

**Marie Therese Ho-Kim**  
**Jean François Marti**

**METODA EDUKACYJNA**  
**DOSSIER METODOLOGICZNE**

**KRAJOWY URZĄD PRACY**  
Zespół Wydawniczy  
ul. Ciołka 10A, 01-402 Warszawa  
tel. 37-59-75

## **Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego**

**Podręcznik nie może być powielany i rozpowszechniany w jakiegokolwiek formie i w jakikolwiek sposób bez pisemnej zgody Krajowego Urzędu Pracy, ul. Tamka 1, 00-349 Warszawa.**

Tłumaczenie: Magdalena Tomecka, Krzysztof Brzeziński, Andrzej Jakubowski

Opracowanie wersji polskiej: Anna Milewska, Grażyna Morys-Gieorgica,  
Róża Elżbieta Najder

Redakcja: Anna Milewska

Projekt okładki: Elżbieta Piwowarczyk

© Copyright by Krajowy Urząd Pracy, Warszawa 1999

**ISBN 83-86313-76-5**

**Wydanie II. Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2004.**

*Publikacja sfinansowana ze środków Rządowego Programu „Pierwsza Praca” w ramach realizacji projektu Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej Ochootniczych Hufców Pracy*



Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji  
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. 442-41, fax 44765  
e-mail: [instytut@itee.radom.pl](mailto:instytut@itee.radom.pl) <http://www.itee.radom.pl>

# SPIS TREŚCI

<b>WPROWADZENIE</b> .....	7
<b>OD AUTORÓW</b> .....	9
<b>PREZENTACJA TREŚCI</b> .....	11
<b>I. METODA EDUKACYJNA</b> .....	17
1. Metoda Edukacyjna: metoda, która rozwija się .....	17
2. Porównanie z koncepcją diagnostyczno-prognostyczną .....	20
3. Porównanie z koncepcją informacyjną.....	21
4. Główne założenia Metody Edukacyjnej .....	22
5. Podstawy teoretyczne Metody Edukacyjnej.....	22
6. Synteza: 4 filary Metody Edukacyjnej .....	26
<b>II. METODY DZIAŁANIA</b> .....	27
1. 4 etapy podejmowania decyzji .....	27
2. Tabela umiejętności .....	28
3. Droga i zadania klienta.....	29
4. Zasady postępowania doradcy w relacji „towarzyszenia” .....	30
5. Działania doradcy.....	31
<b>III. ROZMOWA DORADCZA W METODZIE EDUKACYJNEJ</b> .....	39
1. Rozmowa doradcza .....	39
2. Określenie punktów odniesienia i granic rozmowy indywidualnej.....	41
3. Relacja trójbiegunowa.....	43
4. Kryteria analizy potrzeb klienta .....	44
5. Propozycje tematów i pytań , które można poruszyć w trakcie rozmowy doradczej .....	45
6. Rola mediatora w nauczaniu .....	48
<b>IV. ĆWICZENIA I NARZĘDZIA STOSOWANE W ROZMOWIE INDYWIDUALNEJ</b> .....	53
1. Tabela podsumowująca .....	53
2. Protokół Garand „Gra w zawody” .....	54
3. Prezentacja doświadczeń życiowych.....	60
4. 7 opowiadań .....	64
5. Idealny zawód .....	66
6. Sportowiec.....	67
7. Zawody nieznanne.....	71
8. 10 doświadczeń .....	73
9. Zarys rodzicielskich wizji przyszłości.....	75
10. Metoda poszukiwania informacji .....	76

<b>V. METODY PRACY Z GRUPĄ W RAMACH METODY</b>	
<b>EDUKACYJNEJ</b> .....	79
1. Porównanie sytuacji pracy z grupą i rozmowy indywidualnej.....	79
2. Wybrane ćwiczenia stosowane w ramach Metody Edukacyjnej.....	81
3. Zasady konstruowania programu zajęć .....	84
4. Program Metody Edukacyjnej.....	85
5. Poziomy i treści doświadczenia .....	86
6. Etapy ćwiczeń grupowych .....	86
7. Ogólne wskazówki dotyczące przygotowań do prowadzenia zajęć grupowych.....	90
8. Wskazówki dotyczące omawiania ćwiczeń.....	91
9. Źródła niepokoju klientów na początku zajęć .....	92
10. Przeprowadzanie prezentacji .....	93
11. Zasady funkcjonowania grupy .....	94
12. Okno Johari'ego .....	95
<b>VI. ĆWICZENIA I NARZĘDZIA STOSOWANE W PRACY</b>	
<b>Z GRUPĄ</b> .....	101
1. Czego nauczyłem się na zajęciach? (karta indywidualna) .....	101
2. Teczka klienta .....	102
3. Ćwiczenia dotyczące prezentacji.....	109
4. Herbaciarnia .....	113
5. Jak Pani/Pan się czuje przed dzisiejszą sesją?.....	120
6. Wykorzystanie języka fotografii .....	121
7. Historia moich wyborów .....	124
8. Spadek .....	128
9. W kawiarni .....	129
10. Chiński portret.....	130
11. Słynna osobistość .....	132
12. Przyjemne doświadczenia .....	133
13. Praca .....	134
14. Margerytka .....	135
15. Wyzwanie oryginalności .....	137
16. Zawody, które nie istnieją .....	139
17. Rysunek .....	140
18. Czterdzieści zawodów .....	143
19. Moje doświadczenia w dokonywaniu życiowych wyborów .....	145
20. Historie do opowiedzenia.....	147

<b>VII. TEKSTY ŹRÓDŁOWE .....</b>	<b>151</b>
1. Doradca jako nauczyciel intencjonalności – <i>Raymonde Bujold</i> .....	151
2. Paradoxy zawodu znalezionej – stworzonej grupowo – <i>Geneviève Latreille</i> .....	167
3. Podejście operacyjne w rozwoju osobistym i zawodowym, jego za- łożenia i wartości – <i>Denis Pelletier</i> .....	175
4. Defetyzm, pomieszanie i fado – <i>Denis Pelletier</i> .....	193
5. Rozmowa doradcza w urzędzie pracy – <i>Maryline Augier</i> .....	197
6. Człowiek, który gonił za swoim szczęściem – <i>bajka perska</i> .....	203
7. Uwaga, projekt! – <i>Claude Coquelle</i> .....	206
8. Terroryzm projektu – <i>Mireille Leaute</i> .....	219
9. Nerwica szkolna – <i>Vincent de Gaulejac</i> .....	225
10. Relacja superwizji .....	232
11. Locus kontroli, przekonania zawodowe i integracja społeczno- -zawodowa – <i>Geneviève Fournier</i> .....	240
12. Umieć zrobić – umieć powiedzieć – <i>Jerome S. Bruner</i> .....	256
13. Problem nauczania i rozwoju psychicznego w wieku szkolnym .....	271



## **WPROWADZENIE**

Centrum Metodyczne Informacji i Poradnictwa Zawodowego przekazuje Państwu kolejny numer „Zeszytów informacyjno-metodycznych doradcy zawodowego”. Jest to już drugi zeszyt dotyczący metod poradnictwa zawodowego stosowanych wyłącznie w urzędach pracy.

Zeszyt ten jest poświęcony „Metodzie Edukacyjnej”. Jest to metoda indywidualnego i grupowego poradnictwa zawodowego, która powstała w Kanadzie, a na grunt polski jest adaptowana z Francji.

Niniejsza publikacja powstała dzięki szkoleniom dla doradców zawodowych SUP, przeprowadzonym w latach 1995–1998 przez ekspertów francuskich Marie Therese Ho-Kim i Jean François Marti, reprezentujących ANPE (Krajową Agencję ds. Zatrudnienia).

Ponieważ podstawą filozofii „Metody Edukacyjnej” jest „doświadczenie” i „indywidualne przeżycie”, materiały zawarte w tym zeszycie powinny być wykorzystywane jako ilustracja wykładów i pomoc w prowadzeniu zajęć, wyłącznie przez osoby uprzednio przeszkolone w zakresie wykorzystywania tej metody.

Pragniemy, aby niniejszy zeszyt stanowił cenną pomoc i swoiste kompendium wiedzy dla doradców zawodowych wykorzystujących „Metodę Edukacyjną” w swojej pracy zawodowej.

**Departament Poradnictwa Zawodowego  
i Szkolenia Bezrobotnych  
Krajowego Urzędu Pracy**





## OD AUTORÓW

Niniejsza publikacja może zaskoczyć nie uprzedzonego Czytelnika. Nie jest to bowiem dzieło popularyzatorskie, ani nawet podręcznik na użytek profesjonalisty, chcącego przyswoić sobie nową metodę poradnictwa zawodowego. Jest to materiał szkoleniowy, „pomoc do wykładów”. Powstał on w latach 1995–1997, kiedy to pierwsi polscy doradcy zawodowi byli szkoleni w zakresie Metody Edukacyjnej.

Szkolenie w zakresie Metody Edukacyjnej jest szkoleniem bazującym na doświadczeniu. Opiera się na sytuacjach, w jakich stawiamy uczestników, aby je przeżyli. Sytuacje te sprzyjają refleksji. Zawarte w książce materiały zawsze towarzyszyły zagadnieniom omawianym podczas zajęć. Wyjaśnia to, dlaczego niektóre z nich mogą wydawać się niejasne po pierwszym czytaniu. Z każdą grupą omawia się te same pojęcia, jednak znaczna część omawianych zagadnień zależy od problematyki podejmowanej przez uczestników. Jest to sprzeczne z ideą podręcznika „szywnego” i ostatecznego.

Kilka słów jeszcze o pochodzeniu tekstów zebranych w niniejszej publikacji:

- część z nich stanowi bezpośrednie tłumaczenie na język polski materiałów, z których korzysta się podczas szkolenia doradców zawodowych we Francji;
- inne zostały przerobione w celu dostosowania ich do sytuacji, jakie napotymano podczas cyklu szkoleniowego w Polsce;
- i wreszcie pytania i wnioski o pogłębienie pewnych pojęć, formułowane przez polskich doradców zawodowych, którzy uczestniczyli w tym cyklu szkoleniowym i prowadzili liczne zajęcia ze swoimi klientami, spowodowały, że specjalnie napisaliśmy niektóre materiały.

W tym rozumieniu, możemy powiedzieć, że niniejsza książka powstała w koprodukcji francusko-polskiej.

Pragniemy w tym miejscu podziękować za pomoc i zaangażowanie, w czasie trzech lat, następującym osobom:

Elżbieta NAJDER	GIP - INTER
Włodzimierz TRZECIAK	KUP Warszawa
Grażyna ZAWADZKA	KUP Warszawa
Izabella WALEWSKA-ŻEJMO	KUP Warszawa
Ewa BODZIŃSKA-GUZIŁ	WUP Kraków
Grażyna BOHDZIEWICZ	RUP Łódź
Beata DAWIDZIUK	RUP Bielsk Podlaski
Dariusz DUDEK	RUP Łódź
Jacek JANTURA	RUP Kielce
Bogumiła ŁAWNICZAK	WUP Białystok
Małgorzata MIKUŁA	WUP Białystok
Małgorzata NATANEK	RUP Kraków
Jolanta NOSAL	WUP Kraków



## PREZENTACJA TREŚCI

Materiały, z których korzystano podczas 3 lat szkolenia zostały w niniejszym zbiorze zamieszczone w 7 rozdziałach, co ma na celu umożliwienie łatwiejszego ich odnalezienia przez użytkownika.

### ROZDZIAŁ 1

W rozdziale tym prezentowane są główne założenia Metody Edukacyjnej<sup>1</sup>.

- ▷ **Część „Metoda Edukacyjna: metoda, która rozwija się”** określa podstawy metody i jej postulaty. Dokument ten może być z łatwością czytany przez nie wtajemniczonego czytelnika, przed rozpoczęciem szkolenia.
- ▷ **Część – „Porównanie z koncepcją diagnostyczno-prognostyczną” oraz „Porównanie z koncepcją informacyjną”** pozwalają na określenie miejsca tej metody, w stosunku do innych, rozpowszechnionych koncepcji.
- ▷ **Część „Główne założenia metody edukacyjnej”** opracowany na podstawie publikacji autorów kanadyjskich, stanowi syntetyczne podsumowanie głównych idei leżących u podstaw Metody Edukacyjnej.
- ▷ **Dwa podrozdziały – „Podstawy teoretyczne Metody Edukacyjnej” oraz „Synteza: 4 filary Metody Edukacyjnej”** prezentują te elementy, które pozwalają doradcy na upewnienie się, że jego działanie jest spójne z założeniami Metody Edukacyjnej.

### ROZDZIAŁ 2

W rozdziale tym omawia się szerzej sposób pracy doradcy w Metodzie Edukacyjnej.

- ▷ **Trzy pierwsze podrozdziały: „Cztery etapy podejmowania decyzji”, „Tabela umiejętności”, „Droga i zadania klienta”** stanowią szczegółowe

---

<sup>1</sup> Franc. *approche éducative*.

omówienie aspektu poznawczego Metody Edukacyjnej, określając jej strukturę oraz umiejętności, które powinna ona rozwinąć u uczestnika.

- ▷ **Dwa ostatnie podrozdziały: „Zasady postępowania doradcy w relacji towarzyszenia”, „Działania doradcy”** przedstawiają pedagogiczne aspekty pracy w obrębie Metody Edukacyjnej.

### ROZDZIAŁ 3

Rozdział ten zawiera omówienie stosowania Metody Edukacyjnej w rozmowach indywidualnych. Oczywiście, terminy takie jak „relacja trójbiegunowa” i „strefa najbliższego rozwoju”, ważne dla rozmowy indywidualnej, znajdują także zastosowanie w sytuacjach grupowych.

- ▷ **Podrozdział „Rozmowa doradcza”** stanowi ilustrację cech charakterystycznych rozmowy prowadzonej w ramach Metody Edukacyjnej.
- ▷ **Podrozdział „Określenie punktów odniesienia i granic rozmowy indywidualnej”** omawia zagadnienie ram, w jakich toczy się rozmowa.
- ▷ **Podrozdział „Relacja trójbiegunowa”** jest schematyczną prezentacją umiejscowienia doradcy w odniesieniu do klienta oraz jego problemu.
- ▷ **Podrozdział „Kryteria analizy potrzeb klienta”** pozwala doradcy na lepsze zrozumienie problematyki dotyczącej klienta oraz podjęcie decyzji co do wykorzystania Metody Edukacyjnej.
- ▷ **Podrozdział „Propozycje tematów i pytań, do poruszenia w trakcie rozmowy doradczej”** zawiera przykładowe propozycje tematów, które należy uwzględnić w sytuacjach bardziej złożonych. Mogą one stanowić podstawę do działań poprzedzających stosowanie Metody Edukacyjnej.
- ▷ **Podrozdział „Rola mediatora w nauczaniu”** stanowi prezentację koncepcji teoretycznych, wyjaśniających rolę doradcy. Jednakże koncepcja strefy najbliższego rozwoju, zapożyczona od rosyjskiego autora L.S. Wygotskiego, nie jest koncepcją podstawową w Metodzie Edukacyjnej. Pochodzi ona z prac psychopedagogicznych i stanowi jedynie pomoc dla doradcy w określeniu strategii roli, jaką powinien przyjąć wobec klienta w zależności od jego potrzeb.

## ROZDZIAŁ 4

Rozdział ten omawia narzędzia i ćwiczenia, które można wykorzystywać podczas rozmowy indywidualnej. Oczywiście środki te mogą po niezbędnej adaptacji być także wykorzystywane w pracy z grupą.

- ▷ **Materiał „Tabela podsumowująca”** na etapie krystalizacji pozwala na podsumowanie materiałów zebranych podczas wykonywania różnych ćwiczeń. Pozwala także na utworzenie globalnej wizji czynników, które należy uwzględnić w chwili opracowywania projektu zawodowego.
- ▷ **Materiał dotyczący ćwiczenia „Protokół Garand”**, (autorem opisywanego ćwiczenia jest Michel Garand, dyrektor ośrodka orientacji młodzieży szkolnej) zawiera wersję ćwiczenia przystosowaną do potrzeb rozmowy indywidualnej. W rozdziale VI znajduje się wersja przystosowana do pracy w grupie. Dokument ten zawiera również wykaz zawodów – materiał umożliwiający wykonanie tego ćwiczenia. (Materiał ten powinien być tak przygotowany, aby każdy wymieniony zawód znajdował się na oddzielnej karcie).
- ▷ **Materiał „Prezentacja doświadczeń życiowych podczas rozmowy”** opisuje sposób przeprowadzenia tego często wykonywanego ćwiczenia.
- ▷ **Materiał „7 opowiadań”** to syntetyczna wersja poleceń z poprzedniego ćwiczenia. Dokument ten można przekazać klientowi, aby umożliwić mu kontynuowanie pracy w domu. Polecenia te mogą być także wykorzystywane w pracy z grupą.
- ▷ Pozostałe ćwiczenia zawarte w tym rozdziale mogą być wykorzystywane w trakcie rozmowy indywidualnej, w zależności od oceny ich przydatności dokonanej przez doradcę.

## ROZDZIAŁ 5

W rozdziale tym omówiono metody pracy z grupą w ramach Metody Edukacyjnej.

- ▷ **Materiał „Porównanie sytuacji pracy z grupą i rozmowy indywidualnej”** uwypukla zalety i wady każdej z tych sytuacji, w kontekście wymogów Metody Edukacyjnej.

- ▷ **Materiał „Wybrane ćwiczenia stosowane w ramach Metody Edukacyjnej”** to syntetyczne podsumowanie poszczególnych ćwiczeń i narzędzi, które można wybrać przy opracowywaniu programu zajęć.
- ▷ Dwa kolejne podrozdziały, omawiają zasady, których należy przestrzegać przy tworzeniu programu; zawierają także przykład programu czasami stosowanego we Francji.
- ▷ **Materiał „Poziomy i treści doświadczenia”** stanowi skrótową prezentację metod pracy z grupą.
- ▷ **Materiał „Etapy ćwiczeń grupowych”** kładzie nacisk na sposoby prowadzenia zajęć grupowych w ramach Metody Edukacyjnej.
- ▷ **Materiał „Ogólne wskazówki dotyczące przygotowań do prowadzenia zajęć grupowych”** pomaga prowadzącemu w formułowaniu właściwych pytań, niezbędnych dla prowadzenia zajęć z grupą.
- ▷ **Materiał „Wskazówki dotyczące omawiania ćwiczeń”** jest rozwinięciem trzeciego etapu ćwiczeń grupowych.
- ▷ Pozostałe materiały nie są stosowane wyłącznie w ramach Metody Edukacyjnej, lecz pozwalają na skuteczniejsze prowadzenie zajęć z grupą.

## ROZDZIAŁ 6

Rozdział ten zawiera ćwiczenia i narzędzia, które poza ćwiczeniami wymienionymi w rozdziale IV mogą być wykorzystywane podczas zajęć z grupą.

- ▷ **Materiał „Czego nauczyłem się na zajęciach (indywidualna karta kontroli)”** może być wykorzystywany na zakończenie każdego ćwiczenia, dla zachowania śladu informacji, które uczestnik zgromadził podczas wykonywania ćwiczenia.
- ▷ **Materiał „Teczka klienta”** jest przykładem dokumentu, który może towarzyszyć uczestnikowi przez cały czas trwania sesji.
- ▷ **Materiał „Ćwiczenia dotyczące prezentacji”** oraz materiał dotyczący ćwiczenia „Herbaciarnia” stanowią prezentację różnych technik uczestniczenia klientów w fazie rozpoczynania sesji.

- ▷ **Materiał „Jak czujecie się przed dzisiejszą sesją?”** wykorzystywany jest do rozpoznania doświadczeń uczestników.
- ▷ **Materiał „Wykorzystanie języka fotografii”** jest techniką, którą można stosować do różnych celów, na różnych etapach zajęć.
- ▷ **Pozostałe materiały** wyposażają doradcę w pewną gamę ćwiczeń, które musi nauczyć się wykorzystywać we właściwej chwili, w zależności od potrzeb uczestników. Musi więc najpierw sam przez nie przejść, przeżyć je, tak by zrozumieć w pełni możliwości ich wykorzystania i zastosowania.

## ROZDZIAŁ 7

Rozdział ten obejmuje różne teksty wykorzystywane w szkoleniu, umożliwiające uczestnikom lepsze zrozumienie pewnych pojęć, kontynuowanie analizy lub zaspokojenie ciekawości.

- ▷ **„Doradca jako nauczyciel intencjonalności”** to tekst wykładu Raymonde Bujold, wygłoszonego we Francji. Kanadyjska uczona Bujold, wraz z Denis Pelletier, jest inicjatorką nurtu orientacji edukacyjnej. Gdybyśmy mieli zapoznać się tylko z jednym tekstem, to właśnie to jest ten tekst.
- ▷ **„Paradoks zawodu znalezionej – stworzonej”** pochodzi z publikacji Geneviève Latreille. Jest ona profesorem psychologii społecznej uniwersytetu w Lyon (Francja), a także współtwórcą nurtu orientacji edukacyjnej, w którym szczególnie rozwinęła aspekty związane z ewolucją zawodów i środowiska.
- ▷ **„Podejście operacyjne w rozwoju osobistym i zawodowym, jego założenia i wartości”** autorstwa Denis Pelletier. Autor jest absolwentem Uniwersytetu w Paryżu, profesorem Uniwersytetu w Laval (Quebec), szczególnie znanym z prac prowadzonych z młodzieżą w środowisku szkolnym. Tekst ten określa podstawy Metody Edukacyjnej w sposób bardziej teoretyczny, aniżeli wykład R. Bujold.
- ▷ **„Defetyzm pomieszanie i fado”** to tekst wykładu D. Pelletier, wygłoszonego w Portugalii. Autor przedstawia w humorystyczny sposób zagadnienie roli podmiotu w stosunku do dokonywanych wyborów.
- ▷ **„Rozmowa doradcza w urzędzie pracy”** to konkretna prezentacja przykładów rozmów prowadzonych zgodnie z założeniami Metody Edukacyjnej. Autorem tekstu jest praktyk, Maryline Augier, doradca zawodowy we Francji.
- ▷ **„Człowiek, który gonił za swoim szczęściem”** to przypowieść perska. Ujmuje ona obrazowo zagadnienie roli okoliczności w konstruowaniu projektu.

- ▷ **„Terroryzm projektu” oraz „Uwaga, projekt!”** – teksty te stanowią ostrzeżenie przed pewnymi niebezpieczeństwami pracy związanej z tworzeniem projektu zawodowego. Pierwszy tekst, jest autorstwa Mireille Leaute, praktykującej tę metodę we Francji. Drugi tekst – bardziej teoretyczny – jest autorstwa Claude Coquelle, nauczyciela francuskiego.
- ▷ Tekst **„Nerwica szkolna”**, której autorem jest Vincent de Gaujelac, w zasadzie nie należy do nurtu związanego z Metodą Edukacyjną, lecz do nurtu „biograficznego”. Autor, socjolog i psycholog, naukowiec w Laboratorium Przemian Społecznych w Paryżu, prezentuje ciekawy punkt widzenia na wpływ środowiska na losy indywidualne. Należy ponadto podkreślić, że jego pozostałe publikacje odnoszą się do zjawiska wykluczenia społecznego<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Pozostałe cztery rozdziały znajdujące się w rozdziale 7 zostały dostarczone przez autorów w terminie późniejszym i z przyczyn autorów technicznych ich omówienia nie znalazły się w tym miejscu.



# ROZDZIAŁ I

## METODA EDUKACYJNA

### 1. METODA EDUKACYJNA: metoda, która rozwija się

Metoda Edukacyjna<sup>1</sup> powstała w Quebecu w latach 70. Rozwinięto ją i wzbogacono w Europie Zachodniej (szczególnie we Francji), skąd dotarła do Polski. Pierwsze szkolenia doradców zawodowych miały tu miejsce w roku 1995 i stanowią okazję do krótkiej prezentacji samej metody, wychodząc jednocześnie naprzeciw całkiem uzasadnionej potrzebie informacji.

Konieczne jest podkreślenie na samym wstępie, że niniejszy tekst nie ma na celu udzielenia odpowiedzi na wszystkie pytania, lecz dostarczenie pierwszych wstępnych informacji, ... mając nadzieję, że to pobudzi u czytelnika chęć poznania dalszych.

#### I. Nurt stale wzbogacany

Pojęcie „edukacyjny” jest tak bardzo potoczne, że można by obecnie uważać, iż każda praca, w trakcie której pomaga się komuś znaleźć rozwiązanie jego problemów, ma siłą rzeczy charakter „edukacyjny”. W takim ujęciu każdy doradca zawodowy mógłby nazywać siebie edukacyjnym, podobnie jak wiele osób zajmujących się zagadnieniami relacji międzyludzkich, nazywa się spontanicznie „psychologami”.

Tym niemniej Metoda Edukacyjna stanowi nurt myśli, oparty na określonych koncepcjach, a realizacja tychże pozwala na uznanie siebie za praktyka tego nurtu.

Nurt myśli: zakłada to istnienie pewnej filozofii, podstaw, wniosków, których nie musi się podzielać. Można się identyfikować z tą metodą lub nie. Metoda ta nie rości sobie pretensji do uniwersalizmu.

Określenie „nurt myśli” oznacza istnienie pewnych korzeni i źródeł. Stopniowo jednak nurt ten wzbogaca się o inne prace, o metody sąsiednie, badania zmierzające w tym samym kierunku lub powiązane z pewną wspólną filozofią. Zresztą prace te mogą pochodzić z zupełnie innych dziedzin niż poradnictwo zawodowe (na przykład – z psychologii, ekonomii, socjologii, filozofii itd.).

---

<sup>1</sup> Franc: *approche éducative*.

W tym sensie, o ile istnieją pewne koncepcje podstawowe, to istnieją także „za-pożyczenia” lub „pokrewieństwa” z innymi koncepcjami.

Reasumując, można sparafrazować dwóch słynnych autorów (Lewena i A. Masłowa), twierdząc, że jeżeli „nie ma nic praktyczniejszego nad dobrą teorię”, to „kiedy dysponuje się tylko jednym narzędziem, a jest nim młotek, to zachodzi ryzyko widzenia samych gwoździ wokół siebie”!

## II. Podstawy i wnioski

- a) Pierwsza podstawa, pochodząca z myśli humanistycznej (głównie C. Rogersa), szeroko współdzielona z innymi, sąsiednimi nurtami, polega na uznaniu, że każda jednostka ma w sobie elementy niezbędne do rozwiązania swojego problemu, lecz może czasowo potrzebować towarzyszenia z zewnątrz dla skutecznego zmobilizowania tych elementów. Chodzi więc o uznawanie każdego za aktora (podmiot) swojego życia.

Przy tej okazji należy zauważyć, że nie wystarczy zadekretować tego, aby dana osoba uznała swoją władzę nad otoczeniem. Musi to być przedmiotem nauczania.

Zaznaczyć należy także, że aby rzeczywiście wdrażać w swojej praktyce czynności zmierzające w kierunku towarzyszenia, nie wystarczy, by „osoba towarzysząca” tylko intelektualnie zgodziła się z tą myślą.

- b) Druga podstawa dotyczy interakcji między jednostką i otoczeniem. Można w tym miejscu odwołać się do prac J. Piageta o rozwoju, J. Nuttina o motywacji, lecz także do całego nurtu konstruktywistycznego (L.S. Wygot-ski, J. Bruner).

Chodzi o uznanie, że między jednostką i jej otoczeniem zachodzi wzajemne oddziaływanie i nie jest możliwe oddzielne zajmowanie się tylko jednym z tych aspektów. Konieczne jest stałe branie pod uwagę układu jednostka – otoczenie.

- c) Trzecia podstawa polega na traktowaniu rzeczywistości jako czegoś złożonego i stale ewoluującego. W tym sensie jednostka nie może być traktowana jako osoba statyczna, określona raz na zawsze, lecz jako osoba rozwijająca się przez całe życie.

Analogicznie – otoczenie także się zmienia i przekształca, prezentując różnorodne i sprzeczne aspekty (np. zanikają pewne miejsca pracy, pewne zawody, a jednocześnie rozwijają się nowe możliwości).

## III. Konsekwencje tych podstaw dla poradnictwa zawodowego

- a) Pierwsza konsekwencja polega na ponownym przeanalizowaniu miejsca orientacji zawodowej w życiu jednostki. Nie chodzi już tylko o poradnictwo dotyczące wyboru szkoły, który to problem występuje raz na początku życia, a także często w wyniku niepowodzeń w nauce („nie udało mi się, na jaki kierunek teraz iść?”). Chodzi dokładnie o poradnictwo zawodowe, które to

zagadnienie w coraz większym stopniu dotyczy jednostki przez całe życie, ze szczególnym uwzględnieniem ewolucji społeczeństwa, gospodarki, zawodów.

- b) Druga konsekwencja polega na ponownym ustawieniu osoby w centrum jej problemu, uznając, że musi ona stać się podmiotem (aktorem) swoich wyborów dotyczących szkoły i zawodu, a nie szukać porad dotyczących „dobrego” rozwiązania, by oprzeć na nim swoją decyzję. Często wymaga to istnienia „osoby towarzyszącej”, która pomagać będzie w tworzeniu rozwiązań.
- c) Trzeba również uznać, że wybór i podjęcie decyzji są złożonymi procesami, zakładającymi istnienie specyficznych umiejętności, które nie każdy w sobie rozwinął lub nabył w taki sam sposób. Osoba towarzysząca staje się „edukacyjna” wtedy, gdy pomaga klientowi w nabyciu umiejętności niezbędnych do rozwiązania problemu. W takim wypadku złudnym byłoby przekonanie, że wystarczy mieć zaufanie do klienta, aby sam doszedł tam, gdzie trzeba. Trzeba będzie zadbać o dostateczne „wyposażenie klienta w „instrumentarium”, tak by posiadał właściwą umiejętność.
- d) Idee towarzyszenia, pracy „edukacyjnej” oraz konstruowania projektów, wymagają uwzględnienia wymiaru czasowego. W tym sensie złudnym byłoby myślenie, że kilka szybkich i prostych recept ureguluje raz na zawsze tę kwestię. Chodzi o wpisanie danej osoby w proces, z etapami oraz rytmem, który może zmieniać się w zależności od osoby. Przy czym chodzi o to, aby w wyniku tej pracy nie rozwiązywać problemu doraźnie, lecz zapewnić trwałe skutki w sferze rozwoju i autonomii danej osoby.
- e) I wreszcie, praca według Metody Edukacyjnej nie może skupić się głównie na jednostce, poprzez sporządzenie jej bilansu osobowego, jako swego rodzaju refleksja „kameralna”. Należy stale uwzględniać środowisko i jego złożoność, w stałym ruchu wahadłowym między okresami refleksji i okresami poszukiwania informacji.
- f) Trzeba więc pogodzić się z tym, że w tej perspektywie problem poradnictwa nie może znaleźć rozwiązania gotowego i ostatecznego. Wtedy, gdy chodzi o wspomóżenie jednostki w jej rozwoju tak, by wpisywała się w zmieniającą się rzeczywistość, można by powiedzieć za R. Solazzi, że postawi się daną osobę w sytuacji Krzysztofa Kolumba, który wyruszył do Indii, a... odkrył Amerykę.

#### **IV. Konsekwencje dla szkolenia doradców**

Nie wystarczy uwierzyć, aby stać się skuteczną „osobą towarzyszącą”. Stwierdzenie to zakłada, że wszyscy doradcy zgodzą się na to, że nie mają gotowej odpowiedzi i zmieniają charakter swojej fachowości – nie są bowiem fachowcami od odpowiedzi, ale od towarzyszenia.

Zakłada to także wpisanie samego siebie, jako doradcy, w proces rozwoju w czasie.

Wymaga to wreszcie przeżycia „od środka”, dla siebie, sytuacji refleksji i poszukiwania, aby być w stanie lepiej pomóc drugiemu w przeżywaniu takich sytuacji.

Doradca stanie się wówczas podmiotem swojego życia zawodowego, a nie „dostarczycielem recept”. Szkolenie powinno mu w tym pomóc!

## 2. PORÓWNANIE Z KONCEPCJĄ DIAGNOSTYCZNO- -PROGNOSTYCZNĄ

Koncepcja diagnostyczno-prognostyczna	Metoda Edukacyjna
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Jednorazowy wybór</li> <li>◆ Paralelizm między profilem osobowości jednostki a profilem zawodu; oba profile są uważane za stałe</li> <li>◆ Predyspozycje do wykonywania zawodu są uważane za wrodzone, mające charakter stały</li> <li>◆ Podmiot jest zewnętrzny wobec procesu: można go odkryć poprzez testy</li> <li>◆ Najważniejsze jest pytanie „co wybrać?” (dokonać właściwego wyboru, wybrać zawód na całe życie)</li> <li>◆ Diagnoza jest stawiana według modelu medycznego: wystawia się receptę</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Wybór jako proces (wyborów dokonuje się przez całe życie)</li> <li>◆ Zmieniająca się jednostka i ewoluujące otoczenie zawodowe wzajemnie na siebie oddziałują</li> <li>◆ Rozwijanie zainteresowań związanych z zawodami</li> <li>◆ Można modelować osobowość jednostki przy jej szczególnym zaangażowaniu (proces)</li> <li>◆ Najważniejsze jest pytanie „jak wybrać?” (nauczyć się osiągać kompromis między tym, co by się chciało zrealizować a tym, co można zrealizować w danym momencie)</li> <li>◆ Wyboru dokonuje się poprzez interakcje na linii jednostka-otoczenie</li> </ul>

### 3. PORÓWNANIE Z KONCEPCJĄ INFORMACYJNĄ

Koncepcja informacyjna	Metoda edukacyjna
Co implikują?	
<b>1) Postrzeganie postawy klienta</b>	
<p>Klient czeka na informacje, które pozwolą mu na zaangażowanie się w procesie orientacji zawodowej</p> <p>Jest przedmiotem procedury</p> <p>Jest <b>BIERNY</b></p> <p>Jego motywacja jest stymulowana przez otoczenie</p>	<p>Klient uczy się samodzielnie poszukiwać informacji, których potrzebuje, po to, by sterować procesem swojej orientacji zawodowej</p> <p>Jest podmiotem procesu</p> <p>Jest <b>AKTYWNY</b></p> <p>Posiada motywację wewnętrzną</p>
<b>2) Postrzeganie roli doradcy</b>	
<p>Doradca informuje klienta</p> <p>Próbuje określić jego tożsamość</p> <p><b>WYJAŚNIA</b> klientowi jego przeżycia związane z procesem orientacji zawodowej</p> <p>Doradca określa się jako <b>EKSPERT CO DO TREŚCI</b> orientacji</p>	<p>Doradca przekazuje klientowi „narzędzia”, których potrzebuje on do poszukiwania informacji i samodzielnego podjęcia decyzji</p> <p>Umożliwia klientowi samodzielne poszukiwanie swojej tożsamości poprzez pomoc i analizę poznawczą jego doświadczeń</p> <p>Umożliwia klientowi <b>WYRAŻENIE</b> tego, co przeżywa on w procesie orientacji zawodowej</p> <p>Doradca określa się jako <b>EKSPERT CO DO STOSOWANEJ METODY</b> orientacji</p>
<b>3) Postrzeganie procesu orientacji</b>	
WSPARCIE, POMOC	WYJAŚNIENIE

#### **4. GŁÓWNE ZAŁOŻENIA METODY EDUKACYJNEJ (według prac D. SUPERA i S. RIVERIN-SIMARD)**

1. Preferencje, kompetencje i warunki, w jakich człowiek żyje i pracuje, a w konsekwencji jego percepcja siebie samego – zmieniają się w miarę upływu czasu i nabywania nowych doświadczeń: proces wyboru i adaptacji ma charakter procesu ciągłego.
  2. Człowiek dorosły nie jest istotą „dokończoną”.
- Człowiek aż do śmierci rozwija się w różnych kierunkach i w zróżnicowanym tempie, co sprawia, że kierunki tego rozwoju są w dużej części niemożliwe do przewidzenia.
3. Rozwój jest zjawiskiem ciągłym i odbywa się potencjalnie z taką samą intensywnością na każdym etapie życia zawodowego.
  4. Cykl życiowy składa się z następujących na przemian po sobie okresów refleksji i reorganizacji. Również kryzysy i dysonanse są częścią harmonijnego rozwoju.
  5. Interakcja ewoluującego środowiska i zmieniającej się jednostki stanowi podstawę pracy nad rozwojem zawodowym.

#### **5. PODSTAWY TEORETYCZNE METODY EDUKACYJNEJ**

##### **W jaki sposób rozpoznać w praktyce Metodę Edukacyjną?**

Istnieje niebezpieczeństwo, że zainteresowanie tą metodą, a także chęć eksperymentowania mogą doprowadzić do tego, że wszystkie programy pracy z grupą, bazujące na aktywnych technikach i odwołujące się do mniej lub bardziej ludycznych ćwiczeń, będą utożsamiane z Metodą Edukacyjną. W efekcie pojawi się ryzyko pomijania zasadniczych elementów i uznawania ich za nieskuteczne lub „przestarzałe”.

Poniżej zostały przedstawione cztery koncepcje stanowiące podstawy teoretyczne Metody Edukacyjnej. Koncepcje te – wszystkie bez wyjątku – muszą pozostać wewnętrznie spójne.

##### **1. Operacyjna teoria rozwoju zawodowego**

Osoby, które uczą się posługiwać Metodą Edukacyjną, najczęściej zapamiętują i preferują ten właśnie aspekt, który stwarza największe ułatwienia: dla doradcy – w jego pracy i dla jego klienta – jeśli chodzi o zrozumienie metody.

Podstawowe założenia teorii są następujące:

- \* Orientacja zawodowa jest procesem, który – jak każdy proces rozwiązywania problemów – obejmuje cztery etapy (eksploracja – krystalizacja – specyfikacja – realizacja). *Patrz prace D. Supera i D. Pelletier.*

- \* Dla wdrożenia tego procesu koniecznym jest, by klient odwołał się do wszystkich swoich „zdolności” intelektualnych i postaw, których można się nauczyć (tylko tak można bowiem realizować proces „edukacji podyktowanej świadomym wyborem”).
- \* Ćwiczenia są dla uczestniczącego w nich klienta okazją do przeżycia konkretnych sytuacji, w których będzie on musiał wykorzystywać umiejętności i zdolności niezbędne w trakcie procesu orientacji. Stopień, w jakim klient zaangażuje się w wykonywanie ćwiczeń, zależeć będzie od jego przeszłych doświadczeń.

## 2. Koncepcja świata i zawodów

- \* Całe życie jest zarazem poznawaniem świata i tworzeniem go. Człowiek przekształca rzeczywistość i przyswaja ją sobie.
- \* Zawody powstają, ewoluują, zmieniają się, a jednostka podczas orientacji musi dokonywać eksploracji i starać się zrozumieć otaczającą ją, dynamiczną rzeczywistość.
- \* Różne osoby mogą wykonywać ten sam zawód z różnych powodów. Częściowo dostosowują one swoją pracę do tego, kim są.  
Analogicznie, jedna osoba może czerpać satysfakcję z wykonywania różnych prac: nie została ona „stworzona” do jednego tylko zawodu.

## 3. Koncepcja człowieka i jego rozwoju

- \* Człowiek nie jest istotą określoną „z góry”, ale tworzy siebie samego stopniowo, w kontakcie z otoczeniem. Trudności pobudzają rozwój jednostki (*patrz J. Piaget*).
- \* Jednostka jest zawsze podmiotem sytuacji, a nie elementem, który należałoby rozpatrywać odrębnie (w oderwaniu od sytuacji, w jakiej się znajduje).
- \* Człowiek rozwija się przechodząc przez kolejne doświadczenia, nadając im sens i przyswajając je. Człowiek działa celowo i stara się nadać sens swojemu życiu (założenie intencjonalności).
- \* Bez względu na determinujące jego życie czynniki zewnętrzne, człowiek zachowuje zawsze pewien margines swobody w kształtowaniu swojego losu.

## 4. Koncepcja porady

- \* W omawianej metodzie rola doradcy polega na wdrażaniu zasad filozofii humanistycznej (bezwarunkowa akceptacja, szacunek, empatia, umiejętność dostosowania się; *patrz C. Rogers*).
- \* Doradca musi jednak także koncentrować się na procesie, w którym jednostka staje się bardziej świadoma siebie i otaczającej ją rzeczywistości. W tym sensie doradca jest pedagogiem, który będzie pomagał jednostce w wyrażeniu

niu jej przeżyć i pragnień. Pomoże jej także przeżywać doświadczenia i je analizować, odkrywać ich sens oraz poznać, najpełniej jak to możliwe, jej własne cele.

- \* Wreszcie „edukacja podyktowana świadomym wyborem” oznacza wspieranie klienta w trakcie procesu, poprzez który uświadamia on sobie w jaki sposób działa, jak wybiera, jak reaguje na trudności, jak uczy się rozpoznawać wpływy, które są na niego wywierane i dzięki temu jest mu łatwiej decydować, jaką postawę przyjąć.

\* \* \*

Kiedy już opiszemy wszystkie cztery koncepcje wchodzące w skład Metody Edukacyjnej, należy położyć nacisk na powiązania, które muszą koniecznie zaistnieć między nimi:

- Jeżeli będzie się chciało zastosować wyłącznie teorię operacyjną z jej czterema etapami, bez łączenia jej z koncepcją rozwoju osoby, z pominięciem zasad filozofii humanistycznej, istnieje ryzyko popadnięcia w sztywny i mechanistyczny, mało skuteczny behawioryzm. W najlepszym wypadku zastosuje się gotowy „przepis” i nie pomoże się nikomu w uświadomieniu sobie przeżyć towarzyszących procesowi orientacji.
- Przyjmując wyłącznie postawę i podejście skoncentrowane na kliencie, ryzykuje się sprowadzenie metody do technik aktywnych i animacji grupy.
- Jeżeli jest się przekonany, że czynniki deterministyczne są silniejsze niż wolność jednostki i że ta ostatnia nie ma w związku z tym żadnej możliwości zapanowania nad światem i jego ograniczeniami, wynik będzie skromny. W trosce o zachowanie realizmu będzie się stosować postawę dostosowania-pogodzenia się ze światem (po przyjęciu założenia o jego stabilności) i będzie się zapewniać klientowi swoją obecność po to, by „pomóc mu przełknąć gorzką pigułkę”.
- Jak można wykorzystać koncepcje, na których opiera się Metoda Edukacyjna? Można je wykorzystać do analizowania stosowanych przez siebie metod pracy, poprzez porównywanie celów, które decydują o doborze tych metod z koncepcjami, na których zasadza się Metoda Edukacyjna.



<p><b>operacyjna teoria rozwoju zawodowego</b></p>	<p><b>koncepcja świata i zawodów</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* proces rozwiązywania problemów (4 etapy)</li> <li>* jednostka uczy się dokonywania wyborów (edukacja podyktowana świadomym wyborem)</li> <li>* umiejętności i zdolności, jakie należy rozwinąć, by umieć wybierać</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* świat jest poznawany-tworzony przez jednostkę</li> <li>* interakcja pomiędzy jednostką a jej działaniami</li> </ul>
<p><b>METODA EDUKACYJNA</b></p>	
<p><b>koncepcja porady</b></p>	<p><b>koncepcja człowieka i jego rozwoju</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* filozofia humanistyczna</li> <li>* postawy doradcy</li> <li>* wyjaśnienie doświadczenia (pomoc jednostce w odnalezieniu sensu)</li> <li>* sprawienie, by jednostka odczuła swoją intencjonalność</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* jednostka zachowuje pewien margines swobody</li> <li>* dialektyka: osoba-świat</li> <li>* trudności pobudzają rozwój</li> <li>* założenie intencjonalności działań</li> </ul>

## 6. SYNTEZA: 4 filary metody edukacyjnej

### 1. Biegun poznawczy

*Patrz Denis Pelletier*

- metodologia rozwiązywania problemów zastosowana w operacyjnej teorii rozwoju zawodowego (4 etapy),
- niezbędne umiejętności, zdolności i postawy,
- pojęcie „aktywizacji”.

### 2. Biegun społeczny

*Patrz Geneviève Latreille*

- interakcja jednostka – otoczenie
- zawody są wyszukiwane – tworzone,
- gotowość do korzystania ze zmian i pojawiających się szans, umiejętność wyobrażania sobie nowych ról.

### 3. Biegun związany z doświadczeniem jednostki

*Patrz Raymonde Bujold*

- rozwój jednostki poprzez doświadczenia, które przeżywa, analizuje, asymiluje,
- znaczenie emocji i subiektywizmu w doświadczeniu.

### 4. Biegun pedagogiczny

*Patrz Gilles Noiseux*

- wspomagająca rola doradcy,
- postawy edukacyjne.

**Biegun poznawczy**

WYBÓR

**Biegun społeczny**

DZIAŁANIE

**4 FILARY  
METODY  
EDUKACYJNEJ**

WSPOMAGANIE

**Biegun  
pedagogiczny**

DOŚWIADCZENIE

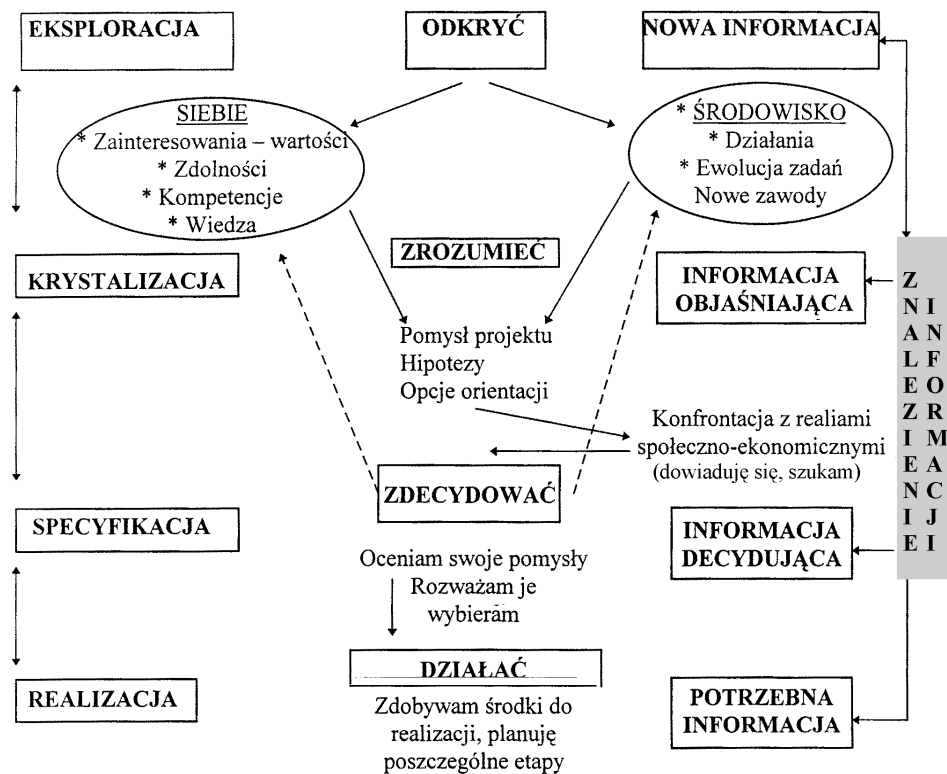
**Biegun związany  
z doświadczeniem  
jednostki**

# ROZDZIAŁ II METODY DZIAŁANIA

## 1. CZTERY ETAPY PODEJMOWANIA DECYZJI

### ETAPY I ZADANIA W PROCESIE DECYZYJNYM

Model operacyjny wg Noiseux, Pelletier i Bujold



przewiduję możliwe trudności, opracowuję strategię,  
mobilizuję osobiste zasoby i zasoby środowiska

Etap	Cele	Pojęcia kluczowe	Sposób myślenia	Uruchamiane umiejętności poznawcze	Uruchamiane postawy
Eksploracja (Odkryć)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Odkryć funkcjonowanie orientacji</li> <li>* Zająmować się informacjami o sobie i o otoczeniu</li> <li>* Zinwentaryzować wszystkie informacje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Strategia decyzyjna</li> <li>* Elementy tożsamości osobistej</li> <li>* Świat pracy, ewolucja zadań</li> <li>* Potencjalne powiązania ja – świat pracy</li> </ul>	Myślenie twórcze lub dywergencyjne	<ul style="list-style-type: none"> <li>Obserwować</li> <li>Opisywać</li> <li>Pytać</li> <li>Wyobrażać sobie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Otwarcie</li> <li>Wrażliwość</li> <li>Ciekawość</li> <li>Tolerancja na dwuznaczności</li> <li>Wyobraźnia</li> </ul>
Krystalizacja (Rozumieć)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Uporządkować poszczególne informacje i zinterpretować je w stosunku do siebie</li> <li>* Wyrobić sobie ogólny pogląd na temat swojej orientacji</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Wartości dominujące</li> <li>* Władza osobista</li> <li>* Główne opcje orientacji</li> <li>* Metodyka informowania</li> </ul>	Myślenie koncepcyjne lub konwergencyjne	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizować</li> <li>Redukować</li> <li>Włączać</li> <li>Grupować</li> <li>Klasyfikować</li> <li>Podsumowywać</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Szacunek dla samego siebie</li> <li>Rozkaz</li> <li>Spójność</li> <li>Poczucie ciągłości</li> </ul>
Specyfikacja (Wybrać)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Przyjąć rozwiązanie, projekt osobisty, który uwzględnić będzie to, co jawi się jako potrzebne lub możliwe</li> <li>* Opracować precyzyjny projekt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Zależność od wyboru, od ryzyka</li> <li>* Ocena informacji</li> </ul>	Myślenie oceniające	<ul style="list-style-type: none"> <li>Porównywać</li> <li>Badać</li> <li>Uszeregować</li> <li>Eliminować</li> <li>Oceniać</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zaufanie</li> <li>Odpowiedzialność</li> <li>Skupienie</li> <li>Krytyczność</li> <li>Sklonność do refleksji</li> </ul>
Realizacja (Działać)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Przejsz z fazy intencji do realizacji, zaangażować się, przyjąć odpowiedzialność i chronić dokonane wybory</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Plan działania</li> <li>* Strategie poszukiwania zatrudnienia lub szkolenia</li> <li>* Sieci</li> </ul>	Myślenie angażujące	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dedukować</li> <li>Przewidywać</li> <li>Stosować</li> <li>Uposzczelniać</li> <li>Planować</li> <li>Opracowywać</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pewność</li> <li>Zaangażowanie</li> <li>Skuteczność</li> <li>Przenikliwość</li> <li>Determinacja</li> <li>Zmysł praktyczny</li> </ul>

### 3. DROGA I ZADANIA KLIENTA

Klient musi być świadom tego, że gotowe rozwiązania nie istnieją, ale musi sam je zbudować przechodząc przez 4 etapy **procesu decyzyjnego**:

#### Odkryć

- \* Uznać, że występuje problem, oraz że problem ten jest ważny.
- \* Zaakceptować złożoność problemu oraz wielość jego rozwiązań.
- \* Odkryć, że w bezpośrednim otoczeniu oraz w całym społeczeństwie występują problemy, które należy rozwiązać i zadania, które należy wykonać.
- \* Dysponować wieloma informacjami o sobie i otoczeniu.
- \* Dysponować zróżnicowanym zasobem informacji, w tym także informacjami trudno dostępnych i niecodziennych dotyczących środowiska społeczno-kulturowego danej osoby.
- \* Wypróbować różne role zawodowe w wyobraźni.

#### Rozumieć

- \* Wypracować strategię poznawania i rozumienia siebie samego oraz swojego otoczenia; określać stałe (co jest niezmienne?); powtarzać doświadczenia najbardziej znaczące dla samego siebie.
- \* Znaleźć dla siebie pewne zasadnicze atrybuty, pozwalające na uzyskanie dużej liczby doświadczeń.
- \* Spośród różnych działalności rozpoznać te, które mają dla nas trwałe znaczenie, zapewniając jednocześnie możliwość samorealizacji.
- \* Określić znaczenie, jakie mogą mieć wyniki w szkole, osiągnięcia w pracy zawodowej i działalności pozazawodowej.
- \* Zorganizować świat pracy na podstawie elementów swojej własnej tożsamości.
- \* Uznać konieczność dokonywania wyborów.
- \* Uświadomić sobie, że istnieje wiele sposobów wykorzystywania umiejętności.

#### Decydować

- \* Rozpoznać i uporządkować wartości oraz potrzeby warunkujące zachowania.
- \* Poszukiwać informacji o znaczeniu decydującym.
- \* Znajdować możliwości (projekty) związane z rozpoznanymi potrzebami i wartościami.
- \* Oceniać swoje projekty w zależności od stopnia pragnienia ich realizacji (ocena subiektywna).

- \* Oceniać swoje projekty w zależności od możliwości realizacyjnych (ocena obiektywna).
- \* Decydować z uwzględnieniem wszystkich rozpatrzonych elementów.

## **Działać**

- \* Powracać do kolejnych etapów decyzji w celu oceny stabilności i pewności.
- \* Planować i optymalizować etapy realizacji.
- \* Wyprzedzać trudności.
- \* Chronić swoją decyzję.
- \* Sformułować opcje zastępcze.

## **4. ZASADY POSTĘPOWANIA DORADCY W RELACJI „TOWARZYSZENIA”**

Doradca pomaga klientowi:

- \* zbadać dany problem,
- \* sformułować problem,
- \* zdefiniować priorytety,
- \* zdecydować (lub nie) o podjęciu pracy nad jego problemami według określonej metodologii.

Doradca towarzyszy klientowi w procesie, który umożliwia mu wypracowanie własnych rozwiązań:

⇒ Jest „przejrzysty” w swych intencjach: jasno definiuje swą rolę, cele. Usiłuje dostarczyć wszystkie „klucze” do sytuacji, w którą wpisuje się wspólne działanie: objaśnia stosowaną metodę, określa ramy „strukturalne” (nadaje pracy systematyzujący „szkielet”).

Dzieli się swoimi odczuciami.

Jest dyrektywny, jeśli chodzi o formę, pełni rolę stymulującą, jeśli chodzi o proces.

⇒ Kieruje rozmową, stale mając na uwadze jej cel.

Nie jest dyrektywny w kwestiach merytorycznych.

Jest tolerancyjny, jeśli chodzi o treść, jednak nie godzi się na zajmowanie się wszystkimi problemami klienta.

⇒ Czyni klienta podmiotem a nie przedmiotem, dozuje niezbędną pomoc (wsparcie), nie podejmuje decyzji ani innych działań za klienta.

⇒ Uważnie słucha klienta, stara się mu pomóc nie podając gotowych rozwiązań. Jest wrażliwy na te zachowania, które mogłyby wskazywać na trudności lub złe samopoczucie klienta.

Nie zajmuje pozycji eksperta posiadającego pełną wiedzę.

⇒ Punktem wyjścia dla niego są wyobrażenia klienta.

- ⇒ Wie, na którym etapie procesu decyzyjnego znajduje się klient i bierze to pod uwagę.
- ⇒ Pomaga klientowi ponownie przeżyć pewne doświadczenia, poświęcając tyle samo uwagi emocjom, co sferze intelektualnej.
- ⇒ Stara się „nadać sens” doświadczeniom klienta, aby mógł on uświadomić sobie mechanizmy własnego funkcjonowania i uogólnić to co odczuwa.
- ⇒ Ciągłe wychodzi poza aktualne potrzeby klienta.  
Nie śpieszy się z przekazywaniem swoich odczuć i sposobu rozumowania: może jedynie towarzyszyć klientowi w przeprowadzeniu analizy.
- ⇒ Przekazuje informacje, wtedy gdy klient gotowy jest na ich przyjęcie i wykorzystanie.
- ⇒ Wywołuje „zachwianie równowagi” polegające na tym, że klient zadaje sobie pytania, których przedtem nie zadawał.  
Zamiast tłumaczyć klientowi co się stanie, zachęca go do wyobrażenia sobie konsekwencji danego działania i samodzielnej oceny, nie wydając własnego sądu (pozytywnego lub negatywnego).
- ⇒ Wyposaża klienta w „narzędzia” służące pogłębieniu refleksji i przetwarzaniu informacji (pomaga mu w wyrobieniu sobie nawyku efektywnej pracy i efektywnego myślenia oraz walki z działaniami prowadzącymi do niepowodzeń).
- ⇒ Stara się nie naruszyć integralności klienta i nie podważać jego szacunku dla samego siebie.  
Dba również o odbudowanie jego „poczucia kompetencji”.

## 5. DZIAŁANIA DORADCY

Poniżej przedstawiono kryteria umożliwiające ocenę postaw kryjących się za dającymi się zaobserwować zachowaniami doradcy w stosunku do osób poszukujących pracy oraz umożliwiające skorygowanie wykonywanych przez doradcę czynności. Nie chodzi tu o tworzenie „lepszych kontaktów”, lecz pomoc klientowi w rozwiązaniu jego problemów.

Cele tego działania są następujące:

- dostarczenie wszelkich „kluczy” do sytuacji, w jaką wpisana jest dana praca (określenie punktów odniesienia i granic);
- udowodnienie klientom, że są bardziej kompetentni niż sami uważają lub uważa ich otoczenie (przywrócenie, odbudowanie właściwego wizerunku samego siebie);
- wyposażenie klientów w zespół nawyków efektywnej pracy i sposobu efektywnego myślenia z jednoczesnym udzielaniem pomocy w zwalczaniu działań prowadzących do niepowodzeń (sterowanie procesem uczenia się).

## **A. KRYTERIA UNIWERSALNE (DOTYCZĄCE KAŻDEJ SYTUACJI PEDAGOGICZNEJ)**

### **I. Pokazywanie celowości swoich działań oraz uwzględnianie opinii drugiej osoby**

Doradca jasno i precyzyjnie wyraża swoje zamiary. Jasno określa cele do jakich dąży i zastosowane środki, dba o „przejrzystość” swoich zachowań. Z drugiej zaś strony uwzględnia reakcje klienta (wzajemność), koryguje swoje zamiary, w czym wyraża się podejście kontraktowe. Znajduje to wyraz w słowach oraz w czynach.

Przykłady:

- \* stworzenie warunków materialnych (zagospodarowanie przestrzeni, wyposażenie),
- \* stworzenie i utrzymanie klimatu sprzyjającego pracy grupowej (przez przedstawienie reguł działania i pracy),
- \* punktualne przychodzenie,
- \* stwarzanie sytuacji sprzyjających dostosowaniu swoich zamiarów do podejmowanych działań.

Wszystko to związane jest z „otoczeniem”, miejscem i rolą każdego, z tym, co można robić, jak i dlaczego. Chodzi o usunięcie niejasności, możliwości nieporozumień lub niewłaściwych oczekiwań, usunięcie niepokoju uniemożliwiającego podjęcie wspólnej pracy.

Doradca jest gotów pomóc każdej osobie w osiągnięciu sukcesu, nie decydując i nie działając za nią. Mówi o tym i jest to widoczne w jego zachowaniu.

Przykłady:

- \* swoją postawą przejawia gotowość i wolę wysłuchania uczestników,
- \* przywiązuje wielką uwagę do pytań uczestników i stara się na nie odpowiedzieć,
- \* zwraca szczególną uwagę na uczestników, którzy mają największe trudności,
- \* gotów jest do powracania do kwestii źle zrozumianych przez uczestników,
- \* cieszy się z postępów uczestników.

*Uwaga!* Należy przypominać o celu, trzeba także dążyć do uzyskania wzajemności poprzez uwzględnianie zdania drugiej osoby, wskazywanie miejsca, w jakim się znajduje, uwzględnianie pytań, jakie sobie stawia oraz jej oczekiwań i potrzeb.

Nie należy narzucać klientowi sposobu funkcjonowania, który nie jest mu właściwy. Można przyjąć zasadę „kierunkowości”: tak jak na statku – trzymać kurs i nie tracić z oczu celu, zmieniając ustawienie burty w zależności od okoliczności.



## II. Nadawanie sensu

Chodzi o nadawanie sensu temu, co się robi, pomaganie osobom w rozumieniu dlaczego wykonują takie lub inne działania i w jakim kontekście ogólnym dana działalność się mieści. Doradca przedstawia metodę jakiej używa, etapy przez jakie przechodzi (np. 4 etapy podejmowania decyzji). Metoda pracy nie jest tylko instrumentem dla doradcy, lecz musi także być zaakceptowana przez klienta, aby był on bardziej świadomym „aktorem” swego procesu orientacji zawodowej. Jest to także wspólne odnajdywanie znaczenia słów i myśli, pomoc w formułowaniu wniosków. „Trzymanie kursu” jest jednak najważniejsze. Doradca musi w szczególności nadawać kierunek pracy, podkreślać znaczenie niektórych elementów powiązanych z celem. Doradca „wyłapuje” to, co jest zgodne z kierunkiem pracy jaką należy wykonać, unika dygresji, które w grupie mogłyby przekształcić się w jałowe dyskusje (często trzeba zostawić trochę czasu, aby osoby mogły się swobodnie wypowiedzieć).

Nadawanie sensu ma szczególne znaczenie w chwili wykonywania ćwiczeń. Każde ćwiczenie musi dawać klientom możliwość „przetworzenia” (trzeba zostawić odpowiedni czas na zwerbalizowanie odpowiedzi). Ma to szczególne znaczenie dla uświadomienia sobie w trakcie ćwiczenia, przez uczestników, pewnych odkrytych lub odnalezionych aspektów doświadczenia. Prace pisemne pozwalają klientom na zachowanie śladu przeżytych doświadczeń.

## III. Tworzenie związków

Chodzi o pomoc w wychodzeniu poza ramy obecnej sytuacji oraz rozwijanie systemu potrzeb. Doradca dąży do wytworzenia więzi poprzez stałe wykraczanie poza bezpośrednie potrzeby. Na podstawie konkretnych przypadków formułuje zasady ogólne. Pomaga klientowi w usytuowaniu się w czasie i przestrzeni oraz w stworzeniu pomostów (związków) między obecną sytuacją i innymi sytuacjami przeszłymi i przyszłymi. Często odwołuje się do tego, co nastąpi, zwraca uwagę na możliwość wykorzystania efektów pracy w przyszłości. W swojej prezentacji zajęć doradca określa na jakim etapie znajduje się dane ćwiczenie i jakie są jego związki z już przetworzonymi pojęciami. Przy podsumowywaniu ćwiczeń sygnalizuje kwestie, które będą omawiane w przyszłości.

## B. KRYTERIA ODNOSZĄCE SIĘ DO OSOBY KLIENTA (JEGO STOSUNEK DO SAMEGO SIEBIE)

## IV. Stwarzanie sytuacji sprzyjającej osiągnięciu sukcesu

Chodzi o rozwijanie u klientów poczucia, że są zdolni do odniesienia sukcesu, po to, by zwalczyć u nich poczucie niepowodzenia. **W tym celu sam doradca musi być przekonany o ich kompetencjach.**

Doradca stopniuje trudności, nie mierząc od razu zbyt wysoko.

Dbaj o to, by jego wymagania były zgodne z umiejętnościami i kwalifikacjami uczestników (nie zaburza nadmiernie ich równowagi, lecz umożliwia przewyżnianie trudności, co pozwala na podtrzymanie poczucia kompetencji i stanowi jeden z warunków uczenia się!).

Doradca korzysta z każdej okazji, by utwierdzić uczestników w przekonaniu co do ich umiejętności. Podkreśla odnoszone przez nich sukcesy oraz zachęca do podtrzymywania aktywności.

## **V. Pobudzanie do dalszego działania**

Celem jest zastąpienie „chęci ucieczki” w obliczu trudności „chęcią spróbowania”. Taka reakcja zachodzi, gdy zaufanie do samego siebie zostanie odbudowane. Doradca stawia uczestnika wobec nowych lub złożonych sytuacji, umożliwiając mu osiągnięcie sukcesu w sytuacjach dosyć trudnych, lecz możliwych do pokonania. Pobudza to ciekawość i chęć „przewyżniania samego siebie”. Rozwija poczucie, że uczestnik może wiele osiągnąć oraz akcentuje przyjemność doznawaną w chwili pokonywania trudności.

## **VI. Doprowadzenie do uświadomienia sobie konieczności zmiany**

Doradca pomaga uczestnikowi w uświadomieniu sobie różnych aspektów podejmowanych działań i ich wyników, dając mu środki do oceny poczynionych postępów.

Próbuje zmienić utrwalone przekonania klientów co do ich własnej osoby (np. w moim wieku jest już na to za późno...).

Chodzi o to, by pozwolić uczestnikom na uzyskanie przekonania, że mogą się zmienić bez strachu i obaw (**„zmienianie się nie jest tożsame ze stawianiem się inną osobą, to nie jest wyzbywanie się wszystkiego co się ma. Zmienianie się, to coraz lepsze panowanie nad samym sobą w miarę nabierania nowych doświadczeń. To panowanie nad swoim życiem w większym stopniu” – R. Bujold**).

Trzeba dążyć do tego, by uczestnicy uświadamiali sobie swoje zmiany, lecz także byli gotowi do przyjęcia reakcji otoczenia, które może nie dostrzec bądź nie zaakceptować tej ewolucji.

## **C. KRYTERIA ODNOSZĄCE SIĘ DO INNYCH (STOSUNEK DO OTOCZENIA SPOŁECZNEGO)**

### **VII. Nauczenie uwzględniania punktów widzenia innych osób**

Chodzi o nauczenie klientów uwzględniania opinii i sposobu rozumowania innych. Chodzi też o pracę nad umiejętnością decentracji, czyli przyjmowania punktów widzenia innych osób. Trzeba zwalczać egocentryzm.

Jest to ważne kryterium w odniesieniu do osób, które nie potrafią podtrzymać więzi społecznych.

Doradca zachęca uczestników do wzajemnej pomocy, rozwija pracę w podgrupach, uczula na konieczność zrozumienia innych.

Przykłady:

- \* Zachęca do wypowiedzi tych, którzy mają największe trudności i pobudza chęć słuchania u innych.
- \* Dzieli się swoimi doświadczeniami.
- \* Prosi uczestników o pomoc w realizowaniu pewnych zadań.

### **VIII. Nauczenie akceptowania swojej indywidualności, odmienności**

Chodzi o to, by ułatwić uczestnikom uświadamianie ich indywidualnej wartości „unikalności”.

Doradca szanuje „prawo do indywidualności” każdej osoby, pomagając jej w stopniowym stawaniu się niezależną, mnożąc okazje, w których osoba ta będzie mogła skutecznie sama decydować o sobie.

Przykłady:

- \* Doradca akceptuje odpowiedzi rozbieżne.
- \* Zachęca do oryginalnego podejścia i rozważań.
- \* Umożliwia uczestnikom rozwój poczucia kontroli wewnętrznej.
- \* Przeciwdziała procesom uniformizacji grupy.
- \* Zachęca do wzajemnego „wzbogacania się”, uwypuklając aspekty różnicujące lub komplementarne.

### **IX. Rozwijanie poczucia przynależności**

Chodzi o to, by pozwolić uczestnikom na uświadomienie sobie tego, że należą oni do różnorodnych grup społecznych, z których każda ma swoje reguły i własne metody funkcjonowania (własny język).

Doradca zachęca uczestników do korzystania z własnych sieci kontaktów i przystosowywania swojego zachowania do różnych sytuacji.

Przykłady:

- \* Upewnia się, czy każdy uczestnik zna prawa i obowiązki, które warunkują przynależność do grupy i określają reguły funkcjonowania.
- \* Pobudza każdego do odpowiedzialności za realizację wspólnych celów.

## **D. KRYTERIA ODNOSZĄCE SIĘ DO OTOCZENIA (RELACJA JAKĄ DANA OSOBA UTRZYMUJE ZE „ŚWIATEM”)**

### **X. Utrzymywanie optymistycznego nastawienia do życia**

Chodzi o rozwijanie u uczestników pozytywnej wizji przyszłości, o unikanie globalnych wizji negatywnych, dostrzeganie różnych aspektów sytuacji, wiarę, że różne rzeczy są możliwe.

Doradca wspomaga uczestników w „oddzielaniu ziarna od plew”, w rozróżnieniu tego co pozytywne od tego co negatywne.

### **XI. Ukształtowanie nawyku poszukiwania i osiągania celów**

Chodzi o pomaganie uczestnikom w łączeniu stosowanych środków z celami do których się dąży oraz o przestrzeganie ustalonych etapów i procedur realizacji celów, zamiast działania na zasadzie „prób i błędów”. Doradca zachęca do wytrwałości i cierpliwości. Pomaga uczestnikom w ustalaniu celów realistycznych i w planowaniu działań w taki sposób, by cele te osiągnąć. Rozwija potrzebę oceniania wyniku swoich poczynań w stosunku do przyjętych celów.

Przykłady:

- \* Pomaga uczestnikom w stworzeniu wizji swojej przyszłości.
- \* Pracuje z grupą nad określaniem realistycznych celów.
- \* Rozwija potrzebę i umiejętność planowania dla osiągnięcia celu.
- \* Pomaga w ustaleniu kolejności priorytetów dla osiągnięcia celów.
- \* Uczy poszukiwania różnych środków dla osiągnięcia celu.

### **XII. Pomoc klientowi w dostosowywaniu i kontrolowaniu własnego zachowania**

Chodzi tu o nauczenie klienta panowania nad swoją impulsywnością, o przewyciężenie bierności i wykorzystanie energii wydatkowanej do realizowanych zadań.

Doradca zachęca do refleksji. Systematycznie kwestionuje zachowania impulsywne i pomaga uczestnikom w planowaniu wykonywanej pracy.

Przykłady:

- \* Zachęca do wytrwałości, cierpliwości i uporów w dążeniu do osiągnięcia przyjętego celu.
- \* Zachęca do samodzielnego realizowania celów.
- \* Pomaga w zwalczaniu impulsywności i uświadomieniu sobie ryzyka związanego z działaniem nieprzemyślanym.

## **E. KRYTERIA DOTYCZĄCE ZADANIA (STOSUNEK KLIENTA DO WYKONYWANEJ PRACY)**

### **XIII. Pobudzanie chęci do działania**

Chodzi o mobilizację uczestnika, motywowanie, pobudzanie zainteresowania podjęciem działań związanych z realizacją zadania. Klient musi być zdolny do rozumienia z wyprzedzeniem tego, co może osiągnąć. Przeprowadzone ćwiczenia pozwolą mu na posunięcie się do przodu w stosunku do pytań, które już sobie zadał. W przeciwnym razie trzeba przed wprowadzeniem kolejnego ćwiczenia ujawnić jeszcze nie uświadomione potrzeby, spowodować zadawanie nowych pytań, na które da ono odpowiedź.

### **XIV. Podtrzymywanie motywacji**

Chodzi o podtrzymanie uczestnika w zamiarze dążenia do przyjętego celu, by uniknąć jego „rozproszenia”. Doradca podtrzymuje uwagę uczestnika także po osiągnięciu pierwszego sukcesu, tak by warto było iść jeszcze dalej.

Chodzi o wykorzystanie wszystkich strategii, które popchną klienta do podtrzymywania swoich wysiłków, aż do własnych granic, nie tworząc jednak „zależności” od doradcy (co może mieć miejsce, jeżeli uczestnik działa tylko po to, by „sprawić przyjemność doradcy”, nie widząc w tym sensu dla siebie).

### **XV. Skupianie uwagi**

Chodzi o skupienie uwagi klienta na ważnych aspektach sytuacji oraz o pozwolenie mu na zorientowanie się „gdzie jest” w stosunku do tego „do czego trzeba dojść” (np. kierowanie działaniami klienta, by wyodrębnić to co ważne, w tym wszystkim co już uczyniono, oraz aby wydobyć umiejętności dające się wielokrotnie wykorzystać).

### **XVI. Zadawanie pytań**

Prowadzący, tak często jak jest to konieczne, formułuje pytania, mające na celu pomoc uczestnikom w zastanowieniu się i samodzielnym zrozumieniu problemu.

Pytania te mają czasami „zaburzyć równowagę”, czyli doprowadzić daną osobę do zadawania sobie nowych pytań.

Prowadzący unika udzielania gotowych odpowiedzi, zachęcając uczestników do przewidywania konsekwencji swojego działania. Zamiast wyjaśnienia mu tego, co będzie się działo, zachęca do samodzielnej oceny wyniku działania.

## **XVII. Nakreślanie konturów**

Naszkiecowanie możliwych rozwiązań danego zadania, pomaga uczestnikowi w wyrobieniu sobie wyobrażenia o tym, co ma czynić. Należy odróżnić działanie od modelu wiernie odtwarzającego rzeczywistość, który nie pozostawia miejsca na budowanie przez uczestnika swojego planu działania.

Proces na podstawie którego uczestnik uzyskuje wynik, interesuje doradcę co najmniej tak samo jak sam wynik, albowiem jest to okazja do tego, by pomóc klientowi w uczeniu się.

Jednakże klient musi stworzyć sobie obraz (wizerunek) tego, co trzeba uczynić zanim przystąpi do działania.

Prowadzący przedstawia więc, w razie potrzeby, szkice, potencjalne rozwiązania, schematy itd., czyli wszystko to, co może pomóc uczestnikowi w wyrobieniu sobie poglądu co do wyniku, jaki należy uzyskać. **Nie są to w żadnym wypadku modele do powielania.**

# ROZDZIAŁ III

## ROZMOWA DORADCZA W METODZIE EDUKACYJNEJ

### 1. ROZMOWA DORADCZA

#### Tradycyjna rozmowa doradcza

Doradca występuje tu w roli psychologa-eksperta.

W swojej pracy wykorzystuje określone narzędzia (np. testy), bardziej lub mniej ustrukturalizowane ankiety i prowadzi dokumentację doradcy.

#### Rozmowa doradcza w Metodzie Edukacyjnej

Podczas tej rozmowy doradca proponuje klientowi pracę nad sobą i nad otoczeniem, w celu stworzenia jego własnych rozwiązań zawodowych. Chodzi także o to, by pomóc klientowi w przyswojeniu metody (nauczyć go samodzielnego stosowania poznanych technik we własnym działaniu). Ponadto ta metoda pomaga klientowi rozpoznać działania, które należy podjąć, by zrealizować projekt.

Rola doradcy polega na towarzyszeniu (wspomaganiu) klienta w rzeczywistym działaniu.

Doradca jest specjalistą w zakresie metody, a nie treści działania.

**Prowadzenie rozmowy doradczej zakłada znajomość określonych reguł i zachowań** (patrz: *zasady postępowania doradcy w relacji udzielania wsparcia (towarzyszenia)*):

- pomiędzy doradcą i klientem zawierana jest umowa,
- celem pracy doradcy jest, by klient stał się świadomy własnego działania,
- doradca proponuje ćwiczenia wymagające osobistego zaangażowania klienta („lepsze jest zadanie do wykonania niż temat do przedyskutowania”),
- informacje, którym należy nadać sens pochodzą z własnych doświadczeń klienta lub są zdobywane z otoczenia,
- doradca pomaga zachować spójność pomiędzy projektem zawodowym a projektem osobistym klienta,
- klient posiada własne dossier, dzięki któremu może śledzić swoje postępy.

### **Praca obejmuje kilka etapów:**

- Analizę oczekiwań klienta (*patrz: kryteria analizy potrzeb klienta*):
  1. Uświadamianie sobie swoich oczekiwań i działań.
  2. Określenie, na jakim etapie procesu doradczego znajduje się klient.
  3. Określenie stopnia pilności rozwiązań.
  4. Ocena stopnia motywacji.
- Ustalenie ram pracy:
  1. Wyjaśnienie ról.
  2. Wyjaśnienie uwarunkowań działania i sposobów jego realizacji.
- Sporządzenie umowy:
  1. Określenie wspólnego celu pracy.
  2. Określenie kolejnych etapów do przebycia.
  3. Ustalenie planu i umówienie się na kolejne spotkanie.

**W zależności od tego, w jakiej fazie działania znajduje się klient, w rozmowie można przejść przez następujące etapy:**

- poznanie samego siebie i środowiska,
- przyjęcie hipotez ,
- zatwierdzenie hipotez,
- realizacja projektu.

**Można zatem zdefiniować następujące cele kolejnych spotkań doradczych:**

- Pierwsze spotkanie:  
poprzez życzliwe i uważne wysłuchanie, pomóc klientowi w wyrażeniu jego oczekiwań i zaproponować dalszą, dostosowaną do jego potrzeb pomoc.
- Spotkanie dotyczące „poznania samego siebie”:  
pomóc klientowi w poznaniu jego systemu wartości, zainteresowań, motywacji oraz osiągnięć.
- Spotkanie dotyczące eksploracji środowiska:  
pomóc klientowi w otwarciu pola poszukiwań.
- Spotkanie informacyjne:  
dostarczyć potrzebnych informacji odnośnie zawodów, grup zawodowych, systemu kształcenia, procedur naboru, a także przedstawienie metod zdobywania i przetwarzania informacji.
- Spotkanie „decyzyjne”:  
pomóc w ustaleniu preferencji i priorytetów, wybranie spośród kilku możliwości tej, która najbardziej odpowiada klientowi, wraz ze strategią zastępczą.
- Spotkanie „kontynuacja-realizacja”:  
towarzyszenie w działaniu, pomoc przy pokonywaniu przeszkód, przy zmianie strategii, a nawet przebudowie całości lub części projektu.



### **Kryteria oceny efektów działań doradczych:**

- Czy klient poczynił postępy w uświadomieniu sobie swojego problemu?
- Czy klient poczynił postępy podczas pracy z doradcą?
- Czy klient umocnił swoje poczucie posiadania kompetencji?
- Czy klient ewoluował w zakresie wyobrażeń na temat samego siebie, zawodów, przedsiębiorstw, rynku pracy?
- Czy klient potrafi zdystansować się w stosunku do swoich wyobrażeń na temat sytuacji, w jakiej się znajduje?
- Czy klient jest w stanie postrzegać swoją sytuację jako mogącą ewoluować?
- Czy klient czuje się odpowiedzialny za tę ewolucję?
- Czy klient potrafi wyobrazić sobie siebie w przyszłości?
- Czy klient wypracował sobie metodę, którą będzie mógł wykorzystać w swoich poszukiwaniach?
- Czy klient stawia sobie nowe pytania?
- Czy klient zapamiętał główną myśl (wspólną dla kilku różnych sytuacji)?
- Czy klient jest gotów do działania?

## **2. OKREŚLENIE PUNKTÓW ODNIESIENIA I GRANIC ROZMOWY INDYWIDUALNEJ**

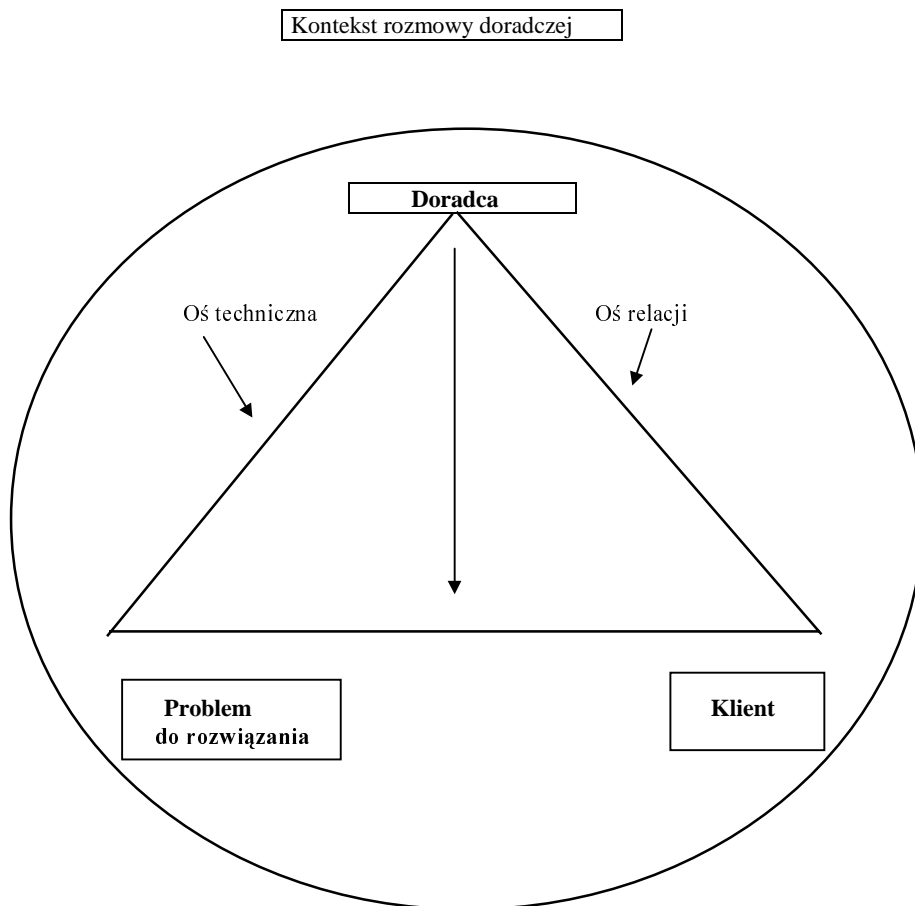
Czemu służy wytyczenie punktów odniesienia i granic rozmowy?

- **z punktu widzenia doradcy:**
  - stawia go w pozycji profesjonalisty,
  - uniemożliwia rozmówcy zmuszenie go do wykroczenia poza określone wcześniej ramy działania,
  - wyjaśnia dwuznaczności, eliminuje pomyłki,
  - pozwala klientowi na zaangażowanie się w proces;
- **z punktu widzenia klienta:**
  - uspakaja, pozwalając mu zorientować się czego może oczekiwać,
  - umożliwia ustalenie punktów odniesienia granic rozmowy,
  - jest kluczem do zrozumienia „sytuacji rozmowy”.

Pytania, które może zadawać sobie klient	Ukryte problemy klienta	Możliwe odpowiedzi i postawy doradcy
<b>KTO?</b>	Kim jest osoba, która mnie przyjmie? Czy jest to – biorąc pod uwagę moje potrzeby – właściwa osoba? Co może dla mnie zrobić? Jaką postawę przyjmie (czy będzie mnie osądzać, kontrolować, czy zastosuje sankcje...)?	przedstawić się określić swoją rolę jasno wyrazić swoje zamiary zawrzeć umowę
<b>JAK?</b>	Jaki przebieg będzie miało spotkanie (kwestionariusz, „prze-słuchanie”, testy, dowody na prowadzenie poszukiwań pracy, itd.)? Ile czasu będzie trwać spotkanie?	wyjaśnić metody nadawać sens pytaniom, które się stawia (pomóc klientowi w lepszym zrozumieniu jego sytuacji oraz zidentyfikowaniu jego silnych i słabych stron...) określić czas przeznaczony na rozmowę
<b>CO?</b>	Co konkretnie będziemy robić? Jakie pytania mi zada? Czy będę musiał wszystko wyjaśniać ponownie?	określić cel sprawić, by klient zaczął się identyfikować z celem (wy-negocjować cel)
<b>DLACZEGO?</b>	Czemu będzie służyć to spotkanie? Czy osiągnę to, czego potrzebuję? Czy będzie to miało jakieś skutki (zatrudnienie, szkolenie)?	poinformować klienta o moż- liwościach, jakie mogą pojawić się po rozmowie doradczej nawiązać do innych sytuacji, jakie może napotkać klient dokonać podsumowania na koniec spotkania wytyczyć kolejne etapy

**WNIOSEK:** Często warto jest mówić, udzielać wyjaśnień, sprawdzać, czy to co rozumiemy jest jasne także dla drugiej osoby, przełamywać myślenie w kategoriach „oczywistości”.

### 3. RELACJA TRÓJBIEGUNOWA



Trzeba uwzględnić wszystkie elementy sytuacji rozmowy doradczej.

Jeżeli zbyt silnie skoncentrujemy się na osi technicznej (podejście „rzeczoznawcy”), możemy stracić z oczu klienta, który staje się „przedmiotem” w sytuacji rozmowy doradczej.

Przy zbyt dużej koncentracji na osobie klienta („sympatia”), istnieje ryzyko utraty dystansu, który jest niezbędny, by można było mu pomóc w rozwiązaniu jego problemu.

Doradca powinien pomagać klientowi w coraz głębszym uświadamianiu sobie jego problemu (podejście „trójbiegunowe”).

## **4. KRYTERIA ANALIZY POTRZEB KLIENTA**

### **4.1. Jakie miejsce zajmuje klient w procesie orientacji zawodowej?**

Czy poszukuje on możliwości, stara się osiągnąć spójność, czy jest przed podjęciem decyzji, czy też już ją podjął i teraz tylko poszukuje potwierdzenia dokonanego sposobu działania?

Pytania te mogą dotyczyć różnych treści (znajomości samego siebie, środowiska zawodowego, środowiska szkoleniowego...).

### **4.2. Ile czasu mamy na pracę z klientem?**

**Czy są pilniejsze, priorytetowe sprawy do przekazania?**

### **4.3. W jaki sposób klient wyobraża sobie proces swojej orientacji?**

Czy uważa to zagadnienie za ważne, czy ma zamiar zaangażować się w to działanie? (Motywacja do działania w kierunku orientacji jest wprost proporcjonalna do stopnia zaawansowania w tym procesie).

