles are associated with their parents' attitudes to them as children and with the general climate of families in which they had been growing up. The study involved a nationwide random sample of 850 adults and relied on questionnaire-based individual interviews. First the respondents were asked about the behaviour and attitudes their fathers and mothers had displayed vis-à-vis them and then about their own notions of the world as described above. Parental attitudes were measured using the *Kwestionariusz Retrospektywnych Postaw Rodziców* (KPR-Roc, Retrospective Parental Attitude Questionnaire) developed by Mieczysław Płopa (2008) in a shortened version (adapted in view of pilot research results). The questionnaire included five scales, and each of them was comprised of five statements: 1) acceptance scale (e.g.: “S/he made it clear to me that that s/he loved me.”); 2) autonomy scale (e.g.: “When I argued that s/he was wrong, s/he let me have my way.”); 3) exaggerated demand scale (e.g.: “S/he required that I always obey him/her.”); 4) protection scale (e.g.: “S/he always wanted to know where I was and with whom.”); and 5) inconsistency scale (e.g.: “When s/he was upset, I never knew how s/he'd behave toward me.”). The respondents completed the same questionnaire twice: once for the mother and once for the father (in a randomly changing sequence). The questionnaire had repeatedly been examined for reliability and validity, i.e. the degree to which its results were consistent with the real attitudes of the parents of people who retrospectively assessed these attitudes. It was found that adults as a rule aptly described the attitudes of their parents (Płopa, 2008).

The respondents were also asked to assess the general climate of their families in their childhood. The scale used for this purpose had openness to people from outside family and distrust of strangers at its respective extremes.

In the following phase of the study, the respondents completed (again in a random order) three scales concerning the social world. The distrust vs. trust scale included seven statements, such as: "One shouldn't trust other people until one gets to know them really well" and "In these hostile times, one should keep on one's guard because one can easily be cheated." The less the respondents agreed with such statements (on the scale ranging from 1 to 6), the higher their general trust was.

The sense of threat from the world around was measured using the Belief in a Dangerous World Scale (developed by Duckitt & Fisher, 2003), as translated and adapted to the Polish conditions by Piotr Radkiewicz. The scale contained ten items with which the respondents were supposed to agree or disagree (on the scale from 6 to 1). The items were, for example, "There are many people in our society who will attack someone out of pure meanness, for no reason at all," and "Every day, as society are becoming more lawless and bestial, a person's chances of being robbed, assaulted or even murdered go up and up." Higher scores in this scale represented a stronger belief that the world was a threatening place. The third scale – the Social Darwinism Scale – assessed the extent of the belief that the world was a place of ruthless rivalry, where cynical egoists won by taking advantage of other people's vulnerabilities. Like the previous one, this scale was also developed by Duckitt and Fisher. It consisted of fifteen items, rated from 1 (I strongly disagree) to 6 (I strongly agree). Examples of the items were: "If one needs to be vindictive and ruthless to achieve one's aims, one should do so," and "Honesty is the best policy in all cases" (reverse coding). Higher scores on this scale indicated a stronger belief that the world was a social jungle.

What are the major findings of this study and what do they tell us about parental attitudes remembered from childhood and about the relations between these attitudes and adult Poles' worldviews? The research has found that adult Poles assess their mothers and fathers as deeply accepting people who expressed love and support for their children (the mean score on the acceptance scale was 4.28 for mothers and 3.85 for fathers, as rated from 1 to 5) and gave their children autonomy (the mean score for mothers stood at 4.00 and for fathers, at 3.80). Excessive protection also scored high: the mean for mothers reached 4.05 and for fathers, 3.63. Two other parental attitudes were assessed by the grown-up children as far less characteristic of their parents: exaggerated demands were rated at 3.20 and 3.19 for mothers and fathers, respectively, while inconsistency stood at 2.34 for mothers and at 2.44 for fathers. The attitudes of acceptance, autonomy and protection were positively correlated with one another, whereas acceptance and autonomy were negatively correlated with excessive demands and inconsistency (in other words, the higher mothers and fathers scored on the acceptance and anatomy scales, the lower the parental demands and inconsistency were rated). The general climate of distrust of

strangers was most strongly associated with the exaggerated demands ($r = 0.30$), excessive protection ($r = 0.21$) and inconsistency ($r = 0.20$) of mothers while it was less strongly, but still positively, correlated with all attitudes of both parents. This finding occasions some concern because it implies that Polish parents instil (not necessarily consciously, though) a generalised distrust of people in their children, no matter what attitudes mothers and fathers actually express vis-à-vis their offspring. Unsurprisingly, this belief about the world is more common in our society than in other European countries. In my research study, the mean level of trust in a nationwide sample of adults was 2.75 (as rated on the 1-to-6 scale).

To establish with which parental attitudes the three examined worldview components are associated and how strong the association is, multiple regression analyses were carried out. These statistical analyses show the strength of correlations between the variables, in this case – between particular influences of mothers and fathers and the education, age, declared incomes and place of residence of the respondents on the one hand and the three world beliefs described above on the other. Specifically, multiple regression analyses revealed that the general family climate exerted the strongest effect on these attitudes. The more distrustful of strangers the climate of their family homes in childhood was assessed to have been by grown-up Poles (as measured by their agreement with statements such as “My parents above all taught me to be cautious in relations with people”, and “My parents warned me against people’s greed, envy and malice”), the lower levels of trust they reported, the more they felt threatened in the world, and the deeper they believed the world to be a social jungle. The negative predictors of trust (e.g. the variables that reduced trust levels) also included two attitudes of parents: excessive protection and inconsistency in responses to their children’s conduct. At the same time, trust was increased by two demographic characteristics of the respondents: better education and higher income. Importantly, only fathers’ attitudes significantly differentiated the level of trust, and all the studied variables explained a considerable proportion of the variance in the trust level (as measured by the R squared – the coefficient of determination – for the entire regression equation, which stood at 40%).

Parental attitudes were found to explain a far smaller proportion of the variance in the reported dangerous world beliefs (R-squared = 20%) and in the acceptance of the notion of the world as a social jungle (R-squared = 27%). Probably, these two world perceptions to a larger extent depend on experiences unrelated to childhood. Parental attitudes of mothers were only found to be significant in explaining the level of endorsement for the notion of the world as a social jungle: mothers’ greater inconsistency and their greater acceptance exhibited vis-à-vis children were associated with grown-up children’s stronger belief that the world was governed by the law of the jungle. Nevertheless, the general climate of distrust in the family home was shown to be a stronger predictor of this belief. As can be seen, a negativist world perception can be associated both with mothers’ inconsistent conduct and with their expression of love and acceptance. I attribute this to the link between

both of these attitudes and the climate of distrust of strangers, which is quite common in Polish homes. The detailed result of regression analyses for the three studied worldviews are included in Table 1.

Table 1. Variables explaining various worldviews of adult Poles: Regression analysis results (the numbers represent standardised beta regression coefficients)

Explaining variables (predictors)	Explained variables		
	Trust	Dangerous world	Social Darwinism
Distrust climate at home	0.34**	0.22**	0.19*
Education	0.26**	-0.20**	-0.15*
Family income	0.11*	-0.14*	n.s.
Respondent age	-0.14*	n.s.	n.s.
Excessive protection from father	-0.10*	n.s.	n.s.
Father's inconsistency	-0.09*	n.s.	0.17*
Father's exaggerated demands	n.s.	0.14*	n.s.
Mother's inconsistency	n.s.	n.s.	0.18*
Acceptance from mother	n.s.	n.s.	0.14*
Proportion of the explained variance (R-squared) for the entire equation	40%	20%	27%

** $p < 0.001$; * $p < 0.01$.

These analyses prove that beliefs about the social world, which are of relevance to social life, are associated with parental influences. What must be borne in mind, however, is that this concerns influences as remembered by adults rather than as examined through direct observations of parental behaviour. Nevertheless, studies which have observed parents' actual conduct or measured their declared attitudes have shown similar correlations (Bartholomew & Horowitz, 1991; Bowlby, 1988; Collins & Read, 1990; Skarżyńska, 1991; Skarżyńska & Radkiewicz, 2009).

Family is only one of multiple environments that are capable of affecting world perceptions and shaping beliefs which are conducive or adverse to the quality of life of individuals and social groups. The research study reported above has also revealed that education and income from work importantly contribute to people's worldviews. This implies that the resources of social capital that individuals acquire in adulthood bolster their trust and lower their sense of threat and cynical beliefs that only force and egoism matter in the world.

Translated by Patrycja Poniadowska

References

- Anderson, S., & Sabatelli, R. (1990). Differentiating, differentiation and individualization. Conceptual and operational challenges. *American Journal of Family Therapy*, 18(1), 32–50.
- Anderson, S., & Sabatelli, R. (1999). *Family interaction: A multigenerational developmental perspective*. New York: Allyn and Bacon.
- Arts, W., & Halman, L. (2002). Risk and trust: Value change in the second age of modernity. In P. Chmielewski & T. Kauze (Eds.), *Kultura, osobowość, polityka [Culture, personality, politics]* (pp. 321–348). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bar-Tal, D. (2007). Społeczno-psychologiczne podstawy nierozwiązywalnych konfliktów [Socio-psychological sources of irresolvable conflicts]. In K. Skarżyńska, U. Jakubowska, & J. Wasilewski (Eds.), *Konflikty międzygrupowe: Przejawy, źródła i metody rozwiązywania [Inter-group conflicts: Symptoms, sources and solutions]* (pp. 83–116). Warszawa: Wydawnictwo Academica.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2), 226–244. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.2.226>
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationships quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(4), 664–663.
- Duckitt, J., & Fisher, K. (2003). The impact on social threat on worldview and the ideological attitudes. *Political Psychology*, 24(1), 199–222. <https://doi.org/10.1111/0162-895X.00322>
- Fukuyama, F. (2001). Social capital. In L. Harrison & S. Huntington (Eds.), *Culture matters: How values shape human progress* (pp. 98–111). New York: Basic Books.
- Inglehart, R. (2001). Culture and democracy. In L. Harrison & S. Huntington (Eds.), *Culture matters: How values shape human progress* (pp. 80–97). New York: Basic Books.
- Plopa, M. (2008). *Kwestionariusz Retrospektywnej Oceny Postaw Rodziców (KPR-Roc): Podręcznik [Retrospective parental attitude assessment questionnaire: A textbook]*. Warszawa: Vizja Press.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of american community*. New York: Simon & Schuster Paperbacks
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Skarżyńska, K. (1991). *Konformizm i samokierowanie jako wartości [Conformity and self-direction as values]*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Skarżyńska, K. (2012). Zaufanie do ludzi: Efekt osobowości, doświadczeń socjalizacyjnych, sytuacji oraz systemu politycznego [Trusting people: An effect of personality, socialisation experiences and the political system]. In K. Skarżyńska (Ed.), *Między ludźmi: Oczekiwania, interesy, emocje [Among people: Expectations, interests, feelings]* (pp. 17–42). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Skarżyńska, K. (2019). *My: Portret psychologiczno-społeczny Polaków z polityką w tle* [We: A socio-psychological portrayal of Poles against the backdrop of politics]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Skarżyńska, K., & Radkiewicz, P. (2009). Style przywiązania u ludzi dorosłych [Attachment styles in adults]. In P. Radkiewicz & R. Siemieńska (Eds.), *Społeczeństwo w czasach zmiany: Badania Polskiego Generalnego Sondażu Społecznego 1991–2009* [Society in transition: The Polish general public opinion poll. 1991–2009] (pp. 122–144). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Skarżyńska, K., & Radkiewicz, P. (2011). Co wzmacnia/osłabia społeczny darwinizm [What strengthens/weakens social Darwinism]. *Psychologia Społeczna*, 6(1), 7–23.
- Skarżyńska, K., & Radkiewicz, P. (2015). Politicians and citizens: Cognitive and dispositional predictors of approval of aggression in political life. *Czechoslovak Psychology*, 59(Supplement 1), 36–46.
- Sztompka, P. (2007). *Zaufanie* [Trust]. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Anna Maria Kola

Nicolaus Copernicus University in Toruń

Theory and practice of counselling in the education of social workers in Poland¹

What can I advise you...

The text concerns historical and contemporary ways and forms of education in the area of counselling (family, vocational, social, etc.) as practiced in the field of “social work” in Poland, analysed from the point of view of academic education quality standards, including those set by the Polish Accreditation Commission, as well as the reforms of the social assistance system. The changes in the system cause that the assistance activities now go beyond administrative activities, and put more emphasis on direct, specialist support for the family in various areas of its functioning: raising children, building healthy marital relations, education of children, including children with special needs, support for dependent persons, disabilities and people in crises. This support is implemented mainly through specialist counselling, which is an element of the education of social workers at Polish universities.

Keywords: social work, quality of education, counselling, family support, education of social workers

This text aims to indicate the areas of education in the field of counselling for the university studies in social work and to show how important these tasks are in the Polish academic system of education and practical assistance. The considerations contained in the article are based on many of my professional experiences, concerning both teaching, research and expert work in the field of social work. The text contains references to each of the roles I performed in these areas, although it is the expert’s role that allowed me to obtain a certain distance and gained a kind of

¹ The text is based on the speech prepared for the 10th National Pedagogical Congress, which took place in Warsaw on 18–20 September 2019 and was organised by the Polish Pedagogical Society, Maria Grzegorzewska Academy of Special Education and the Faculty of Pedagogy of the University of Warsaw. The speech was delivered during a special symposium entitled *Knowledge about counselling in pedagogical studies. In search of a remedy for the problems of the modern world*, the initiating centres of which were the University of Wrocław, the Lower Silesian University, the University of Zielona Góra and the Scholarly Society of Counselling (Naukowe Towarzystwo Poradoznawcze). The text is a revised, extended version of the speech, also including suggestions, comments and questions formulated by the audience after the presentation of the text, for which I thank them once again.

meta-knowledge of the studied subjects, which are the ways and forms of counselling and guidance (and sometimes also counsellogy) education in the field of “social work” in Poland. It is not, therefore, a description of only diachronic nature, taking into account the historical, social and political changes in the education of future social workers (Leś, 2001; Leś & Rosner, 1991; Kozak, 2012; Oleszczyńska, 1978; Wyrobkova-Pawłowska, 1986; Zasada-Chorab, 2004), but a synchronous and, due to the limitations of the text, synthetic analysis of the methods of education that are offered at universities in Poland.

Historical reports show unequivocally that the beginning of professional education of social workers coincided with the activity of the College of Social and Educational Work (*Studium Pracy Społeczno-Oświatowej*) of the Free Polish University (*Wszelchnica Polska*) in Warsaw, established by Helena Radlińska in 1925 (Kozak, 2012, p. 338). It was a thoroughly modern educational initiative, which was a response to pressing social problems, and was adjusted to the capabilities of the educational system in the emerging Polish state, which required administrative staff in every area of social life.

As Marta Kozak writes,

“The College developed a separate curriculum profile, different from that of foreign schools, adapted to current needs in the country. The College offered courses in four specialisations: an adults’ teacher, an organiser of cultural life for young people and adults, a librarian, a mother, child and youth care worker. The programme of the College was highly individualised (depending on the previously completed academic degrees by the student, often very different, e.g. medical, historical, economic, technical, Polish language)” (Kozak, 2012, pp. 338–339).

The education conceived in this way was supposed to provide a diverse and solid basis for the understanding of the social world because, while at the College, students learned theories and concepts in social sciences and humanities, i.e. pedagogy, sociology, psychology, philosophy, social policy. On the other hand, the model assumed a significant degree of “practicality”, the applicability of theoretical knowledge, including through the inclusion in the educational process of compulsory study visits to institutions, and thus learning about representatives of different social groups and their needs and living conditions; domestic and foreign study visits, e.g. to Czechoslovakia, Denmark, France and other countries, or participation in opinion poll surveys (Kozak, 2012, p. 339). The theoretical and practical model constructed in this way, initiated by Radlińska, was implemented by all social work training institutions – both in post-secondary schools, colleges training social workers and medical professionals, and then universities.

Nowadays, the inclusion of social work in the “reservoir” of university courses, often with the general academic profile, entangled it in a kind of academism. This has led to the need to carry out scientific research, to undergo assessment of the

scholarly output of the researchers, as well as to adapt to the requirements of legal regulations concerning the organisation of the education process (and therefore also the process of accreditation). These obligations change the perspective of teaching to a broader one, focused on the implementation of external standards of education or scientific research, and not solely on providing students and the staff of social welfare institutions with the competencies appropriate to carry out the aid activities by extending their cognitive perspectives based on reliable scientific knowledge. On the one hand, however, academic entanglement may result in such actions and decisions that may reduce the level of applicability of knowledge, as well as – in extreme cases – cut off students and graduates from the educational environment. On the other hand, the academism of social work, thanks to the theoretical classes incorporated in the study programmes, should have an unambiguously positive impact on the educational process, raising the level of current and continuously updated knowledge in the field of social assistance, support, prevention and re-socialisation, included in the practice of assistance. This dualism of the links between academic education and practice is illustrated in the figure below.

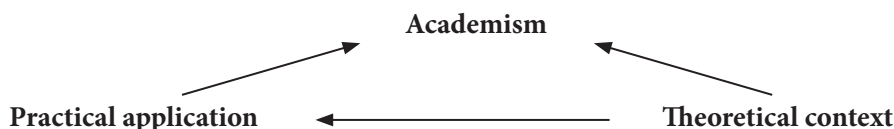


Fig. 1. An educational model for social work programmes in Poland (own elaboration).

According to Polish law, a social worker must have a university degree in social work or be a graduate of one of the following fields of study: social work, rehabilitation, social policy, pedagogy, sociology, psychology. Graduates of other fields of study can be employed as social workers, but only after completing an additional course in social work or the organisation of social welfare forms. The most common model of education at present, however, is studying “social work”, most often as a first-cycle study programme (undergraduate degree, bachelor’s degree), but sometimes also a second-cycle programme (a graduate degree, master’s degree)².

In Poland, more than fifty different types of universities educate students in the field of “social work” (these are universities, private colleges, state vocational colleges, which operate under the supervision of universities, social work colleges). This was sanctioned by the regulation of the Minister of Science and Higher Education of 13 June 2006 on the names of the fields of study (Journal of Laws 2006 No. 121 item 838), introducing an independent course of study called “social work”. Previously, social work was only a specialized course of study which was part of pedagogical or sociological programmes.

² No doctoral studies in “social work” are on offer, because it is not considered an independent scientific discipline.

The regulations governing education in the new field of study are not too restrictive and detailed, there are no standards of education in the profession of a social worker, as is the case, for example, in the teacher profession. However, the regulation of the Minister of Labour and Social Policy of 25 January 2008 on the specialization preparing for this profession carried out in higher education institutions is still in force (Journal of Laws of 2008 No. 27, item 158). Despite the requirement of a specific core curriculum which should be implemented by all public and non-public universities offering “social work” programmes, the curricula have diversified and the planned learning outcomes acquired during the study draw on the knowledge and skills of various scientific disciplines.

Moreover, the content, objectives and methods of education in this field are strongly influenced by social context and legislation. We teach and do research in a changing legal and social, as well as political and cultural environment. The result of this is that education in the field of social work faces many problems, which I will try to identify, referring to the process of preparation for one of the tasks of social work, i.e. (specialist) counselling³.

The present description of problems related to education in this area does not constitute a synthesis of the university’s offer, nor is it an assessment of the quality of education in general, because this is too complex of an issue to give unambiguous conclusions, especially since the criteria for assessing the quality of education are also constantly changing. However, I will offer a few remarks concerning education in one subject – counselling. There are six categories which both form natural criteria for analysis and pose questions about training in this particular area of social support: **(1) whom do we teach?; (2) when do we teach?; (3) what do we intend to achieve in teaching?; (4) how do we teach?; (5) what do we teach? and (6) who teaches?**

With regard to the above questions, it is necessary to begin by placing counselling in the broad spectrum of support activities undertaken in social work, understood primarily as a practical activity, in order to indicate the importance of the activity of social workers, especially those working with families or in the community, i.e. visiting the homes of their clients and entering into direct interpersonal relationships with them.

Guidance as a subject of education and an area of social work activity

The status of counselling is a very complex, multifaceted and undoubtedly difficult issue, requiring multidisciplinary research. In the definition of social work, which

³ It is worth adding that the problem of educational standards in the field of “social work”, i.e. the problem of a specific core of knowledge, skills and social competences which are necessary to achieve at university, was addressed at the Sociological Congress of Polish Sociological Association in September 2019, at the meeting of Social Work Section.

is the practice of helping and is understood as an activity which aims to create the conditions for the client to try to solve his problem on his/her own, using his/her own resources and using the family ("natural") support system, with the help of a counsellor, whose actions should not be perceived as oppressive. This makes the paradigm of an open relationship of dialogue and partnership, established between the client and the facilitator, which should be aimed at supporting the client's autonomy and resourcefulness in life, dominant and desirable in both social work and counselling.

The tasks of social work are seen similarly by Brenda DuBois and Karla Krosgrud-Miley. In their standard textbook, they describe social work as "professional activities aimed at improving the living conditions of individuals and society and at alleviating human suffering and solving social problems" (DuBois & Krosgrud-Miley, 1996, p. 25). The social workers who carry out these activities, called "professional carers", undertake assistance activities aimed at the assisted to "develop their abilities and increase their capacity to act, to make social assistance and resources available, to organize humanitarian and sensitive social services, and to develop social structures that will facilitate these activities" (DuBois & Krosgrud-Miley, 1996, p. 25).

