

ANETA SŁOWIK

Wydział Nauk Pedagogicznych, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław  
e-mail: aneta.slowik.uls@gmail.com

## **Aplikacja 6Ps w nauczaniu i uczeniu się wielokulturowych doradców. Słoweńskie i greckie studium przypadku**

Artykuł przedstawia charakterystykę narzędzia 6Ps, które może być wykorzystane przez doradców wielokulturowych w pracy poradniczej z dorosłymi radzącymi się, pochodzącymi z różnych obszarów kulturowych (np. imigranci). Autorka dokonuje opisu dwóch sytuacji edukacyjnych z Patras (Grecja) i z Bled (Słowenia), podczas których przeprowadziła zajęcia, zapoznające studentów poradnictwa i doradców-praktyków z narzędziem 6Ps i metodyką jego zastosowania. Na podstawie własnych badań pokazuje dwie różne kultury edukacyjne: nauczania (Bled) i uczenia się (Patras), a także ukryte mechanizmy, procesy, warunki prowadzące do ich powstania.

**Słowa kluczowe:** *wielokulturowy doradca, narzędzie, kultura edukacyjna*

## **Wielokulturowe poradnictwo wobec nowych wyzwań**

W rozmowach z doradcami-praktykami, a także znawcami poradnictwa wielokulturowego powraca kwestia identyfikowanych zmian, spowodowanych coraz większym kulturowym zróżnicowaniem radzących się. Badacze uczestniczący w Światowej Konferencji z zakresu psychologii, poradnictwa i doradztwa w Istambule (24–26 maja 2013 r.) podkreślali, że w ich kraju, w wielu dzielnicach miast, doradcy nie podejmują działań poradniczych skierowanych do rdzennych mieszkańców. Ci ostatni na skutek masowego napływu imigrantów zostali zmuszeni do opuszczenia swoich posiadłości i miejsc pracy. Ich miejsce stopniowo zajmowali nowi sąsiedzi-imigranci, których

rotacja i mobilność była główną przeszkodą w nawiązaniu trwałych więzi w dynamicznie zmieniających się społecznościach lokalnych. Środowiska te przestały zaspokajać potrzeby członków-założycieli i osiadłej ludności. Stały się miejscami niebezpiecznymi i nieprzyjaznymi. Ponadto, zarówno ci „przybywający”, jak i ci „goszczący” nie byli przygotowani do wzajemnej interakcji. Manifestowane i widoczne różnice kulturowe stały się przyczyną wielu konfliktów i podziałów.

Zdaniem niektórych uczestników konferencji w Istambule wielokulturowe, poradnicze obszary działań, w których funkcjonują praktycy-doradcy, są tak mocno osadzone w kulturowo zróżnicowanej codzienności, że utraciły wcześniej przypisywaną im kategorię inności. Jak powiedział jeden z prelegentów, *to jest nasza powszedniość i codzienność. To już nie dziwi, nie zastanawia, nie zaskakuje, ta rzeczywistość została zaakceptowana i żyje swoim życiem. Tu nie ma innych, tu są wszyscy sami swoi. Innym staje się ten, kto tutaj zachodzi*. Rozmówcy wskazywali na duży zakres problemów niestandardowych radzących się<sup>1</sup> i konieczność profesjonalnego przygotowania do niesienia pomocy w tak zróżnicowanych społecznościach. Podkreślali, że praca ta wymaga wyczucia, zrozumienia, korzystania z umiejętności mediacyjnych, kompetencji wielokulturowych, gotowości do bycia w sytuacjach nowych, a nade wszystko niesablonowego organizowania procesu wspierania, w którym uwzględnia się zróżnicowanie problemów niestandardowych radzących się, np. zatrudniających się „na czarno” w fabrykach butów, odzieży, na budowach; nieletnich dziewcząt zmuszanych do małżeństwa; ofiar handlu ludźmi; absolwentów uczelni chcących dokonać nostryfikacji swoich dyplomów; emigrantów sezonowych, którzy, bez znajomości prawa pracy, podejmują zatrudnienie w innym kraju.