### **4.4. Jakie są oczekiwania klienta pod kątem zawodowym?**

Jeśli oczekuje on, że już przy pierwszym spotkaniu (rozmowie) otrzyma odpowiedź na pytanie dotyczące zawodu, który powinien wykonywać, nie będzie mógł znieść wieloznaczności poszukiwania wielokierunkowego.

### **4.5. Jaka jest postawa klienta w stosunku do przyszłości?**

Czy jest zdeterminowany, częściowo otwarty?

Czy klient ma poczucie kontroli wewnętrznej, czy zewnętrznej?

### **4.6. Czy klient dysponuje siecią kontaktów, środowiskiem, które można zmobilizować w fazie realizacji projektów?**

(Mogą to być przedstawiciele przedsiębiorstw, pośrednicy instytucjonalni...).

### **4.7. W jaki sposób klient postrzega samego siebie?**

(Kryterium szacunku dla samego siebie, samoocena).

## 5. PROPOZYCJE TEMATÓW I PYTAŃ, KTÓRE MOŻNA PORUSZYĆ W TRAKCIE ROZMOWY DORADCZEJ

Propozycje te mają na celu lepsze rozpoznanie sytuacji klienta w całej jej złożoności i wykraczają poza wymiar ściśle zawodowy.

Poniżej zostały przedstawione przykłady tematów do poruszenia i/lub uzupełnienia, w zależności od indywidualnego przypadku każdej osoby poszukującej pracy (przeczuwane trudności, czas rejestracji).

Są tu również **przykłady** wiążących się z tym pytań, nie mających jednak charakteru obowiązującego. Tematy i pytania muszą być dostosowane do kontekstu rozmowy (miejsce, czas).

Doradca może wnioskować o pewnych elementach przez pryzmat „wskaźników” (forma wypowiedzi, postawy), bez konieczności stawiania pytań.

### 1. Struktura rodzinna

#### Cel

Wykrywanie możliwości wsparcia (moralnego bądź materialnego) i ograniczeń, mogących ułatwiać bądź utrudniać poszukiwanie zatrudnienia.

#### Pytania

- Jak wyglądają Pani/Pana układy rodzinne?
- Jak rodzina reaguje?
- Co współmałżonek sądzi o Pani/Pana planach, zamierzeniach?
- Jakiego wsparcia udziela Pani/Panu rodzina?

### 2. Sieć relacji

#### Cel

Określenie wsparcia lub jego braku wobec możliwych propozycji zatrudnienia (poprzez sieć kontaktów osobistych).

Określenie ryzyka utraty znaczenia pełnionych ról społecznych.

Określenie trudności w nawiązywaniu relacji z innymi ludźmi.

#### Pytania

- Czy są w Pani/Pana otoczeniu osoby mogące pomóc w poszukiwaniach?
- Czy bycie bezrobotnym zmieniło w jakiś sposób Pani/Pana relacje z otoczeniem?

### **3. Przyswajanie informacji**

#### **Cel**

- Określenie, jak klient wiąże ze sobą fakty.
- Określenie, jak uogólnia on swoje przeżycia.

#### **Wskaźniki**

- Czy potrafi kojarzyć ze sobą informacje o różnym charakterze.
- Czy postrzega fakty, traktując je w anegdotyczny sposób, czy też potrafi wyciągać z nich wnioski i krytycznie się do nich ustosunkować.
- Czy ma tendencje do naciąganych, zbyt szerokich uogólnień (zawsze tak jest...)?
- Jak przyjmuje informacje nieoczekiwane, które burzą jego wyobrażenie o rzeczywistości?

### **4. Perspektywy na przyszłość**

#### **Cel**

- Określenie, w jakim stopniu klient umie zaangażować się w działanie.
- Ocena, czy klient widzi siebie w przyszłości.

#### **Wskaźniki**

- Czy stara się zachować kontrolę nad zdarzeniami w swoim życiu?
- Czy czuje się zdolny do podejmowania decyzji dotyczących jego sytuacji (co trzeba byłoby zrobić, by zmienić sytuację)?

### **5. System wartości klienta**

#### **Cel**

- Określenie, jakie wartości odgrywają najważniejszą rolę w życiu klienta.

#### **Wskaźniki**

- Jakie miejsce w systemie wartości klienta zajmuje praca?
- Jakie znaczenie mają dla niego wartości, takie jak: samodzielność, rodzina, status społeczny?
- Z jakim przewartościowaniem wiąże się dla niego przyjęcie strategii poszukiwania pracy?
- Które ze swoich wartości uzna za najważniejsze, a które za drugorzędne definiując tę strategię?

## **6. Szacunek dla samego siebie**

### **Cel**

Określenie, jak klient postrzega samego siebie.

### **Wskaźniki**

- Czy ma silne poczucie porażki?
- Czy ma tendencje do deprecjonowania swojej osoby?
- Czy potrafi wskazać swoje „silne strony”?

## **7. Zdrowie**

### **Cele**

Ocena zdolności do podjęcia pracy natychmiast lub później.

Określenie ułomności, niekoniecznie już stwierdzone.

Pozwolenie klientowi na opowiedzenie o problemie, czy dolegliwości utrudniającej powrót do aktywności zawodowej.

### **Pytania**

- Czy jakiś aspekt Pani/Pana stanu zdrowia ma wpływ na proces poszukiwania pracy?

## **8. Warunki materialne**

### **Cele**

Zdobycie informacji o źródłach dochodów klienta i sposobie, w jaki dostosowuje on swoje potrzeby do ograniczonych przez utratę pracy możliwości ich zaspokajania.

Na podstawie informacji o sytuacji mieszkaniowej, określenie, czy klient jest zagrożony eksmisją.

### **Pytania**

- Nie ma Pani/Pan pracy. Jaki to ma wpływ na Pani/Pana sytuację mieszkaniową?

## **9. Doświadczenia zawodowe**

### **Cel**

Określenie, które z doświadczeń zawodowych mogą być wykorzystane, a które utrudnią określanie celu zawodowego, drogi życiowej.

### **Pytania**

- Jakie doświadczenia wyniosła Pani/Pan z ostatniego miejsca pracy? (bądź jednego z wcześniejszych)?

- Co się Pani/Panu podobało w miejscu pracy? Co się nie podobało?
- Jak odbyło się rozwiązanie umowy o pracę? Jak Pani/Pan to przeżyła?

## 10. Sposób przeżywania sytuacji

### Cele

Określenie, jak klient postrzega sytuację: czy uważa ją za niepodzielną całość, czy też dzieli ją według problemów, wyraźnie widząc różne jej aspekty.

Sprawdzenie, czy klient potrafi zmienić swoje nastawienie wobec problemu.

### Wskaźniki

- Jakie fakty są najistotniejsze w wypowiedzi klienta?
- W jakim porządku i w jaki sposób pojawiają się przytoczone fakty?
- Które ze stwierdzeń odpowiadają pewnym stereotypom, uogólnieniom (np. bez doświadczenia nie mam szans na pracę)?
- Które z faktów przedstawiane są jako osobiste problemy klienta (np. nie wiem, jak się przedstawić, bo nie mam doświadczenia)?
- W jaki sposób klient tłumaczy różne wydarzenia, które przeżywa bądź przeżył (przypisanie ich sprawstwa sobie lub otoczeniu)?

## 6. ROLA MEDIATORA W NAUCZANIU



### Konsekwencje dla działań doradcy

Doradca jest obecny po to, by pełnić rolę mediatora (pośrednika) między klientem a jego problemem.

Rola ta polega na nadawaniu sensu przeżyciom klienta, na pomocy w łączeniu poszczególnych elementów, proponowaniu ćwiczeń, refleksji, wspieraniu klienta w procesie rozwiązywania problemu i uporządkowaniu jego działań.

### Zagadnienie autonomii

Często doradca musi zastanawiać się nad problemem autonomii: czy należy pozwolić klientowi, by sam sobie radził i w ten sposób uszanować jego autonomię?



Specyfika problemów, jakimi się zajmujemy powoduje, że pytanie to należy potraktować jako bardzo złożone.

Autonomia nie jest stanem danym raz na zawsze. Można być bardziej autonomicznym lub mniej autonomicznym, w zależności od dziedziny.

Autonomii nie da się narzucić, ale można pomóc klientowi w rozwijaniu jej, z zastrzeżeniem pełnienia przez nią szczególnej roli w życiu człowieka.

## **Mediacja i strefa najbliższego rozwoju**

Według J. Brunera proces uczenia się zachodzi nie tylko przez interakcję z otoczeniem materialnym, lecz także z otoczeniem społecznym.

Na przykład rodzice są **mediatorami** między otoczeniem i dzieckiem. Rola ta polega na nadawaniu sensu sytuacjom, w jakich może znaleźć się dziecko, na pomaganiu w uogólnianiu wiedzy przez nie nabywanej, w organizowaniu jego odpowiedzi, ale także na wprowadzaniu dziecka do nowych sytuacji, tak by zapewnić jego postępy w procesie nabywania wiedzy.

Według L.S. Wygotskiego uczenie się następuje w nowej sytuacji, która musi mieć sens dla osoby uczącej się i musi być dla niej dostępna.

Według niego dla każdej osoby wyróżnia się 2 poziomy rozwoju:

Poziom I – to, co dana osoba może osiągnąć sama, bez żadnej pomocy: nazywa to **rozwojem aktualnym**;

Poziom II – różnica między tym, co dana osoba może osiągnąć sama i tym, co wykonuje z mediatorem określa **strefę najbliższego rozwoju**.

Wspólnie z kimś innym (mediatorem) dana osoba może osiągnąć więcej, niż samodzielnie.

## **Przyjęcie założeń tej teorii wiąże się z następującymi konsekwencjami:**

- \* Wyniki uzyskane w testach lub obserwacja, dają na ogół wskazówki co do maksymalnych **możliwości** danej osoby: nie należy ich mylić z **kompetencjami** osoby, która jest w stanie osiągnąć lepsze rezultaty przy odpowiedniej pomocy.
- \* Aby proces uczenia się mógł mieć miejsce, mediator powinien plasować się nieco ponad poziomem aktualnego rozwoju danej osoby (a nie poniżej), przy czym dystans w stosunku do faktycznie osiągniętego poziomu nie powinien być zbyt duży.
- \* Dla wykonywania pracy w strefie najbliższego rozwoju konieczna jest obecność mediatora. Tym niemniej to, co dana osoba robi dziś z pomocą mediatora będzie mogła później wykonywać sama (jej poziom rozwoju aktualnego będzie zatem wyższy).

- \* Mediator musi umożliwić danej osobie uświadomienie sobie znaczenia tego, co czyni i pomóc jej w uogólnieniu nabytej wiedzy i przeniesieniu jej na inne sytuacje. Potrzebny będzie pewien czas na indywidualne utrwalenie nowej wiedzy, po to, by pozwolić danej osobie na autonomiczne wykorzystywanie jej nowych możliwości.

Trzeba także pamiętać o pewnych zasadach związanych z procesem uczenia się w strefie najbliższego rozwoju.

- \* Jeżeli doradca towarzyszy klientowi przy realizacji zadania nie stanowiącego dla niego specjalnej trudności (proponujemy zadanie na poziomie „N” a nawet na poziomie „N-1”), jego rola sprowadza się do obecności.
- \* Proponując zadanie nieco trudniejsze (na poziomie między „N” i „N+1” doradca musi towarzyszyć klientowi (pełnić rolę „mediatora”) dbając o to, by zostawić mu pewien czas na indywidualne przyswojenie – utrwalenie nowych umiejętności (trzeba umieć „puścić rękę”).
- \* Proponowanie zadań zbyt trudnych (na poziomie „N+2” lub wyżej) prowadzi do niepowodzenia.

To, co jest trudne dla jednych, może być łatwe dla innych. Tym samym, w zależności od osoby będzie się stosować różne formy pomocy.

Doradca dostosowuje się do każdego klienta, zmienia swoje formy pracy w zależności od jego potrzeb, poziomu, łatwości lub trudności:

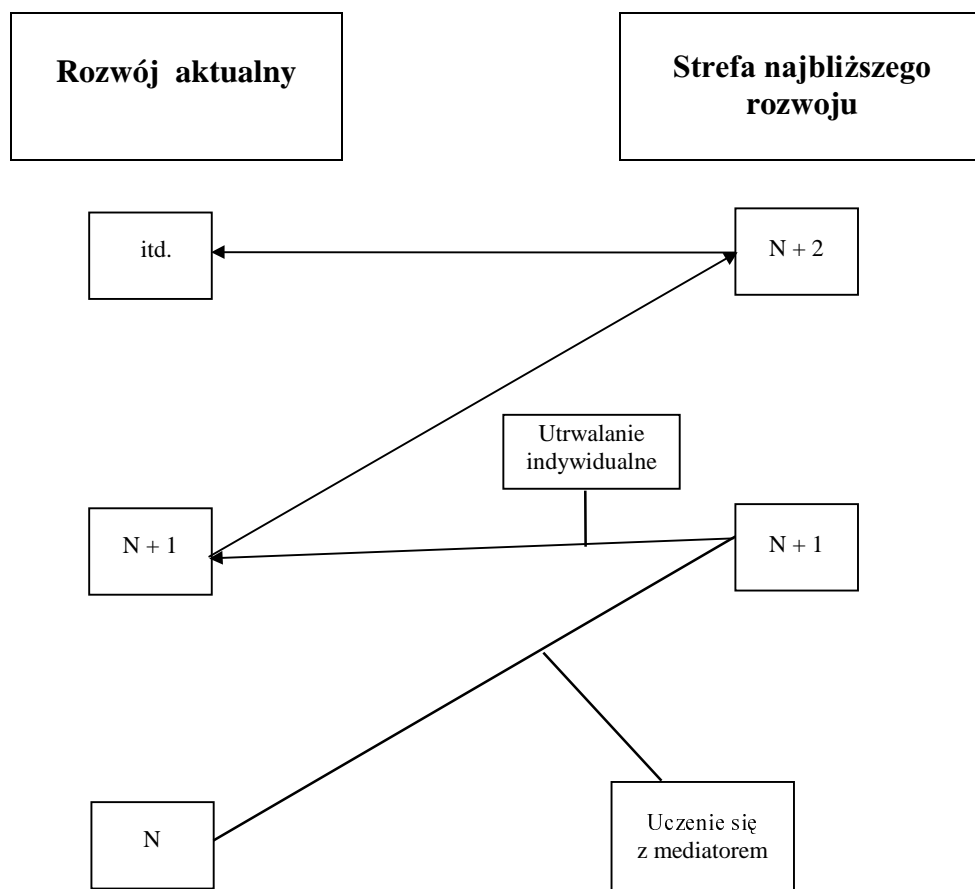
- \* pozwala robić to, co dana osoba może robić sama,
- \* pomaga tam, gdzie potrzebne jest towarzyszenie,
- \* „udostępnia swoje umiejętności” w zakresie czynności, których dana osoba nie mogłaby wykonać sama (np. zredagowanie tekstu, ortografia).

Proponując pewnym osobom przeprowadzenie wywiadu w celu zebrania informacji, doradca musi zawsze pamiętać o charakterze swojej roli:

- \* niektóre osoby są w stanie działać same, jeśli tylko podsunie się im odpowiednie wskazówki,
- \* innym osobom trzeba wyjaśniać działanie, przygotować pytania, pomóc w znalezieniu słabych punktów, pobudzać do nawiązywania kontaktu itd.,
- \* dla niektórych samodzielne wdrażanie danego działania byłoby zbyt trudne.

Jeśli doradca nie uwzględni tych prawidłowości, zachodzi ryzyko interpretowania jako „braku motywacji” faktu, że dana osoba nie chce poddać się wywiadowi, podczas gdy w rzeczywistości jej postawa stanowi przejaw zniechęcenia w obliczu zbyt dużej trudności.

## Spirala rozwoju



**Rozwój aktualny** określa stan, jaki można osiągnąć samodzielnie, bez żadnej pomocy.

**Strefa najbliższego rozwoju** określa stan, który można osiągnąć z mediatorem.

Po indywidualnym przyswojeniu wiedzy strefa ta stanie się nowym poziomem rozwoju aktualnego (schemat czytamy od dołu do góry).



## **ROZDZIAŁ IV**

### **ĆWICZENIA I NARZĘDZIA STOSOWANE W ROZMOWIE INDYWIDUALNEJ**

#### **1. TABELA PODSUMOWUJĄCA**

Tabela ta może być stosowana w rozmowie doradczej i sesji grupowej w celu zebrania informacji zgromadzonych podczas wykonywania ćwiczeń. W wersji francuskiej tabela ta ma format A-3.

**TABELA PODSUMOWUJĄCA**

<b>Moje wartości. To, co jest dla mnie ważne</b>	<b>Moje zainteresowania</b>	<b>Moje cechy osobowości. Jaki jestem?</b>	<b>Moje osiągnięcia, umiejętności, wiedza</b>
<b>Pożądane warunki pracy</b>	<b>To, czego już nie chcę</b>	<b>To, czego pragnę się nauczyć (konkret- ne zachowania)</b>	<b>Cele, plany działania</b>

## 2. PROTOKÓŁ GARAND „GRA W ZAWODY”

**Autor:** Michel Garand (dyrektor Ośrodka Doradztwa Zawodowego)

**Cel:** Doprowadzenie do wyrażenia i zidentyfikowania wartości lub zainteresowań klienta poszukującego porady zawodowej.

**Potrzebne materiały:** 100 kartoników z nazwami zawodów

**Czas trwania:** ok. 60 minut

### PRZEBIEG ĆWICZENIA

#### FAZA 1: *EKSPLORACJA*

##### Instrukcja

„Zaproponuję Panu/i ćwiczenie, które pomoże w dokonaniu bardziej świadomego wyboru zawodu. Proszę najpierw o posortowanie kartoników, takich jak ten” (należy pokazać kartonik).

Na każdym kartoniku zapisana została nazwa zawodu. Na przykład na tym: SADOWNIK. Proszę o **wyobrażenie** sobie samego siebie wykonującego ten zawód. Czy ma Pani/Pan **wrażenie**, że ten zawód pasowałby do Pani/Pana? Jeżeli tak, to proszę odłożyć kartonik na tę stronę. Jeżeli natomiast ma Pani/Pan **wrażenie**, że ten zawód nie mógłby mu się podobać, to proszę go położyć w tym miejscu, a jeżeli nie wie Pan/i – to po środku. Proszę o opieranie się na swoich **wrażeniach** bez zastanawiania się, czy jest Pan/i zdolny do wykonywania takiego zawodu lub czy to **w ogóle jest jeszcze możliwe**.

„Być może są zawody, które chciałby Pan/i wykonywać i których nie ma na kartonikach. Proszę je zapisać na czystych kartonikach i dołożyć do stosiku wybranych zawodów”.

## FAZA 2: KRYSTALIZACJA

„Teraz zajmijmy się tymi zawodami, które podobały się Pani/Panu”

(Należy odłożyć na bok stosik z zawodami, które się nie podobają i takimi, co do których trudno jest się zdecydować).

„Teraz z tego stosiku proszę odłożyć te, **które lubi Pan/i z tych samych powodów, oczywiście osobistych**. Można ułożyć tyle stosików, ile się chce, z tyloma kartonikami, ile się chce. Tym niemniej trzeba unikać odkładania pojedynczych kartoników, chyba że chodzi o zawód, który lubimy ze specjalnych względów”.

Proszę pogrupować kartoniki kierując się względami osobistymi, a nie jakąś zewnętrzną logiką (te, które w Pana/i odczuciu są powiązane, a nie te, które zwykle się łączy. Na przykład: wybrał Pan/i lekarza i fizykoterapeutę, to znaczy dwa zawody, które zazwyczaj łączy się ze sobą, gdyż związane są z medycyną.

Lecz może Pan/i rozumować inaczej. Na przykład dla Pana/i lekarz to osoba, która słucha innych, a fizykoterapeuta to osoba, która leczy przy pomocy ćwiczeń, przy użyciu rąk).

Podczas gdy klient dokonuje pogrupowania, doradca powinien szybko przejrzeć stosiki z zawodami odrzuconymi lub pośrednimi.

*Gdy klient dokona wyboru należy powiedzieć:*

1) „Proszę wybrać jedną z grup, dowolną i powiedzieć dlaczego te zawody zostały przedstawione razem? **Co powoduje, że** w Pana/i odczuciu są sobie bliskie?”

Indywidualna rozmowa z klientem:

- \* Rozłożyć kartoniki przed klientem i **rozpocząć rozmowę**. Chodzi o autentyczną wymianę, która ma pomóc wyjaśnić indywidualne motywacje, odwołując się do wcześniejszych doświadczeń, działalności rekreacyjnej, do znanych osób wykonujących te zawody, do tego, jak sam klient czułby się wykonując ten zawód, jaką czerpałby z niego satysfakcję itd.
- \* Można także dokonać konfrontacji: na przykład, jeżeli klient wybrał zawód „nauczyciel” i odrzucił „profesor”, to trzeba spowodować, by powiedział, co jest innego w tych zawodach, które wydają się być sobie bardzo bliskie.

- \* Spowodować wyjaśnienie pojęć. Przykładowo: Dla mnie, to jest poczucie bezpieczeństwa...”. „Co rozumie Pani/Pan przez poczucie bezpieczeństwa, tak dokładnie...”.
- \* Po wyraźnym sprecyzowaniu powodów, dla których poszczególne zawody zostały zgrupowane razem:
  - należy poprosić klienta o zanotowanie odpowiedzi w tabeli podsumowującej.

**Kolejno omawiamy każdą grupę zawodów, postępując w taki sam sposób.**

### **FAZA 3: SPECYFIKACJA**

„Teraz proszę odczytać zapisane zawody i przyczyny, a następnie usystematyzować je poczynając od tych, z których nie chce Pan/i absolutnie zrezygnować po te, z których jest Pan/i skłonny zrezygnować”

Następnie prosimy klientów o zanotowanie klasyfikacji w prawej kolumnie tabeli podsumowującej oraz pomagamy w ustalaniu kolejności, o ile zachodzi taka potrzeba.

### **FAZA 4: INTEGRACJA**

Teraz dysponujemy wynikiem wyrażonym w języku wartości, zainteresowań, rzeczy ważnych dla Pana/i w zawodzie.

Co Pan/i o tym sądzi? Czy dowiedział się Pan/i czegoś o samym sobie? Co chciałby Pan/i z tym zrobić? Proszę to zapisać.

### **UWAGI**

- \* Wykaz wybranych zawodów nie powinien być wykorzystywany pod koniec ćwiczenia. Można nawet już w fazie 3. odłożyć kartę z wynikami, tak by uniemożliwić klientowi skupienie się na nazwach zawodów.  
Należy odpowiednio podkreślić fakt, że droga zawodowa, jaka wyłoni się na koniec, niekoniecznie musi pokrywać się z zawodami zapisanymi na kartonikach.
- \* Można też zająć się zawodami odrzuconymi.
- \* Nie należy zapominać o dopisaniu kilku zawodów na czystych kartonikach.



\* Stosik zawodów odpowiadających odpowiedzi „nie wiem” może także być źródłem refleksji o tym „dlaczego nie znamy pewnych zawodów?” i konieczności rozpoznania otoczenia (np. poznanie zawodów nieznanych).

TABELA PODSUMOWUJĄCA DOKONANE WYBORY

<b>ZAWODY</b>	<b>PRZYCZYNA WYBORU</b>	<b>DOŚWIADCZENIA – UCZENIE SIĘ</b>	<b>Lp.</b>

LISTA ZAWODÓW, KTÓRA MOŻE BYĆ WYKORZYSTYWANA PODCZAS  
PRZEPROWADZANIA ĆWICZENIA (KAŻDY ZAWÓD POWINIEN BYĆ  
UMIĘSZCZONY NA ODDZIELNYM KARTONIKU)

Prezenter telewizyjny lub radiowy	Opiekun dziecięcy
Szofer	Technik teatralny lub filmowy
Wodzirej	Kurier
Mnich buddyjski	Nurek
	Żołnierz zawodowy
Fryzjer dla psów	
Pracownik ubezpieczeń	Reporter sportowy
Gitarzysta	Barman
Śpiewak operowy	Kamieniarz
Dozorca	Wulkanolog
Sekretarka	Ślusarz
Kierowca ciężarówki	Stróż
Rolnik	Pokojówka
Montażysta filmowy	Fryzjer
Stajenny	Plantator winogron
Sekretarka sławnego artysty	Ogrodnik
Informatyk	Pielęgniarz
Taksówkarz	Szef agencji ubezpieczeniowej
Asystent w banku	Księgowy
Motorniczy	Marynarz
Burmistrz	Kucharz
Inżynier górnictwa	Asystent w dziale finansowym
Chemik	
Strażnik	Dyrektor ds. kształcenia
Klown	Rymarz
Pasterz	Cieśla
Strażak	Młodszy księgowy
Piekarz	Pełnomocnik
Zegarmistrz	Dźwigowy
Inżynier leśny	Komornik
Kontroler finansowy	Celnik
Drukarz	Historyk
Archiwista	Policjant
Twórca filmów rysunkowych	Dyrygent
Konstruktor statków	Twórca witraży
Chirurg	Dentysta
Tenisista zawodowy	Nauczyciel wychowania fizycznego
Kontroler jakości	
Detektyw	Tłumacz

Dziennikarz	Agent prasowy
Bibliotekarz	Prawnik
Adwokat	Nauczyciel
Księgarz	Wychowawca
Doradca zawodowy	
Dyrektor ds. komunikacji wewnętrznej	Tłumacz
Nauczyciel matematyki	Pracownik administracji
Psycholog	Podolog (rehabilitant stóp)
Etnolog	Dyrektor ds. zatrudnienia
Dyrektor Domu Towarowego	Sprzedawca w kiosku
Sprzedawca na targu	Kierownik restauracji
Przewodnik turystyczny	Badacz
Przewodnik górski	Architekt
Dekorator	Fotograf
Dekorator wystaw	Ogrodnik
Rzeźbiarz	Kwiaciarz
Aktor	Tancerz-choreograf
Publicysta	Pisarz

### 3. PREZENTACJA DOŚWIADCZEŃ ŻYCIOWYCH (WERSJA A – KLIENT WYKONUJE ĆWICZENIE W OBECNOŚCI DORADCY)

#### Cele:

- \* odzyskanie szacunku dla samego siebie (waloryzacja),
- \* umożliwienie klientowi rozpoznania jego dorobku (rozumianego jako wiedza, kompetencje i mocne strony) wykorzystywanego w doświadczeniach zawodowych lub pozazawodowych,
- \* umożliwienie przetworzenia posiadanych doświadczeń oraz nadanie im sensu przez powiązanie ich i określenie stałych punktów odniesienia.

**Czas trwania:** ok. 1 godziny

#### Przebieg ćwiczenia:

- 1 faza:* Rozpoznanie doświadczeń pozytywnych,
- 2 faza:* Ujawnienie dorobku związanego z doświadczeniem,
- 3 faza:* Wybór dorobku, który będzie wykorzystywany w przyszłości.

#### 1. FAZA

- a) Klient jest poproszony o wskazanie od 7 do 10 doświadczeń, a nawet większej ich liczby (15 do 20), konkretnych momentów z życia (zawodowego, pozazawodowego, działalności w organizacjach itd.) z uwzględnieniem następujących kryteriów:
- \* przeżyte doświadczenia,
  - \* doświadczenia, z których zachował dobre wspomnienia (pojęcie przyjemności lub satysfakcji),
  - \* doświadczenia, które są w jego odczuciu pozytywne („sukcesy”, nawet niewielkie).
- b) Doradca może wskazać metodę ułatwiającą wybranie takich doświadczeń.  
Mogą to być:
- \* **dokonania** (zawodowe lub pozazawodowe): 2 lub 3 w okresie 5–10 lat.  
Po to, by je wskazać należy odnieść się do wybranych okresów w życiu: okres kariery zawodowej, praca na określonym stanowisku, przedsiębiorstwo, uniwersytet, liceum, gimnazjum, szkoła podstawowa...
  - \* **prace**, wykonywane w życiu lub zajmowane stanowiska, zadania wynagradzane lub nie, na etat lub w niepełnym wymiarze czasu...

- \* **doświadczenia z życia** lub **role**, jakie osoba pełniła lub pełni w życiu; np. w sytuacjach rodzinnych, w relacjach z przyjaciółmi, **role społeczne** (związane z rekreacją, działalnością w związkach zawodowych itd.), pełnienie funkcji prezesa klubu ...

c) Klient zapisuje te doświadczenia w postaci tytułów (hasel).

Następnie, jeżeli jest ich dużo, wybiera 7 doświadczeń dla niego najważniejszych (pod kątem odczuwanej przyjemności lub satysfakcji).

d) Klient musi zredagować dokładny, krótki tekst o tym, co konkretnie robił. Musi opisać początek, etapy i koniec swojego działania.

## 2. Faza

To właśnie w tym momencie zaczyna się rozmowa wyjaśniająca. Jej celem jest umożliwienie klientowi „ponownego przeżycia” jego doświadczeń, odnalezienia pełnej jakości emocji, smaku minionej chwili. Chodzi o to, by pomóc klientowi w ponownym przedstawieniu jego doświadczeń, umiejscowieniu ich w konkretnym czasie, miejscu, kontekście, wyodrębnieniu działania i określeniu celów.

Można zadać pytanie:

„Jaką wiedzę wykorzystała Pani/Pan w tym doświadczeniu; czy zastosowała Pani konkretne wiadomości, dlaczego doświadczenie to uznaje Pani za przyjemne?”.

Prowadzący, razem z klientem, bazując na doznanych doświadczeniach, stara się wyodrębnić cechy charakteru, postawy, wiedzę teoretyczną i praktyczną.

Klient wypełnia tabelę doświadczeń.

## 3. Faza

Następnie prosi się klienta o podkreślenie w tabeli jego największych zdobyczy (tych, które najczęściej się powtarzają lub są dla niego najistotniejsze). Klient może także pogrupować synonimy, starać się zidentyfikować prawidłowości i poszukiwać podobieństw pomiędzy pewnymi elementami.

Można także poprosić o zaznaczenie krzyżykiem tych elementów dorobku, które klient chciałby wykorzystać i/lub rozwinąć w swojej przyszłej pracy.

Można także ponownie podjąć rozmowę ukierunkowując ją na występujące rozbieżności, pobudzając kreatywność klienta. Jakie formy działalności (branże, środowiska itd.) łączące lub wykorzystujące te osiągnięcia można by sobie wyobrazić (*zamysł projektu*).

### Uwagi:

- \* Ćwiczenie to na ogół ma efekt pobudzający i strukturalizujący. Klienci czują się dowartościowani.

\* Praca może zostać wykonana podczas jednego lub kilku spotkań. Wszystko zależy od łatwości i szybkości z jaką klient odnajdzie doświadczenia pozytywne, od szybszego lub wolniejszego przyswojenia metody dla opisanania i uwypuklenia osiągnięć.

\* Można także wydawać polecenia, tak by klient wykonał tę pracę w domu.

Doradca i uczestnik mogą także omówić pierwsze doświadczenie wspólnie, podczas rozmowy, w celu wyjaśnienia metodyki. Uczestnik wykonuje pozostałą część pracy w domu i powraca z gotowym materiałem na drugą rozmowę.

\* Klient powinien sam zapisywać swoje doświadczenia pozytywne i dorobek (osiągnięcia).

Pozwala to na lepsze uporządkowanie wszystkich elementów oraz na pełniejsze przyswojenie poszczególnych pojęć.

\* Ważnym jest także, by klient odpowiedział na pytania:

– Jak ocenia to ćwiczenie? (lub jak Pani/Pan to odbiera?).

– Czy pozwoliło ono na dowiedzenie się czegoś o samym sobie? (lub pozwoliło na odkrycie nowych lub potwierdzenie już posiadanych informacji na swój własny temat?). Taka ekspresja klienta pozwala na wyjaśnienie, poszerzenie wyobrażenia o samym sobie. Mówiąc o swoim doświadczeniu nadaje mu się sens.

## TABELA DOŚWIADCZEŃ

	<b>WIEDZA</b> Wykształcenie	<b>UMIEJĘTNOŚCI</b> Kompetencje	<b>ZACHOWANIE</b> Cechy osobowości Zdolności Właściwości	<b>WARTOŚCI</b> Rzeczy ważne dla uczestnika
Doświadczenie nr 1				
Doświadczenie nr 2				
Doświadczenie nr 3				
Doświadczenie nr 4				
Doświadczenie nr 5				

#### **4. SIEDEM OPOWIADAŃ (WERSJA B ćwiczenia „PREZENTACJA DOŚWIADCZEŃ ŻYCIOWYCH” Klient wykonuje to ćwiczenie samodzielnie w domu)**

**Cel:** sporządzenie listy swoich umiejętności, swoich cech osobowości.

**Przebieg ćwiczenia:**

##### **Pierwsza faza**

Instrukcja:

Proszę odnaleźć w swoim życiu doświadczenia i działania pozytywne. Mogą to być prace, doświadczenia, role społeczne, zawodowe lub pozazawodowe (np. kierownik działu, prezes stowarzyszenia), w których byli państwo stroną czynną, a nie obserwatorem.

Proszę znaleźć jak najwięcej tego typu doświadczeń.

Metoda:

Jak je znaleźć?

- 1) Proszę pomyśleć o różnych aspektach życia: praca, zawód, szkoła, rozrywki.
- 2) Proszę nadać tym doświadczeniom tytuły.

##### **Druga faza**

Proszę podkreślić siedem najważniejszych dla państwa doświadczeń i przypisać im numer od 1 do 7 (numer 1 dla najważniejszego i tak dalej, aż do 7).

##### **Trzecia faza**

Proszę wziąć siedem kartek papieru i umieścić jeden tytuł na każdej z nich.

Następnie proszę opisać szczegółowo każde z doświadczeń, używając czasowników oznaczających czynności i formułując tekst w pierwszej osobie (np.: zakładałem wykładzinę ścienną).

Proszę zadać sobie następujące pytania: z kim?, jakich technik używałem?, jakich środków używałem?, jakich narzędzi?, jakich materiałów?, jaka była moja rola? itd.



#### Czwarta faza – synteza

Z każdego z opowiadań próbujemy wydobyć i wpisać do tabeli następujące elementy: umiejętności, wiedzę, cechy osobowości.

Klient powinien znaleźć odpowiedzi na następujące pytania:

Czego dowiedziałem się o sobie wykonując to ćwiczenie?

Co jest dla mnie ważne?

Umiejętności	Wiedza	Cechy osobowości

## 5. IDEALNY ZAWÓD

### **Cel:**

Umożliwienie uczestnikom zidentyfikowania wartości osobistych oraz tych, które są dla nich ważne w pracy.

Ta gra sytuacyjna może także pozwolić na zebranie różnych elementów, które pojawiły się we wcześniejszych ćwiczeniach i na rozpoczęcie etapu kryształizacji.

### **Czas trwania:**

30 minut

### **Przebieg ćwiczenia:**

Instrukcja:

„Proszę sobie wyobrazić „idealny” zawód. Niekoniecznie musicie wiedzieć, jak się on nazywa, ani nawet czy w ogóle istnieje.

Nie martwcie się o to, czy wybrany zawód jest w waszym przypadku dostępny, możliwy do wykonywania lub realistyczny.

„Proszę opisać dzień pracy:

- \* jakie czynności i zadania wykonujecie w ciągu dnia,
- \* jak przebiega praca, w jakich okolicznościach,
- \* jakie jest otoczenie, jakie warunki materialne,
- \* jakie środowisko, z jakimi osobami się kontaktujecie,
- \* jakie stosunki utrzymujecie z tymi osobami,
- \* jakie są wasze zadania (odpowiedzialność).

„Proszę opisać w kilku zdaniach jakie zadowolenie, jaką satysfakcję osiągalibyście wykonując taką pracę”.

„Proszę zapisać trzy elementy pracy, na których wam najbardziej zależy”.

### **UWAGA:**

Można zachęcić uczestników do refleksji nad zawodami i środowiskami, w których wymienione elementy pracy mogłyby występować. Można zaproponować kilka minut na przedstawienie swoich wartości w parach, tak aby każdy starał się pomóc drugiej osobie w formułowaniu myśli.

### **Wykorzystanie ćwiczenia:**

Wykorzystanie polega na omówieniu doświadczeń zdobytych dzięki ćwiczeniu i na odkryciu pewnych nowych elementów.

Elementy te mogą zostać włączone do tabeli kontrolnej, w celu późniejszego przetworzenia.

## 6. SPORTOWIEC

### Cel:

Umożliwienie uczestnikom zastanowienia się nad rolą własnej aktywności w swoim życiu i zadanie sobie pytania „kto decyduje o moim życiu?”.

To bardzo ważne pojęcie (sprawstwa) nie jest systematycznie przyswajane, jeżeli okaże się, że uczestnicy natychmiast sytuują się jako aktorzy (podmioty) we własnym życiu.

Ćwiczenie może być wykonywane podczas rozmowy indywidualnej, ale także z grupą.

### Czas trwania:

30 minut

### Przebieg:

1. Prowadzący prosi uczestników o wymienienie dyscypliny sportowej, o której w danym czasie dużo się mówi. Ważne jest, aby były to konkrety, a nie pozostawanie w sferze ogólników.
2. Proponuje następującą sytuację: „sportowiec, wybitny, członek reprezentacji, przyzwyczajony do najlepszych wyników, rozczarował wszystkich podczas ważnych zawodów. Po zakończeniu zawodów udziela wywiadu dziennikarzom”.
3. Prowadzący prosi uczestników, aby wymienili wszystkie możliwe powody, jakie sportowiec może podać, aby wyjaśnić ten nienormalny, słaby wynik.
4. Prowadzący zapisuje na tablicy wszystkie przyczyny wymienione przez grupę. Zachęca do wypowiedziania powodów nawet najmniej prawdopodobnych.

Przykładowa lista przyczyn:

- *byłem chory,*
- *byłem zmęczony,*
- *nie byłem wystarczająco przygotowany,*
- *nie byłem skoncentrowany,*
- *nie miałem wystarczającej motywacji,*
- *nie byłem wystarczająco silny,*
- *przeciwnik był lepiej przygotowany,*
- *stawka była zbyt ważna,*
- *publiczność była wrogo nastawiona,*
- *grunt na stadionie był mokry,*
- *sprzęt był w złym stanie,*
- *samolot był spóźniony,*
- *sędzia był stronniczy,*
- *to wina pogody.*

Po sporządzeniu wykazu prowadzący prosi uczestników o wspólne określenie, które z przyczyn wydają się być wewnętrzne (W), a które są zewnętrzne (Z).

Następnie zapisuje wszystkie odpowiedzi w miarę ich podawania, a także te, które wywołują rozbieżności w grupie zapisując literę (W, Z lub ewentualnie obie) obok każdego powodu.

### **Sposób wykorzystania:**

1. Pierwsze stwierdzenie, może odnosić się do ilości i rangi przyczyn zewnętrznych w stosunku do powodów wewnętrznych.
2. Dyskusja nad określeniem przyczyn wewnętrznych i zewnętrznych ujawnia dwuznaczność różnych wymówek oraz znaczenie sposobu ich sformułowania. I tak wymówka: „*Nie byłem dostatecznie wytrenowany*” może być wewnętrzna, jeżeli powiemy: „*Za mało trenowałem*” lub zewnętrzna, gdy powiemy: „*Trener mnie źle trenował*”.

Prowadzący określa, że za przyczyny wewnętrzne uważa się te, które związane są z władzą osobistą, jaką dana osoba ma nad swoim życiem, czyli z tym, co daje jej możliwość działania i tym samym uczenia się w celu poprawienia swojego działania za następnym razem. Na przykład: „*Byłem chory*” jest uzasadnieniem zewnętrznym, albowiem nie zależy od panowania danej osoby nad sytuacją.

3. Prowadzący może zaproponować inną sytuację (przykładowo: uczeń nie zdaje egzaminu) i prosić uczestników o wymienienie wymówek wewnętrznych i zewnętrznych; w podtekście znajduje się stwierdzenie: „co dana osoba mogłaby w tym zmienić”. Pokazuje związek szacunku dla samego siebie i poczucia kontrolowania sytuacji.
4. Prowadzący podkreśla znaczenie traktowania wydarzeń przeżytych z punktu widzenia kontroli, jaką można mieć nad swoim otoczeniem, albowiem tylko w taki sposób doświadczenie może stać się narzędziem uczenia.
5. Kładzie też nacisk na znaczenie tego zagadnienia w stosunku do tworzenia swojego projektu zawodowego, przypominając każdorazowo, gdy mowa będzie o działaniu i przeszkodach: „co możecie zmienić w tej sytuacji; co możecie na to poradzić; od kogo lub od czego to zależy itd.”.

### **Podsumowanie:**

1. Własna moc sprawcza jest często ignorowana W większości wypadków ludzie powołują się na zewnętrzne przyczyny swoich działań.
2. Jeśli nie zgadzamy się na czynne włączenie się do jakiejś akcji, pozbawiamy się jedynej możliwości skutecznego uczenia się.

3. Trzeba uświadamiać sobie swoją moc osobistą, aby móc uczyć się i aby móc wykorzystywać ją, nawet pozostając w ramach ścisłych ograniczeń instytucjonalnych (na przykład wobec różnych hierarchii).

Zauważmy przy okazji wyjątkowo częste odwoływanie się do przyczyn zewnętrznych w chwili usprawiedliwiania błędów lub trudności. Otóż postrzeganie wszystkich przyczyn jako zewnętrznych oznacza pozbawienie się wszelkich możliwości oddziaływania na otoczenie. Rezygnujemy z uczenia się, ponieważ to nas nie dotyczy, ponieważ nie jesteśmy odpowiedzialni nie korzystamy ze swojej „mocy osobistej”.

Byłoby nawet lepiej, gdyby jednostka przypisała sobie niesłusznie odpowiedzialność za jakąś sytuację, aby wydobyć z tej sytuacji elementy służące do uczenia się.

Wartość tego mechanizmu objawia się nie tylko poprzez błędy, za które nie chcemy być odpowiedzialni. Jeśli bowiem nie przypisujemy sobie zasługi za odniesione sukcesy, nie poszerzamy swojej kontroli nad otoczeniem.

Pracując nad pojęciem władzy osobistej i chcąc namówić uczestników do zmiany punktu widzenia i do wypróbowania tej zaniedbywanej przez nich mocy, możemy odwoływać się do wyobraźni.

W końcu szkoły podstawowej powiemy uczniowi mającemu trudności:

„Co by się stało, gdybyś zmienił swoją metodę pracy? Gdy próbujesz to sobie wyobrazić, jest to przyjemne, czy nieprzyjemne? Dlaczego?...”.

W szkole średniej reakcje uczniów są mniej spontaniczne, nie ufają oni wyobraźni, nie można jednak zacząć od rzeczywistości, która ich interesuje (na przykład sport, jego mistrzowie, środki dopingujące itd.) i zaproponować im, by kontynuowali następujące porównanie: „Szkoła jest jak sportowiec, który...”.

Trzeba umieć posługiwać się modelami, by nauczyć się korzystania z nich.

## **Ćwiczenie 1**

W parach uczestnicy analizują przykładowe sytuacje opisane w ćwiczeniu 2. Pary dyskutują między sobą by ustalić czy te sytuacje pokazują użycie osobistej mocy sprawczej, czy też wpływ czynników zewnętrznych.

Omawiane sytuacje są często bardziej skomplikowane, niż na to wyglądają i mogą sprowokować dyskusję.

## **Ćwiczenie 2**

Chodzi o odgrywanie sytuacji, w których możemy mieć trudności w użyciu swojej mocy sprawczej i w analizowaniu tego, co zrobiliśmy, w zrozumieniu, dlaczego to zrobiliśmy oraz w zidentyfikowaniu roli otoczenia i roli czynników wewnętrznych w dialogach i w zachowaniach.

Przykładowe sytuacje:

- W kawiarni młoda kobieta zamawia herbatę, a kelner przynosi jej czekoladę.
- Matka z synem idą do sklepu, by kupić ubranie.
- Dyrektorka chce anulować jednodniowy urlop pracownicy z powodu niezapowiedzianej inspekcji.

Odgrywanie ról daje okazję do dyskusji.

**Pierwsza sytuacja** jest odgrywana bez konfliktów i bardzo szybko: kelner uznaje swój błąd, gdy klient mu o nim wspomina.

**Druga sytuacja** pokazuje konflikt między matką, która chce kupić ubranie klasyczne a synem, który chciałby dostać kurtkę dżinsową. Używane argumenty są zarówno natury wewnętrznej, jak i zewnętrznej (trzeba ubierać się tak jak wszyscy, to może być przykre dla ojca, itd...). Na koniec matka ma widoczną przewagę opartą w mniejszym stopniu na jej osobistej mocy sprawczej niż na władzy instytucjonalnej osoby dorosłej odpowiedzialnej moralnie i materialnie za dziecko.

**Trzecia sytuacja** jest odgrywana dwukrotnie.

Za pierwszym razem dyrektorka czyni wszystko, by skłonić pracownice do niebrania inspekcji pod uwagę. Dyrektorka powtarza nieustannie, że to nie jest ważne, że jest to inspekcja czysto formalna. Za drugim razem dyrektorka używa wszelkich środków, by uniemożliwić pracownicy wypowiedzenie się i by czuła się ona winna. Wtedy sytuacje odwracają się i pracownica nie może użyć swojej władzy osobistej, gdyż nie może nawet zabrać głosu.

## 7. ZAWODY NIEZNANE

### Cel:

Poszerzenie wyobrażeń o zawodach i branżach.

### Czas trwania:

45 minut

### Przebieg ćwiczenia:

Należy poprosić każdego uczestnika, by spośród zawodów, jakie zna lub o których słyszał, wybrał:

- \* zawód, który wydaje mu się mało znany,  
lub
- \* mało znany aspekt znanego zawodu (np. zmywacz szyb, zawód w którym zatrudnia się na ogół alpinistów pracujących na ścianach wieżowców).

Po samodzielnym przygotowaniu się do ćwiczenia każdy uczestnik będzie miał kilka minut na opisanie wybranego zawodu.

**UWAGA:** Nie chodzi o to, by dobrze znać dany zawód, lecz by móc o nim coś powiedzieć grupie.

Po krótkiej prezentacji uczestnik odpowiada na pytania prowadzącego:

- \* dlaczego ten zawód wydaje się być mało znany: prowadzący klasyfikuje stopniowo wszystkie przyczyny, które powodują, że zawód jest mało znany lub nieznan;
- \* jak uczestnik poznał ten zawód.

Każdy element jest notowany na dwóch różnych tablicach.

### Wykorzystanie:

Prowadzący korzysta z pierwszej tablicy z danymi „dlaczego” (druga tablica będzie wykorzystywana w ćwiczeniu poświęconym metodom poszukiwania informacji).

Kategorie najczęściej pojawiające się mogą mieć następującą postać:

- \* zawód stary,
- \* zawód bardzo nowy,
- \* zawód wymagający dużej fachowości,
- \* zawód o ograniczonym zasięgu terytorialnym,
- \* zawód bardzo specyficzny dla branży,
- \* zawód o niewiele mówiącej nazwie,
- \* zawód przekazywany „z ojca na syna”,
- \* zawód, w którym nie prowadzi się wielu szkoleń,
- \* zawód mało prestiżowy,

- \* zawód, o którym niewiele mówi się w mediach,
- \* zawód mało „widoczny” (produkt końcowy nie pozwala odtworzyć przebiegu procesu technologicznego),
- \* zawód tradycyjnie męski/żeński.

Wnioski mogą dotyczyć:

- \* wyobrażeń o zawodach, które to wyobrażenia są niezmiennie, ograniczone, stereotypowe.

Konsekwencje dla poszukującego zatrudnienia:

- \* trzeba interesować się dziedzinami, o których niewiele się wie,
- \* trzeba uzyskiwać informacje o różnorodnych aspektach wykonywania zawodów, które pozornie się zna, starając się wykroczyć poza utarte poglądy na ich temat.



## 8. DZIESIĘĆ DOŚWIADCZEŃ

### Cele:

W zależności od momentu, w jakim przeprowadzane jest to ćwiczenie, cele mogą być różne:

- \* Na początku kursu umożliwia określenie 4 etapów działania (równoległe do procesu rozwiązywania problemów).  
Pozwala także na wprowadzenie marzeń do tworzenia planów kariery zawodowej oraz na rozpoczęcie poznawania zainteresowań.
- \* Na końcu kursu służy do zilustrowania realizacji planu działania oraz pozwala na zaangażowanie się w działania, jakie należy podjąć w celu rozpoznania potencjalnych trudności i przeszkód, a także na zarysowanie strategii, jakie należy zastosować.

### Czas trwania:

60 minut

### Przebieg ćwiczenia:

**Ćwiczenie jest wykonywane indywidualnie, a jego treść nie jest przedstawiana na forum grupy.**

Można, na przykład, uaktywnić uczestników przez poruszenie tematu związanego z różnymi możliwymi modelami życia, które można by zrealizować (jak w piosence G. Brassensa „Les passantes”).

### Instrukcja:

- \* „Każda osoba zapisuje 10 doświadczeń życiowych, których jeszcze nie doznała, ale które pewnego dnia chciałaby przeżyć. Mogą one dotyczyć dowolnej sfery (odnosić się do bycia, do robienia, do posiadania itd.). Nie należy stosować żadnych ograniczeń ani cenzurować; trzeba zanotować wszelkie możliwe pomysły.
- \* „Proszę spojrzeć na całość tych doświadczeń: niektóre mają być może coś wspólnego? Zebrać razem te, które do siebie pasują i nadać tytuł każdej grupie”.
- \* „Proszę ponownie spojrzeć na wszystkie te doświadczenia, nie uwzględniając pogrupowania: niektóre najprawdopodobniej są wam bliższe, proszę nadać im numery od 1 do 10, gdzie 1 oznacza doświadczenia, których pragniemy najbardziej, nr 10 – doświadczenia, których pragniemy najmniej”.
- \* „Proszę ponownie spojrzeć na dziesięć doświadczeń i uporządkować je według kryterium możliwości ich zrealizowania (nr 1 – najbardziej prawdopodobne i nr 10 – najmniej prawdopodobne)”.

- \* „Teraz trzeba wyodrębnić z tych dwóch klasyfikacji doświadczenia, które **jednocześnie** wydają się najbardziej pożądane i najbardziej prawdopodobne”.
- \* „Zapisać wybrane w ten sposób doświadczenia na czystej kartce. Ponieważ jest to jednocześnie element upragniony i możliwy do zrealizowania, to trzeba ustalić termin realizacji (w tym dniu, do tego czasu, zrealizuję to doświadczenie!)”.
- \* „Sporządzić wykaz wszystkich działań, jakie należy wykonać, by zrealizować to doświadczenie we wskazanym terminie: w jakiej kolejności, w jakim terminie trzeba będzie realizować kolejne etapy”.
- \* „Rozpoznać przeszkody, okoliczności, jakie mogą towarzyszyć realizacji tego doświadczenia: przeszkody wewnętrzne, przeszkody zewnętrzne, materialne lub społeczne”.
- \* „Zidentyfikować swoje atuty i swoich sojuszników”.
- \* „Opracować strategię, jakie należy zrealizować dla przezwyciężenia tych przeszkód, kogo i co zmobilizować, kogo przekonać, jak i gdzie znaleźć odpowiednie wsparcie”.
- \* „Po wykonaniu tej pracy należy narysować na kartce dwie kolumny i zanotować, co można zyskać i to, co można stracić realizując to doświadczenie”.
- \* Ostatnia refleksja: „jeżeli przeżyję to doświadczenie, to, co będzie działo się później...?”.

Następnym etapem jest przedstawienie wyników ćwiczenia na forum grupy, zaprezentowanie pytań, jakie nasunęły się uczestnikom. Pytania odpowiadające siedmiu ostatnim etapom ćwiczenia można zastosować także przy realizacji projektu przyjętego na zakończenie programu orientacji zawodowej. Do refleksji można w takim wypadku włączyć całą grupę, umożliwiając tym samym uwzględnienie wszystkich możliwych strategii, jakich jednostce najprawdopodobniej nie udało by się wskazać (efekt solidarności).

## 9. ZARYS RODZIELSKICH WIZJI PRZYSZŁOŚCI

### Cele:

- Określenie wartości obowiązujących w środowisku rodzinnym oraz otoczeniu społecznym.
- Poruszenie zagadnienia uwarunkowań swoich działań (możesz robić to, co chcesz, ale...).
- Określenie miejsca wartości cenionych w środowisku danej osoby, w stosunku do wartości, jakie wyznaje się w innych środowiskach.
- Poruszenie zagadnienia władzy osobistej i możliwości kształtowania swojego losu.

### Czas trwania:

Od 1,5 godziny do 2 godzin.

### Instrukcja:

Zadaniem uczestników jest przedstawienie w formie rysunku – realistycznego lub abstrakcyjnego – w jaki sposób ich przyszłość była widziana przez ich rodziców i otoczenie.

### Przebieg ćwiczenia i wykorzystanie:

#### 1 faza:

- Każdy z uczestników komentuje swój rysunek, odpowiada na pytania innych.
- Prowadzący notuje uwagi, odnoszące się na przykład do wartości wyznaczanych przez ojca lub matkę, odnotowuje ewentualne sprzeczności między planami każdego z rodziców.

Wartości mogą odnosić się do ogólnego planu życiowego lub jedynie do planu zawodowego.

#### 2 faza:

Indywidualna refleksja związana z rysunkiem, dotycząca:

- głównych koncepcji wpojonych w środowisku rodzinnym,
- wartości, jakie były uwzględniane przy wyborze zawodu lub przy podejmowaniu decyzji życiowych,
- wartości, które chciałoby się przekazać dzieciom,
- wartości, co do których sądzi się, że zostały przekazane.

**Uwaga:** Ćwiczenie to może zostać uzupełnione o wykreślone przez uczestników drzewo genealogiczne zawodów wykonywanych przez trzy pokolenia.

## 10. METODA POSZUKIWANIA INFORMACJI

### **Cel:**

Chodzi o poszukiwanie informacji na temat zawodów lub dróg dojścia do nich – w celu zweryfikowania hipotez. Chodzi o informacje, które pomogą w podejmowaniu decyzji.

### **Gdzie należy szukać informacji?**

Należy spotkać się z osobami dobrze znającymi zawód lub dziedzinę działalności, w której chcemy pracować: mogą to być pracownicy pracujący w tym zawodzie lub osoby, które szkolą przyszłych pracowników w tym zawodzie.

**Uwaga:** Nie chodzi tu o poszukiwanie pracy lub szkolenia, ale wyłącznie o zbieranie informacji.

### **Gdzie można spotkać te osoby?**

Najtrudniej jest spotkać się z pierwszą osobą: na tym etapie warto korzystać z pośredników, osób nam znanych, które znają kogoś, kto... itd. Można też korzystać z pośrednictwa centrów szkoleniowych, które mogą nas skontaktować z ich byłymi klientami.

Jeśli chodzi o ludzi wykonujących dany zawód, to nie zawsze można spotkać się z nimi w ich miejscu pracy. Właśnie wtedy wspólny znajomy może ułatwić spotkanie. W przeciwnym przypadku można posłużyć się książką telefoniczną.

### **Z iloma osobami należy się spotkać?**

Potrzeba jak największej liczby spotkań, gdyż opinia jednej osoby może być subiektywna, jednak gdy jest ona podzielana przez wiele osób, jest bardzo prawdopodobne, że chodzi tu o opinię obiektywną. W praktyce potrzeba około trzech do pięciu spotkań dotyczących danego zawodu. Trzeba też pamiętać o różnych aspektach tego samego zawodu (na przykład poszukując informacji na temat zawodu pielęgniarstwa, należy spotkać się z osobami, które pracują w szpitalu, w szkole, w fabryce itd.).

### **Jak przedstawić cel swoich poszukiwań?**

Najlepiej jest przedstawić siebie jako osobę znajdującą się na etapie orientacji zawodowej (ewentualnie uczestniczącą w zajęciach na ten temat) i zbierającą informacje na temat różnych zawodów.

Trzeba położyć akcent na to, że szukamy wyłącznie informacji, a nie pomocy w zdobyciu pracy, że opinia pracownika wykwalifikowanego i doświadczonego może być cenna i że nie zajmie to więcej niż dziesięć minut.

### **Jakie pytania zadawać?**

Pytania muszą być przygotowane pisemnie przed spotkaniami.

Możemy sformułować te pytania, sporządzając listę informacji, których potrzebujemy. Najczęściej stosuje się pięć następujących pytań, do których możemy oczywiście dodać inne:

- Jak zdobył pan dany zawód (jak można go zdobyć)?
- Co się panu najbardziej podoba (lub „co wydaje się panu najbardziej interesujące w tym zawodzie”)?
- Co się panu najmniej podoba?
- Jakie są największe trudności, które trzeba pokonać, wykonując ten zawód?
- Jakie zdolności i kompetencje trzeba posiadać, aby te trudności pokonać?

### **Jak długo mogą trwać spotkania?**

Co najmniej zapowiedziane 10 minut, jeśli kontakt jest dobry. Często rozmówca jest zadowolony z możliwości mówienia o swoim zawodzie i wtedy rozmowa może trwać dłużej.

### **Jak zapewnić ciągłość rozmów?**

Warto czasem skorzystać z tych rozmów, by znaleźć innych „pośredników” (Czy zna pan inne osoby, z którymi mógłbym porozmawiać o tym samym zawodzie? Czy mogę spotkać się z nimi z pana polecenia?).

Należy wysłać krótki list z podziękowaniami dla osób, które nas przyjęły i poświęciły nam swój czas.

Pożądana jest również analiza w formie pisemnej uzyskanych informacji, porównywanie ich ze sobą, analizowanie podobieństw i różnic.



## ROZDZIAŁ V

### METODY PRACY Z GRUPĄ W RAMACH METODY EDUKACYJNEJ

#### 1. PORÓWNANIE SYTUACJI PRACY Z GRUPĄ I ROZMOWY INDYWIDUALNEJ

Pewne ćwiczenia mogą być z powodzeniem stosowane zarówno podczas sesji grupowych, jak i w trakcie spotkań indywidualnych. Każda z tych sytuacji ma określone zalety i wady.

	<b>Rozmowa indywidualna</b>	<b>Sesja grupowa</b>
<b>Zalety</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>doradca nawiązuje bliższy kontakt z klientem</li> <li>łatwiej jest mu zbudować relacje opartą na zaufaniu</li> <li>ma możliwość dokonania precyzyjniejszej analizy sytuacji, w jakiej znajduje się klient, jak również jego potrzeb</li> <li>w trakcie ćwiczeń doradca może udzielić klientowi pomocy w zakresie dostosowanym do jego potrzeb</li> <li>doradca może ułatwiać mu wypowiedzianie się, pomóc w werbalizacji, kojarzeniu, ułatwić zrozumienie jego problemów i otoczenia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>dana osoba czuje się mniej odosobniona</li> <li>współdziałanie pomiędzy uczestnikami sprzyja dynamice grupy</li> <li>spotkanie jest okazją do konfrontowania wyobrażeń poszczególnych członków grupy</li> <li>grupa generuje więcej pomysłów niż jednostka (patrz ćw. Spadek)</li> <li>łatwiej jest pobudzać aktywność grupy (można wykorzystywać aktywizujące, bardziej zróżnicowane ćwiczenia)</li> <li>poza korzyścią, jaką klient czerpie z wykonywanej wspólnie z grupą pracy, może on również uzyskać informacje zwrotne i poczucie, że został uznany, że ma swoje miejsce, swoją rolę, że może nawiązywać więzi emocjonalne</li> </ul>
<b>Wady</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ryzyko nawiązania reakcji „emocjonalnej”, relacji „sympatii”</li> <li>ryzyko, że klient zmusi doradcę do odgrywania roli eksperta</li> <li>ryzyko, że zamiast osiągnąć większą autonomię wytworzy się więź o charakterze zależności</li> <li>pewnych ćwiczeń nie można wykonywać indywidualnie – istnieje ryzyko mówienia o działaniu, zamiast stawiania klienta w sytuacji działania</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>osoby nieśmiałe mogą mieć trudności z wypowiedzianiem się</li> <li>czasami trudno jest mówić o treściach zadań, które dotyczą spraw intymnych</li> <li>może pojawić się ryzyko konfliktu</li> <li>trudniej jest wspierać członków grupy (patrz protokół Garand, pozytywne doświadczenia)</li> <li>poszczególne osoby pracują w różnym tempie</li> <li>członkowie grupy nie znajdują się w takiej samej sytuacji i nie mają takich samych potrzeb</li> <li>poszczególne osoby nie funkcjonują w taki sam sposób</li> <li>pewne ćwiczenia okazują się pożyteczne tylko dla niektórych osób</li> <li>trudniej jest określać indywidualną sytuację każdej osoby</li> </ul>

	<b>Rozmowa indywidualna</b>	<b>Sesja grupowa</b>
<b>Jak walczyć z wadami</b>	<p>Należy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wytyczać punkty odniesienia i granice</li> <li>• zachować „serdeczny dystans”</li> <li>• czuwać nad tym, by zawsze „wyposażyć” daną osobę w stosowne instrumenty (patrz ćw. ankieta)</li> </ul>	<p>Należy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• określić reguły funkcjonowania grupy</li> <li>• szczególną uwagę zwrócić na tych, którzy mają więcej trudności</li> <li>• używać technik ułatwiających uczestnikom włączanie się do pracy</li> <li>• proponować uczestnikom pracę w podgrupach</li> <li>• stosować metodę pracy w parach</li> <li>• osobom, które robią najszybsze postępy powierzać odpowiedzialne funkcje</li> <li>• w sposób pozytywny wykorzystywać pojawiające się rozbieżności</li> <li>• w pełni wykorzystać możliwości grupy dla wywołania pozytywnej reakcji (patrz 7 opowiadań), zachęcać do wzajemnej pomocy</li> <li>• zaproponować krótkie spotkania indywidualne</li> </ul>



## 2. WYBRANE ĆWICZENIA STOSOWANE W RAMACH METODY EDUKACYJNEJ

Ćwiczenia	Problemy, nad którymi pracuje się podczas ćwiczenia	Zastosowanie
<b>10 doświadczeń, które należy przeżyć</b>	Pozwala zebrać informacje o wartościach, zainteresowaniach („co jest dla mnie istotne w życiu”). Ułatwia przekonanie uczestnika o konieczności kompromisu pomiędzy tym co „pożądane” i „realistyczne”. Pozwala pracować nad strategiami realizacji celów (plan działania).	Wykonywane na spotkaniach indywidualnych lub sesjach grupowych. Skłonienie uczestnika do pograżenia się w marzeniach może okazać się trudne. Na początku sesji: ćwiczenie ilustruje 4 etapy metody oraz znaczenie etapu eksploracji. Pod koniec sesji pozwala pracować nad dokonanymi wyborami i realizacją.
<b>7 opowiadań (czyli pozytywnych doświadczeń)</b>	Pozwala ukazać kompetencje, cechy, które dana osoba ujawniała przeżywając określone sytuacje. Pomaga w odnalezieniu szacunku dla samego siebie. Może dać poczucie lepszej kontroli nad samym sobą („byłem aktorem mojego życia”).	Wykonywane na spotkaniach indywidualnych lub sesjach grupowych. Spotkanie indywidualne jest optymalną okazją do przeprowadzenia tego ćwiczenia, gdyż doradca pozwala klientowi na generalizację jego doświadczeń i wskazanie tego, co w jego zachowaniach jest niezmiennie. Podczas sesji grupowych można zaproponować wykonanie ćwiczenia w parach, rekompensując w ten sposób brak doradcy. Ćwiczenie może być trudne dla osób, które nie mają żadnych doświadczeń zawodowych i mały szacunek dla samych siebie.
<b>Protokół Garand</b>	Pozwala klientowi na ujawnienie jego zainteresowań, jak i dziedzin, które nie są dla niego interesujące. Daje możliwość uwzględnienia wyobrażeń na temat określonych zawodów i podjęcia pracy nad głębokimi motywacjami klienta, które mogą zrealizować się także na innych drogach. Odnosząc zainteresowania do sytuacji z przeszłości można odróżnić zainteresowania, które zostały już zweryfikowane od chęci (myślę, że to by mi się podobało, ale nie wiem czy tak będzie rzeczywistość). Może unaocznic słabą znajomość zawodów.	Wykonywane na spotkaniach indywidualnych lub sesjach grupowych. Na spotkaniach indywidualnych, pytania ze strony doradcy pomagają uczestnikowi zwerbalizować jego wyobrażenia. Na spotkaniu grupowym, konfrontacja wyobrażeń jest interesująca dla wszystkich uczestników.

<b>Wykorzystanie języka fotografii</b>	Narzędzie projekcyjne, które może realizować różne cele w zależności od tego, jak sformułuje się polecenie: pozwala na wyrażenie wyobrażeń (na temat orientacji zawodowej, pracy...), pozwala wyrazić przyszłe trudności (trudności etapu realizacji).	Wykonywane raczej na sesjach grupowych. Pozwala jasno wyrazić to, co się odczuwa. Może zostać wykorzystane do podsumowania sesji.
<b>Zarys rodzicielskiej wizji przyszłości</b>	Pozwala uświadomić sobie wpływy, którym podlega się w środowisku rodzinnym i świadomie je uwzględnić (akceptując je lub odrzucając). Może pozwolić na pracę nad własnym poczuciem kontroli.	Wykonywane indywidualnie i grupowo. Ryzyko wywołania bolesnych wspomnień: ćwiczenie wykonuje się tylko, jeśli klient jest gotów pracować nad tym tematem.
<b>Moje doświadczenia w dokonywaniu życiowych wyborów</b>	Pozwala pracować nad własnym poczuciem kontroli i nad strategiami podejmowania decyzji.	Wykonywane indywidualnie i grupowo przy zastosowaniu lub nie odpowiednich narzędzi (patrz ćw. wykorzystania języka fotografii). Pozwala wytyczyć punkty orientacyjne i granice pracy z doradcą.
<b>Zawody, które nie istnieją</b>	Uwrażliwia na ewolucję zawodów, w szczególności zawodów znalezionych – tworzonych w celu rozbudzania kreatywności w działalności gospodarczej. Ukazuje znaczenie otoczenia.	Grupowe.
<b>Idealny zawód</b>	Ukazuje wartości związane z pracą. Pozwala zebrać różnorodne elementy ujawnione wcześniej i umożliwia podjęcie pracy nad krystalizacją.	Indywidualne lub grupowe.
<b>Sportowiec (władza osobista i władza otoczenia)</b>	Pozwala uświadomić sobie, jaką władzę nad swoim życiem przyznaje sobie klient i zastanowić się nad marginesem swobody, którym on dysponuje. Przyczynia się do wzbudzenia motywacji.	Może zostać przeprowadzone także na etapie realizacji (postawy wobec trudności).
<b>Ankieta</b>	Pozwala na zdobycie wiedzy, na temat otoczenia. Umożliwia także podejmowanie decyzji z uwzględnieniem realiów. Pozwala wreszcie precyzyjniej określić cel i zapoczątkować etap realizacji (użyteczne informacje).	Uwaga na kolejność etapów! Informacje rozstrzygające lub użyteczne na etapie eksploracji mogą utrudnić przebieg etapu obecnego. Na początku można także wykorzystać informacje łatwiej dostępne (dokumenty, ogłoszenia drobne). Uwaga wreszcie na pomoc niezbędną dla przezwyciężenia trudności związanych z tą metodą! W czasie spotkania indywidualnego należy „wyposażyć” klienta we właściwe „narzędzia”, w przypadku sesji grupowej można wykorzystać dynamikę grupy (praca w kilkuosobowych podgrupach).

<b>Zawody nieznane</b>	Pozwala uświadomić sobie osobiste powody, dla których klient nie wybrał niektórych zawodów (czemu nie znam tych zawodów?).	Może skłonić do poszukiwań informacji na temat nieznanymi zawodów (w jaki sposób poznałem te zawody).
<b>Margerytka</b>	Tak jak „Protokół Garand” pozwala ukazać zainteresowania, wychodząc od tego, co najlepiej znane.	Może stanowić wprowadzenie do fazy poszukiwań.
<b>40 zawodów</b>	Pozwala przygotować plan poszukiwań uwrażliwiając uczestników na konieczność stawiania pytań i zagrożenie, jakie wiąże się z błędnymi wyobrażeniami.	
<b>Herbaciarnia</b>	Pozwala uczestnikom na ponowne nawiązanie kontaktu po przerwie pomiędzy sesjami i ukierunkowanie pracy na przedmiot sesji (a nie problemy zewnętrzne).	
<b>Spadek</b>	Umożliwia sporządzenie wykazu umiejętności (może rozszerzyć wyniki ćw. 7 opowiadań, lub służyć jako wprowadzenie).	
<b>Wyzwanie oryginalności</b>	Ukazuje stereotypy wpływające na wybór zawodu. Skłania do rozszerzenia zakresu możliwości.	Może pozwolić na uświadomienie sobie cech osobistych, które dana osoba postrzega jako wady, a które mogą zostać przekształcone w atuty (atut odmierności).
<b>Historie do opowiedzenia</b>	Ilustruje potencjalne reakcje w obliczu tego, co nieznane i trudne.	Może zapoczątkować wspólną refleksję nad strategiami, które należy zastosować.
<b>Praca</b>	Ujawnia wartości związane z pracą (co jest dla mnie istotne w pracy). Pozwala określić priorytety i miejsce, jakie praca zajmuje w życiu uczestników.	Pozwala antycypować korzyści i przyczynia się do wzbudzania motywacji.
<b>Collage</b>	Pozwala dojść do głosu wartościom, zainteresowaniom, cechom osobowości. Może wywołać skojarzenia z możliwymi kierunkami orientacji zawodowej, a nawet pozwolić na zarysowanie planu poszukiwań.	
<b>Chiński portret</b>	Ukazuje cechy danej osoby, jej osobowość i charakter.	

### **3. ZASADY KONSTRUOWANIA PROGRAMU ZAJĘĆ**

#### **1. Program wymaga określonych ram czasowych.**

Metoda Edukacyjna polega na dostosowaniu konkretnych działań do rytmu rozwoju danej osoby (uczestnika).

#### **2. Przemienność stosowanych metod i form pracy jest ważnym czynnikiem w Metodzie Edukacyjnej**

- przemienność poszukiwań indywidualnych i grupowych,
- przemienność doświadczeń dotyczących poznania samego siebie i doświadczeń dotyczących poznania otoczenia społeczno-gospodarczego,
- przemienność rodzajów ćwiczeń (graficzne, wizualne, werbalne, wyobrażeniowe itp.)

#### **3. Rola animatora**

- uczestnik jest ekspertem w zakresie treści dokonywanych wyborów,
- animator towarzyszy mu, prowadząc proces rozwiązywania problemu,
- animator musi brać pod uwagę potrzeby uczestników nie tracąc z oczu celu, który należy osiągnąć,
- animator przestrzega zasady przejrzystości działań,
- animator dąży przede wszystkim do przekazania uczestnikom metody pracy i sposobu myślenia, niezależnie od przekazywanych treści,
- animator motywuje uczestników,
- animator stwarza warunki do zdobywania doświadczeń,
- animator pomaga uczestnikom w zrozumieniu znaczenia doświadczeń,
- animator pomaga uczestnikom w przyswojeniu sobie rezultatów doświadczeń, tworząc powiązania pomiędzy poszczególnymi sytuacjami.

#### **4. Struktura programu**

- animator określa strukturę programu, biorąc pod uwagę cztery etapy orientacji zawodowej,
- w czasie zajęć bierze pod uwagę stan grupy, jej potrzeby, rytm pracy oraz dostosowuje do tego program,
- przestrzega progresji zaangażowania (od ćwiczeń mniej do bardziej angażujących),
- kiedy wybór jest odległy, najważniejsza jest metoda, a treść ma mniejsze znaczenie,
- kiedy wybór jest bliski, treść (w ujęciu planu działania) staje się najważniejsza.

## 4. PROGRAM METODY EDUKACYJNEJ

### PRZYKŁAD PROGRAMU STOSOWANEGO WE FRANCJI

Etap	Przebieg	Cele	Podstawowe pojęcia	Sposób myślenia	Stosowane mechanizmy poznawcze	Wywoływane postawy
Eksploracja (odkryć)	3 dni zajęć grupowych	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Odkrycie funkcjonowania poradnictwa zawodowego</li> <li>* Przyjmowanie, wykorzystywanie nowych informacji na temat samego siebie i otoczenia,</li> <li>* Sporządzenie wykazu wszystkich możliwości</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Strategia podejmowania decyzji,</li> <li>* Elementy własnej tożsamości,</li> <li>* Środowisko pracy, zmiany zadań zawodowych,</li> <li>* Potencjalne związki ja-świat pracy</li> </ul>	Myslenie twórcze lub dywergencyjne	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observacja</li> <li>Opis</li> <li>Pytania</li> <li>Wyobrażenia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Otwartość</li> <li>Wrażliwość</li> <li>Tolerancja</li> <li>Wyobraźnia</li> </ul>
Kryształizacja (zrozumieć)	2 dni zajęć grupowych w następnym tygodniu	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Zestawienie różnych składników informacji i odniesienie ich do siebie</li> <li>* Wyrobienie sobie ogólnego poglądu na temat orientacji zawodowej</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Wartości dominujące (poczucie kontroli wewnętrznej)</li> <li>* Wybrane kierunki orientacji zawodowej,</li> <li>* Metodologia zbierania i wykorzystywania informacji</li> </ul>	Myslenie konceptualne lub konwergencyjne	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizacja</li> <li>Redukcja</li> <li>Kojarzenie</li> <li>Grupowanie</li> <li>Klasyfikowanie</li> <li>Streszczenie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Szacunek dla samego siebie</li> <li>Porządek</li> <li>Spójność</li> <li>Poczucie ciągłości</li> </ul>
Specyfikacja (wybrać)	Od 2 do 3 tygodni 2 dni wznówienia w ramach zajęć + spotkania indywidualne oraz zajęcia w terenie	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Przyjąć rozwiązanie, indywidualny cel uwzględniający to, co wcześniej wydało się pożądane lub prawdopodobne,</li> <li>* Opracować szczegółowy plan działania</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Postawa w sytuacji wyboru, stosunek do ryzyka,</li> <li>* Ocena informacji</li> </ul>	Myslenie wartościujące	<ul style="list-style-type: none"> <li>Porównywanie</li> <li>Badanie</li> <li>Hierarchizacja</li> <li>Eliminowanie</li> <li>Ocenianie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zaufanie</li> <li>Odpowiedzialność</li> <li>Rozwaga</li> <li>Krytycyzm</li> <li>Sklonność do refleksji</li> </ul>
Realizacja (działać)	Od 1 do 2 dni + spotkania indywidualne	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Przejść od planu do działania, zaangażować się, odpowiadać za swoje wybory</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Plan działania</li> <li>* Strategia poszukiwania pracy i możliwości odbycia szkolenia</li> <li>* Wsparcie zewnętrzne (sieć kontaktów)</li> </ul>	Myslenie implikujące	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dedukcja</li> <li>Przewidywanie</li> <li>Stosowanie</li> <li>Uogólnianie</li> <li>Planowanie</li> <li>Opracowywanie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pewność</li> <li>Zaangażowanie</li> <li>Skuteczność</li> <li>Spostrzegawczość</li> <li>Determinacja</li> <li>Zmysł praktyczny</li> </ul>

## 5. POZIOMY I TREŚCI DOŚWIADCZENIA

Materiał ten można wykorzystać podczas planowania zajęć grupowych. Klienci będą stali przed zadaniem rozwiązania swoich problemów. Po pierwsze mogą się nad nimi zastanawiać. Mogą też próbować przedstawić rozwiązania za pomocą zdjęć i rysunków lub odegrać scenkę przedstawiającą ich przyszłą sytuację zawodową. Poziom i sposób zaangażowania zmienia się w zależności od sposobu działania, pisać  $\leftrightarrow$  odegrać scenkę. Nie można ograniczać się do jednej metody pracy. W rozwiązywanie problemów należy również angażować wszystkie zmysły.

### 5.1. Poziom symboliki-semantyki „wiedzieć”

Treści symboliczne (litery, słowa, cyfry – ich umowność), ich semantyka (sens, który odkrywamy czytając lub słuchając) odpowiadają doświadczeniom najslabiej odczuwanym i zapamiętywanym.

### 5.2. Poziom postrzegania-wyobraźni „postrzegać”

Treści odpowiadające poziomowi pośredniego zaangażowania (uczestnik postrzega lub potrafi wyobrazić sobie treści, które mają zostać ukazane).

### 5.3. Poziom subiektywizmu-emocji „czuć”

Poziom przeżyć emocjonalnych odpowiadający wyższemu stopniowi osobistego zaangażowania.

### 5.4. Poziom aktywności „działać”

Poziom najwyższego zaangażowania uczestników: Dana osoba nie ogranicza się do konceptualizacji, czy odczuwania swojego otoczenia, ale równocześnie wyraża swoje uczucia i działa we właściwy dla siebie sposób.

## 6. ETAPY ĆWICZEŃ GRUPOWYCH

### I. Ułatwienie przystąpienia do „gry” (włączenia się do ćwiczeń)

#### A) Gdzie jesteśmy, dokąd chcielibyśmy dojść?

- \* Można nawiązać do tego, co się już zdarzyło, a dotyczyło potrzeb lub postawionych już pytań:

*Przykład: „czy przypominacie sobie jak wczoraj poruszyliśmy temat...”  
lub „pan... (uczestnik) po tym ćwiczeniu powiedział, że...”.*

- \* Można też przystąpić do zadawania pytań, pozwolić rozpoznać nowe, ukryte czy uśpione potrzeby.  
*Przykład: „Czy można znaleźć nowy zawód, jeśli nie zna się dobrze samego siebie, jeśli nie ma się jasnej idei tego, co chcielibyśmy robić?...”.*

## **B) Co i jak zrobimy?**

- \* Należy jasno wyrazić swoje zamiary.  
*Przykład: „Będziemy teraz pracować nad tą kwestią wykonując ćwiczenie, które nazywa się...”.*
- \* Można podać, jeśli jest to możliwe, kolejne elementy, powiedzieć jak ćwiczenie będzie przebiegać.  
*Przykład: „Najpierw wykonamy ćwiczenie, które wam opiszę. Następnie każdy indywidualnie wypowie się, jak je przeżył. Nie musimy mówić o tym, co wyda się wam zbyt osobiste...”.*

**Uwaga:** Nie należy zawsze ujawniać jakiego rezultatu się spodziewamy „na końcu tego ćwiczenia będziecie mieli ...”, ponieważ niektóre z ćwiczeń powinny zachować pewien element niespodzianki.

*Przykład: Przed przeprowadzaniem ćwiczenia „Historie do opowiedzenia” nie można dokładnie powiedzieć klientowi, na czym polega jego wykonanie, ponieważ ćwiczenie to musi zawierać pewien element niespodzianki, aby jego rezultaty były użyteczne.*

## **C) Jak „uruchomić mechanizm” (wprowadzenie)?**

- \* Można uaktywnić uczestników prosząc o refleksje nad tematem:  
*Przykład: przywołać wspomnienia, prosić o wyobrażenie sobie pewnej sytuacji, opowiedzieć historię, zaproponować słuchanie muzyki.*

### **Pytania, jakie należy sobie zadać:**

- \* czy uczestnicy dobrze zrozumieli nad czym będziemy pracować i dlaczego?
- \* czy to wychodzi naprzeciw ich problemom?
- \* czy pragną dowiedzieć się więcej?
- \* czy dostrzegają w tym korzyść?
- \* czy intencje są wystarczająco jasne, aby nie poczuli się zagrożeni?
- \* czy są gotowi przeżyć to doświadczenie?

### **Obserwowanie reakcji uczestników:**

- \* uczestnicy zgadzają się,
- \* stawiają pytania,
- \* uśmiechają się,

- \* wydają się rozluźnieni,
- \* wymieniają między sobą porozumiewawcze spojrzenia...

## II. Ułatwienie zrozumienia

### A) Należy jasno formułować polecenia

- \* napisać na tablicy i pozostawić je tam podczas wykonywania ćwiczenia,
- \* zilustrować je przykładami.

### B) Trzeba sprawdzić, czy uczestnicy dobrze je zrozumieli

- \* zachęcić do zadawania pytań,
- \* jeśli niektórzy mają trudności w zrozumieniu, poprosić uczestnika, któremu wydaje się, że zrozumiał, aby powtórzył głośno polecenie.
- \* poprosić uczestników o podanie przykładów,
- \* uściślić, naprowadzić, jeśli zaistnieje taka potrzeba.

*Przykład: „uwaga, nie chodzi tu o... lecz o...”.*

### C) Przestrzegać kolejności etapów ćwiczenia

- \* pozostawić uczestnikom czas na wykonanie ćwiczenia,
- \* sprawdzać postęp pracy, o ile wydaje wam się, że niektórzy robią to szybciej niż inni.

*Przykład: „co pan teraz robi”, lub „ile już pan zrobił” (kiedy trzeba wykonać pewną ilość pracy).*

### Pytania, jakie należy sobie zadać:

- \* czy uczestnicy jasno zrozumieli, co należy zrobić?
- \* czy dobrze zrozumieli wskazówki?
- \* czy uniknęli złej interpretacji?
- \* czy cel został jasno zrozumiany („trzymać się kursu”).

### Obserwowane reakcje uczestników:

- \* uczestnicy pracują,
- \* ich przykłady, pytania, uwagi są rzeczowe i trafne,
- \* wydaje się, że są swobodni, a nie „zablokowani” (zmarszczenie brwi, grymas twarzy...).

**Uwaga!** Mogą pojawić się trudności wynikające nie ze złego zrozumienia zasad ćwiczenia, ale dotyczące jego wykonania. W takim przypadku należy pozostawić uczestnikom więcej czasu, ewentualnie stymulować, dając konkretne przykłady...



### III. Ułatwienie integracji

#### A) Wyrażenie sposobu przeżycia ćwiczenia

\* Przykłady:

*łatwe/trudne?*

*przyjemne/nieprzyjemne?*

*interesujące?*

*...Co uczestnicy odczuwali, jakie mieli wrażenia w trakcie i po zakończeniu ćwiczenia?*

#### B) Określenie czego uczestnicy nauczyli się (niekoniecznie na podstawie indywidualnych treści ćwiczenia).

*Przykłady:*

*Czy odkryliście coś nowego?*

*Czy to ćwiczenie potwierdziło coś?*

*Jaki to ma związek z tym, co zrobiliśmy do tej pory?*

*Czy to zmusiło was do postawienia sobie pytań?*

*Jak macie zamiar to wykorzystać?*

#### C) Podsumowanie ćwiczenia na bazie wypowiedzi uczestników

\* podnosząc nowe kwestie, które wypłynęły.

*Przykład: Pani X powiedziała, że ten zawód uważała za taki, a Pan Y powiedział, że w praktyce jest on inny. To znaczy, że nie wszyscy mamy jednakowe wyobrażenia na temat zawodów i w pewnym momencie nasze wyobrażenia należy skonfrontować z rzeczywistością...*

\* dokonując syntezy podniesionych przez grupę kwestii, włączając je do procesu orientacji zawodowej.

**Uwaga!** Nie można dawać klucza do ćwiczeń, nie poprawiać wykonanego ćwiczenia („to ćwiczenie miało nam pokazać”), lecz oprzeć się na tym, co zrobili uczestnicy.

#### D) Zachować „ślady” w formie pisemnej

\* Prosić o notowanie nowych, istotnych elementów: zawartych w treści, przeżytych, dotyczących planów, pytań, które sobie stawiamy w formie dossier osobistego, karty informacyjnej – „tabeli kontrolnej” (lub w innej dowolnej formie).

\* Należy zarezerwować odpowiedni czas na pracę pisemną, ale można również w toku przeprowadzania ćwiczenia, w odpowiednim momencie za-

chęć uczestników do zanotowania lub do zapamiętania rzeczy ważnych, które zostały powiedziane.

#### **Pytania do postawienia sobie:**

- \* czy u uczestników widać pewien postęp?
- \* czy zmieniają się ich wyobrażenia?
- \* czy czują się bardziej pewni siebie? (doceniają siebie – wzrasta ich szacunek dla siebie),
- \* czy mają więcej chęci do działania?

#### **Obserwowane reakcje uczestników:**

- \* pojawiają się nowe pytania,
- \* prezentują bardziej aktywną postawę, są bardziej ufni,
- \* nie poruszają problemów w ten sam sposób,
- \* posługują się w swoich wypowiedziach pojęciami, poznanymi w trakcie zajęć.

**Uwaga!** Jest rzeczą normalną, że w procesie nauczania mogą wystąpić momenty zwątpienia lub pytania, które są częścią składową rozwoju osobowego.

**UWAGA!  
NA KAŻDYM ETAPIE TRZEBA KONCENTROWAĆ SIĘ  
NA UCZESTNIKACH!**

## **7. OGÓLNE WSKAZÓWKI DOTYCZĄCE PRZYGOTOWAŃ DO PROWADZENIA ZAJĘĆ GRUPOWYCH**

Przygotowując się do prowadzenia zajęć grupowych należy odpowiedzieć sobie na następujące pytania:

1. Na jakim etapie są uczestnicy: Co zrobiono wcześniej? Co ma zostać zrobione później? Trzeba określić, jak dana sytuacja wpisuje się w proces realizacji celu?
2. Jaki jest cel danej sekwencji procesu, cel i treść orientacji oraz cel nauczania?
3. Jakie problemy mają zostać omówione w ramach danego tematu? Czy mają to być problemy nowe, czy przedstawiane już wcześniej?