This term also coincides with the definitions of laws and regulations governing the work of the aid system, which put into practice the principle of *empowerment*, i.e., the strengthening of the individual in his or her environment (usually in the family). The above-mentioned law of 1990 defines social work as "professional activity aimed at helping individuals and families to strengthen or regain their ability to function in society and to create conditions conducive to this goal" (*Act of 29 November 1990 on Social Assistance*, 1990). To clarify forms of this assistance, Tadeusz Kamiński points out that

"the social work is, therefore, to be carried out primarily within the framework of social assistance: local (in the place of residence) and institutional. It includes all kinds of legal, economic, psychological and pedagogical counselling, as well as assistance in the proper handling of specific difficult life issues. Social workers, as professionals carrying out the tasks listed in the Act, are therefore the core staff of social assistance institutions, although they may also be employed in an increasing number of emerging non-governmental organizations, associations and all institutions whose statutory task is to help those in need" (Kamiński, 2000, p. 434).

Bearing in mind such a wide range of professional duties of the future graduates, social work curriculum should take the broadest and the most universal form. Kazimiera Wódz argues as follows:

"the basis for the professional preparation of a social worker should be a general humanistic education at the university level, including knowledge of social sciences, politics, economics, social policy, social work history, the

methodology of social research, elements of management, etc. This general education should be the starting point for further specialized education, in which the most important role is played by knowledge of theories and methods of social work, **knowledge of different areas of social work practice** [underlined by author], knowledge of social legislation, and finally, knowledge of oneself and experience of dealing with representatives of minority, cultural, ethnic or social groups” (Wódz, 1999, p. 139).

The need for broad competences and difficulties in implementing such ambitious tasks are indicated by social workers, surveyed by Marek Rymsza in his cross-sectional social research. In their opinion, these difficulties are primarily associated with an excess of bureaucratic duties and a significant diversity of the needs of their charges. As the researcher writes:

“the Polish social worker involved in social work combines “field” activities with “behind the desk” activities, which are located in a specific public institution, social organization or church institution (in Poland, it is usually literally a desk, because one’s own room or office is a rare comfort among social workers)” (Rymsza, 2012a, p. 12).

The author adds that the

“[t]urn towards empowerment [of the client – added by author] is still (...) more a postulate in Poland than an everyday practice of social services. It should be stressed that it is not a question of replacing protective activities with motivating ones, but of supplementing the former with the latter. It is, in fact, an attempt to popularize the policy adopted – unfortunately, only formally – already in the first Act of 1990 [*Act of 29 November 1990 on Social Assistance*, 1990 – added by author] and maintained in the second Act of 2004” (Rymsza, 2012b, pp. 205–206).

The policies mentioned in the Acts were to equal the weight and importance of two pillars of aid activities – protective programmes (called the “rescue service”) and activation programmes (“activation services”). The legislation assumed that programmes addressed to clients would be of two kinds – focused on activation and caring. The former would be addressed to people with a real chance of becoming independent in life, the latter – to people permanently incapable of living independently (Rymsza, 2012b, p. 206). As we can see, putting these assumptions into practice is encountering greater and greater difficulties.

However, there are more areas within the scope of social assistance. Therefore, new functions and institutions are created, the aim of which is the social activation of individuals who benefit from the state’s social support on a daily basis. Among other things, thanks to the Act of June 9th, 2011 on family support and foster care system (Journal of Laws 2011 No. 149 item 887), new professional and social roles

have been specified to be taken up by a representative of the new profession – family assistant, whose basic task is to directly support specific families. “The functioning of assistantship as an important form of support, assistance and guidance in the social assistance system is, therefore, a challenge to implement widely and effectively” (Duda & Wojtanowicz, 2018, p. 18). Izabela Krasiejko states that “we are witnessing the emergence of a culture of assistant practice with the family, that is a set of activities unique to a professional group and distinct in relation to the activities of another group, which constitute its characteristics and identity” (Krasiejko, 2016, p. 5).

In 2020, the activation policy was implemented by another regulation (*Act of July 19 on the implementation of social services by social service centres established for this purpose*; Journal of Laws. 2019 item 1818). The newly created welfare centres are to undertake all activities aimed at enriching the human capital of individuals and communities. They also offer counselling and informational activity, based on in-depth diagnoses of needs, including social needs.

Summarizing the review of the legislation regulating social work in our country, we can point to several laws, the regulations of which institute assistance services addressed to specific individuals and their families in the form of counselling.

The basic task of social welfare centres, which is to practice social counselling, is carried out as part of the duties of social workers and results from the provisions of the earlier Act of 12 March 2004 (Journal of Laws 2004 No. 64 item 593). The article no. 46 of the said act indicates particular types of these activities:

1. Specialist counselling, especially legal, psychological and family counselling, is provided to persons and families who have difficulties or need support in solving their life problems, regardless of their income.
2. Legal counselling is ensured by providing information on the applicable family and guardianship law, social security and tenant rights protection.
3. Psychological counselling is carried out through the processes of diagnosis, prevention and therapy.
4. Family counselling covers the problems of family functioning, including the problems of care of a disabled person, as well as family therapy” (Journal of Laws 2004 No. 64 item 593).

The quoted article, in accordance with the amendment to the Act which came into force on January 1, 2012, was replaced by the following: “Family counselling covers problems of functioning of the family, including problems of care for a disabled person, as well as family therapy”. This description significantly broadens the scope of counselling activities, which are already extensive and comprise psychological and pedagogical (educational) counselling helping the family deal with conflict resolution, effective communication, support of children and youth in their relations with school and peers, family roles, values shared by family members. They also include legal and professional counselling, requiring completely different knowledge and competence than the ones mentioned above.

Specialist counselling is also mentioned in other legal acts. Article 10 of the Act of 9 June 2011 on family support and foster care system states that work with the family should be based on consultation and specialist counselling. The obligation to undertake these activities as a social service is also imposed by the Act of 29 July 2005 on counteracting violence in the family (Journal of Laws 2005 No 180 item 1493). Article 3 of this Act states that

“those affected by violence in the family are given assistance, in particular in the form of: 1) **medical, psychological, legal and social counselling** [underlined by the author]; 2) emergency intervention and support; 3) protection against further harm, by preventing violent persons from using shared accommodation with other family members and prohibiting contact with the victim; 4) providing, at the request of the affected person, safe shelter in a specialized support centre for victims of domestic violence”.

All the sources mentioned above, in legislation, scholarly papers and research reports, emphasize the idea of educating a social worker professionally, and this professionalism does not only mean gaining knowledge of legal regulations but also a certain readiness to perform various professional roles that require preparation in many fields. Mikołaj Brenk writes more about it in his works, presenting the evolution of the profession of a social worker in Poland, which stops being a volunteer and becomes a professional (Brenk 2012). Magdalena Piorunek also justifies this when she writes that

“In the Baumanian era of liquid modernity or Giddens’ late modernity all of these categories of influence change, the transformative context of an individual’s functioning creates new problems, confronts them with new choices, gives new opportunities and possibilities, but also brings new threats. It contributes to a significant differentiation of biographical patterns, a multiplicity of life stories, social stratification characteristic of a free market, rich societies in which the amplitude between success and failure, wealth and poverty, social advancement and marginalization is enormous” (Piorunek, 2010, p. 7).

Therefore, according to the perspective adopted by Alicja Kargulowa, counselling becomes a form of assistance that is addressed not only to people in difficult life situations but also to those who are not affected by the traditionally understood difficult or crisis situation (Kargulowa, 2016). This is because of the uncertainty that characterizes our life in a fluid reality, which abounds in climatic breakdowns, health risks, unstable political and economic situations, and affects everyone. Hence the need for help, not only guaranteed by natural support systems but also professional help, becomes an element of the social world (Piorunek, 2010, p. 7–8).

Modern support activities have many dimensions, aspects and often concern significantly different life situations of clients/counselees. They can be provided in the form of specific guidance, information, but also an in-depth diagnosis of the

needs and capabilities of the clients. This may include assistance in collecting and filling out the documents necessary to obtain benefits from various social security systems, as well as assistance in the performance of educational functions or spiritual support. The counselling becomes part of corrective, diagnostic, educational, prophylactic or institutional goals, which is supposed to make the provision of competent help – as an essential task of social work – real.

The provision of diverse knowledge about counselling thus proves to be one of the most important educational goals. A well-prepared graduate of the “social work” course of study should have knowledge of counselling provided by a lawyer, psychologist, social worker, family assistant, social service specialist, and social service coordinator. Deficiencies in this area and emerging difficulties may result from a low level of standardization of social services; incompleteness of support provided by the counsellor (no further action after giving advice) as well as lack of professional diagnostic tools; lack of systemic mechanisms facilitating mentoring processes and motivating clients.

The quality of education in counselling in the field of “social work”. Analysis of research results

The quality level of education for the “social work” course is determined by the parameters adopted in the process of assessment of the entire system of higher education. Therefore, the “quality of education”, which is the starting point for this article, is another ambiguous and challenging notion that is the key term for the research on the education of social workers. The definition of this concept is not as easy as it is constantly being modified. Changes in the understanding of what constitutes quality of education are conditioned, among other things, by the reforms in higher education in which we have been participating for several years due to the gradual implementation of Act 2.0 (*Act of July 20, 2018, Higher Education and Science Law...*, 2018). This Act introduces regulations and sets out internal documents, including those for institutions that verify the quality of education.

In addition to legal regulations, a specific organization culture is also important as it sets the objectives and is based on certain values. This is the reason why the process of education quality management, which takes precedence over resolutions, protocols, and reports, is currently being verified in institutions checking the quality standards of education at Polish universities. There is a growing awareness of what the quality management process really involves, and that it is not just filling in forms, preparing documents, excessive bureaucracy or – finally – standardization.

Today, the quality of education is already understood positively as supporting the process of studying and learning. Piotr Grudowski and Kajetan Lewandowski define this term as “the degree of fulfilment of the requirements for the educational process and its results, formulated by stakeholders, taking into account internal

and external conditions” (Grudowski & Lewandowski, 2012, p. 400). This process should be consciously and purposefully managed, including the activities of various institutions, including national administration, local governments or welfare institutions, which are the future beneficiaries of this process. The authors divide the factors determining the quality of education into internal and external (Grudowski & Lewandowski, 2012, p. 402). Internal factors are related to the institution implementing the educational process, i.e. quality, the openness of students/doctoral students, the nature of the curriculum content within the discipline, but also a specific self-awareness of the stakeholders of the educational process in terms of pro-quality orientation (Grudowski & Lewandowski, 2012, p. 402). However, the external factors indicated by them are related to institutions and organizations constituting the environment of the entity implementing the educational process, i.e., “the location of the university (densely/sparsely populated areas, well/poorly communicated, strongly/sparsely industrialized, etc.), the law, budget, labour market absorption, type of education implemented by the institution” (Grudowski & Lewandowski, 2012, p. 402).

Another researcher of quality of education, Diana Green, adds to the above set of educational quality parameters, taking into account the “soft skills” of the employee, which are: the excellence of performance, lack of shortcomings, level of preparation for achieving the objectives of the institution, the extent to which the expectations of stakeholders are met, readiness for continuous development (Green, 1994). It also indicates several specific fields and tasks of education, which are essential in quality assessment, and which consist of: material and human resources, but also the objectives and content of education, ways to motivate students to intellectual work, properly formulated objectives, methods and forms of evaluation of the education process (Green, 1994, p. 115). The quality (of education) can also be interpreted as a degree of adjustment (action, process) to the goal or as an added value (Wójcicka, 2001, p. 43). A truly “qualitative” approach is represented in the UNESCO declaration, which sets as its primary objective the acquisition of competences adapted to the specific social context in which the students live. These competencies are to be expressed not only in equipping learners with specific knowledge and skills but also in the social attitudes that characterize them – committed, pro-state or pro-civic. Both competences and attitudes are supposed to foster high positions in the labour market as well as satisfaction with professional goals.

The presentation of the conceptual framework concerning the quality of education and the place of counselling in the social welfare system, as well as the transformation of forms and methods of education in the profession of a social worker is the basis for the formulation of answers to detailed research questions concerning education in the field of counselling. I have collected research material mainly from websites of universities which offer education in the field of “social work”. It is possible because the current procedure of evaluation of the quality of education used by the Polish Accreditation Commission (PKA) assesses access to public information,

and therefore information about the curriculum, learning outcomes, educational content, and student recruitment is one of the elements of programme evaluation, as well as of the evaluation of applications to open specific fields of study. Universities which want to receive a positive opinion of PKA should provide precise and clear information about their current and planned educational programmes.

In this text, the subject of analysis are descriptions of the programmes of 50 universities to which I had access via their websites. Thanks to this, it was possible to collect data, although not always complete (on their websites, universities publish only the information that does not undermine their interests or copyright and is useful from the point of view of a candidate to study there). Below I am compiling and discussing the data that I managed to obtain during the analysis of the sources found.

At the outset, I have noticed that universities offering courses in social work have a varying legal status, most of them being state universities (cf. Chart 2).

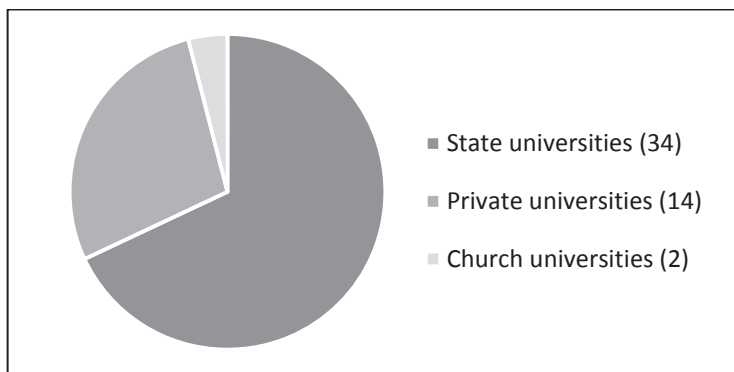


Fig. 2. Universities in Poland offering first and/or second cycle programmes in “social work” (as of 30 March 2020).

Source: Own elaboration.

The data presented are not surprising, because social work is not, as a rule, a field of study for which large groups of students are recruited, so offering it at private universities, which are mainly paid from tuition fees, is less frequent than at state universities.

This is an important finding because it is necessary to know what lies behind the organization and “philosophy” of social work course in the academic practice. At the state universities, the research workers are responsible for teaching and empirical research, as well as for all matters concerning the organization of the educational process, which, due to its time-consuming nature, may lead to a decrease in the quality of education. It is different at private universities, which often have specialized units which deal with all bureaucratic issues related to education, including

the process of ensuring the quality of education, or at State Higher Vocational Schools, which focus on teaching tasks.

Whom do we teach?

When looking for an answer to the question of who studies social work at the surveyed universities, it is worth starting by identifying the type of educational institution (see Chart 2 in the Annex). The knowledge about the type of university at which the education in social work is conducted should lead to the conclusion about the recipients of the education. Each activity, including educational one, must have a clearly defined goal and recipient. Both what to teach and to whom are important, and I mention this first not without reason. The message and scope of the content should be different for full-time students and for part-time students who receive complementary education needed for their professional work. This is important for setting tasks, conducting exercises, organizing ways of learning and verifying the learning outcomes in a given field. Unfortunately, it is rare for Polish universities **to separate the curricula of full-time and part-time programmes**, and most often the curricula of both forms of education are identical, only adjusted to the requirements of law and business calculations (due to the different number of teaching hours). This is a solution that complies with the law, but it would also be worth taking into account the issues I mention below⁴.

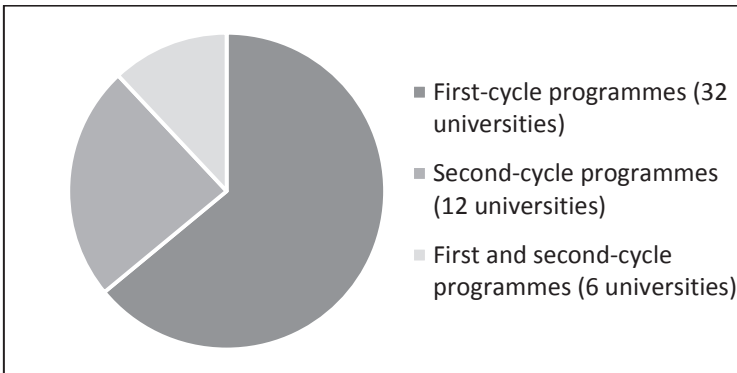


Fig. 3. Universities offering first and second-cycle programmes in “social work” (as of 30 March 2020).

Source: Own elaboration.

⁴ Due to the lack of access to statistical data on the number of students in full-time and part-time programmes, only the universities which teach “social work” on a full-time and part-time basis, as well as in the first-cycle and second-cycle are included in the data.

Full-time students of the first-cycle programmes, recruited immediately after graduation, may need extended content on the functioning of the social assistance system, but also the basics of pedagogy, sociology, psychology, and especially knowledge and skills in the area of interpersonal communication. It is also worth paying attention to the nature of **the generation of contemporary youth** communicating with the use of information technologies, forming the so-called *Generation Z* (also known as *Post-Millennials* or *Internet generation*), for whom the Internet is the primary tool for expanding knowledge. This results in a real, perceptible change on the level of building relationships, ways of life, assessment of other people, but also a possible sense of exclusion, depressive states, low self-esteem (Wawrzonek, 2019). As I pointed out earlier, a counsellor, especially in the field of social and family support, should have extensive competence in communicating directly, assertively, with respect for the other person, knowing how to listen and react empathically. Therefore, in addition to the course in counselling theory, it is worth considering the need for an extensive complementary workshop module to develop interpersonal skills. Classes for full-time students should include more content to achieve learning outcomes in the area of social skills and competences rather than just academic knowledge. There are even ideas in universities that the curriculum should not include counselling classes at all, but should offer classes in other fields (legal basis, psychopathology, development pedagogy) and at the same time offer **an extended curriculum of classes aimed at inter- and intrapersonal development of the student**. The skills of negotiation, mediation, but also communication and language etiquette are essential here.

Students undertaking undergraduate studies in the extramural (weekend) mode, intended for working people (universities sometimes call them programmes for students 40+) require less introduction to legal or practical issues. The generational specificity of this group of students is different. They are people with professional experience, usually gained in professions requiring constant contact with people. They may also be professionally active social workers, who need to complete their education in order to obtain the qualifications required by law. Then their education can focus on the latest, innovative knowledge in the field of counselling, introducing modern solutions and good practices to their institution⁵.

Second-cycle programmes are, according to the philosophy of the Bologna process, less professional and more focused on research and analytical activities leading to independence in scientific research. Hence, **in the second-cycle programmes, there is a natural place for knowledge in the field of counselling**, so necessary, e.g. for analysing the mechanisms of providing assistance to counsellors in educational, care and assistance institutions. However, the analysis of diploma theses in the field of “social work” allows us to conclude that counselling activities are still

⁵ This does not mean that modern knowledge of counselling and its applicability in institutions should not be the subject of first-cycle programmes undertaken by high school graduates. However, I would like to draw attention to the great need to supplement education with workshop classes in the field of building inter- and intrapersonal relations.

treated as additional, side effects of other activities, resulting from the tasks of a social worker. However, this is a highly multi-faceted problem different than the one considered here, which requires further analysis and research.

The issue of preparing the recipients of educational activities is also related to the recruitment process for the field of “social work”, which is actually a bogus activity. There is no **mechanism to verify the candidate’s aptitude**. This observation concerns both private and state universities. The admission process is dominated by the school-leaving certificate ranking list, which is only of formal nature. This applies to both first and second-cycle programmes, as it is rare that universities take steps towards proper “qualitative” verification of the competences of future social workers and the knowledge they possess.

In addition, an unfavourable social stereotype is imposed on both students and, later on, graduates of social work, which is expressed in the opinion that a social worker is either a person who wanted to become one or a person who did not get admitted to their “dream” programme (e.g. psychology or sociology). The academic community is also often convinced that these programmes and the profession of a social worker are chosen by people who because of their low level of preceding educational achievements could not choose any other professions and any other subjects (sometimes very distant from social work, such as military science, biology, computer science, psychology). This means that people with inadequate predispositions and a low level of identification with the future profession may be eligible to study social work. What should be also observed is low public awareness of the professional roles that can be played by graduates of this programme. Such problems result from the lack of an adequate recruitment process during which one could get to know candidates and thus adjust the curriculum to their real educational needs. On the other hand, **the same study programmes are offered to both full-time and extramural students**. The only difference is the number of hours, with those in extramural programmes usually limited by half or more. The extramural programme limits the direct contact between the academic teachers and the students, and contributes to the fact that many classes are conducted in a minimum number of hours, and the emphasis is placed mainly on the independent work of the student. Therefore, the question arises whether classes requiring interaction, training, or interpersonal communication, such as those involving preparation for counselling, can be carried out in minimum time and with a significant burden on the student’s own work with textbooks or materials? The answer tends to indicate that in fact an increased number of hours is required for such types of classes, which would constitute a laboratory of social life, and more specifically – a laboratory of the counselling situation.

When do we teach?