Zmiana objęła również doradców. Nie są nimi „obcy”, „ci spoza”, „reprezentanci” kultury goszczącej, dojeżdżający do pracy z prominentnych dzielnic. Jeden z uczestników konferencji stwierdził, że *ci nie dają rady, wymiękają, boją się przyjeżdżać. Mówią, że problemy tych ludzi są tak zawiłe, skomplikowane i często budzące zdziwienie, zażenowanie, że nie wiadomo od czego zacząć, jak pracować*. Dotychczas niosący pomoc dostrzegali własne ograniczenia i ustępowali miejsca swoim kolegom pochodzącym ze społeczności imigranckich, mniejszości etnicznych, którzy z perspektywy własnego doświadczenia z większą swobodą i skutecznością prowadzą proces poradniczy. Są oni – mówiąc za Z. Baumanem – tymi, którzy od dawna dostrzegli *niemożliwość uszczelniania porowatości granic, przez które swobodnie przepływają wartości, symbole pochodzące z różnych kultur* (Bauman 2012, s. 32). W swojej praktyce starają się oni szanować godność i podmiotowość człowieka, podkreślają wartość kultury pochodzenia i przede wszystkim pomagają w radzeniu sobie z organizowaniem życia w kulturze przyjmującej.

---

<sup>1</sup> Pojęcia „niestandardowych radzących się” używam w stosunku do radzących się pochodzących z różnych obszarów kulturowych – imigrantów, uchodźców, repatriantów.

W podejmowanych przez badaczy i praktyków zgromadzonych w Istambule refleksjach, powracał apel-prośba o konstruowanie nowych narzędzi, nowych metod w obszarze poradnictwa wielokulturowego, dla tych, którzy na co dzień pracują z niestandardowymi radzącymi się. Doradcy dostrzegają potrzebę doskonalenia własnego warsztatu i stałego rozwijania umiejętności wielokulturowych, bowiem – jak powiedział jeden z nich – *zwiększa się zróżnicowanie radzących się na skutek nowych fal emigrantów spowodowanych np. nowymi konfliktami wojennymi i stale narastającymi problemami społecznymi. Potrzebujemy nowych sposobów docierania do tych ludzi. Poza tym nie można pracować ciągle tak samo, w ten sam sposób*. Ich zdaniem wzrasta zapotrzebowanie na takie narzędzia i metody z zakresu poradnictwa, które nie tyle mają „wzmocnić” i „podkreślić” różnorodność kulturową radzących się, ile w większym stopniu uwzględniać i odpowiadać na podobne, globalne problemy, przeżywane przez współczesnego człowieka bez względu na jego sytuację życiową, pochodzenie, narodowość, miejsce zamieszkania. Człowiek wędrujący – *homo viator* (migrant) – znajduje się w szczególnie trudnej sytuacji: zmaga się z indywidualnym losem, doświadcza niepewności, nieciągłości w konstruowaniu swojej biografii, na której bieg również wpływają zmiany globalne (np. kryzys finansowy z 2007 roku przyczynił się do masowej emigracji ludności z różnych krajów w poszukiwaniu pracy i lepszych warunków życiowych). Już w latach 90. XX wieku R. O’Brien wysunął tezę o „końcu geografii” (O’Brien 1992). Z kolei A. Caglar zwróciła uwagę na rolę „transnarodowego zwrotu” (*transnational turn*), który wpływa na wszystkie obszary aktywności podejmowanych przez człowieka, w tym również na praktykę poradniczą. Jej zdaniem zwrot ten *dostarczył nowej analitycznej optyki, która uczyniła widocznymi coraz większą intensywność i rosnący zakres cyrkularnych przepływów ludzi, dóbr, informacji i symboli, wywołanych międzynarodową migracją za pracę* (Caglar 2001, s. 15).