4. Jak powiązać nową sekwencję z wykonaną poprzednio pracą?
5. Jak przedstawić swoje zamiary? (Jak je wyrazić? Należy tu uwzględnić następujące kwestie: przejrzystość, klimat zaufania, nadanie sensu)?
6. Jak zachęcić uczestników do odpowiadania na pytania? Co zrobić, by uczestnicy mieli ochotę na pracę nad proponowanym tematem (aktywizacja)?
7. Jak wykorzystać doświadczenia (przebieg, etapy)?
8. Jakie pytania zadać, jakie przywołać przykłady?
9. Co może okazać się niezrozumiałe?
10. Jakie są możliwości zastosowania zdobytej wiedzy? Na jakich zasadach można ją uogólniać?
11. Jak odnieść świeżo zdobytą wiedzę do pytań, które pojawią się w przyszłości?
12. Jak ocenić daną sekwencję?
13. Jak określić podział ról? Jakie przygotować pomoce i materiały?
14. Jak zaplanować czas trwania zajęć?

## **8. WSKAZÓWKI DOTYCZĄCE OMAWIANIA ĆWICZEŃ**

### **Przykładowe pytania:**

#### **1. Dotyczące przeżyć uczestników:**

- Czy to było trudne?
- Czy to było przyjemne?
- Jakich uczuć doświadczyliście?

#### **2. Dotyczące poznawania nowych treści:**

- Czego to doświadczenie was nauczyło?
- Czy pojawiły się nowe rzeczy, czy coś odkryliście?
- Czy odkryliście w sobie coś nowego?
- Czy dowiedzieliście się nowych rzeczy o świecie?
- Czy coś było dla was zaskoczeniem?
- Czy coś się potwierdziło z tego, co wcześniej wiedzieliście (o samych sobie, o otoczeniu)? Czy wypłynęły jakieś podstawowe kwestie?
- Na czym polegało to ćwiczenie?
- Czy w waszym zachowaniu w czasie tego doświadczenia było coś zaskakującego?

#### **3. Dotyczące samego procesu orientacji zawodowej:**

- Czy chcecie się dowiedzieć czegoś więcej? (Pytanie to może posłużyć jako wprowadzenie do następnych ćwiczeń).

- Jak planujecie wykorzystać te informacje?
- Jak zrozumieliście swoje zachowania?
- Jakie ważne uwagi na temat orientacji zawodowej wypływają z tego ćwiczenia? (Można je zanotować i odwołać się do nich w innych sytuacjach lub wprowadzić inne ćwiczenia).

## 9. ŹRÓDŁA NIEPOKOJU KLIENTÓW NA POCZĄTKU ZAJĘĆ

Pytania, które stawiają sobie zazwyczaj uczestnicy przed rozpoczęciem zajęć mieszczą się w kilku kategoriach:

- KTO?** Kim są prowadzący?  
Jakie będą nasze stosunki?
- Z KIM?** Kim są pozostali uczestnicy?  
Czy znajdę w grupie moje miejsce?  
Jak mają się moje własne kompetencje zawodowe do kompetencji pozostałych?
- GDZIE? KIEDY?** Problemy materialne.  
Czy będę mógł pogodzić to z moimi pozostałymi zajęciami?
- DLACZEGO?** Cele i oczekiwania.  
Dlaczego jestem tutaj?  
Czemu ma to służyć?  
Czy jest to zgodne z moimi oczekiwaniami?  
Czy moje oczekiwania są zbliżone do oczekiwań pozostałych?
- CO?** Treść, przebieg.  
Co tak naprawdę mamy robić?  
O czym będzie mowa?  
Déj vu (e), wciąż to samo.
- W JAKI SPOSÓB?** Jak przebiegać będą zajęcia?  
Jakie metody, jakie tempo?  
Czy będę mógł śledzić tok zajęć bez większych trudności?  
Czy metody pracy okażą się trudne?

Powyższe pytania wyrażają niepokoje uczestników, które mogą zakłócić pracę.

Z tego właśnie względu konieczne będzie uspokojenie uczestników, stworzenie warunków zapewniających poczucie bezpieczeństwa, ułatwiające przyswajanie sobie nowej wiedzy.

## 10. PRZEPROWADZANIE PREZENTACJI

### 1) Korzyści z ćwiczenia

Prezentacja spełnia różne zadania:

#### – dla uczestników:

Umożliwia każdemu uczestnikowi odnalezienie swojego miejsca w grupie:

- \* Wypowiedzi na tematy osobiste, przed nową grupą, często w nieznanym miejscu, stanowią pierwszy etap, w którym każdy zaczyna odnajdywać swoje miejsce. Ułatwi to uczestnikom zabieranie głosu w przyszłości (przełamanie lodów).
- \* Prezentacja jest pierwszym etapem wzajemnego poznawania się członków grupy.
- \* Każda osoba będzie odnajdywała siebie w słowach innych uczestników (identyfikacja, znalezienie wspólnych cech).
- \* Prezentacja jest okazją do stworzenia dynamiki grupy w oparciu o wymianę (zdań, poglądów) i słuchanie innych.
- \* Prezentacja zaczyna tworzyć grupę.

#### – dla prowadzących:

Umożliwia prowadzącemu zdobywanie informacji:

- \* Prowadzący otrzymuje informacje (punkty odniesienia) na temat drogi życiowej każdego uczestnika, ale także sposobu, w jaki on funkcjonuje (np. poprzez sposób zabierania głosu), jego ewentualnych obaw czy trudności. Informacje te mogą posłużyć mu w przyszłości (w dalszej pracy z grupą).

### 2) Sposób przeprowadzenia ćwiczenia

Forma może się zmieniać, warto jednak, by pozostała w związku z tematem zajęć. Wybierając sposób prezentacji należy uwzględnić cel i czas trwania ćwiczenia.

Prowadzący, który pozwala uczestnikom na dowolną formę prezentacji, naraża się na trojaki ryzyko:

- \* pierwsza osoba może wprowadzić niewłaściwy model prezentacji, do którego dostosują się pozostali uczestnicy,
- \* osoby gadatliwe mogą wymknąć się spod kontroli,
- \* osoby dyskretnie ograniczą się z kolei do kilku ostrożnych sformułowań.

Prowadzący może rozpocząć prezentację od przedstawienia siebie: w ten sposób wprowadza pożądany wzór prezentacji. Może także określić treść pre-

zentacji dzieląc ją na kilka części (wybranych stosownie do sytuacji) i wyznaczyć czas przeznaczony dla jednej osoby.

Pracę można rozpocząć od prezentacji lub omówienia kwestii organizacyjnych lub wyjaśnień dotyczących przebiegu ćwiczenia.

Niektóre ze sposobów prezentacji nie wystarczają jednak do stworzenia grupy.

Nawet jeśli prezentacja może się wydać nużąca i czasochłonna (prowadzącemu i czasem samym uczestnikom), należy pamiętać, że stanowi ona niezbędny element pracy w przypadku powstającej grupy.

Jeśli natomiast grupa stworzona została wcześniej, uczestnicy nie muszą ponownie się przedstawiać (choć grupa musi zawsze poznać prowadzącego).

W takim przypadku prowadzący może uzyskać informację na temat uczestników przed rozpoczęciem ćwiczenia (od organizatorów), bądź na innej drodze (w powiązaniu z omawianym tematem).

Podsumowując, zawsze należy zadać sobie pytanie o to, komu i czemu ma w danej sytuacji służyć prezentacja.

## **11. ZASADY FUNKCJONOWANIA GRUPY**

Aby zaangażowanie uczestników w wykonywanie ćwiczeń w ramach pracy w grupie osiągnęło pożądaną poziom należy stworzyć „poczucie bezpieczeństwa”. W związku z tym muszą zostać wyjaśnione „reguły gry” (tzn. należy „określić punkty odniesienia i granice oraz warunki i klimat, w jakich praca będzie przebiegała).

Prowadzący powinien również określić zasady funkcjonowania w grupie. Będzie on gwarantem tych zasad. Odnoszą się one zarówno do jego własnego postępowania, jak i do działań uczestników. Muszą one być spójne z zasadami Metody Edukacyjnej.

Można wyróżnić następujące zasady:

### **Dla prowadzącego:**

- \* dbanie o przejrzystość; Prowadzący powinien jasno określać to, co jest wykonywane; dlaczego w danym momencie itd.;
- \* przyjęcie postawy osoby towarzyszącej, a nie decydującej;
- \* szacunek dla sfery intymnej uczestników; treść pracy zależy od nich i nie mają oni obowiązku mówienia o rzeczach, które wydają się być „intymne”, jeżeli tego nie chcą.

**Dla uczestników**, w ramach funkcjonowania w grupie konieczne jest określenie 4 podstawowych grup zagadnień:

**swobodna atmosfera:** słuchanie wypowiedzi innych osób; zabieranie głosu kolejno, bez wzajemnego przerywania; dążenie do rozmawiania z każdym (np. można prosić uczestników, aby każdego dnia zamieniali się miejscami, tak by ułatwić kontakt każdego z każdym);

**poszanowanie różnic:** każdy ma prawo do wypowiedzi; ma prawo do własnego punktu widzenia; do tego, by się nie zgadzać; każdy ma prawo do „błędu”;

**poszanowanie drugiego człowieka:** nie powinno się prezentować postaw „osądzających” w stosunku do innych (tolerancja); nie należy dążyć do szkodenia innym; wszelką krytykę stosować w sposób konstruktywny;

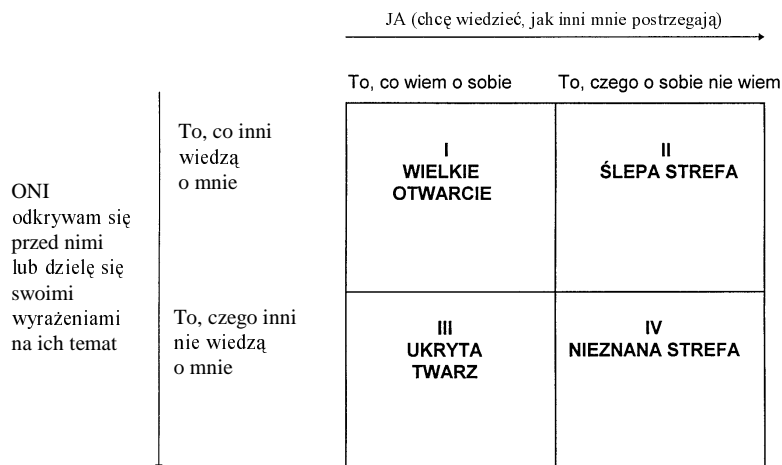
**partycypacja:** trzeba się zaangażować, aby praca była skuteczna; uczestnicy nie mogą poczynić postępów w orientacji, jeżeli nie „wejdą w grę”. Mają natomiast możliwość niewykonywania ćwiczenia, jeżeli w ogóle ono im nie odpowiada.

Ponadto doświadczenia życiowe innych osób mogą być cennym źródłem informacji, a wspólne rozwiązywanie problemów pozwala na widzenie własnych problemów w bardziej realistycznej perspektywie oraz wyzwala gotowość do niesienia pomocy innym lub dostrzeżenie, że można liczyć na pomoc innych.

## 12. OKNO JOHARI’EGO

Pojęcie to zostało po raz pierwszy użyte przez dwóch psychologów – Josepha Lufta i Harry’ego Inghama, w pracy nad procesami zachodzącymi w grupie.

Ilustruje je rysunek, na którym przedstawiona jest wzajemna wymiana osobistych odczuć każdego członka grupy na temat innych członków grupy (informacja zwrotna).



Pierwsza strefa określona jako WIELKIE OTWARCIE zawiera to, co wiem o sobie i co wie o mnie grupa (zachowania, motywacje). Strefę tę charakteryzuje swobodna wymiana informacji pomiędzy mną a innymi członkami grupy.

Druga strefa określona jako ŚLEPA STREFA zawiera te aspekty mojej osoby, które są znane tylko innym, np. sposób reagowania na inne osoby, z którego nie zawsze zdaję sobie sprawę.

Trzecia strefa określona jako UKRYTA TWARZ (lub własny ogródek) zawiera informacje, które trzymam w tajemnicy (być może z obawy przed odrzuceniem przez grupę lub ponieważ uważam, że w grupie nie znajdę odpowiedniego odbioru).

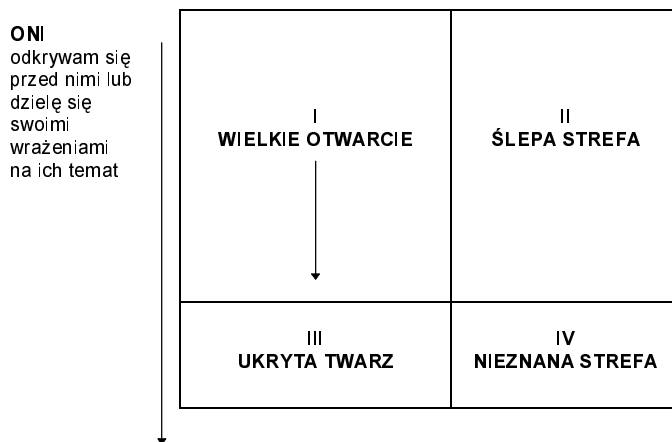
Mogę również zatrzymać te informacje w tajemnicy, by chronić się przed innymi lub by utrzymać pewną kontrolę i pewną władzę nad nimi.

Ostatnia strefa określona jako NIEZNANA STREFA, obejmuje to, czego ani ja nie wiem o sobie, ani grupa nie wie o mnie.

Jednym z celów działania grupy jest wymiana informacji zwrotnych (dawanie i odbieranie), a więc powiększanie WIELKIEGO OTWARCIA: każdy z członków grupy staje się zarazem bardziej otwarty na nowe pomysły i opinie i bardziej swobodny w wyrażaniu swoich potrzeb.

Często odbywa się to początkowo przez zmniejszenie strefy trzeciej (UKRYTA TWARZ). Jedyny sposób osiągnięcia tego stanu polega na podzieleniu się z innymi członkami grupy osobistymi odczuciami na temat tego, co dzieje się w grupie lub co dzieje się we mnie samym. Dzięki temu procesowi grupa może zrozumieć na jakim etapie ja się znajduję i nie jest zmuszona do zgadywania lub interpretacji mojego postępowania.

Im bardziej otwieram się wobec innych, tym bardziej linia pozioma przesuwają się w dół.

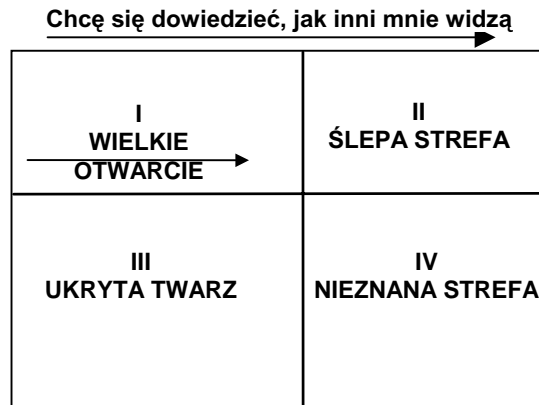


Poszerzenie strefy WIELKIEGO OTWARCIA może również zachodzić poprzez zmniejszenie strefy drugiej (ŚLEPA STREFA). Jedyny sposób osiągnięcia tego polega na domaganiu się od innych członków grupy informacji



zwrotnych o tym, jak mnie postrzegają, o ich wrażenia i pytania dotyczące mojej osoby. W odpowiedzi należy wypracować postawę nastawioną na odbiór, by zachęcić innych do dzielenia się ze mną informacjami.

Im bardziej jestem nastawiony na odbiór innych członków grupy, tym bardziej linia pionowa przesuwana się w prawo.



Kiedy zmniejszymy ŚLEPĄ STREFĘ i UKRYTĄ TWARZ, dając i odbierając informacje zwrotne, zwiększamy jednocześnie WIELKIE OTWARCIE.

Może wystąpić zaburzenie równowagi pomiędzy tymi dwoma kierunkami ruchu, mające wpływ na zachowanie każdego członka grupy i na reakcje pozostałych osób w stosunku do niego: w zależności od kształtu WIELKIEGO OTWARCIA, możemy określać różne typy osobowości w grupie.

Poniżej przedstawione zostały cztery typy zachowań: osoba przezroczysta, śledczy, słoń w składzie porcelany, żółw.



Rozmiary WIELKIEGO OTWARCIA są znaczne: dana osoba ukrywa niewiele rzeczy w relacjach z innymi ludźmi. Jej zamiary i opinie są jasne dla wszystkich. Rozgrywki o władzę i manipulowanie są mniej prawdopodobne.



Największego znaczenia nabiera tu UKRYTA TWARZ. Osoba reprezentująca ten typ wykazuje tendencje do zadawania pytań i uzyskiwania informacji od innych, lecz nie dzieli się swoimi wrażeniami, które pozostają ukryte w UKRYTEJ TWARZY. Może to wywołać irytację, brak zaufania lub dystans w stosunku do tej osoby.



Najważniejsza staje się ŚLEPA STREFA. Dana osoba wykazuje tendencje do mówienia, co myśli o innych, o grupie, do wyrażania swych opinii na tematy będące przedmiotem dyskusji, lecz nie prosi o informacje zwrotne. Może to sprawić, że zostanie odebrana jako osoba nieczuła na to, co myślą inni członkowie grupy lub nie zwracająca uwagi na ich wypowiedzi.

#### ŻÓŁW



U osoby reprezentującej ten typ znaczenia nabiera NIEZNANA STREFA. Dana osoba mało wie na swój temat i grupa również mało wie o niej. Odgrywa rolę cichego obserwatora i wydaje się tajemnicza, gdyż trudno dowiedzieć się, gdzie się sytuuje lub jaka jest jej postawa wobec poszczególnych osób.

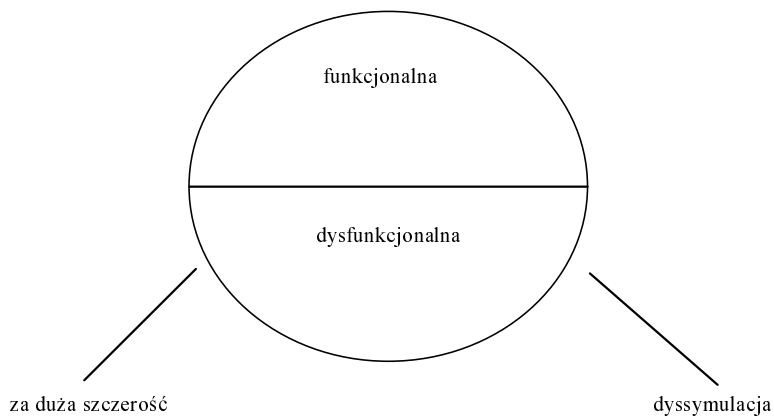
Informacja zwrotna służy do przesunięcia informacji zawartych w UKRYTEJ TWARZY lub w ŚLEPEJ STREFIE do WIELKIEGO OTWARCIA. Dzięki temu procesowi, nowe informacje mogą wypłynąć także ze STREFY NIEZNANEJ, co umożliwi dalszy rozwój danej osoby.

Trudność, na którą natrafia prowadzący, wywołujący i ułatwiający ten wzajemny proces zachodzący pomiędzy członkami grupy, polega na przygotowaniu każdego do udzielenia informacji zwrotnej i do otwarcia się na nią, na ułatwieniu dialogu, na rozwijaniu postaw akceptacji i tolerancji.

Należy rozróżnić otwartość funkcjonalną i otwartość dysfunkcjonalną. Dla określenia kiedy otwartość jest dostosowana do sytuacji, należy wziąć pod uwagę jej przyczyny (zamiar) i skutki, jakie wywoła dla drugiej osoby.

Otwartość strategiczna stawia sobie za cel ewolucję systemu, pomoc innym itp. Otwartość dysfunkcjonalna może mieć na celu (lub może spowodować) zrobienie wrażenia, wykorzystanie, sprawienie przykrości itp. Otwartość należy dawkować w sposób umożliwiający postęp.

## OTWARTOŚĆ STRATEGICZNA



Podsumowanie: informacja zwrotna jest sposobem budowania wymiany z innymi członkami grupy, szczególnie w trakcie zajęć grupowych. Jest to metoda rozwijania otwartości konstruktywnej w stosunkach z innymi.

W tym celu informacja zwrotna:

- musi unikać sądów wartościujących,
- nie może zawierać uogólnień,
- musi koncentrować się na tym, co można poprawić,
- musi pojawiać się, gdy jest na nią zapotrzebowanie, a nie być narzucona,
- musi zaistnieć w odpowiednim momencie.

## **ROZDZIAŁ VI**

### **ĆWICZENIA I NARZĘDZIA STOSOWANE W PRACY Z GRUPĄ**

#### **1. CZEGO NAUCZYŁEM SIĘ NA ZAJĘCIACH?** **(karta indywidualna)**

**Sytuacja:**

Czego dowiedziałem się o sobie?

Czego nauczyłem się o moim środowisku?

Pytania, które sobie zadaję

Pomysły

## 2. TECZKA KLIENTA

### Moja obecna sytuacja

Etap, na którym jestem obecnie:

Moje życzenia, chęci, plany:

### SYNTEZA

Co jest dla mnie ważne? „wartości”	Co lubię? Co mnie interesuje? „zainteresowania”	Kim jestem? „cechy osobowości”	Co potrafię zrobić? „moja wiedza i kompetencje”

Czego nie chcę więcej robić?	Czego bym się chciał nauczyć?	Pomysły

**Przygotowanie kierunków działania  
w zakresie orientacji zawodowej**

Nad jakimi typami działalności zastanawiam się?

O jakich chcę dowiedzieć się czegoś więcej?

(przynajmniej 5 propozycji):

1)

2)

3)

4)

5)

6)

7)

8)



## **Planowanie poszukiwania informacji**

### **Kierunek nr**

Informacje, jakimi dysponuję (muszą one zostać zweryfikowane):

Jakich informacji mi brakuje?:

Jakie pytania będę zadawał?:

Z kim mogę się w tej sprawie spotkać?:

**Syntetyczna tablica informacyjna na temat poszczególnych stanowisk:**

Spotkane nazwy	
Przedsiębiorstwa	
Treść pracy	
Warunki pracy i otoczenie	
Niezbędne wykształcenie:	
Niezbędne cechy, wymagania i kompetencje	
Niedogodności	
Odpowiedzialność i autonomia	
Możliwość rozwoju i specjalizacji	

### Notatki z poszukiwań informacyjnych

Spotkana osoba	Instytucja i sprawowana funkcja	Informacje o przedsiębiorstwach lub sektorach działalności	Informacje na temat treści danego zawodu lub stanowiska	Informacje o poszukiwanych profilach zawodowych	Informacje o zasadach naboru lub o dostępności	Otrzymane kontakty

## **Przygotowanie indywidualnego planu działania**

Który cel (kierunek) wybieram w pierwszej kolejności?

Ile czasu dam sobie na jego zrealizowanie?

Czego potrzebuję do jego realizacji?

Jakie etapy wydają mi się nieodzowne w realizacji tego celu?

Jakie przewiduję przeszkody?

Co mam zamiar zrobić, aby je pokonać?

Kto może mi w tym przeszkodzić?

Kto może mi w tym pomóc?

Jak przekonać wyżej wspomniane osoby?

### **3. ĆWICZENIA DOTYCZĄCE PREZENTACJI WEDŁUG R. MUCCHIELLI „DYNAMIKA GRUP”**

#### **PRZEDSTAWIENIE UCZESTNIKÓW**

Pierwszy kontakt członków grupy jest bardzo ważny. Może być szybszy i bardziej intymny dzięki pomocy następujących środków:

##### **1. TRADYCYJNE PRZEDSTAWIANIE SIĘ**

Osoba, która przedstawia się pierwsza narzuca pewien styl prezentacji. Model, który zaproponuje, będzie nieświadomie powtarzany przez innych, ponieważ efekt nieświadomej cenzury odgrywa ważną rolę. Przedstawianie się staje się bardzo stereotypowe, ponieważ każdy opisuje siebie w sposób najbardziej banalny i zewnętrzny.

##### **1.A. PRZEDSTAWIANIE SIĘ TYPU „PING-PONG”**

Każdy z uczestników przedstawia się. Animator oddaje głos jednemu z nich. Kiedy skończy oddaje głos innej osobie, która nie siedzi obok. Po zakończeniu swojej prezentacji dany uczestnik zaślania tabliczkę ze swoim imieniem lub nazwiskiem.

##### **2. PRZEDSTAWIANIE SIĘ NA ZASADZIE PYTAŃ**

Interesującą formą jest włączenie wszystkich członków grupy w proces wzajemnego poznawania się bądź na zasadzie, że po tradycyjnym przedstawianiu się następują pytania, bądź ustalając, że uczestnicy będą mogli się przedstawić *jedynie odpowiadając na pytania zadane* przez innych. Można w ten sposób zauważyć pierwsze zjawiska *zainteresowania innymi* i cała grupa pozostaje pod pewną presją podczas całego procesu przedstawiania.

Można też pozostawić każdemu czas niezbędny do odpowiedzi na pytania (powoduje to duże różnice w przedstawianiu się), bądź ograniczyć czas przeznaczony dla każdego w taki sposób, aby uwaga nie była skupiona tylko na niektórych, ze szkodą dla pozostałych. Wszystko zależy od stawianego celu.

##### **3. SKRZYŻOWANE PRZEDSTAWIANIE SIĘ**

Można także otworzyć dialog poprzez upozorowanie skrzyżowanego przedstawiania się. Uczestnicy łączą się w pary, w których każdy uczestnik ma za zadanie przedstawienie innego uczestnika. Na początku będą się wzajemnie informować o tym, co uznają za niezbędne. Później będą przedstawiać partnera reszcie grupy.

#### **4. PREZENTACJA PRYWATNA**

Prezentacje związane z pracą zawodową są zazwyczaj banalne i stereotypowe służą one często jako parawan dla prawdziwej osobowości. Można więc zaproponować, aby prezentacja dotyczyła życia prywatnego. Zobaczymy w ten sposób, że uczestnicy będą podawali szczegóły o wiele ważniejsze, mogące wytworzyć pomiędzy nimi o wiele silniejsze więzy. Czasem, któryś z uczestników uświadomi sobie, że poza swoim statusem zawodowym, który otrzymał od społeczeństwa, pozostaje mu niewiele.

#### **5. GRA ZAWODÓW**

Jeśli chcemy odzyskać „aspekt zawodowy” (co może być niezbędne), można następnie zagrać grupowo w grę zawodów. Ktoś właśnie się przedstawił: jak sądzicie, jaki zawód wykonuje? Każdy przedstawi hipotezę, biorąc pod uwagę: sposób wyrażania się, wygląd oraz myśli – tego, który o sobie opowiadał. Kiedy już wszyscy się przedstawiają, kolejno ujawniają swoje zawody. Znaczenie tej gry polega na tym, że każdy zostanie spostrzeżony oczami innych i może zapytać: dlaczego powiedzieliście, że jestem wykładowcą, informatykiem czy agentem handlowym?

#### **6. ZALETY I WADY**

Można podejść do prezentacji pod zupełnie innym kątem, pytając każdego, jakie są najważniejsze cechy jego osobowości i jak postrzega siebie samego: pozytywnie czy negatywnie. Prosimy o wypowiedzi konkretne, poparte przykładami z życia i unikanie abstrakcyjnych refleksji. Taka forma przedstawiania się jest o wiele trudniejsza. Można ją zaproponować jedynie kompetentnym prowadzącym.

#### **7. WAŻNE DATY W ŻYCIU**

Życie każdego człowieka jest znaczone pewną liczbą kluczowych zdarzeń: refleksje, spotkania, zmiana statusu, porażki, sukcesy, odmowy, ciężkie przeżycia... Uświadomienie sobie historii swojego życia poprzez kluczowe zdarzenia jest bardzo trudnym doświadczeniem. Każdy uczestnik dopasowuje oczywiście głębię swoich zwierzeń do nastroju grupy.

#### **8. WYMOWA FOTOGRAFII**

Ze zbioru fotografii różniących się od siebie, każdy wybiera 3 lub 4 zdjęcia, które mu odpowiadają, lub którymi jest najbardziej zainteresowany, które są mu bliskie. Wyjaśnia powody swojego wyboru. Ten sposób przedstawiania się pozwala na wyjście poza fakty (mam 32 lata...) lub ogólne refleksje i może pobudzić uczucia, które mogłyby się nigdy nie ujawnić.

## **9. ROK ODPOCZYNKU**

Przedstawianie się może także dotyczyć nie przeszłości, lecz przyszłości. Każdy uczestnik opowie, co by zrobił, gdyby miał do dyspozycji cały rok wolny od życia zawodowego i rodzinnego. Czasami taka nieoczekiwana perspektywa będzie bardzo niepokojąca i może jednocześnie uaktywnić stan wolności wewnętrznej podmiotu.

## **10. SIEDEM ŻYCZEŃ**

Taka sama myśl przyświeca prezentacji polegającej na wyliczeniu 7 życzeń, jakie dana osoba wypowiedziałaby przed czarodziejem, który zrobiłby wszystko, aby je spełnić. Ukaże to nam oczywiście system wartości oraz potencjał wyobraźni uczestników. Tak jak poprzednio, ćwiczenie to pozwala na ścisłe połączenie przeżywanej rzeczywistości z projekcją uczuciową, marzeniami. Dziedzina życzeń nie jest określona (może to być dana osoba, jej bliscy, inni ludzie, społeczeństwo) osoba sama odkryje swoją osobowość.

## **11. DWADZIEŚCIA CZTERY GODZINY ŻYCIA!**

Jak zareagowałibyście, gdybyście się nagle dowiedzieli, że pozostały wam tylko 24 godziny życia (... bądź dlatego, że jesteście nieuleczalnie chorzy, bądź dlatego, że ma nastąpić jakaś katastrofa). Opiszcie co byście zrobili, z kim chcielibyście się spotkać, dokąd byście poszli, jakie decyzje byście podjęli. To ćwiczenie odwołuje się do szoku uczuciowego w celu zburzenia ram, konwensów i stereotypów.

## **12. PREZENTACJA PROJEKCYJNA (SOBOWTÓR)**

Zakładamy w ćwiczeniu, że prawdziwe życie uczestników przeszłe i przyszłe nie ma żadnego znaczenia. Każda osoba musi wymyślić sobie postać, którą nazwie oraz opisz je przygody i uczucia.

Ćwiczenie to ma ogromne znaczenie projekcyjne: jest to w jakimś sensie sobowtór osoby, która go stworzyła. Jest to także oczywiście ćwiczenie kreatywności, być może nawet kreatywności typowej. W dalszym ciągu prac, każdy będzie mógł pozostać postacią, którą opisał lub wrócić do swej dawnej postaci.

Jeden z wariantów tego ćwiczenia polega na opisanie siebie samego, starszego o 20 lat.

## **13. ALBUM RODZINNY**

Jeden z wariantów poprzedniego ćwiczenia polega na zaproponowaniu każdemu z uczestników serii różnych fotografii, jak gdyby wyjętych z rodzinnego albumu. Następnie mają skomentować te zdjęcia innym uczestnikom, tłumacząc, jakie osoby lub krajobrazy się na nich znajdują, czym się zajmowali w okresie gdy zdjęcia te były robione... Chodzi oczywiście o życie wyimaginowane.

Ćwiczenie to jest w pewnym sensie łatwiejsze niż poprzednie, gdyż zapewnia konkretną podstawę dla wyobraźni. Jest ponadto bardzo reprezentatywne dla metod kreatywności, które starają się zawsze dać poszukującemu umysłowi bodziec zewnętrzny.

Można też wykonać to ćwiczenie posługując się listą słów z których uczestnik mógłby korzystać w celu dokonania prezentacji (lub słów przypadkowych, prosząc go, by ich używał w miarę opowiadania).

### **13.A. ZGADYWANKI**

Każdy opisuje samego siebie na kartce papieru. Animator zbiera kartki, czyta je na głos i grupa musi odgadnąć o kogo chodzi.

### **14. ZNALEZIENIE BŁĘDU**

W ramach czasu, którym dysponujemy dla wykonania tego ćwiczenia, każdy uczestnik wygłasza od 3 do 5 twierdzeń, które go opisują (dotyczą one: życia zawodowego lub prywatnego, zainteresowań, zajęć w czasie wolnym od pracy itd.). Jedno z tych twierdzeń będzie rozmyślnie nieprawdziwe i grupa poprzez zadawanie pytań w czasie do 10 minut na uczestnika, musi znaleźć błąd.

### **15. IMIONA**

Każdy przedstawia się, kojarząc każdą literę swojego imienia z jakimś słowem (rzeczownik, przymiotnik, wyrażenie itd.) i wyjaśniając powody swojego wyboru.

Przykład:

*Anna*

<i>A jak Agawa</i>	<i>dlatego, że</i>
<i>N jak Nowość</i>	<i>dlatego, że</i>
<i>N jak Noc</i>	<i>dlatego, że</i>
<i>A jak Adagio</i>	<i>itd.</i>

Te różne formy przedstawiania się pozwalają na wprowadzenie elementu urozmaicenia, wzbudzanie na nowo zainteresowania. Można zaproponować wszystkim taki sam sposób przedstawienia się bądź pozwolić na wybór pomiędzy trzema lub czterema formami: będzie to jeszcze ciekawsze, gdyż każdy wyrazi się też poprzez wybór formy.



## **4. HERBACIARNIA**

### **Jak zawierać znajomość? (wg Don Keyworth'a)**

#### **CELE**

1. Umożliwienie uczestnikom wymiany doświadczeń i osobistych wrażeń w warunkach zapewniających poczucie bezpieczeństwa.
2. Ułatwienie interakcji między członkami nowo powstającej grupy.

#### **GRUPA**

Liczy od czterech do osiemnastu członków.

#### **CZAS TRWANIA**

Od 15 min do 1 godziny.

#### **POMOCE**

Przewodnik dla każdego uczestnika (przewodnik przygotowuje się tak, by uczestnicy zapoznawali się jednorazowo z pojedynczymi zdaniami).

#### **MIEJSCE**

Pomieszczenie, w którym uczestnicy będą mogli swobodnie się przemieszczać i rozmawiać ustawiając się w dwóch równoległych rzędach.

#### **INSTRUKCJA**

1. Prowadzący tłumaczy uczestnikom, że ćwiczenie pozwoli im poznać się w sposób niestereotypowy. Przypomina im scenę z Alicji w krainie czarów, w której Alicja przyłącza się do grupy ludzi pijących herbatę. Opowiadają oni sobie anegdoty. Serwując sobie herbatę po raz drugi, odstawiają brudne filiżanki i zamiast je umyć – sięgają po czyste. Prowadzący oznajmia uczestnikom, że zostali zaproszeni na taką właśnie herbatę.
2. Prowadzący prosi uczestników o ustawienie się naprzeciwko siebie w dwóch równoległych rzędach w takiej odległości, jak gdyby byli od siebie oddzielni stołem. Jeśli grupa liczy nieparzystą liczbę członków, wtedy jeden z nich może usiąść „na jednym końcu stołu”.

### Grupa parzysta

X X X X X X X X X

X X X X X X X X X

### Grupa nieparzysta

X X X X X X X X X X

X

X X X X X X X X X X

3. Prowadzący wręcza przewodnik herbaciarni każdemu z uczestników. Tłumaczy, że to ćwiczenie polega na przeprowadzeniu w parach serii rozmów. Każda z par ma rozmawiać na temat wskazany w Przewodniku (na jednej stronie) przez co najmniej dwie minuty. Po upływie dwóch minut osoby z lewej strony przesuwają się o jedno miejsce w lewą stronę, otwierają przewodnik na następnej stronie i rozpoczynają dialog z nowym rozmówcą. Ćwiczenie kończy się, gdy wyczerpane zostaną możliwości tworzenia nowych par.
4. Prowadzący tłumaczy, że ktoś będzie musiał przy każdej turze rozmów czuwać nad bezpieczeństwem małej śpiącej myszki tak, by nie zdeptali jej przesiadający się uczestnicy. Jeśli grupa liczy parzystą liczbę członków, jeden z nich będzie musiał zgłosić się na ochotnika do pilnowania myszki w czasie, gdy koledzy zmieniają partnerów. Osoba pilnująca myszki rozmawia ze wszystkimi, którzy koło niej przechodzą. Jeśli grupa jest nieparzysta, myszki pilnuje osoba, która w danej turze siedzi na końcu stołu i nie ma partnera.
5. Prowadzący prosi członków grupy, by rozpoczęli pierwszą turę rozmów, podejmując temat wskazany na pierwszej stronie przewodnika. Po upływie czasu przewidzianego na rozmowę prowadzący (bądź osoba pilnująca myszki) informuje uczestników o zakończeniu tury i prosi ich o zmianę miejsc i tematu.
6. Po zakończeniu rozmów uczestnicy dyskutują o ćwiczeniu. Prowadzący może zwrócić uwagę na ważniejsze aspekty rozmowy poprzez zadanie kilku pytań:
  - a) Czy nawiązanie i przeprowadzenie rozmowy na tematy wskazane w przewodniku było dla nich trudne czy łatwe? (na skali 1–10)
  - b) Co wydarzyło się w trakcie rozmów?
  - c) Jakie były ich odczucia w trakcie ćwiczenia?
  - d) Czego się nauczyli?
  - e) Jak nowe doświadczenia mają się do ich wiedzy na temat grupy czy innych sytuacji w kontaktach międzyludzkich?
7. Jeżeli grupa składa się z nieparzystej liczby uczestników można poprosić ich, by opowiedzieli, co zaobserwowali w czasie, gdy byli wyłączeni z ćwiczenia.

## WARIANTY

1. Jeśli grupa liczy mniej niż 18 członków, można zaproponować im bądź kontynuowanie ćwiczenia tak długo, jak nie wyczerpią wszystkich tematów przewodnika bądź kontynuowanie dialogu z ostatnim partnerem na pozostałe tematy.
2. Prowadzący może poprowadzić ćwiczenie wg schematu przewodnika bez ustawiania uczestników w dwóch rzędach.
3. Można zmodyfikować pytania zawarte w przewodniku uwzględniając potrzeby uczestników.

## UWAGI:

### HERBACIARNIA Przykład rotacji

**Parzysta liczba: uczestników 6**

Pierwsza tura:

1 2 3

6 5 4

Trzecia tura:

1 5 6

4 3 2

Piąta tura:

1 3 4

2 6 5

Druga tura:

1 6 2

5 4 3

Czwarta tura:

1 4 5

3 2 6

itd.

Numer jeden nie zmienia miejsca, wszyscy pozostali – tak.

### Grupa nieparzysta: 7 uczestników

Pierwsza tura:

1 2 3  
7 6 5 4

Trzecia tura:

6 7 1  
5 4 3 2

Piąta tura:

4 5 6  
3 2 1 7

Siódma tura:

2 3 4  
1 7 6 5

Druga tura:

7 1 2  
6 5 4 3

Czwarta tura:

5 6 7  
4 3 2 1

Szósta tura:

3 4 5  
2 1 7 6

itd.

Taki układ pozwala każdemu uczestnikowi na odbycie rozmowy z innymi.

## PRZEWODNIK – HERBACIARNIA

### HERBACIARNIA: NAWIĄZYWANIE ZNAJOMOŚCI

#### Instrukcja:

*Za każdym razem, gdy spotykamy nowego partnera, należy obrócić kartkę i omówić z nim temat wpisany na danej stronie (musicie mieć ten sam temat!). Nie należy przeskakiwać żadnej strony i na początku przeglądać przewodnika.*

**UWAGA! Każde z podanych niżej zdań powinno znajdować się na osobnej stronie „Przewodnika”**

- 1
- Miejsce, gdzie lubię chodzić...  
...gdybym mógł od razu Panią/Pana tam zabrać, to...
- 2
- Kiedy jestem sam(a), to lubię...
- 3
- Kiedy byłem dzieckiem, lubiłem...
- 4
- Trzy dziedziny, w których jestem dobry...
- 5
- To, co chciałbym zmienić w sobie...  
(jako osoba)
- 6
- Podzielcie się z waszym partnerem sukcesem osobistym i opowiedzcie, czym ten sukces jest dla was (jakie ma znaczenie).
- 7

Gdybym mógł przeżyć inaczej jakiś moment mojego życia, to...	<b>8</b>
Przejrzyjcie poprzednie strony i wybierzcie temat, na który chcielibyście porozmawiać z waszym nowym partnerem.	<b>9</b>
Przyszedłem/przyszłam na te zajęcia, ponieważ... (Jeśli czas na to pozwoli) Dotychczas w trakcie zajęć, czułam...	<b>10</b>
Gdybym mógł robić to, co chcę, to...	<b>11</b>
To, co lubiłem najbardziej podczas szkoleń lub nauki to...	<b>12</b>
Problem, któremu obecnie muszę stawić czoła to...	<b>13</b>
Gdybym mógł zmienić zawód, to...	<b>14</b>
Czekam z niecierpliwością (na coś, w dowolnym czasie w przyszłości)...	<b>15</b>
Wybrać jeden temat z ostatnich stron i poprosić partnera, by wam o tym coś powiedział.	<b>16</b>
Teraz, gdy jesteśmy już na ostatniej stronie, to czuję się...	

## **EKSTRAWAGANCKA HERBATKA**

### **fragmenty z „Alicji w krainie czarów” Lewis Carroll**

Pod drzewem, przed domem stał nakryty stół, przy którym Królik i Kapelusznik pili herbatkę. Śpiący mocno Susel siedział pomiędzy nimi, a oni opierali na nim łokcie jak na poduszce i prowadzili rozmowę ponad jego głową. „Susłowi musi być niewygodnie” pomyślała Alicja, lecz ponieważ śpi, sędzę, że jest mu wszystko jedno.

Stół był duży, a jednak cała trójka siedziała stłoczona przy jednym końcu.

– Nie ma miejsca! Nie ma miejsca! – wykrzyknęli na widok Alicji. Jest aż nadto miejsca! – wykrzyknęła Alicja z oburzeniem, następnie zasiadła w wielkim fotelu, przy końcu stołu.

– To niegrzecznie dosiadać się bez zaproszenia.

– Nie wiedziałem, że to jest wasz stół. Jest nakryty na więcej, niż trzy osoby...

Kapelusznik ciągnął ponurym tonem:

– Czas nie robi tego, czego od niego wymagam. Ciągłe jest szósta.

Alicji przyszła do głowy pewna myśl.

– Czy to dlatego na stole jest tyle filiżanek? – spytała.

– Tak, dlatego – odpowiedział wzdychając Kapelusznik. Zawsze jest pora na herbatkę i dlatego nigdy nie mamy czasu na umycie naczyń.

– Przypuszczam, że ciągle kręcicie się wokół stołu?

– Właśnie tak, w miarę jak filiżanki się brudzą.

– A co się dzieje, kiedy wracacie do pierwszych filiżanek?

– Może zmienimy temat? – odpowiedział Królik ziewając. Mam już tego dosyć.

Proponuję, aby ta dziewczynka opowiedziała nam jakąś historyjkę.

<Alicja opowiada historyjkę>

– Chcę dostać czystą filiżankę – oświadczył Kapelusznik. Przesuńmy się o jedno miejsce.

Przesunął się nie przestając mówić, a Susel poszedł w jego ślady. Królik zajął miejsce opuszczone przez Susła, a Alicja, niechętnie, zajęła miejsce Królika. Kapelusznik, jako jedyny skorzystał na zamianie. Alicja miała dużo gorsze miejsce niż poprzednio, gdyż Królik rozlał mleko na swój talerzyk.

## 5. JAK SIĘ PANI/PAN CZUJE PRZED DZISIEJSZĄ SESJĄ?





## 6. WYKORZYSTANIE JĘZYKA FOTOGRAFII

### Cel:

Ułatwienie wypowiedzania się na zadany temat w grupie.

Umożliwienie rozpoznawania indywidualnych wyobrażeń przy pomocy metody projekcyjnej.

### Wykorzystanie ćwiczenia:

„Język fotografii” może być wykorzystywany w różnych momentach pracy grupy:

- na początku zajęć umożliwia ukonstytuowanie się grupy poprzez wykonanie wspólnej pracy,
- w trakcie zajęć pozwala na wykonanie pracy nad zagadnieniem, w którym ujawnienie różnic indywidualnych ma zasadnicze znaczenie,
- pod koniec zajęć może ułatwić syntezę lub ocenę wykonanej pracy.

„Język fotografii” może być także wykorzystywany przy spotkaniach indywidualnych. Celem jest wówczas ułatwienie formułowania wyobrażeń danej osoby na dany temat.

### Przygotowanie materiałów:

Należy wybrać zdjęcia:

- \* o takiej treści i jakości, aby intensywnie przemawiały do wyobraźni,
- \* raczej czarno-białe,
- \* jednego formatu,
- \* bez tytułów (podpisów) i wskazówek dotyczących treści: ważne są wyobrażenia wywoływane przez zdjęcie, a nie to, co rzeczywiście ono przedstawia,
- \* w odpowiedniej ilości (ok. 50 zdjęć dla grupy 10-, 12-osobowej).

### Sposób realizacji ćwiczenia:

- \* należy podać temat, nad jakim grupa będzie pracowała,
- \* precyzyjnie sformułować polecenia,
- \* podać liczbę zdjęć, jaką należy wybrać,
- \* podać sposób przebiegu pracy i czas,
- \* doprecyzować w jaki sposób wykorzystane zostaną wyniki,
- \* określić jednoznacznie rolę prowadzącego zajęcia.

### Sformułowanie polecenia:

- \* Polecenie musi zachęcać do udzielenia odpowiedzi (nie może być zbyt ogólne ani zbyt skomplikowane).

- \* Polecenie musi być bezpośrednio powiązane z treścią pracy wykonywanej w czasie ćwiczenia.
- \* Przykłady poleceń:
  - „proszę wybrać 1 lub 2 zdjęcia przedstawiające to, co jest obecnie dla was ważne w pracy”,
  - „proszę wybrać 1 zdjęcie przedstawiające to, co jest dla was ważne, by odnieść sukces w życiu i 1 zdjęcie przedstawiające to, co jest najtrudniejsze, by go osiągnąć”,
  - „wybrać 1 lub 2 zdjęcia ilustrujące doświadczenie zawodowe, które głęboko utkwilo wam w pamięci”,
  - „proszę wybrać 1 lub 2 zdjęcia przedstawiające wasze mocne strony, pozwalające wam odnosić sukcesy w życiu”.

### **Rola prowadzącego zajęcia:**

- \* Prowadzący zajęcia wyraźnie przedstawia zadanie, sytuuje je w kontekście całości pracy do wykonania, formułuje je tak, by wzmocnić motywację uczestników.
- \* Daje wyraźne polecenia, eliminując wszelkie niejasności (podkreśla, że nie będzie to test).
- \* Tworzy klimat uwagi i tolerancji.
- \* Ponownie formułuje, parafrazuje wypowiedzi uczestników, ewentualnie zadaje pytania.
- \* Notuje niektóre wypowiedzi na tablicy.
- \* Syntetyzuje wypowiedź każdego uczestnika w celu wydobywania z niej elementów ważnych dla całej grupy.

### **Przebieg pracy:**

- \* Zdjęcia są rozkładane tak, by były wyraźnie widoczne oraz tak, by zapewnić wszystkim uczestnikom dostęp do nich.
- \* Uczestnicy przemieszczają się w milczeniu oglądając zdjęcia.
- \* Uczestnicy odnajdują te zdjęcia, które odpowiadają ich zdaniem poleceniom, kierując się wyobraźnią, a nie stereotypami.
- \* Uczestnicy odchodzą od stołu po dokonaniu wyboru.
- \* Uczestnicy wycofując się zabierają ze sobą wybrane zdjęcie (zdjęcia).
- \* Jeżeli ktoś wybrał zdjęcie wzięte przez kogoś innego, to **nie zmienia swojego wyboru**. Czekają na swoją kolej i proszą osobę, która ma to zdjęcie o przekazanie go.
- \* Uczestnicy wypowiadają się kolejno, prezentując grupie wybrane zdjęcie (zdjęcia), wyjaśniając przyczyny swojego wyboru.
- \* Prowadzący zajęcia i/lub pozostali uczestnicy mogą ewentualnie zadawać dodatkowe pytania.

**Przykłady wykorzystania:**

- \* Prezentacja w grupie.
- \* Rozpoznanie wyobrażeń, poglądów.
- \* Określenie zainteresowań.
- \* Sporządzenie bilansu lub oceny pracy grupowej.
- \* Wyobrażenie sobie przyszłości („wybieracie 2 zdjęcia przedstawiające trudności, jakich się spodziewacie przy realizacji swojego planu/projektu i 2 zdjęcia, które przedstawiają sposób, w jaki zamierzacie przewyciężyć te trudności”).

## 7. HISTORIA MOICH WYBORÓW

### Cele:

- Umożliwienie identyfikacji wszystkich czynników: rodzinnych i społecznych, które od czasów dzieciństwa zadecydowały o wyborach zawodowych uczestników.
- Wzbudzenie chęci kierowania swoją przyszłością.
- Doprowadzenie do wyrażenia wszystkich pomysłów dotyczących orientacji własnych i otoczenia społecznego.
- Umożliwienie uczestnikom określenia hierarchii ważności 2 lub 3 preferowanych kierunków działania, na temat których chcieliby wiedzieć więcej.

### Czas trwania:

1.30 godz.

### Przebieg ćwiczenia:

Ćwiczenie polega na sporządzeniu indywidualnego wykazu o charakterze biograficznym.

Instrukcje są kolejno podawane przez prowadzącego:

- Proszę wziąć kartkę papieru i sporządzić, najszerszy jak to możliwe, wykaz wszystkich pomysłów odnośnie waszej orientacji.
  - 1) Kiedy byliście mali, co o waszym przyszłym zawodzie mówili krewni? (rodzice, dziadkowie, wujostwo...)  
A wy sami, co chcieliście robić? (w przedszkolu, szkole podstawowej)?  
Co odpowiadaliście spontanicznie, kiedy zadawano wam to pytanie?
  - 2) W kluczowych momentach waszego życia (ostatnia klasa szkoły podstawowej, szkoły średniej, matura, kierunek studiów...), jakie plany mieli w stosunku do was wasi rodzice, nauczyciele, wychowawcy, osoby pomagające wam w dokonaniu wyboru? Koledzy z klasy? A wy sami?
  - 3) Podczas waszego życia zawodowego, jakie pomysły mieli w stosunku do was wasi pracodawcy, koledzy?  
A wy, czy mieliście inne pomysły?
  - 4) Jakie pomysły podsunął wam wasz doradca zawodowy, opiekunka społeczna?  
A wy sami, jakie pomysły mieliście przed naszymi zajęciami?
  - 5) W chwili obecnej, jakie pomysły mają na temat tego, co moglibyście lub powinniście robić osoby z najbliższego otoczenia, rodzina, rodzice?  
Jakie są pomysły formułowane przez waszych kolegów z grupy?  
Jakie pomysły przyszły wam do głowy od początku zajęć?  
Kiedy czytacie ten wykaz, jakie jeszcze pomysły przychodzą wam na myśl?

- Przeczytajcie uważnie raz jeszcze to, co właśnie zapisaliście. Spróbujcie wskazać pomysły, które nakładają się na siebie, wątki przewodnie, najważniejsze kierunki, sposób, w jaki dochodziło w przeszłości do podejmowania decyzji zawodowych. Jakie czynniki były rozstrzygające dla podejmowanych przez was decyzji?
- Podkreście dwa lub trzy pomysły, które chcielibyście poddać eksploatacji, na temat których chcielibyście wiedzieć więcej.

### **Wykorzystanie ćwiczenia:**

Prowadzący może zadawać uczestnikom pytania, np.:

Co sądzicie o ćwiczeniu, co macie ochotę powiedzieć na temat tego doświadczenia?

Zaletą ćwiczenia jest to, że pozwala ono na pracę o charakterze systemowym, to znaczy na odnalezienie – w rodzinie i środowisku – punktów odniesienia, które zadecydowały o przebiegu życia zawodowego oraz usytuowanie się w stosunku do nich.

Ćwiczenie to umożliwia również uczestnikom ustosunkowanie się do opinii wyrażanych na ich temat przez „ekspertów” reprezentujących różne instytucje, przez członków grupy i na wypracowanie własnej opinii co do ich przyszłości.

Jest to także ćwiczenie koncepcyjne (odnalezienie wątków przewodnich, powtarzających się struktur) i oceniające (uporządkowanie kierunków orientacji według ich ważności).

Praca ta znacznie angażuje uczestnika – werbalizacja ma miejsce w kluczowym momencie procesu.

## **Kariera François**

François przychodzi na świat w 1914 roku w robotniczej rodzinie mieszkającej w mieście. Jest siódmym z kolei synem. Ojciec od wielu lat pracuje w zakładzie jako robotnik obsługujący maszynę za pensję, która choć skromna, pozwala mu utrzymać rodzinę na przyzwoitym poziomie, dzięki zręczności, z jaką wspólnie z żoną zarządzają domowym budżetem.

Zarówno rodzina jak i jej otoczenie dobrze znają powiedzenie, że siódmy z kolei syn jest zawsze obdarzony jakimś talentem. I mimo że nie przywiązuje się do niego dużej wagi, często cytuje się to powiedzenie w obecności najmłodszego, na poły poważnym, na poły żartobliwym tonem. Niezwykle zdolności, jakie wykazuje on od początku nauki w szkole podstawowej zdają się jednak potwierdzać słuszność przysłowia: nauczyciele zachęcają do dalszym wysiłków tego ucznia, którego cenią za jego aktywność intelektualną i poważny stosunek do pracy.

W przeciwieństwie do swoich braci, szczególnie trzech spośród nich, François nie zdradza zainteresowania sportem ani pracami manualnymi. Z widocznym entuzjazmem natomiast uczestniczy w zajęciach klubu młodych przyrodników i kółka misjonarzy.

W wieku 11 lat kończy szkołę podstawową wraz z grupą chłopców starszych od niego o mniej więcej dwa lata, którzy snują już pierwsze plany zawodowe. François jednak marzy o tym, by zostać lekarzem takim jak ten, który leczył go w czasie zapalenia płuc, na początku nauki w szkole podstawowej. Ten „uczony” i współczujący pan, wzbudził w chłopcu ogromny podziw. Jego marzenia są tak silne, że rodzice nie wahają się sięgnąć po ostatnie rezerwy i zapisać chłopca do szkoły średniej, wspierani moralnie i finansowo przez ciotkę, która jak wszyscy pozostali widzi w siódmym synu nadzieję rodziny. W chwili podjęcia nauki w gimnazjum humanistycznym, które w tym okresie jest pomostem do studiów uniwersyteckich, chłopiec postrzega siebie i jest postrzegany przez innych jako pilny uczeń i osoba powodowana pasją wiedzy i ideałem służenia innym.

Cztery lata później, w 1929 roku, jego marzenie pryska: rozpoczyna się kryzys gospodarczy, ojciec traci pracę, jak większość osób z ich otoczenia. Pomimo sukcesów w nauce, licznych nagród, François musi opuścić szkołę, wraca do domu, gdzie rodzina żyje w nędzy i strachu przed przyszłością. Przez kilka lat François odczuwa ten strach, próbując – często na próżno – znaleźć pracę, choćby najskromniejszą, dorywczą – jako posłaniec, przewoźnik, źle opłacaną i uciążliwą.

Wreszcie, zabłyśka światełko w tunelu: zaczyna się druga wojna światowa, a wraz z nią przychodzi ożywienie gospodarcze. Jak wielu innych młodych ludzi w jego wieku François, mający teraz 25 lat, marzy o stabilnej pracy i zapewnieniu sobie wreszcie względnego poczucia bezpieczeństwa. Zostaje zatrudniony jako praktykant w przedsiębiorstwie, w którym ponownie podjął pracę jego ojciec. Choć udaje mu się w zwykłym czasie opanować nowe umiejętności, szybko zaczyna czuć się nieszczęśliwy w nowej sytuacji i w nowym otoczeniu. Nie jest specjalnie uzdolniony do prac manualnych ani zainteresowany mecha-

niką i osiągnięcie tych samych, co inni rezultatów kosztuje go znacznie więcej wysiłku. W dodatku, zainteresowania, tematy rozmów, rozrywki kolegów tak bardzo odbiegają od jego własnych upodobań, że szybko zaczyna się czuć wyobcowany. Wreszcie, ponieważ zniknęło już widmo kryzysu, a wojna wydaje się być odległa, François może znów powrócić do kwestii swojej przyszłości. Nie tylko nie zamierza spędzić reszty życia w przedsiębiorstwie, ale chce je opuścić jak najprędzej. Z drugiej strony, jest zmuszony zarabiać na życie i marzy o założeniu rodziny, czego nie da pogodzić się z życiem studenta. Chce znaleźć pracę i środowisko zawodowe, które będzie go motywować, i które posłuży mu jako odskocznia do dalszej, bardziej interesującej i wymagającej pracy, pod warunkiem, że czas wolny poświęci na dokształcanie się.

François definitywnie rezygnuje więc ze swoich marzeń o medycynie, sądząc równocześnie, że praca w szpitalu jest czymś, co może mu się podobać. Po krótkich poszukiwaniach otrzymuje propozycje podjęcia pracy w charakterze zaopatrzeniowca w szpitalu. Praca ta, pomimo pewnej monotonii, wydaje mu się dość atrakcyjna: François powtarza sobie, że przyjmując ofertę będzie miał możliwość odkrycia wszystkich możliwości pracy, jakie istnieją w tym środowisku. Podejmuje pracę i w miarę upływu czasu zaczyna być dostrzegany przez zwierzchników ze względu na swoje zalety: kompetencje i odpowiedzialność, łatwość nawiązywania kontaktów z ludźmi, pęd do wiedzy, inicjatywę, systematyczne podejście do pracy, zdolności organizatorskie. Powoli François zaczyna dopuszczać do siebie myśl, że któregoś dnia dojdzie być może do kierowniczego stanowiska. Jest już głową rodziny, ojcem dwójki dzieci, ale udaje mu się godzić obowiązki rodzinne z wykładami z księgowości, administracji i praca pracy. W wieku lat 40 otrzymuje awans, na który liczył.

Czy François może być uważany za usatysfakcjonowanego swoją pracą? Czy obowiązki zawodowe, jakie wypełnia pozwalają mu wyrazić to, kim jest jako jednostka? Tak i nie. Kiedy na półmetku życia próbuje sporządzić bilans, widzi, jak duży wymiar społeczny ma wykonywana przez niego praca, jak wiele osób pozwala mu ona poznać. Jego potrzeby społeczne zostały więc zaspokojone, ale chciałby móc nawiązywać z ludźmi stosunki bliższe niż te, na które pozwala mu jego stanowisko. Jego umiejętność planowania i zdolności organizatorskie znajdują zastosowanie, co stanowi dla niego źródło zadowolenia i dumy. Równocześnie jednak praca nie daje mu okazji zaspokojenia zainteresowań naukowych, jakie zachował: wiele czyta o biologii i innych dziedzinach. Aktywnie działa w komitecie rodzicielskim szkoły, do której chodzą jego dzieci i uczestniczy w przygotowywaniu wystaw naukowych wspierając w ten sposób rozwój młodych talentów.

François jest od pięciu lat na emeryturze. Wolny czas spędza na lekturze, a także pracując – wraz z grupą innych ochotników, na czele której stoi – na rzecz ośrodka opieki nad osobami starszymi. Jest współpracownikiem organizacji charytatywnej zajmującej się dziećmi w krajach trzeciego świata. Wreszcie dzięki licznym podróżom kultywuje swoje zainteresowania kulturalne, które posiadał już jako dziecko i które często musiał w życiu odsuwać od siebie na jakiś czas.

## 8. SPADEK

CEL		SPORZĄDZIĆ LISTĘ UMIEJĘTNOŚCI		
CEL SEKWENCJI	ROLA PROWADZĄCEGO	POLECENIE	CZAS	POMOCE
Sporządzić listę umiejętności	Zachęcić do opracowania listy, informując, że ma ona zawierać 10–15 pozycji	„Jesteście mieszkańcami małego miasteczka w Lozere. Jestem notariuszem miasteczka i zaprosiłem was na zebranie po to, by poinformować was o zgonie P. Desire Duchemin, który wyemigrował kiedyś do Ameryki, gdzie został bardzo bogatym człowiekiem. Nie mając rodziny, was uczynił spadkobiercami”. Czytam: „Nie chcę, by mój majątek dostał się w ręce osób niezdarnych i próżniaków. Spadek zostanie podzielony pomiędzy was tu obecnych, pod warunkiem, że wspólnie w ciągu 10–15 minut sporządzicie listę 100 czynności pożytecznych dla innych, które potraficie wykonywać”. I tak, zanotujcie, na przykład: „Potrafię: * gotować * nauczać dzieci, * prowadzić klub sportowy...”	15 minut	papier i ołówek
Uzupełnić listę swoich umiejętności	Liczyć pomysły aż do 100	Każdy z was kolejno poda jakąś umiejętność. Jeśli któraś z nich kojarzy wam się z czymś, co potraficie zrobić wpisujecie ją na swoją listę	15 minut	
Ustalić hierarchię umiejętności		„Sporządzając listę, podkreślcie umiejętności, które chcielibyście wykorzystywać w waszej przyszłej pracy i ponumerujcie je od najbardziej was interesujących po mniej interesujące”.		

\* Jeśli wykonuje się kilka ćwiczeń dotyczących umiejętności, hierarchizacja odbywa się jednorazowo dla wszystkich umiejętności.



## 9. W KAWIARNI

### **Instrukcja:**

Wyobraź sobie, że siedzisz sam w ogródku kawiarni.

Wyobraź sobie, jaka jest pogoda, co pijesz, co mówisz.

Słyszysz głosy za plecami – w kawiarni rozmawiają klienci, których nie widzisz, i którzy ciebie nie widzą.

Nagle uświadamiasz sobie, że są to twoi znajomi, którzy dobrze ciebie znają i rozmawiają o tobie.

Wyobraź sobie, co mówią.

### **Wykorzystanie:**

Jeśli efekt ćwiczenia jest bogaty, to przechodzimy do dalszej części zajęć.

W przeciwnym razie kontynuujemy ćwiczenie, zadając uczestnikom następujące pytania:

Co jest najważniejsze w twoim opisie samego siebie?

Co jest najbardziej prawdziwe?

Co chciałbyś wyeksponować w działalności zawodowej? (lub: na czym mógłbyś się oprzeć przy wyborze drogi zawodowej?).

Co przeżyłeś w czasie ćwiczenia, czego się nauczyłeś?

## 10. CHIŃSKI PORTRET

### Cele:

- \* Danie uczestnikom możliwości rozszerzenia wiedzy na temat samych siebie, cech charakteru, upodobań, zainteresowań, wiedzy.
- \* Rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia.

### Czas trwania:

30 minut

### Przebieg ćwiczenia:

W tym ćwiczeniu wykorzystywana jest technika projekcyjna.

Należy wyjaśnić uczestnikom indywidualny charakter tego ćwiczenia. Pozwoli im ono inaczej spojrzeć na siebie samych.

Wszyscy uczestnicy przygotowują osiem ponumerowanych kartek papieru. Na zasadzie swobodnych skojarzeń każdy, bez zbyt długiego zastanawiania się, notuje na kartce dokończenia zdań:

kartka nr 1: Gdybyście mieli stać się zwierzęciem, byłby (byłaby) to...

kartka nr 8: 3 uzasadnienia waszego wyboru.

kartka nr 2: Gdybyście mieli być znaną osobistością, byłby (byłaby) to...

kartka nr 8: 3 uzasadnienia waszego wyboru.

kartka nr 3: Gdybyście mieli być znaną osobistością przeciwnej płci byłby (byłaby) to...

kartka nr 8: 3 uzasadnienia waszego wyboru.

kartka nr 4: Gdybyście mieli być narzędziem, maszyną, mechanizmem, wybranym przez was instrumentem, byłby (byłaby) to...

kartka nr 8: 3 uzasadnienia waszego wyboru.

kartka nr 5: Gdybyście mieli być kolorem...

kartka nr 8: 3 uzasadnienia waszego wyboru.

kartka nr 6: Gdybyście mieli być miastem...

kartka nr 8: 3 uzasadnienia waszego wyboru.

kartka nr 7: Gdybyście mieli być piosenką czy melodią...

kartka nr 8: 3 uzasadnienia waszego wyboru.

Następnie należy przeczytać uważnie to, co zostało zapisane na kartce nr 8 i wynotować najważniejsze tematy, wątki, tendencje.

Podając polecenie wyraźnie należy rozdzielić dwa etapy ćwiczenia (skojarzenia – uzasadnienia) – żadnego etapu nie wolno pominąć.

Przy omawianiu ćwiczenia trzeba zachęcić grupę do zabierania głosu, pobudzać ją, prosić uczestników o dodatkowe wyjaśnienia.

**Wykorzystanie:**

Wymiana doświadczeń i określenie wynikającej z nich samowiedzy (jak siebie postrzegam, jakim chciałbym być).

Wymiana spostrzeżeń na temat przeżyć i pytań, jakie się nasuwają.

## 11. SŁYNNA OSOBISTOŚĆ

### Cele:

- \* Identyfikacja wartości.
- \* Odkrycie w samym sobie „nowych” aspektów.

### Czas trwania:

30 minut

### Przebieg ćwiczenia:

W ćwiczeniu tym wykorzystuje się technikę projekcji.

- \* W celu zaktywizowania grupy można wybrać słynną osobistość, która jest uważana za kontrowersyjną (np. Clinton, Gainsbourg itp.) i zapytać grupę jakie uczucia wywołuje w niej ta postać.
- \* Należy uwypuklić różnorodność możliwych punktów widzenia w stosunku do jednej i tej samej postaci.
- \* Następnie trzeba poprosić każdego uczestnika o wybranie słynnej postaci, takiej, która jest wszystkim znana.
- \* Każdy uczestnik redaguje krótki tekst nt. wybranej postaci i tego, jakie wartości dana postać dla niego przedstawia.
- \* To samo ćwiczenie przeprowadza się następnie dla postaci innej płci.
- \* Wybrane postaci mogą zostać opisane pod bardzo różnym kątem (patrz ćwiczenie początkowe); każdy stara się zidentyfikować te wartości, które wynikają z jego opisu.
- \* Następnie organizuje się pracę w parach: każdy ułatwia pracę drugiej osobie, bez oceniania prezentowanych przez nią wartości, wyłącznie w celu uwypuklenia tych aspektów, które druga osoba uważa za najważniejsze.

### Wykorzystanie:

Prowadzący inicjuje wymianę zdań nt. przeżytego doświadczenia i wiedzy, jaką uczestnicy uzyskali o sobie (jak widzę siebie samego, jakim chciałbym być).

## 12. PRZYJEMNE DOŚWIADCZENIA

### **Cel:**

Rozpoznanie wartości, zainteresowań i skonfrontowanie wyobrażenia o nich z rzeczywistością.

### **Przebieg ćwiczenia:**

Ćwiczenie to może być wykonywane równoległe z ćwiczeniem „7 opowiadań”.

Należy rozpocząć ćwiczenie od stwierdzenia: „W tym roku mieliście mnóstwo różnych doświadczeń, dobrych lub złych, przyjemnych, nieprzyjemnych, pasjonujących lub nudnych. Proszę przypomnieć sobie jakieś przyjemne doświadczenie, szczególnie moment, w którym odczuwaliście przyjemność”.

Proszę jeszcze raz przyjrzeć się sobie w tej sytuacji.

Co robiliście, jak to się zaczęło, jak potoczyło, zakończyło?

Gdzie to było?

W czyjej obecności?

Co słyszeliście?

Co mówiliście?

Co czuliście?

Proszę odnaleźć posmak tego momentu, towarzyszące barwy...

Proszę opisać: co powodowało, że czuliście się dobrze?

Proszę nawiązać do kilku doświadczeń, zawodowych i pozazawodowych.

Po określeniu tych sytuacji proszę dokończyć zdanie: „Jest mi przyjemnie, dobrze się czuję w sytuacjach, w których...”.

Tę samą pracę można wykonać w odniesieniu do sytuacji nieprzyjemnych: „Nie lubię przeżywać sytuacji, w których...”.

### **Uwaga!**

Analizując swoje pragnienia należy zastanowić się, „czy pragnienia te są tylko wyobrażone, wymarzone czy też odnoszą się do doświadczeń, które je wywołały i uzasadniają” (stąd potrzeba konfrontacji z rzeczywistością).

## 13. PRACA

### Cel:

Refleksja nad tym, czym dla każdego uczestnika jest praca oraz nad miejscem, jakie każdy pragnie jej przypisać w swoim życiu.

### Przebieg ćwiczenia:

Należy napisać słowo „PRACA” na tablicy.

Następnie poprosić każdego uczestnika, by w milczeniu podszedł do tablicy i napisał na niej słowo, które w jego odczuciu wiąże się z pracą (w sumie powinno się pojawić do 40 wyrazów).

Podczas drugiej rundy uczestnicy wracają do tablicy i każdy z nich podkreśla słowo, z którym najbardziej się zgadza oraz skreśla to, z którym się nie zgadza.

Następnie na kartce papieru notujemy słowa  
podkreślone  
i skreślone

Uczestnicy podają powody, dla których  
podkreślili, lub  
skreślili konkretne słowa.

Należy kolejno prosić uczestników o wyjaśnienia.

Każdy z uczestników mówi o dokonanych wyborach.

W dyskusji podsumowującej omawiamy znaczenie pracy w życiu człowieka. Mówimy o tym, jaką rolę w dzisiejszym życiu odgrywa praca, a jakie jej funkcje są już nieaktualne?

Jakie korzyści płyną z pracy?

Jakie korzyści płyną z faktu, że się nie pracuje?

*Praca = działalność właściwa tylko dla człowieka*

### **6 podstawowych wymiarów pracy:**

- 1) *praca to najpierw: źródło dochodów (czas wolny – konsumpcja),*
- 2) *status społeczny,*
- 3) *czynnik porządkujący czas i przestrzeń,*
- 4) *działalność: – produkowanie,  
– tworzenie,  
– samorealizacja,*
- 5) *stosunki społeczne,*
- 6) *praca organizuje role, jakie się pełni w życiu.*

## 14. MARGERYTKA

### Cele:

- Wyobrażanie sobie zawodów oraz wartości, jakie są z nimi związane.
- Przygotowanie członków grupy do przyszłej pracy nad zbieraniem informacji (ankieta).
- Przerwanie poczucia izolacji.

### Czas trwania:

Od 45 do 60 min.

### Przebieg ćwiczenia:

Kiedy spotykamy nową osobę, często pierwsze pytanie jakie jej zadajemy to: „co Pan/Pani robi w życiu (jaką pracę wykonuje)”. Przy tej okazji jesteśmy bądź zachwyceni bądź odczuwamy niechęć do tej działalności.

### Część I:

#### Polecenie:

Narysujcie „margerytki”, tzn. kwiaty z kielichem (w środku) i płatkami.

W centrum trzeba napisać „JA”. Na każdym płatkunależy wpisać imiona osób z własnego otoczenia. Aby sprawę uprościć spróbujemy zrobić listę wszystkich zawodów, w których osoby te pracowały lub pracują. (Nie wahajcie się dodać zawodów, które przyjdą wam do głowy). Celem jest narysowanie jak największej ilości „margerytek” (pola margerytek). Nie ograniczajcie się: zanotujcie wszystkie osoby, o których myślicie, nawet jeśli ich nie widujecie.

#### Możliwy zakres znajomości:

- ◆ bliska rodzina,
- ◆ dalsza rodzina,
- ◆ rodzina współmałżonka,
- ◆ koledzy z klasy lub szkoleń,
- ◆ dawni znajomi z pracy,
- ◆ znajomi, z którymi uprawiacie sport,
- ◆ znajomi ze spotkań towarzyskich,
- ◆ znajomi ze stowarzyszeń,
- ◆ koledzy z wojska,
- ◆ przyjaciele, u których bywacie lub którzy bywają u was,
- ◆ sąsiedzi,

- ◆ osoby, z którymi świadczyacie sobie przysługi,
- ◆ znajomi ze związków zawodowych lub „walczących” ugrupowań,
- ◆ ludzie, których poznaliście na wakacjach,
- ◆ ludzie, z którymi macie jedynie sporadyczny kontakt (na przykład ekspedientki, lekarz, dentysta, itp.),
- ◆ znajomi znajomych (na przykład rodzice dzieci, które chodzą do szkoły z waszymi dziećmi).

## Część II

Wśród tych wszystkich osób, niektóre na pewno mówiły wam o swojej pracy. Nie biorąc pod uwagę stopnia wykonalności, ani całości pracy, myśleliście czasami: „to chyba nie jest takie nieprzyjemne” lub wprost przeciwnie „tego nigdy nie mógłbym zrobić”. Wykonacie więc tabelkę z dwoma kolumnami, notując „Chciałbym to robić” i „Nie chciałbym tego robić”, a w każdej kolumnie nie nazwę zawodu, lecz rodzaj działalności (na przykład „leczenie chorych, poszukiwanie klientów, itd.).

## Część III

Dalszy ciąg ćwiczenia jest podobny do protokołu Garand. Wyszczególnia się i hierarchizuje powody zaliczenia poszczególnych zawodów do odpowiednich kategorii.

### **Uwaga!**

Ćwiczenie to można wykonać przed protokołem Garand. W tym przypadku zawody z protokołu należy wykorzystać i pracować nad całością materiału.

Ćwiczenie to pozwoli, w chwili poszukiwania informacji, na ponowny kontakt z osobami, które znaleźliśmy i na wniknięcie w środowisko, które nas interesuje.



## 15. WYZWANIE ORYGINALNOŚCI

### Cel:

Zrozumienie, w jaki sposób oryginalność myślenia pomaga w orientacji zawodowej.

Dzięki temu ćwiczeniu uczestnicy mają uświadomić sobie „siłę przyzwyczajenia” i stereotypów. Chodzi tu o to, aby zrozumieć wagę używania osobistej mocy w celu zmiany rzeczywistości, która ich otacza. Temat ten jest okazją, aby uświadomić sobie potrzebę bycia twórczym na etapie eksploracji.

### Przebieg ćwiczenia:

#### 1 etap

Należy poprosić uczestników, aby uzupełnili rysunek, (pierwsza linia jest już narysowana).



Po wykonaniu rysunków, prowadzący zbiera je i pyta uczestników, dlaczego narysowali właśnie takie rysunki.

Liczy się ilość osób, które zasugerowane pierwszą linią narysowały twarz. Są duże szanse, że osób tych będzie więcej niż tych, które narysowały coś innego. W komentarzu należy podkreślić, że ci, którzy narysowali coś innego – zrobili to prawdopodobnie świadomie, gdyż chcieli być oryginalni. Warto tu też przypomnieć znaczenie wewnętrznego umiejscowienia kontroli.

#### 2 etap

Na tym etapie badamy znaczenie tych pomysłów dla orientacji zawodowej. Prowadzący prosi uczestników o sporządzenie listy przynajmniej 7 zawodów, o których myśleli od najmłodszych lat.

Następnie należy obliczyć, ile osób myślało o tych samych zawodach. Wymienione zawody i ilość przypisanych im wyborów zapisujemy na tablicy.

#### 3 etap

Na tym etapie prowadzi się dyskusję na temat bycia oryginalnym przy wyborze zawodu.

Możliwe wnioski z dyskusji:

- nie trzeba iść utartymi ścieżkami,
- trzeba wyobrazić sobie, że może być inaczej,
- zgodzić się na przyjęcie nowych pomysłów,
- zobaczyć to, czego inni nie widzą,
- spojrzeć na sprawy z innego punktu widzenia,
- zobaczyć w inny sposób, to, co już znamy,
- wyruszyć w celu odkrycia nieznanego świata.

#### **4 etap**

Prowadzący prosi, aby każdy z uczestników zapisał 5 cech odróżniających go od innych osób interesujących się lub wykonujących ten sam zawód.

Analiza różnic dotyczy:

- sposobu w jaki są wyrażone (czy są odbierane jako mocne lub słabe strony),
- stosunku pomiędzy wizją swojej oryginalności, a tym, co inni myślą na ten temat,
- zgodności lub jej braku pomiędzy tym, co przeżywamy w sposób negatywny, a co jest odbierane pozytywnie przez innych.

Uznać swoją oryginalność to:

- odważyć się na to, aby być innym,
- afirmować,
- mieć pozytywną samoocenę,
- szanować prawo innych do odmienności,
- akceptować inne punkty widzenia, aby wzbogacić swój własny.

#### **5 etap**

Podsumowanie ćwiczenia:

Dzięki temu ćwiczeniu można:

- odkryć nowe zawody lub spojrzeć na zawody już znane z innego punktu widzenia,
- odkryć aspekty własnego „ja”, których nie byliśmy świadomi, przekroczyć „swoje granice” i pozwolić innym, aby spojrzeli na nas w inny sposób,
- odkryć oryginalne rozwiązania problemów, które nas nurtują,
- znaleźć inne niż zwykle sposoby zdobywania informacji i ułatwić sobie w ten sposób podejmowanie decyzji.

## 16. ZAWODY, KTÓRE NIE ISTNIEJĄ

### Cele:

- \* Pobudzenie uczestników do kreatywności (myślenie dywergencyjne), która będzie im potrzebna w celu zaplanowania ich ścieżek zawodowych.
- \* Przyzwyczajenie uczestników do planowania swojej przyszłości, uczenie tworzenia powiązań, skojarzeń (perspektywa czasowa).
- \* Nadawanie sensu przeżytem wydarzeniom (ewolucja, transformacja).
- \* Uwrażliwianie na problem kreatywności ekonomicznej (antycypowanie potrzeb), pojęcie zawodu „znalezionego-stworzonego”.
- \* Rozwijanie systemu potrzeb, pobudzanie ciekawości w stosunku do otoczenia.
- \* Przelamywanie utrwalonych stereotypów dotyczących zawodów.
- \* Uświadomienie znaczenia działania twórczego w opracowywaniu projektu/planu i w poszukiwaniu pracy (50% zawodów, które będą istnieć za 15 lat jest dziś nieznanie).

### Czas trwania:

1/2 godziny

### Przebieg ćwiczenia:

Prowadzący zachęca uczestników do odprężenia się, po czym proponuje im znalezienie maksymalnej liczby zawodów, które nie istnieją, lecz istnieć będą za kilkadziesiąt lat. Wszystko jest możliwe. Mile widziane są najbardziej zaskakujące i dziwaczne pomysły.

Pomysły należy zapisać na tablicy.

Z uczestnikami należy omówić przyczyny pojawienia się tych zawodów, zmiany zachodzące w społeczeństwie i nowe potrzeby generowane przez te zmiany.

Można także zwrócić uwagę na już odczuwane zmiany społeczne poprzez wskazanie zawodów zanikających, rozwijających się lub ewoluujących, lub takich, które powstają lub powstaną w związku z dokonującymi się dziś przekształceniami.

### Wykorzystanie:

Refleksja – dyskusja nad pojęciem kreatywności ekonomicznej, szybkiej ewolucji w dziedzinie zatrudnienia, antycypacji potrzeb. Nie wolno zatrzymywać się na utrwalonych wyobrażeniach itd.

Można wymieniać uwagi co do doświadczeń wynikających z ćwiczenia, dotyczące:

- \* zainteresowania/braku zainteresowania, zaskoczenia, strachu, nadziei oraz procesu twórczego (jak znajduje się pomysły, jakie są wrażenia pojawiające się na tym etapie).

## **17. RYSUNEK**

### **SYMULACJA – METODA OPARTA NA SPOSTRZEGAWCZOŚCI I WYOBRAŹNI**

#### **Cele:**

(Określane wspólnie z uczestnikami zgodnie z zasadą przejrzystości)

- \* Nauczenie się definiowania wartości.
- \* Zdobywanie wiedzy na temat wartości nie mieszczących się w systemie przyjętym przez środowisko społeczno-kulturowe, które reprezentują uczestnicy.
- \* Zrozumienie konieczności pracy nad sobą.
- \* Nauczenie się wyobrażania sobie nowych typów zawodów, specjalności, branż.
- \* Zdobywanie umiejętności znajdowania wspólnych punktów pomiędzy indywidualnym systemem wartości a wybieranym zawodem.
- \* Uzyskanie maksimum informacji na swój temat, na temat otoczenia i więzi pomiędzy jednostką i jej środowiskiem (plany zawodowe).
- \* Nauczenie się konceptualizowania treści należących do sfery przeżyć.
- \* Stymulowanie kreatywnego, oryginalnego sposobu myślenia – umiejętności wysławiania się.

Sprawność werbalna to zdolność do tworzenia informacji na podstawie zapamiętanych danych. Elastyczność to klasyfikowanie informacji według wielu kryteriów.

#### **Czas trwania:**

Od 3 do 4 godz.

#### **Przebieg ćwiczenia:**

Prowadzący poleca uczestnikom, aby przy pomocy kolorowych pisaków narysować obrazek pod tytułem „Moje udane życie” lub „Idealna praca”.

#### **Wykorzystanie:**

##### **I etap:**

Grupa wypowiada się na temat każdego rysunku, odpowiadając na pytania:

„Co jest ważne dla autora rysunku?”,

„Co chce wyrazić?”,

„Co zawiera rysunek?”

Prowadzący notuje na tablicy wszystkie wypowiedzi grupy, dotyczące wartości wyznawanych przez autora rysunku i jego zainteresowań.

## **II etap:**

Autor rysunku zabiera głos, ewentualnie uzupełnia listę wartości, sporządzoną przez grupę, podkreśla 5–6, które są dla niego najważniejsze.

## **III etap:**

Grupa ma za zadanie określić 5 lub 6 grup zawodowych, odpowiadających wartościom najważniejszym dla autora rysunku.

## **IV etap:**

Dla wybranych 5 branż grupa określa działania, zadania zawodowe, typy przedsiębiorstw produkcyjnych, usługowych itd., reprezentujących wartości, przyjęte jako system odniesienia.

Ocena pracy grupy polega na ocenie ilości i różnorodności propozycji grupy. Prowadzący ocenia także zdolność uczestników do proponowania zawodów oddalonych od ich własnych realiów zawodowych.

Wyobraźnię uczestników można pobudzić poprzez zastosowanie dodatkowych kryteriów, zmieniając kontekst poszukiwania pomysłów, np.: co może zaproponować osoba, wyznająca takie wartości w ramach nowego europejskiego rynku?

Można wykorzystać również zasadę dysocjacji (odmienności), polegającą na tworzeniu nowych oryginalnych powiązań, przy odwołaniu się do posiadanej wiedzy: jakie nowe formy aktywności zawodowej można by uzyskać łącząc botanikę ze stolarstwem?

## **V etap:**

Każdy uczestnik uzupełnia swoją tabelkę powstałą w wyniku ćwiczenia o informacje, które sam uzna za istotne.

Uczestnicy wspólnie podsumowują wrażenia z ćwiczenia, nowe informacje dotyczące trybu pracy (jak funkcjonowała pracująca grupa?) oraz informacje merytoryczne, uzyskane w trakcie ćwiczenia.

## **Uwaga!**

Omówienie każdego rysunku wymaga od 15 do 20 minut. Można przeplatać ćwiczenie innymi elementami, tak by nie znużyć grupy prezentacją wszystkich rysunków en block. Zastosowanie koanimacji pozwala podzielić grupę na dwie podgrupy i skrócić czas przeprowadzania ćwiczenia.

Projekcja poprzez rysunek jest wybiegiem, dzięki któremu unika się racjonalizacji wypowiedzi dotyczących systemów wartości.

Poprzez rysunek wyrazić można sprzeczności, ukazać to, co w projektach zawodowych i życiowych ma swoje źródła w pierwiastku irracjonalnym, to, co nie może zostać wyrażone w sposób jasny i jednoznaczny. Rysunek nie ma dostarczać treści do analizy, ale wywołać reakcję grupy, zachęcić ją do zwerbalizowania swoich odczuć i spostrzeżeń, do wyrażenia ich w formie symbolicznej, jaką jest język. W drugim etapie uwagi grupy komentuje autor rysunku, przedstawiając jasno wartości, które wyznaje. W ten sposób poczucie własnego ja zostaje uporządkowane, organizuje się poprzez przeciwstawienie swoim własnym odczuciom i poglądom informacji zewnętrznych i przyswojenie ich sobie.