The analysis of the programmes available on the university websites shows that the subject of “counselling” often does even not exist in the study programmes – neither in the “core” nor in the “specialized” modules. However, when they do appear, the universities place them in the schedule usually not in the first year of study (unless they use a different format, as mentioned above, i.e. they introduce communication workshops as a complement to the content classes in law or developmental psychology), but in later years. **Counselling is taught as part of second-cycle programmes.** However, this poses another problem, as programmes in the field of social work at Polish universities are constructed in such a way as to ensure full professional qualifications in the field of social assistance at every level. This results in the fact that the second-cycle programmes duplicate the first-cycle ones, aiming at only broadening the previous learning outcomes in this area. This happens to the detriment of the quality of education at the first-cycle programmes because more content must be assimilated in a shorter time, which does not guarantee the achievement of all the learning outcomes. This translates into specific opportunities and skills that may not be fully utilized in the future career of the social worker to the detriment of both him and the client – as the two main actors of the counselling relationship. For this reason, **it would be best to place counselling classes at a later stage of education**, perhaps just before the professional internships, when students participate in community interviews or even conduct them themselves. It is important to know what a client can expect from a social worker, who very often takes on the role of a social, family or legal adviser. However, it should be kept in mind that internships are usually held after the first year when the student has only partially achieved the learning outcomes and therefore, does not have many vital skills mastered.

At this point, it is worth posing the question: what is the reason of this situation when counselling classes are transferred to later years of study or are even entirely lacking? In the past, it used to be about the “minimum staffing” requirements; nowadays, it is more about the competence of the people conducting the classes. Very often, universities do not employ practitioners and use their own human resources. The academism referred to in the first part of the text, which affects education in the field of social work at universities in Poland, causes that **counselling on social work may become an unnecessary subject, because it is too general, requiring interdisciplinary knowledge** about the system of assistance, interpersonal activities, law and educational impact, i.e. the knowledge that few lecturers have.

What do we intend to achieve in teaching?

For the future practice in the profession of a social worker, it is important that the counselling classes include the acquisition of all competencies, including knowledge, skills and social competences. This can be achieved best in the academic teaching, because the classes usually concern theoretical issues, i.e. goals and types of social counselling, typical counselling attitudes, the place of social counselling in the social welfare system, etc. Moreover, in the teaching programme for future social workers, it is crucial to equip them with practical skills in applying social counselling procedures or undertaking counselling activities, as well as listening or conversation skills. The awareness of the purpose of the classes is fundamental here, also for the whole concept of education (one is derived from the other).

Meanwhile, the objectives of counselling classes tend to be formulated very differently and relate to different areas of counselling practice. Here are some examples: acquisition and deepening of theoretical and practical knowledge in the field of vocational counselling; development of professional skills in accordance with the field of study; getting students acquainted with the issues of family counselling – its organization, functioning, key processes (communication, problem-solving) and the most common problems; introducing the aims, principles and structure of family counselling practice, discussing the main issues raised in family counselling; showing the most common causes of problems in family life and appropriate response to them; practical guidelines for conducting interviews in family counselling, presenting ways to help the family in a crisis situation⁶. As can be easily seen, the level of generality and detail of the above examples of educational goals in the subject of “counselling” can vary. Sometimes, however, **these goals are set too ambitiously**, and it is not that they are formulated too broadly, but they concern competencies that require additional qualifications and knowledge, as can be seen from the following examples: the student defines the basic concepts: family counselling, the division of family counselling, knows its origin; knows the theoretical issues of counselling: subject, aim and methods, knows the most common risks and errors in counselling; knows methods of helping families in conflicts, crises, and educational problems; knows the primary literature of the subject in Polish, can initiate and conduct a conversation and give advice, knows how to organize a family counselling centre. The last outcome of the classes and the ensuing competence goes beyond the strictly counselling activity and concerns the process of managing an institution, thus requiring legal and financial knowledge, not included in the study programme of “social work”.

It should not be forgotten that the learning outcomes of particular subjects must fit those of a particular field of study. These outcomes can be grouped, and

⁶ These are quotations from the university websites, which contain descriptions of learning outcomes for the subject of counselling.

universities in Poland are allowed to choose between the **general academic and practical study profile**, which cannot be assessed as to their quality or level of difficulty. They are simply entirely different and target different groups of recipients, called stakeholders: internal – (potential) students and their educational needs, as well as external – representatives of the social and economic institutions or organizations operating in their areas. The profiles strongly determine the curricula, which is connected with the objectives, but also with the human resources, the needs of the labour market and institutions creating it, or the characteristics of the institution of higher education (academic or vocational, although it is not at all the case that an academic institution has to offer general academic profile programmes only). They are different – they have different formal restrictions, concerning the instructors, internships, practical classes, and above all, they differ in the basic concept, which should be key here. Rarely, however, does this concept have a clear, substantive character with clear objectives in terms of the type of knowledge, skills or social competences. With regard to counselling, there is no explicit range of content of teaching to resolve the dilemma whether it is knowledge of the counselling system and its institutions or the specific tasks and skills of the social worker-counsellor that are more important. However, this does not contradict the assumption that social work, **due to its nature and teaching tradition, should combine both perspectives.**

Study programs in “social work” are usually based on the educational standards of the Ministry of Science and Higher Education, valid until 2012, and the requirements resulting from the Social Welfare Act of 2004. There are required subjects in the curriculum, but **there rarely is any added value**, which would allow building a course brand, based on the achievements of the staff, cooperating institutions or implemented projects – scholarly or social. The teaching profile is one thing, while another is the study programme concept, recruitment of students, but also the possibility to help the local community.

Learning outcomes are part of the study concept and should be assigned to scientific disciplines in accordance with the legal regulations. Social work is a practical activity and research area that is largely interdisciplinary, but **learning outcomes tend to draw on diverse disciplines.** The dominant disciplines are pedagogy and sociological sciences, but also psychology, legal sciences, economics and finance, politics, cognitive and social communication sciences, law, economics, philosophy, linguistics, family sciences, information technology, health sciences. The multi-faceted and content-related counselling should definitely draw on the disciplines from the area of social sciences and humanities, but in its content-related layer, it should also refer to knowledge from the area of health sciences or computer science, which is particularly important in situations of crises, e.g. pandemics, war crises or natural disasters.

How do we teach?

Another important issue that arises in the context of the curriculum of the “social work” course at various universities is the implementation of the requirements of a specific educational profile, i.e. academic or practical, concerning the ways and methods of teaching. It boils down to the question of the extent to which the educational profile determines how students are taught and prepared for professional or research work. The established practice in this area, combined with relatively short history of teaching practical profile courses result in **courses usually taking the form of cycles consisting of lectures and complementary classes**. Rarely do these classes actually implement specific skills that equip students with specific work tools. These would be particularly important in subjects concerning counselling issues, where knowledge is as important as the ability to talk, listen, make decisions or negotiate. However, study programs lack study visits, workshops, laboratories or counselling seminars. Moreover, diploma theses in the area of counselling are not prepared, and these could be, e.g. case studies or descriptions of the methods of working with clients. This issue is often solved (only seemingly so) by assigning **diploma theses of the empirical (research) nature**; many universities, however, only assign a social project (implemented and evaluated) as meeting the requirements of their diploma thesis.

On the other hand, institutions of higher learning, mostly universities, are reluctant to take advantage of the possibility of adopting the practical profile of teaching, as if natural for social work, and choose the general academic profile, which, however, is most often constructed in an improper way. In carrying it out, they do not focus on **preparing the student for research work**, including equipping them with, e.g. the ability to use research tools or to be involved in the scientific research. Counselling is not present as a research area in every academic centre; hence it is treated instead as a set of knowledge and skills that can be “passed on” to the student during classes, rather than as a field of research, searching for its own solutions, strengthening interpersonal competence.

The proposed **forms of classes in this area of knowledge are traditional**, as are the teaching methods. These are most often visual presentations (including multimedia), discussions, lectures, or group work, without taking into account the forms of activating students, forcing them to seek solutions and innovations, changing their thinking, entering new areas of knowledge, but also initiating changes in attitudes to specific issues. The methods of blended learning or education in cooperation with institutions are not used. This also applies to **the methods of verification of learning outcomes, which are mostly traditional**. These are often written tests and even multiple-choice tests, which do not verify either skills or social competences, so crucial in the area of counselling.

Another essential issue in this context is internship. The regulation of the Minister of Labour and Social Policy of 25 January 2008 on the specialized course of

study in higher education institutions preparing for the profession of the social worker requires 240-hour internships. They are usually organized in social welfare institutions. However, usually, the range of internships is extended to other organizations or institutions where a social worker can be employed (with no indication whether they only perform administrative tasks or specialised duties in the field). The cooperation with an experienced social worker established during the internship enables the student to have direct contact with the clients, learn ways of support and communication, get to know the clients' backgrounds, and to adopt **the professional ethos**.

The need for internships, as a key element of counselling activities, may be contrary to the provisions of the Act of 20 July 2018. – Law on higher education and science (Journal of Laws 2018, item 1668), concerning the general academic profile. In accordance with Article 67 point 5 of the Act, with regard to the implementation of the practical profile for first-cycle programmes, a minimum of six months of internship is required and three months for second-cycle programmes -. For the general academic profile, the Act does not require this, so universities are not obliged to introduce internships. In reality, universities do make use of this right, and in the curriculum of the academic profile of the field of study of social work, there is no provision for internships, which is a solution that reduces the quality of education. The fact that a university implementing the academic profile does not have to include internships in its curriculum does not mean that it cannot do so. Some universities believe that the damage to the student resulting from the loss of the possibility to practice soft skills is too obvious to give up the possibility of their own interpretation of this regulation⁷.

When creating the curriculum, the universities work out the ways of conducting classes, i.e. they determine the content and methods of teaching, but also define what the prerequisites for a student to achieve the learning outcomes of a subject are. Rarely during counselling classes, preliminary knowledge is required, e.g. only in few cases does the teacher assume that it is indispensable for the student to have “knowledge of the basics of counselling within the scope of the course in *Methodology of counselling*, and the basics of social work within the scope of the course in *Introduction to social work*”. Sometimes only general psychological and sociological knowledge is defined as prerequisite, although without distinguishing detailed ranges or areas of psychology.

The recognition of the student's prior knowledge is important because “social work” as a separate field of study (and not only a specialization in “pedagogy” as before) offers a broader educational and community perspective on the application of the content taught including counselling. Assigning it to “sociology” as

⁷ The internship was the leading subject already in the College of Social and Educational Work of the Wszechnica Polska University. The study of the mechanisms of functioning of various institutions lasted four semesters. During this time, students visited the institutions first, and only after that, they learned about the ways, methods of work and various job descriptions.

a higher-level scholarly discipline can offer a broader view of the social context and a focus on social problems and issues, thus providing the student with knowledge about the environment in which he or she conducts counselling activities.

There is also another problem with this, which boils down to the question whether the very different specialities opened at a given university should be justified by the needs of the local community. Perhaps it is worthwhile to refer to the forms of education used in the College of Social and Educational Work of Wszechnica Polska University. It had four fields of study: social care, social policy, librarianship and adult education, with two further other specialized fields – urban and rural. Today, social needs are different, but their identification would require intensive research and diagnosis in this respect in order **to be able to attach the resulting specialized fields of study to the local environment**. However, it is worth bearing in mind that students, if they have the opportunity to choose their fields, are not guided by the needs of the market or the local environment, but often by the media. Moreover, one should also consider how to successfully offer a specialised field that has not been chosen but must be imposed on students (which may result from opening only some courses, due to too few candidates in others). The answer to the question of how we teach is thus complicated and requires solving many very complex issues.

What do we teach?

The list of subjects in the curriculum usually results directly from the already quoted regulation of the Minister of Labour and Social Policy of 25 January 2008 on the specialized course of study in higher education institutions preparing for the profession of the social worker. However, evaluation of the quality of education is not tantamount to standardization. The Polish Qualification Framework, to which study programs refer, is – in principle – a universal tool for creating original educational programs: bold, innovative, unique. Universities do not always take advantage of these opportunities, focusing on tradition, experience, and sometimes only duplicate existing educational models.

In the study programmes for “social work” counselling is not always understood in the same way. **The subjects in which counselling knowledge is taught are called in various ways:** *social counselling, family counselling, specialized counselling, vocational counselling, family social counselling, marriage counselling, vocational guidance*. The cited names show the areas of interest of the discipline, but also to some extent, reveal the problems of Polish families that social workers can see every day.

Therefore, we are not dealing here with the general subject of “counselling”, because counselling classes within the course in “social work” are to prepare not only for the profession of the social worker-counsellor but also for the related professions. However, since most of the courses in “social work” at state universities are conducted under a general academic profile, there may be room for reflection on

the theory and practice of counselling, a very broad issue also in the context of the whole practice of assistance.

The names of the courses generally do not fully reflect the **content taught**, which – as shown by the analysis of syllabuses available on universities' websites – is described in **very general terms**. They concern, among others, the theory of counselling, the definition of counselling and guidance, the function of counselling and the competence of the counsellor, information about the institutions performing tasks in the field of counselling, counselling conversation as a method of work in individual counselling, counselling for selected social groups, such as people with disabilities or at risk of social exclusion.

During the courses, teachers use **classical literature** on the subject, with two essential bibliographic items: a monograph entitled *O teorii i praktyce poradnictwa* [*About the Theory and Practice of Counselling*] (Kargulowa, 2006) and a collection of studies entitled *Poradownawstwo – kontynuacja dyskursu* [*Counselling – a continuation of discourse*] (Kargulowa [ed.], 2009). The authors of other studies, appearing on the list of both obligatory and/or additional readings, are Alicja Czerkawska, Bożena Wojtasik, Daria Zielińska-Pękał, Ewa Trębińska-Szumigraj, Elżbieta Siarkiewicz, Edyta Zierkiewicz, Zdzisław Wołk, Marcin Szumigraj. This certainly proves the **high recognition of counselling** as an area of knowledge, researched by scholars representing the group of A. Kargulowa.

Who teaches?

The education of social workers requires the selection of appropriate teaching staff. In Poland, the field of study called “social work” has been established relatively recently; therefore, there are few academic teachers who are graduates in social work. Hence the classes with students are conducted by employees assigned to other disciplines and courses, such as sociology (sociological sciences) or pedagogy. It is noticeable that for students of social work, this is **an identity problem** because these disciplines not only represent a separate set of concepts and theories but also have their own methodology and terminology. The teachers, moreover, do not always have any contact with social work and social welfare practice, so they conduct general course classes, without referring to the requirements of social work and understanding the meaning of the actual welfare activity. This also applies to counselling classes, which should be conducted by specialists, persons with a scientific background in counselling or professional experience in the counselling profession, and this is usually not the case.

Before the abolition of “**minimum staffing**” requirements, which had to be assigned to all the fields of study, the situation had been unclear, because social work was also represented by historians, literary scholars, doctors and even physiotherapists (although many representatives of other scholarly disciplines can be

mentioned here). Today, the quality of education is based on the verification not so much of the competences and qualifications of certain lecturers as on the compatibility of their scholarly achievements or professional experience with the content they teach. Competence and experience, qualifications and the number of academic teachers and other persons conducting classes must ensure that the classes are run properly and the students achieve appropriate learning outcomes. This does not mean, however, that in the course of “social work” in the near future classes will be conducted only by specialists assigned to this field.

This is the last, troublesome and at the same time costly matter for the university – the need to employ **practitioners**. Not all universities want to employ people connected with the labour market, although when a practical profile is adopted, they should also be involved in teaching. However, employing them is a financial and organizational problem for universities, which must, first of all, provide teaching loads to their full-time employees. Therefore, sometimes highly specialized classes are conducted by random people unprepared for the job, which obviously does not improve the quality of academic education.

Conclusions, recommendations, problems

Today, universities in Poland offer the first and second-cycle programmes, but in fact, very few universities offer the “social work” programme on the level of the second-cycle. It is not one of the most besieged fields of study, although the problem is not only the lack of students or candidates interested in being trained as social workers but also the lack of a clear idea how to train them. Before 2018, it had also been difficult to hire suitable lecturers as part of the “staffing minimum”, which was a barrier preventing the second-cycle programmes from being offered. Therefore, private universities generally did not even take up this challenge, while for state academic institutions, second-cycle programmes may have generated an additional risk of the Polish Accreditation Commission downgrading their quality assessment. Because the Polish Accreditation Commission thoroughly checked the compliance of the achievements of the teaching staff with the planned learning outcomes, the study programmes were built on the basis of the staff they already employed, which made the system highly inflexible and caused the universities to be more schematic in terms of planning, content selection, the introduction of new subjects, the teaching methods and ways of verifying the learning outcomes achieved by students.

Nonetheless, in each study programme, there is a place for counselling classes, although it may be expected that the programme will be taught in a routine way, as a set of core theories and concepts and not in response to the needs of students. .

There is a lack of study models in the existing curricula that would:

- ♦ be innovative, introducing flexible curricula, tailored to the needs of both students and stakeholders;

- ◆ use European Union funds through the National Centre for Research and Development, thanks to which periodically implemented educational projects could be created;
- ◆ consider the conclusions of scientific research conducted by academic teachers, focused on specific projects;
- ◆ be implemented in cooperation with the socio-economic environment;
- ◆ be standardised – understood as using and developing a specific core content;
- ◆ encourage both research workers and social workers-practitioners employed at the university to undertake doctoral studies and/or in-service training -, which could additionally help to reduce the shortage of highly qualified social service staff.

An interesting new proposal could be the specialized course for the “social assistance counsellors”, focused on developing the competences of social counsellors, using practical forms of education. A practical module would be added to the lectures and practical classes, either carried out in an institution or conducted at the university with the participation of a representative of a given organisation or institution. Thanks to this, students would have the opportunity to experience a real-life counselling relationship, not only that described in monographs or projects, which would also give them a chance to achieve learning outcomes in three areas – knowledge, skills and social competences.

However, whether it is about social work in general or only counselling, one should be aware of the learning outcomes in these areas and the opportunities to develop practical knowledge, thanks to the university’s cooperation with the institutions or organisations in its environment. As Anna Elżbieta Michalska suggests:

“Alumni, employed in a broad network of institutional and organisational support, could suggest to universities what kind of knowledge is particularly needed and what skills and competencies are particularly important in maintaining a high level of professionalism. In general, a graduate of a university that cares about the effectiveness of its programmes should have the ability to understand social phenomena and processes, the ability to analyse and evaluate them using social science theories, and the ability to use the knowledge gained to solve difficulties in working with people and groups at risk of social exclusion. These are just some of the important learning outcomes that can contribute to the greater compatibility of knowledge with the needs of practice” (Michalska, 2016, pp. 22–23).

It can also be counselling practise.