Prośbę doradców w Istambule odebrałam osobiście, jako skierowaną do mnie – badaczki poradnictwa wielokulturowego. Od kilku lat próbuję konstruować narzędzia i metody pracy, które doradcy mogą wykorzystywać w niesieniu pomocy niestandardowym radzącym się. W swoich pracach badawczych wykorzystuję założenia koncepcji *Life Design Career Construction*<sup>2</sup>. Szczególnie interesuje mnie identyfikowanie zmian dziejących się na poziomie globalnym i poszukiwanie ich wpływu na

---

<sup>2</sup> Koncepcja *Life Design Career Construction* została sformułowana przez międzynarodowych badaczy poradnictwa, którzy są członkami-założycielami *Life Design International Research Group* (L. Note, M. Savickas, J. Guichard, S. Soresi, R. Van Esbroeck, M.-E. Duarte, A. Van Vlanen). Nie tylko są oni twórcami tej perspektywy badawczej, ale również jej kontynuatorami, stale dążącymi do poszerzania rozumienia współczesnych mechanizmów i procesów konstruowania kariery (Savickas i in. 2009). Prowadzący badania poszukują np. takich obszarów, sposobów i strategii stosowanych przez współczesnych ludzi, które wpływają na specyfikę i dynamikę wyłaniania się wysoce zindywidualizowanych i plastycznych (płynnych) struktur karier. Naukowcy ci zrzeszeni są również w *The European Society for Vocational Designing and Career Counseling* (ESVD), do którego należą także niektórzy pracownicy Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu.

bieg życia radzących się, *kat'eksochen* będących imigrantami. W kręgu moich zainteresowań badawczych znalazło się poznawanie potrzeb i problemów radzących się, rozumienie mechanizmów funkcjonowania pozaformalnych i nieformalnych sieci pomocowych utworzonych przez imigrantów i udzielanie metodycznego wsparcia tym, którzy profesjonalnie zajmują się wielokulturową praktyką poradniczą.

W swoich działaniach poszukuję wielokulturowych środowisk, w których będę mogła „testować”, sprawdzać i poddawać krytyce proponowane przez siebie narzędzia i metody. Zawsze ważnym dla mnie doświadczeniem jest podjęcie dyskusji z imigrantami, badaczami i doradcami-praktykami oraz studentami-przyszłymi doradcami, którzy na co dzień pracują z niestandardowymi radzącymi się. Ich sugestie są bardzo cenne, gdyż pozwalają mi na doskonalenie i rozwijanie warsztatu pracy wielokulturowego doradcy. Dzięki tym spotkaniom mam również możliwość poznania barier, trudności, konfliktów kulturowych, problemów integracyjnych, szczególnie tych „niewygodnych”, „zamiatanych pod dywan”, przykrytych płaszczem poprawności politycznej, a także ukrytych mechanizmów „rządzących” wielokulturowym procesem poradniczym w instytucjach.

W artykule tym opiszę jedno z takich narzędzi i przedstawię sposób pracy z jego wykorzystaniem. Pokażę jego praktyczną aplikację w kontekście dwóch wielokulturowych spotkań, które scharakteryzuję jako dwie różne sytuacje edukacyjne: nauczania i uczenia się. Pierwsza z nich miała miejsce podczas seminarium *Cross-Border*<sup>3</sup> zorganizowanym przez sieć *Euroguidance*<sup>4</sup>. Z kolei druga „wydarzyła się” na zajęciach akademickich, które przeprowadziłam na zaproszenie profesora S. Kriwasa ze studentami poradnictwa II stopnia na Uniwersytecie w Patras w Grecji.

---

<sup>3</sup> Do przeprowadzenia warsztatów połączonych z wykładem podczas seminarium *Cross Border* zostałam zaproszona już po raz trzeci jako ekspertka Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Departamentu Poradnictwa Zawodowego i Pośrednictwa Pracy w Warszawie. W roku 2010 w Bratysławie warsztat pt. *Models of the vocational counsellor's career performance* nawiązujący do modeli pracy doradców autorstwa B. Wojtasik, prowadziły prof. DSW dr hab. E. Siarkiewicz, prof. DSW, dr hab. B. Wojtasik, dr A. Słowik (zob. Siarkiewicz 2010). W roku 2011 autorski warsztat w Budapeszcie pt. *Life space mapping as a method of biographical counselling* samodzielnie opracowała i przeprowadziła A. Słowik (zob.: Słowik 2012b).