## 18. CZTERDZIEŚCI ZAWODÓW

### Etap krystalizacji

#### Cele:

- rozpoznanie zawodów znanych grupie,
- odkrywanie lub powtórne odkrywanie różnych sposobów klasyfikowania zawodów (np. umysłowy – fizyczny, w fabryce – w biurze – na zewnątrz itd.)
- stawianie pytań na temat zawodów, definiowanie kryteriów (np. stwierdzenie, że żaden zawód nie jest całkowicie fizyczny lub całkowicie umysłowy pomaga nam sprecyzować definicję zawodu fizycznego lub umysłowego),
- precyzowanie i porównanie różnych wyobrażeń dotyczących zawodów,
- rozróżnienie pomiędzy ogólną definicją jakiegoś zawodu, a różnymi formami pracy w tym zawodzie, w określonym środowisku społeczno-ekonomicznym,
- uzmysłowienie konieczności zdobywania informacji o ewolucji zawodów i szkoleń, o konieczności posiadania odpowiedniej wiedzy na temat relacji między dyplomami → kwalifikacjami → zawodami → karierami,
- możliwe jest również uczulenie uczestników na kwestię zawodów kobiecych i męskich,
- ćwiczenie w stymulowaniu myślenia koncepcyjnego.

#### Czas trwania:

1.30 godz.

#### Przebieg ćwiczenia:

1. Prowadzący notuje na tablicy listę zawodów (około 40) dyktowaną przez uczestników. Aby ułatwić tę pracę i urozmaicić listę prowadzący prosi, by każdy z uczestników zaproponował zawód możliwie najbardziej odmienny od tego, który został podany przez poprzednika. Można również poprosić o pomijanie zawodów mało znanych.
  2. Prowadzący wybiera nie mówiąc o tym grupie jeden z zawodów zapisanych na tablicy. Następnie wyjaśnia reguły dalszego przebiegu ćwiczenia. Chodzi o to, by grupa odgadła nazwę zawodu wybranego przez prowadzącego. Grupa może zadać 5 pytań, aby znaleźć odpowiedź. Prowadzący odpowiada na każde pytanie „tak” lub „nie”.
- Prowadzący podaje przykład: „Jeśli zapytają państwo, czy chodzi o zawód, w którym pracuje się na zewnątrz, a ja odpowiem, że tak, wtedy zetrzemy z tablicy wszystkie zawody wykonywane nie na zewnątrz”.
3. Grupa dzieli się na kilka podgrup (najwyżej 6 osób w każdej z nich) i wymyśla możliwie najwięcej pytań, by w końcu wybrać to, które wydaje się najtrafniejsze (to znaczy – pozwoli zetrzeć z tablicy od razu połowę zawodów).
  4. Podgrupy ponownie się łączą. Prowadzący zapisuje na tablicy wszystkie możliwe pytania, podkreślając wybrane przez grupę pytania najtrafniejsze.

Pierwsza grupa zadaje wybrane przez siebie pytanie. Prowadzący odpowiada twierdząco lub przecząco. Następnie, po zadaniu pytania przez grupę, prowadzący ściera z tablicy wszystkie zawody, które nie należą do tej samej kategorii. (W naszym przykładzie zetrze te wszystkie zawody, które nie są wykonywane na zewnątrz).

Na sąsiedniej tablicy prowadzący notuje wszystkie możliwe tematy do refleksji związane z poznawaniem zawodów. (Tematy te zostaną wykorzystane podczas dalszych etapów pracy).

5. Następnie wybieramy drugie, trzecie i kolejne pytania. Na tym etapie prowadzący musi zwracać uwagę na wyjaśnianie i konceptualizację pojęć. Musi kierować argumentacją i zabieraniem głosu przez uczestników. Jest on również ekspertem, który rozstrzyga spory, gdy grupa nie może się zdecydować, do jakiej kategorii należy dany zawód. (Musi wtedy uzasadnić swoją decyzję.)

Pytania w rodzaju: czy nazwa tego zawodu zaczyna się na literę A, czy też P, nie są dozwolone (nie przynoszą one nowych informacji o omawianych zawodach). Aby uniknąć nadawania ćwiczeniu charakteru zabawy, prowadzący stara się skoncentrować uwagę grupy na celu tego ćwiczenia – i to za każdym razem, gdy czuje, że grupa wciąga się w grę.

6. Wymiana wrażeń dotyczących tego ćwiczenia.

### **Wykorzystanie:**

Na podstawie pytań zanotowanych na obu tablicach prowadzący opracowuje wraz z grupą plan ankiety na temat zawodów. Ćwiczenie to może być przygotowaniem do poszukiwania informacji, do wizyty w przedsiębiorstwie, do spotkania z przedstawicielami różnych zawodów. Może ono również posłużyć do porównywania sposobu kategoryzowania i porządkowania informacji przez grupę z bardziej „naukową” metodą stosowaną przez profesjonalistów.



## 19. MOJE DOŚWIADCZENIA W DOKONYWANIU ŻYCIOWYCH WYBORÓW

Praca indywidualna nad doświadczeniami dotyczącymi wyboru w kierowaniu swoim życiem. Ćwiczenie to składa się z 9 etapów.

### **I etap:**

- przypomnienie sobie wyborów, których wcześniej się dokonało i które okazały się ważne (w dziedzinie osobistej, zawodowej i pozazawodowej),
- sporządzenie listy tych wyborów.

### **II etap:**

- usytuowanie ich w czasie,
- stwierdzenie, czy są one rozrzucone, czy też skoncentrowane w pewnych okresach.

### **III etap:**

- ustalenie, czy mają one związek z konkretnymi miejscami lub środowiskami lub osobami.

### **IV etap:**

- ustalenie, czy są one od siebie zależne, czy niezależne,
- jeśli ta analiza pozwoli na wyłonienie innych wyborów, można je włączyć do dalszej pracy.

### **V etap:**

- ustalenie jakich dziedzin życia te wybory dotyczyły:
  - życie osobiste,
  - życie zawodowe,
  - życie rodzinne,
  - życie szkolne,
  - rozrywki.

### **VI etap:**

- czy wybory te były łatwe, czy trudne do dokonania?

### **VII etap:**

- ustalenie, czy wybory te były wymuszone przez środowisko, czy też dobrowolne (własna inicjatywa).

**VIII etap:**

- czy wybory te pozwoliły na rozwinięcie jednej lub kilku specyficznych sfer kompetencji? Jeśli tak, to jakich?
- ustalenie, czy pozwoliły zdobyć nowe kompetencje?

**IX etap:**

- napisanie krótkiego tekstu lub zdania, które streszczałoby wszystkie elementy odkryte w ramach niniejszego ćwiczenia.

**Wykorzystanie:**

- odnosi się do przeżyć związanych z wykonaniem ćwiczenia i do odkrytych zasad dokonywania wyborów.

## 20. HISTORIE DO OPOWIEDZENIA

### Cele:

- Umożliwienie uczestnikom lepszego samopoznania poprzez ujawnianie zdolności często mało widocznych w codziennym życiu: wyobraźni, spontaniczności, humoru, indywidualnego stylu pisemnego i ustnego, umiejętności komunikowania się z innymi, zdolności do przyciągania uwagi, emocji itd.
- Uwidocznienie etapów podejmowania decyzji:
  - eksploracja: odkrywanie różnych tytułów,
  - krystalizacja: wyszukiwanie tematów przez grupę,
  - specyfikacja: każdy uczestnik wybiera jeden tytuł,
  - realizacja: każdy uczestnik opracowuje swój scenariusz, a następnie całą historię.
- Wywołanie w grupie twórczej atmosfery zaufania, bez negatywnych osądów. Ta sytuacja wywołuje na początku dużo obaw i uczestnicy dziwią się często, że otrzymane rezultaty są tak interesujące i zaskakujące.
- Wy tłumaczenie terminu „doświadczenie do przeżycia” (podczas sesji kształcenia multiplikatorów).

### Przebieg ćwiczenia:

- 1) Poprosić uczestników o podanie tytułów «historii, które moglibyśmy opowiedzieć».
- Zgodnie z metodą « burzy mózgów » ułatwiać twórczy charakter ich pracy, zachęcać do wymyślenia dziwnych i oryginalnych tytułów...
- Zapisać tytuły na tablicy w kolejności ich pojawiania się (co najmniej dwa na każdego uczestnika).
- 2) Poprosić grupę o wskazanie tematów dominujących.
  - 3) Poprosić, by każdy uczestnik wybrał w myśli jeden tytuł, na podstawie którego wyobrazi on sobie historię do opowiedzenia grupie (co oznacza, że ten sam tytuł może być wybrany przez kilku uczestników).
  - 4) Dać wszystkim czas na skonstruowanie historii, zezwolić na pracę na piśmie, jeśli uczestnicy sobie tego życzą (czas przygotowywania historii może być różny dla różnych grup).
  - 5) Zaproponować, by ochotnicy opowiedzieli swoją historię, podawszy uprzednio jej tytuł. Zachęcać wszystkich uczestników, by to uczynili, ale nie zmuszać ich.
  - 6) Nie śpieszyć się, tak by uczestnicy mieli czas na ocenę swojej twórczości. Poprosić ich o podkreślenie aspektów pozytywnych, odnoszących się do « znajomości siebie samego », refleksji nad « przeżyciem chwili », zrozumieniu etapów, przez które przechodzi się podejmując decyzję, tworząc projekt.

## **WARIANT II**

### **Cele dodatkowe:**

- Uświadomienie uczestnikom ich zachowania wobec nieprzewidzianej przeszkody w chwili realizowania projektu oraz sposobu, w jaki przystosowują się do tej nowej i często niepokojącej sytuacji.
- Pokazanie różnych strategii, które można wykorzystać, by ochronić swój projekt, przystosować się lub zmienić, aby zdobyć w grupie rolę tego, kto ułatwia, lub tego, kto hamuje.

### **Przebieg ćwiczenia:**

Wszystko przebiega jak poprzednio, aż do punktu 5, ale z podaniem następującej dodatkowej instrukcji: « Gdy będą się państwo czuli gotowi do opowiedzenia swojej historii, proszę dać mi znać, podać mi tytuł i wylosować jedną z kartek leżących na stole. Na tej kartce znajduje się informacja, w jaki sposób powinni państwo opowiedzieć tę historię. Proszę nic nie mówić. Grupa będzie musiała odgadnąć zaproponowany państwu w ten sposób styl narracji ».

### **UWAGA!**

- 1) Przygotować identyczne kartki (których ilość musi przewyższać liczbę uczestników) zawierające bardzo różne « style » – łatwe/trudne, staroświeckie/nowoczesne, pisemne/ustne, prywatne/profesjonalne. W tym przypadku prowadzący też musi użyć swojej wyobraźni.
- 2) Sytuacja ta nie może być nigdy proponowana na początku zajęć, wymaga ona klimatu zaufania między prowadzącym a uczestnikami, zaufania, które będzie musiało przejść przez trudną próbę (nie mogą podać celu tego ćwiczenia... bo nie będzie niespodzianki, ale równocześnie niektórzy uczestnicy mogą stać się nieufni... ).
- 3) Prowadzący musi być pewny, że potrafi przeprowadzić to trudne ćwiczenie. W przeciwnym wypadku lepiej go nie proponować.
- 4) W przypadku trudności proponować uczestnikowi wylosowanie innej kartki, wskazując mu jednak, że ryzyko może być wtedy jeszcze większe.
- 5) Bardzo uważać na początek opowiadania historii. Jeśli pierwszy uczestnik wypadnie bardzo dobrze, może to ułatwić występy innych osób, ale często może to, wręcz przeciwnie, spowodować « blokadę » u tych osób, które mogą sobie wtedy powiedzieć: « albo nie będę w stanie zrobić tego równie dobrze, albo też te kartki są naprawdę piekielne i nie powiem nic interesującego ».

Podobnie, jeśli występ pierwszego uczestnika będzie zupełnie nieudany, może to dodać odwagi tym, którzy wahają się, lub też, jeśli jest to ktoś szanowany przez grupę, spowodować blokadę.

Zachęcać uczestników do podejmowania ryzyka!

**Wykorzystanie:**

Ćwiczenie to daje na ogół bardzo bogate efekty i w dodatku tworzy w grupie klimat zaufania dzięki trudnemu doświadczeniu, przeżytemu i pokonanemu przez wszystkich razem.

Pozwala wszystkim na swobodne wypowiedzianie się, a następnie pozwala uporządkować wypowiedzi w zależności od ustalonych początkowo celów, w kategoriach znajomości siebie samego, konstrukcji projektu, sposobu pokonywania przeszkód, podejmowania ryzyka itd.

« Opowiadanie historii » skupia w sobie całe bogactwo prawdziwego, opartego na doświadczeniu podejścia do problemu orientacji zawodowej, ale również ujawnia wiele trudności, jakie są związane z prowadzeniem tego pozornie łatwego ćwiczenia...



## ROZDZIAŁ VII TEKSTY ŹRÓDŁOWE

### 1. DORADCA JAKO NAUCZYCIEL INTENCJONALNOŚCI

*Tekst został opracowany na podstawie wykładu wygłoszonego we Francji przez panią Raymonde Bujold*

#### I. Metoda edukacyjna w orientacji zawodowej

Mam zamiar podzielić się z państwem moimi przemyśleniami i doświadczeniami zawodowymi dotyczącymi edukacyjnego podejścia do orientacji zawodowej, a szczególnie zagadnienia dotyczącego roli doradcy jako nauczyciela intencjonalności.

Nauczyciel intencjonalności to określenie odnoszące się do rzeczywistości, której, w moim mniemaniu, trzeba doświadczyć, aby można ją było zrozumieć.

Podczas mojej pracy naukowej, superwizji oraz szkoleń, które prowadziłam dla wielu doradców i studentów, zdałam sobie szybko sprawę z faktu, że ludzie łatwo zapamiętują schemat rozwiązywania problemów: eksploracja, krystalizacja itd., zapominają natomiast o jego bardziej zasadniczym wymiarze, o zasadach rozwojowych napędzających proces rozwiązywania problemów.

Ważną przeszkodą jest tutaj próba zastosowania schematu rozwiązywania problemów bez uprzedniego zgłębienia istoty i sensu omawianej koncepcji. Metoda ta znajduje w końcu zastosowanie, tak jak wiele innych schematów rozwiązywania problemów, wtedy, gdy nie za bardzo wiadomo jak się do tego zabrać. Pozwala ona zastosować recepty, które wydają się interesujące, ale które nie zawsze prowadzą do oczekiwanych rezultatów. Wielokrotnie zastanawiałam się nad ustawiczną nieskutecznością tego schematu, wpływającą z braku solidniejszych podstaw przy jego stosowaniu. Zastanawiałam się, jakie są przyczyny tej nieskuteczności.

Po pierwsze, wynikała ona z niejasnego zrozumienia, w którym miejscu należy połączyć ogólniejszą teorię rozwoju osobowego z zasadami rozwojowymi zawartymi w omawianej koncepcji. Dlatego też łatwo o nich zapomniano

z powodu braku globalnego, integrującego spojrzenia. Ponieważ zasady, które legły u podstaw omawianej koncepcji, nie były umieszczane w jakimś ogólnym schemacie rozwojowym, zapominano o nich. Zatem pierwszą rzeczą do jakiej postanowiłam dążyć, było opracowanie – na drodze syntezy i klasyfikacji – schematu rozwojowego pozwalającego na zrozumienie relacji między zasadami rozwojowymi.

Z drugiej strony, z uwagi na fakt niedostatecznego przyswojenia, zrozumienia bądź usystematyzowania zasad rozwojowych, zgodnie z bardziej ogólnym schematem rozwojowym, gubiono sens samej metody edukacyjnej. Pierwsze pytanie, jakie sobie w związku z tym postawiłam brzmiało: czemu w zasadzie służy metoda edukacyjna w orientacji zawodowej? Czy orientacja zawodowa nie ma siłą rzeczy charakteru edukacyjnego, skoro powoduje, że jednostka wytycza swoją przyszłość? Wybór zawodu wytycza przyszłość jednostki na długi czas. Życie zawodowe jest ważne w życiu jednostki. W pracy spędzamy godziny! Czy zatem pomoc w dokonaniu wyboru nie ma sama w sobie charakteru edukacyjnego?

Wniosek, do jakiego doszłam, brzmi: **Nie wszystkie koncepcje mają charakter edukacyjny.**

Dlaczego? Dlatego, że istnieją koncepcje, które czynią jednostkę przedmiotem, a nie podmiotem wyboru. Sytuacja, w której jest się przedmiotem wyboru oznacza, że wybór ten jest narzucany z zewnątrz z różnych powodów, które, teoretycznie, powinny mieć odpowiednie uzasadnienie. W ten sposób pomija się jednakże aspekt odpowiedzialności, którą podmiot powinien na siebie przyjmując wobec dokonywanego wyboru.

**Metoda edukacyjna musi koniecznie, o ile ma się odróżniać od innych, sytuować podmiot w centrum jego doświadczenia, w centrum jego orientacji, w centrum jego rozwoju.**

Jest to więc koncepcja, w myśl której oczekuje się od jednostki pogłębienia jej osobistej motywacji i czegoś bardziej podstawowego, co ja nazywam ogólnie intencjonalnością; tzn. **ogólnej postawy wobec życia polegającej na sprawieniu, aby owo życie wylaniało się z wnętrza podmiotu, a nie było warunkowane poleceniami płynącymi z zewnątrz.**

Według mojej definicji intencjonalność istnieje wtedy, gdy jednostka zachowuje na tyle silny kontakt ze swoim życiem i doświadczeniem, że jest w stanie pozwolić jej powstać i następnie ją przyjąć. Jest tak wtedy, kiedy jednostka pozbyła się strachu przed swoim rozwojem. Jeżeli chce się rozwijać intencjonalność, trzeba dobrze poczuć się w swoim własnym życiu. To znaczy osiągnąć uczucie komfortu wobec tego, czym się jest jako osoba i wobec tego, co się przeżywa.

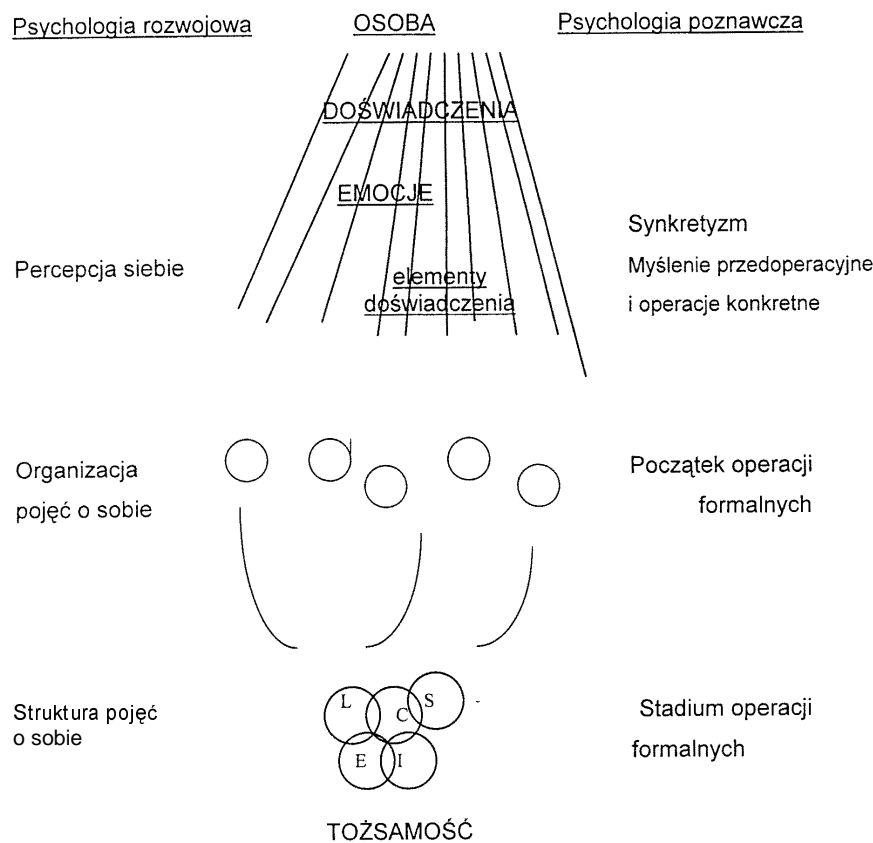
**Metoda edukacyjna jest koncepcją obejmującą osobę jako całość.** Pojęć behawiorystyczne będzie zmierzało w pewnym momencie do pobudzenia lub przeorganizowania rozwoju jednostki posiłkując się schematem bodziec-reakcja.



O ile mi wiadomo, nie istnieje ujęcie teoretyczne pozwalające na uchwycenie jednostki jako całości. Tymczasem podejście humanistyczne, edukacyjne, ośmiela się twierdzić, że można spróbować trochę zrobić w tym kierunku; aby umotywić jednostkę w jej dzisiejszym kształcie, poruszyć jej intencjonalność i popchnąć ją ku czemuś donioślejszemu. Jest to zatem koncepcja, która prędzej pozwoli dokonać syntezy niż dać rozwiązanie pojedynczego problemu.

Dla wielu studentów dokonanie wyboru jest czymś jednorazowym w sensie istnienia nagłej konieczności ukierunkowania się. Obserwują oni wymagania wstępne, wyniki w nauce, presję społeczną, czy też dążenia innych i dokonują wyboru. **Metoda edukacyjna chce sprawić, aby jednostka spojrzała na siebie i na swoje otoczenie całościowo. Koncepcja ta umożliwi jednostce zrozumienie siebie i realizowanie intencjonalności w warunkach dokonanego wyboru.**

Aby uchwycić zatem jądro koncepcji edukacyjnej, należy wyjść od słowa „jednostka”, słowa o zasadniczym znaczeniu dla zrozumienia podstawowego schematu rozwojowego, jako że wszystko inne ma swój początek w jednostce – **ujętej jako podmiot procesu orientacji** (patrz schemat).



W moim mniemaniu rozwój jednostki dokonuje się poprzez **doświadczenie**. Pojęcie doświadczenia nabiera zatem dużej wagi w omawianej koncepcji.

Od swoich narodzin aż do śmierci jednostka styka się z różnymi doświadczeniami, które będziemy dalej określać jako **jednostki doświadczenia** – odwołujące się do doświadczenia w danym momencie.

Przykładowo wykład, który dzisiaj przed państwem wygłaszam, jest dla mnie doświadczeniem przenikającym moje życie w danym momencie – ma ono charakter jednorazowy. Dziecko, które po raz pierwszy w życiu bierze do ręki grzechotkę, przeżywa pewne doświadczenie. Innym doświadczeniem jest dla niego nauczenie się samodzielnego wiązania butów. Kiedy zaczyna dzielić się z innymi dziećmi swoimi zabawkami, też przeżywa doświadczenie. Kolejnymi doświadczeniami są: pójście do szkoły, do przedszkola, do pierwszej klasy. Wszystko w rozwoju osobowym człowieka jest jednostką doświadczenia.

Te jednostki doświadczenia pozwalają, w rozumieniu psychologii rozwojowej, na uzyskanie w drodze sprzężenia zwrotnego **obrazu siebie**.

Kiedy dziecko przybywa do szkoły z wykonanym rysunkiem, a nauczyciel, który jest bardzo zajęty, lub który po prostu ocenił rysunek jako mniej czy bardziej udany, odkłada go na bok, to wysyła on tym samym do dziecka informację o tym, jak to dziecko postrzega, jak postrzega to, co ono zrobiło. To, co robimy jest częścią nas samych. Bardzo trudno jest oddzielić to, co się robi, od reszty całej swej osobowości – gdyby było to możliwe, byłibyśmy robotami.

Jeśli krytykujemy jego rysunek, ponieważ nie odpowiada on wszystkim uporządkowanym kryteriom: „źle pokolorowałaś, wyszedłeś poza kontury, niezbyt ci się to udało...”, będzie ono miało percepcję siebie jako osoby, która źle pracuje, podczas gdy w pierwszym przypadku miałyby ono być może wrażenie lub percepcję siebie jako kogoś, kto nie jest zbyt ważny.

Jeśli jednak usiądzie się z nim, pozwoli mu się wyjaśnić to, co chciało ono wyrazić przez swój rysunek, jeśli uczyni się wysiłek, aby zrozumieć jego doświadczenie, to będzie ono miało inną percepcję „wygląda na to, że zrobiłem coś istotnego”.

W miarę jak przeżywa się kolejne jednostki doświadczeń, a zatem przez całe swoje życie, buduje się obraz siebie. W rozumieniu psychologii poznawczej jest się wtedy w pierwszych stadiach rozwoju (według teorii Piageta): w synkretyzmie, myśleniu przedoperacyjnym i operacjach konkretnych.

Przeżywa się rzeczy, które określiłabym nie tyle jako niespójne, co jako przeżywane równolegle. Nieco później, w okresie młodzieńczym, jednostka – student czy dziecko – zastanawia się: „kimże ja jestem?”.

Kiedy dziecko zadaje sobie to pytanie, odczuwa potrzebę uporządkowania obrazu siebie. Powie zatem na przykład: „kiedy jestem na ulicy z kolegami i oni słuchają tego, co mówię, to znaczy, że jest OK”. Zatem jednostką doświadczenia jest też „to ja zorganizowałem gazetkę szkolną i poszło to dobrze”. Jest to inna jednostka. Następnie dziecko złoży w jedną całość jednostki doświadczenia, z których wyniknie zdanie: „w sumie jestem dobrym przywódcą”.

Jest ono w trakcie tworzenia pojęć o sobie. „Jestem przywódcą, jestem komunikatywny, jestem kreatywny, mam inicjatywę”. Na gruncie werbalnym, dziecko znajduje tu zatem dla siebie określenia bardziej ogólne.

Spotyka się często uczniów w wieku 14, 15, 16 lat, którzy przychodzą do nas po konsultację w kwestiach orientacji zawodowej i którzy, poproszeni o wypowiedź własną, mówią w kategoriach jednostek doświadczenia. Przytaczają cytowane powyżej przykłady: „kiedy byłem na ulicy z moimi kolegami, wszystko było OK”.

W takim momencie nie trzeba usiłować sprawić, aby zaczęli definiować wartości. Są bowiem w chwili tworzenia swoich pojęć o sobie. Niemożliwy jest dalszy postęp w konstruowaniu projektów zawodowych bez doprowadzenia jednostki do zdefiniowania pojęć dotyczących własnej osoby. Wtedy będzie ona wyposażona w bardziej spójną i inaczej uporządkowaną wizję siebie. Po to, aby pojęcia dotyczące własnej osoby mogły uczestniczyć w konstruowaniu stabilnego układu – stabilnego nie w sensie braku ruchu, lecz w sensie układu dynamicznego jednostki – muszą one stworzyć organizację struktur pojęć dotyczących własnej osoby, tzn. to, co ja nazywam **tożsamością**. Tożsamość nie odnosi się bezpośrednio do jakiegoś pojęcia o sobie, ale do układu różnych pojęć. Istotna jest tutaj relatywizacja lub unaocznienie danej osobie, w jaki sposób mogą się wzajemnie warunkować jej pojęcia o sobie.

Często przyjmujemy na konsultacjach młodych ludzi, którzy, mając uprzednio dobrą opinię o sobie, przeżyli jedno, dwa złe doświadczenia, np. doświadczenia przywództwa.

Przekonujemy się tutaj na drodze teoretycznej – poprzez badania i obserwację kliniczną, że następuje jak gdyby „rozcięcie” tego jednego pojęcia, które jest zagrożone, i że inne pojęcia mają tendencję do zanikania. Osoba, której przytrafiły się dwie porażki, pomimo że uważała się za dobrego przywódcę nie będzie roztrząsała innych pojęć o sobie. Skoncentruje się na porażce. Tymczasem pojęcie struktury pozwala to zrelatywizować.

Można bowiem uświadomić danej osobie, że przywiązuje ona zbyt duże znaczenie do swojego doświadczenia przywództwa. Być może przyczyny niepowodzenia leżą w aspekcie komunikacyjnym, być może była ona zbyt pewna siebie? Czy może stała się ona zbyt autorytarna? Inni po prostu nie chcieli jej słuchać. Nie podobało im się to... Albo też, być może, nie uwzględniła ona w wystarczającym stopniu faktu, że będąc przywódcą nie należy pozwalać innym zbyt rozchodzić się w różne strony.

Nie jest to być może problem przywództwa, ale problem natury komunikacyjnej, problem kreatywności lub „inicjatywy”. Ta droga pozwala danej osobie zrelatywizować swoje pojęcia o sobie i osiągnąć większą stabilność. Nie przekreśla od razu całej siebie przy następnym przypadku niepowodzenia. Ma odtąd podstawy umożliwiające jej postrzeganie swoich doświadczeń inaczej niż przez pryzmat porażki.

Pozwoli jej to na skonfrontowanie poszczególnych koncepcji czy też sposobów postrzegania siebie, tak aby unikać ciągłego ruchu, dezintegracji. Jest to ważny etap, który znajduje swoje przedłużenie w operacjach formalnych na wyższym poziomie.

Podstawowe zasady omawianej koncepcji mogą być łatwo stosowane w trakcie obserwacji rozwoju osobowego zasilanego jednostkami doświadczenia i owocującego uporządkowaniem pojęć dotyczących własnej osoby i ich przemianą w tożsamość.

**Pierwsza zasada: rozwój jest doświadczeniem, które należy przeżyć. Nie można się rozwijać nie przeżywając doświadczeń.**

Zważywszy na sens, jakiego nabiera doświadczenie w całkowitym rozwoju osobowym jednostki zmierzającym do wytworzenia pojęć o sobie i jakiegoś schematu tożsamości, w którym jednostka się dobrze czuje, ja, jako doradca, muszę zaangażować się i zaangażować też osoby, z którymi pracuję, w doświadczenie; ma to być jednakże doświadczenie pozwalające danej osobie na odnalezienie swej intencjonalności oraz umożliwiające jej wyrażenie w całości lub też streszczenie całości tego, czym ta osoba jest jako jednostka. Wymiar ten odnajdujemy w cechach emocji ukrytych w doświadczeniu.

**Przywiązuję szczególną wagę do emocji w doświadczeniu.** Jeżeli nie odczuwałabym emocji wobec audytorium, moja obecność tutaj byłaby niepotrzebna. Organizatorzy mogliby po prostu zaprogramować jakiegoś robota, który wygłosiłby ten wykład do państwa w sposób jak najbardziej poprawny w sensie językowym. Co sprawia, że możemy się komunikować, że możemy się nawzajem porozumieć? Ponieważ za każdym razem kiedy przeżywa się jakieś doświadczenie, jest się w nie zaangażowanym. Zaangażowanie to dochodzi do skutku poprzez pewną moją cechę, którą nazywam emocją. Często kiedy mówi się o emocjach, o angażowaniu ludzi w doświadczenie poprzez emocje, wzbudza to obawy słuchaczy. Dzieje się tak dlatego, że w wymiarze społecznym istnieje zwyczaj nadawania „zabarwienia” emocjom. Mówi się, że taka a taka emocja jest dobra. Źle jest widziany płacz w niektórych miejscach. Źle jest widziane mówienie o tym, co się czuje i o tym, co się przeżywa. Wycofujemy się zatem i idziemy się wygadać gdzie indziej. Ma to zawsze kształt gry przeciwieństw i jest to bardzo męczące. Tymczasem emocje same w sobie są neutralne. Co bardziej rozwija: płacz czy śmiech? Czasami płacz robi dziwnie dobrze, podczas gdy śmiech jeszcze w inny sposób zmniejsza napięcie.

Tak samo jest w przypadku innych emocji. Jeżeli nie jestem zaangażowana w emocje, które kryją się pod moim konkretnym doświadczeniem, to niemożliwe jest zdobycie rozwijającego doświadczenia, jako że jedyna rzecz, która jest naprawdę prawdziwa w procesie rozwojowym, to doświadczenie.

Można by powiedzieć, że obiektywnie rzecz biorąc, osoby siedzące naprzeciwko wykładowcy doznają tego samego doświadczenia. Tymczasem one tylko słuchają tego samego wykładu, ale nie doznają tego samego doświadczenia.

Jeżeli dana osoba jest smutna, to nikt nie może zaprzeczyć, że jest ona smutna. Jeżeli się bowiem temu zaprzecza, to przechodzi się obok jej doświadczenia, obok czegoś, co jest naprawdę prawdziwe dla niej. Jest naprawdę zasadniczą sprawą zapewnić sobie dostęp do tego, kim się jest, tak aby to nabrało barw, aby nabrało określonych cech, aby nabrało sensu.

### **Druza zasada: rozwój jako doświadczenie, które należy przetworzyć.**

Jeśli wystarczyłoby przeżywać doświadczenia, aby się rozwijać, już dawno przestałabym pracować. Przeznaczyłabym 3, 4, 5 lat na to, by przeżyć wiele doświadczeń. Potem stwierdziłabym: „już rozwinęłam się, przechodzę do czegoś innego”. Ale, niestety, odbywa się to w inny sposób. Doświadczenie jest rozwijające, o ile zostanie ono przetworzone, o ile zostanie odkryty jego sens, jego **sens dla doświadczającej osoby**. W ten oto sposób stajemy się podmiotami naszego doświadczenia. Próbujemy być jak najbardziej podmiotami w przeżywanym przez nas doświadczeniu, to znaczy odnajdywać życie wewnątrz nas poprzez podchodzenie z dystansem, poprzez lepsze rozumienie wywieranych na nas nacisków – nie jesteśmy przecież odizolowanym układem naczyń połączonych. Przeżywanie swoich doświadczeń wyłącznie w izolacji prowadzi do schizofrenii. Niezbędne jest poddanie się systemowi wpływów, odsyłającemu nam informacje zwrotne związane z percepcją siebie; pozwala to nabrać dystansu, cieniować, cyzelować – jest to odkrywanie sensu, **jest to przetwarzanie doświadczenia**.

Jeżeli państwo, jako profesjonalisci, nie będziecie w stanie doprowadzić do tego, że podmiot przejdzie przez doświadczenia (nie przeżyje ich), to nie sprawicie, **by naprawdę żył**, to możecie popaść w to, co ja nazywam „dziką psychologią”.

Nie jest bowiem obojętne dla kwiatów, jak się je pielęgnuje. Jest różnica między podlewaniem kwiatów wodą i płynem odkażającym. Oczywiście, z uwagi na istnienie pasożytów należy dodać nieco płynu odkażającego. Jeżeli tak się robi, to dlatego, że istnieje po temu dobry powód – pielęgnacja kwiatów. Jeżeli nie jestem w stanie pielęgnować, przetworzyć doświadczenia, to nie jestem w stanie tchnąć w nie życia. **Nie należy jednak przetwarzać doświadczenia za kogoś, kto sam nie chce go przetworzyć**. Nie mamy do tego prawa. Będę poruszała ten temat jeszcze przy okazji omawiania roli doradców. Nie mamy prawa zmuszać danej osoby do przeżywania czegoś i do odkrywania sensu za każdą cenę. **Odkrywanie sensu nie jest naszym problemem. Jest to problem danej osoby, która być może nie jest gotowa na przeżycie tego.**

Na kilka tygodni przed moim wyjazdem z Quebecu spotkałam znajomą osobę w wieku około 48 lat, która poinformowała mnie z dużą dozą spontaniczności: „Wiesz Raymonde, właśnie zdałam sobie sprawę, że byłam zazdrosna”. Uśmiechnęłam się lekko na to, jako że od dosyć dawna otoczenie owej pani było tego faktu świadome, jedynie sama osoba zainteresowana nie była gotowa do uświadomienia go sobie. Bała się. Wiedziała, co to znaczy być zazdrosną, w swoim doświadczeniu jednakże nie była ona w stanie tego dostrzec. I oto nagle przychodzi do mnie w wieku 48 lat, żeby mi powiedzieć: „Raymonde, zdałam sobie sprawę, że byłam zazdrosna”.

Uświadomiła to sobie w momencie, w którym w jej doświadczeniu znalazła się odrobina miejsca na przetworzenie tego problemu w taki sposób, aby nie sprawiło jej to zbyt dużo bólu i nie przeraziło jej.

W takim przypadku, należy usiąść z tą osobą i skłonić ją do przetworzenia jej doświadczenia. Na podstawie jakich objawów spostrzegła to? Jakie to wywołuje u niej reakcje? Jak to o niej świadczy? W jaki sposób zostanie to teraz włączone w jej pojęcia o sobie i w jej schemat tożsamości?

**Temu właśnie służy przetwarzanie doświadczenia.** Doprowadzeniu danej osoby do bliskiego kontaktu z sensem doświadczenia, a więc do jego pogłębienia. Kiedy bowiem pomagam danej osobie odkryć sens, to tym samym czynię ją podmiotem, w takim znaczeniu, że czynię ją odpowiedzialną.

Doradca-ekspert czy konsultant-ekspert, który w momencie spotkania danej osoby mówi jej „przeżyłeś to i to, znaczenie tego przeżycia jest takie i takie”, postrzega tę osobę jako przedmiot, a sam zresztą również nie jest w tym momencie podmiotem... Ale wyprzedzam fakty dotyczące roli doradcy.

Kiedy już wykryje się sens, trzeba z nim coś zrobić!

### **Trzecia zasada: rozwój jako doświadczenie, które należy zintegrować.**

Przyswoić sobie, to znaczy umieścić w swoim schemacie tożsamości. Kiedy przeżywam jakieś doświadczenie, zdobywam tym samym jednostkę doświadczenia, dorzucam coś istotnego do wnętrza mojego procesu rozwojowego. Kiedy przetwarzam doświadczenia, oznacza to, że porządkuję je. A kiedy próbuję ustalić jego sens, aby je przyswoić, to tym samym konsoliduję lub modyfikuję moją tożsamość. Mogę nie przyjąć sensu do wiadomości. Ta pani, która w wieku 48 lat powiedziała mi „jestem zazdrosna”, mogła przecież natychmiast potem mi powiedzieć „ale nie chcę nic o tym wiedzieć” i nie przyjąć tym samym sensu do wiadomości, powstrzymując w pewnej mierze nadchodzącą zmianę. Nie zatrzymałaby tej zmiany w całości, ale w pewnej części tak; byłaby się bowiem cofnęła „nie, to nieprawda, nie jestem taka”. Z pewnością mówiła to sobie bardzo długo, ażeby wreszcie się przełamać w wieku 48 lat – a przecież była to kobieta bardzo zazdrosna!

Im doświadczenie jest bardziej intensywne, tym bardziej sens doświadczenia będzie zwiększał entuzjazm lub poczucie zagrożenia danej osoby. Jeżeli jest to doświadczenie, które prowadzi daną osobę do postrzegania siebie – poprzez informacje zwrotne pochodzące od innych ludzi lub poprzez wewnętrzne rozważania danej osoby – jako osoby ważnej, to akceptacja sensu będzie wydarzeniem radosnym.

Jestem kimś, kto coś zrozumiał. Będę bardziej pełna entuzjazmu. Inni mówią mi: „Co się z tobą dzieje? Mam wrażenie, że się zmieniłaś”.

Ale jeżeli doświadczenie wymaga ode mnie, żebym niektóre rzeczy zlikwidowała, zreorganizowała czy też przeszła na wyższy poziom, ażebym może pozbyła się tego, co złe w niektórych doświadczeniach i uzyskała przez to głębszy dostęp do mego życia, to być może nie jestem do tego od razu gotowa. Będę się posuwała powoli, przyswajanie będzie przez to dłużej trwało. I w ten sposób dochodzimy do tego, o czym wspominałam: nie wystarczy mieć doświadczenia przez 2, 3, 4, 5 lat. Trzeba jeszcze mieć czas, aby móc je przeżyć, przetworzyć i przyswoić, tak aby znalazły się one wewnątrz mego istnienia jako osoby oraz także wokół mnie – ponieważ kiedy ja się zmieniam, to także od innych ludzi uzyskuję informacje zwrotne.

I w ten sposób wracamy do tego samego schematu: zmieniałam się, uzyskuję od innych informacje zwrotne, które mnie stymulują, które powodują, że mam ochotę na to, by przeżyć następne doświadczenia, by je przetworzyć – w ten sposób tworzy się to, co nazywam **spirala rozwoju**: proces ma charakter ciągły.

W jaki sposób doprowadzić kogoś do przeżycia doświadczeń? Dochodzimy w ten sposób do procesu **rozwiązywania problemów**. Żeby doprowadzić kogoś do przeżycia doświadczeń, trzeba tę osobę zaangażować w **eksplorację samej siebie**. Identycznie wygląda to w przypadku dzieci. Dziecko, któremu wszystkiego się zakazuje, nie rozwinie się zbyt, ponieważ przeżyje mniej doświadczeń. Jeśli jednak będzie ono miało możliwości przeżycia różnych doświadczeń, to uzyska bogatsze struktury umożliwiające mu tworzenie pojęć o sobie oraz nadawanie struktury swojej osobowości. Doprowadzić do przeżycia doświadczeń znaczy otworzyć wrota do badania własnego ja, zaangażować jednostkę, jak ujęliby to kognywiści, w **myślenie dywergencyjne**.

My, dorośli, zostaliśmy tak wdrożeni do myślenia w pewnym konkretnym kierunku, do „koncentrowania myśli na”, że mamy trudności w myśleniu dywergencyjnym. A są to właśnie postawy, które leżą u podstaw omawianego procesu. Regularnie słyszę takie pytania, jak: „Ale dokąd to prowadzi?, Co się stanie?, Do czego mi się to potem przyda?...”. Wszystkie te pytania są gdzieś w swej głębi przeszkodami na drodze do badania samego siebie.

Aby spowodować zgłębianie samego siebie, trzeba umieć tolerować wieloznaczność, to znaczy zaakceptować fakt, że się nie wie od razu, w którym kierunku się zmierza, że nie uzyskuje się od razu odpowiedzi; trzeba umieć podjąć ryzyko. Kiedy dana osoba przeżyje już swoje doświadczenie, trzeba je będzie

następnie przetworzyć, czyli wykrystalizować, to znaczy skonceptualizować: pojęcia o sobie, ale również sposób pojmowania pracy lub społeczeństwa.

Zgłębianie siebie w sensie wyboru zawodowego nie sprowadza się tylko do zdefiniowania pojęć o sobie, ale także do ich usytuowania. Można doprowadzić osobę do zgłębiania siebie jako jednostki, jeżeli ten etap nie jest jeszcze zrealizowany, ale trzeba również wyjść poza te granice, należy skłonić daną osobę do zagłębienia się w badanie jej środowiska społecznego, szkolnego, jej otoczenia zawodowego, odwołać się do percepcji otrzymanych od rodziców, do ich projektów. Następnie należy uporządkować te informacje. W tym momencie następuje trochę powrót do myślenia konwergencyjnego. Ale to myślenie konwergencyjne będzie skuteczne, o ile zaakceptuje się wieloznaczność i ryzyko.

Inną postawą niezbędną do myślenia konwergencyjnego jest szacunek dla samego siebie. Jeżeli podczas przeżytych doświadczeń uzyskano jedynie negatywny lub niezbyt dobry obraz własnej osoby, to nie będzie się chciało mieć innych pojęć o sobie. Doprowadzając daną osobę do uzyskania pozytywnych percepcji siebie, pomagamy jej uporządkować pojęcia o sobie, wychodząc od kryterium, jakim jest szacunek dla własnej osoby.

„Ale czy warto? Czy kocham wystarczająco samego siebie, żeby uporządkować moje doświadczenie, aby nabrało ono sensu?”

Jest to druga zasada, zasada **poszukiwania sensu**. Nie poszukuje się sensu, jeśli nie kocha się samego siebie. Ma się wtedy zbyt dużo obaw, że sens ten znowu będzie negatywny. Jeżeli dana osoba nie rozwinię w sobie szacunku dla własnej osoby, to może ona łatwo pominąć to, co jest ważne w uzyskiwaniu krystalizacji, która też jest etapem tego procesu.

Następnie trzeba będzie przyswoić sobie, zdefiniować, potrzeby i wartości. Dochodzimy w ten sposób do etapu **specyfikacji**, który wymaga myślenia oceniającego. Ważne jest, aby na tym etapie przyjąć postawę umożliwiającą zaakceptowanie straty, straty w takim sensie, w jakim wybór czegoś jest utratą czegoś innego. Wybór współmałżonka oznacza utratę innych możliwości. Strata ma miejsce zawsze, a częstym dramatem studentów i doradców pomagających im w fazie specyfikacji jest nieumiejętność pogodzenia się z jakąkolwiek stratą. To nie jest możliwe. **Wybierać znaczy tracić.**

Jeżeli strata ma w procesie rozwojowym danej osoby sens negatywny i osobie tej nigdy nie udawało się pogodzić z przeżywanymi stratami, to skłonienie tej osoby do zaakceptowania straty w momencie wyboru wywoła u niej poczucie zagrożenia. Rzecz jasna, będzie ona musiała skoncentrować się na rzeczach najistotniejszych, zachować rzeczy najważniejsze dla siebie; za to w nieformalnych działaniach w środowisku szkolnym lub innej działalności społecznej będzie ona mogła uzyskać rekompensatę czy też zrealizować pomysły, które niegdyś odłożyła przejściowo na bok. Oceniać, to zaakceptować stratę. Kiedy już dana osoba zaakceptowała stratę, może ona dokonać wyboru. Trzecim etapem jest zatem wybór.



A trzeci etap, który jest etapem realizacji, jest dla mnie powtórzeniem całego procesu w takim sensie, że po dokonaniu wyboru dana osoba wznawia uprzednio omawiane działania, tym razem w celu zorientowania się, jak zrealizować podjętą decyzję. Do jakiej szkoły pójść? Jakie będą koszty finansowe? W jaki sposób należy przygotować dokumenty? Rozpoczyna ona poszukiwania, porządkuje dane po to, by móc poprowadzić i zakończyć coś ważnego; cały ruch zostaje zatem wznowiony i wpada się w tę samą spiralę rozwojową.

## II. Rola doradcy

Jeżeli uważam, że osoba rozwija się przeżywając doświadczenia i odkrywając wartość emocji, która zabarwia postrzeganie siebie i swojej tożsamości, jeżeli sądzę, że osoba jest kimś, kto rozwija się od wewnątrz i kto odczuwa potrzebę wyrażania i akceptacji swego życia, to trzeba, abym ja, jako doradca, potrafiła sama być taką osobą.

**Wyobraźcie sobie bowiem państwo doradcę, który chciałby posłużyć się metodą edukacyjną, a który równocześnie bałby się sensu swoich doświadczeń; taka sytuacja jest oczywiście absurdalna.**

Jeżeli bowiem obawiam się, że osoba z którą współpracuję zechce skonfrontować mnie ze mną samą, czy odkryć przede mną jakąś prawdę o mojej osobie, jak znajdę w sobie siłę, by skłonić ją do poddania się takiemu właśnie zabiegowi z mojej strony? To nie ma sensu. Muszę zatem zastosować także do swojej osoby zasady podejścia edukacyjnego, a jako pierwszą z nich zastosować zasadę, że **doświadczenie należy przeżyć**; tym samym wprowadzam pierwszy wymiar roli doradcy – jako **nauczyciela intencjonalności**, którym doradca będzie mógł być tylko wtedy, jeśli wie czym jest jego własna intencjonalność. Wcale nie oznacza to, że rozwiązałam wszystkie moje problemy, że już się nie boję, że mój osobisty rozwój przebiega harmonijnie. Oznacza to po prostu otwartość na innych, akceptację ryzyka dwuznaczności, jakim obarczone jest doświadczenie dzielone z inną osobą; osobą, która mnie postrzega. Takie podejście przeciwstawia się podejściu doradców-ekspertów. **Ci ostatni traktują siebie samych przedmiotowo, a nie podmiotowo** i przechodzą tym samym obok intencjonalności, która jest podstawą konstruowania relacji z drugą osobą. Zadają sobie wiele pytań. Nikogo nie osądzam, ale stykam się z wieloma doradcami – we Francji, w Quebecu, Ameryce Południowej, gdzie indziej. I kiedy widzę takich, którzy przychodzą, uginając się pod ciężarem dokumentów (nazywam je ich Biblią), noszonych na wypadek, gdyby ktoś zapytał ich o coś, czego nie pamiętają lub nie rozumieją. I wtedy, szybko, zaglądają do dokumentów, odszukują odpowiedź. Słuchając rozmówcy będę starała się upewnić, że znam dobrą odpowiedź, żeby nie musieć później weryfikować mojej opinii na swój własny temat – bo przecież mogłabym usłyszeć „jak to, jest Pani doradcą i nie zna Pani odpowiedzi”. **Mówiąc między nami, lepiej jest znać jedno dobre pytanie niż 3, 4 dobre odpowiedzi.** Jeżeli chcę, by mój rozmówca czuł się podmiotem

swojego doświadczenia, ja także muszę nim być i zejść z piedestału doradcy, eksperta, który spogląda z góry, który wie i ma władzę nad doświadczeniem innych.

Doradca – nauczyciel intencjonalności jest doradcą, który angażuje się w doświadczenie.

I jest to przerażające dla wielu osób, dla mnie samej czasami także, gdyż oznacza stykanie się z problemami, które nigdy nie są takie same. Rozwój można wytłumaczyć teoretycznie, ale w praktyce, w kontakcie z żywymi osobami, nigdy nie słyszy się, by w ten sam sposób opowiadały one o swoich doświadczeniach. Jeżeli ja, doradca, traktuję siebie samą przedmiotowo, jako eksperta, który zna właściwe rozwiązanie, pomniejszam tym samym doświadczenie rozmówcy. By tego uniknąć muszę sama stać się podmiotem naszej relacji, i to zarówno gdy chodzi o relacje indywidualne jak i grupowe.

Kontakty z grupą postrzegam najczęściej jako pozytywne, choć czuję się zobowiązana przedstawić wam także trudności, na jakie napotyka się w takich sytuacjach. Otóż doradca rozpoczyna od fazy eksploracji i zwykle nie wie co robić dalej. Dyskomfort psychiczny jaki odczuwa (bo jest to nieprzyjemne i stresujące) sprawia, iż czym prędzej powraca do roli eksperta: „Dokonałiście eksploracji, i to, co odkryliście oznacza to czy tamto...”. Wtedy zaczyna się stawianie diagnoz, interpretowanie – i wszystko to uczenie brzmi. Szafujemy naukowymi terminami i czytamy w duszach innych. Taka postawa może dowartościowywać eksperta, ale dla grupy zawsze będzie szkodliwa i mało edukacyjna. Mogę, dzięki moim kompetencjom, wiedzieć co przeżywa druga osoba, stanowi to część mojego wykształcenia, ale nie mogę wyprzedzić jej rozwoju. **Nie ciągnie się kwiatów za główki, żeby szybciej rosły.** Nie będę więc ciągnąć rozmówcy zarzucając go interpretacjami i diagnozami. Moim zadaniem jest wspieranie go.

I dlatego będę zadawać pytania, powtarzać, parafrazując usłyszane od niego informacje, proponować mu doświadczenie polegające na zaangażowaniu się w rozwój. Mimo wszystko jestem jednak ekspertem. Będę pomagać przy wydobywaniu treści. **Pomoc towarzysząca przy wydobywaniu treści** oznacza, że ja sama czuję się podmiotem, że pozwalam drugiej osobie czuć się podmiotem, i że towarzyszę jej po to, aby mogła ona uzyskać dostęp do głębszych pokładów treści, które są udziałem jej przeżyć. Wymaga to wielkich kompetencji i wykształcenia. Jest to miejsce na refleksję nad rolą, jaką odgrywa **empatia** przy niesieniu pomocy. Empatia jest to pierwszy odruch, w którym, słuchając drugiej osoby, zaczynam mieć skojarzenia między tym, o czym ta osoba mówi, a tym, co wiem skądinąd i tym, co przeżyłam. W następnym momencie pozwalam ovladnąć się moim doświadczeniom, pobudzona tym, co druga osoba mówi o sobie. Nie można jednak pozostać na tym poziomie. Stałabym się „sympatyczna”. Jeżeli dam się zbyt ogarnąć temu uczuciu i zapłaczę w tym samym momencie, co druga osoba, potrzebny nam będzie jeszcze jeden doradca, który pomoże nam uregulować nasze wspólne problemy! W takim momencie prze-

stałoby to być niesieniem pomocy. Trzeba, aby to uniesienie, któremu się dałam ogarnąć pozwoliło mi nabrać na tyle dystansu, abym mogła powiedzieć: „to jest mniej więcej to, co przeżywa ta osoba. **To właśnie ten trzeci wymiar empatii pozwala mi zrozumieć od wewnątrz to, co wypełnia drugą osobę. Dzięki temu mogę wraz z nią zadać właściwe pytania,** dowiedzieć się jakie doświadczenia musi ona zdobyć, aby posunąć do przodu proces rozwojowy. W ten sposób mogę służyć pomocą. Czasami nie jest to łatwe, niektóre doświadczenia są trudne. Są uczniowie, którzy przychodzą na konsultację i mówią: „Mój ojciec i moja mama chcieliby, żebym zrobił to i to. Ja z tego powodu czuję się nie-szczęśliwy”. Jeśli odpowiadam mu z pozycji autorytetu i mówię „O co ci chodzi? Twój rodzice dobrze cię znają, w tym, co mówią może być sporo racji”, to odcinam go całkowicie od jego doświadczenia. Mogę jednakże wydobyć z niego jego treść pytając się o to, co budzi jego obawy, co mu grozi, w jaki sposób on sam siebie określa, gdzie leży różnica między nim a projektami jego rodziców. Proszę go o narysowanie idealnej pracy, a następnie projektu jego rodziców. „Czego chcieliby dla mnie moi rodzice?”. Będziemy usiłowali porównać i wyróżnić to, co jest podobne i rozbieżne w obu projektach oraz gdzie usytuuje się sama zainteresowana osoba. Podczas gdy to robię, treść wychodzi od osoby rozmówcy. Nie dyktuję jej z zewnątrz wszystkich kolejnych kroków. Towarzyszę jej tylko w pewnych działaniach. Jestem osobą towarzyszącą na poziomie odbywającego się procesu.

Działania te wymagają ode mnie znajomości klinicznych etapów omawianego procesu. Czasem rozmawia się z uczniem, który operuje w rozmowie jednostkami doświadczenia. Nie należy próbować popychać go w rozwoju. Nie będzie on bowiem w stanie pójść naprzód. Trzeba spróbować ustalić, na jakim etapie procesu się obecnie znajduje i co obecnie eksploruje. Być może trudności wynikają z faktu, że nie ma on obrazu siebie. Podobnie w przypadku wyobrażeń zawodowych: dana osoba może dysponować przeróżnymi wyobrażeniami na temat środowisk zawodowych, typów otoczenia zawodowego, ale nie są one u niej usystematyzowane w kategorii ani w struktury. W takim wypadku wybór jest niemożliwy. Poprzez wiedzę, w jaką się wyposażam, w wymiarze poznawczym oraz poprzez wiedzę, w jaką się wyposażam w sensie postaw, empatii, konfrontacji, autentyczności (wszystkie podstawowe elementy podejścia humanistycznego), staję się podmiotem wyposażonym w pewne kompetencje, który przeżywa coś wspólnie z innym podmiotem, który też ma kompetencje, ale który ma też pewne trudności. Trudno jest pojmować omawiany proces w powyższy sposób, zamiast postrzegać go w kategoriach diagnostycznych.

Doradcom często trudno jest ograniczyć się jedynie do towarzyszenia w wydobywaniu treści, jako że w tej roli niezbędne jest zaakceptowanie braku gotowych odpowiedzi. Wymaga to także sporo szacunku dla samego siebie. Powracam w tej chwili do drugiej zasady: rozwój jako doświadczenie, które należy przetworzyć w kategoriach krystalizacji. Szacunek do samego siebie nie zasada się jedynie na sumie wiedzy, którą dysponuję; to nie suma mojej wiedzy

czyni mnie osobą, ale to, co z tą wiedzą robię. Powiem to każdemu z państwa, kto odezwałby się do mnie tymi słowami: „Boję się, nie mam wystarczającej wiedzy...”. Wezwałabym wtedy taką osobę na rozmowę, żeby sprawdzić jej wiedzę. Trudności, jakie by państwo mieli, nie byłyby trudnościami wynikającymi z braku wiedzy, treści, ale sytuowałyby się na obszarze szacunku do samego siebie: „Czy będę wystarczająco dobry? Czy podołam?...”. Chodzi o zdolność rzeczywistą, a nie intelektualną. Odnajdujemy tu jeden ze składników szacunku do samego siebie. Trzeba zaufać swemu doświadczeniu. Nie jestem robotem. Kiedy jestem z kimś, odczuwam różne rzeczy i to być może te odczucia naprowadzą mnie na trop.

Jeśli jakaś osoba płacze przede mną, to czuję się smutna, ponieważ oznacza to, że osoba ta ma powody po temu, aby być smutna. Jednak, może się zdarzyć, że płaczący przede mną student wywołuje u mnie chęć do śmiechu. Może to być o wiele bardziej kłopotliwe! Zdarzyło mi się to kiedyś, byłam tym bardzo zmartwiona. Słuchałam przez jakiś czas i początkowo nie chciałam się z tym pogodzić „Mój Boże, co się ze mną dzieje? On płacze, a ja mam ochotę się śmiać”. Uważałam się za złą i miałam ochotę poprzyklejać sobie przeróżne etykiety. Przemyślałam tę rozmowę, umówiłam się na następną i przydarzyło mi się to samo. Aż nagle powiedziałam mu o tym. Ci studenci nie są durniami, wyczuwają nas, kiedy nie wierzymy w to, co opowiadają! Nie można im opowiadać bajeczek. Powiedziałam mu: „Patrzę jak płaczesz i mam ochotę się śmiać, nie wiem co się ze mną dzieje”. A on: – „Wszyscy mi to mówią...”. Bardzo mnie to uspokoiło! Uspokoiło mnie co do moich kompetencji, umiejętności bycia obecną i wierzenia w to, że rzeczy przeze mnie odczuwane są prawdziwe, o ile nie przytrafiają mi się wewnętrzne bariery, które uniemożliwiają mi dostrzeżenie emocji drugiej osoby.

A zatem, by móc się odnaleźć, móc żyć swoim życiem przy minimalnej dozie komfortu, trzeba mieć zaufanie do siebie samego wobec doświadczenia przeżywanego przez drugą osobę. Będzie się dużo działało, będę mogła wyczuć wiele rzeczy, będę mogła działać przy wydobywaniu treści, badać je, nadawać im strukturę. Znajdę się w pozycji osoby wspomagającej wydobywanie treści. Jeżeli od razu z góry stwierdzam, że ta osoba płacze, zgrywa się i w efekcie stawiam pośpieszną diagnozę, nie załatwiam w ten sposób niczego. Może mnie to co prawda uspokoić, dlatego że to właśnie do mnie należało ostatnie słowo, ale w sensie przemiany nie wniosło to zbyt dużo.

Cała ta otwarta obecność przy rozmówcy sprawia, że następuje wspólne zaangażowanie.

W tym trzecim wymiarze roli doradcy zajmujemy pozycję osoby wzbudzającej proces. W porządku, jeśli odczuwam jakieś emocje, mam też prawo odczuwać ochotę do śmiechu lub płaczu wspólnie z daną osobą, ale co jest moim zadaniem? Wychodzę od pewnych symptomów, od tego, co się dzieje, od tego, co odczuwam. W pewnym miejscu wzbudzę proces poszukiwawczy. Jeśli dana osoba ma trudności z eksploracją, zamyka przed sobą wszystkie drzwi, chce

uzyskać odpowiedź zanim zaczęła szukać, to ja wzbudzę sytuację sprzyjającą myśleniu dywergencyjnemu. Pozwolę tej osobie na eksplorację. Trzeba, żebym uświadomiła to sobie, abym to spostrzegła – podobnie ma się to z wszystkimi innymi etapami procesu. Niezbędne jest postrzeganie bardziej przez pryzmat procesu niż przez pryzmat treści. Chodzi o to, żeby dostrzec, co się tak naprawdę dzieje. „Ona jest w trakcie eksploracji lub porządkowania lub definiowania tego, co dla niej jest istotne”. To umożliwi mi, jako profesjonalście, stworzenie warunków, postaw i sytuacji, które pozwolą danej osobie na głębsze zaangażowanie się w swoją przemianę.

Myślicie sobie państwo z pewnością, nawet jeśli nie mówicie tego głośno: „Wszystko to bardzo pięknie, podczas konsultacji, kiedy mam trzy kwadransy czasu na jednego ucznia, i kiedy sytuacja jest podbramkowa, to, co należy robić występując w roli: nauczyciela intencjonalności, osoby wzbudzającej proces i osoby wydobywającej treść?”.

Jako że bardzo lubię pracować przy pomocy obrazów, posłużę się tu analogią. Wyobraźcie sobie państwo dwóch różnych lekarzy. Macie państwo wrzód żołądka. Jeden z lekarzy, koncentrujący się bardzo w swojej pracy na środkach farmakologicznych, każe wykonać wszystkie analizy krwi, sprawdzić niektóre wyniki, zapisuje lekarstwa i rozpoczyna się proces leczenia. Drugi z lekarzy koncentruje się na zapobieganiu. Będzie leczył wrzód, zastosuje lekarstwa, ale zada też inne pytania: „Skąd się to bierze, co się tu dzieje?”. Ten z lekarzy, który jest skoncentrowany na zapobieganiu, będzie myślał w kategoriach zapobiegania, zarówno rozmawiając ze swymi kolegami, jak i czytając lektury, stawiając pytania. Tymczasem ten, który jest raczej zorientowany na leczenie objawowe, na proszki, które należy przepisać, będzie się rozwijał i kształcił w kierunku chemicznym, farmakologicznym. Najnowsze lekarstwa, to jego powód do dumy.

To samo ma miejsce w orientacji zawodowej. Występują tam również sytuacje kryzysowe. Trzeba na nie zareagować. Jak? Zależy to od osoby i rodzaju kryzysu. Jesteście państwo w pewnej sytuacji, w obecności danej osoby, na tej podstawie określacie, jaki gest trzeba wykonać. Jeśli macie państwo nieco więcej czasu, to należy raczej zastosować podejście edukacyjne aniżeli pełnić rolę eksperta-doradcy, który udziela odpowiedzi, który uspokaja siebie samego i uspokaja osobę rozmówcy, mówiąc: „tego dobrze ukierunkowałem, dałem mu właściwą odpowiedź, miał zadowoloną minę...” (być może za dwa lata sprawy będą się miały inaczej) – trzeba się zainteresować, w jaki sposób ta osoba dokonała wyboru.

Ucznia w klasie maturalnej, przychodzącego po bardzo krótką, szczegółową informację, można wypytać w ciągu kilku minut o projekt, którego ta informacja dotyczy. W ten sposób zamiast zapisywać od razu proszki, będę mogła się zorientować, czy proces został już dokonany, czy to wszystko wpisuje się w ramy jakiegoś projektu. Należy mu udzielić żądanej informacji. Ale można mu powiedzieć: „Jeśli to wszystko nie łączy się w projekt, to czy zadowolili cię to na

długo?” I będzie można wspólnie mu się przyjrzeć. Będzie to przypominało raczej zapobieganie niż zapisywanie proszków. Osoba postępująca przeciwnie powiedziałaaby bowiem: „Jeśli nie przepisałam ci właściwej tabletki, to przyjdiesz za sześć miesięcy, napiszesz inny test i przepiszę ci inną”. Jest to zupełnie inny sposób wykonywania naszej pracy. Szanuję te sposoby i nie mam prawa ich oceniać. Nie uważam ich za edukujące, ale jest to mój problem!

Chciałabym państwu zostawić coś w rodzaju wielkiego przesłania. Jeśli będziecie państwo chcieli pracować według metody edukacyjnej, to trzeba, żebyście państwo mieli wiarę, ale wiara rodzi się stopniowo – w miarę jak się pracuje i rozumie coraz więcej, kiedy powstaje bogactwo wewnętrzne, które sprawia, że ta wiara rośnie. Zmieniać się, to nie znaczy stawać się kimś innym, to znaczy nie dać się pozbawić tego, co się ma. **Zmieniać się, to znaczy poznać siebie coraz pełniej w miarę przeżywania doświadczeń.** To nie znaczy pozbawić się czegoś, czy stać się kimś innym.

**W moich oczach rozwijać się, to żyć intensywnie i rozumieć dogłębnie.**

Jeżeli dla was, państwo, ma to sens, jeżeli chcecie państwo zostać doradcami zaangażowanymi w podejście edukacyjne, to, po pierwsze, zacznijcie od uwierzenia w siebie, w wasze własne doświadczenie, w waszą zdolność do przeżywania doświadczeń oraz od rozwijania szacunku dla samych siebie, szacunku wobec tego, czym jesteście, wobec tego, czym chcecie być i co chcecie robić. Te dwa warunki wstępne pozwolą wam na zaangażowanie się w swój własny rozwój osobowy. **Będzie się wiele działo na obszarze orientacji zawodowej.** Nie będzie łatwo. W Quebecu, kiedy zaczęło się mówić o podejściu edukacyjnym, to wyśmiewano się z nas przez pięć lat. Na szczęście byliśmy zgodnym gronem, pracowaliśmy z dużą przyjemnością razem – inaczej rzucilibyśmy to. Pięć lat!... To długo, kiedy wierzy w coś, i kiedy koledzy się z was śmieją... Pięć lat! Wydaje mi się, że zadowolilibym się dwoma!

Kiedy postawiło się już pierwsze kroki, i kiedy się wierzy w to, co się robi, spostrzega się, że kwestia czasu, jak w każdym procesie rozwojowym, jest istotna. Niektóre rzeczy się zmieniają. Po pewnym czasie nie rozmawia się z rodzicami i profesorami w ten sam sposób. Zmienicie się, a oni powiedzą: „Co się dzieje, doradca się zmienił?”. Trzeba skorzystać z okazji, aby im powiedzieć, co się zmieniło.

## 2. PARADOKSY ZAWODU ZNALEZIONEGO – STWORZONEGO GRUPOWO

*Geneviève Latreille<sup>1</sup>*

### Paradoksy zawodu znalezionej – stworzonej grupowo

Mówienie o zatrudnieniu i o zawodach w epoce tak trudnej dla wielu spośród nas, ze względu na obniżenie rangi wielu zawodów oraz ze względu na zwolnienia z pracy i bezrobocie, które wciąż narasta, jest wyzwaniem, na które odpowiedziałam z wahaniem. Zwłaszcza że moje refleksje wiążą się z praktyką orientacji zawodowej i badaniami nad zawodami, prowadzonymi w warunkach zatrudnienia łatwo dostępnego w ostatnich latach w środowisku uniwersyteckim, które jest stosunkowo lepiej przystosowane do zmieniających się warunków rynku pracy.

Reakcje niektórych spośród moich kolegów-doradców pracujących aktualnie w szkołach wyższych regionu lionńskiego, za które im dziękuję, uwrażliwiły mnie na ryzyko, które podejmuję. Jeśli się na to ryzyko zdecydowałam, to czyniłam to nie tylko w nadziei, że pewnego dnia rozwiążemy problem bezrobocia i spadku zatrudnienia, ale również w przekonaniu, że lepsze zrozumienie zjawisk dających się zaobserwować w okresach i w środowiskach bardziej uprzywilejowanych, może nam pomóc w stworzeniu częściowych utopii i w działaniu na rzecz tych, którzy są ofiarami tego stanu rzeczy, a wszystko to po to, by wyjść z tej niemożliwej do zaakceptowania sytuacji.

### Wieloznaczność słowa zawód (métier)

Poszukiwania w słownikach ogólnych języka francuskiego (Litttré, Larousse, Petit Robert...), a zwłaszcza w indeksach prac specjalistycznych (w dziedzinie ekonomii, historii, psychologii i zwłaszcza socjologii) ukazują nam różnorodność znaczeń nadawanych prostemu słowu „métier” (zawód), często używanemu wymiennie ze słowem „profession”, i to począwszy od jego łacińskiego źródła „ministerium” (służba).

Od « uprawiania sztuki ręcznej lub mechanicznej » przechodzimy do « wszelkiego rodzaju zajęcia, które jest użyteczne w społeczeństwie » i « z którego można czerpać środki do życia ». Wyrażenie to odnosi się równie dobrze do maszyny używanej przez niektórych pracowników, jak do umiejętności na-

---

<sup>1</sup> „Les chemins de l'orientation professionnelle 30 années de lutttes et de recherches”, Presses Universitaires de Lyon, 1984.

bytych dzięki wykonywaniu tej pracy lub uprawianiu tej sztuki przez kogoś, kto nie jest już nowicjuszem lub amatorem. Słowo to jest również używane dla oznaczenia grupy społecznej, która powstaje i instytucjonalizuje się czasem wokół lub przy okazji takiej działalności...

Wiele badań (począwszy od P. Naville'a aż do N. Abbouda lub R. Sainsaulieu) pokazało, że zarówno dla młodzieży kończącej szkoły podstawowe w latach czterdziestych, jak i dla młodych lub dorosłych robotników z lat 1968–1974 zawód jest działalnością profesjonalną, stosunkowo autonomiczną i interesującą, która wzbogaca równocześnie pracownika i społeczeństwo. Jednakże ci sami socjologowie uważają taki sposób widzenia zawodu za iluzję odziedziczoną z przeszłości rzemieślniczej, po której w naszym wysoko zorganizowanym społeczeństwie pozostały jedynie nieliczne marginalne ślady.

Moje badania nad powstawaniem nowych zawodów we współczesnej Francji pozwalają mi stwierdzić, że te różne znaczenia słowa „métier” (sposób zarabiania, zajęcie kwalifikowane i kwalifikujące, grupa specjalistów przypisanych do pewnej działalności) są w rzeczywistości różnymi wymiarami jednej rzeczywistości (działalność kwalifikowana, społecznie uznana i chroniona lub promowana przez pewną grupę), która nie może długo istnieć, jeśli jeden z tych wymiarów zniknie.

Otóż historia poradnictwa zawodowego pokazuje nam, że w zależności od epok i od autorów jedno z ograniczonych znaczeń tego słowa jest brane pod uwagę i rodzaj interwencji psychologicznych przypisanych do tego znaczenia pokazuje, że wybór nie jest przypadkowy: wyraża on pewne widzenie podmiotów i otoczenia społecznego, w którym muszą się one poruszać, jak również pewne koncepcje lub cele przemian brane pod uwagę dla spowodowania ich lepszej « adaptacji ».

Dokonom tu pewnego uproszczenia, biorąc pod uwagę kolejno tylko trzy perspektywy, które moim zdaniem szczególnie wpłynęły na poradnictwo zawodowe:

- Perspektywa zawodu jako pewnego profilu wymagań, któremu odpowiada pewien równoległy profil umiejętności – prezentowana w licznych pracach jednego z twórców psychologii stosowanej i orientacji zawodowej, H. Pierona (2).
- Perspektywa zawodu kwalifikowanego i autonomicznego umożliwiającego pracownikowi jego samorealizację, uważanego za marzenie i iluzję. Kwalifikowanie pracownika do zawodu jest na ogół narzucane nam obecnie przez instancje administracyjne. Proces zawierający orientację – informację – przydzielenie powinien zaradzić temu zjawisku, poprzez lepsze przystosowanie jednostek do rzeczywistości « obiektywnej » na rynku pracy.
- W dalszej części tej pracy zajmę się obszerniej tym, co proponuję jako koncepcję zawodu, działalności lub usługi znalezionej-stworzonej grupowo dzięki interwencjom metody psychosocjoedukacyjnej, która zasługuje na szerszą promocję.



## Zawody i profesje u H. Pierona i u pionierów francuskiej orientacji zawodowej

Podczas zwykłej lektury wielkiego « Traktatu o Psychologii Stosowanej » wydanego w latach 1949–1959 pod dyktando Henriego Pierona, najbardziej uderza czytelnika zarazem wszechobecność terminów „métier” lub „profession” (używane przez niego równoważnie) i ograniczone, i niejasne znaczenie tych pojęć. Sześć spośród siedmiu tomów oraz prawie co piąty rozdział zawierają te słowa już w samych tytułach, a jednak żaden z tych dwóch terminów nie figuruje w słowniku psychologicznym tego samego autora. Tworzy on za to trzy nowe terminy, które aczkolwiek nie zdobyły wielkiego uznania, są istotne dla naszych spostrzeżeń:

**Profesjologia:** Badanie naukowe zawodów i profesji dla celów selekcji i orientacji.

**Profesjogram:** Schemat graficzny sytuujący na skali poziomy różnych wymagań wobec pewnej ustalonej działalności zawodowej.

**Profesjografia:** Zespół działań badawczych mających na celu sporządzenie profesjogramów i, ogólnie mówiąc, monografii zawodowych.

Zawód jest więc dla tego psychologa zjawiskiem ważnym, ponieważ stanie się on przedmiotem badań naukowych i pomiarów, które będą przyświecać praktycznym interwencjom specjalistów od psychologii pracy, kształconym począwszy od roku 1928 w INETOP. Rzeczywistość zawodu jest przedstawiana specjalistom od selekcji i od orientacji jako zajęcie zawierające złożone zadania, zdefiniowane w niezmienny sposób, których wykonanie dotyka w różnym stopniu wymagań, którym muszą odpowiadać umiejętności i cechy charakteru podmiotów selekcji lub orientacji. Nie ma tu żadnej jasnej aluzji do zainteresowania pracą ani do wymiaru autonomii wyboru lub grup zawodowych ukonstytuowanych wokół tych zadań.

Te różne istniejące już wcześniej i stałe działalności zawodowe o ustalonych skalach wymagań muszą, zgodnie z tą teorią, pozwolić ekspertom od psychologii porównawczej na odnalezienie wśród kandydatów niepracujących takich jednostek, których profil umiejętności i cech osobowości jest możliwie najbliższy profilowi poszukiwanemu. Diagnoza naukowa umożliwia prognozę « sukcesu » w danym zawodzie. Sukcesu tym bardziej prawdopodobnego, im wspomniane profile są sobie bliższe.

Jeśli można mówić o rezultacie, wobec jednostki bardziej lub mniej dobrowolnie poddanej ekspertyzom co do jej potencjału, rezultatem tym jest uświadomienie sobie podobieństw lub różnic między tymi dwoma profilami: profilem umiejętności lub cech osobowości, który może być, zdaniem H. Pierona, bardziej lub mniej uświadomiony i który jest w zasadzie wrodzony – a profilem związanym z wymaganiami poszczególnych istniejących zawodów.

H. Pieron był często kontestowany z powodu swoich mało elastycznych poglądów na umiejętności (zdolności). P. Naville pisał w roku 1941:

« Gdzie motorniczy lokomotywy znalazł swoje zdolności czyniące go przydatnym do pracy w nowoczesnym przemyśle transportowym? Czy były one zawsze potencjalnie wpisane w « naturę » ludzką? Czy czekały one tylko na « rozwój » przemysłowy, by móc się ujawnić? Stwierdzenie takie byłoby co najmniej nie przemyślane. Maszynista jest w rzeczywistości kształcony i przystosowany przez nieprzewidziany kontakt z nowymi maszynami. Zdolności, jakie wykrywa u niego laboratorium psychotechniczne kolei państwowych, nie są w żadnym przypadku podstawowymi cechami jego osobowości ani naturalnymi składnikami « fizycznymi », ale strukturami nabytymi w sposób praktyczny przy okazji kontaktów z mechanizmami, które to kontakty nie mają praktycznie nic wspólnego z zaspokajaniem głębokich potrzeb człowieka... Trzeba porzucić myśl, że istnieją specyficzne, wpisane w naturę jednostki zdolności, które ujawniają się stopniowo... Należy powrócić do idei, że to, co nazywamy zdolnością (przydatnością) do pracy, jest produktem dialektycznym, rezultatem współdziałania między środowiskiem społeczno-ekonomicznym a jednostkami, między formami biologicznymi i społecznymi grup ludzkich. Jest ona tylko specyficzną formą adaptacji... ».

Podczas ponownej lektury jego „Traktatu” jeszcze bardziej uderzyło mnie bardzo statyczne i deterministyczne przedstawienie zawodów, których wymagania nie byłyby dane raz na zawsze, niezależnie od koniunktur technicznych, ekonomicznych, organizacyjnych lub od liczby, jakości i wymagań będącej do dyspozycji populacji – ale zdeterminowane (w odróżnieniu od determinacji przez wykrywalne czynniki społeczne, na które można wpływać) przez jakikolwiek niezależny mechanizm naturalny.

Postulat statyczności był prawdopodobnie możliwy do przyjęcia w czasach powolniejszej ewolucji pracy i charakterystyk zawodów. Był on też niewątpliwie konieczny dla rozwoju profesjologii opartej na bardzo niepewnej i żmudnej profesjografii. (Trudno, na przykład, wyobrazić sobie kartografa, który kontynuowałby swoje dzieło, gdyby dane geograficzne, które stara się naukowo opisywać, były zasadniczo zmienne i gdyby ich ewolucja nie była poddana naturalnym i rozpoznany raz na zawsze prawom naturalnym).

Wiemy obecnie, że zawody (stanowiska pracy) powstają i znikają lub też, jeśli istnieją przez dłuższy czas, ewoluują bardzo szybko. Właśnie to zjawisko sprawia, że wszelka informacja na temat zawodów i stanowisk pracy, która pozostaje statyczna i abstrakcyjna, która nie czyni żadnej aluzji i nie przeprowadza żadnej analizy czynników społecznych, mogących spowodować ich ewolucję – jest zadziwiająca, anachroniczna i, moim zdaniem, mało użyteczna.

Otóż wydaje się, że porzucenie postulatu wrodzonego charakteru zdolności (przydatności) nie wystarczyło, by zmodyfikować w znacznym stopniu praktykę pracy doradców, tak długo, jak zachowali oni ową statyczną wizję zawodów. Kontynuowali oni poszukiwania (w nadziei ich znalezienia) profili wymagań

zawodowych dających się najłatwiej dostosować do aktualnych zdolności i zainteresowań stwierdzonych uprzednio u ich klientów, a to w celu sprowokowania jedynej zmiany, jaka wydaje się w tej sytuacji pożądana: uświadomieniu sobie przez ich klientów rzeczywistości, którą oni tym klientom przedstawiają i która dotyczy ich samych (za sprawą testów) oraz ich szans na sukces w takim lub innym zawodzie. Znaczna część ich wiedzy psychologicznej jest używana po tym wysiłku diagnostyczno-prognostycznym w działaniach, mających na celu przekonanie tych, którzy nie dali się przekonać spontanicznie, że powinni oni słuchać rad swoich doradców.

### **Obiektywna znajomość zawodów i autonomiczna działalność kwalifikująca, o której «marzą» pracownicy**

Sądzę, że obecnie wszyscy zdaliśmy już sobie sprawę z niestatycznego charakteru działalności zawodowej i z możliwości ewolucji jednostek. Wciąż jednak istnieje różnica między wyobrażeniami o zawodzie specjalistów od zatrudnienia i ogółu pracowników.

Twierdzi się, że takiego zawodu nie można już znaleźć w naszych przedsiębiorstwach ery industrialnej lub postindustrialnej. P. Naville mówił o złudzeniach, które, gdyby pozwolono im zadomowić się w głowach młodzieży, doprowadziłyby ją do ciężkiego kryzysu w momencie spotkania z pracą taką, jaka ma miejsce w rzeczywistości.

Stąd też obowiązek udzielania informacji « obiektywnej », który niektórzy doradcy opisują w sposób bardziej brutalny jako obowiązek « rozwiewania złudzeń ». Ponieważ istnieją i (ze względu na ewolucję techniki) są one coraz mniej kwalifikujące, nawet jeśli są zorganizowane w pewne formy kariery, należy je wykryć i przedstawić kandydatom do pracy « takimi, jakimi są ». Kandydaci mogą i muszą zdobyć wiedzę i umiejętności niezbędne do dostosowania się do wymagań pracy, którą można znaleźć. Aby zaś adaptacja była łatwiejsza, żąda się od instytucji szkoleniowych, by one same odnajdywały dziedziny, w których istnieją jeszcze możliwości zatrudnienia i by dostosowały ilościowo i jakościowo do nich swoje możliwości kształcenia.

Patrząc z tej perspektywy, tworzenie i zmiany istnieją zarówno w dziedzinie zatrudnienia, jak i w dziedzinie kształcenia kandydatów, ale cele i dynamika zmian biorą się z ewolucji techniczno-ekonomicznych, których ani pracownicy, ani instytucje szkoleniowe nie mogą uniknąć.

Niektórzy doradcy nie akceptują tej sytuacji i chronią się w swego rodzaju doradztwie psychologicznym, które pozostawia klientom pełną odpowiedzialność za samodzielne odnalezienie rozwiązania tego problemu. Inni doradcy informują i równocześnie odkrywają (czasem z nieco naiwnym zdziwieniem) opór, z jakim ich klienci reagują nieświadomie na wyobrażenia niezgodne z ich wyobrażeniami o pracy i zawodach. Prawdą jest, że trudno jest sprostać tego typu sytuacjom. Prawdopodobnie właśnie to skłoniło mnie do prowadzenia po-

szukiwań (wraz z kilkoma współpracownikami) w kierunku bardziej psychosocjologicznym, w znacznym stopniu zgodnym z licznymi pracami naukowymi, a nawet z kilkoma zachęcającymi początkami realizacji praktycznej działań.

### **Zawody i pracownicy jednocześnie istnieją i współtworzą się**

Zawody i pracownicy współtworzą siebie w ciągłej interakcji, począwszy od tego, czym są w danym momencie.

#### **Iluzja: konieczność przystosowania się do ewolucji zatrudnienia.**

Podstawowym błędem uprzednio wspomnianych punktów widzenia jest (jak mi się wydaje) często przeprowadzane rozróżnienie między zatrudnieniem ewoluującym zgodnie z prawami technicznymi i ekonomicznymi, niemal całkowicie niezależnymi, a kandydatami do zatrudnienia, których pierwszym zadaniem jest pozbycie się swoich błędnych wyobrażeń, aby uzyskać prawdziwe informacje o rzeczywistym stanie rzeczy i których drugim zadaniem jest zintegrowanie się ze światem rzeczywistym, w taki czy inny sposób, poprzez zaakceptowanie go jako danego i niezmiennego.

Psychologowie i wychowawcy, często za bardzo oddaleni od rzeczywistości świata pracy, mają tendencję do niedoceniań znaczenia czynników ludzkich i społecznych, które odgrywają zasadniczą rolę w ewolucji ilościowej i jakościowej zatrudnienia. Powołałam się zatem na kilka niekwestionowanych autorytetów, spoza naszej dyscypliny, a nawet spoza Francji, aby oczyścić nieco teren przed zaproponowaniem słuszniejszej, moim zdaniem, analizy problemu.

Już w roku 1937 socjologowie amerykańscy, Lyndowie, zauważyli w swojej książce na temat średniej wielkości miasta w stanie przekształcania się, że nie wszystkie możliwe miejsca pracy istnieją w danym momencie tam, gdzie mogłyby być stworzone:

« Na ogół przyjmujemy, że dzięki liberalizmowi w każdej wspólnocie wszelka działalność, która może być wykonywana, jest wykonywana dobrze. Prowadzi to do swego rodzaju prawa zatrudnienia analogicznego do prawa wynagrodzenia, sformułowanego przez ekonomistów liberalnych, które to prawo zakłada istnienie stałej podstawy wynagrodzeń. Tak więc w każdym miejscu, każda społeczność twierdzi, że są w niej do dyspozycji wyłącznie takie lub inne zawody. Nie ma innej pracy poza tą, którą ludzie już wykonują. Każda społeczność funkcjonuje więc według sztywnego modelu zatrudnienia i w związku z tym w każdej społeczności ten konwencjonalny i sztywny model nie potrafi wykorzystać wielkiego potencjału talentów wśród mężczyzn, a zwłaszcza wśród kobiet ».

#### **Zachęcanie do innowacji w tworzeniu miejsc pracy**

Niedawne doświadczenie Ministerstwa Pracy i Imigracji Kanady, popierające projekty inicjatyw lokalnych, potwierdziło faktami powyższe stwierdzenie oraz

liczne możliwości powstania nowych typów aktywności zawodowej przy użyciu potencjału bezrobotnych.

W roku 1971 ministerstwo to postanowiło przekształcić część subwencji wypłacanych uprzednio jako zasiłek dla bezrobotnych w zarobki za realizację projektów tworzących miejsca pracy i świadczących usługi dla społeczności i nie będących bezpośrednią konkurencją dla już istniejących przedsiębiorstw. Nie możemy tu przedstawić przebiegu i sposobu realizacji tego eksperymentu, ale każdego roku dyrekcja zatrudnienia rozpatruje od 10 000 do 15 000 projektów i akceptuje od 3500 do 5800 projektów, co zimą roku 1975/76 odpowiadało 90 000 miejsc pracy (na populację aktywną liczącą od 10 do 12 milionów osób).

Wracając do problemów Francji przeczytamy w bardzo poważnym Raplocie Nora-Minc na temat komputeryzacji przedsiębiorstw, że « rząd musi starać się o wspieranie wszystkich inicjatyw mogących stworzyć nowe miejsca pracy w sektorze usług ». Chodzi o takie miejsca pracy, dla których kryterium nie będzie produktywność, ale « uprzejmość », która wzbogaca życie nie ilościowo, ale jakościowo.

H. Puel powtarza w swojej książce zatytułowanej « Skończyć z bezrobociem » sugestie Madiniera, który pisał w 1977 roku: „Najwyższy już czas pozwolić na rozwój pracy niezależnej, której pragnie tylu ludzi, których przemysł nie chce i których administracja nie potrzebuje”. Ten ekonomista, który pracuje w Centrum Studiów nad Kosztami (przy urzędzie premiera) nie waha się zasugerować, że należy w tym celu « zwolnić od podatku produkty pracy indywidualnej i « wybielić » tym samym pracę « na czarno ». Autor precyzuje też, że sprawiedliwość podatkowa nie ucierpiałaby na tym, gdyby opodatkowano za to zewnętrzne oznaki zamożności i wielkie fortuny.