Translated by Anna Maria Kola

References

- Brenk, M. (2012). Od społecznika do profesjonalisty – ewolucja zawodu pracownika socjalnego w Polsce. [From social worker to professional – the evolution of the social worker profession in Poland]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, (2), 135–149. <https://doi.org/10.14746/kse.2012.2.10>
- DuBois, B., & Krogsrud Miley, K. (1996). *Praca socjalna* [Social work] (K. Czekał, Trans.). Warszawa: Interart.
- Duda, M., Wojtanowicz, K. (2018). Asystentura rodzinna jako istotny komponent współczesnego poradnictwa rodzinnego [Family assistantship as an important component of modern family counselling]. In B. Szluz & A. Szluz (Eds.), *Poradnictwo w dyskursie interdyscyplinarnym* [Counselling in interdisciplinary discourse] (pp. 13–28). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Gałęska, U. (2011). Poradnictwo rodzinne jako pomoc w rozwiązywaniu życiowych problemów rodziny [Family counselling as an aid in solving family life problems]. *Wychowanie w Rodzinie*, (4), 199–208.
- Green, D. (1994). Looking Ahead. In D. Green (Ed.), *What is quality in higher education?* (pp. 112–117). London: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Green D. (Ed.). (1994). *What is Quality in Higher Education?*. London: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Grudowski, P., & Lewandowski K. (2012). Pojęcie jakości kształcenia i uwarunkowania jej kwantyfikacji w uczelniach wyższych [The concept of quality of education and conditions for its quantification in higher education institutions]. *Zarządzanie i Finanse*, 10(3/1), 397–406. Retrieved from http://jmf.wzr.pl/pim/2012_3_1_29.pdf
- Kamiński, T. (2000). Praca socjalna jako działalność zawodowa [Social work as a professional activity]. *Seminare. Poszukiwania naukowe*, 16, 431–448.
- Kargulowa, A. (2006). *O teorii i praktyce poradnictwa: odmiany poradoznawczego dyskursu: podręcznik akademicki* [On the theory and practice of counselling: variations of counselling discourse: academic textbook]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kargulowa, A. (red.). (2009). *Poradoznawstwo – kontynuacja dyskursu* [Counselling – continuation of discourse]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kotlarska-Michalska, A. (2003). Pracownik socjalny jako badacz i strateg – nowe wyzwania w kształceniu [Social worker as researcher and strategist – new challenges in education]. In E. Kantowicz & A. Olubiński (Eds.), *Działanie społeczne w pracy socjalnej na progu XXI wieku* [Social action in social work on the threshold of the 21st century] (s. 31–43). Toruń: Wydawnictwo Akapit.
- Kotlarska-Michalska, A. (2004). Nowe role pracownika socjalnego w nowych obszarach pracy socjalnej [New roles of the social worker in new areas of social work]. In J. Brągiel & P. Sikora (Eds.), *Praca socjalna – wielość perspektyw. Rodzina – multikulturowość – edukacja* [Social work – multiple perspectives. Family – multiculturalism – education] (s. 211–219). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Kotlarska-Michalska, A. (2005). Role pracowników socjalnych w nowych rolach [Social workers in their new roles]. In *Efektywność, skuteczność i jakość działań w pomocy*

- społecznej. *Materiały z XIV Ogólnopolskiej Konferencji Stowarzyszenia Samorządowych Ośrodków Pomocy Społecznej* [Efficiency, effectiveness and quality of social assistance activities. Materials from the XIV National Conference of the Association of Local Government Social Assistance Centres]. Poznań: MOPR.
- Kotlarska-Michalska, A. (2009). O potrzebie poszerzenia ról pracownika socjalnego [On the need to broaden the roles of the social worker]. In A. Żukiewicz (Ed.), *Ciągłość i zmiana w pomocy społecznej i pracy socjalnej. Księga jubileuszowa z okazji XV-lecia Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Krakowie* [Continuity and change in social assistance and social work. Jubilee Book on the occasion of the 15th anniversary of the Municipal Social Welfare Centre in Kraków]. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kozak, M. (2012). Kształcenie w zakresie pracy socjalnej w Polsce – rys historyczny [Education in the field of social work in Poland – historical background]. *Roczniki Nauk o Rodzinie*, 4(59), 335–351. Retrieved from <http://czasopisma.tnku.pl/index.php/rnr/issue/view/602>
- Krasiejko, I. (2016). *Asystentura rodziny* [Family assistance]. Warszawa: Wydawnictwo Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej.
- Leś, E. (2001). *Zarys historii dobroczynności i filantropii w Polsce* [Outline of the history of charity and philanthropy in Poland]. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Leś, E., & Rosner, J. (Eds.). (1991). *Kształcenie pracowników socjalnych* [Education of social workers]. Warszawa: Polskie Towarzystwo Pracowników Socjalnych.
- Michalska, A. E. (2016) Warunki efektywnego kształcenia pracowników socjalnych [Conditions for effective training of social workers]. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska – Sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 29(1), 7–26. Pobrane z <https://journals.umcs.pl/j/article/view/2762>
- Oleszczyńska, A. (1978) Z historii pomocy społecznej oraz kształcenia pracowników socjalnych [From the history of social assistance and training of social workers]. *Opiekun Społeczny*, 4.
- Piorunek, M. (2010). O pomocy, wsparciu społecznym i poradnictwie – prolegomena do teoretycznych rozważań i praktycznych odniesień [On assistance, social support and counselling – a prolegomenon to theoretical considerations and practical references]. In M. Piorunek (Ed.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki* [Assistance – social support – counselling. From theory to practice] (pp. 7–12). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Rymsza, M. (2012a). Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce [Social workers and social work in Poland]. In M. Rymsza (Ed.), *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem* [Social workers and social work in Poland. Between social service and office] (pp. 11–33). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Rymsza, M. (2012b). W stronę pracy środowiskowej i nowych ról zawodowych pracowników socjalnych [Towards environmental work and new professional roles for social workers]. In M. Rymsza (Ed.), *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce Między służbą społeczną a urzędem* [Social workers and social work in Poland. Between social service and bureaucracy] (pp. 203–226). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

- Wawrzonek, A. (2019). The need for counselling support in multigenerational working teams. *Studia Poradownicze/Journal of Counsellogy*, 8, 350–372. <https://doi.org/10.34862/sp.2019.7>
- Wódz, K. (1999). Profesjonalizm jako podstawowy wyznacznik tożsamości zawodowej pracownika socjalnego [Professionalism as a basic indicator of a social worker's professional identity]. In A. Niesporek & K. Wódz (Eds.), *Praca socjalna w Polsce: badania, kształcenie, potrzeby praktyki: materiały z VIII Zjazdu Polskiego Stowarzyszenia Szkół Pracy Socjalnej w Katowicach* [Social work in Poland: research, education, practical needs: materials from the VIII Congress of the Polish Association of Social Work Schools in Katowice]. Katowice: Śląsk.
- Wójcicka M. (2001). Jakość kształcenia [Quality of education]. In M. Wójcicka (Ed.), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny* [Quality of higher education. Thematic dictionary]. Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wyrobkowa-Pawłowska, W. (1986). Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej [College of Social and Educational Work at the Free Polish University]. *Praca Socjalna*, 2.
- Zasada-Chorab, A. (2004) *Kształtowanie się zawodu pracownika socjalnego w Polsce* [Formation of the profession of social worker in Poland]. Częstochowa: AV Wyd. Centrum.

Regulations

- The Regulation of the Minister of Science and Higher Education of 13 June 2006 on the names of fields of study (Journal of Laws 2006 No. 121, item 838).
- The Regulation of the Minister of Labour and Social Policy of 25 January 2008 on the specialized course of study in higher education institutions preparing for the profession of the social worker (Journal of Laws 2008 No. 27, item 158).
- Act of 20 July 2018. – Law on Higher Education and Science (Journal of Laws 2018, item 1668).
- Act of 29 November 1990 on Social Assistance (Journal of Laws 1990 No. 87, item 506).
- Act of 9 June 2011 on Family Support and Foster Care System (Journal of Laws 2011 No 149, item 887).
- Act of 12 March 2004 on Social Assistance (Journal of Laws 2004 No. 64, item 593)
- Act of 29 July 2005 on Counteracting Domestic Violence (Journal of Laws 2005 No 180, item 1493).
- Act of 19 July 2019 on the Provision of Social Services by a sSocial Service Centre (Journal of Laws 2019, item 1818).

Netography

- Praca socjalna studia – kierunek studiów. (n.d.). Retrieved March 25, 2020 from <https://www.otuczelnie.pl/artykul/1345/Praca-socjalna>
- Baza uczelni. (n.d.). Retrieved March 25, 2020 from <https://opinieuczelnia.pl/baza-uczelni?uczelnia=&wojewodztwo=&miasto=&status=&typ=&kierunek=praca-socjalna&page=2>

IV. Books Reviews

Janusz Włodzimierz Adamowski

Daria Zielińska-Pękał (2019), *Poradnictwo telewizyjne w perspektywie poradoznawczej [Television counselling from the perspective of counselling]*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, pp. 304

Edyta Zierkiewicz

Martin Milton (2018). *The personal is political: Stories of difference and psychotherapy*. London: Palgrave, pp. 177

Janusz Włodzimierz Adamowski

University of Warsaw

**Daria Zielińska-Pękał (2019), *Poradnictwo
telewizyjne w perspektywie poradniczej*
[*Television counselling from the perspective of
counselling*]. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza
Uniwersytetu Zielonogórskiego, pp. 304**

**The assessment of television counselling
by a media studies expert**

I wish to start this review with a caveat that will be fundamental for my comments below: this is not a review of a monograph on television counselling written from the perspective of a counselling specialist. The author of this review is a political scientist and media expert, and it was from this position that I had proceeded with a careful reading and then reflection on the monograph, both of which spurred this review. Attentive reading of this monograph was a very interesting experience, as the publication relates to television – a particularly important medium, which is still dominant in the sphere of social communication.

Despite the increasing significance of the Internet and the social media embedded in it, television is still a particularly important and popular mass medium, resulting from numerous conceptual and practical efforts initiated as early as the first quarter of the 20th century (or, according to some media historians, in the previous century) and continued until today. In the sciences focusing on social communication and media, it constitutes a key subject of much scientific research, including: the analysis of TV programming content, reception of broadcasts, its impact on public opinion, and presence on the advertising market, and many more. I believe that this medium is also of considerable importance to counselling experts, as demonstrated in an extensive and competent take on the subject offered by the author of the monograph reviewed here.

This work is clearly interdisciplinary in nature, which is, of course, in no way a negative comment on Daria Zielińska-Pękałski's study. On the contrary, the strength of this monograph lies in very skilful interweaving of numerous issues relating to the domains of pedagogy, psychology, media studies and even sociology, because – as in many other fields of research – counselling is keen to use tools developed by other disciplines. The vast spectrum of television counselling programmes, subjected by the author to a thorough analysis, is a clear evidence that they provided the author with plentiful food for thought, which she shared with her readers.

From the point of view of writing technique, the book is fully commendable: it has been logically and harmoniously structured and consists of informative chapters presenting a variety of data (which proved very useful to the media expert as well), preceded by a well-written introduction. In Chapter 1, the author presents counselling practiced in a direct relation between people (in the introduction she is “treating it as a primary model for that practiced indirectly”). Chapter 2 constitutes an attempt to look at television counselling in the context of contemporary mediatization processes. In this chapter, the author discusses e.g. the opinions of key researchers focusing on social communication and media sciences, such as Denis McQuail, Manuel Castells or Winfried Schultz, as well as Polish experts Tomasz Goban-Klas, Wiesław Godzic and Maciej Mrozowski. From my point of view, the approach to television as a mass medium is of particular importance here, and in particular a synthetic but concise analysis of its ongoing transformations, especially those that occurred in recent years.

Chapter 3 is a follow up on the issues presented in the first two excerpts of the reviewed monograph and focuses on intermediary counselling. As the author wrote:

“My aim was to highlight the process of the emergence of scientific reflection on such counselling. Thus, I present the beginnings of such reflection, which are linked to indirect counselling, thus sketching the idea of emergence of mediated counselling as a separate subject. I describe its specificity, trying to situate it within not only mass communication, but also mediated communication.”

The main task Zielińska-Pękał set for Chapter 4 was to demonstrate the methodological framework of television counselling, by situating her analysis within a broadly understood discourse of qualitative research. In other words, in this part of her monograph, the author presented the methodological solutions she applied in writing her book.

The key issue for the author was to identify and conduct an in-depth analysis of three kinds of counselling: counselling “through television”, “in television” and “with television”. The next three chapters of her book Zielińska-Pękał dedicated to such an analysis (which in fact made the four preceding chapters a methodological and theoretical springboard, necessary for the ensuing analysis). As the author stated:

“The key element for understanding each of these three kinds [of counselling, JWA] are the particles I use to identify them. “Through” indicates counselling. By counselling done “through” television I mean counselling situations occurring due to television understood as a medium and a tool for passing on advice. (...) The particle “in”, on the other hand, points out to a certain embeddedness of advice in the world of televised images and texts. I approach counselling done “in television” as a scripted, storied counselling show performed for the TV audience. (...) The particle “with”, which I use to identify the third kind of counselling, highlights assistance and accompanying. Indeed, I understand counselling done “with television” to be television-based practices that are inherent in televised narratives, embedded in the counsellee’s daily life and accompanying them closely. Whether such a narrative will have counselling consequences (i.e. become advice) depends fully on its subjective reception by the television audience seeking advice; it will depend on the meaning ascribed to it by the viewer.”

The seven chapters are complemented by concise but informative conclusions and a relatively rich bibliography (where I found many helpful and relevant sources, but also publications that seem redundant or not entirely relevant). The final part lists the television shows which were analysed, as well as the list of tables and diagrams. Here, I wish to recommend to careful Readers (including media experts) to pay attention to three interesting (in my view) tables on page 195 (Table no 20), “Elements of Teun van Dijk’s triad in the activities of counsellors”, page 215 (Table no 25) “Client types in televised shows”, and page 283 (Table no 28) “Types of television counselling”. All of them were produced by the author of this scientifically thorough monograph.

In terms of the structure of the reviewed monograph, as the above brief description shows, less than a half of the book (about 45% of the total text) has been devoted to the presentation of the theoretical “foundations” of the subsequent reflection by the author (I already mentioned that I especially appreciated the sections focusing on dynamic evolution of television as a mass medium). The author’s discussion of the television-based counselling and their unique character constitutes over half of the monograph and is – in my view – interesting and cognitively valuable. I understand and accept the *mise en abyme* perspective adopted by the author, as it “creates the possibility to approach television counselling as open to new descriptions, interpretations and re-interpretations” (quote from the book). I am also glad that the author seems open to further analysis and research related to such a currently and prospectively interesting topic for academic inquiry as television counselling.

As the concluding remark of this brief review, I wish to point out some shortcomings of this overall superb counselology publication, hopefully giving the author the opportunity to reflect on the following issues:

- ♦ **change in the typesetting** in the next editions the book, which is printed – in my humble opinion – in a manner that does not do justice to the value of its content (even though I understand the difficult financial situation of publishing houses, but I cannot approve of such policy). The font (especially that used in the numerous footnotes) is definitely too small, and the line spacing too tight, which presents difficulties in the mindful “consumption” by the reader of this delicious “dish” served by the author. Also a more dynamic layout would certainly make the book more readable and provide more clarity.
- ♦ **correcting** the style and expressions (and general proofreading). Let me quote just a few of such shortcomings in terms of language or terminology, and typos that I think could be corrected, e.g. on page 118 (line 2–3) we find the term “*autonomia metodologiczna*” (methodological autonomy, instead of the intended “*autonomia*”), on page 226 (line 3), we come across a similar proofreading error: “*postawa to bierno-konstruktynna*” (passive-constructive approach, where “*konstruktywna*” was probably meant). On page 122 the referenced author’s name Czachur was wrongly declined in accusative as “*Czachury*”, whereas the correct form in this case is “*Czachura*”. To continue this merciless dissection of the text – on page 245 the subsection title is: “*Generowanie i sepizowanie problemów, czyli sposoby ujarzmiiania homo consultants*” (Generating and SEP-ing problems: the ways to subjugate the *homo consultants*). The author briefly explains her intention for this part of the text, but I still find it difficult – despite an increasingly tolerant approach of our Polish language experts (including those whom I hold in high regard, my colleagues – professors from the University of Warsaw: J. Bralczyk and A. Markowski) – to accept the word *generować* (generate) as part of the Polish language, instead seeing it as an anglicized expression imposed on our beautiful mother tongue (not to mention the term “SEP-ing” rendered as “*sepizowanie*”). Last but not least, let me quote one more “savoury” bit from page 278 (here in the English translation): “By calling the counsellee a “casual vagrant” (“*przygodny włoczyk*”) I wished to highlight that he or she represents a position of a **shouting co-existence** (“*postawę krzyczącego współbycia*”, emphasis added, JWA) with television counselling, identified further by a characteristic that I call “transitiveness”. The author experiments with diverse kinds of terms used for counsellee typology, which she introduced in her publication – my two favourite being (p. 279) the above-mentioned “casual vagrant” and “errant sheep”.

To conclude, I wish to emphasize that my comments above in no way diminish the unquestionably valuable work by Daria Zielińska-Pękał, but only aim to assist the author (if she allows me) in improving the subsequent editions of this very interesting and skilfully written book. Certainly, her monograph constitutes a helpful

and valuable source of information, allowing the readers to supplement our knowledge about television as a mass medium crucial to the society, as seen from a perspective other than that of a media expert, with great care and in-depth reflection.

Translated by Katarzyna Byłów

Edyta Zierkiewicz
University of Wrocław

**Martin Milton (2018). *The personal is political:
Stories of difference and psychotherapy.*
London: Palgrave, pp. 177**

Psychological and pedagogical support (including counselling) as well as psychotherapy seem to function as if they were outside the socio-political reality, even though the topics they tackle are always closely related to the so-called outside world experienced by individuals (i.e. clients) as problematic, burdensome, taking away the sense of agency, threatening their dignity, etc. Counsellors/therapists are contacted by people having troubles with coping with painful experiences or various difficulties either independently or with the support of kind people from their immediate surroundings. Those who provide assistance, however, notice that the discoveries of psychology concerning, among other things, the concept of a human nature, do not provide the right tools and turn out to be too superficial and conservative (cf. e.g. Orford, 2008, pp. 3–4), as the socio-political world, which for the specialists still remains an insignificant, although irritating, background for what happens during therapy, impacts the lives of clients and must always be taken into account. This is all the more irritating as the ideal that therapists often encourage their clients to achieve is a consciously independent, self-sufficient, efficient, entrepreneurial *self-made man* (Orford, 2008, p. 8). This extremely widespread, but essentially unsocial or even anti-social, “project” of a human was first widely criticized in the 1960s by American feminists. However, psychology (practical and theoretical) had been long refusing to recognize the legitimacy of the allegations made by various socially marginalized groups and individuals against the dominant culture (and itself). Therefore, although not without some difficulties, multiculturalism in counselling and psychotherapy was recognized in the United States as an important intellectual and aid-oriented trend (the so-called “fourth force” – after psychoanalysis, behaviourism and humanistic psychology) only less than four decades ago, when it became clear that it is impossible to undo political and moral changes as ethnic, national, “racial”, gender, etc. minorities began to play a significant role on the public scene. Since then, many articles and monographs on multicultural counselling have been published around the world; in Poland, however, this issue is still

poorly understood, and therefore rarely applied to professional assistance practice¹. Polish society, until recently basically monocultural, only now experiences a change related to, among others, the multidimensional “migration crisis”. On the one hand, the crisis was triggered by the emigration wave lasting since 2004 (i.e. since Poland’s accession to the European Union), resulting in the departure of over 2 million citizens (see e.g. Bobrowska, 2013; Słowik, 2013). On the other hand, the moral panic around refugees from countries affected by wars and/or natural disasters aroused by the media and those in power (see, e.g., Łodźński, 2019) as well as a growing number of economic immigrants, especially from Ukraine, contributed to the crisis. Furthermore, other marginalized social groups have recently been politically “activated”: women protesting against the deprivation of their right to decide about their reproductive health and to self-determination, LGBT+ people who, described as a false ideology, must pretend to be human entities unlawfully deprived of human rights, and finally people with disabilities – isolated and condemned to a life in poverty and social isolation. Voices proving the existence of social injustice are heard louder and louder in the public sphere (e.g. at street protests), but the diversity emphasised and practiced there has not yet been appreciated in Poland, both mentally and formally.

One of the institutions in which the West is increasingly expected to engage in mental and social change is counselling (see, for example, Collins et al., 2013; Guichard, 2016). This trend has emerged only recently; earlier, despite various psychologists’ ideas for changes in the social world (e.g. Freud, Jung, Maslow or Rogers), this trend was neither ready nor willing to “respond” to the invitation and “appear” at a therapy session (Samuels, 2004, p. 825). As the author of the book *Politics on the Couch* (Samuels, 2015) states, not taking this idea into consideration by the world was not only a matter of resistance. More crucial in this case was the therapists’ need to dominate the world and, more precisely, the fact that they “so much want and need to be right”, including calling everything professional jargon and striving to reduce complex socio-political issues to “simple” psychological tasks to be performed (Samuels, 2004, p. 826). At this point it can also be mentioned that for many decades counsellors, psychologists and therapists did not take the side of people to whom they provided assistance services (see, for example, Moi, 1981). It was easier and more convenient for them to take the side of the dominant culture and “universal reason” than to see injustice or abuse experienced by the victims of the system (of which they themselves were a part). The situation, however, started to change, as the voice of the aggrieved, rejected, and betrayed people could be heard very clearly – although maybe not so much in psychotherapists’ offices, but primarily in the broadly understood public space.

¹ The exceptions are the monographs: *Podejście wielokulturowe w doradztwie zawodowym* [Multicultural approach in career counselling] (Kownacka et al., 2007) and *Transnational counselling networks of Polish emigrants* [Transnational counselling networks of Polish emigrants] (Słowik, 2016).

It seems that in Poland, where the cultural changes are delayed in various areas by an average of about two or three decades in comparison to highly industrialized countries, in some time counselling will also correct its mission and undertake actions to equalise the life chances of representatives of various minority groups which are today disadvantaged. Few Polish psychotherapists and counsellors have already emphasized the need to “understand culture and social phenomena from the perspective of a psychotherapeutic office” (Józefik, 2018, p. 213; cf. also Bilon & Kargul, 2012; Słowik, 2016). Preparing slowly for the implementation of future tasks, it is worth to read Martin Milton’s book, *The personal is political: Stories of difference and psychotherapy*.

In the title of his publication, the London psychoanalyst refers to the slogan promoted by American second-wave feminists (“the personal is political”), who noticed that gender oppression is structural in nature and its source lies in unfair politics having a strong impact on the private life of every individual, especially women. While explaining this issue, Milton distinguishes two types of politics: one with a capital *P* (referring to Brexit, homophobia, misogyny, etc.) and one with a lowercase *p* (here: he mentions the problem of organising aid-oriented actions, the ethical dimension of professional support, personal clients’ experience of discrimination, etc.). Politics in psychotherapy or psychological and pedagogical assistance can, however, be understood or appear not only as the “context” of clients’ problems, but also in other ways. For example, it may be a topic picked up by a counsellor or the disclosure of their views on the economy, government, etc. (see e.g. Solomonov & Barber, 2019). It is known from history that many therapists around the world, not only in Nazi Germany, the Soviet Union or South Africa, supported the regimes or participated in oppressive activities and “normalizing” practices on citizens disobedient to or not fitting into the accepted standard (Samuels, 2004, p. 826). The situation remained unchanged despite the fact that in psychotherapy for many decades there was a “doctrine of being apolitical” in contact with clients (Avisa, 2017, pp. 126–127). Nevertheless, as it can be observed, it was rather declarative and served in fact the maintenance of the *status quo* (Samuels, 2004, pp. 826–827). Even more general, one can speak of “self-politics” as the construction of the self both reflects and influences the fundamental issues of an individual’s life and the community one is a part of; at the same time an individual’s self is usually, if not always, subject to political struggles and moral negotiations on what it means to be human. “The moral meanings that constitute the self are continually interwoven with the political structures of the social world – interwoven, intermingled, interchanged” (Cushman, 1995, p. 332).