<sup>4</sup> Sieć *Euroguidance* została założona w 1992 roku i jest obecna w 35 krajach Europy. Założycielami i pionierami działań w tej sieci są Austriacy, Czesi i Słowacy. W 2009 roku dołączyli do nich: Niemcy, Słowacy i Węgrzy. Polska przystąpiła do Środkoeuropejskiej Sieci *Euroguidance* w 2010 roku. W roku 2011 powitaliśmy w „naszej” sieci nowe kraje członkowskie: Szwajcarię, Rumunię i Chorwację. Ogólna działalność *Euroguidance* jest regulowana przez zadania LLP (*Lifelong Learning Programme*) ustalone przez Unię Europejską na lata 2007–2013, które określają kierunek prac podejmowanych w europejskim poradnictwie. Ustalenie dalszej strategii nowych działań na lata 2014–2020 było możliwe dzięki wzajemnej wymianie wniosków i wyników dotychczasowych badań, co umożliwiają niektóre spotkania, m.in. seminarium *Cross Border*. Pogłębiona refleksja, otwartość, krytyka, analiza uwzględniająca także charakter społecznej rzeczywistości w poszczególnych krajach sprzyja wykorzystaniu dorobku naukowego poradczoznawców i doświadczeń praktyków każdego europejskiego państwa należącego do sieci.

## O narzędziu i metodzie 6Ps

Wybrane przeze mnie narzędzie w języku angielskim określa się jako *6Ps Career Management Skills*. Jego autorką jest L. Grant, która swój pomysł zaczerpnęła z koncepcji M. Sansone'a *The 6Ps od BizBlog Practice*. Ja dokonałam kolejnej rekonstrukcji tego narzędzia, opracowując metodę, którą w moim przekonaniu wielokulturowy doradca (choć nie tylko) może wykorzystać w pracy z dorosłymi radzącymi się pochodzącymi z różnych obszarów kulturowych.

*6Ps Career Management Skills* zbudowane jest z sześciu kół, których nazwy rozpoczynają się od litery P: *Product* (produkt), *People* (ludzie), *Persistence* (wytrzymałość), *Plan* (plan), *Passion* (pasja) i *Profit* (profit). Jak widać, każde koło określa inne zjawisko, które może być przedmiotem zainteresowań życiowych człowieka (zob. rys. 1). Analizując obszary własnej aktywności, radzący się poszukuje znaczeń indywidualnych doświadczeń biograficznych, „przyporządkowując” je do każdego z kół. Przygotowane przez doradcę pytania<sup>5</sup> mają pomóc radzącemu się w podjęciu refleksji nad biegiem własnego życia w zakresie sześciu wskazywanych obszarów. Na przykład obszar *Pasja* (zapytaj znajomych, kolegów z pracy, co stanowi twoją najważniejszą pasję?, co jest twoją pasją?), *Produkt* (co możesz „zaoferować” innym?, jakie są twoje mocne i słabe strony?), *Ludzie* (jakie wartości nadajesz posiadanym i nowo skonstruowanym relacjom społecznym?, które więzi międzyludzkie są dla ciebie najważniejsze i dlaczego?), *Plan* (jak planujesz swoje działania? czego potrzebujesz, aby zrealizować zamierzone plany?).