Wydawało mi się rzeczą ważną powołać się na te autorytety socjologiczne, administracyjne i ekonomiczne, aby zachęcić nas, psychologów, do innego spojrzenia na przyszłość zatrudnienia i na naszą ewentualną pomoc w dziedzinie orientacji zawodowej.

### **Informowanie o zmiennej rzeczywistości świata pracy dla poparcia działań grupowych**

Nie popadając za Fourierem w utopię, która tworzyłaby bez oparcia się na rzeczywistości świat pracy zapewniający entuzjastyczny i harmonijny rozkwit wszelkich drugorzędnych pasji, uważam, że można i należy przedstawić świat pracy tym, którzy proszą nas o pomoc, jako zmienną rzeczywistość stale zarazem odkrywaną i tworzoną. Rzeczywistość tym pewniej przekształconą, im lepiej znamy czynniki, które w każdej chwili czynią z niej to, czym ona jest, i im lepiej będziemy umieli działać grupowo wraz z tymi, którzy pragną ją zmienić w ten sam sposób, co my.

Metodyczna obserwacja sposobu pojawiania się nowych zawodów we Francji w latach 1950–75 pozwala mi stwierdzić, że oryginalne kwalifikacje i zdolności mogą pojawiać się i rozwijać u jednostek nie tylko tak, jak to opisał P. Naville w roku 1941, aby odpowiedzieć na nowe potrzeby i nowe wymagania tych, którzy posiadają środki produkcji lub organizują usługi – ale również ponieważ pewna grupa jednostek pragnie potwierdzić swoją specyfikę, uniknąć kontroli lub władzy różnych instytucji. I właśnie wtedy, gdy grupa przywłaszcza sobie pewne zdanie, identyfikuje się z pewną rolą i strukturyzuje zarazem umiejętności, nauczanie zawodu, sposób dostępu do niego – inaczej mówiąc, gdy powstaje pewna rzeczywista grupa zawodowa, wtedy nowe zadania stają się osobnym zawodem i przestają być arbitralnie przydzielane zatrudnionym pracownikom lub przejmowane przez maszyny.

Tendencja do grupowania się ludzi tworzących nową rolę zawodową (ze wszystkimi tego konsekwencjami, jeśli chodzi o sposób widzenia świata, zachowania, język, normy) jest zresztą, zgodnie z naszymi obserwacjami, dosyć spontaniczna, tak jakby przedstawiciele nowego zawodu potrzebowali grupy by lepiej się znaleźć – stworzyć jako kwalifikowani wytwórcy nowych dóbr lub usług i to nawet przed zorganizowaniem się w grupę nacisku, aby bronić i narzucić nowo stworzony zawód społeczeństwu i wcześniej istniejącym organizacjom.

## **O nową praktykę orientacji**

Czy należy po prostu pozostawić wolne pole do działania tym, którzy mają wystarczająco dużo dynamizmu, by stworzyć coś nowego w dziedzinie zatrudnienia? Nie sądzę, albowiem mogłoby to doprowadzić do uniemożliwienia działania tym, którzy nie mają dość środków przez tych, którzy mają ich więcej i którzy mają więcej władzy.

Osobiście wyciągam z tych obserwacji wnioszek, że zawód jest zawsze (w różnych proporcjach) zarazem znaleziony i stworzony, ale że też w kontekście aktualnym musi on być znaleziony i stworzony grupowo. Ten sposób widzenia zawodu pociąga za sobą, moim zdaniem, inną praktykę orientacji zawodowej.

Wydaje mi się pożądane (choć zarazem trudne), by zaproponować pomoc doradców zdolnych do zajęcia się wizjami pracy pożądanej, nawet jeśli wydają się one aktualnie nierealistyczne, na przykład w przypadku aspirowania do pracy diametralnie odmiennej od obecnej. Celem byłoby wtedy przekształcenie tych częściowych utopii w projekty, nie poprzez naiwne zachęcanie, ale poprzez aktywną pomoc dla tych, którzy pragną zorganizować się w grupy, by móc obejść lub obalić przeszkody stojące na ich drodze, to znaczy analizować sytuacje, w których się znajdują lub znajdą się, aby wykorzystać okoliczności sprzyjające realizacji ich projektów, planów, potrafiąc uzbroić się w cierpliwość lub też zboczyć z drogi nie rezygnując obecnie z długiej i trudnej walki.

### **3. PODEJŚCIE OPERACYJNE W ROZWOJU OSOBISTYM I ZAWODOWYM; JEGO ZAŁOŻENIA I WARTOŚCI**

*DENIS PELLETIER*  
*UNIwersytet w LAVAL*

#### **Streszczenie**

Przedmiotem zainteresowania metody operacyjnej są ukryte procesy, towarzyszące rozwojowi osobistemu i zawodowemu człowieka oraz sposób, w jaki procesy te są uruchamiane. Z punktu widzenia egzystencjalnego rozwój psychiczny odbywa się dzięki poszukiwaniom. Jak się okazuje, poszukiwanie własnej tożsamości i działania, takie jak samorealizacja, są w ujęciu funkcjonalnym operacjami (co uzasadnia wybór nazwy omawianego podejścia) i procesami odkrywania, obejmującymi eksplorację, krystalizację, specyfikację i realizację. Każdy z tych procesów dokonuje się przy zastosowaniu szczególnych umiejętności i postaw: myślenia twórczego dla etapu eksploracji, konceptualizacji na etapie krystalizacji, myślenia oceniającego dla specyfikacji i wreszcie myślenia implikującego w fazie realizacji.

Powyższy model teoretyczny, jak również potwierdzające jego słuszność wyniki empiryczne, w wieloraki sposób wpływają na konsultacje i edukację psychologiczną.

Teorie rozwoju zawodowego ukazały, że orientacja, czyli działanie, poprzez które człowiek stara się ukierunkować swoje życie osobiste i zawodowe, przybiera postać procesu ewolucyjnego.

Ten proces ewolucyjny był najpierw przedmiotem obserwacji prowadzonej przez Ginzberga i jego współpracowników (1951). Teoretyczny model tego procesu został opracowany przez Tiedmana i O'Hara (1963), a następnie usystematyzowany przez D.E. Supera (1963).

Wydaje się, że na każdym etapie okresu przedzawodowego i zawodowego konieczne jest zrealizowanie czterech istotnych zadań rozwojowych: eksploracji, krystalizacji, specyfikacji i realizacji.

Pozwolę sobie na przedstawienie swobodnego opisu każdego z tych zadań zawodowych.

A) Eksploracja polega przede wszystkim na rozważaniu istniejących możliwości w oderwaniu od występujących w praktyce ograniczeń i realiów. Jest etapem poszukiwań, w czasie którego dana osoba pozostaje otwarta na informacje i doświadczenia dotyczące jej samej oraz zasobów edukacyjnych i/lub zawodowych istniejących w jej środowisku.

- B) Krystalizacja wymaga, by dana osoba wyrobiła sobie pogląd – choćby ogólny – na swoją indywidualną orientację. Osoba ta nie musi tworzyć szczegółowego projektu, a jedynie wybrać ogólną dziedzinę, drogę rozwiązania, która – co warto przypomnieć – pozostawia jeszcze miejsce na bardzo wiele szczegółowych rozwiązań, chociaż zawęża pole poszukiwań w stosunku do istniejącego na etapie eksploracji. Zrealizowanie etapu krystalizacji pozwala zainteresowanemu zorientować się, co go najbardziej interesuje i jaki poziom wykształcenia lub sprawności zawodowej chciałby osiągnąć.
- C) Specyfikacja jest logicznym i pragmatycznym uzupełnieniem etapów wcześniejszych. Zainteresowany musi teraz podjąć decyzję uwzględniającą zarazem to, czego chce i to, co może zrobić. Staje więc przed koniecznością dokonania syntezy rozwiązań pożądaných i rozwiązań prawdopodobnych, to znaczy opracowania szczegółowego projektu uwzględniającego wszystkie istotne dane.
- D) Ostatecznie, etap realizacji polega na przekształceniu zamiarów w konkrety. Oznacza to konieczność podjęcia określonych działań, a w związku z tym – zaangażowania ze strony danej osoby i rozwiania ostatnich wątpliwości. Przekonana o trafności swojego wyboru będzie musiała ona opracować strategię, które pozwolą jej wcielić projekt w życie. Pożądanym jest w takiej sytuacji umieć przewidzieć przeszkody, a nawet opracować inne zbliżone projekty lub wybory.

### **Operacyjna koncepcja rozwoju zawodowego**

Rozwój zawodowy może zatem zostać przedstawiony jako wielofazowy proces, który dana osoba rozpoczyna identyfikując wszystkie istniejące możliwości, kontynuuje poprzez określenie, czym jest dla niej w sposób ogólny orientacja i poprzez opracowanie szczegółowego projektu oraz zrealizowanie tegoż.

W tym właśnie miejscu teoria zostaje wzbogacona dzięki pracy zespołu naukowców z Uniwersytetu Laval (Pelletier, Bujold, Noiseux, 1974), którzy stosują do niej swoją metodę kwestionariusza operacyjnego. Dzięki przytoczonym wcześniej pracom lepiej poznaliśmy zadania, które dana osoba musi wykonać, by osiągnąć dojrzałość zawodową. Oczywiście, musi ona wykonać zadania eksploracji, krystalizacji, specyfikacji, realizacji – tak, z całą pewnością! Ale na jakiej drodze? Poprzez jakie operacje? Procesy? Badania nad rozwojem zawodowym nie pozwoliły jeszcze na jednoznaczne określenie umiejętności i postaw zapewniających sukces osobie podejmującej te zadania.

Kwestionariuszem operacyjnym nazywamy zbiór pytań stawianych w odniesieniu do wszystkich zadań orientacji, dotyczących operacji, umiejętności i postaw, których wymaga się od podmiotu orientacji.

Powróćmy raz jeszcze do procesu orientacji zawodowej, tak, by móc wyjaśnić wszelkie wątpliwości. Orientację postrzegamy jako złożony proces rozwią-



zywania problemów, który na każdym swoim etapie wymaga odwołania się do innych, specyficznych umiejętności.

Ginzberg (1951) ukazał, jak nierealistyczne i nietrwale są plany zawodowe nastolatków. Próby orientacji podejmowane w tym wieku odzwierciedlają specyfikę nastawienia psychicznego młodych ludzi, cechującego się ciekawością i otwartością na doświadczenie, bez względu na to czy jest ono rzeczywiste czy wyobrażone.

### **Eksploracja**

Eksploracja, jak stwierdził sam Berlyne (1960), jawi się jako zjawisko epistemologiczne, w ramach którego poszukuje się informacji i tworzy hipotezy.

W podejściu operacyjnym zachowania eksploracyjne wydały nam się odpowiadać tej samej strukturze poznawczej. Wszystkie mogą bowiem, jak się okazuje, być traktowane jako przejaw myślenia twórczego. Nie ulega wątpliwości, że zadanie eksploracji implikuje aktywne poszukiwanie informacji, postępowanie metodą prób i błędów, wiele powtarzających się operacji identyfikacji, odwołanie się do wyobraźni, tolerowanie niepewności i pragnienie autonomii. Te właściwości cechują także myślenie twórcze. Powiedzmy zatem – ryzykując pewne uproszczenie – że myślenie twórcze rodzi raczej postawy poszukiwania niż działania pogłębiające (De Bono, 1967, 1969). O ile procesy logiczne służą zgłębianiu badanej kwestii, o tyle procesy dywergencyjne mnożą kierunki, w których należy pójść w obliczu problemu, dążąc tym samym do odkrycia wszystkich istniejących możliwości.

### **Krystalizacja**

Duża ilość zgromadzonych informacji i liczne hipotezy, jakie powstały na etapie eksploracji zbijają nieco z tropu osobę będącą podmiotem tego procesu. Osoba ta odczuwa potrzebę wyjaśnienia swojej sytuacji, uporządkowania swojej rzeczywistości, a także usystematyzowania postrzeganych przez siebie ról zawodowych i świata pracy jako całości.

Potrzebę krystalizacji zdradza stosowanie następujących zwrotów: „sporo wiem o sobie, ale nie wiem, jak to zebrać w całość”, albo: „są takie zajęcia, które wydają mi się interesujące. Nie znam ich wszystkich, ale chciałbym znać wszystkie istniejące możliwości, bo każda z nich może okazać się dla mnie najlepsza”.

Zadanie krystalizacji, przypomnijmy, polega na wyrobieniu sobie ogólnego poglądu na temat swojej orientacji. Ten ogólny pogląd ma pozwolić na wskazanie preferowanej specjalności i poziomu wykształcenia. Ale poprzez jakie procesy poznawcze jednostka dochodzi do takiej strukturyzacji?

Wysuwamy hipotezę, że strukturyzację umożliwiają w tym wypadku procesy kategoryzacji i klasyfikacji. Kiedy bowiem dana osoba musi się samookre-

ślić, wskazując cechy decydujące o jej niepowtarzalności, nie może odwoływać się w tym celu po kolei do wszystkich pojedynczych doświadczeń, które przeżyła.

Na płaszczyźnie operacyjnej zrozumienie siebie polega na odkryciu swojej zasadniczej potrzeby, zwyczajowego sposobu funkcjonowania, trwałych motywacji, dominującej cechy, która tłumaczy wielość i różnorodność przeżytych zdarzeń. Zrozumieć znaczy porządkować według tego, co wspólne. Takie postępowanie poznawcze jest właśnie kategoryzacją.

W doświadczeniach przeprowadzonych kilka lat temu (Pelletier, 1971) udało mi się wykazać, że lepsza znajomość samego siebie i większa stabilność cech osobistych odpowiadają wyższemu poziomowi umiejętności koncepcyjnych (u młodzieży we Francji i w Quebecu w wieku 14–18 lat). Wszystko wskazuje na to, że najbardziej różnorodne sytuacje mogą zostać sprowadzone do pewnego kwantum wspólnych cech, które łączą je ze sobą. Dana osoba nabywa wiedzę o sobie samej zapamiętując podobieństwa i sytuacje powtarzające się, takie, które w strumieniu życia wydają się być niezmiennie. Jak słusznie podkreślił to Erickson (1959) i dużo wcześniej James (1890), *poczucie tożsamości bierze się z faktu postrzegania siebie jako tego, kto pozostaje ten sam, choć podlega ciągłym zmianom*.

To poczucie tożsamości i taka definicja okazują się być niezbędne przy formułowaniu preferencji zawodowych. Super i jego zespół (1963) udowodnili w sposób nie budzący wątpliwości, że wybór zawodowy jest w znacznej mierze zdeterminowany przez „*self-concept*”, my z kolei uważamy, iż stanowi on centralny mechanizm krystalizacji, polegający na *przeniesieniu poczucia własnej tożsamości z płaszczyzny ogólnej na zawodową*. Krystalizacja polega na usystematyzowaniu i zinterpretowaniu świata pracy, na podstawie swoich cech osobistych i własnej dynamiki psychicznej. Na płaszczyźnie operacyjnej krystalizacja dokonuje się dzięki procesowi myślenia kategoryzującego i koncepcyjnego.

### **Specyfikacja**

Osobie, która doszła do tego etapu pozostało jeszcze wyspecyfikowanie swoich preferencji, zadanie określenia najlepszego z możliwych wyborów, zadanie zdefiniowania projektu, uwzględniającego równocześnie wiele czynników.

Podjęcie decyzji wymaga wcześniejszego jednoznacznego określenia celów. Z punktu widzenia jednostki oznacza to konieczność wskazania wartości, jakie będzie ona chciała realizować w swojej przyszłej pracy. Może okazać się, iż lista wymagań jest długa, a jedną z pierwszych trudności na jakie napotyka dana osoba będzie określenie, które z oczekiwań w stosunku do przyszłości mają charakter priorytetowy. Należy więc uhierarchizować wartości w sposób pozwalający na jednoznaczne określenie kryteriów, według których będzie się porównywać i oceniać poszczególne projekty.

W pierwszym etapie jednostka ma więc porównywać różne możliwości zawodowe i osądzać, jak bardzo pożądana jest każda z nich.

Projekty najbardziej pożądane nie zawsze będą równocześnie najbardziej prawdopodobne. Jednostka stanie wobec tego przed koniecznością skonfrontowania swoich projektów z szeregiem czynników, takich jak: granice jej możliwości, poziom wykształcenia, wyniki uzyskiwane podczas nauki i sytuacja społeczno-gospodarcza. Z punktu widzenia jednostki trudność polega tu na zrozumieniu, co jest pożądane, a co możliwe i nie ulega wątpliwości, iż przystanie na to rozróżnienie wymaga umiejętności tolerowania różnorodności i posiadania zdolności równoczesnego brania pod uwagę wielu zmiennych.

Jeżeli zaczniemy badać zadania specyfikacji z punktu widzenia metody operacyjnej, stawiając sobie pytanie o mechanizmy, jakie są uruchamiane, jasna stanie się dla nas rola, jaka w procesie tym przypada myśleniu oceniającemu. Myślenie oceniające jest bowiem czynnością poznawczą, poprzez którą dana jednostka porównuje poszczególne *itemy* według logicznych kryteriów tożsamości i spójności, bądź też według odwołujących się do doświadczenia kryteriów zadowolenia i spełnienia odpowiadających odczuwanym potrzebom i wyznaczonym celom (Guilford, 1971, str. 288). Krótko rzecz ujmując, myślenie oceniające porównuje, porządkuje, hierarchizuje i wybiera.

## **Realizacja**

Podjęcie decyzji wyzwala uczucie zadowolenia i przede wszystkim przywiązania do wybranego projektu. Dlatego właśnie tak trudno jest zakwestionować już dokonany, nawet nierealistyczny wybór. Przywiązanie do dokonanego już wyboru przejawia się w uporze, z jakim jednostka stara się zrealizować swoje preferencje, przełożyć swoje zamiary na język konkretów. Jakich formalności należy dopełnić, by ubiegać się o miejsce na danym szkoleniu? Jak podnieść swoją wydajność w dziedzinach odpowiadających dokonanemu wyborowi? Jak chronić swoją decyzję? Jakiego innego, podobnego wyboru można by dokonać w przypadku niepowodzenia pierwszego? Pewność, że odnalazło się swoją drogę motywuje jednostkę do następnego kroku, jakim jest skonkretyzowanie decyzji poprzez określone działania.

Zastanówmy się, jakie procesy poznawcze uruchamiane są w fazie realizacji? Nie ulega wątpliwości, że bazują one na umiejętnościach wyprzedzania przyszłych wydarzeń, planowania i przewidywania. Umiejętności te odpowiadają myśleniu, które moglibyśmy nazwać „implikującym”. Myślenie implikujące definiuje się jako umiejętność rozszerzania i określania, dzięki której układa się w sekwencje to, co niezbędne dla demonstracji lub realizacji.

Podejście operacyjne do rozwoju zawodowego, które przedstawiliśmy powyżej sugeruje istnienie więzi pomiędzy zadaniami orientacyjnymi z jednej, a procesami poznawczymi z drugiej strony. Podejście to prowadzi do powiązania – na płaszczyźnie teoretycznej – eksploracji z myśleniem twórczym, krystalizacji z myśleniem kategoryzującym, specyfikacji z myśleniem oceniającym, a realizacji z myśleniem implikującym.

Poszczególne kategorie myślenia, do których się odwołujemy zostały uwzględnione w modelu intelektu J.P. Guilforda (1967), modelu sześciennym, który omówiliśmy i uzasadniliśmy w jednej z wcześniejszych publikacji (Pelletier, Bujold, Noiseux, 1974, str. 43–46).

## Ogólny charakter procesu rozwoju zawodowego

Nie sądzę, by było można jeszcze bardziej uprościć koncepcję operacyjną rozwoju zawodowego. Przedstawię ją w sposób skrótowy, tak, by móc więcej uwagi poświęcić następnie bardziej ogólnej refleksji na temat rozwoju.

Pogłębiona analiza procesu wyboru zawodu ukazuje nam bardzo ogólny *pattern* ewolucji. Chcę uwypuklić podobieństwa pomiędzy strukturą różnych sfer rozwoju człowieka.

I tak Peter Blos (1971) w eseju psychoanalitycznym o młodości przedstawia kolejne etapy rozwoju emocjonalnego w sposób przywodzący na myśl model procesu wyboru zawodu. Zauważa, że wchodząc w wiek młodzieńczy człowiek daje dowody swojej kreatywności.

„Dzięki ogromnym umiejętnościom introspekcji, którą akcentuje zdystansowanie się w stosunku do obiektów zewnętrznych, osoba dorastająca cieszy się wolnością intymnych doświadczeń, zrozumieniem własnych uczuć, dzięki któremu osiąga bardzo wysoką wrażliwość i niezwykłą finezję postrzegania”. (str. 151).

„Krzepnięcie osobowości w późnym wieku młodzieńczym niesie ze sobą większą stabilność i jednorodność życia emocjonalnego osoby młodej, a także jej zajęć. Następuje krystalizacja charakteru... Ten wzrost stabilności przejawiający się tak w sposobie myślenia, jak i działania następuje kosztem wrażliwości introspektywnej, która jest charakterystyczna dla wieku młodzieńczego. Jego zuchwałość błędnie powoli po to, by w końcu zaniknąć całkowicie”.

Autor tłumaczy, że myślenie jest przede wszystkim dla osoby młodej metodą poddania próbie – „z góry” – możliwych interakcji pomiędzy nim a jego otoczeniem obecnym lub przyszłym, po czym myślenie zostaje sprzężone z działaniem rzeczywistym, dzięki czemu jednostka przechodzi od sfery wyobrażeń do ich zastosowania w sposób konkretny i obiektywny. My powiemy – od eksploatacji do realizacji. Raz jeszcze odwołam się do słów Petera Blosa.

„Często nie docenia się pracy integracyjnej, jaką wykonać musi młoda osoba, by od posuwania się po omacku w różnych kierunkach przejść do realizacji zunifikowanego celu. Można podsumować jej sytuację mówiąc, że dla okresu, który następuje po kulminacyjnym punkcie wieku młodzieńczego najbardziej charakterystyczne są procesy scalania, że w późnym okresie młodzieńczym te właśnie procesy pozwalają na zróżnicowanie celów i wybranie spośród nich tych, które mogą zostać uznane za życiowe zadania, po czym zadaniem okresu pomłodzieńczego będzie rozdzielanie tych celów pomiędzy relacje, role i ciągłe wybory” (str. 179).

Rozwój emocjonalny młodych ludzi zdaje się podlegać takim samym zasadom, co orientacja. Proces wyboru zawodu byłby więc tylko jednym z przypadków podpadających pod to samo ogólne prawo ewolucji.

W swoim wybitnym dziele opublikowanym w 1971 roku, Michel Lobrot poświęcił kilka rozdziałów badaniu motywacji i popędów. Interesował się przy tym szczególnie ich powstawaniem i ewolucją. Przypomniawszy, że jednostka doświadcza emocjonalnie każdego zdarzenia, każdej sytuacji, każdego przedmiotu. Każde doświadczenie ma określony ładunek emocjonalny: negatywny, pozytywny lub o niejednoznacznym znaku. Z tego punktu widzenia życie jest przede wszystkim emocjonalne, bo odczuwane zawsze jako lepsze lub gorsze.

Twierdzi się, że w miarę upływu czasu człowiek mnoży różnorakie doświadczenia. Każde działanie, każde zachowanie, każda myśl niesą ze sobą odmienne doświadczenie. Według Lobrota dochodzi w związku z tym do swego rodzaju generalizacji, którą nazywa on abstrakcją emocjonalną, gdyż doświadczenia bliskie lub tego samego rodzaju są przeżywane w podobny sposób. Jednostka z czasem może zacząć postrzegać obiekty czy sytuacje przez pryzmat tego, co w nich ogólne.

Powoli świat emocji zaczyna się strukturyzować: dziecko staje się zdolne chcieć jakiś przedmiot, poszukiwać sytuacji, wykonywać czynności, ponieważ mają taki sam charakter. Dziecko przyciągają wszystkie dzieci w jego wieku, wszystkie skwerki, wszystkie pojazdy, wszystkie kobiety przypominające matkę, itd. Dziecko odczuwa wstręt do wszystkich przedmiotów brudnych lub dzwawczych, wszystkich złośliwych dzieci, wszystkich nudnych czynności, wszystkiego, co wiąże się ze szkołą (Lobrot str. 135).

Jesteśmy tu świadkami krystalizacji emocji opartej na procesie kategoryzacji. Autor zauważa przenikliwie, że „równoległe z postępującym uogólnianiem wzruszeń następuje ewolucja – pod pewnymi względami mająca znak odwrotny – zmierzająca ku indywidualizacji emocji” (str. 136). My powiedzielibyśmy „ku specyfikacji emocji”. Proces ten tłumaczy się niemożnością rozdrobnienia na wszystkie kierunki, koniecznością zrezygnowania z eksperymentowania na nieskończonej liczbie obiektów i skupienia się na zgłębianiu kilku obiektów uprzywilejowanych.

Skąd bierze się ta ewolucja w kierunku zawężania? „W rzeczywistości, odpowiada Lobrot, dochodzi do rozszerzenia popędu, w tym sensie, że nowe emocje, zwykle pozytywne, nakładają się na poprzednie. Te nowe emocje dotyczą szczegółów, aspektów dotąd nieznanych... Skupienie emocji na tym samym fragmencie rzeczywistości, na przykład na tej samej osobie, powoduje oczywiście znaczny wzrost odczuwanej satysfakcji” (str. 137).

Podobieństwo do procesu wyboru zawodu jest tu niezaprzeczalne, największe jak dotychczas: autor wykazuje, że konsekwencją skoncentrowania się na wybranym obiekcie jest szereg nowych, wzbogacających wiedzę i instrumentarium danej osoby doświadczeń, które mogą powiększyć zadowolenie w relacji z uprzywilejowanym obiektem. Z łatwością rozpoznajemy tu fazę realizacji.

Mój były promotor, profesor Rene Zazzo, z upodobaniem powtarzał, że hipoteza przeznaczona do weryfikacji zbyt często staje się dla nas systemem, który należy za wszelką cenę obronić. Przy całej ostrożności, z jaką należy dochodzić do wszelkich uogólnień trwam w przekonaniu, że mamy tu do czynienia z procesem przebiegającym według tej samej logiki w kilku sferach rozwoju człowieka. Czy rozwój percepcji nie obejmuje etapu różnicowania i etapu scalania? Czy w cybernetyce nie mówi się o *input, processing i output*? Czy w procesie nauczania nie wyróżnia się faz prób i błędów, przybliżeń, redukcji i konsolidacji odpowiedzi? Czy teorie i modele poświęcone rozwiązywaniu problemów nie wymieniają etapów przypominających kolejne fazy interesującego nas w niniejszych rozważaniach procesu?

George T. Lock Land (1973) przedstawia najbardziej – moim – zdaniem wyczerpującą syntezę rozwoju człowieka. Postrzega on wzrost jako związany przede wszystkim z transformacją.

„Zasadnicza tendencja procesu życiowego, twierdzi autor, na płaszczyźnie fizjologicznej, tak jak psychologicznej polega na asymilacji materiałów zewnętrznych i wykorzystywaniu ich do przedłużania samego siebie” (str. 8)

Oryginalność Landa polega na paraleli, jaką autor przeprowadza, pomiędzy procesem wzrostu na płaszczyźnie biologicznej i psychologicznej. Każdy organizm żyjący wchłania swoje otoczenie przekształcając je w użyteczne dla siebie substancje w procesie obejmującym pięć etapów.

■ Po pierwsze, poszukiwanie pożywienia, a następnie selekcja, której dokonuje komórka przepuszczająca przez błonę to, co wybiera – później mechanizm trawienia, który w cytoplazmie rozkłada substancje pokarmowe na ich składniki chemiczne – rozprowadzane następnie w systemie, łączone w nowe kombinacje i syntetyzowane w nowe produkty. Materiał zewnętrzny przekształcony na niezbędne do życia substancje zostaje wreszcie wykorzystany. Może służyć do reprodukcji komórki, jej rozwoju lub spełniać inne jeszcze funkcje. Wzrost ten nie odbywa się w oderwaniu od środowiska. Oddziaływanie komórki na środowisko wywołuje sprzężenie zwrotne, regulujące jej działalność odżywczą i jej prędkość wzrostu.

Zjawiska zachodzące w komórce mają swój odpowiednik w zachowaniach człowieka. W psychologii człowieka poszukiwaniu pożywienia odpowiada potrzeba stymulacji, ciekawości, pragnienie poznania i wejścia w kontakt ze środowiskiem. Jak twierdzi Bruner, organizm zachowuje się jak komisja kwalifikacyjna lub komitet powitalny w stosunku do wszelkich dostępnych informacji. Następnym etapem jest analiza zdarzenia, która rozkłada je na czynniki i trawi wszystkie jego dane. Dalsze przemiany prowadzą, poprzez obróbkę i przetwarzanie, do nowych syntez, które przybierają kształt idei, hipotez, zrozumienia i które muszą z kolei wyrazić się w działaniach w stosunku do środowiska i w postaci skutków tych działań; środowisko zacznie następnie oddziaływać zwrotnie na jednostkę: dojdzie więc do powstania systemu interakcji, poprzez które jednostka i środowisko będą wzajemnie regulować swoją aktywność.

Aktywne poszukiwanie informacji, jej zrozumienie, a następnie wykorzystanie, układają się w sekwencję zdarzeń przypominającą proces obejmujący: eksplorację – krystalizację – specyfikację – realizację. Dla Landa zjawisko to jest – ni mniej ni więcej – tylko dokonywaną na skalę pojedynczego człowieka selekcją naturalną, która zadecydowała o przebiegu ewolucji biologicznej. Zdolność jednostki do wzrostu zależy przede wszystkim od tego, czy jest ona w stanie podporządkować swój potencjał wzrostu wewnętrznej stymulacji nazywanej przetwarzaniem informacji, zamiast wykorzystywać ten potencjał na działania dokonywane natychmiastowo i bezpośrednio w świecie rzeczywistym.

Wszystkie uwagi i refleksje, które przedstawiamy zmierzają do wykazania, że:

- proces rozwoju zawodowego podlega bardziej ogólnemu prawu ewolucji,
- proces ten ogólnie stanowi prawdziwy *pattern* ewolucji,
- proces ten czy *pattern* ewolucji odwołuje się kolejno do funkcji lub procesów potwierdzających słuszność operacyjnej teorii rozwoju,
- *pattern* ewolucji o charakterze przede wszystkim operacyjnym – jako charakteryzowany przez procesy i funkcje – musi zostać uwzględniony w modelu działań zewnętrznych wspierających rozwój jednostki.

## Aktywizacja rozwoju zawodowego i osobistego

Wychodząc od operacyjnej koncepcji rozwoju opracowaliśmy model aktywizacji, który można zastosować do konsultacji i edukacji psychologicznej.

Model ten jest modelem trójwymiarowym, obejmującym wymiary, które uważamy za zasadnicze z punktu widzenia rozwoju: wymiar doświadczalny, operacyjny, intencjonalny.

### A. Wymiar doświadczalny

Psychologowie – bez względu na reprezentowane poglądy – zgodnie przyznają, iż jednostka zaczyna zmieniać się poczynając od chwili, gdy zaangażuje się emocjonalnie w to, co wyraża. Pedagodzy z kolei utrzymują, iż proces uczenia przebiega sprawniej, gdy jednostka ma bezpośrednio do czynienia z przedmiotami, które mają być obiektem dokonywanych przez nią manipulacji i jeżeli dodatkowo zachęca się ją do przeprowadzania działań i doświadczeń nakierowanych na jej otoczenie. I jedni i drudzy zgadzają się więc co do tego, że prawdziwa wiedza bierze się z doświadczeń bezpośrednich. Jest chińskie przysłowie, które mówi:

Słyszę i zapominam.

Widzę i pamiętam.

Robię i rozumiem.

Doświadczenie bezpośrednie miałoby więc być doświadczeniem właściwym dla rozwoju. Ale czym tak naprawdę jest doświadczenie? Jeżeli rzeczywi-

ście rozumiemy to zjawisko, będziemy w stanie lepiej wspierać rozwój osób, którym mamy pomagać.

Kiedy prosimy inne osoby o przedstawienie nam ważnych dla nich doświadczeń, przypominają sobie one zwykle kilka rodzajów silnie przeżywanych sytuacji. Należą do nich, rzędnie po pierwsze, sytuacje wyjątkowe. Chodzić może o uczucie strachu czy zmieszania w obliczu nagłego zdarzenia, czy też o chwilę szczęścia, nieomal ekstazy, w których zanika poczucie czasu. Indagowani mogą także przywołać dłuższy okres życia zdominowany przez nowości i imperatyw dostosowania się do nich. Niektórzy wspominają także doświadczenia, które stanowiły zwieńczenie serii wysiłków, przedłużającego się oczekiwania lub które wiązały się z osiągnięciem niezwykle ważnego, witalnego celu. Takim sytuacjom towarzyszy zawsze poczucie uczestniczenia w rzeczywistości całym sobą. Dana osoba zostaje w pełni zmobilizowana.

Doświadczenie jest wtedy równoznaczne z ruchem i integracją energii.

Psychologia humanistyczna waloryzuje dynamiczną stronę rozwoju. Istota ludzka zmierza ku pełnemu wykorzystywaniu swojego potencjału. Odczuwa się to czasem jako potrzebę przekroczenia granicy własnych możliwości w obliczu wyzwania, lub jako potrzebę ryzyka wobec tego, co nieznane.

Doświadczenie – odczucie szczytowe opisane przez Masłowa – okazuje się być istotnym motywem rozwoju, gdyż stanowi ono obietnicę stanu zespolenia i harmonii, do którego dąży każda jednostka. Dlatego właśnie kaskader, który podjął ryzyko, chce zaryzykować jeszcze więcej; dlatego właśnie malarz nigdy nie porzuca malarstwa a pisarz pióra, ani naukowiec swoich badań. Popędy twórcze „nie zmierzają do niczego innego, stwierdza Lobrot (1971, str. 197), jak tylko do ponownego odczucia wcześniej doznanej satysfakcji. Dziecko, które w nieskończoność powtarza ten sam rysunek, robi to tylko po to, by powróciła przyjemność rysowania. Niemniej jednak, ponieważ poszukiwanie przyjemności odbywa się tutaj poprzez powrót do określonego działania, a nie tylko do jakiegoś przedmiotu, pociąga ono za sobą automatycznie nowe doświadczenie, nowe uczucie zadowolenia oraz wynik w postaci nowego zachowania”.

Możemy zdefiniować rozwój oparty na doświadczeniach mówiąc, że jest on dążeniem jednostki do doświadczania siebie w sposób coraz bardziej pełny. W ten właśnie sposób jednostka staje się bowiem ośrodkiem otwartym na wszystko co istnieje i źródłem coraz bardziej zindywidualizowanego działania.

Stworzyliśmy zatem operacyjną definicję doświadczenia, która uwzględnia dążenie do doświadczania siebie w sposób coraz pełniejszy.

Doświadczenie nieodłącznie towarzyszy każdemu człowiekowi. Doświadczenie jest wszystkim, co dzieje się w danej chwili w organizmie i co jest on w stanie ogarnąć, co dostępne jego świadomości. Doświadczenie będzie tym intensywniejsze i wzbogacające, im więcej jest wektorów poprzez które może być ono odczuwane.

O ogarnięciu doświadczenia w pełni można mówić wtedy, gdy rzeczywistość odkrywa się przede mną zarazem poprzez to, co słyszę, widzę, to, czego



dotygam, odczuwam i robię. Otwarcie na doświadczenie odsyła nas do teorii uwagi. Selekcjonujemy bowiem nie tylko to, co postrzegamy, selektywnie używamy także naszych zmysłów. O doświadczeniu i osobistym zaangażowaniu można mówić wtedy, gdy różne wektory postrzegania dostarczają równocześnie spójnych i trafnych danych na temat obiektu poznania. Brak doświadczenia polega na przeżywaniu sytuacji, w obliczu której dane zmysłowe i emocjonalne są ignorowane, a czasem zakłócają wręcz obraz obiektu poznania. Mówimy wtedy o alienacji jednostki wobec jej doświadczenia.

Odkryliśmyżyteż pożytek płynący z wyróżniania trzech szczebli doświadczenia. Istnieje zatem, po pierwsze, poziom percepcyjno-wyobrażeniowy. Uwaga jednostki skupia się na właściwościach postrzeganych lub na wewnętrznych obrazach. Zawsze łatwiej jest rozważyć daną kwestię czy zjawisko, jeżeli jest ono zmaterializowane w postaci wizji, modelu czy przynajmniej w formie symbolicznej. Kolejnym poziomem jest poziom subiektywno-emocjonalny, na którym jednostka dopuszcza do swojej świadomości wrażenia, emocje i uczucia. Wreszcie wyróżnić trzeba także poziom trzeci, który dotyczy zachowań jednostki w sytuacji mającej miejsce tu i teraz.

Spostrzeżenia, odczucia i działania wydają się odpowiadać zatem trzem stopniom zaangażowania, poprzez które dana osoba zmierza ku coraz pełniejszemu doświadczeniu samej siebie. Weźmy jako przykład studenta uniwersytetu, który przyszedł do mnie na konsultacje, zaniepokojony porażkami jakich doznawał poszukując pracy. Za każdym razem otrzymywał odpowiedź zawierającą niewiele informacji. Odczuwał ten fakt jako odrzucenie jego osoby z nieznanym mu powodów. Poprosiłem go, by odtworzył w wyobraźni jedno z takich spotkań. Po przywołaniu postrzegalnych cech spotkania, student przypomniał sobie swoje wrażenia i próbował wyjaśniając je lepiej zrozumieć zachowania i informacje pozawerbalne, jakie zostały mu zakomunikowane. Udało mu się w ten sposób uświadomić sobie, w jak defensywny sposób podchodził do spotkań, co ułatwiłem mu wykazując, że ten sam opór przeciwstawia mi podczas konsultacji.

Choć nie mogę twierdzić z całkowitą pewnością, że chodzi o uniwersalną regułę, kilkakrotnie zdarzało mi się widzieć osoby, które nawiązywały kontakt z sytuacją terażniejszą poprzez poziom subiektywnych postrzeżeń. Osobiście jestem przywiązany do tego odkrycia i lubię je wykorzystywać. Nie odważyłem się jednak stworzyć na jego podstawie reguły postępowania podczas konsultacji. Nasz model aktywizacji za pierwszą zasadę przyjmuje ukierunkowanie jednostki raczej na doświadczenia niż na słowa. Inaczej mówiąc, większą wartość ma przeżycie doświadczenia niż przedyskutowanie jakiejś kwestii.

## **B. Wymiar operacyjny**

Wymiar operacyjny jest konsekwencją przyjęcia operacyjnej koncepcji rozwoju. Jest to oczywiste. Wymiar ten w najwyższym stopniu dotyczy operacji

i procesów towarzyszących w stosunku do procesu eksploracja – krystalizacja – specyfikacja – realizacja.

Proces ten może zostać uznany za indukcyjny proces odkrywania. Bo jeśli zastanowimy się nad tym głębiej, zrozumiemy, że rozwoju nie można zadekretować ani zasilać odgórnie informacjami uważanymi za prawdziwe przez społeczeństwo. Z tego punktu widzenia znajomość siebie odsyła jednostkę do niej samej, tak że niemożliwym jest tu zdanie się na jakieś interpretacje zewnętrzne. Tylko jednostka odczuwa siebie taką, jaką jest i tylko ona wie, co jest dla niej dobre. Jednostka nie może unikać imperatywu obserwacji, eksperymentowania i wyboru. Ten imperatyw oznacza klęskę wychowania, szkoły i kultury. Nie ma takiej wiedzy, która mogłaby pomóc w określeniu siebie.

Jeżeli rozwój przybiera formę indukcyjnego procesu odkrywania, oczywistym jest, że działania podejmowane w stosunku do danej osoby muszą zachęcać ją do aktywnej postawy: eksploracji będzie przecież dokonywać ona sama, a nie wspierający ją konsultant. To ona, a nie konsultant będzie musiała uporządkować swoje spostrzeżenia. Dlatego właśnie mówimy o modelu aktywizacji. Aktywizacja zakłada wdrażanie procesów odkrywania i w konsekwencji uruchomienie operacyjnych zasobów indukcji, którymi dysponuje dana osoba.

„Jedną z największych zalet strategii rozwoju jest fakt, że stymulując daną osobę zmusza się ją jednocześnie do maksymalnej uwagi” (Kagan, 1973, str. 130).

Bruner (1973) kładzie z kolei nacisk na fakt, że odkrycie jest samo w sobie rekompensatą. Przyjemność płynąca z odkrycia „wykracza poza uczucie zaspokojenia swojej ciekawości. Przypomina raczej formę motywacji, o której mówi Robert White, o której decyduje poczucie, że jest się skutecznym i kompetentnym” (str. 96).

Widzimy zatem, jakie korzyści niesie ze sobą aktywizacja: zaangażowanie ze strony danej osoby i jej poczucie, że jest kompetentna i autonomiczna.

Przedstawię teraz kilka przykładów ukazujących, w jaki sposób działa zasada operacyjna w ramach konsultacji i edukacji psychologicznej.

Zadanie eksploracji odwołuje się do myślenia twórczego danej osoby. Jest to etap niepewności, na którym dana osoba aktualizuje wiedzę o wszystkich problemach swojej sytuacji. Jej orientacja ma charakter wielokierunkowy. Eksploracja to etap otwarcia, na którym działania doradcy powinny zachęcać daną osobę do wyrażania myśli i odczuć, a nie do ich wyjaśniania.

Analogia i różnorodność wydają nam się być obecnie najlepiej przyswojonymi zasadami eksploracji. Doradca może stymulować swego rozmówcę poprzez obrazy czy przenośnie, bądź też może poprosić go o znalezienie porównania, które wyrazi jego obecne przeżycia. Analogia polegać będzie natomiast czasami na identyfikowaniu się z czymś, co słyzy się od klienta. Postępowanie przez analogie okazuje się być skuteczne i często bardziej otwarte – bo irracjonalne – niż werbalizacja. Rozbieżność z kolei pozwala uniknąć impasu i jedy-nych prawdziwych odpowiedzi. Ktoś zdaje się wyrażać swój sprzeciw. Nie pro-

śmy o wyjaśnienie, skoncentrujmy się na wyrażaniu, prosząc, by wymienił wszystko, co chce odrzucić. Ktoś może koncentrować się na napięciu mięśni ramion. Prosi się go o dokonanie eksploracji tego, co może to dla niego oznaczać, wszystkiego, co miałby ochotę zrobić czując to napięcie. Ktoś mówi, że spojrzenia innych ludzi wprawiają go w zakłopotanie. Niech spróbuje dokończyć zdanie „Kiedy jestem obserwowany, czuję...”. Tyle razy, ile będzie mógł.

Podane przykłady ukazują w jaki sposób dochodzi do koordynacji pomiędzy zasadą operacyjną i zasadą doświadczalną. Jednostka przetwarza bowiem nie informacje w sensie symbolicznym, ale dane, których doświadcza w sposób konkretny. Chodzi o spostrzeżenia i uczucia, a nie koncepty. Powinno to być wystarczającym argumentem za słusnością stwierdzenia, że operacja poznawcza niekoniecznie musi mieć charakter intelektualny.

Zadanie krystalizacji polega więc na uporządkowaniu swoich spostrzeżeń. Jeden z klientów wspomniany przez C. Rogersa (w Southwellu, 1968, str. 214) wyraża to w sposób następujący:

„Nie mam pewności co do tego jaką osobą jestem. Stwierdzam bowiem, że wszystko, co mówię stanowi część mnie samego, ale tak naprawdę nie wiem co robić, żeby wszystkie te elementy zaczęły do siebie pasować”.

Zasada operacyjna proponuje, by doradca poprzez swoje działanie aktywizował procesy kategoryzacji i konceptualizacji właściwe dla etapu krystalizacji. Mieliśmy okazję przekonać się, że parafrazowanie często nadaje wypowiedziom klienta strukturę semantyczną. Procedura konstrukcji osobistych Kelly’ego (1955) znajduje zastosowanie także do krystalizacji. Osobiście miałem okazję stwierdzić, że w trakcie konsultacji klient polaryzuje swoje przeżycia wokół jakiegoś konceptu lub symbolu. Innymi słowy, osoba ta zatrzymuje się przy jakimś słowie przeczuwając, że ma ono – potencjalnie i w sposób implozyjny – moc scalania kilku różnych zdarzeń i różnych aspektów jej zachowań. Jeszcze prostszą metodą umożliwienia komuś dokonania krystalizacji jest zapytanie go – w odpowiednim momencie – jak rozumie to, co dzieje się wokół niego, jak według niego rzeczy, które mówi, łączą się ze sobą, jak mogłby streścić przebieg spotkania. „Co tak naprawdę komunikujesz mi w tej chwili?” – okazuje się być pytaniem wywołującym natychmiast efekt krystalizacji.

Zadanie specyfikacji natomiast charakteryzuje się przede wszystkim porównaniami. Jednostka musi opowiedzieć się, przyjąć stanowisko, zdecydować co jest dla niej najlepsze, zrezygnować z innych możliwości, wyjaśnić niepewność. Ten decydujący etap wymaga – z punktu widzenia operacyjnego – zmobilizowania umiejętności oceniania. Porównywanie, hierarchizowanie, eliminowanie – stanowią kilka przykładów poznawczych zachowań oceniających.

Doradca może działać jak katalizator procesów oceny, konfrontując to, co sam postrzega z percepcją klienta, zachęcając klienta, by skupił się na wyborach o różnej intensywności: „lubiłbym” jest przeciwstawiane „lubię”, „chciałbym” przeciwstawia się „chcę”, „trzeba by” – „muszę”. Procesy oceny przebiegają szczególnie dobrze kiedy porównania przeprowadza się dla wyborów wyraźnie

różniących się pod względem intensywności. Doradca musi pomóc danej osobie w ukazaniu w sposób wyrazisty, wręcz przesadny wszystkich przeciwieństw. Krótko mówiąc, zasady konfrontacji i dominacji służą w sposób adekwatny celom specyfikacji.

Jeśli chodzi o realizację, podejście operacyjne nakazuje odwołanie się do umiejętności planowania w czasie i operacjonalizacji. Z punktu widzenia jednostki etap ten polega na podjęciu skutecznych i systematycznych działań, będących konsekwencją wyrażonych przez nią uprzednio zamiarów. Pewne techniki behawioralne mogą okazać się szczególnie dobrze dostosowane do tej fazy. Odwołanie się do zasady operacyjnej na płaszczyźnie edukacji psychologicznej pozwoliło nam na sukcesywne omówienie sytuacji, w których jednostka uczy się przechodząc kolejno przez eksplorację, krystalizację, specyfikację i realizację. O ile w czasie konsultacji proces ten realizuje się w krótkim czasie, o tyle w przypadku działań zapobiegawczych może on objąć okres stosunkowo długi. W naszych publikacjach (Noiseux i Pelletier, 1972) pokazaliśmy, w jaki sposób podejście operacyjne może przekształcić się w przedsięwzięcie edukacyjne związane z rozwojem zawodowym i osobistym.

Drugą zasadą, na której zbudowaliśmy nasz model aktywizacji, jest sukcesywne mobilizowanie u jednostki procesów odpowiedzialnych za procedurę indukcyjnego odkrycia.

### **C. Wymiar intencjonalny**

Rozwój jest także celem. Dokąd zmierza rozwój? Skąd bierze się ta skłonność do coraz głębszego doświadczania samego siebie? Gdzie prowadzi nas proces odkrywania, który wielokrotnie powtarza się w ciągu życia?

Wydaje mi się, że człowiek jest zasadniczo istotą ukierunkowaną na cel, która stara się nadać sens swojemu życiu. Nie można sprowadzić go do schematu bodziec-reakcja. Jego motywacja jest czymś więcej niż tylko dążeniem do zredukowania napięcia. Chce on życia, które ma sens.

Student, którego zapytałem, czym jest dla niego życie posiadające sens, odpowiedział; „życie, które ma sens to życie które zmierza w kierunku wytyczonym przeze mnie, a nie przez innych<sup>2</sup>”. Definicja ta ukazuje podwójny sens rozwoju, będącego poszukiwaniem sensu i kierunku. Przyjrzyjmy się wspólnie rozwojowi jako określaniu sensu, a następnie rozwojowi rozumianemu jako kierunek działania.

---

<sup>2</sup> W języku francuskim słowo „sens” ma podwójne, wykorzystane w podanej tu definicji znaczenie: „sens” znaczy „sens”, ale także „kierunek” (przyp. tłumacza).

## Sens

Doświadczenie jest nie tylko przeżywane, ale także wyrażane w formie symbolicznej. Jednostka poprzez swój wewnętrzny język i swoją myśl nazywa zjawiska, identyfikuje to, co się dzieje i próbuje zrozumieć to, co się jej przytrafia. Posiada zatem świadomość i zdolność do refleksji nad swoimi przeżyciami. Chwila obecna ma szczególne znaczenie, jeżeli jednostka uświadamia ją sobie poprzez odniesienie się do innych doświadczeń i w ten sposób zdobywa nową wiedzę na temat nie znanych dotychczas aspektów jej osobowości i życia. Jest to zatem nie kończący się proces odkrywania siebie i świata. Niektóre aspekty przeżyć naświetlają zdarzenia terazniejsze w sposób czasami nieoczekiwany. Istnieją zupełnie małe *insights*, a także większe. Gdy już raz jednostka zaangażuje się w proces poznawania samej siebie, zmierzać będzie ku coraz większej spójności. Czasami droga ta doprowadza ją do istotnych doświadczeń mających rangę prawdziwych odkryć. Jakaś pogłębiająca się relacja z innym człowiekiem pozwala jednostce odkryć, że istnieje określony sposób bycia w świecie, bycia z innymi ludźmi, który posiadała ona już we wczesnym dzieciństwie, który zamknął się później w wielokrotnych powtórzeniach i został uwolniony wreszcie dzięki wyobrażeniu.

Marie Cardinal tak opowiada o swojej pracy z psychoanalitykiem:

„Wszystkie historie wynurzały się na powierzchnię, porządkowały jedno wobec drugich, przyciągały kolejne, dawniejsze lub świeższe, krótsze lub dłuższe, krótkie migawki lub całe obrazy kilku lat życia”.

Poszukiwanie sensu angażuje wszystkie elementy egzystencji, zatacza coraz szersze kręgi, dzięki czemu każde terazniejsze zdarzenie jest coraz ciaśniej powiązane z życiem jako całością. Osoba, która posiadała swoją spójność i ciągłość znajduje coraz więcej sensu w chwili terazniejszej.

Z jednej strony, zgodnie z zasadą doświadczenia, każda osoba zdąża do coraz pełniejszego odczuwania samej siebie. Z drugiej natomiast strony, w świetle zasady intencjonalności, zmierza ona ku coraz pełniejszemu zrozumieniu swojego życia. Rozwój – można w związku z tym zdefiniować jako dynamiczną i coraz bardziej zintegrowaną relację, jaką utrzymuje dana osoba pomiędzy intensywnością swojego doświadczenia a globalnym charakterem swojej egzystencji. Określa się to także mianem życia wewnętrznego.

Podoba mi się pozytywna rola, jaką omawiane podejście przypisuje wiekowi człowieka, jak również wyrażone w nim przekonanie, że rozwój nigdy nie ustaje.

Nie mam zamiaru analizować całości relacji pomiędzy chwilą obecną a życiem jako całością. Na myśl przychodzi mi tylko, że ponieważ każde kolejne zdarzenie jest obarczone coraz większym sensem, dla nadania sensu mojemu życiu potrzeba mi z czasem coraz mniej doświadczeń. Rozwój idzie niewątpliwie w kierunku stopniowej redukcji liczby zdarzeń potrzebnych, by wypełnić ludzkie życie.

Mogę przytoczyć tu wspaniałe słowa wypowiedziane przez Anne Lindbergh w jej poemacie „Gift from the Sea”:

„Zaczynam rozumieć, że moje codzienne życie jest pozbawione znaczenia i piękna, bo zbyt mało w nim pustych przestrzeni. Moja przestrzeń życiowa jest wypełniona gryzmołami, mój czas – zajęty. Mało jest pustych stron w moim kalendarzu, niewiele wolnych chwil w ciągu dnia, niewiele w moim życiu miejsc, w których mogłabym być sama i się odnaleźć. Zbyt wiele działania, zbyt wielu ludzi, rzeczy – działań godnych zainteresowania, ludzi i rzeczy wartościowych, ale zbyt licznych. Bo nie tylko głupstwa przeciążają nasze życia, ale także rzeczy ważne. Można posiadać za wiele skarbów – tak wiele muszli, że nie wiadomo już co z nimi robić, a przecież jedna czy dwie byłyby tak pełne sensu” (1965, str. 192).

### **Kierunek**

„Życie, które ma sens, to życie, które zmierza w moim kierunku, a nie w kierunku wytyczonym przez innych”.

Przypominam sobie to nieco prowokujące, już raz przytoczone zdanie, by móc wskazać na inny jeszcze aspekt zasady intencjonalności, a mianowicie kwestię kierunku.

Każde zdarzenie, które przeżywam, każda osoba, którą spotykam, każda czynność, jaką wykonuję jest doświadczana w sferze uczuciowej jako pozytywna, negatywna lub niejednoznaczna, łącząca aspekty pozytywne z negatywnymi. Zdarza mi się tracić kontakt z tym subiektywnym aspektem mojej egzystencji. Wtedy właśnie nie wiem, czy to, co robię ma sens i staję przez koniecznością rozwiązania problemu związanego z kierunkiem.

Zdolność do odczuwania przyjemności zostaje skrępowana w procesie programowania społecznego i określania ról jednostki, a następnie najczęściej zastąpiona – jak to podkreśla Lower – przez moralność „*fun*” („przyjemności”) nie mającej już nic wspólnego z tym, co dobre dla jednostki, będącej przecież istotą dążącą naturalnie ku przyjemności; przypominamy o tym z naciskiem tym większym, że organizacja społeczeństwa i jego instytucje unikają stosowania kryteriów, które inspirowałyby się tą właśnie naturalną skłonnością człowieka.

Człowiek jest więc istotą nastawioną na przyjemność, czy też posługującą się przyjemnością i nieprzyjemnością jak drogowskazami wskazującymi właściwy kierunek. Instynkt człowieka, nie będąc niezawodnym, zostaje jednak skrępowany, a człowiek zmuszony do poszukiwania sensu.

Ta sama funkcja symboliczna, która tworzy sens, pozwala na dokonywanie uogólnień. Jednostka stara się uogólniać to, co jest dla niej przyjemne i w ten właśnie sposób definiuje zestaw swoich osobistych wartości. Wartość to przyjemność w jej uogólnionym wyrazie.

Nadać sens swojemu życiu oznacza tworzyć cele, które odpowiadają wartościom wyłaniającym się i afirmowanym w działaniu.

Jednostka nie żyje po prostu daną chwilą, stającą się częścią jej osobistej historii; jest także dla siebie samej określonym projektem.

Poszukiwanie kierunku może zostać opisane nieco bardziej szczegółowo jako ciągle uzgadnianie potrzeb obecnych z celami, które mają być realizowane w przyszłości. Wartości ukierunkowują wybór doświadczeń, jakiego dokonuje dana osoba – co nazwalibyśmy potencjalnym sensem – a doświadczenia w swoim sensie *explicite* wskazują, czy należy utrzymać wybrane wartości i cele czy też niektóre z nich powinny zostać poddane weryfikacji. Dialektyka potrzeb i celów pozwala nam zrozumieć, że życie ma sens wtedy, gdy terażniejsze doświadczenie jest przyjemne z uwagi na potrzeby istotne w świetle celów danej osoby. Znać kierunek to nic innego jak wierzyć w to, co się robi, w co jest się zaangażowanym.

Sens jest pożywką życia wewnętrznego, a kierunek pociąga za sobą zaangażowanie.

Nasz model aktywizacji wprowadza zatem trzecią i ostatnią zasadę, zgodnie z którą należy skłaniać jednostkę do wyrażenia znaczenia i kierunku jej doświadczenia.

Zasada intencjonalności zachęca doradcę do podjęcia działań stymulujących myślenie symboliczne klienta, pod warunkiem jednakże, że ekspresja będzie pochodzić od impresji, a pojęcia będą służyć do uporządkowania przeżyć w sposób, w jaki Gendlin opisuje emocje i tworzenie sensu (1962). W jaki sposób to, co mi się przydarza staje się częścią mojego życia? Jak to, co odkrywam stosuje się do mojego życia? Te pytania mogą naprowadzić osobę na sens i kierunek jej doświadczenia.

Zasada intencjonalności sugeruje na poziomie bardziej ogólnych działań, że orientacja przeżywana przez daną osobę jest zasadniczo osobista, a nie szkolna czy zawodowa. Gdyby doradca zawodowy wychodził z takiego założenia położyłby nacisk raczej na sens pracy niż na role zawodowe. Akcentowałby on tożsamość danej osoby, a nie zawartość jej teczeki personalnej.

Niepokoję się myśląc, że nikt w systemie szkolnictwa nie jest upoważniony do tego, by uczulić osobę dorastającą na fakt, że jej przeznaczeniem jest stać się dorosłym. Waloryzacja osobistych doświadczeń, sens odkryć, dawanie wyrazu wyznawanym przez siebie wartościom, branie na siebie odpowiedzialności za swój los jest być może działaniem wywrotowym, bo oznacza wyzwolenie się spod wzorów i autorytarnie narzuconych wierzeń.

Każdy, kto miałby możliwość tworzenia swoich własnych znaczeń, wartości i własnej koncepcji rzeczy, mógłby uczestniczyć aktywnie w tworzeniu kultury swojej epoki i zmianach swojego środowiska, w swego rodzaju intersubiektywnej wspólnocie, wzajemnym zaangażowaniu.

Kończąc przypomnę jeszcze tylko, że metoda operacyjna obejmuje trzy wymiary: wymiar doświadczalny, operacyjny i intencjonalny. Rozwój traktuje się w świetle tego podejścia jako proces poszukiwania i odkryć skoncentrowany

na własnych doświadczeniach i stawiający sobie za cel egzystencję, która mieć będzie coraz większy sens.

W niniejszej pracy pragnąłem nie tyle wykazać zasługi podejścia operacyjnego, co raczej usytuować tę metodę w jej kontekście teoretycznym i ideologicznym.

Przedsięwzięcie to jest dla mnie pełne sensu. Uważam je za ważne dla naszej później opracowanej metody i przyjemne dla mnie osobiście jako doświadczenie, które pozwoliło mi jeszcze bardziej wyrazić samego siebie.



## 4. DEFETYZM, POMIESZANIE I FADO

*Denis Pelletier*

*Artykuł nie opublikowany w języku francuskim. Zawiera on treść wykładu wygłoszonego w Portugalii.*

Zostałem uprzejmie poproszony przez panią Marię Jose Maya, redaktora naczelnego niniejszego czasopisma, o napisanie artykułu przedstawiającego mój sposób widzenia orientacji zawodowej. Jako że jestem bardzo zajęty, mogłem jej odmówić. Jednakże nie zrobiłem tego. Czy przyjąłem jej propozycję tylko ze względów grzecznościowych? Czy też tylko dlatego, że termin wydawał mi się odległy, jej zamówienie nie zawierało żadnych szczegółów, a na dodatek powiedziała mi, że najprawdopodobniej o wszystkim zapomni, że nie będzie nalegać, czy też, że będzie miała w późniejszym terminie tyle propozycji, że w zasadzie kamień jej spadnie z serca, jeśli zrezygnuję. Czy nie dałem się po prostu gdzieś tam w głębi ponieść sytuacji? I czyżbym właśnie pogodził się z koniecznością wykonania tego zlecenia tylko dlatego, że nie mogę się od niego uwolnić?

Pojmujesz na pewno, drogi czytelniku, że w tych warunkach nie miałbym zbyt wiele do powiedzenia. Słowa znalazłyby się, ale z trudnością, bez przekonania, bez żadnej rzeczywistej pasji, bez jasno określonego celu. Jeśli tak wyglądałaby sprawa, pisałbym teraz nie do końca tego chcąc, bez podjęcia prawdziwej decyzji.

Czy chodzi tu o to, by żyć jedynie dla innych bądź podporządkowywać swe życie jedynie losowi lub przeznaczeniu? Czy nie jest to sytuacja, w której znajduje się wielka liczba młodych i dorosłych ludzi, działających na zewnątrz bez osobistej motywacji, robiących rzeczy, ponieważ trzeba je zrobić i pozwalających się nieść fali wydarzeń?

To prawda. Wiele badań socjologicznych to potwierdza. Kontekst społeczno-ekonomiczny odgrywa istotną determinującą rolę w orientacji jednostek. Ten determinizm wpływa w sposób – użyjmy tego słowa – niezasłużony na wybór drogi zawodowej do tego stopnia, że można sobie zadać pytanie, czy rzeczywiście chodzi tutaj o „wybór” zawodowy. Przyczyna tego leży dokładnie w przyjmowaniu postawy pasywnej – oczekującej i fatalistycznej – którą określa się w języku naukowym jako zewnętrzne umiejscowienie kontroli.

A przecież to właśnie wewnętrzne umiejscowienie kontroli potrzebują te jednostki społecznie nieprzystosowane. Jeśli nie wezmą one tej odpowiedzialności, nie zdołają w sobie spostrzec żadnej władzy ani siły oddziaływania na swoje środowisko, ani siły oddziaływania na swoją przyszłość. Innymi słowy, przed każdym wyborem podmiot musi spostrzec w sobie możliwość pewnego marginesu swobody. Jeśli jest całkowicie przekonany, że nie może nic zrobić, by polepszyć swoją sytuację, będzie trwał w pozycji defensywnej, polegającej

na próbach rozwiązywania problemów – w miarę jak się one pojawiają. Nabierze wtedy bardzo złego przyzwyczajenia polegającego na myśleniu „na krótką metę”. Z braku dłuższej perspektywy czasowej, nie będzie w stanie chronić się przed sytuacjami bez wyjścia, które powinien był przewidzieć. Nie będzie w stanie również przekształcać swoich pragnień w projekty – skończy się na tym, że nie będzie już nawet miał pragnień. Jego jedynym dążeniem stanie się ciągle unikanie najgorszego.

Jednostka, której umiejscowienie kontroli jest zewnętrzne, postrzega siebie w konsekwencji jako istotę reagującą, a nie istotę mającą intencje. Cała ta filozofia życiowa determinuje zachowania podmiotu względem przyszłości jako aktywne bądź pasywne. Jeśli zatem sam doradca zawodowy przychodzi w charakterze eksperta, który służy radą, wzmacnia pasywną postawę, z racji której tak bardzo cierpi osoba żyjąca w środowisku zaniedbanym.

Dlatego właśnie ja osobiście przyjąłem opcję podejścia edukacyjnego w pracy doradczej. Podejście to polega na uaktywnianiu podmiotu w jego działaniach. Udaje mu się samemu, w wyniku procesu eksploracji, uporządkować swoje spostrzeżenia i wybrać cel zawodowy, który ma być następnie zrealizowany.

Ale wróćmy do tego artykułu, który mam napisać. Czy wystarczy, żebym miał motywację? Muszę mieć jeszcze jakąś treść do przekazania! Nazywa się to właśnie obawą przed białą kartką papieru. Jeśli zamieszanie w mojej głowie będzie bardzo duże, może mi się nie udać nawet zacząć pisać. Może być tak, że przeróżne pomysły, a zwłaszcza różne tropy, za którymi mógłbym pójść, skłębiają się w mojej głowie. Będzie mnie wtedy korciło, aby po prostu się wycofać, czy też po prostu przenieść pracę na później wobec braku pomysłu, od której strony zacząć pisanie. Czy widzicie mój aktualny problem? Myślałem, że mam jakiś pomysł, ale teraz nie jestem już pewien, czy ta droga dokądś prowadzi. A przecież miałem wrażenie, że znalazłem odpowiedź. Wydawało mi się, że rozwiązanie przyjdzie łatwo. Ale nic się nie ukazuje. Oczekuję na treść, która nie nadchodzi. Przyznaję, że w tym właśnie momencie zazdroścuję ludziom, którzy są w stanie jasno sformułować swoje myśli i posiadają uporządkowany punkt widzenia na temat wszystkiego, nad czym się zastanawiają. Można by powiedzieć, że ludzie ci są w stanie napisać książkę za pomocą jednego pomysłu, podczas gdy ja nie mogę nawet zredagować jednego paragrafu.

Ta trudność w analizie i organizacji myśli nazywa się w języku naukowym zależnością stylu poznawczego od pola. Ci, którzy zależą od pola mają sposób postrzegania przybliżony, ogólnikowy, impresjonistyczny, krótko mówiąc rozproszony. Zamiast jasnych i dokładnych informacji posługują się w myśleniu, decydowaniu i działaniu słabo zdefiniowanymi wyobrażeniami i w konsekwencji rzadko konfrontują się z rzeczywistością.

Chcę, żeby mnie dobrze zrozumiano, ponieważ wydaje mi się to mieć kapitalne znaczenie w naszej pracy doradcy zawodowego. Wyobraźcie sobie kogoś, kto nie ma w zwyczaju analizować i zastanawiać się. Oznacza to, że osoba

ta zna siebie samą raczej słabo i że jej wyobrażenie o rynku pracy jest mętne, a nawet nieprawdziwe. Choć osoba ta usiłuje oddziaływać na swoje położenie, nie jest w stanie, bo nie ma po temu środków działania poznawczego. Nie wydaje się, aby była w stanie zaangażować się w proces rozwiązywania problemów ani skutecznej obróbki informacji związanej z podejmowaniem decyzji. Mówiąc krótko, osoba ta nie wie, jak podejść do swoich potrzeb z zakresu orientacji zawodowej, w jaki sposób mogłaby zdobyć informacje, a w szczególności, w jaki sposób mogłaby wykorzystać swe doświadczenie, aby zrozumieć kim jest, czego naprawdę chce, co czuje, że jest w stanie dokonać.

Istnieje w istocie pewien rodzaj bierności psychicznej, w której dana osoba odbiera informacje, ale ich tak naprawdę nie wchłania. Jedyną informacją, jaka pozostaje to ta, którą udaje się jej wpisać w swoje struktury poznawcze, ale trzeba pamiętać, że omawiana osoba nie zadała sobie jak dotąd trudu, aby wyrobić sobie własny światopogląd. Jest ona zatem ciągle trochę na łasce potakiwania, rad autorytetów i wpływów otoczenia.

Ci, którzy mieli okazję kiedyś pisać tekst tak długi, jak doktorat, pracę magisterską, raport z badań czy esej, łatwiej zrozumieją rolę tych struktur poznawczych. Począwszy od momentu, w którym powstają załączki wiedzy, każda informacja przychodząca przylepia się do tych załączków i powiększa je. Struktura ta, stając się coraz bardziej centralnym ośrodkiem i zwiększając swe moce asymilacyjne, czyni jednostkę aktywną poznawczo, coraz bardziej niezależną od pola, coraz bardziej samodzielną w swoich sądach i coraz bardziej pewną siebie w argumentacji.

Czytelnik rozumie już, dokąd przez to zmierzam: każda jednostka powinna przejść przez swój proces orientacji tak, jakby pisała pracę doktorską. W obydwu przypadkach chodzi bowiem o proces poszukiwań, a nieocenioną zaletą przeżycia procesu orientacyjnego jest wewnętrzne uporządkowanie swoich potrzeb i swoich celów, przez co podmiot staje się oportunistyczny, to znaczy jest w stanie korzystać ze wszystkich przydarzających mu się okazji, aby przybliżyć się do rodzaju egzystencji, której poszukuje.

Chciałbym uświadomić czytelnikowi, że moja propozycja nie ma charakteru ideologicznego, ale praktyczny. Weźmy sytuację tak ekstremalną jak bezrobocie. Ktoś szuka pracy, spieszy mu się! Czy podejmie pierwszą pracę, jaką znajdzie? Prawdopodobnie. I co się stanie? Najprawdopodobniej ją straci, ponieważ, o ile nie będzie to szczęśliwy traf, nie znajdzie motywacji niezbędnej, aby dążyć uparcie do przodu ani też motywacji do uczenia się i doskonalenia w tego rodzaju czynnościach. Dlatego też w populacji osób poszukujących pracy obserwuje się zjawisko małych, dorywczych prac typu: przyjsć jak najpóźniej, wyjść jak najwcześniej. Stąd rodzi się następująca konkluzja: nie można oferować miejsc pracy nie oferując jednocześnie usług doradczych. Ale o jakie usługi tutaj chodzi? Jeśli poddajecie daną osobę serii testów, a następnie proponujecie jej bądź to szkolenie zawodowe albo też pewne określone miejsce pracy, osoba ta odejdzie na rynek pracy dokładnie ukierunkowana. Tymczasem może

się zdarzyć, że z różnych powodów wynikających z natury rzeczy, porada zawodowa nie będzie mogła być zrealizowana w zaplanowanym kształcie. Tak więc podmiot posiada rozwiązanie, ale nie zna drogi dojścia do niego. Jeżeli dzieje się tak, że rozwiązanie nie pasuje jak ulał do konkretnej sytuacji jednostki, zostanie ona pozostawiona własnemu losowi, będąc w dalszym ciągu zależna od eksperta i charakteryzując się tą samą biernością poznawczą.

W przypadku przeciwnym, poszukujący pracy przeżywa swój proces orientacji w kształcie, w jakim opisałem to powyżej i odnajduje się w roli kogoś, kto napisał wielkie dzieło. Uporządkował swoje struktury poznawcze tak, że będzie w stanie się bronić przed potencjalnym pracodawcą. Ponieważ dobrze zna siebie, będzie w stanie dobrze zaprezentować swoje zalety i będzie potrafił przekazać komunikat o zainteresowaniu stanowiskiem pracy, o które będzie się ubiegał. Jeżeli zresztą nie znajdzie dokładnie tego, czego szukał, będzie potrafił się do tego zbliżyć i opracować strategię ewolucji mającej na celu osiągnięcie w dalszej perspektywie celu, jaki sobie wytyczył.

W efekcie, podmiot, który znajduje się w sytuacji orientacji zawodowej przejawia aktywność nie tylko przez fakt, że bierze się w garść, ale jest także aktywny poznawczo w procesie poszukiwania prowadzącym do wyboru zawodowego. To właśnie rozumiem osobiście przez termin aktywizacja. Aktywizacja rozwoju zawodowego i osobowego polega zasadniczo na stymulowaniu procesów poznawczych przebiegających równoległe z poszczególnymi etapami procesu orientacji.

Ponadto istnieje możliwość aktywizacji podmiotów nie tylko indywidualnie, ale również sposobem dydaktycznym, poprzez pracę grupową z młodzieżą lub dorosłymi.

Czytelnik na pewno rozumie, że miałem osobiste powody napisania tego artykułu, i że dysponowałem od chwili wystosowania zaproszenia przez panią Marię Jose Maya wewnętrznym umiejscowieniem kontroli. Rozumie on też z pewnością, że korzystałem w tej materii z całkowitej niezależności od pola. Rozumie też na pewno, że wszystko, co trzeba wiedzieć na temat orientacji może być streszczone w jednym słowie, słowie portugalskim, które trzeba tutaj jednakże zastosować z przeczeniem. Czy nie można by bowiem stwierdzić, że orientacja jest w pewien sposób zaprzeczeniem fatalizmu, odmową pogrążenia się w defetyzmie, krótko mówiąc rodzajem non-fado, przynajmniej jeśli chodzi o rzeczywistość spraw pracowniczych. Bo jeśli chodzi o miłość..., to jestem całkowicie gotów uwierzyć w przeznaczenie!

## 5. ROZMOWA DORADCZA W URZĘDZIE PRACY

*Maryline Augier*<sup>3</sup>

Rozmowa doradcza oraz poradnictwo grupowe są, moim zdaniem, zasadniczym polem działania doradców zawodowych. Ich umiejętności gromadziły się stopniowo. Zostały one usystematyzowane i wzbogacone w miarę stopniowego wzrostu popytu społecznego i ekonomicznego. Owe praktykowane od mniej więcej dwudziestu lat umiejętności powinny zostać sformalizowane i wyjaśnione. Spróbuję tego dokonać, zajmując się rozmową doradczą. Postaram się pokazać strukturę takiej rozmowy, jej przebieg i kolejne czynności konsultanta-doradcy. Dla ilustracji przytoczę kilka konkretnych przykładów.

Osoby, z którymi się spotykam jako doradca, są na ogół zdezorientowane. Pragną one zmiany i rozwoju zawodowego (lub też są do nich zmuszone), ale nie są w stanie same podjąć odpowiednich decyzji. Często przychodząc do mojego biura, osoby te nie wiedzą, czego się mają po tej wizycie spodziewać. Zauważam to w ich niepewnych gestach, w ich nieco zamkniętych i zaniepokojonych twarzach, w ich wahającym się tonie. Znaki te stanowią kontrast z wielkimi nadziejami, które ukazują się, gdy osoby te mówią o swoich zamierzeniach. « Chcę odbyć szkolenie », « chcę zmienić zawód », « nie chcę uprawiać mojego dotychczasowego zawodu », « mam dosyć mojej dotychczasowej pracy ». Prośby zawierają te same słowa, wydają się prawie banalne, ale za każdym razem widzę, że obdarza się mnie nadzwyczajnymi możliwościami – jestem osobą, która może w magiczny sposób znaleźć za nich odpowiedzi na ich pytania. Myślę, że jest to marzenie wszystkich przychodzących do nas osób.

W tym momencie występuję w roli niszcyciela marzeń, gdyż ustalam ramy rozmowy, cel, do którego zmierzam i sposób postępowania, który przyjmiemy, by osiągnąć ten cel. Wyjaśniam, że postępowanie tych osób wymaga wypracowania projektu, że będziemy nad nim razem pracować, że pomogę im w ich refleksjach i w ich poszukiwaniach i że dla znalezienia odpowiedzi trzeba będzie zacząć od nich samych.

Celem tego pierwszego kontaktu jest ustalenie wzajemnych pozycji rozmówców, ale również stworzenie odpowiedniego klimatu dla rozwoju wymiany. Sposób przyjmowania rozmówców jest ważny (zachowanie otwarte i uprzejme), ale ważna jest również umiejętność dostosowywania swoich reakcji do każdej osoby.

Weźmy przykład pana G., który na początku rozmowy okazuje wyraźne obawy. Rozpoznaję to po jego głosie i po jego spojrzeniu, jego oddech jest ciężki: « Pracowałem przez 15 lat w laboratorium fotograficznym i przez 2 lata pro-

---

<sup>3</sup> „L'entretien d'orientation a l'ANPE”, w: „Bilan et orientation. Deuxieme partie”. No 109/110. Decembre 1991/1992.

wadziłem sklep. Przeszedłem depresję i chorowałem na astmę. Muszę za wszelką cenę zmienić zawód. Mam dosyć porażek. Zastanowiłem się i chciałbym pracować w kontakcie z ludźmi ». Postanawiam przedstawić natychmiast różne hipotezy zawodów :

« O jakiego typu kontakt chodzi: handlowy czy społeczny?

- Raczej społeczny.
- Czy myślał pan, na przykład, o zawodzie wychowawcy, instruktora?
- Nie, moja córka jest wychowawczynią i praca ta wymaga zbyt wielkiego zaangażowania osobistego. Jeśli chodzi o kształcenie, to mnie ono pociąga, ale znam się tylko na fotografii i chcę od niej odejść.
- A więc może kontakt o charakterze bardziej handlowym?
- To by mi odpowiadało, ale mam za sobą świeże i nieudane doświadczenie. Umiem pracować jako sprzedawca tylko w dziedzinie fotografii ».

Moja decyzja, by odpowiedzieć natychmiast na jego wstępną prośbę i by przedstawić hipotezy różnych zawodów, była spontaniczna, intuicyjna. Po analizie widzę, że wynikała ona z podwójnej motywacji: towarzysząc kandydatowi w jego trudnej sytuacji, uspokajam go, wzmacniam jego zaufanie. Widzi on, że go słucham, że biorę jego sytuację pod uwagę, że zdaję sobie sprawę z jego potrzeb i (w pewnym sensie) z jego zagubienia. Z drugiej strony zdaje on sobie sam sprawę z tego, że zbyt pośpieszne proponowanie różnych zawodów i ich powierzchowna analiza okazują się mało przydatne zarówno dla niego, jak i dla mnie, i że trzeba się do tego zabrać inaczej.

Ta pierwsza faza służy więc do stworzenia klimatu zaufania, w którym rozmówca będzie mógł się wypowiedzieć i w którym poczuje się on włączony do prawdziwej pracy nad jego przyszłością. Faza ta przygotowuje go pośrednio do innej fazy rozmowy, do innego podejścia do jego problemu, które będzie miało bardziej skomplikowany charakter.

Jednym z podstawowych elementów analizy jest faza bilansu osobistego i zawodowego. Podejmujemy razem badanie przeszłości. Ta faza jest podstawą rozmowy; bez niej żadna orientacja nie będzie możliwa. Zdam równocześnie do dwóch celów: chcę lepiej poznać klienta i sprawić, by on sam lepiej siebie poznał. Pozwalam mu mówić o jego wykształceniu i doświadczeniach zawodowych, o jego gustach, zdolnościach, wartościach, rozrywkach, przyczynach pierwotnych wyborów w okresie szkolnym. Pomagam mu się wypowiedzieć przez aktywne słuchanie, proponowanie odpowiednich sformułowań, uwidacznianie sprzeczności i poprzez zadawanie pytań. Zbieram jak najwięcej informacji, zapamiętuję je, analizuję i kategoryzuję. Stopniowo klient widzi, że z tego, co mówi, wyłania się pewien sens, uświadamia on sobie różne rzeczy, nabiera dystansu wobec samego siebie i lepiej poznaje siebie samego. Rozmowa jest zatem okazją do wypowiedzenia się i do słuchania.

Tak więc pan G., gdy pytam go o przyczyny pierwszego wyboru kierunku kształcenia w szkole, odpowiada mi: « Wie pani, to nie ja dokonałem wyboru, tylko mój ojciec. Miałem trudne dzieciństwo. Nigdy zresztą nie decydowałem

o moim życiu. Zaakceptowałem i dostosowałem się». Gesty dołączają się do słów, by wspólnie wyrazić jego zażenowanie i wagę, jaką przywiązuje do tego, co mówi. Mój rozmówca oddycha szybciej i dotyka ręką klatki piersiowej.

Dla pana L., trenera w klubie sportowym, przeprowadzenie bilansu odbywa się poprzez wspomnienie jego różnych doświadczeń: sprzedawca artykułów sportowych, kierownik we własnym klubie sportowym i następnie pracownik w innym klubie.

« Mam dosyć sposobu, w jaki musimy traktować ludzi. To jest fabryka mięśni. To jest niemożliwe. Już dłużej nie mogę.

– W jaki sposób zaczął pan tego rodzaju pracę?

– Chciałem studiować medycynę, ale byłem bardzo słaby z matematyki. Moi rodzice zaproponowali mi, bym zajął się handlem. Pracowałem jako sprzedawca, ale jako że pasjonowałem się sportem, zdobyłem dyplom wychowania fizycznego na studiach wieczorowych. Pracowałem w tym zawodzie przez kilka lat, ale teraz koniunktura obniżyła się i już mi to nie odpowiada ».

Te elementy bilansu stanowią bardzo ważny materiał. Pozwalają mi one lepiej poznać klienta poprzez to, kim jest i poprzez to, co przeżył, czego dokonał i czego mu się nigdy nie udało dokonać. Dają one klientowi możliwość lepszego zrozumienia jego kariery, wyjaśnienia pewnych punktów, znalezienia przyczyn blokady. Pan G. wyraził swymi słowami strach przed samym sobą i trudne stosunki z własnym ojcem. Pan L. mówił o nostalgii związanej z nie zrealizowanym projektem studiów medycznych i przeanalizował całą swoją przeszłość w świetle tego faktu.

W tej pracy nad bilansem towarzyszę rozmówcy i prowadzę go w jego badaniach nad samym sobą, w których granica między sprawami osobistymi a zawodowymi czasami zanika. Staram się sprzyjać wyłonieniu się samoświadomości podmiotu, który stopniowo, poprzez słowa, zaczyna istnieć i formułuje doświadczenia, w których był zamknięty. Po tym położeniu fundamentów mogę poprowadzić rozmówcę do kolejnej fazy.

Przeprowadziłam go już przez jego własną przeszłość. Teraz udam się z nim do jego hipotetycznej przyszłości, proponuję mu, by zobaczył siebie w tej potencjalnej przyszłości. Wkraczamy wspólnie w fazę wypracowywania hipotez odnośnie zawodu. Znam już nieco lepiej rozmówcę; on siebie również zna lepiej. Nie widzę obszaru zawodów tak jak on, to znaczy w sposób wybiórczy. Za pomocą swoich hipotez będę więc próbowała poszerzyć jego pole refleksji, odsunąć linię horyzontu. Muszę dać pole wyobraźni i nie bać się niespodzianek.

Opowiedziawszy o swoich stosunkach z ojcem, pan G. mówi mi, że potrzebuje świeżego powietrza, że przeprowadził się ostatnio do domu z ogrodem. Te ostatnie słowa podpowiadają mi pewien pomysł:

« Czy nie chciałby pan wykonywać pracy ręcznej, pracować na świeżym powietrzu? Czy mógłby pan, na przykład, pracować w ogrodnictwie?

– Dlaczego nie? Nie widzę zawodów lepszych i gorszych ».

Jego spojrzenie rozjaśnia się. Trafiłam w cel. Moja hipoteza zaskoczyła go, ale i sprowokowała zmianę perspektywy. Otworzyła w nim nową przestrzeń wolności. Odpowiedziała na jego pragnienie: otwarta przestrzeń w opozycji do zamkniętej przestrzeni laboratorium fotograficznego.

W podobny sposób zwracam się do pana L.:

«Chciał pan studiować medycynę. Pana zawód wymaga dobrej znajomości organizmu ludzkiego. Zajmował się pan handlem. Czy myślał pan o takich zawodach, jak na przykład akwizytor medyczny?»

– Co to znaczy akwizytor medyczny? (Wyjaśniam mu, na czym polega ta praca).

– Dlaczego nie? ».

Do tej fazy mogę wejść i wprowadzić do niej rozmówcę wyłącznie w sytuacji, gdy analiza została przeprowadzona w sposób wystarczająco pogłębiony. Opieram się bowiem na elementach uzyskanych, zapamiętanych i uogólnionych w fazie poprzedniej, aby móc wybrać hipotezy najbardziej adekwatne i biorące pod uwagę to, kim rozmówca jest i to, czego pragnie. Przeprowadzam operację budowania mostów między elementami wydobytymi w ramach bilansu a możliwościami, które proponuje rynek pracy.

Ta faza rozmowy przyczynia się również do pojawienia się wspomnianej wyżej samoświadomości, jednakże owa samoświadomość jest jeszcze niejasna. Aby jej kontury stały się wyraźniejsze, wprowadzam rozmówcę w inną fazę: w fazę weryfikacji hipotez w praktyce. Ta faza jest dla mnie bardzo ważna, albowiem zmusza ona rozmówcę do działania. Moja rola polega wtedy na dokładnym wyjaśnieniu, dlaczego należy zweryfikować sformułowane uprzednio hipotezy w rozmowach z przedstawicielami różnych zawodów. Chodzi o zdobycie jak największej ilości informacji i świadectw mogących dostarczyć wiedzy o branżach pod uwagę zawodach lub funkcjach. Jest to faza wyjaśnień. Proponuję metodę, którą rozmówca będzie musiał sam zastosować.

Proponuję mu schemat rozmowy możliwy do użycia podczas przeprowadzania ankiety. Tłumaczę mu, że dzięki tej procedurze zmniejsza on prawdopodobieństwo błędnego myślenia o różnych zawodach. Może on w ten sposób wypracować sobie własną wizję dalszego ciągu swoich działań. Rozmówcy są często entuzjastycznie nastawieni do wykonania tego typu pracy, wydaje im się to rozsądne. Jednakże, aby do tego dojść, trzeba uprzednio długo wyjaśniać motywy tego podejścia metodologicznego.

Faza związana z przeprowadzaniem ankiety jest interesująca z powodów, które wyjaśniam rozmówcy. Jest ona również interesująca, bo zmusza do działania, do podjęcia aktywności. Daje ona kandydatowi okazję do uporządkowania swojego czasu i swojej przestrzeni. Będzie on musiał umawiać się na spotkania i udawać się w różne miejsca. Nie jest on już izolowany i może nawiązywać kontakty z innymi ludźmi. W tej fazie kandydat sam zajmuje się swoim procesem orientacji.

Taka właśnie była sytuacja pana G., który natychmiast zgodził się z moją propozycją. Upoważniało go to do decydowania o swoich planach zawodowych.