It can be observed that Martin Milton, to a greater or lesser extent, refers to all these understandings of politics “entangled” in professional helping. Considering the mental state of clients, he notes that many people who contact psychotherapists/counsellors do not fully consciously internalize the prejudices functioning in society and/or, by becoming an “object” of discrimination as an “Other”, blame

themselves for the unpleasantness they experience. These “Others” (e.g. in ethnic terms), even having observed inequalities in the social world from the earliest years of their lives, often accept their existence because they are represented in the so-called dominant discourse as natural, obvious. Thus, according to common social logic, they begin to see themselves as a problem or cause of their difficulties and often become “scapegoats” in their close environment (Milton, 2018, p. 39). The author of the reviewed book, seeing it as a serious threat to the proper development of an individual, believes that, if only for this reason, the work of a specialist should not focus on helping clients to adapt to the existing situation or change themselves in order to gain acceptance from the environment. In a sense, it should help to identify unfair social structures. He also claims that in order to support their clients in a competent and adequate manner (including, for example, understanding how social origin, material status, education, etc., affect people, what are the consequences of experiencing stress by minority groups; minority stress), therapists and counsellors should use current sociological, feminist, anthropological and political analyses, and not rely solely on psychological – often problematic – knowledge (Milton, 2018, p. 27; see also Bilon, 2016). He illustrates his theses with stories heard in his office from people belonging to different nationalities, ethnic groups or social classes. The reviewed book consists of 11 chapters, most of which present individual clients’ narratives focusing on the personal consequences of experienced injustice and the “different therapeutic journeys” they undertook with Milton (2018, p. 7). Such voices are not only individual products; because they arise in a specific social context and are formulated from a certain social position, they are also regarded cultural and ideological products showing the existing power relations (including e.g. racism, sexism, homophobia) (Bell, 2003). As a proof, it is sometimes pointed out that the stories of white Americans, which usually refer to the past in terms of development and desired change, are quite different from those of other members of American society (here: *People of Colour*) who have been discriminated against for generations in every aspect of their lives (Bell, 2003, p. 4). Previously, the voices of these groups were muted, ignored or banned, now they are finally shaping history and culture. Moreover, these publicly presented stories are heard also in the dominant group, including, for example, therapists and counsellors, who see them as an expression of cultural trauma (e.g. Eyerman, 2004).

Milton in his book refers to the phenomena of racism, xenophobia, sexism, homophobia, religious intolerance, ableism (i.e. discrimination on the basis of health and physical condition) that are severely experienced by his clients but poorly understood by them as sources of personal problems. He tries to emphasize that “while they [i.e. racism, homophobia, etc.] are experienced individually they are supremely political, subject to regulation, social policing and control” (Milton, 2018, p. 71). As the author claims, standing out from the mainstream environment means that one is constantly exposed to the view and (critical) assessment (Milton, 2018, p. 33), increased stress and discomfort, unfair treatment and deprivation of various

opportunities (e.g. educational, professional, economic), which to “normals” seem obvious and quite accessible. Therefore, he argues that an important part of psychotherapeutic work is helping clients to reach the meanings that they give to the world, including understanding what certain behaviours (theirs and those around them) mean for them, and consequently supporting them in recognizing the shapes of the political world and better understanding their opportunities or limitations in achieving goals (Milton, 2018, p. 34).

It seems that in the case of providing help clients from minority groups, a phenomenological method based on three principles is worth considering: suspension of assessment while getting to know the clients’ world (here: *being epoche*); the use of description instead of immediate explanation; *horizontalization*, i.e. the equating rule (Milton, 2018, p. 76). Ernesto Spinelli, referred to by Milton, states that therapists should remain open to various possibilities of understanding the client’s world, and thus, for some time, should put their pre-understandings and preferences (including political ones) aside, which, however, does not mean that they should be completely removed or erased (Spinelli, 2014, p. 13). Getting to know a client’s experiences should therefore be about standing next to them and listening to what they have to say, and not about explaining what they feel and pointing out what they should think. The third rule (here: *horizontalization*) refers to the location of a client’s statements in the horizon of their existence and to the therapists treating their position on an equal footing with the client’s (Spinelli, 2014, pp. 14–15). Milton believes that adopting and following these principles will allow counsellors and psychotherapists transcend their professional limits:

“Traditionally, psychological and psychotherapeutic theory has offered assistance by helping clients recognize the ways in which their own thoughts, behaviours or relationships affect their experience. More recently, these fields have recognized the impact that the world has in constructing distress and therefore has been considering how we might engage with this fact” (Milton, 2018, p. 87).

Among the many options available here, Milton mentions two: questioning the existing theories (as conservative or inadequate), and understanding the problem in a broad, contextual way as conditioned by various social and cultural factors (Milton, 2018, p. 87). In his opinion, therapy becomes a kind of movement between understanding and acting, a transition from theory to practice (Milton, 2018, p. 89), but one should not expect the impossible from it, i.e. that it will heal everyone and find a remedy for every – also very serious – social problem (Milton, 2018, p. 91). Furthermore, many modern therapists consider dealing with socio-political issues, such as injustice and discrimination, negation or departure from the real, actual clients’ difficulties (Milton, 2018, p. 99). Moreover, clients from disadvantaged social groups may experience a sense of inadequacy and/or misunderstanding in contact with a counsellor/therapist whom they perceive as a privileged person, representative of the dominant culture, and thus may not want to talk to them about

their inferior political position. Milton does not, however, suggest to his readers, psychotherapists and counsellors that they share their own differences with clients, i.e. that they tell clients about their experiences as “different” (e.g. that they are gay, immigrants, etc.). In this way the conversation with a client about a therapist’s own experiences and problems instead of building understanding and fostering mutual empathy could turn into bidding on cultural humiliation, competing for who is more discriminated against, and thus creating a gap in this helping dyad (Milton, 2018, p. 41). Nevertheless, the author suggests how to consciously use such experiences and reflect on them for the benefit of the assisted. Additionally, he cautions readers-therapists not to be tempted to name the significant differences between them and their clients, as they will then bring their own findings to the agenda and reinforce inequality in the relationship, thus contradicting the principles of the phenomenological method described above. In the description of one of the therapeutic processes, Milton uses his own example to indicate the negative effects of such a procedure. The purely “racial” differences that he focused on in the relationship were considered by his client to be as important as those resulting from age, professional status, and material condition. Only inviting the client to create a list of differences resulted in conversations about the impact of each of them on their life and, thanks to this, understanding the source of their (cultural) fear and becoming ready to introduce changes in their world (Milton, 2018, pp. 43, 48). The author of the reviewed book adds that due to the fact that our mental health depends greatly on the socio-political context, completing the therapy should be associated with discussing a client’s ability to independently deal with various external factors, often of a systemic and structural nature (Milton, 2018, p. 49).

Martin Milton’s book is a very valuable guide in understanding the complexity and political nature of the counselling process, both for specialists and their clients. Counsellors/psychotherapists will find out how the author worked with people experiencing oppression because of their otherness and will find many tips for their own work, while potential and current clients will be able to realize how politics “works” in their lives and what they can do with this knowledge to cope better with the difficulties they experience, as well as with various hidden social forces.

Translated by Agnieszka Cłapka

References

- Avissa, N. (2017). Israeli psychotherapy, politics and activism: Is there a way out of the trap? *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 47, 125–134. <https://doi.org/10.1007/s10879-016-9346-3>
- Bell, L. A. (2003). Telling tales: What stories can teach us about racism. *Race, ethnicity and education*, 6(1), 3–28. <https://doi.org/10.1080/1361332032000044567>

- Bilon, A. (2016). *Strukturacja poradnictwa kariery w Holandii: Między specyfiką kulturową a neoliberalną zmianą* [Structuring career counseling in the Netherlands: Between cultural specificity and neoliberal change]. Wrocław: Wyd. DSW.
- Bilon, A., & Kargul, J. (2012). Socio-cultural contexts for defining the role of counsellors. *Studia Poradownicze/Journal of Counselling*, 1, 265–287. <https://doi.org/10.34862/sp.2012.5>
- Bobrowska, A. (2013). Migracje Polaków po przystąpieniu do Unii Europejskiej [Migrations of Poles after joining the European Union]. *Collquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych: Kwartalnik*, 2, 49–64.
- Collins, S., Arthur, N., Brown, C., & Kennedy, B. (2013). Counsellor and supervisor views of multicultural and social justice education. *Studia Poradownicze/Journal of Counselling*, 2, 279–295. <https://doi.org/10.34862/sp.2013.5>
- Cushman, P. (1995). *Constructing the self, constructing America: A cultural history of psychotherapy*. Cambridge: Perseus Publishing.
- Eyerman, R. (2004). The past in the present: Culture and the transmission of memory. *Acta Sociologica*, 47(2), 159–169. <https://doi.org/10.1177/0001699304043853>
- Guichard, J. (2016). Life- and working-design interventions for constructing a sustainable human(e) world. *Studia Poradownicze/Journal of Counselling*, 5, 179–190. <https://doi.org/10.34862/sp.2016.1>
- Hanisch, C. (1970). The personal is political (76–78). In S. Firestone, & A. Koedt (Eds.). *Notes from the second year*. New York: Editors.
- Józefik, B. (2018). Dyskursy psychoterapii a rozumienie rzeczywistości społecznej [The discourses of psychotherapy and understanding social reality]. *Kultura i Społeczeństwo*, 2, 213–221.
- Kownacka, E., Piegat-Kaczmarczyk, M., Rejmer-Ronowicz, Z., & Smoter, B. (2007). *Podejście wielokulturowe w doradztwie zawodowym: Praktyczny poradnik dla doradcy zawodowego pracującego z klientem odmiennym kulturowo* [Multicultural approach in career counseling: A practical guide for a career counselor working with a culturally different client]. Warszawa: KOWEŻiU.
- Łodziński, S. (2019). Uchodźcy jako „podejrzana społeczność” (*suspect community*): Polska opinia publiczna wobec udzielania pomocy uchodźcom w okresie maj 2015-grudzień 2018 [Refugees as the „suspect community”. Polish public opinion in front of providing assistance to refugees in the period May 2015 – December 2018]. *Studia Socjologiczno-Polityczne. Seria Nowa*, 1(10), 31–60.
- Milton, M. (2018). *The personal is political: Stories of difference and psychotherapy*. London: Palgrave.
- Moi, T. (1981). Representation of patriarchy: Sexuality and epistemology in Freud’s “Dora”. *Feminist Review*, 9, 60–74.
- Orford, J. (2008). *Community psychology: Challenges, controversies and emerging consensus*. Chichester: Wiley & Sons.
- Samuels, A. (2004). Politics on the couch?: Psychotherapy and society – some possibilities and some limitations. *Psychoanalytic Dialogues*, 14(6), 817–834. <https://doi.org/10.1080/10481881409348809>

- Samuels, A. (2015). *Polityka na kozetce: Obywatel i jego życie wewnętrzne* [Politics on the couch: Citizenship and the internal life]. Warszawa: Eneteia.
- Słowik, A. (2013). *Trzy fale polskiej emigracji: O doświadczeniach biograficznych polskich emigrantów z Newcastle upon Tyne* [Three waves of Polish emigration: On the biographical experiences of Polish emigrants from Newcastle upon Tyne]. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Słowik, A. (2016). *Transnarodowe sieci poradnicze polskich emigrantów* [Transnational counseling networks of Polish emigrants]. Wrocław: Wyd. Nauk. DSW.
- Solomonov, N., & Barber, J. P. (2019). Conducting psychotherapy in the Trump era: Therapists' perspectives on political self-disclosure, the therapeutic alliance, and politics in the therapy room. *Journal of Clinical Psychology, 75*(9), 1508–1518. <https://doi.org/10.1002/jclp.22801>
- Spinelli, E. (2014). Descriptive challenging in existential therapy. *Dasein, 3*, 11–27.

V. News and Chronicles

Maja Piotrowska

Knowledge about counselling in pedagogical studies. In search of a remedy for the main problems of the modern world. 10th National Pedagogical Congress – Special Symposium. Warsaw, 20 September 2019

*Mariana Lucas Casanova, Anna Bilon, Rosie Alexander, Sanna Toiviainen,
Anouk-Jasmine Albien, Maria Paula Paixão, Patricio Costa,
Rebecca Lawthom, Joaquim Luis Coimbra*

The Symposium: Social justice in Career Guidance and Counselling as a requirement to navigate a fast-paced world at the 17th EARA Conference – Adolescence in a rapidly changing world, 2–5 September 2020

Sławomir Szymczak

New trends in career counselling – challenges, stages, methods. Report from the Polish National Online Conference, 6–8 October 2020

Joanna Kozielska, Agnieszka Skowrońska-Pućka

Inaugural meeting of the Pedagogical Counselling Section at the Pedagogical Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences, Poznań, 27 November 2020

Anna Ewa Górka

Career counselling in primary schools. The project of improving school counselling carried out by the Imago Foundation. August-December 2020

Maja Piotrowska
University of Wrocław

***Knowledge about counselling in pedagogical studies.
In search of a remedy for the main problems of the
modern world. 10th National Pedagogical Congress –
Special Symposium. Warsaw, 20 September 2019***

On September 18th-20th, 2019 in Warsaw, the jubilee Tenth National Pedagogical Congress was organized by the Polish Pedagogical Society, the Faculty of Pedagogy of the University of Warsaw and the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education. The main theme of the Congress, which has become a meeting place and a place of exchange of thoughts of many eminent representatives of the scientific community, concerned *Pedagogy and education in the face of the crisis of trust, community and autonomy*. The title formulated in this way by the organizers created a number of opportunities for participants to propose new perspectives and try to read such an important issue, especially in the context of the emergence of various crises in an increasingly complex and ambiguous contemporary world. During the three days of the Congress, the participants (observers, speakers and listeners) undertook many discussions focused on the contemporary challenges facing pedagogy and education in the changing economic, political, cultural and social reality of Poland and the whole world. The participants were able to listen to numerous jubilee lectures, plenary lectures and papers delivered in seven thematic sections and eight special symposia. The sections focused on such general issues as: Educational policy, school, educational institutions; Teacher; Youth, student, student, listener; Family, child, care, educational institutions; Labour market, professional development, employers' expectations; Global environment, local environment, social relations, social groups, media, migration; Methodology of research in humanities and social sciences.

During special symposia the participants shared the knowledge resulting from their research on less general topics, as indicated in the titles: Abilities and creativity. Problems, concepts, perspectives; Special pedagogy in recognizing the theoretical-empirical triad: person-family-society; Heritage of ideas and drama of the fate of leading figures and Polish pedagogy in the twentieth century: history,

analysis and criticism of the bonds and rifts between generations; Trust and sense of community in the work of teachers; Knowledge about counselling in pedagogical studies. In search of a remedy for the problems of the contemporary world; Identity of media pedagogy. Perspectives, challenges, tasks; Polish-Ukrainian scientific discourse on the pedagogy of work and andragogy; Ontological (un)safety. Contemporary person in a trap of meanings, threats and symbols.

On September 20th, 2019, the third day of the Congress, the special Symposium was held entitled *Knowledge about counselling in pedagogical studies: In search of a remedy for the main problems of the modern world*. The centres that had initiated the meeting were: University of Wrocław, Lower Silesian University, University of Zielona Góra and Naukowe Towarzystwo Poradcoznawcze (Scholarly Society of Counselling). The Symposium was chaired by Professor Edyta Zierkiewicz of the University of Wrocław, who invited the academic teachers of Polish universities to share their comments related to the teaching of counselling knowledge to students and the experiences gained from it. During the Symposium, nine speeches by representatives of various academic centers in Poland dealing with education in this field were delivered. The extended title of the Symposium not only referred to the issues related to university teaching, concerning the indicated area of expertise, but also emphasized its connections with the current reality, emphasized in the general title of the Tenth PTP Congress.

At the very beginning of the meeting, Professor Edyta Zierkiewicz emphasized the importance of counselling reflection in pedagogical studies. The Symposium was opened by a speech by Professor Alicja Czerkawska from the University of Lower Silesia in Wrocław, entitled: *Adaptive and emancipatory dimension of educational biographies of adults: Reflections of the counsellor*. The speaker presented the assumptions of her research project, within the framework of which adults (in the period of early and middle adulthood), who undertook pedagogical studies at the University of Lower Silesia, have the opportunity to analyze and interpret the course of their own educational biography. During the classes on the subject of "Lifelong Learning Workshops" the students look at various elements of their own lives, including the development of individual identity, the main themes of life, significant people and social relations, living conditions, their own possibilities and limitations, experienced difficulties, dilemmas, turning points in their existence, changes in their views and value system, dreams, life goals. This recognition leads to a deeper understanding of oneself, one's own destiny, the socio-historical and cultural context, and thus provides an additional impulse to build conscious relationships with the inner and outer world. Professor Czerkawska pointed out that in the process of lifelong learning of adults and in the process of self-analysis, presented in the form of auto-narration, two different creative orientations are clearly visible – striving for adaptation and achieving emancipation.

In the speech entitled *Guidance through the eyes of the student: The research report*, Dr. Anna Kławsiuć-Zduńczyk, representing the Nicolaus Copernicus

University in Toruń, presented the results of her own research, concerning students' knowledge of professional helping, their expectations towards counselling services, as well as their experience in using institutional support. The research was conducted by means of a diagnostic survey on a sample of 200 students. The author emphasized that her findings may be helpful for vocational counsellors in building their skills and methodology and also for lecturers, educating students in the field of vocational guidance and counselling.

Dr. Anna Maria Kola (also from the Nicolaus Copernicus University) presented a paper entitled "*What can I advise you...? The theory and practice of counselling in the education of social workers*". The speech concerned historical and contemporary ways and forms of counselling education (family, professional, social, etc.) in the study field of "Social Work in Poland", analysed from the point of view of the quality standards of academic education, including those set by the Polish Accreditation Committee, as well as of reforms of the social assistance system. Dr. Kola noted that the changes in the aid system cause that the aid activities now go beyond administrative activities and put more emphasis on direct, specialized support for the family in various areas of its functioning. This support is realized by means of specialist counselling, which is an element of training future social workers at universities in Poland. Both papers are published in the present issue of the *Studia Poradownicze /Journal of Counselling*.

Professor Jolanta Lenart from the University of Rzeszow in her lecture drew attention to *The competence of educators in the field of professional counselling: Needs and reality*. According to the speaker, the majority of today's graduates of pedagogy, graduating from university, do not have the necessary skills and extensive knowledge of the specifics of vocational guidance. The situation is also similar for elementary school teachers, which may be alarming, all the more so because both are obliged in their professional work to conduct educational activity in the field of preparing students for the choice of profession. According to Professor Lenart, the question can be asked: why won't the Ministry of National Education, in consultation with the Ministry of Science and Higher Education, incorporate the contents of vocational counselling into the educational programs for teachers of various specialization? The situation prompted the researcher to undertake archival studies, which were an attempt to determine whether the situation was similar in earlier periods, i.e. in the interwar period and in the period of the People's Republic of Poland, and to conduct small surveys among the graduates of pedagogy at the University of Rzeszow in order to learn about their competences in the field of vocational guidance.

A speech by Dr. Maja Piotrowska from the University of Wrocław, entitled *Educating future family counsellors: The project of optional classes in "Family counselling", extending the knowledge and counselling skills of students*, presented the curriculum organization of family counselling in the specialty of "Counselling and psychopedagogical helping" opened in the Institute of Pedagogy of the University

of Wrocław. The speaker pointed out that nowadays, when so many families experience various crises, both broad, interdisciplinary and well-established theoretical knowledge concerning the area of working with a family, as well as proficient use of the counselling skills in the process of helping its members, become indispensable for future family counsellors.

The next lecture, by Dr. Violetta Drabik-Podgórna (also from the University of Wrocław), was entitled *Visions and reviews in counselling: The counsellor's distractions in the face of the chaos of concepts and actions in the area of career development support*. The lecturer focused on presenting the numerous dilemmas faced by today's counsellors and practitioners who want to act professionally in the area of career support. The author presented the dilemmas of the specialists in the field of career counselling, taking into account five dimensions: ontological, epistemological, axiological, methodical and existential. This lecture has been already published in *Studia Poradotwawcze/Journal of Counselling* (Vol. 8, p. 71–86; 289–319).

Professor Barbara Skalbania from the Jan Kochanowski University in Kielce, in the lecture entitled *Knowledge about counselling for parents and teachers of inclusive education*, took up the problem of inclusive education, which takes into account the diversity of students' needs within the framework of public education. In her speech, Professor Skalbania characterized inclusive education, indicating that this model of education assumes equal educational opportunities while providing broadly understood counselling/support for students and their parents. However, there is an important problem related to counselling and support addressed to teachers, which is too narrowly defined and often identified only with their professional development. In the speech she justified that the counselling for teachers should be realized comprehensively, taking into account their personal development, raising therapeutic competence, increasing practical skills, i.e. striving to consciously create a common educational space, which is the main assumption of inclusion.