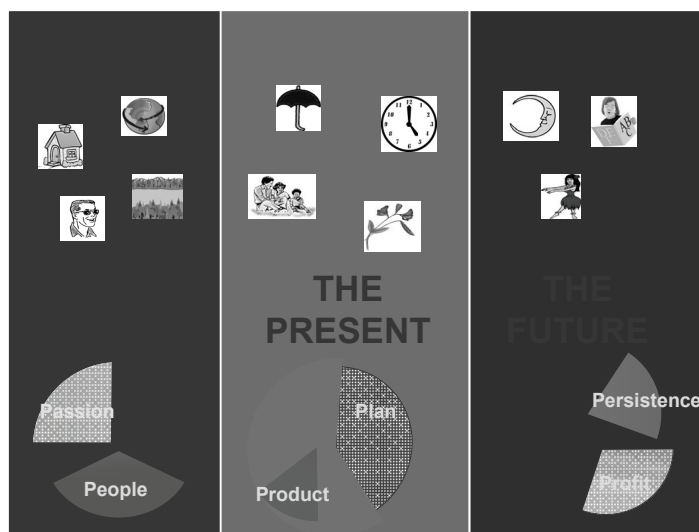


Rys. 1. Graficzna struktura narzędzia *6Ps Career Management Skills*

<sup>5</sup> Odnosząc się do swoich doświadczeń, uważam, że doradca może zrezygnować z tych pytań. Ich użycie nie jest konieczne. Również doradca może dokonywać zmiany treści proponowanych pytań.

Doradca pracując tą metodą, nie rozpoczyna udzielania pomocy od „inwazyjnego” pytania *Proszę opowiedzieć mi o sobie, Proszę opowiedzieć mi swoją historię życia*. Proponuje, aby stymulacją do rozpoczynania narracji biograficznej był w pierwszej kolejności rysunek biegu życia, powstały podczas pracy z wykorzystaniem narzędzia nazwanego przeze mnie *6Ps Całozyciowym Uczaniem się Kompetencji Konstruowania Biografii*.

Na początku procesu pomocowego doradca daje wspomaganemu dużą kartkę białego papieru, którą ten dzieli na trzy dowolnej wielkości części oznaczające przeszłość, teraźniejszość i przyszłość; wspomniane narzędzie *6Ps*; i zestaw graficznych symboli ludzi, zwierząt, drobnych przedmiotów, wydarzeń i różnych obiektów, które mogą odgrywać ważną rolę w życiu człowieka<sup>6</sup>. Radzący się tnie za pomocą nożyczek każde z kół *6Ps* wedle uznania ważności zaznaczonych na nim obszarów, odnosząc je do własnej przeszłości, teraźniejszości i nieznanej przyszłości. Kolejno ze zbioru przygotowanych graficznych symboli wybiera te, które jego zdaniem najlepiej sposób nawiązują do ważnych dla niego doświadczeń biograficznych. Następnie każdy z obrazków umieszcza na odpowiedniej części planszy, tworząc mapę przebiegu drogi życiowej. Symbole i części kół mogą być wielokrotnie używane przez radzącego się.



Rys. 2. Przykład mapy przebiegu drogi życiowej

<sup>6</sup> Obrazki zaproponowane radzącym się przedstawiały: przedmioty codziennego użytku, miejsca (np. góry, morze, restauracja, dom, zakład pracy, sklep, zakład fryzjerski), sytuacje życia społecznego i towarzyskiego (urodziny, ceremonie religijne, konflikty międzyludzkie), postaci okazujące różne stany emocjonalne.

Praca nad rysunkiem może inspirować radzącego się do refleksji nad biegiem swego życia (*life span*) w zakresie ważnych dla niego doświadczeń biograficznych. Wycięte fragmenty kół i wybrane obrazki mają stanowić graficzną reprezentację znaczących wydarzeń, decyzji i wyborów. Bycie „sam na sam” z własną biografią, konstruowanie swojego biegu życia z użyciem plastycznych materiałów zapewnia słabo mówiącym w języku kultury przyjmującej bardziej sprzyjające warunki do refleksji i – co najważniejsze – przenosi pracę w zakresie diagnozy potrzeb, definiowania problemów i poszukiwania ich samodzielnych rozwiązań przede wszystkim na radzącego się, co postulowała B. Wojtasik, charakteryzując proces wspierania w poradnictwie liberalnym (Wojtasik 2000).