Czuł się obdarzony zdolnością do powiedzenia « ja ». Ta jeszcze niejasna samoświadomość wyłaniająca się w fazie poprzedniej ukaże się teraz, dzięki zaproponowanym przeze mnie czynnościom, w sposób bardziej wyraźny. Przemieści się ona ze sfery możliwości do sfery rzeczywistości.

Po powrocie z przeprowadzania ankiety klient jest na ogół bardziej zdeterminowany i lepiej poinformowany. Jeśli hipotezy nie są potwierdzone, jest on gotów wyruszyć w innym kierunku z dodatkowym atutem w postaci lepszego opanowania metodologicznego problemu jego orientacji. Jeśli są one potwierdzone, przystępuje on do wypracowywania strategii, która ma umożliwić realizację projektu. W tym momencie pojawia się podstawowe pojęcie problematyki orientacji – pojęcie czasu. Czas sprzyja dojrzewaniu projektu i wszystkich elementów zgromadzonych przez kandydata. Często potrzebuje on drugiej, a nawet trzeciej rozmowy, podczas której prezentuje aktualny stan swoich przemyśleń i poszukiwań. Doradca odgrywa wtedy podwójną rolę: z jednej strony wysłuchuje i wspiera klienta, który może czuć się niepewny i niespokojny, a z drugiej – udziela mu informacji na temat perspektyw zatrudnienia i szkolenia w dziedzinie, którą kandydat bierze pod uwagę.

Pan G. powrócił z przeprowadzania swojej ankiety mówiąc: « Postanowiłem podjąć pracę, która uwzględnia to, kim jestem. Ankieta przekonała mnie, że praca w ogrodnictwie nie odpowiada mi. Przypomniałem sobie natomiast pewne doświadczenie, które przeżyłem w przedsiębiorstwie fotograficznym. Opiekowałem się młodzieżą kształcąca się w moim przedsiębiorstwie. Bardzo mi się to zajęcie podobało. Instruktor, z którym wtedy współpracowałem jest obecnie w jednej z misji lokalnych. Opiekuje się młodymi pracownikami przedsiębiorstwa. Długo z nim rozmawiałem. Myślę, że pójdę w tym kierunku ». Słucham go uważnie, pomagam mu wyrazić i sprecyzować elementy zebrane podczas ankiety. Informuję go o aktualnych możliwościach zatrudnienia w misjach lokalnych i radzę mu, by sam spontanicznie wysłał do nich swoją ofertę pracy. Z punktu widzenia metody znaleźliśmy się już w fazie realizacji projektu.

Również pan L. przeprowadził ankietę wśród akwizytorów medycznych; zastanowił się i obecnie pragnie pracować w tym zawodzie. Potrzebne jest mu dodatkowe przeszkolenie zawodowe. Informuję go o możliwościach odbycia odpowiednich kursów.

Proces orientacji zawodowej jest zawsze przewidziany na pewien czas. Składa się on z wielu rozmów obfitujących w refleksje i informacje. Łączy w sobie refleksję nad samym sobą oraz działania na zewnątrz. Doradca spełnia tymczasowo funkcję punktu oparcia, przewodnika wytyczającego drogę przed kandydatem poszukującym informacji.

Słowo « orientacja » pochodzi od słowa łacińskiego « orior », którego głównymi znaczeniami są « powstać », « narodzić się » i « zacząć ». Proces orientacji oznacza towarzyszenie kandydatowi w jego działaniu podzielonym na fazy i uczestniczenie w ten sposób w powstawaniu podmiotu obdarzonego indywidualnością oraz posiadającego rolę społeczną i zawodową.

Konsultant (doradca) daje klientowi możliwość wypowiedzenia się, bycia wysłuchanym, pomaga mu w jego samookreśleniu się, prowadzi go w jego badaniu siebie samego, proponuje mu hipotezy zawodów, które następnie sam kandydat będzie musiał zweryfikować, doradza mu i informuje go o perspektywach zatrudnienia i kształcenia. Skuteczność słowa, czynu i wysłuchania.

Jeśli chodzi o klienta, to rozwiane złudzenie, że otrzyma szybko magiczną odpowiedź na swoje problemy, przemienia się w świadomość, a potem w pewność, że jest on sam odpowiedzialny za swój własny proces orientacji zawodowej. Nikt nie może znać go lepiej niż on sam siebie zna, nikt nie może działać i żyć za niego. Możemy tu z pewnością mówić o wymiarze edukacyjnym procesu orientacji. Problematyka orientacji wydaje mi się być słusznie wpisana w to zdanie filozofa Edgara Morina, który zwrócił się niedawno do pracowników pewnej instytucji pedagogicznej i doradczej, poruszając problem złożoności: »Z punktu widzenia złożoności, obserwator musi wpisać siebie w proces obserwacji, twórca – w swoje dzieło, doradca – w swoją poradę. Musi on skonstruować w swoim umyśle więź obserwacyjną, z której mógłby obserwować siebie samego, aby dać swemu rozmówcy obiektywne spojrzenie na jego problemy ».

Czy owo obiektywne spojrzenie nie jest zasadniczym narzędziem doradcy zawodowego?

## 6. CZŁOWIEK, KTÓRY GONIŁ ZA SWOIM SZCZĘŚCIEM

### *Bajka perska*

Żył sobie kiedyś nieszczęśliwy człowiek. Marzył, by w jego domu zamieszkała wierna i miła żona. Wiele kobiet przeszło obok jego domu, ale żadna z nich nigdy się nie zatrzymała. Za to wszystkie kruki zlatywały się na jego pole; wszystkie wilki – do jego owiec, a lisy – do jego kurnika. Kiedy grał w karty, przegrywał. Jeśli wybierał się na bal, zaczynało padać. A kiedy jakaś dachówka odrywała się od dachu, to zawsze wtedy, kiedy stał akurat pod nią. Jednym słowem, nie miał szczęścia.

Któregoś dnia, zmęczony ciągłą niesprawiedliwością losu, postanowił wybrać się po poradę do pustelnika, który żył w puszczy za wioską. Kiedy szedł drogą, przelatujący klucz kaczek zabrudził mu ubranie, ale człowiek nie zwrócił na to uwagi, tak bardzo przyzwyczał się już do nieszczęść, które czyhały na niego na każdym kroku. Kiedy wreszcie brudny, śmierzdzący dotarł do polany, na której mieszkał pustelnik, ten powiedział mu:

– Nadzieja jest tylko w Bogu. Jeżeli nie masz szczęścia, tylko on może uczynić cię szczęśliwym. Idź do niego i powiedz, że to ja cię przysyłam, a zobaczysz, że da ci to, czego ci brakuje.

Człowiek odpowiedział mu:

– Pójdę więc. Żegnaj pustelniku!

Nakrył głowę kapeluszem, zarzucił worek na ramię i poszedł szukać szczęścia do Boga, który mieszkał w tym czasie w białej grocie, na spowitym w chmurach wierzchołku wysokiej góry.

Gdy przechodził przez gęsty las, na ścieżkę zniemacka wyskoczył tygrys. Człowiek widząc go z przerażenia padł na kolana i szcękając zębami powiedział:

– Oszczędź mnie, okrutna bestio, jestem tylko nieszczęśnikiem, którego lepiej omijać z daleka. Tak naprawdę, nie nadaję się nawet do zjedzenia. Gdybyś chciał mnie pożreć, moje kości stanęłyby ci w gardle.

– Niczego się nie bój, odpowiedział tygrys. Nie jestem głodny. Gdzie idziesz, dobry człowieku?

– Idę do Boga, na tamtą górę.

– Pozdrów go ode mnie, rzekł ziewając tygrys. I zapytaj go, czemu nie mam apetytu. Jeśli w dalszym ciągu nie będę miał na nic ochoty, długo nie pociągnę.

Podróżnik obiecał mu powtórzyć Bogu jego pozdrowienia i prośbę. Chwilę porozmawiali jeszcze o tym i owym, po czym człowiek ruszył dalej.

Tego samego dnia wieczorem, doszedłszy do zielonej równiny, rozpałił ognisko pod wiotkim dębem. Usypiając, usłyszał nad głową szum liści i rozbudzony zapytał:

– Kto to?

W odpowiedzi usłyszał głos:

– To ja, drzewo. Trudno mi oddychać. Spójrz na moich braci na równinie.

Wszyscy są rośli, potężni, wspaniali. Tylko ja jestem wątły. Nie wiem czemu.

– Idę z wizytą do Boga. Poproszę go o lekarstwo dla ciebie.

– Dziękuję ci wędrowcze, odpowiedziało chore drzewo.

Następnego ranka człowiek ruszył w drogę. W południe zbliżył się do góry, a wieczorem obok ścieżki, która pięła się po jej stoku ku wierzchołkowi, ujrzał dom. Prawie całkiem zburzony. Dach był dziurawy, wiatr z piskiem obracał oderwane okiennice. Człowiek podszedł do uchylonych drzwi i zajrzał przez nie do środka. Koło kominka siedziała kobieta z głową spuszczoną na piersi. Płakała. Człowiek poprosił o schronienie na noc, a potem zapytał:

– Czemu jesteś taka smutna?

Kobieta westchnęła wycierając oczy.

– Bóg jeden wie – odpowiedziała.

– Jeśli Bóg wie – odrzekł człowiek – to nie bój się, zapytam go. Śpij spokojnie, piękna kobieto.

Kobieta wzruszyła ramionami. Już od roku smutek, który odczuwała nie pozwalał jej zasnąć całą noc.

Następnego dnia podróżnik dotarł do grotty Boga. Była okrągła i pusta. Przez otwór w suficie wpadało światło niebios. Człowiek stanął pod nim. Wtedy usłyszał:

– Synu mój, czego chcesz ode mnie?

– Panie, chcę mieć szczęście.

– Postaw mi trzy pytania, mój synu, a będziesz je miał. Ono już czeka na ciebie w kraju, z którego przychodzisz.

– Dzięki Panie. U stóp góry mieszka smutna kobieta. Płacze. Dlaczego?

– Jest piękna, młoda, potrzebuje męża.

– Panie, w czasie drogi spotkałem też bardzo chore drzewo. Na co ono cierpi?

– Jego korzenie nie mogą zagłębić się w ziemi, by ciągnąć z niej żywotne soki, bo przeszkadza im w tym skrzynia pełna złota.

– Panie, w lesie spotkałem też dziwnego tygrysa. Nie ma wcale apetytu.

– Jeśli pożre najgłupszego na świecie człowieka, odzyska apetyt.

– Panie, pozdrawiam Cię!

Człowiek zszedł szczęśliwy w dolinę. Zobaczył pod drzwiami domu kobietę we łzach. Pozdrowił ją szerokim gestem.

– Piękna pani – powiedział – potrzebujesz męża!

Odpowiedziała:

– Wejdz wędrowcze. Podobasz mi się. Bądźmy razem szczęśliwi!

– Niestety, nie mam czasu, biegnę na spotkanie z moim szczęściem, które czeka na mnie na dole!

Pożegnał ją wyrzucając w powietrze swój kapelusz i śmiejąc się pobiegł dalej.

Wkrótce zauważył na polanie chore drzewo. Krzyknął do niego z daleka:

– Skrzynia pełna złota przeszkadza twoim korzeniom, Bóg mi to powiedział!

Drzewo odpowiedziało:

– Człowieku, wykop ją. Uwolnisz mnie, a sam będziesz bogaty!

– Niestety, nie mam czasu, biegnę na spotkanie szczęścia, które czeka na mnie na dole!

Podróżnik poprawił torbę na plecach i wszedł do lasu jeszcze przed zapadnięciem zmroku. Na środku ścieżki czekał na niego tygrys.

– Posłuchaj tygrysie! Musisz zjeść człowieka. Ale nie byle jakiego, tylko najgłupszego na świecie.

Tygrys spytał:

– A jak go poznam?

– Nie wiem – odpowiedział człowiek. Nie mogę ci pomóc więcej, tylko powtórzyć słowa Boga, tak jak zrobiłem to w przypadku kobiety i drzewa.

– Kobiety?

– Tak, kobiety. Płakała bez przerwy. Była młoda i piękna. Potrzebuje męża, ale ja nie miałem czasu.

– A drzewo? – zapytał tygrys.

– Skarb przeszkadzał mu rosnąć. Chciało, żebym je uwolnił. Ale, jak ci mówiłem, nie miałem czasu. Nadal go nie mam. Żegnaj, spieszę się.

– A dokąd idziesz?

– Wracam do siebie. Na spotkanie ze szczęściem. Ono na mnie czeka, czeka!

– Chwileczkę – powiedział tygrys. Co to za podróżnik, który szuka szczęścia, a zostawia na swojej drodze piękną kobietę i zakopany skarb?

– To łatwe – odpowiedział człowiek oszołomiony. To głupiec. Jak się dobrze zastanowić, to nie wiem, czy jest na świecie ktoś głupszy od niego.

To były jego ostatnie słowa. Tygrys zjadł wreszcie wspaniałą kolację z dużym apetytem i podziękował Bogu za jego łaskawy dar.

## 7. UWAGA, PROJEKT!

*Claude Coquelle*<sup>4</sup>

**Model projektu, na którym zasadza się większość praktycznych metod szkolenia i adaptacji zawodowej, miałby być niesłuszny i niebezpieczny. Taki jest werdykt autora, który wzywa do wzięcia udziału w dyskusji. C. Coquelle walczy o rewizję tego modelu mówiąc, iż trzeba uczyć jednostkę wykorzystywania szans, a nie zamykać ją w sztywnych konstrukcjach pseudocelów.**

To już dogmat: posiadanie projektu ma stanowić warunek, jeśli nie konieczny, to przynajmniej rozstrzygający o powodzeniu procesu szkolenia i adaptacji zawodowej. Czy chodzić będzie o bezrobotnych długookresowych, czy młodych, obowiązuje hasło: sprawdzić, czy mają projekt, a jeśli nie, skłonić ich do stworzenia takowego.

Pozwolę sobie sformułować dwa zarzuty pod adresem takiego podejścia: z jednej strony jest ono błędne, z drugiej – szkodliwe. Postaram się poniżej uzasadnić tę opinię, omawiając pokrótce pierwszy, a przede wszystkim koncentrując się na drugim zarzucie – to właśnie z nim związana jest konieczność uświadomienia sobie wielu prawidłowości, warunkująca właściwe podejście do problemu. W podsumowaniu chciałbym zastanowić się jeszcze nad powodami, dla których koncepcja projektu cieszy się tak dużym powodzeniem i przynajmniej naszkicować metodę tworzenia modeli alternatywnych.

Oczywiście, moja krytyka nie dotyczy wszystkich przypadków posługiwania się terminem „projekt”, których jest bardzo wiele, i z których niektóre wydają mi się udane i pożyteczne. Przed przystąpieniem do analizy musimy jeszcze tylko określić ogólne ramy naszych rozważań i stworzyć wygodne, operacyjne definicje dla analizowanych zjawisk.

### Model projektu

Powiemy o danej osobie, że posiada projekt, jeśli wie, co chciałaby przeżyć w perspektywie średnioterminowej (powiedzmy od 2 do 10 lat), i jeśli ten obraz przyszłości potrafi zwerbalizować. Nie musi chodzić przy tym o bardzo szczegółowe wyobrażenie, ale o określenie ogólnych preferencji w kilku ważnych dziedzinach (styl życia, rodzina zawodów, miejsce zamieszkania...). Kryterium oceny doskonałości projektu będzie dokładny i selektywny charakter tych podstawowych wyborów.

---

<sup>4</sup> Claude Coquelle jest konsultantem COPAS (Doradztwo w praktykach i analizach społecznych, Lille). W swoich pracach zajmuje się głównie zagadnieniami adaptacji społecznej młodzieży znajdującej się w trudnej sytuacji oraz zagadnieniami polityki miejskiej. Artykuł „Uwaga, projekt!” został napisany w październiku 1993 r.

Model projektu możemy zatem zdefiniować jako pewną całość, na którą składają się:

- przekonanie, że dana osoba ma większe szanse na udaną adaptację społeczną i zawodową, jeśli posiada projekt i jest do niego przywiązana;
- zestaw metod i środków stworzonych wokół idei projektu: rozmowy mające na celu analizę i wyjaśnienie projektu, moduły tworzenia projektu, badania czy staże poświęcone weryfikacji projektu itd.

Podana powyżej definicja została świadomie zawężona. Wydaje mi się jednak, że stosowane obecnie metody adaptacji zawodowej są zdominowane przez taki właśnie model, zwłaszcza w dziedzinie, którą zwykle się nazywać „adaptacją społeczną i zawodową”. Oczywiście, model ten nie zawsze przedstawia się w tak jednoznaczny sposób – czasami bywa on nawet zaciemniany. Myślę szczególnie o stosowaniu pojęcia „projekt” w sensie zdolności projekcji, rzutowania się w przyszłość. To bardzo sympatyczne pojęcie, tyle tylko, że, jak zwykle, dyskurs psychologiczny przynosi nie tylko oczywiste efekty, ale i przysparza nam ogromnych trudności praktycznych. Jak bowiem przełożyć te prawdy na praktyczne działania, podręczniki obserwacji, strategie działania, kryteria oceny? Często zadawałem sobie te pytania i kiedy czasem – rzadko – udawało mi się znaleźć odpowiedź, to nieuchronnie zasadała się ona na pojęciu modelu projektu.

Model ten wspiera zresztą siła zdrowego rozsądku: czy nie jest oczywiste, że kiedy coś się robi, to robi się to tym lepiej, im lepiej wie się czemu, po co i jaki wynik chce się osiągnąć?

## **Udana adaptacja obywają się bez projektu**

Tak jak powiedziałem, jestem przekonany o fałszywości omawianego modelu i o tym, że przypadki udanej adaptacji nie wynikają z realizacji projektu. Innymi słowy, uważam, że osoby, w przypadku których mówić można o udanej „adaptacji” (bez względu na to, co rozumiemy pod tym pojęciem, a jestem świadom, że długo można by dyskutować nad sensem tego pojęcia) nie zawdzięczają swojej, godnej pozazdrosczenia sytuacji „projektowi”, który w przeciwieństwie do innych, miałyby posiadać.

Dla potwierdzenia tej tezy mogę przytoczyć dwie kategorie argumentów. Jedne związane są z subiektywnym doświadczeniem, inne mają raczej naukową proveniencję.

Z jednej strony, mogę zastanawiać się nad własnym życiem i zachęcić czytelników, by zrobili to samo. Czy jesteśmy tymi, którymi jesteśmy, dlatego, że któregoś dnia postanowiliśmy stworzyć i zrealizować projekt? Czy w którymś momencie powiedziałem sobie: „w przyszłości będę konsultantem w dziedzinie polityki socjalnej”, a jeśli tak, to czy mogę stwierdzić, że to właśnie stwierdzenie zadecydowało o przebiegu mojego życia zawodowego? W moim przypadku

odpowieź brzmi: „nie”, a przyglądając się mojemu otoczeniu dochodzę do takich samych wniosków.

## **Szukanie potwierdzenia**

Podchodząc do zagadnienia z innej strony mogę też zwrócić się ku pracom o charakterze bardziej systematycznym, a w szczególności ku opracowaniom socjologicznym, ażeby spróbować lepiej zrozumieć, w jaki sposób tworzy się tak naprawdę droga życiowa. Myślę tu szczególnie o dziele Bourdieu, który pokazuje bardzo dobrze, w jaki sposób przeplatają się obiektywne ograniczenia, wobec których jednostka jest bezsilna, oraz pseudodecyzje, najczęściej nieświadome, które prowadzą do „wyboru tego, co nieuniknione i odrzucenia tego, co odrzucone” (P. Bourdieu, 1980, str. 88–94).

Pomimo wszystko jednak, tego co nieprzewidywalne, a więc należące do sfery wolności, nie da się pominąć. Ale sfera ta bardzo rzadko przechodzi w konkret w ramach wielkich autonomicznych decyzji, w ramach projektów, a znacznie częściej poprzez możliwości, które się pojawiają przypadkowo, a z których dana osoba skorzysta lub nie. Oczywiście nie pozwolimy sobie zapomnieć w tym miejscu, że sposoby oceniania możliwości oraz umiejętność korzystania z nich są uwarunkowane społecznie.

Zdaję sobie sprawę, że istnieją tu przykłady świadczące o czymś przeciwnym, przypadki ludzi, którzy mogą powiedzieć: „Pewnego dnia postanowiłem zostać tym i tym i udało mi się”. Nie sądzę jednak, by z tego wynikały możliwości zrehabilitowania modelu projektu. Z jednej strony mogłoby tu chodzić o pewną racjonalizację, która towarzyszy tylko drodze życiowej, ale jej nie determinuje. Bardzo możliwe, że Mozart postanowił pewnego dnia zostać muzykiem, ale gdyby nie podjął takiej decyzji, to zostałby tym muzykiem tak czy inaczej. Ale przede wszystkim uważajmy na pułapkę szukania potwierdzenia: aby twierdzić, że kształt projektu rzeczywiście determinuje jego realizację, nie wystarczy podliczyć przypadki, które wykazują zbieżność między tymi dwoma elementami, ale również te, w których, wprost przeciwnie, istnieje rozbieżność. Załóżmy, że rzeczywiście pewnego dnia ukułem projekt stania się takim konsultantem, jakim właśnie jestem. Czego to dowodzi? Niczego, ponieważ trzeba by jednocześnie mieć na uwadze wszystkie inne projekty, które przydarzyło mi się wymyślić (oszczędzę moim czytelnikom ich listy), które nie zostały zrealizowane, i które w większości popadły w zapomnienie natychmiast po tym, gdy zostały porzucone.

Wszystkie powyższe uwagi powinny oczywiście zostać rozwinięte w swoich szczegółach, tak aby cała argumentacja była bardziej kompletna, ale nie jest to głównym celem niniejszych rozważań. Będę zatem uważał za dowiedzione, że model projektu powinien być odrzucony: nie opisuje on mechanizmu większości udanych przypadków adaptacji zawodowej i społecznej.



Czy trzeba mu zatem odmówić jakiegokolwiek wartości pragmatycznej? Nie jest to całkiem oczywiste. Można bowiem utrzymywać, że model ten, co jasne, nie opisuje mechanizmu zdarzeń według naturalnej kolei rzeczy, ale że jednakowoż nie wyklucza to korzystania z tego modelu wtedy, kiedy trzeba interweniować w takich przypadkach, w których właśnie mechanizmy naturalne zaowocowały opłakanymi rezultatami. W moim mniemaniu istnieją dwa sposoby uszczegółowienia tego argumentu.

Po pierwsze, można uważać, iż fakt, że zazwyczaj proces adaptacji zawodowej i społecznej nie opiera się na jasno sformułowanych i racjonalnie wdrożonych projektach, ale na spontanicznych i nieuchwytnych mechanizmach, stanowi właśnie problem, jako że prowadzi do zjawisk wykluczenia. A zatem to właśnie z uwagi na fakt, że adaptacja w swym naturalnym kształcie nie zasada się na projektach, należałoby umyślnie zmienić ten stan rzeczy, aby dać znowu zainteresowanym osobom szansę wyjścia z trudności dzięki lepszej kontroli nad swoją sytuacją.

### **Dobra strona iluzji**

Można też uważać, że model projektu nie jest w stanie w żadnym przypadku opisać procesu adaptacji zawodowej i społecznej w użyteczny sposób, nawet w takim kształcie, jakiego nabiera on w sferze naszych życzeń. Jednakże nie wyklucza to dalszego korzystania z tego modelu w praktyce. Dyskurs mówiący o rzeczywistości w nieprawdziwy sposób – opisujący ją bowiem taką, jaką chcielibyśmy znać, a nie taką, jaka ona w rzeczywistości jest – też może mieć wiele zalet (życie daje nam liczne tego przykłady).

W dziedzinie adaptacji zawodowej i społecznej możliwe jest wyobrażenie sobie pewnych efektów pozytywnych, które mogłyby wynikać z zastosowania modelu projektu, *nawet jeśli model ten jest fałszywy*:

- Projekt jako motor: ma on „zaopatrywać daną osobę w energię”, dodawać jej odwagi, sił, uporu w dążeniu do celu itd.
- Projekt jako mechanizm sterowniczy działań: będzie on wspomagał pilotowanie działaniami adaptacyjnymi, ułatwiał wybór specjalizacji, posłuży jako punkt odniesienia do oceny...
- Projekt jako kontrakt: pozwoli on w końcu na umowne uregulowanie relacji podporządkowania między klientami a ich doradcami. Ci ostatni powinni postawić swoje kompetencje do dyspozycji projektu ich klientów, a ci drudzy będą musieli dostosować swe działania i żądania do projektu.

Oba te argumenty traktuję całkowicie poważnie. Idea ponownego uchwycenia kontroli nad tak strasznie bezlitosnymi mechanizmami społecznymi jest oczywiście bardzo interesująca; podoba mi się również pomysł wykorzystania kojącego i kreatywnego potencjału iluzji. Nie sądzę zresztą, abym był w stanie optować bezpośrednio przeciwko jednemu albo drugiemu. To, czego chciałbym dokonać, to, z jednej strony, wykazać, że niedogodności modelu projektu są tak

duże, że może być trudno zrekompenzować je wymienionymi powyżej zaletami. Z drugiej strony, chciałbym spróbować następnie wykazać, że istnieją być może inne sposoby podejścia do tych problemów, które, być może, oferowałyby te same aspekty pozytywne, lecz bez ich negatywnych odpowiedników.

Jestem całkowicie świadom faktu, że rozpoczynam właśnie najbardziej prowokacyjną część niniejszego tekstu: jak bardzo złą rzeczą jest posiadać jakiś projekt? Zanim wyjaśnię mój punkt widzenia na ten temat, chciałbym przypomnieć, że nie interesuję się tu wszystkimi zawodowymi znaczeniami słowa projekt, ale jedynie tym znaczeniem, które zdefiniowałem powyżej (projekt drogi życiowej lub projekt zawodowy w perspektywie średnioterminowej, w sensie celów do zrealizowania). Chciałem również sprecyzować, iż nie podważam tutaj sensu samego faktu posiadania projektu, ale to, że buduje się wokół tego pojęcia działania zmierzające do wspomagania adaptacji zawodowej i społecznej: dlatego też moja krytyka jest adresowana nie do samego projektu, lecz do *modelu projektu*.

Po sformułowaniu tych uwag, gwoli ostrożności, ponawiam moje twierdzenie: model projektu może pociągać za sobą poważne negatywne skutki (i według naszych obserwacji rzeczywiście tak się właśnie dzieje). Podzieliłbym te skutki na trzy kategorie, związane kolejno: po pierwsze, z samym celem operacyjnym adaptacji zawodowej i społecznej, po drugie, z relacjami istniejącymi pomiędzy zainteresowaną osobą a zaangażowanymi instytucjami oraz, po trzecie, z określeniem relacji między zainteresowaną jednostką a jej otoczeniem społecznym.

Model projektu stwierdza, że jednostka dysponująca projektem ma więcej szans udanego zrealizowania swojej adaptacji zawodowej i społecznej. Wydaje mi się, że twierdzenie o treści przeciwnej jest równie możliwe do obrony: bycie „zmobilizowanym w ramach projektu” stanowi dla jednostki przeszkodę, a nie atut na jej drodze do adaptacji.

## **Zagrożenia projektu**

Ażeby rozwinąć powyższą, pozornie paradoksalną tezę otworzymy mały nawias i spójrzmy na dziedzinę nieco oddaloną: badania nad sztuczną inteligencją. Kiedy ludzie przedsięwzięli badania nad budową automatów reprodukcujących ich własne możliwości kognitywne, to badania te rozpoczynały się zwykle od projektów zawierających wiedzę, jaką, w swojej opinii, posiadali ludzie na temat tych właśnie mechanizmów kognitywnych. Ale w większości przypadków trzeba było spuścić z tonu, ponieważ automaty nie funkcjonowały zgodnie z oczekiwaniami; konieczne stało się sformułowanie nowych hipotez dotyczących funkcjonowania umysłu: okazało się to jedną z najważniejszych korzyści z tych badań. Wiemy już, na przykład, co zawdzięcza nasza obecna wiedza o ludzkiej pamięci czy ludzkim języku rozczarowaniom naukowców, którzy usiłowali wyposażyć komputery w inteligentną pamięć czy też w możliwości automatycznego tłumaczenia.

Podobne odwrócenie sytuacji przydarzyło się w kwestii projektu. Wydawało się oczywiste, że jedną z podstawowych cech inteligentnych automatów powinna być umiejętność wytyczania celów, a następnie konstruowania swoich działań w sposób umożliwiający ich osiągnięcie. Zaczęto zatem rozwijać modele określane mianem modeli planujących, co nie odbyło się gładko (w jaki sposób zaprogramować na przykład boczne rozgałęzienia algorytmu, zwykle niezbędne do realizacji celu?). Dysponujemy obecnie dobrymi modelami planującymi, ale mimo to musimy przyznać się do rzeczy oczywistej: zachowania, które te modele są w stanie skonstruować wydają się nadzwyczaj ubogie w odniesieniu do najzwyklejszej ludzkiej drogi życiowej.

Jeżeli by usiłować zastanawiać się dlaczego tak się dzieje, to należałoby dojść do wniosku, że jądro problemu leży w koncepcji relacji między jednostką a jej otoczeniem. W modelach planujących (tak samo jak w naszym modelu projektu), otoczenie jest rozpatrywane jedynie poprzez pryzmat celu. Wobec jakiegokolwiek wydarzenia zewnętrznego jednostka stawia sobie zatem tylko jedno pytanie: czy jest to przeszkoda czy, wprost przeciwnie, droga, która wiedzie do mojego celu? Jest to już pytanie dosyć trudne, ale wyjątkowo ubogie, jeżeli przyrównałoby się je do kształtu, jaki ma zwykle relacja między nami a otoczeniem: zwykle niewłaściwie formułujemy (gorzej niż maszyny) pytanie dotyczące przeszkody/drogi, ale za to potrafimy wykorzystywać na wiele innych sposobów wszystko inne, co przynosi nam otoczenie. Sztuczna inteligencja jest zmuszona w ten sposób zdystansować się od modeli planujących i konstruować raczej modele działań doraźnych. „W odróżnieniu od teorii planowania, dla której świat jest problemem, który trzeba rozwiązać, i dla której otoczenie, to przede wszystkim przeszkoda w realizacji wcześniej opracowanych planów, świat autonomicznej jednostki realizującej działania doraźne jest dynamiczną całością składającą się z okazji i sposobności do zaangażowania się w różne rodzaje działań lokalnych. Otoczenie tymczasem dostarcza zasobów umożliwiających podmiotom w nim działającym konstruowanie i objawianie działań inteligentnych i obdarzonych sensem” (Fornel, 1993, str. 97).

Sądzę, że model projektu jest obarczony tymi samymi słabościami, co modele planowania w sztucznej inteligencji: może grozić osobom mającym trudności z adaptacją zawodową i społeczną niepełnym wykorzystaniem możliwości oferowanych przez ich otoczenie, ominięciem różnorodnych sposobności; osoby te nie zdołają bowiem nadać tym elementom właściwej wartości będąc w ryzach swojego projektu.

Ich projekt? A nawet... Chciałbym obecnie omówić drugą grupę wspomnianych niebezpieczeństw: tych, które dotyczą relacji między klientem a doradcą (my mówilibyśmy tutaj o relacji skolony – szkolący, gwoli zastosowania terminów mniej pojemnych, ale częściej używanych). Sądzę, że model projektu ma negatywny wpływ na relację pedagogiczną, i to z dwóch punktów widzenia.

## Nieautentyczność

Z jednej strony sprawę ujmując, model ten powoduje brak autentyczności z obydwu stron. Szkolony zrozumie bowiem szybko, czego się od niego wymaga i od razu, gdy będzie to możliwe, uraczy szkolącego dokładnie tym, czego ten drugi oczekuje, w miarę możliwości wraz z oczekiwanymi gwarancjami swojej „mobilizacji”. Bez wątpienia w większości przypadków szkolony będzie rzeczywiście szczerze w to wierzył, jako że powiedziano mu, iż projekt jest jedynym kołem ratunkowym, które mu jeszcze pozostało; będzie zatem po prostu musiał sam siebie o tym przekonać. Ale w większości przypadków również szkolący będzie miał okazję spuścić z tonu widząc, w jak małym stopniu zachowanie szkolonego pasuje do tego, czego się od niego oczekuje, a nawet, o zgrozo, widząc, że szkolony zmienia swój projekt na inny. Ileż to razy słyszeliśmy od szkolących te skargi: „Zmieniają projekty jak rękawiczki”. Według wszelkich zasad powinno to prowadzić do podważenia samego modelu prowadzonych działań, ale tak się nie dzieje: to sami szkoleni są brutalnie dyskwalifikowani z uwagi na ten stan rzeczy.

Ale czy sami szkolący zatem wierzą w projekt i w jego zalety? I znowu można by tutaj powiedzieć: „Jasne, że tak, z tego się przecież utrzymują”. A przecież wystarczy czasem drobny szczegół podczas rozmowy, jakies małe zielone światełko, zwłaszcza kiedy atmosfera jest trochę rozluźniona, żeby zmienili swój język: „Nie wierzymy w to, ale trzeba niestety udawać, że wierzymy” – wobec szkolonych z jednej strony, a wobec władz zwierzchnich z drugiej strony. Te ostatnie z kolei...

Pokusa, by napiętnować tę całą sztuczność jest bardzo silna: dla tych, którzy lubią trochę pomoralizować, jest to świetna okazja, by to zrobić, ale pomijając fakt, że trudno byłoby wskazać tego, kto mógłby pierwszy rzucić kamień, trzeba również brać pod uwagę dwuznaczność relacji pomiędzy okłamywaniem innych i okłamywaniem siebie samego; pierwszą osobą oszukaną przez nieautentyczny język jest często sam mówca. Najlepiej, jak sędzę, byłoby oskarżyć nie tyle same osoby, ale system działań, który prowadzi je nieuchronnie do takich postaw.

## Kto korzysta na projekcie

Ale jeżeli ten system funkcjonuje tak źle, jeżeli, jak to zauważyłem, jest zarazem przeszkodą w adaptacji zawodowej i społecznej oraz zniekształca relację pedagogiczną, to czemu udaje mu się przetrwać? Skorzystajmy może z hipotezy, która jest częstokroć przydatna w takich przypadkach: czy model ten nie jest przypadkiem użyteczny dla niektórych, dla tych, którzy w omawianych relacjach zajmują pozycję dominującą, i którzy mają w związku z tym dobre powody, by podtrzymywać ten system? Możemy iść za tym tropem w dwóch kierun-

kach: z jednej strony pozostając na poziomie relacji pedagogicznych, a z drugiej strony przechodząc na poziom makrospołeczny.

Czemu służy projekt w relacjach pedagogicznych? Wymieniłem powyżej trzy funkcje, które są mu najczęściej przypisywane: projekt doda sił szkolonemu, pozwoli dostosować, zindywidualizować pomoc oraz uregulować relacje podporządkowania względem szkolącego. Wspomniałem *ś* propos ostatniego punktu o pomysł „umownego” uregulowania tej relacji pedagogicznej. Ale wiadomo przecież, że pomysł kontraktu zastosowany do środowiska pedagogicznego jest głęboko dwuznaczny, że owocuje często ekstremalnymi formami podporządkowania: kontrakt jest często najlepszym sposobem zamknięcia osoby podporządkowanej w relacji podporządkowania, którą to relację w innym przypadku byłoby trudno kontrolować. Tak samo dzieje się w przypadku projektu: z chwilą, kiedy szkolony sformułuje swój projekt, nakazuje mu się poświęcić mu swoją energię, zaakceptować odnośne zajęcia szkoleniowe itd. Jeden z moich kolegów wykazał czarno na białym, do jakiego stopnia w przypadku pewnej wyspecjalizowanej instytucji oświatowej ta metoda sprowadzania młodego człowieka do jego „zindywidualizowanego projektu edukacyjnego”, brak jakiegokolwiek akceptacji tej części jego osoby, która nie jest spójna z projektem, owocuje sytuacją całkowitej izolacji, z której zainteresowana osoba może często wyjść tylko przez akt agresji: skoro otoczenie nie pozwala na jakikolwiek ruch, nie ma innego wyjścia jak tylko „wszystko rozwalić” (Dumortier, 1993).

Zamierzam wystrzegać się, również w tym momencie, krytykowania szkolących, którzy uciekają się do tego typu rozwiązań. Są oni często sami dosyć bezradni wobec zachowania swojego audytorium i wykorzystują takie środki, ponieważ nie znają innych. I znowu to system powinien być głównym oskarżonym, tym bardziej że nierzadko również szkoleni odpłacają szkolącym pięknym za nadobne. Wykazują jeszcze raz, że ich umiejętność wykorzystywania sposobnych okazji pojawiających się w ich otoczeniu nie jest taka niska, jak można by sądzić; potrafią użyć retoryki projektu, aby przejąć część władzy: formułowanie projektu staje się w ten sposób przy okazji wygodną metodą usprawiedliwiania negacji wszystkiego, co nie zdaje się wspomagać jasno realizacji tego ostatniego.

W niektórych przypadkach projekt może także odgrywać rolę prawdziwego psychologicznego mechanizmu obronnego, mniej lub bardziej nieświadomego: postawiona wobec zasadniczej niepewności co do swojej przyszłości, dana osoba może próbować dodawać sobie odwagi, koić swoją trwogę, czepiając się w sposób często sztywny i w sposób irracjonalny konkretnego projektu.

## **Projekt i symboliczna agresja**

Sądzę zresztą, że ten aspekt relacji pedagogicznej (zamknięcie danej osoby w jej projekcie, aby mieć spokój) jest tylko konkretną formą bardziej ogólnego mechanizmu dominacji: internalizacji. Termin ten oznacza mechanizm, w wyniku

którego dana osoba wyrabia w sobie przekonanie, albo co najmniej demonstruje to przekonanie wobec innych, że to, co się jej przytrafiło (zwykle coś złego) emanuje z niej samej, a nie z innych ludzi. Model projektu jest typowym przykładem procesu internalizacji: stwierdzenie, że projekt jest warunkiem adaptacji zawodowej i społecznej, sprowadza się do powiedzenia osobie przeżywającej trudności, że fakt, że jest ona w takiej a nie innej sytuacji, wynika z tego, że brakuje jej czegoś, co mają ludzie normalni. Wystarczy potem przedstawić fakt posiadania projektu jako czegoś najzwyczajniej naturalnego (jak można w ogóle nie mieć projektu?), abyśmy uzyskali kompletny mechanizm. Psychologizujące elaboraty na temat „umiejętności rzutowania się w przyszłość” też grają tu swoją rolę: a zatem mowa jest o tym, że dane osoby są naturalnie upośledzone, nienormalne, i że dlatego właśnie tak trudno jest im włączyć się w grę społeczną w charakterze jej pełnoprawnych podmiotów. Zauważyliśmy już, że stwierdzenie powyższe jest najprawdopodobniej fałszywe: ci, którzy osiągnęli wysoki stopień adaptacji wcale nie zawdzięczają tego jakimukolwiek projektowi. Lecz nie to jest najważniejsze: ważne jest, by móc na innych przenieść odpowiedzialność za to, co się dzieje. Projekt w takim ujęciu wkracza na teren zastrzeżony dla innego pojęcia, cieszącego się w takim samym kontekście i z identycznych powodów podobnym sukcesem: chodzi o pojęcie motywacji.

Zauważmy, że kwestia internalizacji jest skądinąd kwestią delikatną: operacja odwrotna, polegająca na obciążeniu odpowiedzialnością za to, co przydaje się danej osobie jej otoczeniu, nie jest wiele więcej warta: stanowi ona niewątpliwie realną przeszkodę na drodze ku adaptacji i bardzo dobrze, że celem wielu działań szkoleniowych jest jej napiętnowanie. Eksternalizacja wcale nie ma większej wartości niż internalizacja. Ale czy jest jakaś trzecia droga?

Próbując odpowiedzieć na to pytanie zamknę część krytyczną po to, by przejść do bardziej konstruktywnej części moich rozważań. Nie będę bowiem mógł dłużej uchylać się od wyzwania, jakie stawia się wszystkim proponującym radykalne zmiany: Ale w takim razie, co byście wy sami zaproponowali zamiast?

## **Co to jest etyka racjonalna?**

Niech mi będzie wolno zabrać się do tego problemu z bardzo odległej perspektywy. Sądzę bowiem, że podskórną, ale mającą fundamentalne znaczenie kwestią jest tu kwestia zbudowania jakiejś racjonalnej etyki. Przyjmijmy, że etyka jest całością zachowań, z których ludzie korzystają, aby się prowadzić; przy czym w definicji tej gra się, tak jak to robił Foucault (1984, str. 33), na dwóch znaczeniach tego słowa: z jednej strony chodzi o konkretne, codzienne prowadzenie się, a z drugiej, o fakt usytuowania się w roli osoby prowadzącej swoje życie, kreującej swą własną drogę życiową. Spontaniczny rozwój drogi życiowej nie jest zwykle etyczny, już to podkreślaliśmy: wynika on bowiem z przenikania się nieprzekraczalnych ograniczeń, pseudowyborów, racjonaliza-

cji, możliwości chwyconych na gorąco itd. Nie ma tam świadomego prowadzenia się, nie ma etyki. Ale jeżeli ten naturalny rozwój wypadków prowadzi do wyników niemożliwych do zaakceptowania (w interesującym nas przypadku wykluczeniem lub groźbą trwałego wykluczenia), to jedną ze zrozumiałych reakcji będzie próba zerwania z tym mechanizmem i odzyskania świadomej kontroli, nawet częściowej, nad biegiem wypadków.

Jaki charakter powinna mieć ta kontrola? W społeczeństwie współczesnym padnie tutaj bez wahania stwierdzenie, że chodziłoby o postępowanie racjonalne – ale co te słowa oznaczają?

Model projektu zasada się na koncepcji racjonalności, która jest najbardziej obecnie rozpowszechniona i jest znana od czasów M. Webera jako racjonalność przez cele: zachowanie racjonalne jest zachowaniem określonym przez cele, które należy osiągnąć. Zastosowana do etyki, powyższa definicja odpowiada modelowi projektu w kształcie, w jakim zdefiniowaliśmy go.

Już Weber podkreślał dwie rzeczy, które są bardzo istotne dla naszego rozumowania (M. Weber, 1991): po pierwsze fakt, że coraz bardziej rosnąca supremacja racjonalności przez cele we współczesnym społeczeństwie zagraża znalezieniem się w sytuacji poważnego impasu, że może z niej wyniknąć niemożliwy do zaakceptowania brak równowagi społecznej; z drugiej zaś strony, fakt, że istnieją inne możliwe metody racjonalnego uregulowania działań: w szczególności racjonalność poprzez wartości.

Ostatnio J. Habermas (1987) zasugerował dalsze rozszerzenie i wzbogacenie tego konceptu racjonalności, podkreślając szczególnie jego wymiar międzyludzki, komunikacyjny. Jestem przekonany, że trzeba jeszcze wiele zrobić, aby uzyskać większą jasność w tych zagadnieniach, ale myślę również, że to, co najistotniejsze, zostało już powiedziane: otóż jest możliwe i pożądane rozwijanie takiej etyki racjonalnej, która nie będzie ograniczała się do zachowań o charakterze strategicznym na usługach realizacji wytyczonych celów. Jeśli zastosujemy tę myśl teraz do naszego problemu, uzyskamy co następuje: jest możliwe i pożądane, ażeby osoby przeżywające trudności mogły odzyskać część kontroli nad biegiem swojego życia, ale żeby nie narzucano im ram modelu projektu.

Przechodząc do konkretów, co mogłoby zastąpić projekt – w ramach działań sprzyjających adaptacji społecznej i zawodowej jednostek przeżywających trudności – jako źródło energii i jako element wspomagający kierowanie działaniami, jako element regulujący relacje podporządkowania? Jak sprawić, by to coś nie odcinało takich osób od zasobów oferowanych im przez otoczenie ani nie zamykało ich w nieautentycznych i uciążliwych układach?

Przypomnijmy sobie o jedynym źródle niepewności, o jedynym marginesie wolności, jaki udało nam się wykryć na obszarze społecznej drogi życiowej; chodziło o możliwości – spotykane przypadkowo i wykorzystywane w jak najlepszy sposób. Jak już podkreślałem, ta umiejętność znajdowania się w miejscach obfitujących w liczne i adekwatne dla danej osoby możliwości, umiejęt-

ność wykrywania i oszacowywania tych możliwości, a następnie wdrażania właściwych działań umożliwiających ich jak najkorzystniejszą eksploatację, otóż ta zdolność jest uwarunkowana społecznie. Ale zdolność ta nie ma wiele wspólnego z ograniczoną racjonalnością automatów planujących: istota sprawy koncentruje się bowiem wokół kwestii zaufania – zaufania, które trzeba z powrotem odnaleźć – zaufania do samego siebie, do innych, do świata; i wszystko to połączone w nierozdzielalną całość.

Gdzie szukać osi, tego pojęcia, które mogłoby dać początek działaniom zmierzającym do rozwinięcia tych „oportunistycznych” umiejętności? Terminem najczęściej używanym do określenia tego pojęcia jest termin... projekt.

## Są projekty i projekty

Doszliśmy w ten sposób do sytuacji dosyć delikatnej z punktu widzenia metodologicznego: usiłuję oto bronić i ukazywać najwyraźniej jak tylko to możliwe różnicę pomiędzy dwoma podejściami do działań społecznych czy też edukacyjnych zorientowanych na adaptację zawodową i społeczną, a w szerszym ujęciu, między dwiema wielkimi koncepcjami racjonalizacji etycznej i oto, żeby nazwać każdą z nich, dysponuję jednym jedynym terminem. Sytuacja ta nie ma w sobie nic magicznego ani sensacyjnego. Jest to najzwyczajniejszy przypadek polisemii: słowo projekt ma różne użycia, które odnoszą się do tyluż różnych znaczeń tego słowa, w tym do tych dwóch, które nas interesują.

Mimo to ryzyko, że ta osobliwość pograży nasze wysiłki, jest duże: magia słów jest tak silna, że zagraża nam to przyjęciem tego wspólnego słowa jako dowodu na istnienie jednej jedynej wspólnej jednostki sensu; w ten sposób możemy pomieszać na nowo te dwa oddzielne znaczenia. W ten sposób łatwo byłoby rozbroić niniejszy artykuł z całego ładunku wymierzonego przeciwko pewnym praktykom, interpretując to, co następuje jako złagodzenie powyższej krytyki (model projektu nie jest zatem taki zły, skoro mówi się o nim mimo wszystko pozytywnie na końcu) albo, wprost przeciwnie, oceniając, że niniejsza krytyka idzie zdecydowanie zbyt daleko chcąc się odnieść zarówno do jednego jak i drugiego sensu.

Aby uniknąć tych niebezpieczeństw mógłbym się pokusić o zastrzeżenie słowa „projekt” dla jednego tylko z tych dwóch znaczeń i zaproponować jakiś inny termin dla drugiego z nich. Ale ten rodzaj porządkowania semantycznego ma małe szanse powodzenia z uwagi na głębokość zakorzenienia pewnych przyzwyczajęń. Jest jeszcze inne rozwiązanie, powszechnie używane przez językoznawców, polegałoby ono na opatrzeniu tych terminów indeksami: to znaczy użyłbym słowa projekt<sub>1</sub>, aby oznaczyć w ten sposób obiekt mojej krytyki oraz słowa projekt<sub>2</sub> w odniesieniu do tego, o czym chcę teraz pisać pozytywnie. Właśnie tę metodę przyjmę aż do końca niniejszego tekstu, aczkolwiek nie ma oczywiście żadnych szans, aby się ona upowszechniła. Pozostaje mieć nadzieję, że „spontaniczna” ewolucja użycia słów i terminologii pozwoli stopniowo na



wytworzenie się jaśniejszej percepcji tego rozróżnienia, chociaż jestem tutaj raczej pesymistą, jako że korzyści społeczne z mylenia pojęć są zwykle większe i nieporównywalne z tymi płynącymi z jasności.

W każdym razie rozróżnienie między tymi dwoma pojęciami wydaje mi się całkowicie jasne i istotne: obok projektu1 ujmowanego jako cel, projekt2 jako działanie. Obok projektu1 ujmowanego jako zewnętrzne ramy dla działań adaptacyjnych, projekt2 określający wewnętrzną dynamikę tego ostatniego. Obok projektu1 oznaczającego horyzont realizowanych działań, projekt2 jako terazniejsze doświadczenie budowania własnej osobowości.

Nie brakuje bynajmniej sposobów uniknięcia pomyłki w stosowaniu tych dwóch terminów. Oto kilka wyznaczników pozwalających rozpoznać projekt2, o którym właśnie mówię; tytułem ilustracji podam przykład (nieco anegdotyczny, za co z góry przepraszam) jednego z moich osobistych, ostatnich projektów2: mianowicie projekt napisania niniejszego artykułu.

- Po pierwsze, projekt2 występuje zwykle w liczbie mnogiej: każda osoba ma zwykle kilka projektów2 naraz, które to projekty2 odpowiadają poszczególnym wymiarom jej egzystencji, poszczególnym horyzontom czasowym, poszczególnym ewentualnościom mogącym pojawić się w jej otoczeniu itd. Miałem oczywiście projekt2 polegający na napisaniu niniejszego artykułu, ale miałem też równocześnie dużo innych projektów; mogłem zatem porzucić ten projekt2, jeżeli inne okazałyby się bardziej priorytetowe czy też ten projekt2 mógł spalić na panewce – ale i tak miałbym wystarczająco dużo innych projektów2.
- Projekt2 jest ujmowany nie w kategoriach osiągnięcia pewnego przyszłego stanu, lecz w kategoriach działań, które należy wykonać. Miałem zatem projekt2 polegający na napisaniu niniejszego artykułu, a nie projekt1 stania się autorem niniejszego artykułu.
- Projekt2 nie rodzi się ani wewnątrz jednostki, ani na zewnątrz niej, ale na styku tych dwóch jakości, rodzi się w miejscu spotkania jednostki i jej świata. Niniejszy artykuł nie wynika ani z wewnętrznej konieczności, ani z zewnętrznego polecenia: po prostu spostrzegłem pewną możliwość, z której skorzystałem, w niektórych punktach zachęcało mnie do tego moje otoczenie, a w niektórych mnie od tego odwodziło, podczas gdy moja dynamika wewnętrzna czasami mnie popychała a czasami hamowała.
- Kontynuując ten sam wątek myślowy: nie podejmuje się projektów2, ponieważ potrzebny jest jakiś projekt2. Jeżeli nie ukazują się żadne możliwości, to usiłujemy w końcu je sprowokować, ale, oczekując na nie, nie mamy projektu2 (przynajmniej jeśli chodzi o daną, konkretną dziedzinę) i obywamy się bez niego lub też działamy w innych dziedzinach. Jeżeli nie mam projektu2 w wieku 10 lat, mogę zacząć się zastanawiać, co będę robił jutro. Jeżeli nie mam zawodowego projektu2, mogę zacząć się zastanawiać nad moją przyszłością jako obywatela. Jeżeli nie ma możliwości zarabiania większych

pieniędzy, to mogę zacząć zastanawiać się nad pracą w mniej intensywnym wymiarze itd.

- Co oznacza również, że w relacji pomiędzy mną a projektem<sup>2</sup>, ważnym momentem nie jest ten, w którym go formułuję, ani ten, w którym go kończę, ale całe doświadczenie, które zdobywam przy jego realizacji. Ledwo sobie przypominam moment, w którym podjąłem decyzję o napisaniu niniejszej pracy (i nie ma to prawie żadnego znaczenia), a w chwili, gdy ją ukończę, poświęcę się kolejnym projektom<sup>2</sup> (w tym w niebagatelnemu projektowi<sup>2</sup> polegającemu na zebraniu reakcji moich czytelników).
- Zaś to doświadczenie realizacyjne nie zasadza się koniecznie na zgodności tego doświadczenia z oczekiwanymi z góry wynikami. Modyfikacja projektu<sup>2</sup> w trakcie realizacji po to, aby lepiej dostosować się do sytuacji, które się spotyka na drodze albo wskutek tego, że się samemu jest już kimś innym – wszystko to jest równie ważne jak „osiągnięcie celu”. Niniejszy artykuł jest w chwili obecnej zupełnie inny od tego, co założyłem sobie początkowo i te zmiany były również dla mnie źródłem satysfakcji.

Powyższe uwagi powinny wystarczyć, ażeby należycie zrozumiano, że różnicowanie między dwoma znaczeniami słowa projekt nie jest rozdzielaniem włosa na czworo. I chciałem niniejszym jeszcze raz potwierdzić moje przekonanie, że praca adaptacyjna będzie miała całkiem inny wymiar i będzie ze sobą niosła całkiem inne możliwości w zależności od tego, czy będzie uporządkowana według pierwszego czy drugiego z tych pojęć.

Claude Coquelle  
COPAS

### **Bibliografia:**

- Bourdieu Pierre (1980), *Le sens pratique*, Paryż, Editions de minuit.  
Dumortier Jean-Bernard (1993), *Reperer et comprendre les situations de violence dans l'institution*, Lille, COPAS.  
Fornel Michel de (1993), *Intentions, plans et actions situees*, in L. Quere (dir.), *La theorie de l'action. Le sujet pratique et debat*, Paryż, CNRS Editions.  
Foucault Michel (1984), *L'usage des plaisirs*, Paryż, Gallimard.  
Habermas Jurgen (1987), *Theorie de l'agir communicationnel*, Paryż, Fayard.  
Weber Max (1923), *Histoire economique*, Paryż, Gallimard, 1991.

## 8. TERRORYZM PROJEKTU

*Mireille Léauté*<sup>1</sup>

Projekt społeczeństwa, projekt społeczny, projekt przedsiębiorstwa, projekt życia itd., itp. We wszystkich dziedzinach działalności ludzkiej można mówić o projektach. Żyjemy wręcz w kulturze projektów, w której każdy powinien mieć lub powinien opracować projekty na wszystko, zwłaszcza w dziedzinie zawodowej.

Sytuacja pozostawania bez pracy wielkiej liczby osób dorosłych oraz rozmaite kryzysy w świecie ekonomii spowodowały ewolucję orientacji zawodowej. Powstała w roku 1929 orientacja zawodowa miała na celu pomoc dla rodziny w kierowaniu ich dziecka w stronę zawodu, który najbardziej by mu odpowiadał (definicja słownika Petit Robert). Począwszy od lat 1970–1975 mówi się w poradnictwie o orientacji zawodowej dla dorosłych; ma ona pomóc osobie dorosłej w zdecydowaniu o zmianie w jej życiu zawodowym, w sformułowaniu kierunku orientacji, w skonstruowaniu projektu życia za pośrednictwem projektu zawodowego. W przypadku osoby dorosłej potrzeba orientacji zawodowej jest często spowodowana przez wydarzenia zewnętrzne. Czasem jest ona związana ze świadomą decyzją zmiany.

Po wstępnym zdefiniowaniu problematyki projektu zastanowimy się, dlaczego i jak formułowanie projektu może przypominać pewną formę terroryzmu.

### **Problematyka projektu**

Projekt jest obrazem pewnej sytuacji, pewnego stanu rzeczy, który pragniemy osiągnąć; jest on również zarysem, szkicem... zawierającym wymiar przewidywania. Opracowywanie, konstrukcja projektu łączy się z opanowaniem szerokich ram czasowych, z organizowaniem swej teraźniejszości, ponieważ mamy tu do czynienia z projekcją w przyszłość. Jeśli projekt dotyczy przyszłości, wymaga on zakotwiczenia w trzech wymiarach czasowych i ich odpowiedniego wzajemnego skojarzenia :

- przeszłość, ponieważ aby móc sporządzić projekt przyszłości, należy umieć odczytać swą przeszłość i nadać jej odpowiedni sens;
- teraźniejszość, czyli moment, w którym rozpoczyna się sporządzanie projektu, jest czynnikiem wywoławczym owej sytuacji;
- przyszłość, ponieważ projekt jej dotyczy, ze wszystkim co jest możliwe i niemożliwe do przewidzenia. Projekt pozwala zorientować odpowiednio swoją przyszłość, jest on antycypacją.

---

<sup>1</sup> „Le terrorisme du projet” w: „Bilan et orientation. Deuxieme partie”. No109/110 December 1991/1992.

Projekt jest nie tylko rezultatem interakcji przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Tworzy on również specyficzny wymiar poprzez świadome działanie. Czas staje się środkiem działania i bliższym lub dalszym miejscem realizacji.

Pojęcie projektu wpisuje się w ogólną problematykę pragnienia. Pragnienie jest motorem projektu, dostarcza ono niezbędnej energii. W psychologii pragnienie jest świadomym i osobistym wyrazem potrzeby. Jest ono uświadomioną tendencją. Rodzi się ono z frustracji i nadaje swoistą tonację życiu afektywnemu. Wywołuje uczucia i pasje. Jest podstawą aktywnego życia. Projekt jest przejściem od pragnienia do zamiaru i od zamiaru do czynu. Przejściem od stanu potrzeby do sformułowania celu i projektu działania.

Możliwość przekształcenia stanu potrzeby w cel jest zasadniczym elementem ogólnego procesu psychologicznego dojrzewania osobowości. Ów stan potrzeby pobudza i kieruje ogólnym funkcjonowaniem jednostki. Zmusza do myślenia, do zapamiętywania, do postrzegania, do wyobrażania sobie, do antycypowania i do rozumowania. Pobudza do marszu i wprawia w ruch. Później plan akcji i być może nawet sam cel zostaną nieco zmodyfikowane w zależności od aktualnych okoliczności.

Proces tworzenia projektu może odznaczać się różnym stopniem trudności dla różnych osób, w zależności od ich stopnia opanowania czasu i od zrozumienia natury zjawiska, które spowodowało obecną sytuację (zagrożenie, nadzieja...). Sytuacja zagrożenia i konieczności szybkiego działania popycha podmioty do poszukiwania rozwiązań doraźnych, jak na przykład w przypadku bezrobocia, żałoby lub choroby.

## **O obowiązku posiadania projektu**

W kontekście ekonomicznym kryzysu, który powoduje, że przedsiębiorstwa poszukują wciąż innowacji stale się reorganizując i restrukturyzując, charakter produkcji ewoluje i zachodzą liczne zmiany dotyczące technologii i zatrudnienia. Życie społeczne i zawodowe jednostek musi organizować się wokół pojęcia mobilności. Owa mobilność wymaga od tych, którzy muszą ją przyjąć, zdolności do adaptacji pozwalającej poruszać się w systemie przyśpieszonej ewolucji. Sytuacja ta zmusza zatem pracowników i bezrobotnych do antycypowania transformacji, aby móc w ten sposób zaadaptować się do ewolucji przedsiębiorstw. Stąd też dla wielu spośród nich niezbędne staje się «pilotowanie ich kariery», a dla innych – «projekt zawodowy»; tak więc wszyscy muszą podjąć zadanie sporządzenia projektu.

Owa niezbędność projektu prowadzi do tego, że jego ogólne wymagania przypominają pewną formę terroryzmu. W przypadku danej osoby może to ewentualnie oznaczać obwinianie, przymus moralny i psychologiczny ze strony najbliższego otoczenia i otoczenia instytucjonalnego.

I tak, na przykład, panna H., lat 28, pochodzenia algierskiego, pragnie zostać pracownikiem biurowym. Ze względu na jej poziom wykształcenia (wykształcenie podstawowe) potrzebne jej jest uzupełnienie wiedzy ogólnej, aby mogła ona ukończyć kurs kwalifikacyjny w zawodzie sekretarki. Panna H. zgadza się na tę propozycję. Nawiązany został pierwszy kontakt telefoniczny z instytucją szkolącą, która proponuje zarówno doksztalcanie ogólne jak i kształcenie zawodowe w dziedzinie obsługi sekretariatu. Ustalona została data spotkania, aby kandydatura tej młodej osoby mogła być rozpatrzona. Po tym egzaminie (składającym się z rozmowy i z testów) instytucja przekazała mi telefonicznie rezultaty:

- po pierwsze, owo doksztalcanie ogólne nie byłoby wystarczające, aby pozwolić pannie H. na podjęcie następnie kształcenia zawodowego;
- po drugie, ponieważ panna H. nie ma projektu (jak mi powiedziano), nie można zaakceptować jej kandydatury.

Po dyskusjach i negocjacjach instytucja zmieniła swoją pierwszą decyzję i zgodziła się, żeby panna H. uczestniczyła w kursie ogólnokształcącym pod warunkiem, że ANPE<sup>2</sup> (a konkretnie doradca zawodowy) zajmie się nią przez dłuższy czas, albowiem «nie ma ona projektu».

Jak widzimy, nic nie było możliwe dla panny H., sądzono bowiem, że nie posiada ona projektu. Jej projekt wydał się prawdopodobnie nieprecyzyjny, nie umiała go odpowiednio wysłowić, brakowało jej pewności siebie. W jaki sposób jednak mogła ona mówić swobodnie i z przekonaniem o swoim projekcie w chwilę po przejściu po raz pierwszy w życiu przez testy, których celem była ocena i selekcja?

Rozwiązania częściowe nie są akceptowane, jeśli nie wpisują się precyzyjnie w pewien ogólny projekt. Przebyta wcześniej droga i rozpoczęta wcześniej praca nad projektem są rzadko rozumiane i brane pod uwagę przez specjalistów. Ich działania zmuszają nas do zastanowienia się nad spójnością i konfrontacją różnych koncepcji projektu.

## O jakości projektu

Projekty jednostek muszą się wpisać w projekty przedsiębiorstw i w projekty społeczeństwa. Muszą być związane z orientacjami ekonomicznymi i społecznymi. To, że jednostki nie zawsze korzystają na tej spójności, nie jest problemem dla instytucji. Jeśli bowiem projekt okazuje się oddalony od tego, co jest ogólnie przyjęte i oczekiwane, jeśli nie jest podporządkowany obowiązującej logice, trudno będzie danej osobie otrzymać pomoc – wszystkie drzwi będą przed autorem tego projektu zamknięte. Środowisko odrzuci projekt oryginalny lub będzie próbowało go zmodyfikować. Bardzo trudno będzie dyskutować o przyjęciu do pracy, o odbyciu szkolenia, o pomocy finansowej, o wsparciu

---

<sup>2</sup> ANPE – Krajowa Agencja ds. Zatrudnienia

i pomocy. Instytucje, a nawet rodzina będą się wręcz starać zmusić daną osobę do zmiany projektu.

Terroryzm projektu jest faktem, obecnie wszyscy muszą mieć projekty na wszelkie okazje, zwłaszcza na płaszczyźnie zawodowej. Co więcej, projekty te muszą dopasować się do potrzeb gospodarki i do oczekiwań społeczeństwa. Przytoczone niżej przykłady ilustrują fakt, że osoby zajmujące się zatrudnieniem mają czasami pewne wyobrażenie o tym, jakie powinny być projekty i że nie biorą one pod uwagę życzeń osób zainteresowanych.

Pani F., lat 35, posiadająca licencjat z języka angielskiego, nie pracowała od 10 lat, pragnęła bowiem zająć się wychowaniem swoich dzieci. Obecnie chce ona podjąć działalność zawodową w charakterze sekretarki. Urząd Pracy w jej dzielnicy proponuje jej, by odbyła szkolenie w dziedzinie obsługi sekretariatu dyrektora lub też w dziedzinie handlu zagranicznego. Jej prośba ogranicza się natomiast tylko do udoskonalenia jej umiejętności daktylograficznych i do nauczania się obróbki tekstu. Nie udaje się jej uzyskać tego, czego pragnie, gdyż proponuje się jej rozwiązania oparte na jej wykształceniu formalnym, zdobytym 15 lat temu; natomiast pani F. nie chce podjąć studiów zbyt długich i zbyt skomplikowanych.

Inna młoda osoba pragnie zostać pomocą wychowawcy w żłobku. Przez pięć miesięcy przygotowuje się ona sama do egzaminu wstępnego do odpowiedniej szkoły, a następnie zdaje go pozytywnie. Podczas rozmowy z pedagogami i psychologami jej poziom został uznany za zbyt wysoki. Ponieważ ma ona maturę, daje się jej do zrozumienia, że byłoby dla niej lepiej, gdyby wybrała inny zawód, na przykład zawód wychowawczyni wyspecjalizowanej. Owa osoba tłumaczy, że ten zawód zupełnie jej nie interesuje i próbuje przedstawić swoje argumenty dowodzące jej motywacji do pracy jako pomoc w żłobku. Bez rezultatu. Po zakończeniu rozmowy opinia komisji jest bardzo ostrożna i udzielenie odpowiedzi zostaje odroczone. Tydzień później kandydatura tej osoby została odrzucona.

Co stało się ze swobodą wyboru, którą każdy w zasadzie posiada? Dlaczego nie można korzystać z tej wolności w chwili ważnego wyboru? Skąd to pragnienie wpłynięcia na decyzje innych ludzi? Dlaczego nie akceptuje się, by ludzie szli tam, gdzie ich nie przewidzieliśmy? Czy opinie klienta są po to, by je «sprostowywać», czy też po to, by ich wysłuchiwać?

## **Od tyranii projektu do mikroprojektów**

Dla osób znajdujących się w trudnej i niepewnej sytuacji projekt zbyt trudny, zbyt sztywny i oddalony od konkretnych możliwości realizacji może być przyczyną kolejnej porażki. Nie będzie źródłem dynamiki, ale zniechęcenia, zwątpienia i zamknięcia się w sobie. Projekt wymaga dużej ilości energii i licznych kompetencji. Jest wiele elementów, które mogą doprowadzić do porażki w jego realizacji. Aby projekt nie stał się przyczyną nowej klęski, należy zdać

sobie sprawę z faktu, że jego realizacja składa się z wielu działań, czynności, etapów pośrednich, które nazywam «mikroprojektami».

Przykład panny A. Ma ona 26 lat i jest zarejestrowana w Urzędzie Pracy od około sześciu lat. Pracowała ona przez siedem miesięcy jako sekretarka i odbyła kilka szkoleń w tej dziedzinie.

Podczas rozmowy ujawnia się jej strach na myśl, że mogłaby ponownie pracować jako sekretarka. Nie cierpi ona tej pracy – jej ostatnie szkolenie w dziedzinie obróbki tekstu spowodowało pięć miesięcy choroby. Proponuję jej, by opowiedziała o swojej historii, by mówiła o sobie, o swoim okresie szkolnym... Mówi o swojej pasji rysowania, maluje już od ponad dziesięciu lat. Jej płótna były eksponowane w pewnej galerii malarstwa. Po dyskusji i po namyśle mówię jej o zawodzie grafika w dziedzinie reklamy. Moja rozmówczyni ożywia się. Bardzo ją to interesuje. Proponuję jej spotkanie z pedagogami ze szkoły, w której w ciągu roku można zdobyć dyplom grafika w dziedzinie reklamy.

Po pierwszym spotkaniu i po obejrzeniu fotografii jej rysunków egzaminator ze wspomnianej szkoły proponuje jej odbycie szkolenia przygotowawczego przed kursem kwalifikacyjnym. Musi ona napisać list motywacyjny, który wejdzie w skład dokumentacji związanej z prośbą o pomoc finansową.

Po pewnym czasie panna A. telefonuje do mnie, by mi powiedzieć, że znalazła inne szkolenie w zawodzie sekretarki i że porzuca projekt «rysunku», który uważa za zbyt skomplikowany. Namawiam ją do napisania listu motywacyjnego, jednak moja rozmówczyni jest bardzo zniechęcona i nie okazuje wielkiego entuzjazmu.

Po zastanowieniu rozumiem, że panna A. gotowa jest zrezygnować ze swoich planów, ponieważ napisanie listu stanowi dla niej w tym momencie przeszkodę nie do pokonania i że nie może jej pokonać sama. Jestem pewna, że jest ona w stanie napisać ten list i uważam, że nie powinna ona w żadnym wypadku rezygnować. Co robić? Rozmawiamy o tej sprawie z partnerami, którzy zajmują się «udzielaniem specyficznej pomocy indywidualnej». Wyjaśniam pannie A., o co chodzi. Namawiam ją na ponowne spotkanie. Po tygodniu otrzymuję jej list motywacyjny. Dokumentacja prośby o pomoc finansową jest wtedy kompletna i może być rozpatrzona przez komisję: jej opinia będzie pozytywna.

Powyższy przykład pokazuje, o co może «potknąć się» projekt: często przyczyną mogą być rzeczy banalne i pozornie nieistotne, a odgrywające w rzeczywistości dużą rolę. Jeśli nie zdamy sobie sprawy z ważności tych szczegółów, jeśli nie weźmiemy ich pod uwagę, osoba, którą się zajmujemy, może nam powiedzieć: «Nie chcę, to nie dla mnie» zamiast: «Nie potrafię, to dla mnie zbyt skomplikowane». Da ona za wygraną, a my nie będziemy rozumieć, dlaczego tak się stało. Nasz przykład pokazuje również, że często właśnie «szczegóły» popychają projekt do przodu: albo projekt jest zbyt trudny i trzeba go wtedy rozłożyć na kilka etapów (mikroprojektów), albo też jest niejasny, trudny do określenia i wtedy dana osoba może odkryć swoje prawdziwe projekty, zajmując się najpierw mikroprojektami.

Wszelkie czynności, nawet najbardziej banalne, dają informacje temu, kto chce z nich korzystać. Z tego punktu widzenia proces jest ważniejszy niż rezultat końcowy. Myślenie w kategoriach mikroprojektu oznacza uznanie, że każdy jest zdolny do zmiany i że każdy ma prawo wybierać cele możliwe do zrealizowania. Chodzi o stworzenie (lub odtworzenie) u danej osoby poczucia kompetencji i pozytywnego patrzenia na siebie samego. Pierwszy sukces da tej osobie chęć kontynuowania, pójdzie dalej. Pomoc w wypracowaniu możliwego do osiągnięcia celu oznacza danie tej osobie punktów odniesienia i uwidocznienie tego, co osiągalne w tym, co poszukiwane (w sensie zdolności). Chodzi o skłonienie do uświadomienia sobie konieczności postępowania etapami (przy wolnym wyborze tych etapów). Wszystko to opiera się na bardzo elastycznym i stopniowym działaniu poznawczym, na pozyskiwaniu, kojarzeniu i precyzowaniu informacji. Jest to więc operacja, której punktem docelowym ma być decyzja oraz nowa konstrukcja dla owej jednostki i poprzez nią.

Wprowadzenie projektu w życie nie zawsze przebiega według z góry ustalonej trasy. Każdy mikroprojekt, każda mikrorealizacja (napisanie listu, zbieranie dokumentacji, rozmowy z przedstawicielami różnych zawodów, wymiana z najbliższym otoczeniem... ) doprowadzi jednostkę do ponownego określenia się. W procesie zbierania informacji podmiot staje się podmiotem wybierającym. Poprzez nowe, napotkane i wykorzystane okoliczności projekt będzie się rozwijać i kształtować. Proces jest równie ważny, jak jego wynik. Rozumowanie w kategoriach mikroprocesu bierze pod uwagę to, co jednostka może zrealizować z sukcesem w krótkim czasie.

Projekt kształtuje się w miarę realizacji mikroprojektów, jest on modyfikowany i dostosowywany podczas tego procesu. Nie branie tego zjawiska pod uwagę prowadzi do «terrorizmu projektu» w tym sensie, że uznaje się wyłącznie projekty o przebiegu prostym i natychmiastowym. Nasza koncepcja rozwoju projektu poprzez realizację mikroprojektów, koncepcja nie poddająca się żadnej logice normatywnej, obejmuje wszelkie możliwe skojarzenia idei, respektuje wszelkie punkty widzenia, wszelkie sposoby myślenia i działania.

Postępowanie doradcy musi być dyrektywne, jeśli chodzi o sam proces i tolerancyjne, jeśli chodzi o jego treści. Nie powinien on narzucać wartości ani osądzać słuszności takiego czy innego wyboru, zależy to bowiem od tego, co odczuwa jednostka, od stopnia ryzyka, które jest ona gotowa podjąć jak i od sytuacji na rynku pracy.

Projekt nie istnieje sam dla siebie, nie jest abstrakcyjną konstrukcją służącą do kontemplacji. Jest on procesem złożonym z serii konkretnych doświadczeń. Doświadczenia owe nabierają sensu i mogą wzbogacać lub wspierać projekt pod warunkiem, że są wypowiedziane i słyszane. Czy rolą doradcy nie jest w takim razie umożliwienie mówienia o nich?



## 9. NERWICA SZKOLNA

*Vincent de Gaulejac*

### Projekt rodziców

„Miałem być profesorem na Sorbonie. Był to ongiś plan mojego ojca, którego nie zdołał zrealizować. Ja miałem go zrealizować za niego. Miałem w stosunku do niego rodzaj długu”.

R. Aron

„Nie stań się ciągłym przegranym, jak twój dziadek”.

Michel M.

Rodzina jest uprzywilejowanym miejscem prowadzenia pracy w kierunku „materializacji historii” i produkcji „spadkobierców”. Spadek działa niczym dziedzictwo ustanawiające ramy, w które wpisane jest dziecko<sup>1</sup>. Na tych podstawach opiera się projekt rodziców, to znaczy zespół wyobrażeń rodziców na temat przyszłości swoich dzieci.

Rodzice mają projekty dotyczące przyszłości swojego dziecka; chcieliby, żeby przystosowało się do wyobrażenia, które na nie nakładają; proponują mu zadania do zrealizowania, cele życiowe. Pojęcie „projektu rodziców” zawiera obydwie te aspekty: z jednej strony cel, który należy osiągnąć, z drugiej zaś projekcję, czyli fakt przypisywania drugiej osobie tego, co pochodzi od nas samych.

Jako element „projektujący” dziecko, projekt rodziców nadaje dziecku impuls, który będzie warunkował trajektorię jego poruszania się w przyszłości. Projekt rodziców wyznacza dziecku rolę utrwalacza relacji między rodzicami a ich własną przyszłością. Projekt rodziców funkcjonuje w pewnym sensie jak „pas transmisyjny” historii<sup>2</sup>.

### Geneza socjopsychologiczna projektu rodziców

Projekt rodziców jest wyrazem pożądanego, które odczuwają w stosunku do dziecka: „Jeśli zanalizujemy relacje między rodzicami i ich dziećmi, będziemy zmuszeni przyznać, że jest w nich odrodzenie i reprodukcja ich własnego narcyzmu” (S. Freud). Dziecko doświadcza zatem miłości, którą rodzice odczuwają

---

<sup>1</sup> Cf. V. De Gaulejac, „L’heritage” in „Connexions” nr 41, październik 1983.

<sup>2</sup> Wyrażenie to pochodzi od Maxa Pages, który analizuje projekt rodziców jako projekt dominacji nad dziećmi w swoim artykule na temat systemów świadomości społecznej w: „Bulletin de Psychologie”, tom XXXIV, nr 350, s. 599. Nasze stwierdzenia są również zbieżne z pracami R. Perron, w których podkreśla on, że „każde dziecko wpisuje się w pewne oczekiwania, które z góry definiują jego obraz i wyznaczają ramy jego rozwoju” w: „Genese de la personne”, P.U.F., Paryż, 1986, s. 34.

w stosunku do dziecka wyobrazonego, które znajduje się w najgłębszych pokładach ich samych. Utożsamiają oni to dziecko idealne z dzieckiem z krwi i kości, które spłodzili, przypisując mu wszystkie cechy, które życzyliby sobie sami posiadać. Wyznaczają mu misję zrealizowania pragnień, których sami nie mogli zaspokoić. Projekt rodziców jest w pewnym sensie „modelem zarejestrowanym” w każdym dziecku.

Relacje rodzice-dzieci są więc kształtowane przez podwójny proces identyfikacji: identyfikacji rodziców z dzieckiem wyobrażonym, które noszą w sobie, i które przedstawiają jako model do naśladowania oraz identyfikacji dziecka ze swoimi rodzicami jako modelem dorosłości, „dorosłymi”, których usiłuje naśladować. Ta podwójna orientacja sytuuje dziecko w łańcuchu generacyjnym historii rodziny, jako że powtarza się ona na każdym nowym etapie: w relacjach ze swoimi dziećmi rodzice dokonują powtórnej aktualizacji tego, co przeżyli ze swoimi własnymi rodzicami, którzy sami z kolei stają się „dziadkami”. W projekcie rodziców odnajdujemy stosunek ojca i matki do pragnień, jakie mieli ich własni rodzice w stosunku do nich samych. W pracy klinicznej często spotyka się sytuacje, w których dziecko przejmuje na swój rachunek pragnienie jednego z dziadków, nie zrealizowane przez ojca czy matkę<sup>3</sup>.

Ten łańcuch pragnień nie jest jedynie opisem procesu psychodynamicznego. Projekt rodziców jest jednocześnie wyrazem świadomych i podświadomych pragnień rodziców w stosunku do swego potomstwa oraz projektem społecznym, nośnikiem aspiracji środowiska rodzinnego i kulturowego, aspiracji warunkowanych przez kontekst społeczny, który sprzyja lub uniemożliwia ich realizację. Dlatego też projekt odpowiada pewnemu zespołowi socjopsychologicznemu usytuowanemu na kilku poziomach:

- Poziom bardzo archaiczny i nieświadomy, który odnosi się do pierwotnego ukształtowania ideału. Na skrzyżowaniu pierwotnego narcyzmu i poszukiwania wszechmocności, ideał swojego Ja kanalizuje popędy w kierunku poszukiwania absolutu.
- Poziom uczuciowy, który prowadzi jednostkę do rozwoju poprzez następujące po sobie procesy identyfikacji i poczucia inności, naśladowanie osób kochanych i kochanie tych, które odpowiadają zinterioryzowanemu modelowi idealnemu.
- Poziom ideologiczny, który prowadzi dziecko do przejęcia wartości, norm i etosu osób, które są mu przedstawione jako modele identyfikacyjne oraz do odrzucenia tych, które są mu przedstawione jako „antymodele”.
- Poziom socjologiczny – w takim zakresie, w jakim chodzi o ideały zbiorowe, modele sukcesu społecznego, system etyczny, które znajdują wyraz religijny, polityczny i społeczny w praktykach, w których dziecko jest zmuszone uczestniczyć i uznawać za swoje.

---

<sup>3</sup> W tej kwestii można odwołać się do przypadków przedstawionych przez Alain de Mijolla w: „Les visiteurs du Moi”, „Les belles lettres”, Paryż 1981, w szczególności strona 171.

Geneza projektu rodziców wywodzi się zatem z genealogii. Jest wyrazem projektów poprzednich pokoleń, grupy rodzinnej, która ten projekt powołuje. Ale jest wyrazem stale aktualizowanym, w tym sensie, że aspiracje zawarte w projekcie muszą zmieniać się wraz z obiektywnymi warunkami ich realizacji. A te zależą jednocześnie od pozycji społecznej zajmowanej przez rodziców i od stosunku, jaki mają do tejże pozycji: wiadomo, że poziom aspiracji szkolnych i zawodowych dzieci jest określony przez poziom, do którego dotarli ich rodzice. Rodzice rolnicy mogą pragnąć, by ich dzieci zostały nauczycielami, podczas gdy rodzice nauczyciele życzyliby sobie, żeby ich dzieci zostały profesorami. Ten klasyczny schemat uszczegóławia się w zależności od ewolucji kontekstu społecznego, który wprowadza zmiany między statusem zawodowym i statusem społecznym na przestrzeni jednego pokolenia: np. status społeczny nauczyciela, bardzo wysoki aż do drugiej wojny światowej, nie ma obecnie tej samej konotacji.

Zasadniczą sprawą jest uświadomienie sobie, że projekt rodziców dostosowuje się do społecznych warunków bytowania, z którymi stykają się rodzice na swojej własnej drodze rozwoju. Przejawiają się w nim w szczególności ich strategie awansu społecznego czy też ich obawy deklasacji społecznej.

Aby zatem uchwycić dynamikę wewnętrzną, a w szczególności sprzeczności, które będą ważyły na przyszłości dziecka, wypada odnieść projekt rodziców nie tylko do ich społecznej sytuacji, w takiej mierze, w jakiej projekt zawiera ich zwyczaje, wartości i normy klasy społecznej do której należą, ale również do ich historii, która jest z kolei produktem historii rodziny. Jeśli ojciec Zahoua i ojciec François przekazują sprzeczne komunikaty, to dzieje się tak dlatego, że istnieje sprzeczność między wyjściową solidarnością a aspiracjami integracyjnymi w przypadku jednego oraz między solidarnością a aspiracjami awansu w przypadku drugiego.

## **Sprzeczności projektu rodziców**

Projekt rodziców nie jest nigdy jednoznacznie monolityczny – przenika go seria sprzeczności, bardziej lub mniej antagonistycznych, z którymi dziecko zostaje skonfrontowane.

Ze strony rodziców oddziałują dwie logiki, z których jedna popycha do reprodukcji, a druga do różnicowania. Ich projekt jest wyrazem sprzecznych obaw i pragnień: obaw, że dziecko będzie takie jak oni, obaw, że będzie kimś innym – pragnień, aby dziecko było takie jak oni, pragnień, aby stało się kimś innym.

Z jednej strony pragnienie, aby dziecko stało się kontynuacją ich życia, żeby odnalazło się w nich, żeby stało się tym, czym oni są, żeby robiło to, co oni zrobili. Jest to logika reprodukcji, która prowadzi do naśladownictwa, do powtarzania, do konformizmu. Z drugiej strony pragnienie, aby dziecko zrealizowało wszystkie ich pragnienia, których nie byli w stanie zaspokoić, żeby zrobiło to wszystko, czego oni sami nie potrafili zrobić, żeby było „kimś”, to znaczy kimś innym. Jest to logika różnicowania, która zachęca do odmienności, autonomii i opozycji. Ta sprzeczność jest odwzorowana w dziecku, które jest wewnętrznie

podzielone między pragnienie z jednej strony zrealizowania ideałów „Ja” swoich rodziców, a z drugiej strony – pragnienie ucieczki od iluzji, od tyranii tego wyobrazonego dziecka.

Projekt rodziców wyraża sposób, w jaki rodzice usiłują pogodzić tę dialektykę, uzyskując pewność, że ich dzieci zarazem kontynuują ich historię i afirmują ich indywidualność. Należy zatem uważać projekt rodziców nie za zespół pragnień, ideałów, modeli, którym musi się podporządkować dziecko, ale raczej za zespół sprzeczności, który oferuje cele, które należy zarazem osiągnąć i pominąć, ambiwalentne pragnienia, modele i antymodele.

Ta wewnętrzna dynamika projektu jest naznaczona przez warunki realizacji, które wyrażają pozycję społeczną zajmowaną przez rodziców oraz stosunek, jaki mają oni do tej pozycji. Projekt rodziców wpisuje się w pewien kontekst, który determinuje możliwe i niemożliwe wzory identyfikacji, konkretne warunki sukcesu społecznego, możliwości dostępu do pewnych modeli, ideologie, które nadają strukturę ideałom osobowym... Rzeczywistość społeczna narzuca logikę, kierunki odrzucenia, możliwości i sprzeczności, które determinują naturę scenariusza oferowanego w projekcie.

Zacytujmy kilka archetypów, które odpowiadają pewnym scenariuszom napędzającym nerwicę szkolną:

W środowisku podproletariackim bądź proletariackim dzieci są często skonfrontowane z podwójnym komunikatem, tak jak to podkreśliśmy przedstawiając przypadek François. Rodzice pragnęliby, aby życie ich dzieci było lepsze, żeby osiągnęły pozycję społeczną, która pozwoliłaby im uniknąć biedy i wyzysku, a jednocześnie, by pozostały solidarne ze swoim środowiskiem i walczyły wspólnie z wyzyskiwanymi przeciwko burżuazji, bogaczom i wszystkim, którzy tuczą się na ich biedzie. Jest to sprzeczny komunikat, jako że chodzi o to, by dziecko stało się członkiem burżuazji, a jednocześnie niszczyło tę klasę. Żąda się od dziecka, aby przeszło do innej klasy społecznej, a jednocześnie pozostało solidarne z klasą, do której należało przedtem. W tym przypadku dziecko po prostu musi mieć poczucie winy: winy, kiedy nie „udaje mu się” – za niezrealizowanie projektu rodziców; winy, kiedy udaje mu się – za dystans społeczny, który w ten sposób powstaje między nim a jego rodzicami. To poczucie winy jest odpowiedzią na niechęć rodziców. Niechęć, kiedy dziecku się nie udaje – za odwzorowanie ich własnej biedy przez dziecko; niechęć, kiedy mu się udaje – za to, że oddala się od nich i nabywa zwyczajów i manier tych, którym oni sami zazdroszczą, i których nienawidzą; za to, że dziecko staje się obcym, którego już nie rozumieją, i który ich samych też nie rozumie<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Doris Lessing cytuje list czterdziestopięcioletniej kobiety, recepcjonistki w gabinecie dentystrycznym, która przepracowała 20 lat jako pomoc domowa, aby móc wychować dwoje dzieci po śmierci swojego męża, i która nawiasem mówiąc była aktywistką partii komunistycznej: „Moi synowie obaj chodzili do szkoły podstawowej i średniej i mają daleko większą wiedzę ode mnie, boję się tego. Spowodowało to u mnie trudny do zwalczania kompleks niższości”, w: Carnet d’Or, Albin Michel, Paryż 1980, s. 521.