This part of the meeting was concluded by the speakers from the University of Zielona Góra – Dr. Daria Zielińska-Pękał and Dr. Joanna Dec-Pietrowska, who presented lecture entitled *The specificity of education in the field of counselling – reflections of counsellors*, in which they presented the counselling curriculum for students of the “Social Work” course at the University of Zielona Góra. The lecturers analysed the current process of educating future counsellors and people connected with broadly understood helping. They paid attention to all subjects with “counselling” in the name, required in the course of study at the University of Zielona Góra (i.e. “Family and sexual counselling”; “Educational counselling”; “Youth counselling”; “Gerontological counselling”; “Theory and practice of counselling”; “Professional counselling”, among others). However, the most attention was paid to the subject of “Mediated counselling”, which had been introduced into the educational program and is being taught today only at their University. The lecturers presented the objectives of teaching such a subject in the curriculum designed for future counsellors, its thematic scope, as well as the first reflections of students on

how they find themselves at each of the stages of future counselling work, outlined during their course of study.

The Symposium, due to the diversity of the topics it deals with, related to the field of counselling as it is taught in pedagogical studies, has become a space for asking questions, short discussion and exchange of views.

At the end of the meeting, Professor Alicja Kargulowa, took the floor and thanked all participants for attending the Symposium. She referred to the individual speeches, appreciating the effort made by the lecturers in preparing their speeches and sharing the conclusions of their research. She also expressed her conviction that the Symposium was a good opportunity to undertake an in-depth reflection on the issues of counselling, and in particular on the organization of didactics in the field of educating future counsellors. Professor Kargulowa was convinced that the meeting was highly necessary, also because today there are more and more complex problems that are faced by people who are poorly prepared for the changes taking place in today's world and who look for various kinds of advice, often without taking into account the risk related to the abuse of their trust. Hence, the multifaceted professional training of counsellors seems to be a need of the moment.

At the end of the Symposium, a conclusion was formulated, which was supported by all participants of the Symposium, that joint counselling discussions should take place more often and take the form of regular meetings.

Translated by Edyta Zierkiewicz

Mariana Lucas Casanova, University of Porto, Portugal
Anna Bilon, University of Lower Silesia, Wrocław, Poland
Rosie Alexander, University of the Highlands and Islands, Scotland, United Kingdom
Sanna Toiviainen, University of Helsinki, Finland
Anouk-Jasmine Albien, University of Bern, Switzerland
Maria Paula Paixão, University of Coimbra, Portugal
Patricio Costa, University of Porto, Portugal
Rebecca Lawthom, Sheffield University, United Kingdom
Joaquim Luis Coimbra, University of Porto, Portugal

**The Symposium: *Social justice in Career Guidance
and Counselling as a requirement to navigate
a fast-paced world at the 17th EARA Conference***
– *Adolescence in a rapidly changing world,*
2–5 September 2020

Western societies have experienced complex cultural, socioeconomic and political transformations over the last forty years, which have led to various individualised forms of socialisation, community fragmentation, fast-paced social changes and ways of living. Additional transformations in the professional world include uncertainty/risk, competitiveness, and precarity in the labour market. Despite increased productivity, these transformations have contributed to social inequality in developed and developing countries. Therefore, young people develop their life/vocational projects within an increasingly complex, demanding and uncertain world. This symposium sought to propose a reflection on how social justice might become central to the field of career guidance and counselling (CGC) research and praxis so that it truly helps young people navigate the world of work, which is characterised by rising levels of inequality. The papers presented are all concerned with vulnerable populations that suffer the consequences of socioeconomic inequality, and whose life/vocational projects and professional experiences (i.e., precarity and unemployment) are undermined.

The European Association for Research on Adolescence (EARA) seeks to promote the understanding of the experiences that are central to adolescence and youth as a developmental phase, as well as the inherent challenges faced in this

population group, from a multidisciplinary research perspective. EARA organises biannual conferences to promote knowledge sharing, discussion and networking in order to encourage research and intervention. The last conference was organised by the Faculty of Psychology and Education Sciences of the University of Porto (FPCEUP), Portugal, from September 2 to 5, 2020. Due to the COVID-19 pandemic, for the first time, the conference was held online. The efforts and hard work of the organisation committee allowed an enriching and smooth experience for participants.

EARA conference 2020 fostered crucial reflections for understanding the role of research and intervention specifically aimed at adolescents as a target group, and discussions of how parents and practitioners could aid adolescent career development pathways. The conference included multidisciplinary psychosocial research projects that stress the relevance of dialogue between research, practice and policies; debates on the role of political education so that researchers, practitioners, policymakers, and adolescents and youth can collaboratively tackle the current challenges faced collectively, such as: climate change, social inequality, populism, career issues such as unemployment and precarity, among so many other current issues. In the current paper, we wish to reflect on the experience of the symposium “Social justice in Career Guidance and Counselling (CGC) as a requirement to navigate a fast-paced world” (organised by Lucas Casanova and Joaquim Luis Coimbra), and the discussions and future recommendations for research and praxis this symposium generated.

This symposium sought to foster reflection and discussion about the relevance of a social justice standpoint in CGC and how social justice could become a strategy to tackle issues of social inequality to help the youth to cope with the socio-economic and political challenges brought about by rapid social transformations in western societies, at the same time alerting them to the dangers of CGC’s contribution to the reproduction of the status quo (Bauman, 2001; Prilleltensky, 1994; Sennett, 1998; Prilleltensky & Stead, 2012). Despite the theoretical points of view and research results that inform this article, its aim is an experiential one, presenting reflections on the debates and discussions this symposium stimulated.

The symposium was composed of four papers, which were all based on qualitative research methodologies. Two of these papers were focused on the challenges faced by adolescents from geographically vulnerable locations. Based on research in the British islands of Orkney and Shetland, Alexander focused on how young people aspiring to enter higher education from these communities imagine highly mobile futures, and yet their lived experiences demonstrate constraints on this mobility. Thus, she highlights the role of space and place as crucial considerations in CGC in order to challenge the normalisation of mobility. Toiviainen and Albien presented a cross-cultural exploration of the experiences of disadvantaged youth from regional rural Finland and metropolitan marginalised areas of South Africa. Their research emphasises the hidden influences of spatial inequality and the

neoliberally informed naturalisation of mobility needed for career development. They present reflections on the young people's experiences of belonging, in terms of the dimensions of geographical places, social relationships and the historical moment in time. Thus, the sense of connectedness of these young people to communities and the social context of marginalised youth is brought to the forefront.

The last two papers focused on an analysis of practices of CGC that may integrate concerns of social justice. Bilon reflected on social justice through a narrative analysis of a group of Polish practitioners, who seemed to demonstrate resistance to the role of social justice in their practices. The participants' inconsistency in reflections on social values, social justice and the demands created by inequality, as well as on the role of advocacy, are interpreted through a consideration of socio-cultural and political conditions that account for specificities in Polish society. Casanova and colleagues (FPCEUP) presented the results of a focus group discussion with Portuguese practitioners that, based on the results of a quantitative study that explored experiences of precarity and unemployment, discussed socially just practices and how the labour market is "an aggressor". The hegemonic psychological discourse was identified – a discourse that reflects neoliberal values of individualism and meritocracy, which standardise/normalise individuals, making them responsible for their disadvantage and suffering, while commodifying workers.

The discussion of these papers by Paixão allowed a reflection on the commonalities and specificities of these papers, while emphasizing the path these authors are taking towards the fast-growing critical perspectives on CGC, within constructivist and social-constructionist frameworks (Berger & Luckmann, 1966/1971; Gergen, 1996; Parker, 2015). Based on the dominance of neoliberal values in CGC, which reflect the discourse adopted by policymakers, she offered an analysis of CGC practices and how this kind of research can contribute to changes in policymaking and intervention, moving beyond the current status-quo, promoting individual subjectivity and agency for navigating an uncertain world through reflection and reflexivity. Moreover, she established crucial connections between the results of these studies and the role of CGC in contributing to the construction of decent and sustainable work, namely through advocacy.

We would like to finish this reflection with the debate elicited by the question posed to us by the PhD candidate Dom Weinberg (Utrecht University), specialising in socio-economic impacts on adolescents' well-being:

How we, as researchers, face those (i.e., colleagues /and or fellow researchers) who want to depoliticise our work, by removing the historical, political, ideological context and who think advocacy for marginalised people is not the role of researchers?

In order to address the core of the question posed, part of the discussion focused on the value of an approach to research and analysis that demonstrates the social construction of reality and individual experiences and so highlights the effect

of socioeconomic and political circumstances on people's lives. Therefore, some authors shared the relevance of discussing these issues with the colleagues who may not see the political dimension in their research and emphasizing the possible social or psychological effects of depoliticized research or practice. This also entails demonstrating how we, as individuals, researchers, practitioners, are political beings, with individual experiences influenced by socioeconomic, cultural and political circumstances, which then influence our life experiences, viewpoints and research work. Therefore, it is impossible for any individual and any researcher to be neutral, even though we may believe ourselves to be. Only by becoming aware of the impact of the social and political contexts we are embedded in, can we understand the sociopolitical impact of our research and practice. Without this awareness, researchers or practitioners are unintendedly negating the sociopolitical origins of inequality, thus contributing to the reproduction of the status quo. As such, no science is value neutral. This, though, may be a difficult path for researchers and so connecting with people who share interests may be helpful for building a community and facing the challenges of value-laden research.

An additional consideration was the researcher's subjective positioning through reflexivity. This was discussed as a crucial element for understanding our relationship with our research, the participants or clients in CGC, and the impact of our own values on them. Moreover, it became apparent that it was crucial to consider the history of the theory of CGC as grounded in Western societies, mainly the United States of America, and how these theories were developed for middle-class white people, assuming stability in life projects and career paths. Nowadays, stability is not a given and CGC must be made accessible and answer the needs of *all*, especially vulnerable population groups. However, this entails considering the historical and social context that constrain and/ or shape people's experiences and decisions. Advocacy for improving conditions of marginalized people is considered an integral part of the role of CGC practitioners. In this discussion, advocacy and professional activism were voiced by some as "an obligation", described as a need that goes beyond research, publication and intervention, but also infuses into other roles, intervening in the community and engaging with policymakers or other stakeholders.

In conclusion, these research studies and reflections highlight how CGC should foster an analysis of socioeconomic and political environments that may help young people (i.e. adolescents and/ or youth), not only in decision-making, but also in understanding the social context, their place in the world by promoting critical consciousness through conscientization, and how they can have a role in transforming the environment through collective forms of agency, so that a more equal and just world can be co-constructed by all (Freire, 1970/1972). Only through an emancipatory CGC can young people successfully tackle the challenge of transforming the world as part of their own life projects (Hooley, 2018; Hooley, Sultana, & Thomsen, 2019). Indeed, the discussion in the symposium also allowed us to point out how

a research focus on social justice has also had specific implications for us in terms of conceptualising our own roles as researchers, and our research practices, as well as practitioners.

References

- Bauman, Z. (2001). *The individualized society*. Cambridge: Polity Press.
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1966/1971). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Penguin Books.
- Freire, P. (1970/1972). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Books.
- Gergen, K. J. (1996). Social psychology as social construction: The emerging vision. In C. McGarty, & A. Haslam (Eds.), *The message of social psychology: Perspectives on mind in society* (pp. 113–128.). Oxford: Blackwell.
- Hooley, T. (2018). The neoliberal challenge to career guidance: Mobilising research, policy and practice around social justice. In T. Hooley, R. G. Sultana, & R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for social justice. Contesting neoliberalism. Volume 1 – Context, theory and research*. New York: Routledge.
- Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (2019). Towards an emancipatory career guidance: What is to be done? In T. Hooley, R.G. Sultana, & R. Thomsen (Eds.), *Career guidance for emancipation – reclaiming justice for the multitude. Volume 2*. New York: Routledge.
- Parker, I. (2015). *Handbook of critical psychology*. New York: Routledge.
- Prilleltensky, I. (1994). *The morals and politics of psychology. Psychological discourse and the status quo*. State University of New York Press.
- Prilleltensky, I., & Stead, G. B. (2012). Critical psychology and career development: Unpacking the adjust-challenge dilemma. *Journal of Career Development*, 39(4), 321–340. <https://doi.org/10.1177/0894845310384403>
- Sennett, R. (1998). *The corrosion of character: The personal consequences of work in the new capitalism*. New York: W.W. Norton.

Acknowledgements

We would all like to thank Anna Bilon for the invitation and opportunity to reflect on this symposium and experience in this Journal. We would also like to thank Professor Maria Paula Paixão for her enriching discussion of our work.

Sławomir Szymczak

Institute for Educational Research (IBE)

New trends in career counselling – challenges, stages, methods. Report from the Polish National Online Conference, 6–8 October 2020

On October 6th-8th, 2020 the National Online Conference titled “New trends in career counselling – challenges, stages, methods” was held. The conference was organized by the Institute for Educational Research (IBE) in Warsaw in collaboration with the partners of the event: Adam Mickiewicz University in Poznan (UAM), The Association of School and Vocational Counsellors of the Republic of Poland, and five Centres for Supporting Crafts, Dual and Vocational Education in Kalisz, Konin, Leszno, Piła and Poznan. The conference was devoted to new trends in vocational counselling (as well as guidance service), mainly in the context of school vocational counselling and counselling provided by labour market institutions. This three-day event was carried out on the ClickMeeting platform, and each day of the conference was focused on three different issues: challenges faced by career counsellors, career counselling at various stages of education, and methods used in counselling. Contemporary issues of career counselling were also presented in the connection with the resources of the Integrated Qualifications System (IQS).

The first day of the conference was opened with a speech delivered by Dr Marcin Żółtak (WSB University in Poznan), entitled *Certain profession in times of uncertainty*. Based on the VUCA concept, he introduced the participants to the problems of the labour market shaping and its relationship to professional competences in a world of high volatility. The second speech was delivered by Sławomir Szymczak, who presented a sample of the results of the research on the competency profile of a career counsellor (carried out by a team consisting of Prof. Małgorzata Rosalska, Dr Jakub Wierzbicki [Collegium Da Vinci, Poznan], and Sławomir Szymczak [IBE]). The needs of career counsellors in terms of strengthening their methodological and diagnostic competences as well as data on selected areas of professional knowledge were analysed. Further, the speech by Tomasz Magnowski (Association of School and Vocational Counsellors of the Republic of Poland) *Consulting on steroids – how to combine artificial with intelligent* showed the possibilities

of using technology in career counselling and illustrated the problem of counsellors consisting in – as the author himself noted – digital exclusion from “augmented” reality. Dr Dominika Walczak (IBE) and Dr Monika Staszewicz (IBE) discussed the goals and assumptions formulated in the Integrated Skills Strategy 2030 for career counselling, including topics and directions of activities related to the functioning of effective career counselling for children, adolescents and adults. Dr Helena Anna Jędrzejczak (IBE), in her speech entitled *Confirming learning outcomes obtained outside formal education in universities – a challenge and opportunity for counselling*, introduced the possibilities of confirming learning outcomes (RPL) which has been required from universities since 2015, as well as the results of a study carried out at universities and discussed the conclusions from these results for career counselling. The area of challenges in career counselling was summarized in an expert panel led by Dr Anna Wawrzonek (UAM), Wojciech Stęchły (SGH, Warsaw) and Krzysztof Świerk (Central Examination Board / Sector Council for Automotive and Electromobility Competences), who broadened the issues presented by the former speakers, including the opportunities resulting from the implementation of the Integrated Qualifications System.

On October 7th the issues related to educational and vocational counselling at various stages of education were presented. Witold Jakubek (Masovian Local Governmental Teacher Training Center in Radom) discussed the subject of counselling in primary schools with a lecture entitled *Teaching technique in primary school and choices of further vocational education*. The next speakers, Anna Koziarska (CWRK-DiZ in Konin) and Marzena Szymańska-Grzegorzek (CWRKDiZ in Leszno), tackled the dilemma regarding the optimal approach to career counselling in high schools (developing decision-making versus profiling). Jan Ireneusz Palacz (the Józef Noje School Complex in Czarnków) focused on combining career counselling in vocational schools with the opportunities arising from the IQS, emphasising the schools’ autonomy in developing counselling programs. The academic consulting was discussed by Prof. Małgorzata Rosalska (UAM) on the basis of a presentation *Academic counselling as a form of supporting students’ educational and professional careers*. The last lecture concerned the role of educational and vocational counselling in improving the basic skills of adults; Karolina Rożalska (Foundation for the Development of the Education System) analysed the main assumptions of the project *Opportunity – new prospects for adults*. The culmination of the second day was an expert panel with Jerzy Bielecki (IBE), Joanna Maria Odzeniak (Education Office of the City of Warsaw) and Dr Mateusz Wiliński (University of Logistics).

The last day of the conference was devoted to the area of professional methods and tools used in educational and vocational counselling (also in a different approach, i.e. guidance service). In the first speech Dr Joanna Minta (DSW, Wrocław) presented the issue of “the most basic tool that every counsellor uses in their practice”, that is a counselling conversation (lecture entitled *Counselling conversation in the modern world – goals, contexts and strategies*). The differences between

professional psychological tests (supporting the advisory diagnosis) and questionnaires that do not meet the criteria of correctness of psychological tests were reviewed by Dr Jakub Wierzbicki. In the following speech, Ewa Frołow (IBE) and Joanna Biskup (IBE) shared their experiences in disseminating the IQS in the school environment, especially during lessons. The subject of balancing competences in the perspective of IQS was taken up by Dr Marian Piekarski (Cracow University of Technology), mainly in terms of balancing competences process as a market qualification. The lecture closing the third and last day of the conference was an original perspective on counselling evaluation presented by Dr Anna Bilon (DSW, Wrocław) (*In search of the golden mean, or a few words on career counselling evaluation*). The closing of the topics discussed that day was a conversation about the methods and tools used in counselling with Ewa Bodzińska-Guzik (Information and Career Planning Centre Cracow), Iwona Gmaj (IBE) and Beata Grzelak (Centre for the Development of Vocational Advice at the Warsaw Centre for Educational and Social Innovation and Training).

The event was addressed to career counsellors, school career counsellors, career advisors, teachers, educators, education staff and all others interested in the subject of educational and career counselling. The conference met with great interest from the participants (almost 2,000 people registered for the conference), who actively participated in the chat by commenting, asking questions, and also sharing information or links to publications and websites devoted to the issues raised during the speeches. A rich post-conference material, including recordings of speeches and expert panels, multimedia presentations, as well as visual notes (flips) prepared for this occasion, illustrating individual speeches, is available at <https://kwalifikacje.edu.pl/nowe-trendy-w-doradztwie-zawodowym/materialy-pokonferencyjne/>.

*Translated by Sławomir Szymczak
Proofreading by Joanna Minta and Agnieszka Czapka*

Joanna Kozielska
Agnieszka Skowrońska-Pućka
Adam Mickiewicz University, Poznań

Inaugural meeting of the Pedagogical Counselling Section at the Pedagogical Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences, Poznań, 27 November 2020

The inaugural meeting of the Pedagogical Counselling Section of the Polish Academy of Sciences was held using the Microsoft Teams application in the domain of the University of Adam Mickiewicz in Poznań. The session was opened by the Chairman of the Section, Professor Magdalena Piorunek. Recalling the definition of the Advisory Psychology Division of the American Psychological Association, Professor Piorunek recalled that counselling is *helping individuals to overcome obstacles on the way to their personal development (...) and to optimally stimulate individual sources of this development* (Murgatroyd, S., 2000, p. 16), and added, quoting Anna Jones, that counselling is *a process that helps individuals come to terms with their own life as it is and ultimately helps them become more mature by learning to take responsibility and make decisions for themselves* (Murgatroyd, 2000, p. 17). Thus, she introduced the meeting participants to its thematic scope. Moreover, she pointed out that counselling is sometimes equated with advising and is treated as a social activity, interpersonal interaction, consisting in the counsellor providing advice or guidance to the counselee or as an activity of counselling institutions, while from the point of view of social policy as a form of assistance (Kargulowa, 2005).

So broadly understood, it can serve both as the implementation of therapeutic and promotional and optimization goals (Sęk, 2004), especially as it coexists and is associated, among others, with such aid activities as social support, therapy, crisis intervention, social assistance and can be considered:

- ♦ in the micro-social context as a help relationship (with such areas of reflection as, for example, the subjectivity of the participants of the relationship, their autonomy, motivations for entering into relationships, their conditions);

- ◆ as the activity of institutions, formal and informal groups in real and virtual space;
- ◆ on a macro-social scale as a component of social and educational policy.

She also raised the problem of defining the effects of counselling activities, measuring them and correlating them with other influences, such as upbringing, education, and prevention.

Pointing out multiple aspects of counselling, Professor Piorunek thus outlined the substantive area of the Section's activity.

Then she provided general information about its structure and defined the goals of this meeting, as well as the goals of the future activity of the Pedagogical Counselling Section. As the main ones, she indicated:

- ◆ critical reflection on the existing trends in counselling, help and social support and the need to develop new theories
- ◆ interparadigmatic, transdisciplinary research into the area of aid activities;
- ◆ interdisciplinary discourse of science and practice related to counselling and its various types;
- ◆ development of cooperation between institutions, organizations, units dealing with the above-mentioned issues.