Metoda ta nie tylko pozwala pochodzącym z różnych obszarów kulturowych na analizę ich trajektorii imigracyjnej, ale stwarza możliwość, by radzący się mając „wgląd” w bieg własnego życia w kontekście przeżywanego przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, konstruował indywidualne symulacje, „prognozy” (*individual forecast*) oczekiwanego kształtu biografii. Podejmując w ten sposób refleksję nad własnym życiem, może on zarówno bardziej efektywnie wykorzystywać społeczne i kulturowe zasoby „przywiezione” z ojczystego kraju (*people in context*), jak i łatwiej identyfikować te, istniejące w kulturze przyjmującej, np. rozwijać w nowych (imigracyjnych) sytuacjach umiejętności osiągnięte w kulturze macierzystej (*adapt-abilities*).

Dzięki wielokrotnie opowiadanym narracjom biograficznym (*multiple biographical stories*) i próbom wiązania w jedną całość pojedynczych wydarzeń z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, radzący się diagnozuje obszary własnej aktywności, które „wymagają” (re)(prze)konstruowania (*re-designed*) i ponownego (re)lokowania własnego projektu (konstruktu) życiowego (*re-location of re-designed life*)<sup>7</sup> w nowej sytuacji np. bycia imigrantem. Zdaniem S. Vertoveca potrzebę rozwijania takich procesów należy wiązać z integracyjnymi trudnościami spowodowanymi *nadmierną produkcją hybrydowych zjawisk kulturowych* (Vertovec 2012, s. 8), szczególnie widocznych u pierwszego pokolenia imigrantów (transnarodowej młodzieży), których proces socjalizacji przebiegał w *kontekście krzyżowania się różniących się od siebie pól kulturowych* (tamże). Autor zwraca uwagę, że *ci młodzi ludzie, czerpiąc z więcej niż jednej spuścizny, często świadomie selekcionują, synkretyzują i rozwijają różne aspekty kultury tożsamości* (tamże). Jednak dla wielu z nich proces ten staje się przyczyną rozterek, wątpliwości i problemów, których wyjaśnienia i rozwiązania poszukują u specjalistów (lekarzy, nauczycieli, psychologów i wielokulturowych doradców). Jednostki te, aby sobie poradzić z procesem tworzenia hybrydowej tożsamości i autonomicznego kierowania własnym życiem, potrzebują poradniczego wsparcia.

---

<sup>7</sup> Również M. Malewski charakteryzując ponowoczesność, zwraca uwagę, że *ujmuje ona życie ludzkie jako refleksyjny projekt konstruowany ze zmiennych tożsamości* (...) (Malewski 2003, s. 19–20).

Zrozumienie ukrytych mechanizmów rzeczywistości imigracyjnej jest możliwe dzięki podejmowaniu trudu odczytywania znaczeń nadawanych sytuacjom i wydarzeniom biograficznym, doświadczanym np. w sytuacji „zawieszenia” (*floating*)<sup>8</sup>. Radzący się może wspólnie z doradcą identyfikować, odkrywać i poddawać interpretacji konstruowaną przez siebie rzeczywistość (*narrative realities*). Wykorzystując wielokrotnie opowiadaną historię życia (*re-telling life stories*), dąży do zbudowania spójnej narracji biograficznej, pozbywając się doświadczania chwilowej trwałości własnego życia „na tu”, „na teraz”, „na jakiś czas”<sup>9</sup>. Postępując w ten sposób, przeciwstawia się byciu wrzuconym w spiralę niszczącego *floatingu*, w którym przyjęcie odpowiedniej strategii radzenia sobie zapobiega trwałości w nim umocowaniu<sup>10</sup>.

Konstruowanie takiej narracji to nie lada wyzwanie dla radzącego się pochodzącego z innego obszaru kulturowego i stojącego przed – jak wydaje się – ciągłym, nigdy niekończącym się, nie do odłożenia *ad calendas graecas*, łączeniem nitki pojedynczych doświadczeń, doborem „koloru nici”, a także „wielkości igły” do rodzaju biograficznego doświadczenia. Zszywanie sytuacji, łączenie ich w biograficzną sieć zaczepioną zarówno w przeszłości, teraźniejszości, jak i przyszłości staje się żmudnym, jednak koniecznym działaniem, szczególnie wtedy, kiedy „krawiec” zostaje przymuszony do systematycznej refleksji nad trwałością swojego dzieła. Jednak, jak pokazują wypowiedzi imigrantów<sup>11</sup>, nawet chwilowe odnalezienie poczucia bezpieczeństwa i koherentnej tożsamości warte jest praktykowania tego rodzaju rzemiosła. Radzący się z innego obszaru kulturowego tkając, naprawiając, łącząc „nowe” ze „starym”, poszukuje własnego kształtu hybrydowej tożsamości, której powstanie staje się sposobem na integrację w kulturze przyjmującej. Z takim wszakże zastrzeżeniem, jak pisze Z. Bauman, że tożsamość człowieka-imigranta zachowa *kształt wiru, a nie wyspy*,