Przykład Michela jest charakterystyczny dla sprzeczności, z którymi mogą być skonfrontowane dzieci ze środowiska robotniczego. „Kiedy byłem dzieckiem, często byłem utożsamiany z moim dziadkiem po ojcu. „Jesteś taki, jak twój dziadek”; „Jesteś nicponiem, jak twój dziadek”; „Jesteś brudny, jak twój dziadek”, kiedy plamiłem me ubrania. Ale uwagi te pełne były ambiwalencji i dyskurs ten mógł łatwo przyjąć inną formę: „Nie bądź takim wiecznym przegrany jak twój dziadek”. Tak czy inaczej, obraz dziadka był negatywny, a dyskurs na ten temat można by streścić w następujący sposób: „Będziesz taki, jak twój dziadek, chociaż źle by było, gdybyś taki był”.

Ten sprzeczny dyskurs ma na celu zaczarowanie przyszłości, która jest postrzegana jako nieunikniona, przygotowanie dziecka na to, kim się prawdopodobnie stanie, przy jednoczesnym odradzaniu mu tej drogi, wyrażenie siły determinizmu społecznego i pragnienie ucieczki przed nim.

Z jednej strony dyskurs ten jest środkiem zapobiegawczym wobec obawy powtórki schematu, z drugiej zaś, wyraża postawę rezygnacji wobec reprodukcji schematu społecznego, który przechodzi z pokolenia na pokolenie.

Inną formą sprzeczności, szczególnie rozpowszechnioną w środowiskach konserwatywnych lub będących w fazie zaniku, jest sprzeczność pomiędzy projektem rodziców a konkretnymi warunkami jego realizacji. Zjawisko ociążałości ideologicznej powoduje opóźnienie ewolucji systemów wartości, idei, zwyczajów względem ewolucji konkretnych warunków egzystencji. W przypadku, kiedy proponowana moralność i wartości wywodzą się z czasów dziadków i zostały zaadoptowane przez rodziców do warunków społeczno-ekonomicznych istniejących 30–40 lat temu, mogą być postrzegane jako niezborne i niedostosowane przez dzieci, które są skonfrontowane z aktualną sytuacją społeczną. Sprzeczności te mają szczególne znaczenie dla rodzin, które przechodzą ze wsi do miasta oraz dla tych, które pracują w sektorach dotkniętych kryzysem. Taki jest los rodzin górniczych zamieszkałych od kilku pokoleń na wschodzie i północy Francji, których tradycje tracą rację bytu z uwagi na zamykanie kopalń; rodzin z Maghrebu, w których rodzice zinterioryzowali system wartości ich rodzinnej kultury, a których dzieci skonfrontowane są z kulturą miejską robotniczych przedmieść; tradycyjnych rodzin burżuazyjnych, których pozycja społeczna i fortuna pozostają poniżej poziomu ich aspiracji.

Wreszcie F. Muel Dreyfus dokonał analizy „kryzysów sukcesji” wybuchających między rodzicami wywodzącymi się z klasy średniej, którzy proponują swoim dzieciom projekt wymyślony jeszcze, kiedy oni sami byli nastolatkami, a dziećmi, które postrzegają ten projekt jako niedostosowany do ewolucji rynku pracy<sup>5</sup>.

W każdej z tych sytuacji dziecko musi się zmierzyć z rozbieżnością, nie uwzględnianą przez jego rodziców, między systemem aspiracji i obiektywnymi możliwościami realizacyjnymi, do których system ten jest niedostosowany; to tak, jakby żądano od dziecka, aby stało się tym, czym stać się ono nie może.

---

<sup>5</sup> Cf. F. Muel Dreyfus, „Le metier d'educateur”, ed. de Minuit, Paryż 1983.

Innymi słowy, projekt rodziców jest usytuowany na przecięciu gry pragnień rodziców i dzieci oraz na przecięciu społecznych strategii adaptacyjnych jednostek i miejsc w przestrzeni społecznej dostępnych na rynku dystrybucji antroponomicznej<sup>6</sup>.

## Projekt ojca – projekt matki

Jak dotąd, mówiliśmy o projekcie rodziców, tak jakby istniał jeden jedyny i dokładnie zdefiniowany projekt, forsowany zarówno przez ojca, jak i matkę. Tymczasem zespół sprzeczności, który właśnie opisaliśmy, podlega załamaniom również w pryzmacie relacji między obojgiem rodziców, którzy mogą mieć rozbieżne drogi życiowe i stanowiska, wyznaczając w ten sposób projekty różne i czasami sprzeczne. Nerwica szkolna może wynikać z konfliktu między tymi dwoma projektami – matki i ojca – których synteza jest problematyczna. Poza kręgiem problematyki kompleksu Edypa, która wyznacza formę następujących po sobie gier identyfikacyjnych, rozgrywają się relacje między rodzinami ojca i matki, które z każdym pokoleniem usiłują zapewnić sobie reprodukcję przez alianse, które wystawiają je na niebezpieczeństwo. Stosunki małżeńskie są przeniknięte wojną pomiędzy rodami, z których każdy usiłuje zapewnić sobie kontynuację spuścizny rodzinnej. Skutki tej wojny materializują się w całej swej doniosłości wobec dzieci, poprzez projekt ojca i projekt matki; chodzi o to, żeby wyczuć, który z nich przeważa<sup>7</sup>. Pomiędzy kompromisem i sprzeciwem, interioryzacja tych dwóch projektów przez dziecko jest stawką w tej walce, bądź to otwartej, bądź to utajonej, bardziej lub mniej zacieklej w zależności od danego przypadku, ale zawsze obecnej.

Walka ta jest tym bardziej problematyczna, im bardziej ostre są różnice między tymi dwoma projektami: różnice społeczne – jeśli rodzice nie należeli do tej samej klasy społecznej, różnice ideologiczne – jeśli różne są wartości, opinie, opcje polityczne, religia, moralność, różnice kulturalne – jeśli nie są takie same: poziom wykształcenia, upodobania i zwyczaje, różnice ekonomiczne – jeśli istnieje dysproporcja między majątkiem jednej i drugiej strony itd.

W istocie bowiem relacjami, które rozgrywają się i utrwalają w małżeństwie są relacje dominacji, a dziecko musi się z tymi relacjami zetknąć na osi między projektem matki i projektem ojca<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Na temat tego pojęcia, cf. D. Bertaux, *Destins personnels et structure de classe*, PUF, Paryż 1977.

<sup>7</sup> Andre de Mijolla interpretuje trajektorię Rimbaud w następujący sposób: najpierw poeta, aby zrealizować projekt matki, potem awanturnik, który usiłuje się wzbogacić, aby dostosować się do projektu ojca. Niemożliwość syntezy między tymi dwoma projektami doprowadza go najpierw do amputacji, następnie zaś do śmierci. „Les visiteurs du Moi”, op. cit., s. 35 i następne.

<sup>8</sup> Najczęściej różnice między obydwoma projektami są stosunkowo małe, jako że wybór partnera opiera się na pewnej wspólnotocie zwyczajów i aspiracji, która to wspólnota jest obecna również w stosunkach z dziećmi. M. Bonetti przeanalizował, w jaki sposób odbijają się w stosunkach małżeńskich różne trajektorie małżonków, w: „Trajektorie społeczne i strategie małżeńskie”, *Le groupe familial*, nr 96, lipiec–sierpień 1982.

Ta analiza projektu rodziców pozwala wyodrębnić trzy poziomy sprzeczności:

- *Sprzeczności wewnętrzne projektu, które są wyrazem sprzeczności obecnych w każdym z rodziców i/lub sprzeczności między rodzicami.* Jeśli rodzice nie potrafili lub też nie mogli rozwiązać sprzeczności napotkanych w ich relacji do projektu ich własnych rodziców, wtedy „przenoszą” go na swoje dzieci. Te ostanie mają w takim przypadku wyznaczoną misję odniesienia sukcesu tam, gdzie ich rodzicom się nie udało, naprawienia ich błędów, uzupełnienia ich braków, zrealizowania tego, co oni sami pragnęli zrobić.
- *Sprzeczności w obrębie relacji do projektu, które są wyrazem stosunków między rodzicami i dziećmi, a zwłaszcza konfliktów Edypa.* Ojciec i matka są obiektami jednoczesnej miłości i rywalizacji. Marzenie rzutowane na dziecko jest naznaczone kazirodczymi żądzami oraz zakazem, który je powstrzymuje. Zrealizowanie projektu oznacza podjęcie ryzyka zareagowania na pragnienie jednego z rodziców przy zlekceważeniu drugiego. Ale brak jakiegokolwiek realizacji oznacza zamknięcie się w skorupie całkowitego nieudacznictwa, impotencji, która zabrania realizacji jakiegokolwiek innego projektu.
- *Sprzeczności w realizacji projektu, które są wyrazem rozdziewięku lub antagonizmu między proponowanym ideałem i środkami danymi dziecku, aby go zrealizować bądź też między zawartością projektu a jego obiektywnymi warunkami realizacji.* Chodzi w szczególności o sytuacje, w których rodzice proponują swoim dzieciom modele postępowania, które nie są już dostosowane do sytuacji społecznej, w którą muszą wejść te dzieci.

Wzajemne oddziaływanie na siebie tych trzech poziomów sprzeczności musi być postrzegane w perspektywie systemowej i dynamicznej. Sprzeczności opierają się na sobie nawzajem, o tyle, o ile na różne aspekty obecne na poszczególnych poziomach oddziałują (w sensie ich wzmacniania lub osłabiania) pozostałe poziomy. W takim ujęciu mamy tu do czynienia z systemem, którego poszczególne elementy wzajemnie na siebie oddziałują. W przypadku nerwicy szkolnej system ten zmierza ku postaci zamkniętej – każdy aspekt wzmacnia pozostałe, dokonując w ten sposób zapętlenia; dziecko styka się zatem z systemem sprzecznym, w którym nie może ani znaleźć dróg wyjścia z sytuacji, ani pozbyć się poszczególnych elementów konstytutywnych systemu. Dziecko zmierza zatem do zamknięcia się w nim przy jednoczesnej jego reprodukcji.

W perspektywie dynamicznej należałoby wpisać projekt rodziców w cykl, który powoduje, że każda jednostka jest zarazem dzieckiem i rodzicem. Wydłużenie średniego trwania życia sprawia, że coraz większa liczba osób znajduje się jednocześnie w tej podwójnej sytuacji przez znaczną część swojego życia. Projekt podlega zmianom zarazem wskutek dynamiki sprzeczności, z których jest zbudowany, jak i konfrontacji między poszczególnymi projektami na osi następujących po sobie pokoleń.

W tych krzyżujących się oddziaływaniach jeden element pozostaje jednakże dominujący: dziecko, które staje się rodzicem usiłuje przekazać swoim własnym dzieciom, poza otwartą treścią swojego projektu, sposoby, dzięki którym odniosło sukces lub poniosło klęskę w swoich własnych próbach godzenia przenikających je sprzeczności. Jest to zatem centralny element odziedziczonej tożsamości.

## 10. RELACJA SUPERWIZJI

Superwizja może występować w różnych sytuacjach:

- sytuacja uczenia się: chodzi o to, by pomóc danej osobie w przejściu do działania i nabyciu wiedzy wystarczającej do kontynuowania pracy w sposób samodzielny;
- sytuacja doskonalenia: chodzi o pomaganie osobie mającej już pewne doświadczenia w stosowaniu metody w doskonaleniu jej wiedzy, poprzez przekazywanie informacji zwrotnych na temat działań tej osoby.

W tych dwóch sytuacjach superwizja występuje po zakończeniu szkolenia; osoby poddane superwizji w obu sytuacjach różnią się natomiast bagażem doświadczeń w zakresie praktycznych zastosowań.

Można by powiedzieć, że w pierwszym przypadku pomaga się danej osobie we wsiadaniu na rower i ruszeniu z miejsca, po to, by mogła nabrać prędkości potrzebnej do dalszej jazdy. W drugim przypadku gra się w pewnym sensie rolę motocykla ciągnącego rowerzystę, pomagającego mu w nabraniu większej prędkości.

I wreszcie, superwizor może także interweniować w sytuacji towarzyszenia danej osobie w prowadzonej przez nią rozmowie z klientem, jak też w sytuacji pracy grupowej.

W każdym przypadku relacja superwizji obejmuje kilka faz:

- faza nawiązywania kontaktu,
- faza obserwacji,
- faza „debriefingu”<sup>1</sup>,
- faza udzielania pomocy,
- ponowna faza obserwacji – „debriefingu”, jakiś czas później.

### A. Nawiązanie kontaktu

Nawiązanie kontaktu jest ważne, szczególnie gdy superwizor i osoba poddana superwizji nie znają się. Faza ta służy:

- do zebrania informacji ułatwiających zrozumienie przedmiotu obserwacji celem wyeliminowania pytań „zakłócających”,
- do stworzenia klimatu zaufania dzięki wyjaśnieniu intencji i metod,
- do ewentualnego zidentyfikowania trudności, jakie przewiduje dana osoba oraz pod kątem których chciałaby być obserwowana w celu uzyskania informacji zwrotnych,
- do wyraźnego określenia zasad, na jakich działać będzie superwizja (relacja umowna pomiędzy superwizorem a osobą poddaną superwizji).

---

<sup>1</sup> Debriefing – udzielanie wskazówek po nastąpieniu zdarzenia, zdawanie relacji i analiza zdarzenia.



Oczywiście sytuacja jest łatwiejsza, gdy superwizor i osoba poddana superwizji już się wcześniej znają.

## B. Obserwacja

Przed przekazaniem informacji trzeba będzie je zebrać, uporządkować i wybrać te, które wydają się być najważniejsze.

### *Co zebrać i jak?*

Chodzi o obserwację „zaangażowaną”, to znaczy, że wszystkie elementy są ważne, także te związane z subiektywizmem obserwatora. W rzeczywistości złudnym byłoby myślenie, że obserwator jest „obiektywny”.

Jego rola w istocie sprowadza się do wybierania znaczących elementów *i nadawania im sensu*.

Odczucia obserwatora mogą więc być *narzędziem pracy* ułatwiającym mu prowadzenie obserwacji.

Obserwator odnotowuje jak najwięcej elementów: fakty, interakcje, fragmenty dyskusji, postawy, momenty kluczowe. Obserwuje zarówno grupę jak i prowadzących.

Organizowanie zebranych informacji jest w drugiej fazie nieodzowne. Przydatnym może być także wytyczenie sobie kategorii, kierunków obserwacji:

1) Można wstępnie zdefiniować kategorie związane z treścią zajęć:

na przykład w sytuacji spotkania grupowego – animacji:

- uczestnicy zajęć: interakcje między uczestnikami, funkcjonowanie grupy, ewolucja grupy...
  - oś uczestnicy – treść zajęć: trudności odczuwane i objawiane, pytania, postawy, ewolucje osobiste, rodzące się problemy
  - oś prowadzący zajęcia – uczestnicy: koanimacja, wyrazistość intencji, percepcja trudności przez uczestników, postawy prowadzących i ich interwencje, wpływ interwencji na uczestników, uwzględnianie zjawisk grupowych...
  - oś prowadzący zajęcia – treść zajęć: struktura wystąpień, rozkład elementów pedagogicznych, powiązania między poszczególnymi sekwencjami, między przywoływanymi pojęciami, struktura przesłania i treści, syntezy...
- 2) Dzięki doświadczeniu superwizor wie, jakie trudności występują najczęściej i jaka forma pomocy jest najkorzystniejsza. Spostrzeżenia, których słuszność potwierdza się w miarę prowadzenia superwizji pozwalają na sterowanie obserwacją: tym niemniej trzeba unikać z góry wyrobionych poglądów. Obserwując, trzeba być stale przygotowanym na zaskoczenie.
- 3) Obserwacja jest sterowana stosownie do zauważonych różnic: chodzi tu o różnice między wiedzą, jaką uczestnik zdawał się posiadać na koniec szkolenia i tą, jaką ujawnia prowadząc zajęcia w sytuacji superwizji; różnicę

w stosunku do celu, do jakiego się zmierza (poziom skuteczności jaki chce się osiągnąć). I wreszcie, jeżeli dana obserwacja jest już którąś z kolei, można także zaobserwować różnicę w stosunku do poprzednich obserwacji.

- 4) W trakcie obserwacji można formułować „hipotezy wyjaśniające”: wiążąc pewne fakty ze sobą wyodrębnia się elementy, które mogą pomóc w lepszym zrozumieniu tego, co się obserwuje. Ciąg dalszy obserwacji posłuży do zwerifikowania, czy hipotezy te są uzasadnione.

### C. Debriefing

Debriefing jest momentem szczególnie trudnym.

Realizowany jest w 3 fazach:

- faza reakcji osób obserwowanych,
- faza reakcji zwrotnej obserwatorów,
- faza ewentualnego wnoszenia pomocy dodatkowej.

#### 1) Faza reakcji osób obserwowanych.

Faza ta może zostać zorganizowana wokół szeregu kwestii:

- jak osoby odebrały tę sytuację, co czuły?
- jakie są mocne strony ich działania?
- co należy poprawić?
- jakie napotkały trudności?
- co zauważyły w grupie?
- jak analizują różne znaczące momenty?
- ewentualnie, jak przeżyły obserwację?

Ta faza ma fundamentalne znaczenie dla:

- umożliwienia osobom „rozładowania” ich silnych emocji,
- pomocy w uświadomieniu sobie pewnych elementów poprzez werbalizację,
- umożliwienia superwizorowi rozpoznania elementów przysparzających trudności osobom prowadzącym zajęcia, które komentować będzie informacja (reakcja) zwrotna,
- umożliwienia superwizorowi oceny poziomu świadomości osób i wyróżnienia elementów, w stosunku do których debriefing byłby niepotrzebny lub niewłaściwy.

#### 2) Faza reakcji zwrotnej obserwatorów.

Trzeba najpierw wybrać spośród wszystkich zaobserwowanych te elementy, które zostaną poddane dalszej analizie. W reakcji zwrotnej superwizor powinien zawrzeć nie to, co sam widział lub zrozumiał, nie to, co sam chce powiedzieć, ale **to, co będzie miało sens dla danej osoby na obecnym etapie jej rozwoju!**

Obserwacja ma pozwolić na wychwycenie różnic; nie oznacza to jednak, że należy ujawniać osobie obserwowanej wszystkie różnice pomiędzy sytuacją obserwowaną i sytuacją docelową, gdyż ich znajomość mogłaby niekiedy zniechęcić ją do wysiłku.

Równocześnie jednak trzeba być wymagającym w stosunku do danej osoby, bez czego nie pomożemy jej w uzyskaniu postępu (patrz strefa najbliższego rozwoju).

Superwizor będzie musiał ocenić różnicę, jaką dana osoba jest w stanie zaakceptować.

Ponadto, trzeba pamiętać o istnieniu różnych typów reakcji zwrotnej i ich konsekwencjach:

- Można przekazać reakcję zwrotną pozytywną **warunkową**, to znaczy przekazać danej osobie informacje o wszystkich pozytywnych aspektach jej zachowań i dokonań wraz z uzasadnieniem („pozytywne” nie w znaczeniu bezwzględnym, lecz jako „dostosowane do sytuacji”). Ten typ reakcji zwrotnej pozwala na wzmocnienie poczucia posiadania umiejętności i wyraźne zidentyfikowanie mocnych aspektów, które trzeba będzie powielać.
- Można przekazać reakcję zwrotną negatywną **warunkową**, to znaczy przekazać danej osobie informacje o nieprawidłowościach i ich przyczynach, ze wskazaniem na aspekty, które dana osoba musi rozwinąć. Zakłada się, że „błąd” nie jest „winą”. Ponadto nie myli się krytyki pod adresem danej osoby z krytyką jej dokonań (przykładowo, powiedzieć: „mam złe wyniki z matematyki”, to nie to samo co powiedzieć „**jestem** kiepski w matematyce”). I wreszcie, błąd jest cennym narzędziem uczenia się, bowiem jego analiza pozwala na rozwijanie się.
- Można wreszcie przekazać reakcję zwrotną pozytywną **bezwarunkową**. Ten typ reakcji zwrotnej, często występujący wobec „dobrych uczniów”, ma niewielkie znaczenie. Bez wątplenia sprawia przyjemność, lecz niczego nie uczy i nie pomaga w uczynieniu postępu. I wreszcie praktykowany systematycznie w końcu staje się niewiarygodny, a brak wymagań, jaki się wykazuje w stosunku do osoby poddanej superwizji, może być traktowany jako przejaw obojętności!
- Można przekazać reakcję zwrotną negatywną **bezwarunkową**. Destruktor, przekazujący osobie jej negatywny obraz, nie daje jej możliwości zrozumienia swoich niepowodzeń – należy zatem wyeliminować ten typ reakcji (niestety jest ona często stosowana w życiu codziennym!).
- Ostatnią możliwością jest całkowity brak reakcji zwrotnej. Lecz jeżeli sądzi się, tak jak Watzlawick, że „nie komunikowanie” nie jest możliwe, to trzeba przyjąć, że systematyczny brak reakcji zwrotnej stanowi dla drugiej osoby sygnał całkowitego braku zainteresowania wszystkimi jej poczynaniami. Natomiast, tak jak już to powiedzieliśmy powyżej, zawieranie w reakcji zwrotnej tylko świadomie wybranych elementów jest jednoznaczne z przyjęciem roli przewodnika, który pozytywnie oddziałuje na drugą osobę przekaza-

zując jej taką prawdę o jej działaniach, jaką w danym momencie jest ona w stanie zaakceptować.

Lepiej rozpocząć debriefing od pozytywnych reakcji zwrotnych warunkowych.

Następnie – w kolejności chronologicznej i opierając się na zaobserwowanych faktach – można przekazać reakcje zwrotne negatywne warunkowe.

I wreszcie, często przydatnym okazuje się uzupełnienie tych reakcji zwrotnych o dodatkowe informacje, które wyjaśnią – teoretycznie lub metodologicznie – podniesione kwestie. Informacje te mogą odnosić się do zagadnień już poruszonych podczas zajęć i niedostatecznie przyswojonych lub też do zupełnie nowych elementów.

## **Funkcje superwizji**

Superwizja będzie spełniała różne funkcje w zależności od sytuacji, w jakiej jest wykonywana.

### **1) W sytuacji uczenia się:**

#### **\* Funkcja „wdrożenia do działania”.**

Osoby przeszkolone w zakresie metody edukacyjnej mają często trudności we wdrażaniu tego, czego się dopiero nauczyły.

Można przytoczyć cały szereg przyczyn – wewnętrznych lub zewnętrznych – wyjaśniających te trudności przy przechodzeniu do praktyki: strach przed rzuceniem się na głęboką wodę, brak wiary w siebie, brak zaufania do swoich „klientów”, brak wiary w zdobytą wiedzę, trudności materialne, dyrektorzy, których należy przekonać, pomieszczenia, czas, jakim się dysponuje, trudności związane z pionierskim charakterem przedsięwzięcia, kiedy koledzy wokół pracują innymi metodami i inne. Faktem jest, że różne okoliczności często utrudniają zastosowanie zdobytej w trakcie szkolenia wiedzy w praktyce.

Dlatego często superwizja ma zneutralizować działanie czynników wymienionych wyżej i doprowadzić do wytworzenia nowej sytuacji: to, co było trudne w codziennym działaniu staje się możliwe w sytuacji nadzwyczajnej, wytworzonej dzięki superwizji.

#### **\* Funkcja „modelu”.**

Pierwszą niespodzianką dla osób poddanych superwizji jest często stwierdzenie, że „to działa”!

Wydaje się nam, że za taką sytuację odpowiedzialny jest brak pozytywnych wyobrażeń na temat metody po szkoleniu: oczywiście, podczas szkolenia uczestnicy mają wyrobiony pogląd co do możliwości stosowania metody w ich własnej praktyce, na przykład dzięki symulacjom. Lecz przy braku modelu pozytywnego w miejscu ich pracy, metoda pozostanie „wirtualną”. Superwizja pozwala im na obserwowanie metody „w skali 1:1” i prowadzenie zajęć bez rezygnowania

z ich statusu osoby uczącej się. Z drugiej strony, pewne teoretyczne lub metodologiczne elementy podniesione podczas szkolenia nabierają sensu dopiero w zetknięciu z rzeczywistością.

\* **Funkcja pozytywnego wzmocnienia.**

Ta sytuacja jest dla osoby poddanej superwizji okazją do przeżycia pozytywnych doświadczeń. Taka sytuacja wzmacnia szacunek dla samego siebie: wzmaga chęć do dalszej pracy, podczas gdy pierwsze doświadczenie jest raczej zawsze wymuszone: przekonanie się, że to jest możliwe, że leży w ich zasięgu, że byli w stanie odnieść sukces – często wystarczy by wzmocnić ich motywacje.

\* **Funkcja rozwoju.**

Kiedy superwizja odbywa się w kilku kolejnych fazach obserwacji (a nawet czasami w ciągu kilku dni), pozwala osobom obserwowanym na uczynienie bardzo szybkich postępów: nagle osiągają poziom umiejętności wystarczający, by działać autonomicznie w sposób całkowicie bezpieczny. Uwagi pozwalają im na uświadomienie sobie ewolucji, jaką przechodzą i pokazują, że nawet jeżeli zadanie jest trudne, to osoby te rozwinęły umiejętności wystarczające do stawienia czoła trudnościom. W ten sposób ich motywacja do kontynuowania wysiłków zostaje zwielokrotniona.

\* **Funkcja wsparcia w podejmowaniu decyzji.**

Jasnym jest, że obserwacja „zaangażowana” czy nawet „uczestnicząca” pozwala osobom na działanie przy zastosowaniu swoistej „siatki bezpieczeństwa”: osoby te mogą w każdej chwili skonsultować się z obserwatorem i uzyskać jego pomoc przy rozwiązywaniu trudności. Towarzystwo musi być wystarczające (nie należy pozostawiać osób poddanych superwizji samym sobie), lecz superwizor nie może też starać się zapobiegać wszelkim trudnościom poprzez całkowite sterowanie procesem.

## 2) W sytuacji doskonalenia:

Oczywiście istnieją tu elementy wspólne z poprzednią sytuacją. Jednakże fakt, że superwizja odbywa się po pierwszym okresie samodzielnej praktyki nadaje tej sytuacji specyficzne funkcje:

\* **Funkcja nabierania świadomości, wyjaśniania praktyki.**

Superwizor, poprzez werbalizację jaką prowokuje u osoby obserwowanej, może pomagać w wyrażaniu rzeczy, które dana osoba intuicyjnie czuła, albo nawet takich, których sobie nie uświadamiała.

Superwizor pomaga zrozumieć związek między zamiarami i konsekwencjami czynów. Może także doprowadzić do ujawnienia rozbieżności między celami i środkami, pomóc w formalizowaniu sukces-

sów, poza samym ogólnym odczuciem; może wreszcie pomóc w ujawnieniu wewnętrznych kryteriów powodzenia.

Superwizor rozwija wówczas umiejętność stawiania pytań.

\* **Funkcja współdiagnozowania, współdecydowania.**

Wychodząc od sytuacji problemowych, na jakie napotyka dana osoba, superwizor prowadzi wraz z nią pracę mającą na celu przeanalizowanie tych sytuacji; może on dokonać „instrumentalizacji” takiej refleksji. Czasami praca doprowadza nawet do wspólnego określenia możliwych kierunków poszukiwania rozwiązań.

Superwizor wykorzystuje tu swoje umiejętności eksperta-praktyka.

\* **Funkcja pomocy technicznej.**

Obserwowane sytuacje są dla superwizora okazją, by odwołać się do pojęć, technik, modeli „teoretycznych”. Pozwala to na pogłębienie, zrelatywizowanie przyswojonej wiedzy, przy równoczesnym dostosowaniu jej do realiów praktyki.

W sytuacji rzeczywistej stanowi to dodatkową pomoc.

Superwizor odwołuje się w takiej sytuacji do swoich umiejętności szkoleniowca.

\* **Funkcja reasekuracji.**

Superwizor, poprzez przekazane pozytywne reakcje zwrotnie upewnia osobę co do jej kwalifikacji. Tym samym, poprzez swoje spojrzenie z zewnątrz, pozwala na zrelatywizowanie pewnych elementów, pewnych momentów źle odebranych, w stosunku do wyobrażeń, jakie wytworzyła sobie dana osoba. Może nawet uwolnić daną osobę od jej poczucia winy („źle czynię czyniąc to”) dzięki wniesieniu odmiennego punktu widzenia.

Superwizor wykorzystuje tu swoje kwalifikacje osoby towarzyszącej.

\* **Funkcja określania osobistego zaangażowania.**

W pewnych sytuacjach praca superwizora może skłonić daną osobę do zastanowienia się nad samą sobą, nad jej wartościami, jej obawami, jej chęcią „chronienia” drugiej osoby itd.

Takie oddziaływanie może występować przy okazji sytuacji konfliktowych (np. wobec grupy, konfliktu z grupą, konfliktu w grupie, konfliktu pomiędzy prowadzącymi zajęcia) lub kiedy powstają problemy etyczne.

Oczywiście nie chodzi o rozwijanie działalności terapeutycznej, lecz o to by pomóc drugiej osobie w wyrażeniu swoich emocji. Superwizor wykorzystuje swoje kwalifikacje „empatyczne” czy też psychologiczne.

Pamiętanie o tych różnych funkcjach pomaga w lepszym zrozumieniu tego, jak należy postąpić w rozmaitych sytuacjach.

Superwizor musi być skoncentrowany na osobie obserwowanej, aby pomóc jej w chwili podjęcia działania.

## Reguły działania

### Ze strony prowadzących:

- zachowanie zgodności pomiędzy teoretycznymi zasadami metody edukacyjnej a zasadami zalecanymi i przyjętym trybem prowadzenia zajęć,
- dbanie o przejrzystość działania.

### W funkcjonowaniu grupy:

(6 głównych tematów):

- swobodna, przyjacielska atmosfera (słuchać, zabierać głos kolejno, rozmawiać ze wszystkimi, zmieniać codziennie miejsce, by ułatwić interakcje),
- poszanowanie drugiej osoby (intymność = respektowanie „sfery intymnej”; nikt nie jest zmuszony do przedstawiania wbrew swojej woli informacji bardzo osobistych),
- tolerancja wobec drugiej osoby, „krytyka pozytywna”: jesteśmy na zajęciach po to, by się uczyć, a nie osądzać,
- poszanowanie różnic (prawo do głosu, różnic, „błędu”),
- każdy mówi w swoim własnym imieniu używając formuły „ja” a nie „my”, nawet jeżeli uważa, że inni podzielają jego punkt widzenia,
- uczestnictwo (niezbędne zaangażowanie; należy przyjmować i dawać, a nie tylko być widzem). Ważne jest, by każdy mógł się wypowiedzieć, nawet jeżeli podobne opinie już zostały wyrażone,
- i wreszcie poufność: złudnym byłoby myślenie, że **nic** z tego, co dzieje się na szkoleniu nie wycieka na zewnątrz. Ale można przyjąć jako zasadę, że nie rozpowszechnia się informacji osobistych o uczestnikach, a przede wszystkim, że nie szkodzi się uczestnikom wykorzystując to, co działo się na szkoleniu.

## **11. LOCUS KONTROLI, PRZEKONANIA ZAWODOWE I INTEGRACJA SPOŁECZNO-ZAWODOWA**

Mam przyjemność przedstawić państwu wyniki prac koleżanki z Uniwersytetu Laval w Quebecu. Pani Genevieve Fournier, profesor Instytutu Doradztwa i Orientacji na Wydziale Pedagogiki, od ponad pięciu lat zajmuje się badaniami nad problematyką locus kontroli wyborów zawodowych. W dziedzinie orientacji zawodowej jest to pojęcie kluczowe. Można by wręcz powiedzieć, że stanowi ono jej punkt wyjściowy, jako że nikt nie może zająć się swoją orientacją, jeżeli choć trochę nie wierzy w możliwość wpływania na pewne zdarzenia i oddziaływania na środowisko w korzystnym dla siebie kierunku.

Przy okazji spotkań z młodymi ludźmi nie umiejacymi odnaleźć swojej drogi zawodowej, Geneviève Fournier starała się poznać ich przekonania w sferze orientacji i dociec, w jaki sposób przekonania te, często defetystyczne, oddziaływały na szacunek, jaki mieli oni dla siebie samych, na ich motywacje do dokonywania wyborów, pragnienie znalezienia swojego miejsca, ufność, że uda im się znaleźć pracę.

Poza opracowaniem i zweryfikowaniem typologii przekonań zawodowych, profesor Geneviève Fournier przygotowała także program wspierania integracji zawodowej, który jest adresowany do osób młodych i analizuje ich przekonania co do swoich możliwości zawodowych pod kątem ich przyczyn i konsekwencji.

Skuteczność tego programu została już zmierzona i dowiedziona.

Pozycja zatytułowana: „Interakcje, skuteczna strategia orientacji i integracji” (Interagir, une strategie efficace d’orientation et d’insertion) zostanie wkrótce opublikowana. Przedstawia ona podstawy metody, a w części drugiej program edukacyjny, wraz z tematami i zajęciami praktycznymi.

Przedstawiony poniżej fragment książki mówi o przekonaniach zawodowych oraz o sposobie, w jaki wpływają one na możliwości znalezienia pracy. Książka „Interagir” powinna w zasadzie zainteresować doradców zawodowych, którzy w swojej pracy stosują metodę edukacyjną. Poprzez swoją dydaktykę opartą na doświadczeniu, dzięki swemu podejściu do tematu, umiejętności uwzględnienia sfery poznawczej i emocjonalnej, dzieło Geneviève Fournier w sposób specyficzny i oryginalny – dzięki miejscu, jakie przyznaje przeświadczeniom klienta (podmiotu orientacji) – przedstawia problem możliwości kształtowania przekonań zawodowych, tym razem w kontekście integracji społeczno-zawodowej.

Pozostaje mi życzyć państwu przyjemnej lektury.

Denis Pelletier



## Czynniki integracji społeczno-zawodowej: problematyka locus kontroli

*Analiza czynników społecznych wykazuje, że rzadko stanowią one wsparcie, a częściej przeszkodę w procesie integracji społeczno-zawodowej osób młodych. Od zawsze, wiele osób miało trudności ze znalezieniem pracy, niezależnie od warunków panujących w danej chwili na rynku pracy.*

W obliczu tego stwierdzenia jesteśmy skłonni przypuszczać, że postawa, jaką przyjmuje dana osoba wobec warunków istniejących na danym rynku pracy, może w znaczący sposób wpływać na jej szanse na powodzenie lub ryzyko porażki podczas próby integracji społeczno-zawodowej. Innymi słowy, integracja na rynku pracy nie jest wyłącznie kwestią wpływu uwarunkowań społeczno-zawodowych lub indywidualnych cech i zachowań, ale raczej wynikiem interakcji zachodzących pomiędzy otoczeniem i jednostką.

W przedstawionych niżej rozważaniach pragniemy odpowiedzieć na dwa pytania. W jaki sposób zdefiniować locus kontroli? Jakie są powiązania pomiędzy tym pojęciem a integracją społeczno-zawodową?

Locus kontroli to pojęcie, którego przydatność wykazały wieloletnie badania. Pojęcie to służy wyróżnieniu postaw aktywnych i postaw biernych jednostki w stosunku do jej otoczenia. Według Lefcourta (1976), locus kontroli umożliwia zinterpretowanie spostrzeżeń ludzi co do przyczyn zaistnienia danej sytuacji. W ujęciu Dubois (1985) pojęcie to odzwierciedla nastawienie danej osoby, które wpływa na sposób, w jaki odbiera ona otrzymywane wzmocnienia:

„...bądź też osąd taki prowadzi do ustanowienia kontroli wewnętrznej, kiedy to jednostka zaczyna dostrzegać więzi przyczynowe pomiędzy jej własnymi działaniami a ich wynikami, bądź też prowadzi on do sytuacji kontroli zewnętrznej, jeżeli jednostka nie dostrzega istnienia takiej więzi i przypisuje wzmocnienie szczęściu, przypadkowi lub działaniu jakiegokolwiek czynnika zewnętrznego...” (str. 216).

Mówimy zatem o wewnętrznym umiejscowieniu kontroli, jeżeli dana osoba w większości przypadków w sobie samej doszukuje się przyczyny dotyczących jej zdarzeń i jeżeli jest skłonna podejmować decyzje, zdobywać się na wysiłek żeby ulepszać swoje osiągnięcia i oddziaływać na swoje otoczenie w kierunku zgodnym z jej potrzebami i systemem wartości. Taka osoba poszukuje wszystkich informacji, które mogłyby uczynić jej działania bardziej skutecznymi i stara się przewidzieć ewentualne przeszkody. Poza tym, w stosunkowo niewielkim stopniu potrzebuje aprobaty ze strony otoczenia, cechuje ją większy spokój wewnętrzny, większa zdolność do afirmacji i zaufanie co do swojej zdolności do

---

\* Wykładowca na Uniwersytecie Laval (Quebec).

rozwiązywania problemów. Osoba, w przypadku której kontrola umiejscowiona jest na zewnątrz uważa, że ma bardzo ograniczony wpływ na wszystko, co przydarza jej się w życiu. Zdarzenia przypisuje losowi, szczęściu, fatum, nieprzewidywanym okolicznościom, wpływowi innych ludzi. Osoba taka częściej czuje się zagrożona, niekompetentna, nie na swoim miejscu (Burns, 1984).

Od pierwszych publikacji (Rotter 1978; 1975; 1966; 1964) wielu badaczy interesowało się tym zjawiskiem i starało zdefiniować zachowania odpowiadające obydwu loci kontroli.

I tak, na przykład Tseng (1970) wskazuje, że osoba o wewnętrznym umiejscowieniu kontroli łatwiej przystosowuje się do pracy w zespole, jest bardziej kooperatywna i w sposób bardziej otwarty rozumie i realizuje swoją potrzebę sukcesu. Według Lefcourta (1976) osoba taka jest w stanie poczekać na nagrodę, posiada zatem umiejętność niezbędną dla osiągnięcia sukcesu w szkole i w życiu zawodowym. Dubois (1987) przedstawia wyniki badań dowodzące, że motywacje do osiągnięcia sukcesu są silniejsze u osoby o wewnętrznie usytuowanej kontroli. Dodatkowo, osoba ta wykazuje się dużą inicjatywą w poszukiwaniu informacji i czerpie więcej informacji o sobie samej z własnych doświadczeń. Ze swej strony Crites (1969) i Gardner (1981) udowodnili, że endogeniczny charakter reprezentacji jest skorelowany w sposób stały, chociaż umiarkowany, ze stopniem dojrzałości do określenia swoich przekonań zawodowych. Spector (1969) i O'Brien (1984) wykazali, że jednostka o wewnętrznie umiejscowionym locus kontroli zdobywa lepsze miejsca pracy i otrzymuje wyższe wynagrodzenie.

W sumie, abstrahując od sytuacji i wzorców obowiązujących na rynku pracy, osoba, która potrafi dokonywać wyborów i oddziaływać na swoją przyszłość zawodową, będzie lepiej rozwijać swoje predyspozycje, a także na tyle, na ile będzie to możliwe, włączać się w swoje otoczenie społeczno-zawodowe (Fournier, Pelletier i Pelletier, 1993).

## **Wieloaspektowość integracji społeczno-zawodowej**

*Wydawałoby się zatem, że wewnętrzne umiejscowienie kontroli sprzyja rozwojowi zawodowemu danej osoby i ułatwia jej wejście na rynek pracy, a zarazem dostarcza narzędzi niezbędnych dla podtrzymania na wysokim poziomie zadowolenia ze swojego życia prywatnego i zawodowego.*

Integracja społeczno-zawodowa następuje w wyniku procesu, w którym jednostka musi posługiwać się zarówno wiedzą na swój temat, jak i obrazem rynku pracy, jaki sobie wytworzyła. W literaturze tematu znaleźliśmy podstawę do wyróżnienia siedmiu dziedzin najczęściej kojarzonych z procesem wyborów zawodowych, w szczególności z integracją społeczno-zawodową. Są nimi: swo-

boda podejmowania decyzji, znajomość samego siebie, koncepcja pracy, planowanie przebiegu kariery zawodowej, postrzeganie otoczenia, reprezentacja szkoły oraz znajomość rynku pracy. Każde z tych pojęć wywołuje szereg pytań, na które postanowiliśmy odpowiedzieć poprzez nasze badania.

## **1. Swoboda podejmowania decyzji**

Podstawą wolności jednostki ludzkiej jest swoboda podejmowania decyzji. Nadaje ona sens wszystkim czynom człowieka i pozwala mu lepiej kontrolować swoją przyszłość. Decyzje co do wyborów, których dokonuje się w sferze zawodowej, mają wpływ na całe życie człowieka (Fournier i Carreau, 1989). Lefcourt (1983) oraz Dubois (1987) mówią o tym, że jeżeli dana osoba dokonała wyboru, to sposób w jaki go zrealizuje, będzie zależał od jej przekonań co do swobody podejmowania decyzji i kompetencji, jakimi dysponuje.

Niestabilna sytuacja na rynku pracy sprawia, że młodzi ludzie poszukujący pracy rzadko mają szansę ją znaleźć. Niektórzy z nich dają za wygraną jeszcze przed podjęciem pierwszej próby integracji zawodowej. Nie wierzą, że powinni dokonywać wyborów zawodowych i czują, że mają niewielki wpływ na swoje życie. Czy osoby młode mogą być świadome władzy, jaką mają w sferze wyborów dotyczących ich życia osobistego i zawodowego? Czy czują, że mają jakąś władzę nad swoją przyszłością? Czy czują się wolne przy dokonywaniu tych wyborów?

## **2. Znajomość siebie**

Wybory zawodowe i przebieg kariery danej osoby mogą być interpretowane jako próba zrealizowania wyobrażenia, jakie ma się na swój temat. Jak stwierdza Perron, by wybrać określoną karierę, jednostka musi mieć jakieś wyobrażenie co do sposobu, w jaki chciałaby żyć. Wybory te muszą być zgodne z jej upodobaniami i zdolnościami. Nieznajomość swoich zainteresowań, zdolności, systemu wartości oraz możliwości może w znaczący sposób ograniczyć wachlarz dostępnych wyborów zawodowych, a nawet uniemożliwić podjęcie w pełni świadomej decyzji (Bujold, 1989). Według St-Louis i Vigneault (1983), w przypadku braku jednoznacznych preferencji zawodowych jednostka rezygnuje z dokonywania wyboru i zdaje się na przypadek. Bardzo wiele jest osób, które w rozmowie z doradcą nie potrafią przedstawić swoich upodobań, pragnień, potrzeb, które chcą realizować w swoim życiu. Zbyt mocno, być może, przyzwyczajeni do spełniania żądań innych i zbyt podatni na tego typu żądania, w ograniczonym stopniu rozwijają oni swoją własną osobowość. Zwykle uczepiają się kilku stereotypów, które nie przystają do tego kim są, albo po prostu czekają na okazję. Brak wiedzy o sobie sprawia, że wytwarzają sobie oderwane od rzeczywistości przekonania co do sposobu, w jaki należy planować przebieg swojej kariery zawodowej, działać na rynku pracy, dostosować się do jego realiów. Czy młodzi ludzie są w pełni świadomi tego jak się postrzegają? Czy ich wyobrażenia na

własny temat są źródłem zaufania niezbędnego do podejmowania decyzji i do działania? Czy realistycznie oceniają swoje siły i postrzegają granice swoich możliwości?

### **3. Koncepcja pracy**

Wartości i przekonania związane z pracą są czynnikiem rozstrzygającym o postawach przyjmowanych przez osoby młode w procesie integracji społeczno-zawodowej. Nie ma nic zaskakującego w fakcie, że wartości przypisywane pracy determinują sposób rozumienia zjawisk, takich jak przystosowanie do pracy i rozwój preferencji zawodowych (Perron, 1987). Od kilku lat niektórzy autorzy stwierdzają u młodych „uczulenie na pracę” (Frances, 1987), bądź też brak zaangażowania w rolę pracownika (Eisenberger, 1989). Inne badania wskazują, że osoby młode w dalszym ciągu wykazują wolę wykonywania pracy, ale że ta ostatnia jest coraz częściej postrzegana instrumentalnie (Bengle i Laflamme, 1990). Według Rousselet (1987), z wyjątkiem zdecydowanej mniejszości, praca jest już dla ludzi młodych tylko jednym z wielu innych możliwych działań, charakteryzującym się tym, że pozwala dzięki związanemu z nią wynagrodzeniu lub statusowi realizować pożądaną styl życia. Według autora, młodzi ludzie lepiej poinformowani od przedstawicieli starszych pokoleń, uczą się – idąc za głosem rozsądku lub poprzez rezygnację – jak ograniczać swoje wymagania wobec możliwości ekonomicznych, jakie oferuje im otoczenie.

Postawa, jaką młody dorosły przyjmuje w dziedzinie sterowania swoją karierą zawodową zależy w pewnym stopniu od przekonań, jakie ma on na temat pracy. Jeżeli praca oznacza dla niego jedynie dostęp do siły nabywczej, najprawdopodobniej będzie gotów zaakceptować jakąkolwiek ofertę, przywiązując niewielką wagę do treści pracy lub nie znajdując żadnej oferty na miarę swoich aspiracji materialnych. Przeciwnie, jeśli w opinii młodej osoby dorosłej praca – oprócz tego, że zapewnia środki do życia – jest drogą do samorealizacji, osoba ta będzie się starała znaleźć pracę, która jej odpowiada, która będzie rozwijać jej potencjał i zdolności. Bardzo istotne jest, by wiedzieć, w jaki sposób młodzi ludzie definiują idealny zawód. Czy są świadomi ograniczeń, jakie wynikają z podjęcia pracy? Jaką rolę odgrywa praca w ich życiu?

### **4. Planowanie kariery zawodowej**

Rozwinięte preferencje zawodowe stanowią rękojmię zdolności młodego człowieka do werbalizacji celów, które chce on osiągnąć dzięki zaplanowaniu swojej kariery zawodowej. Wprowadzenie perspektywy czasowej pozwala na wzięcie pod uwagę szerokiej gamy ewentualnych wyborów i rozważenie rozwiązań zastępczych. W takiej perspektywie łatwiej o pozytywne nastawienie i wiarę w możliwość osiągnięcia celów. Jak Benedetto (1987), możemy wierzyć, że klimat ekonomiczny charakteryzujący się brakiem stabilności, narastaniem

konkurencji i wzrostem liczby bezrobotnych sprawia, iż osoby młode przestają postrzegać pracę jako jeden z elementów pozytywnego wyobrażenia na temat przyszłości<sup>1</sup>.

W praktyce, biorąc pod uwagę obecną sytuację gospodarczą, młodzi ludzie muszą opracować i realizować strategie, które pozwolą im na osiągnięcie celu zawodowego. Muszą w związku z tym zaplanować swoje studia, wyraźnie określić swoje aspiracje, zdobyć potrzebne doświadczenia zawodowe. Przeżycie w dżungli rynku pracy wymaga zastosowania rozszerzonej perspektywy czasowej. Można stwierdzić, że przekonania, które skłaniają jednostkę do zaplanowania swojej kariery w dłuższej perspektywie planów zawodowych sprzyjają integracji społeczno-zawodowej. Jakie wyobrażenia na temat własnej przyszłości mają osoby młode? Czy są one w stanie rzutować na w przyszłość? Czy mają projekty zawodowe?

## 5. Postrzeganie otoczenia

Życie w określonym środowisku to ulegać jego wpływowi. Rodzice, przyjaciele, szkoła – to przedstawiciele społeczeństwa, którzy wpływają na życiową drogę osób młodych. Wytyczenie planów na przyszłość nie odbywa się w oderwaniu od środowiska społecznego. Według Crites (1969), najbliższe otoczenie jednostki ma bezpośredni wpływ na dokonywane przez nią wybory zawodowe. Breton (1972) wspomina, że otoczenie rodzinne pośrednio wpływa na decyzje o drodze zawodowej, podczas gdy Pietrofesa i Splete (1975) wskazują na znaczenie kontaktów z osobami z tego samego środowiska i na fakt, że postawy i wartości zawodowe danej osoby kształtują się właśnie pod wpływem tego otoczenia. Równocześnie Breton (1972) uważa, że jeżeli koncepcje pracy zawodowej, jakie wytwarzają sobie inni, odbiegają od przekonań danej jednostki, to może ona mieć trudności z dokładnym określeniem swoich celów zawodowych. Nikt nie żyje pod szklanym kloszem. Potrzeba niezależności materialnej i pragnienie dysponowania pieniędzmi bez ograniczeń, mogą wpływać na postawy osób młodych. Osoby te mogą też marzyć o sukcesie zawodowym, jaki odniósł ich krewny czy o błyskawicznej karierze gwiazdy piosenki rozrywkowej. Należy przy tym pamiętać, że oddziaływanie otoczenia nie ogranicza się do sumy możliwych wpływów: otoczenie dostarcza bowiem także wsparcia, którego młodzi mogą potrzebować na swojej drodze zawodowej. Poza przyjaciółmi i członkami rodziny w swoim otoczeniu osoby młode znajdują wiele innych osób oferujących im informacje i pomoc.

W dziedzinie orientacji i integracji społeczno-zawodowej uznaliśmy, że istotnym jest wiedzieć, czy osoby młode są świadome wpływu otoczenia na ich wybory osobiste i zawodowe. Czy ulegają one naciskom społecznym? Czy oso-

---

<sup>1</sup> Jak mówią czasami młodzi ludzie, w: „Po co planować, jeżeli droga zawodowa prowadzi jedynie do bezrobocia i dyskomfortu społecznego”.

by młode są gotowe skorzystać z zasobów, jakie znajdują w swoim otoczeniu dla potrzeb orientacji i integracji społeczno-zawodowej?

## 6. Reprezentacja szkoły

Szkoła jest bez wątpienia narzędziem *par excellence*, jeśli chodzi o ułatwienie dostępu do rynku pracy. Bardzo wiele badań i raportów na temat gotowości młodych ludzi do podjęcia pracy pozwoliło wykazać więź pomiędzy wydłużeniem czasu nauki szkolnej a zdolnością do integracji społeczno-zawodowej (Michel, 1990; Tremblay, 1990). Równocześnie jednak, co roku, tysiące młodych ludzi przerywa naukę. Rivard (1991) uważa, że osoby te nie są ani niedostosowane ani niezdolne, lecz po prostu reagują na sprzeczności, jakie istnieją pomiędzy instytucją szkoły a ich osobistym doświadczeniem. Sprzeczności takie odczuwają zresztą także osoby kontynuujące naukę. Caouette (1985) twierdzi, że większość uczniów nie utożsamia się z wartościami głoszonymi przez szkołę i prawie wszyscy rozważają w pewnym momencie możliwość przerwania nauki. Taka sytuacja stanowi bez wątpienia poważne obciążenie w procesie wyboru i realizacji drogi zawodowej.

Szkoła jest modelem społeczeństwa. Odtwarza jego strukturę i hierarchię. Jest ona także, po rodzinie, pierwszym miejscem socjalizacji młodego człowieka. Działając jak społeczna odskocznia, szkoła przygotowuje młodego człowieka do życia w społeczeństwie i musi wyposażyć go w instrumenty do tego niezbędne (Law, 1982). Podobieństwa pomiędzy szkołą a rynkiem pracy są liczne: obydwie instytucje wymagają posłuszeństwa, osiągnięć, stosowania się do narzuconych godzin pracy i określonych obowiązków. Stwierdzenie, że przekonania, które zaszczenia szkoła stanowią niejako źródło wartości, jaką przyznaje się pracy narzuca się samo przez się. Zrozumienie miejsca, jakie zajmuje szkoła w wyobrażeniach młodych ludzi pozwala trochę lepiej zrozumieć szanse procesu orientacji i integracji społeczno-zawodowej. Na przykład trudno byłoby założyć, że osoba przekonana o nieprzydatności szkoły może równocześnie wierzyć w samorealizację poprzez pracę. Co myślą młodzi o szkole? Jakie są ich oczekiwania w stosunku do niej? Czy młodzi ludzie uważają, że szkoła spełnia swoją funkcję?

## 7. Znajomość rynku pracy

Według St-Louis i Vigneault (1983) wyobrażenie, jakie młodzi ludzie mają na temat rynku pracy jest ściśle związane ze sposobem, w jaki podchodzą oni do swoich wyborów zawodowych. Znajomość pracy i przepisów jej dotyczących ułatwia kontrolę swojego otoczenia. Wybory i aspiracje zawodowe jednostki, która wie, co trzeba zrobić, żeby znaleźć pracę, która stosuje skuteczne strategie poszukiwania pracy i zna możliwości, jakie oferuje rynek pracy, będą trafne i dostosowane do realiów otoczenia. W tym sensie, Wise, Charner i Fandour (1978) utrzymują, że wzrost znajomości świata pracy pozwala rozwijać zaintere-

sowania i wartości przypisywane pracy, jak również sposób, w jaki postrzega się samego siebie. O ile właściwe przekonania i wyobrażenia wywołują właściwe spostrzeżenia i oceny rynku pracy, o tyle pewne defetystyczne przekonania mogą zmniejszać motywację do poszukiwania pracy i planowania kariery zawodowej. Dla Peavy (1984), błędne przekonania ograniczają znacznie katalog zachowań i zaangażowanie jednostki. Przy braku „właściwego” obrazu środowiska pracy jednostka zamyka się i upiera przy wyborach zawodowych, poprzez które nieuchronnie skazuje się na niepowodzenie. W takim przypadku, może ona szybko doznać rozczarowania i stracić motywację do pracy.

W dziedzinie integracji społeczno-zawodowej bardzo ważne jest, by znać idee, przekonania i spostrzeżenia osób młodych na temat rynku pracy. Czy są one właściwe? Jakie są według tych wyobrażeń szanse na powodzenie integracji zawodowej?

Katalog tematów, jakie kojarzy się z problematyką integracji społeczno-zawodowej wskazuje, że całokształt przekonań i wierzeń dotyczących wyboru zawodu ma istotny wpływ na przebieg drogi zawodowej i społecznej danej osoby. Można zresztą wyłowić z dyskursu osób młodych stwierdzenia defetystyczne lub zachęcające do działania w zależności od tego, jak w ich wyobrażeniach sytuuje się locus kontroli.

## **Przekonania zawodowe: teorie i statystyka**

*Mieć jakieś przekonania, to zakładać, że pewne sposoby postępowania, działania i bycia są lepsze od innych. Przekonania danej osoby ukierunkowują jej postawy i działania wobec przedmiotów, sytuacji i idei.*

Według Rockeacha (1980) przekonania wpisują się w pewien porządek myślowy mniej lub bardziej złożony, a ich znaczenie zmienia się w zależności od miejsca, jakie zajmują one w systemie postaw, wartości i idei jednostki. I tak, im więcej różnych aspektów obejmuje dane przekonanie, tym bardziej centralnie jest ono usytuowane w obrębie systemu.

Rockeach (1980) wyróżnia trzy czynniki rozstrzygające o przekonaniach: czynnik poznawczy, to znaczy całość wiedzy danej osoby o tym, co jest prawdziwe lub fałszywe, dobre, a co złe..., czynnik emocjonalny – to znaczy zaangażowanie emocjonalne lub zainteresowanie, jakie wywołuje w danej osobie określone przekonanie oraz czynnik behawioralny – ponieważ wszystkie przekonania wyrażają się poprzez działanie. Od chwili narodzin aż do śmierci doświadczenie życiowe jednostki stale się wzbogaca o bardzo wiele przekonań, które regulują dynamiczne aspekty motywacji człowieka.

Jednostka bardzo często nie jest zdolna do przekazania bezpośrednio informacji na temat struktury swoich przekonań. Nawet jeżeli przekonania te są w przeważającej części świadome i racjonalne, mogą one przekształcić się pod wpływem społecznych preferencji. Przekonania bowiem wynikają z uznania

przez daną osobę, że jej doświadczenia są wiarygodne, bądź też, że wiarygodne są siły socjalizacji (na przykład autorytet społeczny). Potrzeba<sup>2</sup> spełnienia oczekiwań społecznych, jaką odczuwa jednostka, rozstrzyga o doborze przekonań, które będą dla niej priorytetowe.

Według Ellisa (1962), proces socjalizacji sprawia, że jednostki zaczynają wierzyć w pewne wartości lub idee irracjonalne i nielogiczne. Te ostatnie powoli wtapiają się w ich systemy przekonań i paraliżują wolę działania jednostek i ich pragnienia. Z teorii osobowości Goulda (1978) wynika z kolei, że w pięciu momentach swojego życia człowiek dorosły opiera swoją wizję rzeczywistości na fałszywych przesłankach<sup>3</sup>. Ellis (1962) oraz Gould (1978) są zdania, że to poprzez demistyfikowanie fałszywych przekonań, jednostka może przekształcić swoją świadomość dziecka w świadomość osoby dorosłej, przyjmując wszystkie wyzwania i całą odpowiedzialność, jaka wynika z procesu indywidualizacji.

Pewne statystyki dotyczące w mniejszym lub większym stopniu integracji społeczno-zawodowej osób młodych w wieku od 16 do 25 lat wskazują, że osoby te tłumaczą swoje trudności w integracji zawodowej występowaniem czynników społecznych, na które nie mają żadnego wpływu lub też brakiem zdolności. Wyniki zdają się wskazywać między innymi, że większość młodych ludzi nie wierzy, by wyobraźnia i kreatywność mogły być środkiem do osiągnięcia ich celów zawodowych; 36% twierdzi, że bezpośrednio dotyczy ich niepewność co do przyszłości zawodowej, 20% uważa się za gorszych od innych, a 10% postrzega się jako nieudaczników. Spośród młodych, którzy deklarują, że nie poszukują pracy 30% sądzi, że nie ma pracy, którą mogliby wykonywać. 60% z kolei wskazuje na niski poziom swoich kwalifikacji, by uzasadnić niemożność znalezienia zatrudnienia.

Galant i Luo (1981) stwierdzają, że samoocena młodych ludzi zostaje jeszcze bardziej zaniżona, jeśli przypisują oni sobie niezdolność wpływania na swoje własne losy zawodowe. Gauthier (1988) uważa, że brak zaufania do siebie samych, jaki odczuwają młodzi ludzie prowadzi do wyolbrzymiania trudności związanych z poszukiwaniem pracy.

Niektórym młodym ludziom szczególnie trudno jest określić strategię działania, które mogłyby pozwolić im na rozwiązanie trudności, na jakie napotykają przy próbach znalezienia pracy. Jest to dla nich zakłęty krąg, który uniemożliwia im działanie, skazuje na pasywność i bezruch. Czują się bezsilni. Sądzymy jednak, że jeżeli uda im się zrozumieć defetystyczne przekonania, jakimi się żywią

---

<sup>2</sup> Wśród irracjonalnych idei, o których mówi Ellis (1962), należy odnotować na przykład: „Osobie dorosłej niezbędna jest miłość i akceptacja ze strony wszystkich osób liczących się w danym środowisku”, „Rzeczą przerażającą, prawdziwą katastrofą jest, jeśli rzeczy (wydarzenia) nie spełniają się zgodnie z naszymi oczekiwaniami”, „nieszczęście ludzkie jest wynikiem działania sił zewnętrznych i ludzie nie mają lub mają niewiele możliwości kontrolowania swoich problemów i trudności”.

<sup>3</sup> Według tego autora, pomiędzy 16 a 22 rokiem życia, w chwili gdy osoba młoda musi opuścić świat swoich rodziców, wierzy, między innymi w to, że: „Będę zawsze należał do moich rodziców i zawsze podzielał ich wizję świata”.



i wpływ tych przekonań na ich postawy i zachowania, łatwiej będzie im zrozumieć, w jaki sposób można lepiej wykorzystać ich potencjał i dostosować się do roli młodego dorosłego w toku procesu orientacji i integracji zawodowej.

## Typologia przekonań zawodowych

*Ważne jest, by zdefiniować wachlarz wszystkich możliwych przekonań co do locus kontroli i usytuować je na ciągłej skali, poczynając od przekonań najbardziej charakterystycznych dla zewnętrznego usytuowania locus kontroli aż po przekonania świadczące o istnieniu wewnętrznego locus kontroli.*

Najlepszym sposobem na wychwycenie wszystkich subtelności przekonań zawodowych bez osądów apriorycznych jest oczywiście zapytanie bezpośrednio osób młodych, co sądzą one o integracji społeczno-zawodowej. Przeprowadziliśmy spotkania półtwarde z 75 młodymi dorosłymi napotykanymi na trudności w procesie orientacji społeczno-zawodowej. Dla zrozumienia właściwego, a nie pozornego sensu ich wypowiedzi, należy dokładnie je przeanalizować i zidentyfikować charakterystyczne dla nich struktury.

Po dokonaniu przeglądu literatury przedmiotu zdefiniowaliśmy pięć kryteriów identyfikacji przekonań zawodowych osób młodych:

- poziom konceptualizacji (strategie wykorzystane przez daną osobę w celu uporządkowania informacji, jakie uzyskała ona w swoim otoczeniu),
- atrakcyjność (środki, poprzez które dana osoba zamierza działać w swoim otoczeniu),
- poziom indywidualizacji (perspektywy, które stanowią odniesienie dla postrzegania siebie samego i innych),
- poziom odpowiedzialności (zdolność do brania na siebie skutków swoich działań),
- stosunek do czasu (zdolność do planowania i antycypowania przyszłych sytuacji).

Analiza wypowiedzi osób ankietowanych pozwoliła na określenie podstawowej struktury i zasadniczych elementów różnych rodzajów zaobserwowanych przekonań. Można podzielić je na 5 typów: przekonania defetystyczne, przekonania o zależności, przekonania oparte na zaleceniach społecznych, przekonania o samoodpowiedzialności oraz przekonania skłaniające do działania.

### Typ 1: Przekonania defetystyczne:

W opinii osoby, która żywi takie przekonania, rzeczywistość jest nam narzucana i niszczy wolność jednostki. Działanie wydaje się niemożliwe, a wytyczone cele są postrzegane jako nierealistyczne. Otoczenie jest zatem uznawane za wrogie.

Pracę traktuje się jako zniewolenie względem pracodawcy, zadanie, którego wykonania domaga się jakaś autorytarna władza. Samozadowolenie z pracy jest nieosiągalne („Jedyną korzyścią, jaką osiąga się z pracy jest wynagrodzenie”). Co do szkoły, to jest ona nieprzydatna i nie ma w ogóle żadnej racji bytu. Stanowi ona jeszcze jeden ciężar, jaki narzuca jednostce społeczeństwo („Szkoła jest nieprzydatna i nieprzystosowana ze względu na brak motywacji nauczycieli i strukturę systemu szkolnego”).

Kwestia odpowiedzialności osobistej zostaje tutaj pominięta: tylko los wytycza drogę, jaką się zmierza („Wybór zawodowy odbywa się spontanicznie. W danej chwili, wydaje się on nam być jasny i precyzyjny”). Odpowiedzialność za trudności w integracji społeczno-zawodowej przypisuje się instytucjom społecznym oraz kołowi ofiarnemu *par excellence* – władzom. („Osoby młode są na rynku pracy w niekorzystnej sytuacji: kiedy nie ma się ani doświadczenia, ani dyplomu, pracodawcy nie chcą nam dać szansy”). Zainteresowany nie potrafi określić dróg wyjścia z impasu. Przydatność znajomości samego siebie i wysiłków osobistych jest ignorowana („Sukces zawodowy jest zdeterminowany przez czynniki immanentne. Wola nie ma tu żadnego znaczenia”). Informacje odbiera się pasywnie, a wzmocnienia nie odnoszą praktycznie żadnego skutku. Co do ideałów zawodowych, są one nierealistyczne; zainteresowany nie zamierza ani nie podejmuje żadnych działań w celu ich osiągnięcia. („Nic nie może usunąć trudności w znalezieniu pracy. Próby poszukiwania nie dają żadnego wyniku”).

## **Typ 2: Przekonania o zależności:**

Dla osoby, która wyznaje przekonania tego typu, normy zewnętrzne służą konceptualizacji rzeczywistości. Relacja zależności istniejąca pomiędzy tą osobą a środowiskiem jest podstawowym czynnikiem organizującym jej działanie i znosi wszelką odpowiedzialność jednostkową. Osoba ta uważa się za zależną od swojego otoczenia i przekonanie to wpływa na wszystkie jej przekonania i decyzje. Informację postrzega ona jako bezwzględnie prawdziwą i nie poddaje jej żadnej ocenie, nie odnosi do kontekstu ani nie kwestionuje („Myślę, że mając trochę szczęścia mogę, przy obecnych warunkach istniejących na rynku pracy, znaleźć pracę, którą chcę wykonywać”).

Praca, choć postrzegana wciąż jako narzucone odgórnie działania, odpowiada tu także potrzebom społeczno-kulturalnym („Idealne miejsce pracy definiuje się na podstawie kryteriów zadowolenia z pracy: atmosfera, stabilność, płaca, godziny pracy”). Praca nie daje jednak żadnego zadowolenia osobistego. Podobnie jak pracę, szkołę traktuje się jako obowiązek i co najwyżej środek utrzymania aktywności społecznej („Przerwanie nauki jest dobrą decyzją, jeżeli ma się duże szanse na znalezienie pracy”).

Przy takim podejściu trudności z integracją społeczno-zawodową tłumaczy się niepewnością istniejącą na rynku pracy. Znajomość siebie jest drugorzędna i stanowi wypadkową różnych doświadczeń zebranych w ciągu życia („Sukces

zawodowy zależy od wsparcia ze strony otoczenia, sytuacji na rynku pracy i środowiska społecznego”). Zaangażowanie uważa się za niepotrzebne lub bezużyteczne, stąd tendencja do biernego wyczekiwania na szczęście lub przypadek, który zmienia stopień zdolności danej osoby do zatrudnienia. Innymi słowy, sukces osobisty jest tu postrzegany jako płynący ze środowiska i nie przewiduje się, by indywidualne wysiłki mogły zostać wynagrodzone w jakimkolwiek czasie („Pomimo osobistych wysiłków, szczęście, brak szczęścia i przypadek są podstawową siłą sprawczą”). Uznania ze strony społeczeństwa, uzależnionego od wzmocnień zewnętrznych, oczekuje się bez określania celów i bez planowania swojej kariery zawodowej („Kiedy muszę podjąć decyzję, opinie wszystkich moich znajomych są dla mnie jednakowo ważne”).

### **Typ 3: Przekonania oparte na zaleceniach społecznych:**

Pod względem koncepcji rynku pracy i przekonań co do swojej roli, osoby reprezentujące typ trzeci zaczynają wyróżniać się na tle dwóch pierwszych grup. Odwołania pozostają co prawda zewnętrzne i instrumentalne („Niedostosowany system szkolnictwa i brak wsparcia ze strony środowiska oraz brak dostępu do zasobów stanowią podstawowe przyczyny trudności w integracji społeczno-zawodowej”).

Pomimo że dana osoba określa wachlarz potrzebnych działań, nie potrafi jednak dokonać wyboru. Zachowuje się niejednoznacznie, jeśli chodzi o określenie odpowiedzialności za swoje działania i często powołuje się na konwencje i zalecenia społeczne, kiedy musi podjąć istotną decyzję. Jest ona w stanie jedynie opisać rzeczywistość, nie potrafi natomiast jej ocenić. Potrafi uznać problemy, ale nie umie znajdować rozwiązania („Żeby otrzymać ciekawą pracę trzeba wejść na rynek pracy i utrzymać się na nim za każdą cenę. Później czekamy na sprzyjającą okazję”). W sumie osoba ta przyznaje sobie niewielkie możliwości oddziaływania na swój los.

Praca jest elementem norm społecznych („Praca pozwala uniknąć nudy, umożliwia włączenie się do społeczności i pozwala nawiązać kontakty z innymi”). Jeśli wysiłek osobisty jest niezbędny, uważa się go za wymuszony przez otoczenie i postrzega jako ograniczenie. Szkołę traktuje się jako narzędzie ułatwiające integrację społeczno-zawodową, ale nie dające uczucia osobistego zadowolenia („Szkoła nie jest interesująca ani stymulująca sama w sobie, ale jest niezbędna dla powodzenia integracji społeczno-zawodowej”).

Jednostka oczekuje, że jej środowisko dostarczy jej gratyfikacji. Znajomość siebie jest fragmentaryczna (lub powierzchowna) i składa się na nią przede wszystkim suma informacji zwrotnych pochodzących od otoczenia („Samowiedza ułatwia integrację zawodową, gdyż pozwala na osiągnięcie dobrych wyników w czasie spotkań z ewentualnym pracodawcą”). Jednostka uznaje możliwość wykorzystania oferowanych jej usług, ale nie podejmuje żadnych działań („By dokonać wyboru zawodowego trzeba zdobyć informacje na temat warun-

ków zatrudnienia, wymaganych umiejętności itd.”). Ambicje zawodowe buduje się w oparciu o istniejące możliwości zatrudnienia i nie odzwierciedlają one żadnych sprecyzowanych celów zawodowych. Osoby należące do tej kategorii są zainteresowane natychmiastowym zaspokojeniem swoich potrzeb.

#### **Typ 4: Przekonania o samoodowiedzialności:**

Osoby wyznające tego typu przekonania mają globalną wizję pracy i rynku pracy. W grupie tej uznaje się wpływ osobistych wysiłków na powodzenie integracji społeczno-zawodowej („Myślę, że mogę pracować w tej dziedzinie ponieważ staram się o to ze wszystkich sił”). Osoba czuje się całkowicie odpowiedzialna za to, co jej się przydarza (zarówno dobrego jak i złego) i może mieć skłonność do negowania wszelkich możliwości oddziaływania szczęścia lub przypadku na przebieg jej życia. Wszystkie zdarzenia interpretuje ona i ocenia odnosząc je do siebie, czasami lekceważąc wręcz czynniki środowiskowe („Do nas samych należy odpowiedzialność za wszystko, co nam się przydarza. Szczęście czy przypadek nie mają tu żadnego znaczenia”).

Praca nie jest zadaniem narzuconym z góry, ale zależy od indywidualnych wartości i upodobań oraz zdolności osoby ją wykonującej. Pracujący czerpie satysfakcję ze swojej pracy. Szkoła jest postrzegana jako miejsce podnoszenia swojej wiedzy i rozwoju osobistego („Przerwanie nauki jest decyzją bardzo ważną, którą należy podjąć samodzielnie, dla siebie samego i po dogłębnej refleksji”).

Trudność ze scaleniem różnych, często sprzecznych opinii sprawia, że dodatkowe informacje, nie potwierdzające koncepcji danej osoby są czasami pomijane. Przy podejmowaniu decyzji priorytetowo traktuje się percepcje indywidualne („Osoba wysłuchuje opinii innych, ale decyzje podejmuje samodzielnie”). Pragnienie autonomii i niezależności jest tak silne, że może spowodować czasami przeoczenie niektórych z istniejących okazji. Jeśli chodzi o ideały zawodowe, odzwierciedlają one precyzyjnie określone cele kariery; dana osoba jest świadoma wysiłków, na jakie musi się zdobyć („Sukces zawodowy zależy od wysiłków, jakie się podjęło w czasie nauki i dla zdobywania doświadczeń zawodowych”).

#### **Typ 5: Przekonania skłaniające do działania:**

Osoba, której przekonania odpowiadają typowi 5 postrzega pracę i rynek pracy w szerszym kontekście i w sposób bardziej złożony („Praca przyczynia się do rozwoju osobistego i społecznego, ale niesie za sobą także szereg ograniczeń, takich jak zależność służbowa, narzucone godziny pracy...). Aspekty indywidualne i czynniki środowiskowe służą do interpretowania zdarzeń i wyrażania rzeczywistości. Osoba jest świadoma wysiłków, na jakie musi się zdobyć, postrze-

gając je nie w sposób bezwzględny ale jako pewną możliwość oddziaływania na wciąż zmieniające się środowisko oferujące różnorakie drogi zawodowe („Zdolności fizyczne i umysłowe młodych ludzi poszukujących pracy wynagradzają ich brak doświadczenia i wykształcenia”). Osoba odpowiadająca typowi 5 jest w stanie wiązać ze sobą fakty.

Osoba ta jest aktywnie zaangażowana w proces poszukiwania pracy. („Podejmowane decyzje i indywidualna odpowiedzialność zależą od kilku czynników, to znaczy od warunków panujących na rynku pracy i zatrudnienia, deficytu zasobów i informacji oraz braku osobistego zaangażowania”). Szkoła jest postrzegana jako środowisko sprzyjające rozwojowi osobistemu i sukcesom społeczno-zawodowym. („Szkoła jest uprzywilejowanym miejscem nauki i okazją do rozwoju osobistego”).

Otoczenie jest tu traktowane jako niezbędne oparcie dla procesu podejmowania decyzji. Akceptuje się pomoc ze strony osób lepiej poinformowanych („By dokonać wyboru zawodowego trzeba rozwinąć dobrą znajomość siebie. Dodatkowo, ważna może być także pomoc ze strony specjalisty”). W praktyce uwzględnienie opinii innych pomaga w refleksji i eksploracji wachlarza możliwości, jakie oferuje środowisko.

To obiektywne spojrzenie na siebie samego i innych jest gwarancją zastosowania właściwej perspektywy czasowej. Jednostka jest w stanie stworzyć długoterminowy plan kariery zawodowej, zgadza się na odsunięcie w czasie możliwych gratyfikacji i planuje strategię osiągania swoich celów („Żeby otrzymać ciekawą pracę trzeba brać pod uwagę swoje własne upodobania i zainteresowania, zgodzić się rozpocząć drogę na dole drabiny i zdobyć doświadczenia w danej dziedzinie”).

Kiedy porównuje się pięć rodzajów przekonań okazuje się, że usytuowanie locus kontroli odpowiada różnym postawom: krępujący działanie wpływ otoczenia oraz zakres osobistej odpowiedzialności jednostki zmieniają się w miarę jak locus kontroli przesuwa się do wewnątrz, powiększając liczbę istniejących możliwości i wydłużając perspektywę czasową, w której planowane są działania.

## **Kształtowanie zdolności do zatrudnienia**

*Do trudności związanych z integracją zawodową dołączają się czynniki indywidualne: niewystarczające wykształcenie, nieodpowiednie przygotowanie zawodowe, słaba znajomość narzędzi integracji zawodowej (curriculum vitae, formularze wniosków o zatrudnienie, techniki spotkań itd.), niedostateczna znajomość rynku pracy, niższy lub wyższy stopień samowiedzy, znajomość swoich upodobań, zdolności, umiejętności, czynników demotygujących itd.*

Większość organizacji i programów proponowanych osobom młodym przeżywającym trudności w procesie orientacji i integracji społeczno-zawodowej ma na celu wyposażyć je w niezbędne narzędzia i wiedzę, jak również w metody

i środki konieczne dla dokonania wyborów zawodowych i znalezienia pracy. Taka forma edukacji ma zasadnicze znaczenie dla każdej osoby, która podejmuje działania w zakresie orientacji i integracji społeczno-zawodowej. Równocześnie jednak spełniony musi zostać pewien warunek wstępny, jeszcze przed podjęciem jakiegokolwiek konkretnego działania: trzeba nauczyć młodych ludzi, czym są przekonania zawodowe.

Tak jak stwierdziliśmy to na poprzednich stronach, całość przekonań zawodowych można przedstawić na ciągłej osi usytuowania locus kontroli. W myśl przekonań skupionych na jednym z biegunów osi warunki istniejące na rynku pracy całkowicie determinują możliwości znalezienia pracy, krępują wszelką inicjatywę, wszelką swobodę. Znajomość samego siebie i wysiłek osobisty nie mają znaczenia, ponieważ to przeznaczenie wytycza drogę, jaką należy pójść. Osoba o zewnętrznym locus kontroli wierzy, że wyborów zawodowych dokonuje się spontanicznie, albo też, że powodzenie lub porażka są przesądzone z góry. Działanie wydaje jej się niemożliwe i przede wszystkim nieprzydatne. Według przekonań zawodowych zogniskowanych wokół bieguna wewnętrznego locus kontroli, podejmowane decyzje i odpowiedzialność osobistą ocenia się biorąc pod uwagę tak czynniki indywidualne jak środowiskowe. Obiektywizm spojrzenia na samego siebie i innych wiąże się z umiejętnością zastosowania dłuższej perspektywy czasowej i strategii integracji społeczno-zawodowej. Przejście od przekonań defetystycznych do przekonań zachęcających do działania, które umożliwiają oryginalne i skuteczne podejście do rynku pracy gwarantują większą zdolność do podjęcia pracy i większe zadowolenie z zatrudnienia.

Kilka analiz pozwala na określenie więzi pomiędzy locus kontroli danej osoby i jej postawami i zachowaniami. W niewielu z ich jednakże zaakcentowano możliwość oddziaływania na usytuowanie locus kontroli poprzez edukowanie danej osoby. Tymczasem, Gardner i Warren (1978) utrzymują, że locus kontroli może ulec przemieszczeniu dzięki działaniom doradczym i edukacyjnym; taki sam wpływ wywierać można na koncepcje rozwoju kariery i dojrzałość zawodową danej osoby. Dla MacDonalda (1971), możliwym jest podniesienie szans na sukces u osób młodych i osiągnięcie internalizacji locus kontroli. Podobnie, Dreikhus i Dinkmeyer (1968) stwierdzają, że zachęta jest jednym z najlepszych bodźców zmiany postawy i zachowania. Wreszcie Gardner i Beatty (1980) proponują serię zaleceń pod adresem wszystkich profesjonalistów, którzy chcą poprzez swoje interwencje doprowadzić do przesunięcia locus kontroli wewnętrznej: należy wynagradzać natychmiast wszystkie zachowania odpowiedzialne, tłumaczyć danej osobie wpływ wewnętrznego usytuowania locus kontroli na jej życie zawodowe, określić cele, jakie należy osiągnąć jeśli chodzi o wzmocnienia, doprowadzić do tego, by zainteresowany brał na siebie coraz większą odpowiedzialność, zachęcać do dyskusji na temat relacji istniejącej pomiędzy powodzeniem osobistym a indywidualnym wysiłkiem, zachęcać do rozwiązywania problemu w sposób zgodny z wewnętrżnie usytuowanym locus kontroli i proponować substytuty zachowań i przekonań charakterystycznych dla zewnętrznego locus kontroli.

Nawet jeżeli programy już oferowane osobom młodym poszukującym pracy obejmują kilka interesujących aspektów, żaden z nich nie uczula na konsekwencje pominięcia edukacji w zakresie wewnętrznego usytuowania locus kontroli przy opracowywaniu strategii pomocy na rzecz osób przeżywających trudności związane z orientacją zawodową i integracją społeczno-zawodową. Pod tym względem, program Interagir wydaje nam się nowatorski.

Program Interagir został skonstruowany z myślą o osobach natrafiających na trudności w procesie integracji zawodowej i ma pomóc im w rozwinięciu wiedzy, zachowań, umiejętności praktycznych i w kształtowaniu ich przyszłości. Interagir jest adresowany do wielu różnych grup – jak na przykład osoby na etapie integracji społeczno-zawodowej lub reintegracji zawodowej, zmieniające profil zawodowy itd.

## 12. UMIEĆ ZROBIĆ – UMIEĆ POWIEDZIEĆ

*Jerome S. Bruner*

### **Rola interakcji w relacji z opiekunem przy rozwiązywaniu problemów<sup>1</sup>**

Przedmiotem niniejszego artykułu jest analiza procesu opieki i środków, dzięki którym dorosły lub „specjalista” pomaga komuś, kto jest „mniej dorosły” lub jest „mniejszym specjalistą” od niego. Pomimo szerokiego podejścia do tematu, artykuł ten ma przedstawić realizację pewnego specyficznego zadania: opiekunka stara się nauczyć dzieci w wieku 3, 4 i 5 lat, jak zbudować szczególną konstrukcję przestrzenną, wymagającą zastosowania umiejętności, których dzieci nie posiadają na wejściu. Jest to jedna z wielu sytuacji, w których istnieje „relacja opieki”, sytuacja, w której jeden z podmiotów „zna odpowiedź”, a drugi jej nie zna, przypominająca raczej „zajęcia praktyczne”, w czasie których prowadzący jest jedynym, który „wie”. To, czym będziemy się zajmować, to kształtowanie się interakcji pomiędzy opiekunką a dziećmi.

Znacząca część procesów rozwiązywania problemów we wczesnym dzieciństwie ma taką strukturę jaką opisano powyżej. Pomimo że od pierwszych miesięcy życia dziecko w sposób „naturalny” rozwiązuje problemy i robi to z własnej inicjatywy (patrz Bruner, 1973), często zdarza się, że jest ono w tych próbach wspierane i zachęcane przez inne osoby, posiadające większą niż ono wiedzę (Kaye, 1970). Bez względu na to, czy uczy się akurat procedur, które sterują uwagą, komunikacją, manipulowaniem różnymi przedmiotami, poruszaniem się lub też rozwiązywaniem problemów, dziecko ma zwykle w toku tego procesu do czynienia z osobami, które są gotowe mu pomóc. Zatem interakcje zachodzące pomiędzy opiekunem i dzieckiem stanowią zasadniczą cechę dzieciństwa. Gatunek ludzki, dodatkowo, zdaje się być jedynym, w którym występuje świadoma forma „relacji opieki”, trwająca w czasie (Bruner, 1972; Hinde, 1971). Nawet jeżeli u wielu gatunków naczelnych osobniki młode uczą się obserwując starsze (Hamburg, 1968; Van Lawick-Goodall, 1968), nie mamy żadnych dowodów, że osobniki starsze robią cokolwiek, by pokazać swoim owieczkom, jak osiąść wiedzę, którą same posiadają. Tym, co wyróżnia gatunek ludzki, jest nie tylko jego zdolność do uczenia się, ale także do nauczania. Podstawowym celem tego artykułu będzie przeanalizowanie kilku wniosków z interakcji, jaka zachodzi w procesie zdobywania wiedzy, pomiędzy rozwijającym się

---

<sup>1</sup> Opublikowane w David Wood, Jerome S. Bruner i Gail Ross, *Journal of Child Psych. and Psychiatry*, 17, 1976, 89–100 (Uniwersytet w Nottingham, Oxford i Harvard).



dzieckiem a starszymi i zastanowienie się nad możliwością ich wykorzystania w procesie zdobywania umiejętności i rozwiązywania problemów.

Zawsze korzystniej jest podchodzić do procesu nabywania wiedzy przez dziecko jako do zhierarchizowanego programu, w którym poszczególne umiejętności elementarne składają się na „umiejętności wyższego rzędu”, według określonej procedury scalania, uruchamianej zawsze wtedy, gdy trzeba sprostać nowemu, bardziej złożonemu zadaniu (Bruner, 1973). Mamy tu do czynienia z procesem analogicznym do procesu rozwiązywania problemów, w którym opanowanie umiejętności rozwiązywania problemów „niższego rzędu” lub elementarnych jest warunkiem sine qua non powodzenia przy rozwiązywaniu problemów istotniejszych, przy czym każdy poziom wpływa na następny – tak jak w czasie lektury, kiedy to odszyfrowanie pojedynczych wyrazów pomaga odszyfrować zdanie, a odczytane zdanie pomaga zrozumieć pewne szczególne słowa (F. Smith, 1971). Zakładamy więc, że dane wyjściowe to upór młodego czytelnika i zbiór elementarnych umiejętności. Zadanie polega zwykle na stworzeniu kombinacji (najczęściej w jednej, prawidłowej kolejności) wszystkich elementarnych czynności niezbędnych dla osiągnięcia określonego z góry wyniku. Dziecko skonfrontowane z nowymi wyzwaniami musi znaleźć środki odpowiednie dla realizacji celów i to właśnie połączenie jednych z drugimi (oraz skorygowanie błędów popełnionych przy okazji) stanowi często centralny punkt procesu rozwiązywania problemów (patrz: Saugstak i Raaheim, 1960; Newell i zes., 1960; Miller i zes., 1960).

Dyskusje na temat rozwiązywania problemów lub nabywania wiedzy opierają się zwykle na założeniu, że osoba ucząca się przebywa sama i nie korzysta z niczyjej pomocy. Przy uwzględnianiu kontekstu społecznego uważa się go przede wszystkim za okazję do obserwowania i naśladowania jakiegoś wzorca. Trzeba jednak pamiętać, że interwencja opiekuna może być źródłem wielu innych korzyści. W większości przypadków obejmuje ona proces wspierający, który sprawia, że dziecko czy nowicjusz są w stanie rozwiązać problem, doprowadzić do szczęśliwego końca jakiegoś zadania lub osiągnąć jakiś cel, który bez tej pomocy pozostałby poza zasięgiem ich możliwości. Wsparcie to polega na wzięciu przez osobę dorosłą „na siebie” tych elementów zadania, które początkowo przekraczają możliwości dziecka. Dziecko może więc skoncentrować się wyłącznie na tych elementach, które mieszczą się w jego kompetencjach i wykonać je. W ten sposób zadanie kończy się powodzeniem. Stwierdzimy jednak, że proces ten może także wywołać skutki, które z punktu widzenia podmiotu wspomaganego wykraczają znacznie poza samo wykonanie zadania. Wsparcie opiekuna może pozwolić uczącemu się na rozwinięcie kompetencji w zakresie rozwiązywania takiego zadania w czasie znacznie krótszym, niż gdyby musiał pracować samodzielnie.