After this introduction, the meeting was formally inaugurated by the Chairman of Pedagogical Sciences Committee of Polish Academy of Sciences (KNP PAN), Professor Agnieszka Cybal-Michalska, who was invited as a special guest to the meeting. She started off by emphasising the importance of establishing the Pedagogical Counselling Section Committee, for the first time in the history. Then she briefly presented the history of the functioning of KNP PAN and indicated its tasks "whose aim is, in the most general sense, to integrate the scientific community of educators and to maintain awareness of the social importance of pedagogy as a science and the social responsibility of educators (...)". Professor Piorunek expressed her gratitude to the President of the Section, for the preparation, in response to the call by the Ministry of National Education, of the opinion on the new market qualification "Conducting mediation in education" to be include in the Integrated Qualifications System, as well as drawing up an action plan for the Social Counselling Section, which sets the direction for the creative and expert activity of the Pedagogical Counselling Section.

In the next part, the Chairman, Professor Piorunek, gave the floor to individual members of the Section, asking them to present their profiles and scientific and research interests.

The first speaker was Professor Bożena Matyjas, whose research interests focus on the following subjects: child; childhood in various types of educational environments: family, school, local and global environment, and the problems of helping and supporting families and children in crisis situations. She is the author of six

monographs and over 280 scientific articles, the co-author of one book, and the editor of twelve monographs devoted to these issues.

Then Professor Zdzisław Wołk took the floor, presenting his research interests that are related to the humanistic aspects of professional work, work culture and career counselling, as well as problems of social work. In this field, he published over 200 scientific and popular science works, including ten monographs and textbooks, and thirteen collections of studies, of which he was the editor. He was also an initiator and participant of research programs devoted to employee activity and professional activation, as well as the local dimension of social assistance. He is the author of numerous expert opinions on career counselling and recommendations on the professional activation of the unemployed. For two terms, he has been a member of the Provincial Labour Market Council of the Lubuskie Voivodeship.

Professor. Elżbieta Siarkiewicz, who took the floor next, is a teacher, researcher, diagnostician, and university lecturer. She is a founding member of the Counselling Association and Deputy Editor-in-Chief of the journal *Studia Poradownicze/Journal of Counselling*. She focused her scientific and research interests around microworlds in which aid, support and counselling activities are created, launched, maintained and implemented. Reaching for the possibilities offered by field and participatory research, she constructed an immersionist model of research on counselling. She has published two original and one co-authored monographs, numerous articles and is an editor or co-editor of three collections of studies on counselling issues.

Dr Violetta Drabik-Podgórná, Assistant Professor at the Department of Counselling Studies and Deputy Head of the International Chair of UNESCO Lifelong Guidance and Counselling at the Institute of Pedagogy of the University of Wrocław, career advisor, personal development trainer, certified ICC coach and co-coordinator (with Marek Podgórný) of the international academic cooperation network UNITWIN network “Life designing interventions (counselling, guidance, education) for decent work and sustainable development”, bringing together 20 universities from around the world. She is the author of one book, editor and co-editor of four collections of works and two issues of the bilingual periodical *Studia Poradownicze / Journal of Counselling* (2018, 2019). Moreover, she is the organizer and co-organizer of national and international conferences and scholarly seminars. In her works, she takes up the issues of contemporary career and life design counselling, emphasizes the importance of dialogical relations and analyses the consulting situation from an ethical perspective.

Then Dr. Elżbieta Kwiatkowska took the floor. She was a member of the Elementary Education Team at KNP PAN (until 2019), and is a coordinator for pedagogical matters at the academic kindergarten of the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw (2016–19), and author of the educational program “Children will change the world for the better”. Her research interests focus, among others, on: multi-faceted optimization of the impact of kindergarten on a child, favouring

their integrated, harmonious development; issues of supporting a gifted child in the educational environment; broadly understood social competences and social functioning of selected groups (including intercultural groups).

Dr. Joanna Kozielska, an employee of the Social Counselling Department at the Faculty of Educational Studies of Adam Mickiewicz University, announced that her scholarly interests oscillate around issues related to transnational biographical counselling. She is also interested in using non-directive forms of supporting career development and counselling, including coaching and broadly understood vocational education. Dr. Kozielska is the author of several dozen scholarly articles, co-editor (together with Professor M. Piorunek and Dr. A. Skowrońska-Pućka) of three collective monographs and the author of two original monographs.

Dr. Agnieszka Skowrońska-Pućka is also an Assistant Professor at the Department of Social Counselling at the Faculty of Educational Studies of Adam Mickiewicz University. Her research interests oscillate around the issue of support and assistance to people in crisis, with particular emphasis on young people from disadvantaged backgrounds. An important area of her scientific interests is the system of institutional and family foster care, biographical non-normative crises and, above all, the phenomenon of (pre) early motherhood. She is the author of numerous scholarly articles, co-editor (together with Prof. Piorunek and Dr. Kozielska) of three collective monographs and the author of one original monograph.

Finally, Professor Piorunek presented her academic profile, pointing out that she is the head of the Social Counselling Department at the Faculty of Educational Studies of Adam Mickiewicz University in Poznań, and her interests and research are in the area of labour pedagogy, social pedagogy and counselling. She is the author of over 120 publications. Since 2009, she has initiated and chaired scientific committees of a series of nationwide conferences on counselling (2010, 2012, 2014, 2017, 2020/21). In her previous term of office, she was a member of such groups as: Work Pedagogy Team, Youth Pedagogy Team and Social Pedagogy Team. An important element of her scholarly activities is the participation in the international project UNITWIN network “Life Designing Intervention (counselling, guidance, education) for decent work and sustainable development”; cooperation with the UNESCO Chair for Lifelong Vocational Counselling in Wrocław as well as organizational and teaching activities.

The members of the Section are also Professor Andrzej Radziewicz-Winnicki and Professor Andrzej Ładyżyński.

Professor Radziewicz-Winnicki is a sociologist and educator, a recognized authority in the field of sociology of education and social pedagogy. He is a member of the Polish Pedagogical Society, the Polish Sociological Society, the World Association for Educational Research and the initiator and editor-in-chief of the scientific quarterly *Auxilium Sociale – Social Support*, a member of the editorial boards of national and international scientific journals.

Professor A. Ładyżyński, began his scientific career in the Department of the History of Education, working under the supervision of Professor Mirosława Chamcówna. Currently, he specializes in the field of family pedagogy, family counselling and family therapy. He is actively involved in working with families in crisis. He is associated with the Family Therapy Team at the “Neuromed” Neuropsychiatry Centre in Wrocław. He uses trainings and supervision of his own work. He is the author of two books and over 100 articles.

An important role in the course of the meeting was played by the discussion on the detailed topics and forms of cooperation in the current four-year term of office (2020–2024), as a result of which it was agreed that two scientific meetings will be organized during the academic year. The subject of the meetings will be tasks that are part of the scope of activities of the Pedagogical Sciences Committee and that directly concern the issues of counselling, support, assistance and intervention.

There are also plans to prepare individual and possibly summary publications at the end of the Section’s term. The cooperation with national organizations and research centres, the area of interest of which is in the field of interest of the members of the Pedagogical Counselling Section will continue to be initiated and developed, as well as the cooperation with the UNESCO Chair and the UNITWIN international network, “Life designing interventions for decent work and sustainable development” and with the Scholarly Society of Counselling. The participation of Section members is also planned in the preparation of expert opinions on counselling, support, assistance and all accompanying activities as well as in diagnosing the state of education, taking into account, in particular, areas focusing on pedagogical counselling. It is also planned to prepare a map of centres and people providing counselling. In addition, the possibility of consulting training programs of academic and educational staff in the field of pedagogy in the area of counselling, support, intervention and aid was taken into account, as well as the evaluation of reform measures in the education system in the area of counselling, e.g. educational and vocational, social support and intervention.

It was considered very important to develop new concepts and proposals for model solutions in the area of pedagogical counselling, support, assistance and intervention, and to organize research in smaller teams in accordance with the scientific interests of individual members of the Section. With this in mind, it was planned to establish a broader Pedagogical Counselling Team of the Polish Academy of Sciences, that would support the initiatives and activities of the Section, the shape of which could change depending on the initiatives and projects to be undertaken.

At the end of the meeting, Professor Piorunek read out the opinion prepared together with Dr. Kozielska supporting the inclusion of the new market qualification “Conducting mediation in education” in the Integrated Qualification System, pointing out the importance of preparing young people to conduct peer mediation and adult mediation in broadly conceived area of education.

Before the closing of the session, it was agreed that the next Section meeting would be held in February 2021.

Translated by Joanna Kozielska

References

- Kargulowa, A. (2005). *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradniczego dyskursu. Podręcznik akademicki* [On the theory and practice of counselling: Varieties of counselling discourse. An academic textbook]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Murgatroyd, S. J. (2000). *Poradnictwo i pomoc* [Counselling and helping] (E. Turlejska, Trans.). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka. (Original work published 1985)
- Sęk, H. (2014). Społeczno-kliniczne podstawy teoretyczne różnych form pomocy psychologicznej [Socio-clinical theoretical basis of various forms of psychological help]. In H. Sęk (Ed.), *Społeczna psychologia kliniczna* (4th ed., pp. 365–524). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Anna Ewa Górka

Imago Foundation, Wrocław

Career counselling in primary schools. The project of improving school counselling carried out by the Imago Foundation. August-December 2020

The Imago Foundation is an organization operating since 2009, developing a network of partnerships with representatives of the local community, public administration institutions, non-governmental institutions, enterprises and research centres. The Foundation pursues projects focused on local development, job market, professional and social activation, primarily in the areas of: pro-employment services, social services (support for people with disabilities and their careers), staff development in job market institutions, education, social assistance and NGOs representing various sectors of the economy, as well as transnational cooperation and innovation. It finances projects thanks to the acquisition of national and EU grants, offering paid services, obtaining donations, as well as involving volunteers and friends. One of them was the project *Career counselling in primary schools* co-financed by the European Social Fund. The assumptions of the project, which was carried out by the Imago Foundation for the Educational Research Institute in Warsaw in August-December 2020, were inspired by an action research approach that combines diagnostic elements with research intervention. Its main goal was to improve the quality of counselling activities by analysing the support, organized by the Foundation, for 6 teachers from selected schools in Poland, who, in addition to the subject taught, run career counselling classes in the seventh and eighth grades. These were employees of 6 primary schools who met the qualification criteria (they were primary subject teachers in a given school; they were appointed to run career counselling classes in the 2019/2020 school year; they were qualified to hold the position of a teacher acting as a career counsellor or were in the process of obtaining such qualifications) and expressed their willingness to participate in research activities. Schools are located in 3 voivodeships: Silesian, Opole and Lower Silesian (2 schools from a large city, 2 schools from a medium-sized town and 2 schools from villages, with at least two divisions of grades 7 and 8).

The first model career counselling lessons were conducted by an external trainer, directed to the school by the Imago Foundation, and assisted by a teacher who

was the school counsellor. The next stage was the independent running of similar lessons-workshops by the teacher who critically reflected on the previously observed activities in the parallel class. The program of activities included 2 thematic blocks entitled: “own resources” and “job market” (classes in each block were scheduled for three 45 minutes’ periods). In addition, students were invited to volunteer for “master practice”, held between blocks of classes and consisting in the individual search for additional information in their social environment by involving significant others in the process of self-discovery and creating local job market maps. Participation in the classes was to strengthen self-reflection, creativity and responsibility of both the teachers and the students in an atmosphere of dialogue, respect, cooperation and mutual learning. As part of the project, the *Career Scenarios* – prepared by Dr. Anna Górká (consulted with the project team) with a view to conducting workshops with seventh and eighth grade students – were tested. Bearing in mind a multidimensional, holistic and contextual approach adopted in counselling, where the counsellor is a companion, and the student is an expert in his/her life and the author of his/her own career path, the workshop leaders tested a new counselling tool and encouraged students, as young experts, to engage and share feedback.

Thus, teachers-counsellors, as reflective researchers of their own practice, took steps to change and develop career counselling in schools. The diagnostic tools used in the project (tele-IDI interviews with school counsellors and an evaluation questionnaire for students – carried out after each model and independent classes) allowed for a detailed, qualitative assessment of the concept of the *Career Scenarios* as well as the strengths and weaknesses of the classes. The conclusions from the research are presented in greater detail in the summary report and are accompanied by quotes from the interviews, thanks to which the description of this unique experiment, carried out from the emic perspective, provides an in-depth view of the counselling community.

A very general assessment of the project results leads to the conclusion that a deep transformation of school counselling is needed, and the work in the supporting model and the constructivist approach to counselling may be the keys to the counselling of the future – open to wise accompaniment and strengthening soft skills, with a space for self-reflection, personal development, relationship building, cooperation, as well as conscious designing of career / life path. This means the necessity to strengthen the importance of counselling by, inter alia, increasing the number of school counselling hours or a modern education and training policy for counsellors. In their opinion, the *Career Scenarios* constitute a creative, substantial proposal of workshop activities, supporting pro-quality changes in counselling and a tool that inspires self-knowledge.

Detailed conclusions are presented in the summary report, which describes the course of research and the outcomes of the classes, as well as contains implementation recommendations regarding the tested tools and counselling exercises typical

for the supporting model of educational and vocational counselling in schools. The final report also presents an analysis of the counsellors' needs and outlines the competence profile of a career counsellor. It also discusses the issues of digital group counselling and reveals the challenges of remote education, which under the pressure of the epidemiological situation, forced the adaptation of the methods and tools of remote work and opened up new questions on how to build relationships and engage online learners. The report will be published at the beginning of January 2021 at www.ibe.edu.pl and www.fundacjaimago.pl. We invite teachers to creatively use the lesson scenarios tested during the project.

Translated by Anna Ewa Górk

VI. Varia

Rita da Cruz Amorim, Livia Alessandra Fialho da Costa
Illness and hospitalization: reflections on family counselling as care

Rita da Cruz Amorim

Universidade Estadual de Feira de Santana

Livia Alessandra Fialho da Costa

Universidade do Estado da Bahia

Illness and hospitalization: reflections on family counselling as care

This article is based on research with families who accompany and provide care for their chronically ill members. It has been inspired by reflections on the family, chronic illness, care and hospitalization. Our findings stem from the analysis of data collected through semi-structured interviews with fourteen (14) families within one of the wards of a public general hospital in the city Feira de Santana, in the Brazilian state of Bahia. Interviews were conducted with families whose members were hospitalized in the ward. In some cases, we interviewed more than one family member, with the total number of eighteen respondents. We assumed that in order to understand illness and hospitalization, we need to take into account the views of people affected by these experiences, so as to facilitate reflection and identify issues related to the course of illness, support or hospital-based family counselling. Based on the collected narratives, we identified two categories discussed in the sections “Accompanying and care as mutual support” and “accompanying and care as obligation”.

Keywords: contemporary family, illness, care, counselling

This article is based on experiences of families, studied at the stage preceding home care and assisting the chronically ill family member currently suffering from cardiovascular disease. Our argument is grounded primarily in the analyses done as part of the research on interactions that emerge between family members close to the patient and health care professionals in the context of support and care at the ward for chronically ill patients. Semi-structured interviews were conducted¹ with fourteen families within one of the wards of a public general hospital in the city of

¹ In line with Regulation no 466, of the 12th of December 2012, the project received ethical clearance by the Ethical Research Committee (REC) of the Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), CAAE: 18518713.0.0000.0053.

Feira de Santana, in the Brazilian state of Bahia, funded exclusively by the Single Healthcare System (SUS)².

As we have seen, most of the counselling practices by healthcare professionals are limited to preparing the family for providing homecare after the patient's discharge. However, such counselling is often provided without specific knowledge about the patient's family life. The data collected, especially based on observation, have shown that counselling offered by health care professionals does not constitute the kind of care that most families are able to provide. In view of this situation, the following questions were formulated: What happens when a family member suffers from a chronic illness? In what way does family life need to be arranged and reorganized when an illness requires a series of hospital stays and round-the-clock care?

We assumed that health care professionals need to reflect on counselling and care for hospitalized patients and families who participate in care activities. During this difficult period, patients and their families seek professional help from healthcare professionals, especially the assistance offered from a **partnership-based** perspective. While treating the patient, medical staff providing such care in a hospital also face the suffering of the Other. Drawing on their scientific and technical expertise, they try to improve their patient's health or cure them, but their work is not psychologically neutral, and involves their own tensions, fears, conflicts and feelings of helplessness, which increase their personal involvement with the patient's situation, making their work more strenuous and causing further suffering.

We need to remember that illness and hospitalization disorganize families, as they begin to experience a new dynamic, and the planning process occurs in parallel with the experience. Role changes are necessary and family members wish for their loved ones to be cured or for their health to improve. The family cares for the patient, but often is in need of care itself. According to Cecil G. Helman, disease is a social process that involves others in addition to the patient (Helman, 2009, p. 119). The narratives collected from family members in the hospital, describe an experience imbued with fear, tension, expectations, love and conflict. Activities, emotions and feelings seem to be associated with the changes imposed by the illness and hospitalization, the fear of death, and the need to learn how to deal with suffering associated with illness. This is vital, because physical presence and care offered by most families alleviate the anxiety and confusion commonly experienced by patients faced with illness and hospitalization. By offering care, family members

² Brazil's national health policy is based on the 1988 Federal Constitution, which sets out the rules and directives for the provision of health care in the country by private and public institutions through a unified health care system (SUS – Sistema Único de Saúde). The responsibility for the provision of health care lies with the government and is implemented at three levels: governmental (federal), state, and municipal. 75% of the population has access to social health services, while the remaining 25% belong to the so-called Supplementary System, which also provides health care. In 2014, there were 6706 hospitals in Brazil. More than 50% of them are located in 5 states: São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro, and Parana. (From the editors based on Health care in Brazil – https://pl.qaz.wiki/wiki/Healthcare_in_Brazil).

directly support the efforts of healthcare professionals. Moreover, in this way they can closely follow any improvement or worsening of the patient's condition and symptoms, and thus are able to instantly and directly ask health professionals for advice and intervention. Based on our observations, for the family members such presence and care may constitute not only an act of caring and loving, but also obligation arising from kinship and relationship ties.

The patient's family

Some disciplines offer helpful interpretations of certain aspects of family life that definitely contribute to our understanding of illness and hospitalization. From this perspective family and kinship are issues pertaining to two different orders, the former being a specific social group, the latter an abstract concept – formal structure resulting from the combination of different types of basic relationships. Thus, anthropology helps us to understand the extent to which family relationships, the institution of marriage and the gendered division of labour constitute universal structures, since combinations of relationships and dependencies exist in all societies. At the same time, it enables us to conceptualize variability, de-universalize and de-naturalize the family, as well as understand what causes the breakdown of typical social relationships.

It is expected that the family, as the primary social environment of an individual, will constitute the essential context for his or her development and learning, as well as a place to experience health care. There are important and permanent tasks that are regularly carried out in the family: upbringing and socialization, and the essential transmission of cultural heritage (Bastos & Franco, 2007). Since it fulfils an important role in shaping personality, the family is considered as the most important “social institution”, having an impact on relations of its members with their environment. The family's instability gives rise to crises and conflicts. The family makes it possible for a person to survive, to shape his or her own system of values, develop a culture and experience feelings of love, friendship and attachment (Negrelli & Marcon, 2006). Social interactions depend on the family, culture and changes in daily life.

Social sciences do not exhaust our knowledge about family as a research subject. In Brazil, there are numerous studies focusing on cultural determinants, the study of which aims to provide insight into a family's identity constructed within the framework of patriarchy. Microsociology, which gives priority to the observation of families “from within”, has contributed significantly to this body of research (Costa, 2011). In this context, we wish to highlight the contribution of studies focusing on family dynamics, carried out in recent years in Portugal, analysing types of family interactions (Aboim & Wall, 2002). The results of one of these studies, focusing on Portuguese families, led to identification of six types of interactions.

The study also demonstrated that there is now a significant plurality of home and family life forms (Aboim & Wall, 2002). Other Portuguese studies revealed that relationships and identities pertaining to family life can change as a result of various events, such as the birth of a child or the illness of a family member. Family-related research focusing on satisfaction spheres and key moments in the lives of women-respondents demonstrated that such moments include childbirth, starting family life with a partner, and the illness or death of a loved one (Aboim, Cunha, & Vasconcelos, 2005).

Chronic illnesses and hospitalization

We know that chronic non-communicable diseases (NCDs) not only cause significant number of premature deaths, but also reduce the quality of lives among the survivors, impose limits on work and leisure activities, and have an economic impact on families, small communities and the society as a whole. In Brazil, these diseases are among the most common causes of hospitalization, but they also make social inequalities and poverty more acute (Ministério da Saúde, 2011).

Chronic illness, although it involves a change in the patient's way of life, creating the need for counselling, care, health monitoring and previously unimaginable restrictions and limitations, also provides an opportunity to learn and engage in new interactions. Coming to terms with chronic illness is not easy, as it poses a threat to life and well-being, but striving for acceptance and living with the disease in the best possible way can help develop new perspectives and open up new possibilities (Araújo et al., 2011). Chronic disease is in fact embedded in a context characterized by a variable complexity, where periods of relative calm alternate with periods of deteriorating clinical prognosis for the patient, which may lead to long hospitalization necessary to restore balance (Campos et al., 2011; Freitas & Mendes, 2007). Therefore, living with an illness is one of the forms of human life (Sato et al., 2012). Research with hospitalized adolescents has shown that the respondents do not always feel sick, as there are remission periods, and anyway, they may have experienced bad health from birth. Thus, chronic illness does not always mean that an individual feels sick. And even though they need to undergo treatment, endure the restrictions, they may also benefit from the opportunities that present themselves as their illness becomes a way of life (Maias Neto, 2003). Although living with an illness requires special care, because of poor health, the patient's life may also abound in ordinary pleasures and disappointments.