---

<sup>8</sup> A. Bron wykorzystując sposoby (re)konstrukcji biografii zmieniającej się w czasie i konsekwencje „przemieszczania się” pomiędzy kulturami, stworzyła kategorię „dryfowania” – „zawieszenia” – „balansowania” (*floating*) (Bron 2000, s. 7–8). Jej zdaniem kategoria ta *przedstawia emigranta płynącego łodzią, w której nie ma sternika. Łódka płynie w różnych kierunkach. Emigrant siedzący w łodzi nie wie, w jakim kierunku płynie. Niestety łodzi nie można opuścić, ponieważ znajduje się ona na pełnym morzu* (tamże, s. 7–8). Kategoria „zawieszenia” (*floating*) została szczegółowo przez nią scharakteryzowana poprzez wyróżnienie czterech subkategorii.

<sup>9</sup> Z radzącymi się doświadczającymi takiego biegu życia pracowałam w dwóch angielskich instytucjach *Kids Kabin* (świetlica edukacyjna dla młodzieży pochodzącej z wykluczonych środowisk) i *East Area Asylum Seeker Support Group Common Ground* (ośrodek pomocowy dla uchodźców, migrantów, osób starających się o uzyskanie azylu) w Newcastle upon Tyne (Anglia) (zob.: Słowik 2006; 2007).

<sup>10</sup> W pracy badawczej prowadzonej wśród trzech fal polskich emigrantów w Newcastle upon Tyne wyróżniłam następujące strategie radzenia sobie w sytuacji przeżywania *floatingu*: unikanie tworzenia więzi z innymi rodakami emigrantami, budowania relacji tylko z członkami własnej fali (polskie getto emigranckie), naśladowanie zachowań i stylu życia Anglików (Słowik 2012c).

<sup>11</sup> Zob.: niepublikowana praca doktorska A. Słowik pt. *Biograficzne uczenie się polskich emigrantów w Anglii* napisana pod kierunkiem prof. J. Kargula na Wydziale Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu w 2011 r., a także: Słowik 2013.



która może charakteryzować się stałością, trwałą konstrukcją, pod warunkiem, że nieustannie będzie przyswajał i wydalal treść kulturową (Bauman 2012, s. 73).

Dalszy proces poradniczy może być ukierunkowany na rozwijanie umiejętności potrzebnych do podejmowania analizy *procesów tworzenia ram interpretacyjnych (framing processes)* (McAdam, McCarthy, Mayer 1996). Badacze podkreślają szczególne znaczenie tych ostatnich, uważając, że odgrywają ważną rolę w kolektywnym, podzielanym negocjowaniu symboli i wartości danej wspólnoty imigrantów, czego konsekwencją może być rozwój tożsamości zakorzenionej w wielu miejscach (tamże, 1996).

Istotnego znaczenia w tym procesie nabiera posiadanie i właściwe używanie wielokulturowych kompetencji (Collins, Arthur 2010), które nie tylko skutecznie „pomagają” w redefiniowaniu swojej tożsamości<sup>12</sup>, ale również „przyzwyczajają” do elastyczności, otwartości na zmiany, ponownego bardziej skutecznego przywracania utraconego bezpieczeństwa, gotowości do doświadczania niejednoznaczności kafkowskich sytuacji *floatingu*. Uważam, że wielokulturowe kompetencje integralnie wpisują się w kompetencje konstruowania biografii, na które składają się m.in. umiejętność samoorganizacji (*self-organisation*), samodzielności (*self-reliance*) i niezależności (*self-independency*). Nabywania ich i operowania nimi radzący się może uczyć się podczas pracy z 6Ps.