Będziemy jednak twierdzić, że uczący się nie osiągnie żadnej korzyści z opisanej wyżej sytuacji wsparcia, jeżeli nie zostanie spełniony pewien warunek o znaczeniu zasadniczym. Używając terminologii z dziedziny językoznaw-

stwa, *zrozumienie rozwiązania musi poprzedzić działanie*. Oznacza to, że uczący się musi być w stanie rozpoznać rozwiązanie jako stosowane w odniesieniu do określonej kategorii problemów, zanim sam będzie w stanie podjąć samodzielnie działania, które doprowadzą go do rozwiązania. Bardzo licznych dowodów dostarcza nam w tej mierze psycholingwistyka rozwoju. Dowody te wskazują wyraźnie, że uczenie się języka przebiega prawie zawsze w taki właśnie sposób (McNeill, 1970). Olson (1966, 1970) wykazał – podobnie – że dziecko jest zdolne rozpoznać przekątną zanim jeszcze będzie potrafiło samodzielnie odtworzyć ją na szachownicy, ponieważ elementarne czynności wykonawcze wymagają większej liczby stopni swobody (to znaczy muszą uwzględniać zarazem oś poziomą, jak i oś pionową) niż ta, jaką dziecko potrafi zastosować równocześnie. Clinchy (1974), wykorzystując klasyczną grę Dwudziestu Pytań wykazał, że prośzone o dokonanie wyboru, dzieci są w stanie odróżnić dobrą strategię od złej, dobre pytania od gorszych, pomimo że samodzielnie nie są w stanie podać ani dobrych odpowiedzi ani dobrych pytań.

Powód, dla którego zrozumienie musi poprzedzić działanie i dla którego w rzeczywistości tak właśnie się dzieje, jest bardzo prosty. Dzieje się tak, ponieważ w przeciwnym razie nie byłoby prawdziwego feedbacku. Trzeba znać relację pomiędzy środkami i celami, żeby móc osiągnąć korzyści ze „znajomości wyników”. Może istnieć pewne, marginalne odstępstwo od tej reguły w sferze nauki nieświadomej, ale jest to najprawdopodobniej wyjątek występujący w bardzo ograniczonym zakresie, ponieważ nawet metody bio-feedback’u stosowane wobec ludzi zależą od tego, czy dana osoba jest świadoma, w której chwili osiągnęła cel i dzięki jakim środkom. Niemniej jednak, strzeżmy się ryzyka lekceważenia *serendipity*<sup>2</sup>, „zdolności do dokonywania przez przypadek, szczęśliwych i nieoczekiwanych odkryć”. Najwyraźniej – i stanie się to oczywiście później, kiedy będziemy obserwować dziecko i jego opiekunkę – dzieci uczą się wycucia możliwych wyników jak i środków służących do ich osiągnięcia, stosując coś, co na powierzchni przypomina raczej zachowanie „próbne”, realizowane po omacku (choć nie można przy tym nazwać go przypadkowym). Nie można wykluczyć, że takie początkowe poruszanie się „po omacku” jest w rzeczywistości warunkiem koniecznym, by dzieci odkryły nie tylko naturę ostatecznego celu, ale także kilka ze środków pozwalających go osiągnąć. Równocześnie jednak, tego typu wstępne działanie polegające na eksploracji struktury problemu, wymaga często wsparcia ze strony opiekuna i można wręcz przyznać opiekunowi rolę „stymulatora” – jest to jeden z aspektów wsparcia, do którego powrócimy w późniejszych rozważaniach, poświęconych wynikom naszych badań.

---

<sup>2</sup> *Serendipity*, wg H. Walpole („Trzej książęta z Serendip”) to sztuka odkrywania tego, czego się nie szukało (N.d.T).

Będziemy teraz analizować przebieg „naturalnej” sesji pracy opiekuna z podopiecznymi, w nadziei, że rozszerzymy na tej drodze naszą znajomość zadań wychowawczych, zarówno naturalnych jak i zautomatyzowanych. Nasze obserwacje nie powinny być odbierane jako weryfikacja jakiejś hipotezy dotyczącej procesu opieki. Będą to raczej próby systematycznego opisu sposobów, jakimi dzieci odpowiadają na różne formy pomocy. Będziemy troszczyć się przede wszystkim o to, aby określić sam problem, a nie jego rozwiązanie (MacKworth, 1965).

## **Zadanie**

Próbka wybrana do badań obejmowała trzydzieścioro dzieci obserwowanych w czasie spotkań indywidualnych, trwających od 20 minut do godziny. Dzieci zostały podzielone na podgrupy równolatków w wieku 3, 4 i 5 lat, przy czym każda grupa dzieliła się w równych proporcjach na dziewczynki i chłopców. Całej trzydziestce towarzyszyli rodzice, zamieszkali w promieniu 10 km wokół Cambridge (Massachusetts). Rodzice zgłosili się sami, w odpowiedzi na ogłoszenie o poszukiwaniu wolontariuszy do badań nad zachowaniami dzieci. W większości wywodzili się oni z rodzin mieszczańskich lub drobnomieszczańskich.

Zadanie zaproponowane dzieciom miało w zamyśle autorów służyć kilku celom. Po pierwsze i przede wszystkim, miało ono być dla dziecka zarazem ekscytujące jak i prowokujące, a równocześnie wystarczająco złożone, by zagwarantować, że sesja będzie okazją do rozwoju i zmiany zachowania. Uznano, że zadanie musi być wieloelementowe, to znaczy obejmować cały szereg składników, które dziecko będzie musiało brać pod uwagę. Postaraliśmy się, by na poziomie struktury ukrytej, zadanie miało charakter rekurencyjny, tak by doświadczenie zdobyte na jednym jego etapie mogło ewentualnie zostać zdyskontowane na późniejszych etapach, a dziecko umiało uzyskać więcej korzyści z nowej wiedzy ex post lub poprzez retrospekcję. Równocześnie, zadanie nie miało leżeć całkowicie poza zasięgiem wszystkich dzieci. Nie chcieliśmy także stawiać zbyt wygórowanych wymagań co do sprawności dzieci – ich umiejętności manipulowania przedmiotami lub siły fizycznej.

Zauważmy zatem od razu, że ograniczyliśmy z góry zasięg naszych wyników wybierając zadanie specjalne, które miało być „śmieszne” pod wieloma względami, a zatem „ekscytujące”, zrozumiałe dla dzieci i napędzające proces ciągłego rozszerzania wiedzy. Powrócimy do tych kwestii przy okazji interpretacji wyników.

Pamiętając o tych warunkach ograniczających, Dawid Wood wymyślił drewnianą zabawkę. Składa się ona z 21 klocków, które złożone tworzą piramidę o wysokości około 25 cm i o kwadratowej podstawie o boku 25 cm. Piramida dzieli się na sześć poziomów. Kłoczek umieszczony na szczycie piramidy jest wypelniony i ma okrągłe wgłębienie na spodzie. Każda z pozostałych warstw

składa się z czterech klocków takiej samej wielkości, które układają się w całość. Każdą parę składa się poprzez włożenie kołka wystającego z jednego klocka do otworu w drugim. Jeśli każda z par zostanie złożona prawidłowo, dwa pozostałe wystające elementy klocków i dwa pozostałe otwory zbliżają się do siebie, co umożliwia połączenie dwóch par w jedną warstwę. Klocki zostały zaprojektowane, tak by wszystkie kołki pasowały do wszystkich otworów. Poza kołkami i otworami, każda z warstw czterech klocków ma niewielkie zagłębienie na górze i wypukłość – odpowiadającą rozmiarom zagłębienia – na spodzie. Dopasowane, pozwalają one łączyć poszczególne warstwy. Można je utworzyć, tylko jeśli właściwie połączy się obydwie pary klocków, ponieważ każdy z klocków zawiera 1/4 tych połączeń.

## **Procedura opieki**

„Program” opieki został ustalony z góry; opiszemy go teraz. W myśl kilku prostych zaleceń, opiekunka miała uwzględniać indywidualne potrzeby każdego dziecka, nie posuwając się jednak zbyt daleko w dostosowywaniu swoich zachowań do każdego dziecka. Jej najważniejszym celem było umożliwienie każdemu z dzieci osiągnięcia wszystkiego, co było ono w stanie osiągnąć. Starła się, na przykład, udzielać zawsze w pierwszej kolejności porad słownych i dopiero po nich interweniować bezpośrednio, tylko wtedy zresztą, gdy dziecku nie udawało się zastosować do instrukcji słownej. Powodzenie lub porażka dziecka na danym etapie decydowały o treści następnej instrukcji przekazywanej przez opiekunkę.

Kiedy dziecko przychodziło po raz pierwszy do sali, gdzie prowadzono doświadczenie, sadzano je przy małym stoliczku, na którym rozrzucono wcześniej 21 klocków o różnym kształcie i wielkości. Opiekunka zachęcała dziecko do bawienia się klockami. Dziecko mogło nie mieć żadnego przeczucia co do kształtu konstrukcji powstającej z ich złożenia. Dawano mu około pięciu minut na samodzielną zabawę, tak by mogło oswoić się z klockami i z nową sytuacją. Klocki miały w tym czasie służyć tylko zabawie, jeżeli oczywiście dziecko miało ochotę się nimi bawić.

Następnie opiekunka brała dwa klocki, pokazując dziecku, jak można je połączyć w parę. Jeżeli dziecku udało się wcześniej złożyć parę, opiekunka używała jej jako przykład i zachęcała dziecko, by „złożyło więcej takich samych”.

Swoje następne zachowanie opiekunka wybierała w zależności od reakcji dziecka. Reakcje te dzieliły się na trzy kategorie: czasami dziecko nie reagowało na jej słowa i kontynuowało zabawę; czasami brało klocki złożone przez opiekunkę i manipulowało nimi; niektóre dzieci próbowały konstruować coś z innych klocków w sposób zbliżony do zaobserwowanego u opiekunki, na przykład umieszczając kołki w otworach. Jeżeli dziecko zignorowało zachęty opiekunki, kładła ona przed nim dwa klocki przygotowane do złożenia w prawidłową parę.

Dzieciom, które podjęły próbę samodzielnego złożenia klocków, ale pominęły przy tym którąś z ich cech, opiekunka zwracała uwagę, że konstrukcja nie jest ukończona. Na przykład, jeżeli dziecko źle dobrało klocki i nieprawidłowo je połączyło, opiekunka prosiła je o porównanie jego konstrukcji z przygotowaną przez nią samą i o złożenie takiej samej. Jeżeli natomiast to ona sama wręczyła wcześniej dziecku klocki, które miało złożyć, bezpośrednio korygowała także wszystkie błędy, jakie pojawiały się później.

Zawsze gdy było to możliwe, opiekunka pozwalała dzieciom działać samodzielnie. Interweniowała tylko wtedy, gdy dziecko przerywało konstrukcję lub nie mogło sobie poradzić. Jej zadanie polegało na tym, by umożliwić dziecku pracę zgodnie z jego własnym rytmem.

W zawieszeniu pozostaje pewna kwestia, którą nie interesujemy się w tym badaniu, ale która odzwierciedla realny problem. Opiekunka, która jest trzecim autorem artykułu, choć nie tego paragrafu, przyjęła postawę dyskretną, a równocześnie waloryzowała dzieci. Nie gratulowała im bezpośrednio powodzenia w tworzeniu konstrukcji i nie chwaliła za pilność, ale starała się stworzyć klimat aprobaty, co sprawiło, że dzieci dążyły do celu z pewną dozą niecierpliwości – często, jak się zdaje, w równym stopniu po to, by wykazać się przed opiekunką, jak też dla osiągnięcia celu. Procedura próby i opiekun wytwarzają atmosferę bądź to stymulującą bądź też zniechęcającą do wysiłku: w naszym przypadku zaistniała ta pierwsza sytuacja, co potwierdziły w sposób bezdyskusyjny otrzymane wyniki.

Ale kwestia nie kończy się na tym. Klocki zrobione były z pięknego, masywnego drewna i w ciągu pierwszych pięciu minut nieskrępowanej zabawy, dzieciom wyraźną przyjemność sprawiało ich dotykanie i składanie w najbardziej fantazyjne kompozycje. Nie zawsze podobała im się propozycja przerwania zabawy i zajęcia się bardziej ograniczającym zadaniem budowy piramidy, czy koniecznością poszanowania praw geometrii. Po pracy twórczej, poprzez swobodną zabawę, przejście do wykonywania zadania było często znacznie mniej entuzjastyczne. Opiekunka występowała wtedy niejako w charakterze „rzecznika geometrii zadania”. Jej działanie, choć pozytywne, mogło osłabić entuzjazm dzieci, ze względu na to, że występowała w roli rzecznika tego właśnie tego zadania. Z całą pewnością zachowanie, które opiszemy w następnym paragrafie dobrze odzwierciedla charakter zadania, które opiekunka gorliwie realizowała. Trzeba pamiętać, że na takie samo ograniczenie może napotkać każdy opiekun, który dąży do uzyskania określonego wyniku.

### ***Określanie wyników***

W każdej chwili dziecko mogło manipulować pojedynczymi klockami i starać się je połączyć, albo też konstruować większe całości z par już złożonych. Operacje łączenia elementów zostały podzielone na dwie kategorie: łączenie wspomagane, kiedy opiekunka wręczała lub dokładnie wskazywała dziecku

elementy, które należało połączyć i konstrukcje spontaniczne, gdy dziecko samo wybierało elementy. W obydwu przypadkach stworzone przez dziecko konstrukcje mogły być prawidłowe lub błędne. Jeżeli nie były dobre – ze względu na błędne połączenie – odnotowywaliśmy, czy dziecko je odrzuca czy też ustawia tak, jakby zostały dobrze połączone. Podobnie, jeśli dziecko demontowało wcześniejsze konstrukcje, zwracaliśmy uwagę na to, czy podejmuje próby złożenia ich na nowo.

Liczyliśmy punkty za wszystkie interwencje opiekunki. Podzieliliśmy je na trzy kategorie: a) pomoc bezpośrednia, już zdefiniowana powyżej, b) sugerowanie błędu poprzez interwencję werbalną mającą najczęściej następujące brzmienie: „Czy to (nieprawidłowa konstrukcja) przypomina to (konstrukcja prawidłowa)?” c) bezpośrednia zachęta werbalna: „Czy możesz przygotować inne konstrukcje tego typu?”. W trakcie ćwiczenia odnotowywaliśmy, w których z podanych niżej kategorii mieściła się reakcja dziecka.

### ***Poziom zbieżności pomiędzy egzaminatorami***

Dwóch egzaminatorów pracujących niezależnie uzyskało wyniki zbieżne w 94%, w serii 595 prób ocenionych bezpośrednio na podstawie nagrań video.

### ***Obserwacja w trakcie spotkania***

Za każdym razem, kiedy dziecko brało klocki i je montowało lub sięgało po już złożone konstrukcje, z zamiarem ich zdemontowania, odnotowywano to zachowanie. Całkowita liczba tych czynności była bardzo zbliżona dla wszystkich grup wiekowych. Dla dzieci w wieku 4 lat mediana wyniosła 41, 3 lat – 39, a 5 lat – 32, przy czym różnica pomiędzy grupą cztero- i pięcioletników była nieznaczna ( $U = 26$ ,  $p < 0,1$ ). Pod względem ogólnej aktywności nie odnotowano znacznych różnic pomiędzy poszczególnymi grupami. Treść wykonywanych czynności była natomiast w poszczególnych grupach zdecydowanie odmienna.

Nie będzie żadnym zaskoczeniem stwierdzenie, że dzieci starsze lepiej radziły sobie z wykonaniem zadania. Najstarsze wykonały największą ilość poprawnych konstrukcji z elementów, które połączyły prawidłowo całkiem samodzielnie. Stosunek konstrukcji nieprawidłowych do właściwych wynosił 9,0, 2,8 i 1,2 odpowiednio dla każdej z trzech kategorii wiekowych. Tymczasem dla zbudowania piramidy trzeba 15 razy stworzyć pary: Ponad 75% tych czynności zostało wykonanych samodzielnie w grupie pięcioletników, 50% w grupie dzieci czteroletnich i 10% wśród trzyletników.

Żadne z dzieci trzyletnich nie zdołało właściwie połączyć czterech klocków, podczas gdy dzieci cztero- i pięcioletnie zrobiły to co najmniej raz. Dzieci starsze często łączyły elementy prawidłowo bez wcześniejszych „prób i błędów”, a każde z nich wykonało średnio siedem takich „szybkich” konstrukcji, podczas gdy w grupie dzieci czteroletnich liczba ta wyniosła 3 i mniej niż jeden w grupie dzieci trzyletnich (5 lat vs 4 lata,  $U = 12$ ,  $p < 0,02$ ; 4 lata vs 3 lata

$U = 10, p < 0,002$ ). Wraz z wiekiem nie tylko wzrasta szansa powodzenia, ale także pojawiają się zdolności do wykonywania bardziej złożonych sekwencji operacji i rozwija się technika intuicyjnego łączenia klocków.

Zajmijmy się teraz kwestią uznania i działania. Najmłodsze dzieci zniszczyły prawie tyle konstrukcji ile zrobiły (mediana 13,0), podczas gdy starsi wykazywali znacznie mniejszą skłonność do demontowania swoich konstrukcji (w grupie czterolatek średnia wyniosła 5,9, pięcioletków – 4,0). Ale zauważmy, że kiedy trzylatek sięgał po prawidłową konstrukcję, żeby ją zdemontować, średnio w dwóch trzecich przypadków montował ją ponownie (bez jakiegokolwiek interwencji ze strony opiekunki), co oznacza, że rozpoznał, iż była prawidłowa przed zdemontowaniem. W przypadku sięgnięcia po konstrukcję nieprawidłową i jej zdemontowania, tylko w 14% przypadków dzieci decydowały się na rekonstrukcję. Żadne z dzieci trzyletnich nie odbudowało większej liczby zdemontowanych konstrukcji nieprawidłowych niż prawidłowych. Jeszcze istotniejsze było odkrycie, że dzieci w wieku trzech lat były dokładnie tak samo wrażliwe jak czterolatki na różnice pomiędzy konstrukcjami prawidłowymi i nieprawidłowymi. Były tak samo skłonne do ponownego montowania prawidłowych konstrukcji i porzucania tych, które od początku zbudowały nieprawidłowo. A zatem, pomimo że dzieci najmłodsze pozostawały daleko w tyle za czterolatekami kiedy chodziło o konstruowanie właściwych zestawień, były równie co one sprawne w rozpoznawaniu właściwych konstrukcji. Dzieci starsze, oczywiście, osiągały lepsze wyniki, gdyż udawało im się odtworzyć dziewięć na dziesięć prawidłowych konstrukcji, które zdemontowały, a tylko dwie na dziesięć spośród nieprawidłowych, ale różnica pomiędzy nimi i młodszymi nie była aż tak znacząca.

Wynik potwierdza, że jak to już zauważyliśmy, zrozumienie poprzedza działanie i osiągnięcie wyniku. Dziecko trzyletnie zaczyna rozpoznawać to, co jest prawidłowe zanim jeszcze posiada umiejętność wykonania sekwencji operacji, dzięki którym osiągnie ten prawidłowy cel poprzez własne działanie. Łatwiej jest mu rozpoznać to, co „działa właściwie” niż wypełnić program działań, by osiągnąć ten prawidłowy skutek.

### ***Relacja opieki***

Oczywistym jest, że dzieci najmłodsze najbardziej potrzebują pomocy. W grupie trzylatek odsetek konstrukcji wykonanych samodzielnie wynosi 64,5%, dla czterolatek – 79,3, a w grupie pięcioletków – 87,5%. Średnia przypadków, w których konstrukcja została złożona z części wręczonych przez opiekunkę na jedno dziecko wynosi 9,0 dla trzylatek, 6,5 dla czterolatek i 3,0 w grupie dzieci pięcioletnich. Jednakże to nie zakres, ale charakter zależności dziecka względem opiekunki decyduje o różnicy w interakcjach zachodzących w relacji opieki w trzech grupach wiekowych.

Dzieci trzyletnie nie uwzględniają zwykle w żadnym stopniu sugestii ze strony opiekuna i bardzo niewielką wagę przywiązują do wszystkich jego propozycji werbalnych. Dowodzi tego porównanie liczby przypadków, w których dziecko odmówiło przyjęcia sugestii: 11 razy w grupie trzylatków, podczas gdy dzieci starsze w praktycznie żadnym przypadku nie odrzuciły tych sugestii, były zatem jak najbardziej skłonne zaakceptować relację opieki. Oznacza to, że w stosunku do dzieci trzyletnich opiekun ma za zadanie najpierw „zwerbować” dziecko skłaniając je do wystąpienia w charakterze partnera relacji. W przypadku najmłodszych zadaniem opiekuna jest zatem „skuszenie” ich, tak by zainteresowały się zadaniem, pokazanie, jak należy działać i zaproponowanie atrakcyjnych przedmiotów. W konsekwencji interwencje ze strony opiekunki były w naszym badaniu dwukrotnie częstsze w stosunku do dzieci trzyletnich niż w grupie czterolatków i czterokrotnie częstsze niż w pracy z grupą pięciolatków (patrz tabele 1, 2). Okazuje się więc, że w relacji z trzylatkami opiekunka jest zmuszona do znacznie większej aktywności, a równocześnie jest mniej słuchana.

Tabela 1. Średnia liczba interwencji bezpośrednich, korekt werbalnych i ogólnych wskazówek werbalnych (celem przypomnienia podmiotowi wymogów zadania)

Wiek	3	4	5
Interwencja bezpośrednia (demonstracja)	12,0	6,0	3,0
Korekta werbalna (wyjaśnienie)	3,0	5,0	3,5
Wskazówka werbalna (wyjaśnienie)	5,0	8,0	3,0
Interwencje werbalne, razem	8,0	13,0	6,5
Otrzymana pomoc, razem	20,0	19,0	9,5
stosunek demonstracja/ /wyjaśnienie	$12,0/8,0 = 1,5$	$6,0/13,0 = 0,46$	$3,0/6,5 = 0,46$

### ***Suma otrzymanej pomocy***

Dzieci w wieku pięciu lat otrzymały znacznie mniej pomocy niż dwie pozostałe grupy: czterolatków ( $U=23$ ,  $p < 0,005$ ) i trzylatków ( $U=23$ ,  $p < 0,005$ ). Grupy dzieci trzyletnich i czteroletnich nie różnią się w sposób znaczący.



## **Relacja pomiędzy „pokazaniem” a „wyjaśnieniem”**

Grupa pięcioletków ( $U=5$ ,  $p<0,002$ ) i grupa czterolatek ( $U=6$ ,  $p < 0,002$ ) otrzymały stosunkowo więcej pomocy werbalnej niż dzieci trzyletnie; dzieci cztero- i pięcioletnie z kolei pod tym względem nie różnią się znacząco od siebie.

Tabela 2. Względne powodzenie dzieci z każdej grupy w przypadku zastosowania odpowiednio „demonstracji” i „wyjaśnienia”

Wiek	3	4	5
Demonstracja źródłem sukcesu	40%	63%	80%
Wyjaśnienie źródłem sukcesu	18%	40%	57%

Dominującym trybem interakcji pomiędzy opiekunką i jej czteroletnim podopiecznym jest tryb werbalny, a podstawową formą tej interakcji – kombinacja adresowanych do dziecka komunikatów przypominających mu o randze zadania oraz korekt prób, jakie dziecko podejmuje chcąc zrealizować zadanie. O ile więc możemy powiedzieć, że w relacji z dziećmi młodszymi opiekunka występuje głównie jako „kusicielka”, o tyle w pracy z czterolatekami jej rola koncentruje się przede wszystkim na stymulacji słownej i korygowaniu błędów podopiecznych. Liczba interwencji bezpośrednich zmniejsza się o połowę przy przejściu od grupy trzy – do czterolatek. Zauważmy jednakże, że suma demonstracji, korekt i porad jest mniej więcej taka sama dla dzieci w wieku 3 i 4 lat pomimo odwrócenia proporcji pomiędzy poszczególnymi formami interwencji (tabele 1 i 2).

Dochodząc do dzieci pięcioletnich zauważamy, że średnia liczba interwencji na jednego ucznia spada znowu o połowę. W wyrażeniu jakościowym oznacza to, że chcąc scharakteryzować opiekunkę dzieci pięcioletnich należy powiedzieć, iż jest ona osobą potwierdzającą prawidłowość i weryfikującą konstrukcje dzieci, które pracują z pełną świadomością natury postawionego przed nimi zadania.

Jednym słowem, dzieci najmłodsze, pomimo swojej umiejętności rozpoznawania prawidłowego rozwiązania, przy próbie zrealizowania zadania musiały zostać pokierowane i uczyły się dzięki rozpoznawaniu kolejnych prawidłowych odpowiedzi. Rola opiekunki polegała na stymulowaniu ich i ciągłym przypominaniu im celu – co nie było łatwe, jako że dzieci miały inne pomysły co do sposobu wykorzystania klocków. W stosunku do dzieci czteroletnich, bardziej chętnych do podjęcia próby zbudowania konstrukcji, rolą opiekunki

było raczej pomóc im (zwykle poprzez interwencje słowne) zrozumieć charakter różnicy pomiędzy konstrukcją, którą usiłowały stworzyć a tym, czego wymagano w zadaniu. To właśnie sprawiło, że stosunek liczby demonstracji do liczby wyjaśnień został odwrócony przy przejściu od grupy dzieci trzyletnich do czterolatków. Dziecko pięcioletnie z kolei korzystało z opieki tylko wtedy, gdy miało trudności lub kiedy trzeba było zweryfikować jego konstrukcję. W ten sposób funkcja opieki zaczynała powoli zanikać. Dziecko w wieku 6 lat nie potrzebowałoby już wcale opiekunki.

O relacji wsparcia możemy mówić w takim właśnie kontekście. Właściwie realizowane wsparcie zaczyna się od „kuszenia” dziecka przez opiekunkę w celu nakłonienia go do wykonania zadań, które prowadzą do wyniku rozpoznawalnego dla dziecka. Kiedy to się uda, opiekun może pozwolić dziecku zrozumieć na czym polegają jego błędy. Na końcowym etapie opiekun ogranicza się do roli osoby zatwierdzającej wybory dziecka, aż do chwili kiedy okaże się, że podopieczny może samodzielnie rozwinąć skrzydła. W komentarzu do tabeli III jest mowa o tym, że ilość działań, które dziecko jest w stanie wykonać samodzielnie pomiędzy jedną a drugą interwencją opiekunki wzrasta w sposób znaczący z wiekiem i doświadczeniem.

## **Analiza relacji opieki**

Czy opiekunka zastosowała się do sformułowanych z góry zaleceń? Na 487 przypadków zastosowała się do nich w 86%. Robiła to częściej w relacji z najmłodszymi (92%) i rzadziej w pracy z czterolatkami ( $U = 9,1, p < 0,01$ ). W relacjach z dziećmi pięcioletnimi częściej stosowała się do zaleceń niż przy pracy z czterolatkami, rzadziej niż z trzylatkami, chociaż różnice nie były tu znaczące.

Większość „błędów” popełnionych w relacjach z czterolatkami wynikała z faktu, że opiekunka oferowała im większą pomoc niż zezwalały na to polecenia (27 przypadków na 36). Bardziej dogłębna analiza kontekstu, w którym następowało „złamanie” zasad, wykazuje pewną interesującą prawidłowość. Kiedy na przykład opiekunka naruszała zasady wręczając dziecku klocek, zamiast poprosić je o sięgnięcie po jeden z nich, robiła to systematycznie w sytuacji, gdy dziecko kilka razy pod rząd nie potrafiło zastosować lub zrozumieć trudniejszej instrukcji. Opiekunka postępowała tak, jakby chciała poprzez zmianę reguł uwzględnić zachowania wykraczające poza opis podany w zaleceniach.

Fakt, że najczęściej opiekunka łamała reguły pracując z grupą średnią, pozwala nam sformułować interesujące spostrzeżenie co do procesu sprawowania opieki. Jak już zauważyliśmy, w stosunku do najmłodszych rola opiekunki polegała na zachęcaniu ich do podjęcia zadania. Rzadko zdarzało się, żeby w procesie konstrukcji dziecko wyprzedzało choć o krok opiekunkę. Opiekunka wskazywała mu klocki, które dziecko miało szansę połączyć, ale jeśli mu się udawało rzadko miało ochotę na próbowanie czegoś więcej. Pokrótce więc, opiekunka mogła mieć trudności z rozpoczęciem pracy z dzieckiem trzyletnim i podtrzy-

maniem jego zainteresowania zadaniem, rzadko natomiast czuła się niepewna co do reakcji dziecka na jej instrukcje. Podobnie przy pracy z dziećmi pięcioletnimi jej zadanie okazywało się względnie proste. Dziecko bardzo szybko uczyło się wymogów zadania i podejmowało próby w ściśle określonym porządku. Zachowanie „średniaków” natomiast, ich postępowanie zgodnie z zasadą „spróbujmy, żeby zobaczyć co to da”, było znacznie trudniejsze do zinterpretowania. Pracując z dziećmi czteroletnimi opiekunka miała do czynienia z dużą ilością zachowań względnie nieukształtowanych, pochodzących od dziecka, które samo inicjowało większość działań ukierunkowanych na wykonanie zadania. Te właśnie zachowania najtrudniej było odnieść do wzorców ustalonych w poleceniach sformułowanych pod adresem opiekunki.

Wynik, o którym jest tu mowa skłania do sformułowania następujących przypuszczeń: czy nie jest tak, że to w pośredniej fazie etapu uczenia się najtrudniej jest realizować indywidualne programy nauczania. Biorąc pod uwagę „nieuporządkowaną” strukturę tej pośredniej fazy nie można w każdej chwili wiedzieć, czy dziecko po prostu lekceważy jakąś sugestią, czy też systematycznie rozumie ją na opak. Kiedy uczący się idzie po omacku, tak samo zaczyna działać jego opiekun, który ma problemy z właściwą interpretacją odpowiedzi dziecka. Działanie w zakresie rozwiązywania problemów ma bardzo często strukturę głęboką, która może pozostać niewidoczna aż do chwili, gdy długa sekwencja w toku nie dobiegnie do końca. Bardzo często opiekunka może mieć trudności z odróżnieniem hipotez, które leżą u podstaw długich sekwencji, a na „etapie pośrednim” występuje zbyt wiele komplikacji, by programy – stworzone przez człowieka lub sztucznie – mogły je uwzględnić.

To, w czym opiekun jest dobry lub całkowicie się gubi, to oczywiście zdolność do tworzenia hipotez na temat hipotez stawianych przez uczącego się i to w taki sposób, by hipotezy te były prawdziwe. Dlatego właśnie teoria opiekuna na temat podopiecznego jest tak istotna dla transakcyjnego charakteru relacji opieki. By sztuczny program okazał się skuteczny, musi on także umożliwiać generowanie hipotez w sposób porównywalny. W relacji opieki, dodatkowo, skuteczność nie zależy od faktu, że opiekun i uczeń są zdolni do zmieniania swoich zachowań w celu dostosowania się do wymogów postrzeganych i/lub sugestii drugiego. Skuteczny opiekun musi zwracać uwagę na co najmniej dwa modele teoretyczne równocześnie. Pierwszym jest teoria zadania lub problemu, drugim – teoria na temat cech osiągnięć i sprawności podopiecznego. Bez tych dwóch teorii równocześnie nie ma mowy o stworzeniu feedbacku ani wymyśleniu sytuacji, w których feedback dostosowuje się bardziej do danego ucznia i danego zadania, i do punktu, w którym uczeń znalazł się, jeśli chodzi o opanowanie zadania. Schemat skutecznej relacji nauczania zależy zarazem od zadania i od ucznia, a interakcja wyznacza wymogi stawiane opiekunowi.

## ***Proces wsparcia***

Możemy teraz powrócić do początków naszej dyskusji. Kilka funkcji relacji opieki – „funkcji wspierających” – wymieniliśmy już we wstępie. Możemy teraz zastanowić się w sposób bardziej ogólny nad powiązaniem tych funkcji z teorią nauczania. Co możemy powiedzieć o funkcji opiekuna na podstawie badań, które przedstawiliśmy?

1. Zwerbowanie ucznia. Pierwszym, oczywistym zadaniem opiekuna będzie zainteresowanie „poszukującego” zadaniem i uświadomienie mu warunków ograniczających, jakie będzie musiał zaakceptować. W tym przypadku oznacza to często nie tylko zainteresowanie dziecka, ale również sprawienie, by zdecydowało się ono porzucić swoją grę w klocki.
2. Redukcja stopni swobody. Implikuje uproszczenie zadania poprzez zmniejszenie ilości czynności elementarnych potrzebnych dla zrealizowania działania. To Bernstein (1967) wskazał jako pierwszy na znaczenie redukcji innych możliwych ruchów w czasie nabywania wiedzy, jako niezbędny warunek regulowania feedbacku w taki sposób, by można go było wykorzystać w charakterze instrumentu korygującego błędy ucznia. W naszym przykładzie oznacza to zmniejszenie zakresu zadania aż do poziomu, na którym uczący się może sam rozpoznać czy udało mu się, czy też nie „dostosować” do wymagań zadania. W rzeczywistości, poprzez wsparcie opiekun uzupełnia braki ucznia i pozwala mu dojść samodzielnie do pewnej rutyny w czynnościach elementarnych.
3. Utrzymanie kierunku. Debiutanci opóźniają się i zwracają ku innym celom, ze względu na granice swoich zainteresowań i możliwości. Zadaniem opiekuna będzie podtrzymanie ich zainteresowania i skłonienie do dalszego działania na rzecz wytyczonego celu. Takie działanie obejmuje z jednej strony utrzymanie dziecka „w granicach zadania”, a z drugiej strony wykazanie entuzjazmu i sympatii, które mają wzmocnić jego motywację. Dzieci bardzo często przygotowują swoje konstrukcje po to, by móc pokazać je opiekunce. Z czasem, celem staje się samo działanie, ale nawet wtedy starsze dzieci powracają, by u opiekuna uzyskać potwierdzenie właściwego wykonania zadania. Wspomnieć należy także o innym aspekcie podtrzymywania uwagi. Działanie zmierza, w sposób oczywisty, do odtworzenia poprzednich sukcesów. Były przypadki, w których podmioty systematycznie pracowały osiągając sukces (i pozornie bez końca) nad konstruowaniem par, zamiast przejść od tego sukcesu odpowiadającego niższemu poziomowi do próby zrealizowania zadania bardziej skomplikowanego, jak budowa platformy łączącej cztery elementy. Skutkiem sukcesu było sprowadzenie dziecka z drogi prowadzącej do realizacji zadania. Skuteczny opiekun potrafi utrzymać kierunek, a równocześnie zachować się tak, by debiutant miał poczucie, że warto zaryzykować jeszcze jeden krok naprzód.

4. Wskazanie cech rozstrzygających. Opiekun sygnalizuje lub podkreśla na różne sposoby te cechy zadania, które trzeba znać, by móc je wykonać. Zasygnalizowanie jest równoznaczne z zapewnieniem informacji na temat odchylenia pomiędzy efektem pracy dziecka a tym, co on sam uznałby za właściwy twór. Opiekun musi sprawić, że dziecko zrozumie odchylenie.
5. Kontrola frustracji. Powinniśmy móc w tym miejscu przywołać jakieś sentencjonalne stwierdzenie w rodzaju: „Rozwiązywanie problemu powinno być mniej niebezpieczne lub wyczerpujące z opiekunem niż bez niego”. To, czy cel ten zostanie osiągnięty tak, że można będzie „zachować twarz” pomimo popełnionych błędów czy też poprzez wykorzystanie „pragnienia zrobienia przyjemności” temu, który się uczy, czy też przy wykorzystaniu innych środków, ma znaczenie jedynie drugorzędne. Najpoważniejsze ryzyko polega na tym, że stworzy się zbyt silne uzależnienie od opiekuna.
6. Demonstracja. Demonstracja, czy też „przedstawienie wzoru” rozwiązań dla danego zadania, jeżeli uważnie się mu przyjrzymy, okazuje się być czymś więcej niż wykonaniem zadania w obecności ucznia. Demonstracja obejmuje często „stylizację” działania, które powinno zostać wykonane i może przynieść zakończenie lub uzasadnienie rozwiązania, już częściowo zastosowanego samodzielnie przez ucznia. W tym sensie opiekun „imituje”, w stylizowanej formie, próbę rozwiązania, jaką podjął uczeń (bądź uważaną za taką) w nadziei, że ten ostatni zdecyduje się go „naśladować” w sposób bardziej prawidłowy niż jego poprzednie działanie.

We wprowadzeniu powiedzieliśmy kilka słów na temat trudności z „przedstawieniem wzoru” działania, który ma być naśladowany. W praktyce, zaobserwowane przypadki „naśladownictwa” pozwalają nam przypuszczać, że jedynie te działania, które dziecko naśladuje są działaniami, które jest już ono w stanie wykonywać w sposób perfekcyjny. Następujący przypadek, dotyczący czterolatka, dobrze ilustruje to stwierdzenie:

Opiekunka, zauważając, że dziecko z łatwością składa pary sięga po dwie pary i łączy je w warstwę. Dziecko sięga po warstwę, dzieli ją na dwie pary i oddaje opiekunce. Opiekunka stosuje wtedy stylizowaną formę składania warstwy: robi to wolno i starannie, co wyraźnie kontrastuje z szybkim i nonszalantycznym sposobem, w jaki skonstruowała pary. Dziecko nie idzie za jej przykładem.

Przeprowadzane badanie nie dostarczyło wiele materiału na temat naśladownictwa. Pozwala ono jedynie potwierdzić, że naśladownictwo staje się możliwe, jeżeli dziecko zrozumie, jak dane działanie ma się do zadania. We wszystkich przypadkach pracy z 30 dziećmi nie natrafiliśmy na ani jeden przypadek tego, co można by nazwać „łączeniem elementów po omacku”.

## **Streszczenie**

Dzieciom w wieku 3, 4 i 5 lat pomagano w skonstruowaniu piramidy z klocków łączących się ze sobą. Wyniki odzwierciedlają kilka właściwości systemu wymiany poprzez interakcje. W celu przyciągnięcia uwagi osoby uczącej się, opiekun postępuje zgodnie z domyślną teorią na temat sposobu działania takich osób. Opiekun kolejno zmniejsza liczbę stopni swobody do granic możliwości ucznia, wskazuje rozstrzygające cechy zadania, kontroluje poziom frustracji i pokazuje rozwiązania, kiedy uczeń jest już w stanie rozpoznać. Znaczenie tych spostrzeżeń dla teorii nauczania jest obecnie przedmiotem analizy.

## 13. PROBLEM NAUCZANIA I ROZWOJU PSYCHICZNEGO W WIEKU SZKOLNYM<sup>1</sup>

### I

Najważniejsze proponowane obecnie teorie na temat związku pomiędzy rozwojem dziecka i uczeniem się mogą być ogólnie podzielone na trzy zasadnicze grupy, które przeanalizujemy każdą z osobna, tak aby lepiej móc zdefiniować podstawowe pojęcia.

Pierwsza z tych grup koncepcji opiera się na założeniu wzajemnej niezależności pomiędzy procesami rozwojowymi i procesami uczenia się. Zgodnie z teoriami należącymi do tej grupy uczenie się jest procesem czysto zewnętrznym, w pewnym sensie równoległym w stosunku do procesu rozwojowego dziecka, lecz nie uczestniczącym aktywnie w tym ostatnim i nie wprowadzającym do niego rzeczywistych zmian; uczenie się jest tu raczej procesem wykorzystującym wyniki procesów rozwojowych niż wyprzedzającym je lub zmieniającym ich kierunek. Typowym przykładem tej ostatniej orientacji jest niezwykle skomplikowana i interesująca koncepcja Piageta, która bada procesy rozwoju myślowego u dzieci w sposób całkowicie niezależny od procesu uczenia się.

Zaskakującym i jak dotąd lekceważonym faktem jest to, że badania nad rozwojem myślowym ucznia wychodzą często od założenia, że proces ten jest niezależny od tego, czego dziecko aktywnie uczy się w szkole. Umiejętność rozumowania dziecka, jego inteligencja, jego idee na temat otaczającego świata, jego interpretacja przyczyn zjawisk, jego stopień opanowania logicznych form rozumowania oraz logiki abstrakcyjnej są uważane przez naukowców za zjawiska autonomiczne, w żaden sposób nie poddane wpływowi nauki szkolnej.

U Piageta metoda badawcza wykorzystywana w celu zbadania rozwoju psychicznego dziecka nie jest tylko kwestią techniczną, ale kwestią zasady. Polega

---

<sup>1</sup> Tekst ten został napisany przez L.S. Wygotskiego w latach 1933–1934, na krótko przed jego śmiercią, i opublikowany w roku 1935 pod tytułem „Problema obuchenia i umstvennogo razvitya v chkol'nom vozraste” w książce na temat „Rozwój psychiczny dziecka w procesie nauczania”. Tłumaczenie Catherine Haus obejmuje szereg uwag Wygotskiego na temat pedagogii. Fragmenty te znajdują się w tekście opublikowanym w: L.S. Wygotski, *Antologia di scritti a cura di Luciano Mecacci*, Bologna, Mulino, 255-278 (tłumaczenie Villa; nowe fragmenty przetłumaczone przez L. Mecacci).

Jak na to wskazują włoskie tytuły tych dwóch tłumaczeń (cf. bibliografia), rosyjski termin „obuchenie” oznacza zarazem „uczenie się” i „nauczanie”. Według Wertsch (1985, str. 235), najlepszym tłumaczeniem byłby „proces nauczania/uczenia się”, ale jest to wyrażenie nieco zbyt ciężkie. My używaliśmy obydwu terminów w zależności od kontekstu, podążając generalnie za tłumaczeniem Veggetti, w: „Podstawy psychologii – wybór tekstów; Wygotski dzisiaj” red. B. Schneuwly, J.P. Bronckart.

ona na stawianiu zadań, które nie tylko są całkowicie obce w stosunku do zajęć szkolnych, ale które również wykluczają wszelką możliwość udzielenia przez dziecko właściwej odpowiedzi. Typowym przykładem ilustrującym pozytywne i negatywne aspekty tej metody może być którekolwiek z pytań zadawanych przez Piageta dzieciom podczas wywiadu klinicznego. Jeżeli zadajemy pięcioletniemu dziecku pytanie, dlaczego słońce nie spada, jest nie tylko jasne, że dziecko to nie może znać właściwej odpowiedzi, ale również, że nie może ono nawet udzielić odpowiedzi satysfakcjonującej, nawet jeśli miałoby cechy geniusza. W istocie bowiem celem jaki przyświeca zadawaniu tak trudnych pytań dziecku, jest wykluczenie wszelkiej możliwości wykorzystania nabytych doświadczeń i wiedzy. Chodzi o zmuszenie umysłu dziecka do pracy nad całkiem nowymi i nieprzystępnymi problemami, tak aby móc w ten sposób badać kierunki jego rozumowania w formie czystej, całkowicie niezależnej od jego wiedzy, jego doświadczeń i jego kultury.

Jasne jest, że teoria ta postuluje całkowity brak zależności pomiędzy procesami rozwojowymi i procesami uczenia się, i że formułuje ona zatem hipotezę dokładnego odseparowania obu tych procesów w czasie. Rozwój musi osiągnąć pewną fazę, pewne funkcje muszą dojrzeć zanim szkoła zacznie przekazywać dziecku wiedzę i przyzwyczajenia. *Procesy uczenia się następują zawsze po procesach rozwoju.* Na mocy tej zasady całkowicie wykluczone jest stawianie problemu wpływu, jaki może mieć nauczanie na procesy rozwojowe lub na dojrzewanie funkcji wzbudzonych w samych procesach nauczania. Rozwój i dojrzewanie funkcji są wstępnym warunkiem, a nie wynikiem nauczania. Nauczanie jest warunkowane rozwojem, nie wnosząc do niego jednak żadnych zasadniczych zmian.

Druga grupa koncepcji oparta jest na przeciwstawnej tezie, w myśl której *uczenie się to rozwój.* Sformułowanie to wyraża w zwięzły sposób treść pewnej grupy teorii, które skądinąd mają zróżnicowane podstawy.

Na pierwszy rzut oka koncepcja ta może wydawać się bardziej zaawansowana niż poprzednia, (która opiera się na całkowitym rozdzieleniu tych dwóch procesów), jako że przyznaje nauczaniu pierwszoplanowe znaczenie w rozwoju dziecka. Jednakowoż głębsza analiza tej drugiej grupy rozwiązań uwidacznia, że pomimo wszystkich pozornych sprzeczności, obie te grupy teorii posiadają wiele wspólnych podstawowych idei, a nawet pokrywają się w pewnych punktach.

Według Jamesa „edukacja może być zdefiniowana jako organizacja przyzwyczajęń do zachowań i skłonności do działania”. Rozwój jest w ten sposób zredukowany do prostego gromadzenia nie powiązanych ze sobą reakcji. Nabyta reakcja nie jest, według Jamesa, zasadniczo niczym innym jak bardziej skomplikowaną formą wrodzonej reakcji wzbudzonej początkowo przez pewien obiekt lub też substytutem tejże reakcji. Według wspomnianego autora zasada ta leży u podstaw wszystkich procesów przyswajania, a więc u podstaw rozwoju. Ukie-



runkowuje ona całe nauczanie. Dla Jamesa jednostka jest po prostu żyjącym kompleksem przyzwyczajzeń.

Aby lepiej wyrazić treść tej drugiej grupy teorii, można stwierdzić, że prawa rozwojowe są tam postrzegane jako prawa naturalne, które powinny być uwzględniane przez nauczanie, tak samo jak technika jest zmuszona uwzględnić prawa fizyki. Jednakowoż, tak samo jak technika nie jest w stanie przekształcić wszystkich praw rządzących naturą, nauczanie nie jest w stanie zmienić praw rozwojowych. Można sobie zadać pytanie: jaka jest w świetle tego relacja między pedagogią i pedagogiką, między nauką o rozwoju i nauką o nauczaniu. Pedagogia jest nauką o prawach rozwojowych czy też o nabywaniu przyzwyczajzeń, a nauczanie jest sztuką. Nauka wyznacza tylko granice stosowalności reguł, sztuka zaś reguły, które nie mogą być przekraczane przez nauczającego. Widzimy, że ta nowa teoria powtarza stare stwierdzenia. Zasady rozwojowe są uważane za proces całkowicie naturalny, to znaczy za proces, który komplikuje lub zastępuje wrodzone reakcje. Jego prawa są prawami naturalnymi, których nauczanie nie jest w stanie zmienić. Nie ma potrzeby potwierdzania, że reakcje wrodzone podlegają prawom naturalnym. Najbardziej interesującym stwierdzeniem Jamesa było „przyzwyczajenie jest drugą naturą człowieka” lub, jak mawiał Wellington „po dziesięciu razach charakter się wzmacnia”.

Pomimo pewnych podobieństw pomiędzy obydwoma opisanymi teoriami, istnieje między nimi zasadnicza różnica w zakresie relacji czasowych pomiędzy procesami nauczania i procesami rozwojowymi. Jak już zauważyliśmy, zwolennicy pierwszej teorii twierdzą, że procesy rozwojowe poprzedzają procesy uczenia się; dojrzewanie poprzedza nauczanie; proces nauczania może jedynie następować po uformowaniu się procesów psychicznych. Druga teoria twierdzi tymczasem, że obydwa procesy rozwijają się równolegle, a zatem, że postępowi na jednej płaszczyźnie towarzyszą podobne postępy na drugiej płaszczyźnie. Relacja pomiędzy rozwojem i uczeniem się jest taka jak między cieniem i obiektem, który go rzuca. Należy zauważyć, że porównanie to nie stosuje się dokładnie do przywołanej przez nas szczególnej teorii. Teoria ta wysuwa bowiem w rzeczywistości tezę o całkowitej identyczności i zachodzeniu na siebie procesów rozwojowych i procesów uczenia się, bez jakiegokolwiek rozróżnienia między nimi; wychodzi ona zatem z założenia, że istniejący związek i relacja są jeszcze ściślejsze. Według badaczy reprezentujących tę teorię, uczenie się i rozwój zachodzą na siebie we wszystkich punktach niczym dwie całkowicie identyczne figury geometryczne ułożone jedna na drugiej. Problem polegający na ustaleniu, który z procesów następuje najpierw, a który następuje potem, traci w ten sposób swój sens, zważywszy, że naczelną zasadą jest jednoczesność, synchronizacja tych dwóch procesów.

Istnieje wreszcie trzecia grupa teorii, które charakteryzują się wolą przezwyciężenia obydwu skrajnych rozwiązań na drodze ich syntezy. Z jednej strony procesy rozwojowe są tam pojmowane jako niezależne od procesów uczenia się lecz z drugiej strony to uczenie się, w trakcie którego dziecko nabywa cały

szereg form zachowania, jest pojmowane jako nakładające się na rozwój. Dobrym przykładem tego podejścia jest teoria Koffki, według której rozwój dziecka charakteryzuje się dwoma procesami, które, mimo że powiązane, mają odmienną naturę i warunkują się nawzajem. Z jednej strony jest to dojrzewanie, które zależy bezpośrednio od rozwoju systemu nerwowego, z drugiej strony zaś uczenie się, które, według Koffki, jest samo w sobie procesem rozwojowym.

To co nowe w tej teorii może zostać zreasyumowane w trzech punktach. Po pierwsze, jest to teoria oparta na syntezie dwóch przeciwstawnych koncepcji, które, jak powiedzieliśmy już powyżej, wystąpiły już jako oddzielne kierunki w historii nauki. Możliwość dokonania takiej syntezy pozwala nam zrozumieć, że te dwie teorie nie są wcale przeciwstawne, nie wykluczają się wzajemnie lecz mają pewne wspólne aspekty.

Drugą nowością jest idea *wzajemnej zależności i wzajemnego warunkowania się obydwu zasadniczych procesów*, w oparciu o które dokonuje się rozwój. Prawdą jest, że słynne dzieło Koffki jakby nie omawia cech tego wzajemnego warunkowania się. Koffka ogranicza się do kilku ogólnych uwag na temat związków między procesami. Jednakże obserwacje te sugerują, że proces dojrzewania przygotowuje i czyni możliwym dany proces uczenia się, podczas gdy proces uczenia się stymuluje i popycha do pewnego stopnia proces dojrzewania.

W końcu, trzecim, nowym i najważniejszym aspektem tej teorii jest do wartościowanie *roli uczenia się w trakcie rozwoju dziecka*. Po poddaniu tego ostatniego zagadnienia bliższej analizie, zauważamy, że prowadzi nas ono do starego problemu pedagogicznego, dzisiaj mniej aktualnego, który jest zwykle definiowany jako problem *dyscypliny formalnej*. Idea ta znalazła swój najpełniejszy wyraz w systemie Herbarta. Przydaje ona każdej dyscyplinie nauczania określone znaczenie z punktu widzenia ogólnego rozwoju umysłowego dziecka. Z tego punktu widzenia poszczególne dyscypliny wyróżniają się swoją wartością dla procesu rozwojowego.

Wiemy, że z teorii tych rodzą się szkoły, w których podstawowymi nauczalnymi przedmiotami są: języki klasyczne, historia starożytna, matematyka. Nie zważają one na praktyczną wartość takiej czy innej dyscypliny i mają tendencje do dawania absolutnego pierwszeństwa tym spośród dyscyplin, które mają największą wartość dla ogólnego rozwoju intelektualnego dziecka. Wiemy ponadto, że koncepcja dyscypliny formalnej przyniosła bardzo konserwatywne doktryny pedagogiczne. Właśnie w reakcji na tę koncepcję pojawiła się druga z rozważanych przez nas grup teorii, teorii, które usiłowały nadać nauczaniu znaczenie autonomiczne zamiast pojmować je po prostu jako środek rozwijania dziecka, a zatem jako gimnastykę lub dyscyplinę formalną mającą na celu wykształcenie pewnych umiejętności myślowych.

Liczni badacze udowodnili, że dyscyplina formalna nie miała żadnego uzasadnienia i że nauczanie w pewnej określonej dziedzinie ma minimalny wpływ na rozwój ogólny. Na przykład Woodworth i Thorndike wykazali, że dorośli są w stanie dokładnie szacować długość krótkich odcinków po pewnym okresie

treningu, ale nie rozwijało to u nich zdolności do szacowania długości linii długich. Inne osoby dorosłe poddane badaniom nauczyły się określać dokładnie pole pewnej figury geometrycznej. Robiły jednak błędy w dwóch trzecich przypadków z chwilą, gdy figura ta się zmieniała. Gilbert, Fracker i Martin udowodnili, że szybka reakcja na pewien typ sygnału w bardzo małym stopniu wpływa na zdolność szybkiego reagowania na inny typ sygnału.

Można by tu zacytować wiele innych badań tego typu, które doprowadziły do identycznych wyników, wykazując tym samym, że nauczanie w zakresie jednej szczególnej formy działalności nie wpływa na inne formy działalności, nawet jeśli te ostatnie są bardzo podobne do tych poprzednich. Stopień rozwoju ogólnych umiejętności myślowych, które osiągają uczniowie dzięki codziennemu uczeniu się pewnej reakcji zależałyby, według Thorndika, od ogólnej wartości edukacyjnej nauczanych dyscyplin lub, krótko mówiąc, od ich wartości jako dyscypliny formalnej. Píše on dalej:

„Odpowiedź, której udzielają zazwyczaj psychologowie i pedagogowie jest taka, że każde pojedyncze wzbogacenie, każda specyficzna forma rozwojowa powiększa bezpośrednio i w sposób równomierny ogólne zdolności. Nauczający myśli i działa z przekonaniem, że inteligencja jest zespołem przyzwyczajęń, obserwacji, uwagi, pamięci, rozumowania, itd., i że każde wzbogacenie jakiegokolwiek zdolności odbija się automatycznie na płaszczyźnie ogólnej wszystkich zdolności. Według tej teorii koncentracja uwagi na gramatyce łacińskiej równa się zwiększeniu zdolności koncentracji uwagi na każdym innym obiekcie. Powszechnie panuje opinia, że słowa takie jak: „precyzja”, „lotność”, „rozumowanie”, „pamięć”, „obserwacja”, „uwaga” itd. odpowiadają rzeczywistym i podstawowym zdolnościom, które podlegają zmianom w zależności od materii, w stosunku do której są wykorzystywane, i że zmiany te utrzymują się, kiedy zdolności te zostają wykorzystane na innym polu; a zatem jeśli człowiek nauczy się pewnej rzeczy, będzie dobrze wykonywał, za pośrednictwem pewnego tajemniczego ogniwa, inne zadania, które nie mają żadnego związku z tym pierwszym. W myśl tej koncepcji zdolności intelektualne istnieją niezależnie od dyscypliny, w której są wykorzystywane, więc rozwój jednej z tych zdolności przyczynia się obowiązkowo do rozwoju innych. Thorndike przeciwstawił się tej koncepcji opierając się na licznych badaniach, które jej zaprzeczają. Wykazał on zależności pomiędzy różnymi formami działalności i specyficznymi dziedzinami, w których się one rozwijają. Rozwój danej konkretnej umiejętności rzadko pociąga za sobą rozwój innych. Jak stwierdza Thorndike, pogłębione badanie wykazuje, że poszczególne umiejętności są o wiele bardziej wyspecjalizowane niż by się to mogło wydawać na pierwszy rzut oka. Jeżeli, na przykład, w grupie stu osób wybierzemy dziesięć, które mają szczególne zdolności w zakresie rozpoznawania błędów ortograficznych czy szacowania odległości, to nie będą one miały analogicznych zdolności do prawidłowego szacowania ciężaru przedmiotów. Prędkość i dokładność przy operacjach dodawania nie wiążą się z ana-

logiczną szybkością i dokładnością w przypadku, kiedy zadanie polega na znalezieniu antonimów danego szeregu wyrazów.

Badania te dowodzą, że świadomość nie jest bynajmniej zbiorem złożonym z całego szeregu umiejętności, takich jak umiejętność obserwacji, uwaga, pamięć, zdolność oceny itd. – ale raczej sumą licznych różnych umiejętności, z których każda jest do pewnego stopnia niezależna od innych i musi być wobec tego wykorzystywana niezależnie od innych. Zadaniem nauczającego jest nie tylko rozwijać umiejętność myślenia, ale liczne inne konkretne umiejętności myślowe odnoszące się do różnych dyscyplin. Nie chodzi o wzmacnianie naszej ogólnej zdolności koncentracji, ale o rozwijanie różnych zdolności pozwalających na koncentrowanie się na różnych dyscyplinach.

Metody, które umożliwiają danej osobie nauczającej wpływać na rozwój ogólny działają tylko dlatego, że istnieją wspólne elementy, dziedziny i procesy. Kierują nami przyzwyczajenia. Wynika z tego, że rozwijanie świadomości oznacza rozwijanie wielu licznych konkretnych zdolności, jako że funkcjonowanie każdej zdolności zależy od materii, na której dana zdolność jest wykorzystywana. Polepszenie jakiejś konkretnej funkcji czy rodzaju działania wpływa na rozwój innych funkcji czy rodzajów działalności, tylko, jeśli mają one jakieś wspólne elementy.

Zauważyliśmy już, że trzecia grupa badanych przez nas teorii przeciwstawia się tej koncepcji. Teorie te opierają się na wynikach psychologii strukturalistycznej, która wykazała, że niemożliwe jest zredukowanie procesu uczenia się do prostego nabywania poszczególnych przyzwyczajzeń. Proces ten jest działalnością typu intelektualnego, która pozwala na stosowanie zasad strukturalnych, nabytych podczas rozwiązywania pewnego problemu, przy rozwiązywaniu całego szeregu innych problemów. Teorie należące do trzeciej grupy zakładają zatem, że *wpływ wywierany przez uczenie się nigdy nie ma charakteru szczególnego*. Ucząc się jakiegokolwiek szczególnej operacji, uczeń nabywa zdolności do konstruowania pewnej struktury, niezależnie od wariantów zagadnień, które rozwiązuje i niezależnie od poszczególnych elementów składających się na tę strukturę.

Wynika stąd zatem, że teorie należące do trzeciej grupy, których zasadniczą nowość polega na powrocie do teorii dyscypliny formalnej, wchodzą jednocześnie w sprzeczność z przesłankami, na których ta ostatnia się opiera. Przypomnijmy, że Koffka przyjmuje stałą formułę, w myśl której uczenie się jest również rozwojem, ale że jednocześnie nie uważa on uczenia się za proces prostego nabywania specyficznych zdolności i przyzwyczajzeń i nie definiuje uczenia się i rozwoju jako identycznych procesów. Wprost przeciwnie – postuluje on skomplikowany model interakcji. O ile dla Thorndika uczenie się i rozwój nakładają się na siebie pod każdym względem niczym dwie identyczne nałożone na siebie figury geometryczne, o tyle dla Koffki rozwój dotyczy zawsze zakresu szerszego niż uczenie się. Relacja między tymi dwoma procesami może być schematycznie przedstawiona za pomocą dwóch koncentrycznych okręgów,

z których mniejszy przedstawiałby proces uczenia się, a większy – proces rozwoju, kierowany i wzbudzany przez uczenie się.

Dziecko uczy się wykonywać pewną operację określonego typu. Jednocześnie przyswaja sobie pewną zasadę strukturalną, której zakres stosowania jest szerszy niż zakres operacji wyjściowej. Robiąc krok do przodu w dziedzinie uczenia się, dziecko robi jednocześnie dwa dalsze kroki w dziedzinie rozwojowej; uczenie się i rozwój nie nakładają się zatem na siebie.

## II

Te trzy różne rozwiązania interesującego nas problemu, które przedstawiliśmy dotychczas, pozwalają nam, zachowując dystans w stosunku do każdego z nich z osobna, na zaproponowanie czwartej, bardziej dokładnej drogi. Sądzymy, że uczenie się dziecka zaczyna się, w swej fazie wstępnej, na długo przed nauką szkolną. Nauka szkolna nie rozpoczyna się nigdy od *tabula rasa*. Wszelkie uczenie się dziecka w szkole ma swoją prehistorię. Dziecko rozpoczyna na przykład naukę arytmetyki w szkole, ale na długo przed pójściem do szkoły nabyło ono już pewnych doświadczeń związanych z ilościami; spotkało się z licznymi operacjami dzielenia i dodawania, skomplikowanymi i prostymi; dziecko poznało zatem elementy arytmetyki przed pójściem do szkoły, czego mogą nie docenić lub zignorować całkowicie tylko bardzo krótkowzroczni psychologowie.

Przebieg nauki szkolnej u dziecka nie jest obligatoryjną kontynuacją we wszystkich dziedzinach rozwoju dokonanego przed pójściem do szkoły. Nauka fazy przedszkolnej może być zignorowana w niektórych swoich aspektach; nauka szkolna może również przybrać kierunek odmienny od nauki przedszkolnej. Niezależnie od tego czy szkoła jest kontynuacją nauczania przedszkolnego, czy też kontrastuje z nauczaniem przedszkolnym, nie możemy w żadnym przypadku ignorować faktu, że nauka szkolna nie zaczyna się od zera. Nauka ta jest poprzedzona przez określone stadium rozwojowe osiągnięte przez dziecko przed pójściem do szkoły.

Argumenty takich naukowców jak Stumpf i Koffka, którzy usiłują zatrzeć przepaść między nauką przedszkolną i szkolną wydają się nam bardzo przekonujące. Usiłując jasno określić, na użytek uczących, prawa uczenia się dziecka oraz ich związki z rozwojem psychicznym, Koffka zwraca uwagę na prostsze i bardziej prymitywne procesy uczenia się, które występują w wieku przedszkolnym.

Popełnia on jednak błąd nie zwracając uwagi na zasadniczą różnicę pomiędzy nauką szkolną i uczeniem się w fazie przedszkolnej, zauważając przy tym jednocześnie ich podobieństwo. Nie zdaje on sobie mianowicie sprawy z faktu, że szkoła wprowadza nową jakość, i sądzi, podążając w tym aspekcie za Stumpfem, że różnica leży wyłącznie w systematyczności jednego rodzaju

uczenia się i niesystematyczności drugiego z nich. Oczywiście nie chodzi tu wyłącznie o systematyczność. Nauka szkolna zawiera jeszcze inną zasadniczą nowość w zakresie rozwoju dziecka. Autorzy ci potrafili jednakowoż trafnie zwrócić uwagę na obecność pewnych form uczenia się na długo przed osiągnięciem wieku szkolnego. Czy można bowiem negować, na przykład, że dziecko uczy się języka dorosłych? Lub że stawiając pytania i otrzymując odpowiedzi wchodzi ono w kontakt z określoną wiedzą i doświadczeniami świata dorosłych, i że wytwarza samodzielnie, poprzez imitację i zachęty dorosłych, pewną sumę doświadczeń?

Jest oczywiste, że ten proces uczenia się, który ma miejsce przed pójściem dziecka do szkoły różni się zasadniczo od nabywania poszczególnych elementów wiedzy w szkole. Jednakże, kiedy dziecko usiłuje przyswoić sobie poprzez swoje pytania nazwy rzeczy, które go otaczają, już przez to jest wciągnięte w specyficzne czynności uczenia się. Kontakt między uczeniem się i rozwojem nie następuje zatem po raz pierwszy w wieku szkolnym, ale istnieje on od pierwszych dni życia dziecka.

Pytanie, które musimy zatem sobie postawić jest podwójnie trudne i dzieli się na dwa oddzielne pytania. Musimy po pierwsze zrozumieć *na czym polega związek istniejący ogólnie pomiędzy rozwojem i uczeniem się, a następnie spróbować uchwycić zasadnicze cechy tego związku w wieku szkolnym.*

Wolimy rozpocząć od drugiego pytania, ponieważ pozwala ono wyjaśnić następnie pierwsze z nich. Aby na nie odpowiedzieć wydaje się nam niezbędne przedstawienie wyników kilku projektów badawczych, które, naszym zdaniem, mają zasadnicze znaczenie dla rozwiązania naszego problemu, i których zasługą jest wprowadzenie całkiem nowego pojęcia naukowego. Mamy tu na myśli to, co nazywa się „*bliską strefą rozwojową*”<sup>2</sup>.

Można stwierdzić empirycznie, a jest to sprawdzane często i stało się bezdyskusyjne, że uczenie się ma związek z poziomem rozwojowym dziecka. Dowód nie jest absolutnie niezbędny, aby wykazać, że naukę pisania i czytania można rozpocząć w określonym wieku, że dziecko jest w stanie pojąć algebrę począwszy również od pewnego określonego wieku. Możemy więc spokojnie wziąć za punkt wyjścia zasadniczy i niepodważalny fakt, że istnieje relacja pomiędzy danym poziomem rozwojowym i potencjalną zdolnością do uczenia się.

---

<sup>2</sup> Tłumaczenie terminu „bliska strefa rozwojowa” zawiera kilka problemów. Po rosyjsku „zona blizhaishego razvitya” oznacza dosłownie „najbliższa strefa rozwojowa”. Po włosku Veggetti tłumaczy to jako „strefę potencjalnego rozwoju”, umieszczając w nawiasie „bliskiego, natychmiastowego”. Villa tłumaczy to za pomocą „obszaru potencjalnego rozwoju”. Po angielsku termin ten został po raz pierwszy przetłumaczony w: L.S. Wygotski (1978), *Mind in Society* (tłumaczenie M. Cole) jako „zone of proximal development”. Termin ten został użyty przez Brunera i Hickmana w artykule opublikowanym w: J.S. Bruner (1983), *Umieć zrobić – umieć powiedzieć*, Paryż, PUF, i został przetłumaczony przez Deleau jako „bliska strefa rozwojowa” (str. 283). Z naszych wiadomości wynika, że właśnie przy tej okazji ów termin Wygotskiego został po raz pierwszy użyty w sposób systematyczny w języku francuskim. My sami posłużyliśmy się tłumaczeniem zaproponowanym przez Deleau.

Ostatnio skupiono uwagę na fakcie, że aby zdefiniować efektywny związek pomiędzy rozwojem i uczeniem się nie wystarczy zdefiniować jedynie stopień rozwoju. Niezbędne jest określenie przynajmniej *dwóch poziomów rozwoju*, inaczej niemożliwe jest znalezienie relacji między rozwojem i możliwością uczenia się. Pierwszy z tych poziomów nazwiemy *aktualnym poziomem rozwoju* dziecka. Odpowiada on poziomowi osiągniętemu przez funkcje psychiczne dziecka.

Kiedy definiujemy wiek psychiczny dziecka za pomocą testów, mówimy właśnie o tym aktualnym poziomie rozwoju. Ale jak na to wskazuje doświadczenie, ten aktualny poziom rozwoju dziecka nie pozwala na pełne zdefiniowanie stanu rozwojowego dziecka w pewnym określonym momencie. Wyobraźmy sobie, że poddaliśmy dwójkę dzieci pewnemu egzaminowi, i że określiliśmy ich wiek psychiczny na siedem lat. Oznacza to, że tych dwoje dzieci jest w stanie rozwiązywać problemy dostępne dzieciom w tym wieku. Jeżeli jednak spróbujemy je poddać innym testom, między tymi dziećmi może pojawić się duża różnica. Z pomocą zadawanych pytań, przykładów itd., jedno z nich będzie w stanie rozwiązać łatwo testy dostosowane dla dzieci starszych o dwa lata; drugie z nich rozwiąże tymczasem jedynie test, który przekracza o sześć miesięcy jego wiek.

Napotykać tutaj na fakty pozwalające zdefiniować pojęcie *bliskiej strefy rozwojowej*. Chodzi tu o pojęcie związane z rewizją problemu imitacji w psychologii współczesnej.

Według powszechnie akceptowanego poglądu, za jedyny możliwy wyznacznik stopnia rozwoju psychicznego uważa się autonomiczne działania dziecka, nie zaś imitację. Opinia ta leży u podstaw wszystkich współczesnych systemów pomiaru psychologicznego. Aby ocenić rozwój psychiczny bierze się jedynie pod uwagę testy, które dziecko rozwiązuje samodzielnie, bez pomocy innych i bez pytań pomocniczych.

Liczne badania wykazały, że chodzi w tym przypadku o kryterium nie mające żadnego uzasadnienia. Badania prowadzone na zwierzętach wykazały bowiem, że czynności, które jest w stanie naśladować zwierzę należą praktycznie do jego potencjalnego repertuaru. Oznacza to zatem, że zwierzę jest w stanie naśladować tylko te czynności, które już są mu dostępne; implikuje to, jak wykazały doświadczenia Kohlera, że możliwości naśladowania zwierząt nie wykraczają poza ich potencjalną zdolność działania. Jeżeli zwierzę jest w stanie naśladować jakąś czynność intelektualną, oznacza to, że jest zdolne, pod pewnymi warunkami, wykonywać inne czynności analogiczne do tej czynności w swym niezależnym funkcjonowaniu. Naśladowanie jest zatem związane ze zdolnością rozumienia i nie jest możliwe poza sferą działań dostępnych dla zdolności pojmowania zwierzęcia.

Zasadnicza różnica w porównaniu z dzieckiem polega na tym, że dziecko może naśladować liczne czynności leżące daleko poza jego możliwościami. Dzięki naśladowaniu, w ramach działań zbiorowych, pod kierunkiem osób

dorosłych, dziecko jest w stanie działać dużo więcej niż udaje mu się zrobić samodzielnie. Ta różnica między poziomem problemów rozwiązywanych pod kierunkiem i przy pomocy dorosłych oraz poziomem osiągniętym w pojedynkę określa bliską strefę rozwojową.

Przypomnijmy sobie przykład, na który powoływaliśmy się przed chwilą: dwoje dzieci ma ten sam wiek psychiczny – siedem lat; jednakże jedno z nich rozwiązuje z minimalną pomocą problemy przeznaczone dla dzieci dziewięcioletnich, gdy tymczasem drugie dziecko nie potrafi rozwiązać problemów przeznaczonych dla dzieci w wieku siedmiu i pół roku. Czy rozwój psychiczny tych dzieci jest identyczny? Z punktu widzenia ich samodzielnego działania, tak; jednakże z punktu widzenia ich potencjalnych zdolności rozwojowych są to dzieci bardzo różne. Zakres działań, które potrafi zrealizować dziecko z pomocą osoby dorosłej określa jego bliską strefę rozwojową. Przy pomocy tej metody jesteśmy w stanie uwzględnić nie tylko już dokonane procesy rozwojowe i procesy dojrzewania, ale również te procesy, które właśnie się dokonują, które właśnie się rozwijają i dojrzewają.

To, co dziecko jest w stanie zrobić dzisiaj przy pomocy dorosłych, będzie mogło w przyszłości dokonać samo. Bliska strefa rozwojowa pozwala nam w ten sposób poznać przyszłe kroki dziecka oraz dynamikę jego rozwoju, biorąc pod uwagę nie tylko już osiągnięte wyniki, ale również właśnie nabywane umiejętności. Stan rozwoju psychicznego dziecka może w ten sposób zostać oceniony na podstawie co najmniej dwóch czynników: aktualnego rozwoju oraz bliskiej strefy rozwojowej.

Kwestia ta sama w sobie może wydawać się mało znacząca. W rzeczywistości jednak ma ona zasadnicze znaczenie i pociąga za sobą decydujące zmiany we wszystkich teoriach omawiających związek między rozwojem a uczeniem się w wieku szkolnym. Podważa ona zwłaszcza tradycyjny sposób ujmowania problemu środków pedagogicznych podejmowanych po przeprowadzeniu diagnozy rozwojowej. Przedtem kwestia ta wyglądała w sposób następujący: po jednorazowym określeniu za pomocą testów poziomu rozwoju psychicznego dziecka, poziom ten był uważany za pułap, którego dane dziecko nie może przekroczyć. Według tego sposobu prezentacji problemu, nauczanie powinno być ukierunkowywane na podstawie już dokonanego rozwoju, na podstawie już przekroczonego poziomu.

Nieprawidłowość tych wniosków została udowodniona w praktyce dużo wcześniej niż stało się to na płaszczyźnie teoretycznej. Najlepszym przykładem może tu być nauczanie dzieci opóźnionych umysłowo. Jak wykazują liczne doświadczenia, dziecko opóźnione umysłowo jest mało skłonne do myślenia abstrakcyjnego. Wyciągnięto stąd wnioski, że działalność dydaktyczna szkół specjalnych powinna opierać się na wykorzystaniu wyposażenia wizualnego. Długotrwałe doświadczenia idące w tym kierunku okazały się mało satysfakcjonujące. Dowiedziono, że system nauczania oparty wyłącznie na środkach wizualnych, wykluczający wszelką myśl abstrakcyjną nie tylko nie pomaga dziecku



w przewyciężeniu jego naturalnego niedorozwoju umysłowego, ale nawet konserwuje go. Poprzez nacisk na myślenie wizualne gasi się wszelkie załężki myśli abstrakcyjnej u tych dzieci. Pozostawione samemu sobie, opóźnione w rozwoju dziecko nie jest w stanie dojść do żadnej formy myśli abstrakcyjnej. Jest obowiązkiem szkoły pozwolić niedorozwiniętemu dziecku na postawienie pierwszych kroków w tym kierunku oraz rozwijać u niego te aspekty, które okazują się niewystarczające. Obecnie obserwuje się dobrze wróżące na przyszłość zmiany w metodach nauczania specjalnego, które sprowadzają wykorzystanie środków wizualnych do właściwego wymiaru, w przeciwieństwie do starych metod, które opierały się wyłącznie na tych środkach; środki wizualne są niezbędne w rozwoju myśli abstrakcyjnej jako środki, a nie jako cel sam w sobie.

Można zaobserwować podobne zjawiska w rozwoju normalnych dzieci. Nauczanie zorientowane na poziom już osiągnięty jest nieefektywne. Nie jest ono w stanie kierować procesem rozwojowym, lecz jest indukowane przez ten proces. Teoria bliskiej strefy rozwojowej streszcza się w stwierdzeniu, które jest dokładnym przeciwieństwem tradycyjnej orientacji: *Jedynym dobrym nauczaniem jest takie, które poprzedza rozwój.*

### III

Z braku miejsca pozwalamy sobie wspomnieć tylko, bez ich streszczania, liczne prace badawcze, które informują nas, że proces rozwoju specyficznie ludzkich funkcji psychicznych dziecka, uformowanych w trakcie rozwoju gatunku ludzkiego, jest procesem absolutnie szczególnym. Sformułowaliśmy już gdzie indziej podstawowe prawo rozwoju tych funkcji: *Każda wyższa funkcja psychiczna pojawia się dwa razy w trakcie rozwoju dziecka: najpierw jako czynność zbiorowa, społeczna, a więc funkcja interpsychiczna, a następnie po raz drugi jako czynność intelektualna, jako wewnętrzna właściwość myśli dziecka, jako funkcja intrapsychiczna.*

Rzeczony język może służyć za paradygmat dla tego typu problemów. Język pojawia się najpierw jako środek komunikacji między dzieckiem a tymi, którzy je otaczają. Dopiero w drugim etapie, zamieniając się w mowę wewnętrzną dziecka, język staje się jego zasadniczym sposobem myślenia, jedną z jego funkcji psychicznych. Badania prowadzone przez Baldwina, Rignano i Piageta wykazały, że konieczność wcielenia swej myśli w czyn pojawia się po raz pierwszy, kiedy dochodzi do dyskusji między dziećmi, a dopiero później myśl przybiera wymiar działalności wewnętrznej (dziecko rozumuje i weryfikuje podstawy swojej własnej myśli). „Kiedy chodzi o nas, chętnie skłaniamy się do dawania wiary sobie samym jedynie na słowo, stwierdza Piaget, a dopiero podczas procesu porozumiewania się z innymi pojawia się w nas konieczność udowodnienia i wykazania naszej myśli”.

W taki sam sposób, w jaki porozumiewanie się między dzieckiem i osobami, które je otaczają, daje początek refleksji i językowi wewnętrznemu, tak też leży ono u podstaw wykształcania się woli u dziecka. W jednej ze swych ostatnich prac Piaget wykazał, że u podstaw rozwoju sądu etycznego u dziecka leży kooperacja. Inne, wcześniejsze badania dowiodły z kolei, że dziecko najpierw uczy się dopasowywać swoje zachowania do całości zasad zewnętrznych, w czasie kolektywnych zabaw, a dopiero następnie, w drugim etapie, pojawia się woluntarystyczna autoregulacja zachowania jako wewnętrzna funkcja samego dziecka.

Te kilka przykładów pozwala zilustrować całą ogólną linię rozwojową wyższych funkcji psychicznych w okresie dziecięcym. Stosujemy tę regułę również do procesu uczenia się i stwierdzamy bez wahania, że fundamentalna cecha uczenia się polega na wykształcaniu się bliskiej strefy rozwojowej. Uczenie się powoduje u dziecka rodzenie się, budzenie się i ożywianie się całego szeregu wewnętrznych procesów rozwojowych, które w danym momencie są dla niego dostępne tylko poprzez komunikację z osobą dorosłą i kooperację z rówieśnikami, ale które, po interioryzacji, staną się własnym dorobkiem dziecka.

Rozpatrywane pod tym kątem uczenie się nie jest tożsame z rozwojem, aczkolwiek wzbudza rozwój psychiczny dziecka, ożywiając procesy ewolucyjne, które nie mogłyby być zaktualizowane bez uczenia się. Staje się ono w ten sposób podstawowym elementem konstytutywnym rozwoju cech ludzkich, nie biorących się z natury, nabytych w trakcie rozwoju historycznego.

Z tego samego powodu, dla którego dziecko głuchoniemych rodziców, pozbawione językowego wsadu wejściowego, pozostaje głuche mimo posiadania wszystkich naturalnych warunków potrzebnych do rozwoju języka i, w konsekwencji, nie rozwija w sobie wszystkich wyższych funkcji psychicznych związanych z językiem, wszelka działalność związana z nauczaniem jest źródłem rozwoju procesów, które w żadnym wypadku nie mogłyby zaistnieć bez tego nauczania.

Waga nauczania jako zasadniczego czynnika w określaniu bliskiej strefy rozwojowej może być jasno przedstawiona poprzez porównanie procesu uczenia się osoby dorosłej i dziecka. Dopiero ostatnio zaczęto zwracać uwagę na zasadniczą różnicę istniejącą między tymi dwoma rodzajami uczenia się. Jak wiemy, osoby dorosłe mają również do dyspozycji wielkie zdolności do uczenia się. Myśl Jamesa, według której po 25 roku życia niemożliwe jest przyswajanie sobie nowych idei, została całkowicie zaprzeczona przez współczesne badania eksperymentalne. Jednakże do dzisiaj nie wyjaśniono wystarczająco jasno, czym się różni uczenie się dorosłych od uczenia się dzieci.

Jeżeli bowiem uzna się proces uczenia się za równoważny ze zwykłym nabywaniem przyzwyczajzeń, nie byłoby zasadniczej różnicy między uczeniem się dziecka i uczeniem się dorosłego, jako że w obydwu przypadkach w procesie tworzenia przyzwyczajzeń udział biorą te same mechanizmy. Różnica redukuje się do większej lub mniejszej łatwości i szybkości procesu ich nabywania.

Sprawy te wyglądają bardzo odmiennie, jeśli próbuje się określić, na przykład, różnicę między z jednej strony nauką pisania na maszynie, jazdy na rowerze, gry w tenisa prowadzoną wśród dorosłych a nauką pisania, arytmetyki czy nauk przyrodniczych prowadzoną w szkole. Dla nas, różnica ta zasadza się na odmiennej relacji w stosunku do procesów rozwojowych.

Nauka pisania na maszynie rzeczywiście wskazuje na nabycie pewnych przyzwyczajień, które nie pociągają za sobą żadnych zmian dla konfiguracji psychicznej człowieka, jako że jako takie posługują się one już zrealizowanymi i zakończonymi cyklami rozwojowymi. Dlatego też takie uczenie się ma tylko małe znaczenie dla ogólnego rozwoju.

Ale jeśli chodzi o naukę pisania, podejście musi być inne. Badania prowadzone w tej dziedzinie, o których mowa będzie gdzie indziej, wykazały, że proces ten otwiera szereg bardzo złożonych nowych cykli rozwojowych, że niesie ze sobą zmiany tak zasadnicze w ramach rozwoju psychicznego dziecka, że można go porównać z efektem nauki mówienia w momencie przechodzenia fazy z wczesnego dzieciństwa do fazy dzieciństwa.

#### IV

Czas teraz na podsumowanie tego, o czym mówiliśmy i na sprecyzowanie natury relacji, jaką postrzegamy między procesem nauczania i cyklami rozwojowymi. Uprzedzając kilka wniosków, możemy stwierdzić, że wszystkie badania eksperymentalne na temat natury procesów uczenia się arytmetyki, pisania, nauk przyrodniczych oraz innych przedmiotów szkoły podstawowej wykazują, że procesy te obracają się wokół nowych elementów przyswojonych w wieku szkolnym, a więc wokół krytycznych punktów rozwoju dziecka w tym wieku. Nauczanie szkolne samo w sobie wzbudza określone wewnętrzne procesy rozwojowe. Pierwszym celem analizy procesu dydaktycznego powinno być zatem uważne przyjrzenie się powstawaniu i krystalizowaniu się orientacji tych linii wewnętrznego rozwoju, które wyłaniają się dokładnie na początku nauki szkolnej.

Jeśli chodzi o naszą hipotezę, zasadniczym elementem jest stwierdzenie, że *procesy rozwojowe nie są tożsame z procesami uczenia się, lecz podążają za tymi ostatnimi budując to, co zdefiniowaliśmy jako bliską strefę rozwojową.*

Nasz punkt widzenia prowadzi do rewizji tradycyjnej opinii na temat relacji między uczeniem się i rozwojem. Z tradycyjnego punktu widzenia, z chwilą, gdy dziecko poznaje znaczenie danego słowa (na przykład słowa „rewolucja”) lub kiedy przyswaja sobie jakieś operacje (na przykład operacje dodawania lub pisania), jego procesy rozwojowe uważane są za zakończone. Z naszego punktu widzenia dopiero się one rozpoczynają.

Zasadniczym zadaniem pedologii w analizie procesu dydaktycznego jest ukazanie, w jaki sposób opanowanie czterech działań arytmetycznych powoduje

cały szereg bardzo skomplikowanych procesów wewnętrznych w rozwoju myślowym dziecka.

Nasza hipoteza zakłada jedność, ale nie tożsamość procesów nauczania i wewnętrznych procesów rozwojowych. Zakłada ona przechodzenie od jednych do drugich. Prawdziwym przedmiotem analizy pedologicznej jest ukazanie, w jaki sposób znaczenia zewnętrzne i umiejętności dziecka interioryzują się.

Analiza pedologiczna nie jest szkolną psychotechniką. Praca szkolna dziecka nie jest zawodem. Nie jest ona analogiczna z czynnościami zawodowymi osób dorosłych. Odkrycie rzeczywistych procesów, które dokonują się u dziecka w trakcie nauczania oznacza zatem otwarcie drzwi dla naukowej analizy pedologicznej procesu dydaktycznego.

Wszystkie badania dotyczą określonej dziedziny rzeczywistości. Można się zastanawiać, jaki typ rzeczywistości wyraża się w analizie pedologicznej. Rzeczywistość ta przejawia się w rzeczywistych związkach wewnętrznych procesów rozwojowych, które pojawiają się w nauczaniu szkolnym. W tym sensie analiza pedologiczna będzie zawsze zwrócona do wewnątrz i będzie zawsze przypominała badanie za pomocą promieni Rentgena. Ma ona pozwolić nauczającemu na zrozumienie w jaki sposób procesy te, ujawnione w trakcie nauki szkolnej, realizują się w głowie każdego dziecka. Bezpośrednim zadaniem analizy pedologicznej jest odkrycie tej wewnętrznej, podziemnej, genetycznej siatki przedmiotów szkolnych.

Drugie zasadnicze stwierdzenie wyprowadzone z naszej hipotezy jest następujące: chociaż nauczanie jest ściśle związane z rozwojem dziecka, to procesy te nie są dokładnie równoległe. Rozwój dziecka nie podąża jak cień za prowadzoną w szkole działalnością dydaktyczną. Dlatego też badania dotyczące wyników dziecka osiągniętych w szkole nie odzwierciedlają nigdy rzeczywistej trasy jego rozwoju. W istocie, między rozwojem i nauczaniem powstają dynamiczne związki współzależności, związki, których nie można wyrazić za pomocą sztucznej, określonej *a priori*, niezmiennej formuły teoretycznej.

Każda dyscyplina ma szczególnie i konkretny związek z procesem rozwojowym dziecka. Związek ten ulega zmianie, kiedy dziecko przechodzi z jednego etapu rozwojowego na drugi. Wnioski powyższe prowadzą nas do rewizji zagadnienia dyscypliny formalnej, a więc znaczenia i wagi każdego pojedynczego przedmiotu nauczanego w szkole dla rozwoju intelektualnego dziecka. Znajdujemy się więc wobec problemu, który nie może być rozwiązany przez prostą, pojedynczą formułę, ale który stanowi punkt wyjścia dla licznych konkretnych i zróżnicowanych kierunków badawczych.