It is widely accepted that discussion about chronic illnesses must include the patients' point of view, because apart from the interpretative idiosyncrasies, it involves various situational and cultural factors, specific for a given social structure, including the way in which it organizes medical care, knowledge in which it is grounded, and information provided by the media, shaping the construal of

non-expert representations of disease (Canesqui, 2007). Chronic illness requires internal and external reorganization because it consists of physical and emotional transformations, and their confirmation by other people observing the person who is being ill (except for individuals in complete isolation). Suffering is experienced as a condition leading to a reduced agency of individuals (Costa, Jacquet, 2006), and confirmation of the changes that occur is usually obtained by consensus among all those involved, who are aware of what constitutes health and what signs and symptoms indicate abnormal states (Helman, 2009).

It has been noted that while seeking hospital care, the sick person is also co-opting attention – through his or her biological body, which is showing signs and symptoms of the disease, indicating the need for intervention, advice and care – of their family, which is inevitably affected and which participates in the illness, hospitalization and recovery. Also, during the period of hospitalization, the health care professionals share in the suffering, although their primary focus is to deliver necessary procedures, provide care and advice (Amin, 2001), in line with the organizational requirements of the hospital as an institution.

On the one hand, the hospital – which appears to be a place providing professional scientific and technical care – offers patients and their families some kind of relief, but on the other hand, its organization is governed by norms and procedures that are unfamiliar to the family, which causes anxiety, uncertainty and confusion. Fulfilling the purpose of attending to the physical, emotional and social needs of individuals, a hospital is an organization of great complexity, involving technical equipment, the need for personalized services and, more recently, an awareness that no sole professional group has the knowledge necessary to sufficiently respond to the patient's social and cultural needs (Alves et al., 2005). Even though the patient temporarily suspends his or her life projects during hospitalization, he or she needs guidance and assistance from the family in dealing with this new organization. A family member who accompanies the “patient” in the hospital begins to follow hospital norms and routines, is exposed to culturally alien smells and moods, which often gives rise to embarrassment and shame. Moreover, the privacy of both family members and patients is compromised during hygienic procedures performed for the loved one, combined with the pain and shame experienced during examinations, treatments, dressing changes, etc. This happens because people, whenever they are forced to abandon their old habits and customary behaviour, are always at risk of losing their self-image. In the physical space of the hospital this is more likely to occur, since such space is experienced by the patient as a kind of “non-place”, lacking identity and depriving the patient of their identity: confined, white spaces filled with equipment, beds occupied by other patients, healthcare professionals delivering care, treatment and counselling, and the family shrunk to a sole accompanying family member.

Research methods

In terms of methodology, we present an empirical exploratory study grounded in the qualitative research model, conducted in a single hospital ward. The hospital where the research took place is a public general hospital located in the city of Feira de Santana in the Brazilian state of Bahia, fully funded by the Brazilian Uniform Health Care System (SUS). Participants in the study – patients’ family members – were preselected using a list of hospitalized patients drawn by a ward nurse, and then selected based on the patients’ medical records. Some families were recruited through conversations initiated in the corridors and rooms of the ward, so as to supplement data derived from medical records. During the second or third meeting with the families, we invited family members to participate in the study and, if they agreed, asked them to read and sign the Voluntary and Informed Consent Form (ICF). We interviewed 14 families, in some cases the interviews involved more than one relative, giving a total of 18 interviews. For the purposes of our analysis, in this article we identified two categories emerging from the narratives of four family members: “Accompanying and care as mutual support” and “Accompanying and care as obligation”.

Family members’ narratives

Care activities and custody of life are the foundations of all cultures. Since the beginning of human history, people have strived for survival. It is precisely this imperative of care for life and taking the steps necessary to sustain life, that gives rise to and triggers the development of all modes of action and forms of knowledge from which views and types of social organization originate (Collière, 2003). However, the family care that the patient has experienced before hospitalization is taking on a new shape, as it is now situated within an unfamiliar environment and subject to the rules imposed by scientific expertise.

Accompanying and care as mutual support. Faced with an illness, the family must reorganize its life to be able to live with illness and its consequences (Motta, 2002, p. 158). For some family members who accompany the sick person, re-organizing life means staying in the hospital for the entire period of treatment in order to carefully observe the patient’s condition and the healthcare provided by medical personnel. We should note that staying with the patient fosters a sense of well-being despite the inconveniences suffered by the accompanying family members. Such family members often report feeling physical fatigue and sleepiness. Other unpleasant symptoms include swelling of the lower limbs, blood pressure irregularities and suffering caused by witnessing the pain and death in the hospital ward. Social and economic circumstances also make it difficult for family members to stay in the hospital. On the other hand, noticing physical and emotional symptoms of the patient’s

recovery increases the well-being of some accompanying family members. In such cases, being present can bring relief and comfort, even in difficult circumstances.

The narratives we have identified in this category enable us to interpret family care and the care provided by medical staff in the hospital ward in terms of mutually satisfying support. It was expressed in the following statement:

if I had a way to get here, I swear, I would be here every day and just leave for the night [...] but the thing is, I can't. I feel really bad when I'm there – at home – and not here, it's no problem, it is enough for me to be with him to feel good. Today, for example, I arrived, and I was very happy to see him, he looks completely different. When I stay at home, I feel worse, [...] I talk here, I don't enter his room, I put both chairs, one for the shower and the other one, in the bathroom, I opened the curtain, so that now I see if he's calling me [...]. (63-year-old woman).

It has been noted that sickness and imminence of death often enable family members to come together and increase their desire to be close. While they provided care for an ill family member, the respondents noticed and verbalized their sense of empowerment. Assisting others alleviates suffering and helps to cope with adversity. Being an accompanying family member enables people to bond and reduces their feeling of guilt in case of the patient's death, as they believe that they devoted attention to the sick family member and have done all that was humanly possible.

I'm at hand at all times, you know, with him, [...] by doing this, I feel good, because one day I'll know that I've done everything I can for him, so, I don't know when, but one day, when he's gone, when he dies, I'll have this feeling, for myself, I'll feel that I've done my best, that I've sacrificed everything, so it'll be easier for me, I mean with this absence [...] the feelings [...] it is something that shifts the family's life, [...] the opportunity to look after gives strength [...].] opportunity to be here, I am a person who wants to see it all, even if I can't do much, it's the contact itself, [...] my presence here helps me, gives me some comfort, so much so that when his heart fails and they take him downstairs from the ward, to the ER or the intensive care unit so that they can take better care of him, and I can't be there, I feel, I'm more worried, I'm more tense, so when I'm at the bedside, I'm calmer. (33-year-old man).

In the narrative presented below, the respondent focused on care as an activity requiring responsibility and devotion, triggering a sense of pride contributing to a specific kind of happiness.

At home I am taking good care of him, when he asks me to "cut his nails" I cut them, "trim my nose and ear hair" I go ahead and do it, it is the same in the hospital, just yesterday, I trimmed a hair in his ear. When I am taking care of my grandpa, I am happy, I am proud that I do it, he is my grandpa, you know. [...]

my grandpa, who used to take care of me, in fact, it was him who looked after me [...]. (22-year-old woman).

Accompanying and care as obligation. *Care*³, as an appropriate reaction to the weakness of another person occurs in situations where there is an interaction, and the care-provider feels responsible (Molinier, 2012, p. 32). With regard to our second category, “accompaniment and care as obligation”, our analysis of the narratives indicated that family members sometimes decide to accompany and care for the patient because of a sense of moral obligation. Other studies involving spouses caring for their partners suffering from chronic illness also demonstrated that care was understood as moral obligation (Amorim et al., 2014). For some people, however, caring for the patient is an obligation that also causes suffering and dissatisfaction.

I don't like it, I don't feel good taking care of a sick person, [...]. Neither here, nor anywhere else. I don't like it, do you understand? Yes, I do it, out of necessity, but I don't feel good about it, not at all. [...] if he were a stranger, I would look after him, but I wouldn't like it [...] he is my father. I have to look after him, because he is my father, it is my blood, [...]. I would never have forsaken him, even if somebody forced me to leave him, I wouldn't, I have to look after him (45-year-old woman).

Such attitude may stem from different reasons. Angelo Soares (2012) believes that care dimensions should be analysed in relation to the corporeality of both the care-provider and the recipient of care, as the inevitable bodily contact with another person is a typical element of care activities. Such bodily contact occurs while changing diapers, bathing, washing intimate parts of the body, etc. These activities are unpleasant. Accompanying and caring for the sick person can, therefore, cause unhappiness and suffering for those who need care, as well as for those who provide it.

Conclusions

It is assumed that a family is a social structure whose aim is to care for its members and support them from birth to death. In general, the family members are responsible for physical, emotional and personal development of their loved ones. With regard to health care, the family is present almost all the time, devoting their attention to sustaining life either by means of ordinary care that meets basic human needs: food, hygiene, rest, etc., or by seeking professional care focusing on restoring health, disease prevention and treatment.

³ The Portuguese expressions for “care, guardianship, looking after, attention” cannot fully render the meaning of the English term “care”, which resists translation due to its polysemic nature, with its definition invoking simultaneously an “attitude” and “actions” related to looking after others, caring for them, attention to and the wish to satisfy their needs, etc. (Hirata & Guimarães, 2012).

Illness is the moment when social ties within a family become stronger. Conflicts and disputes, and solidarity are two sides of the same coin – they are intertwined or crystallize, but above all, give rise to specific, sometimes alternative family relationships that either favour the healing process of the sick person or they do not. Illness usually disrupts reciprocity, undermines solidarity, and creates misery that permeates human relationships. But also, paradoxically, it mobilizes networks of support, assisting competences, feelings and experiences. The analysis of narratives focusing on the experience of illness and care reveals tensions that abound in the process of health and illness. Therefore, a dialogue between caregivers, family members and medical staff should take place on a plane of partnership and non-hierarchical relations. It is important for healthcare professionals to realize that families living with chronic illness are also at risk and need support. Medical professionals can help members of such families by counselling them about strategies that will benefit their health and reduce tension associated with the illness affecting the Other.

Translated by Katarzyna Byłów

References

- Aboim, S., Cunha, V., & Vasconcelos, P. (2005). Um primeiro retrato das famílias em Portugal. In K. Wall (Ed.), *Famílias em Portugal* (pp. 51–81). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Aboim, S., & Wall, K. (2002). Tipos de família em Portugal: interacções, valores, contextos. *Análise Social. Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa*, 37(163), 475–506.
- Alves, M., Ramos, F. R. S., & Penna, C. M. de M. (2005). O trabalho interdisciplinar: aproximações possíveis na isão de enfermeiras de uma unidade de emergência. *Texto Contexto Enferm*, 14(3), 323–31.
- Amin, T. C. C. (2001). *O paciente internado no hospital, a família e a equipe de saúde: redução de sofrimentos desnecessários*. Dissertação (Mestrado), Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.
- Amorim, R. da C., Costa, L. A. F. da, & Alcântara, M. (2014). A conjugalidade e o adoecimento crônico: com a palavra os cônjuges. In *Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades*, 3. Salvador: Anais eletrônico (pp. 162–174). Retrieved October 12, 2016 from <http://aninter.com.br/Anais%20CONINTER%203/>
- Araújo, Y. B., Collet, N., Gomes, I. P., & Amador, D. D. (2011). Saberes e experiências de adolescentes hospitalizados com doença crônica. *Revista Enfermagem UERJ*, 19(2), 274–279.
- Bastos, A. C. De S., & Franco, A. L. E S. (2007). Aspectos da interação do médico com a Família. In Á. Leite, J. Madeiro, A. Caprara, J. M. Coelho Filho (Eds.), *Habilidades de comunicação com pacientes e famílias* (pp. 209–225). São Paulo: Sarvier.

- Canesqui, A. M. (2007). Estudos antropológicos sobre os adoecidos crônicos. In A.M. Canesqui (Ed.), *Olhares socioantropológicos sobre os adoecidos crônico* (pp. 19–51). São Paulo: Hucitec/FAPESB.
- Collière, M.-F. (2003). *Cuidar. a primeira arte da vida* (S. Ventura, A. F. Oliveira, F. Oliveira, L. & Silveira, Trans.). Loures: Lusociência.
- Costa, L. (2011). Família, escola e religião: Que conflitos e negociações? *Revista da FAEEBA*, 20(35), 85–94.
- Costa, L. F., & Jacquet, C. (2006). La souffrance come désordre. *Revue Anthropologie et Sociétés, Canadá*, 30(3), 201–217.
- Freitas, M. C. de, & Mendes, M. M. R. (2007). Chronic health conditions in adults: Concept analysis. *Rev Latino-am Enfermagem, Ribeirão Preto*, 15(4), 590–597.
- Helman, C. G. (2009). *Cultura, saúde e doença* (A. R. Bolner, Trans.). Porto Alegre: Artmed.
- Hirata, H., & Guimarães, N. A. (Eds.). (2012). *Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care*. São Paulo: Atlas.
- Maias Neto, R. C. (2003). *Vivendo com diabetes mellitus: a experiência de sujeitos atendidos em uma unidade pública de saúde no Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado), Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro.
- Ministério da Saúde. (2011). *Plano de ações estratégicas para o enfrentamento das doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) no Brasil 2011–2022*. Brasília.
- Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. (2012). Resolução nr 466 z 12.12 2012: Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. In *Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF.
- Molinier, P. (2012). Ética e trabalho do care (E. Xavier, Trans.). In H. Hirata, & N.A. Guimarães (Eds.), *Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care* (pp. 29–43). São Paulo: Atlas.
- Motta, M. G. C. (2002). O entrelaçar de mundos: família e hospital. In I. Elsen, S. S. Marcon, & M. R. S. Silva (Eds.), *O viver em família e sua interface com a saúde e a doença* (pp. 157–179). Maringá, Universidade Estadual de Maringá.
- Negrelli, M. E. D., & Marcon, S. S. (2006). Família e criança surda. *Rev. Ciência, cuidado e saúde*, 3(1), 98–107.
- Sato, T., Fukuda, M., Hidaka, T., Kido, A., Nishida, M., & Akasaka, M. (2012). The authentic culture of living well: Pathways to psychological well-being. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 1078–1092). Oxford/New York: Oxford University Press.
- Soares, A. (2012). As emoções do care. In H. Hirata, N. & A. Guimarães (Eds.), *Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care* (pp. 44–59), São Paulo: Atlas.

O Autorach / About the Authors

Janusz Włodzimierz Adamowski, PhD, Full Professor, Professor at the Chair of Media Systems, Dean of the Faculty of Journalism, Information and Book Studies, University of Warsaw, Poland; e-mail: j.w.adamowski@uw.edu.pl; ORCID: 0000-0002-0658-9683

Anouk-Jasmine Albien, PhD, University of Bern, Switzerland; e-mail: anouk-jasmine.albien@psy.unibe.ch; ORCID: 0000-0002-2355-9451

Rosie Alexander, MA, University of the Highlands and Islands, Scotland, United Kingdom; e-mail: rosie@rosiealexander.co.uk; ORCID: 0000-0002-3814-5825

Anna Bilon PhD, University of Lower Silesia, Faculty of Applied Sciences, Wrocław, Poland; e-mail: anna.bilon@dsw.edu.pl; ORCID: 0000-0003-0967-5322

Hervé Breton, PhD, Associate Professor, Director of the Department of Education and Training Sciences, EA 7505 – Ethical Health Education, University of Tours, France; e-mail: herve.breton@univ-tours.fr; ORCID: 0000-0003-3536-566X

Mariana Lucas Casanova, MA, University of Porto, Faculty of Psychology and Education Sciences, Porto, Portugal; e-mail: mariana.lucas.casanova@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7888-9706

Joaquim Luís Coimbra, PhD, Associate Professor, University of Porto, Faculty of Psychology and Education Sciences, Porto, Portugal; e-mail: jcoimbra@fpce.up.pt; ORCID: 0000-0001-8755-5698

Patrício Costa, PhD, Professor (Assistant), University of Porto, Faculty of Psychology and Education Sciences, Porto, Portugal; e-mail: pcosta@fpce.up.pt; ORCID: 0000-0002-1201-9177

Rita da Cruz Amorim, PhD, Nurse. State University of Feira de Santana-UEFS/Ba, Feira de Santana, Bahia, Brazil; e-mail: ritaamorim2003@uol.com.br; ORCID: 0000-0001-8782-2151

Lívia Alessandra Fialho da Costa, PhD, Anthropologist., Catholic University of Salvador/UCSAL, Interdisciplinary Study of Families in Contemporary Society, Salvador; Bahia State University (UNEB), Bahia, Brazil; e-mail: fialho2021@gmail.com; ORCID: 0000-0001-5769-8233

Anna Ewa Górka, PhD, Imago Foundation, Wrocław; founder of the Psychological Laboratory INTERAKCJE, Wrocław, Poland; e-mail: anna.ewa.gorka@gmail.com; ORCID: 0000-0002-5780-7468.

Andrea Herzog, BSc, University of Calgary, Calgary, Canada, e-mail: andrea.herzog@ucalgary.ca; ORCID: 0000-0001-7100-0209

Anusha Kassin, PhD, RPsych; Associate Professor, The University of British Columbia, Faculty of Education, Department of Educational and Counselling Psychology, and Special Education, Vancouver, Canada; e-mail: akassin@ubca.ca; ORCID: 0000-0002-7614-9034

- Anna Kławiś-Zduńczyk**, PhD, Nicolaus Copernicus University, Institute of Education, Faculty of Philosophy and Social Sciences, Torun, Poland; e-mail: annakz@umk.pl; ORCID: 0000-0003-3487-5115
- Anna Maria Kola**, PhD, Nicolaus Copernicus University, Institute of Education, Faculty of Philosophy and Social Sciences, Torun, Poland; e-mail: amkola@umk.pl; ORCID: 0000-0002-6208-8701
- Joanna Kozielska**, PhD, Adam Mickiewicz University, Faculty of Educational Studies, Secretary of the Pedagogical Counselling Section of KNP PAN, Poznań, Poland; e-mail: askowr@amu.edu.pl; ORCID: 0000-0002-2319-9644
- Rebeca Lawthom**, PhD, Full Professor, The University of Sheffield, Sheffield, United Kingdom; e-mail: r.lawthom@sheffield.ac.uk, ORCID: 0000-0003-2625-3463
- Jolanta Lenart**, PhD, Associate Professor, University of Rzeszów, Head of the Department of Labour and Andragogical Pedagogy, Faculty of Pedagogy; Rzeszów, Poland, e-mail: jlenart@ur.edu.pl; ORCID: 0000-0003-3613-0360
- Emilia Mazurek**, PhD, University of Science and Technology, Department of Humanities and Social Sciences, Wrocław, Poland; e-mail: emilia.mazurek@interia.pl; ORCID: 0000-0002-2132-8756
- Maria Mendel**, PhD, Full Professor, University of Gdansk, Faculty of Social Sciences, Gdansk, Poland; e-mail: maria.mendel@ug.edu.pl; ORCID: 0000-0002-4022-5402
- Negin Marie Naraghi**, MA, The University of British Columbia, Vancouver, Canada; e-mail: neginmnaraghi@gmail.com; ORCID: 0000-0002-3907-4539
- Maria Paula Paixão**, PhD, Associate Professor, University of Coimbra, Faculty of Psychology and Education Sciences, Coimbra, Portugal, mppaixao@fpce.uc.pt, ORCID: 0000-0002-3373-8461
- Maja Piotrowska**, MA, University of Wrocław, Institute of Pedagogy, Wrocław, Poland; e-mail: majapiotrowska@interia.pl; ORCID: 0000-0002-5570-1037
- Agnieszka Skowrońska-Pućka**, PhD, Adam Mickiewicz University, Poznań, Faculty of Educational Studies, Poland; e-mail: a.pucka@amu.edu.pl; ORCID: 0000-0001-8261-7116
- Krystyna Skarżyńska**, PhD, Full Professor, SWPS University of Social Sciences and Humanities, Institute of Psychology, Warsaw, Poland; e-mail: kskarzyn@swps.edu.pl; ORCID: 0000-0003-1327-6850
- Aneta Słowik**, PhD, University of Lower Silesia, Faculty of Applied Sciences, Wrocław, Poland; e-mail: aneta.slowik@dsw.edu.pl; ORCID: 0000-0002-4738-2515
- Alicja Smolbik-Jęczmień**, PhD, Associate Professor, Wrocław University of Economics and Business, Department of Labor and Production Management, Wrocław, Poland; e-mail: alicja.smolbik-jeczmien@ue.wroc.pl; ORCID: 0000-0002-1441-5931
- Sławomir Szymczak**, MA, Regional advisor for the Integrated Qualification System, Institute for Educational Research (IBE), Warsaw, Poland; e-mail: s.szymczak@ibe.edu.pl; ORCID: 0000-0001-6614-8479
- Sanna Toiviainen**, PhD, Associate Professor, University of Helsinki, Department of Education, Finland; e-mail: sanna.p.toiviainen@gmail.com; ORCID: 0000-0001-6321-2949
- Edyta Zierkiewicz**, PhD, Associate Professor, University of Wrocław, Institute of Pedagogy, Wrocław, Poland; e-mail: edyta.zierkiewicz@uwr.edu.pl; ORCID: 0000-0003-0312-874X