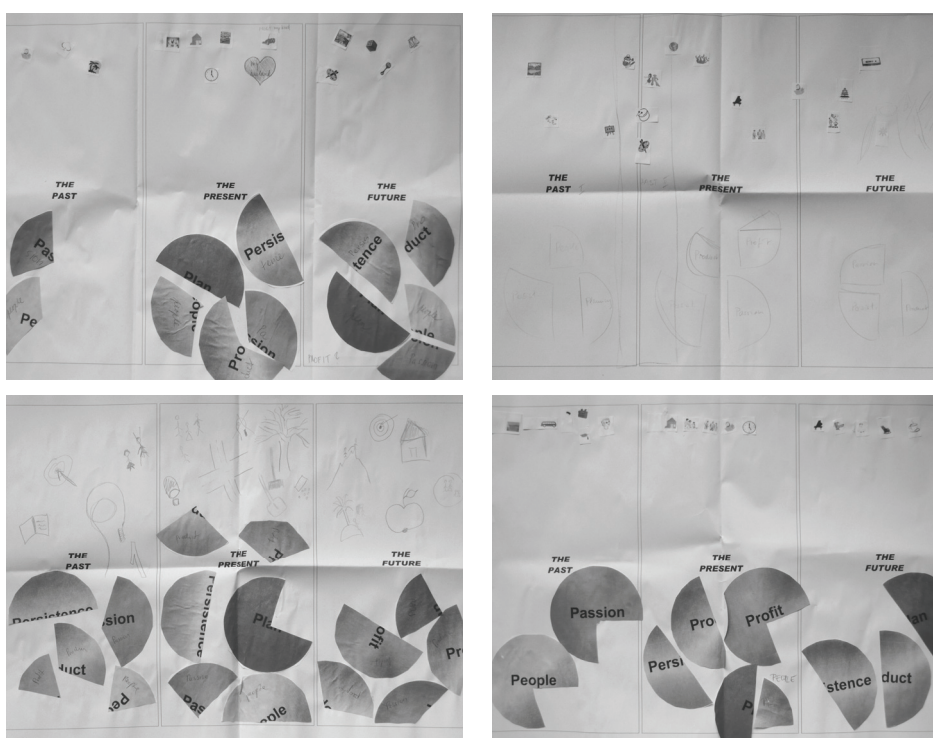
## Wykorzystanie narzędzia 6Ps w Patras i w Bled

Wspólnymi cechami decydującymi o wielokulturowym charakterze prowadzonych przeze mnie zajęć w Patras i w Bled było komunikowanie się w trakcie warsztatów za pomocą języka obcego (język angielski), korzystanie z wiedzy moderatora-eksperta pochodzącego z innej kultury niż osoby biorące udział w ćwiczeniach, a także zróżnicowana narodowość uczestników seminarium *Cross Border*. W trakcie dwóch spotkań korzystałam z tego samego narzędzia i przeprowadziłam warsztaty w ten sam sposób. Wprawdzie uczestnicy tych zajęć zostali podzieleni na dwie grupy, doradców i radzących się, jednak ogólnym ich celem było nakreślenie mapy życia, prowadzące do refleksji nad kompetencjami do konstruowania biografii, a także nad możliwościami wykorzystania poznanego narzędzia 6Ps w przyszłej pracy wielokulturowego doradcy.

---

<sup>12</sup> O znaczeniach, roli i możliwościach rozwijania oraz wykorzystania wielokulturowych kompetencji zarówno przez doradcę, jak i radzącego się w sytuacji poradniczej, mówiła prof. N. Arthur (Uniwersytet w Calgary, Kanada) na wykładzie pt. *Multicultural Counselling: Trends and Future Directions*, który odbył się 9.10.2012 r. w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu. Profesor N. Arthur przeprowadziła także warsztaty, na których pokazała zastosowanie metody audytu kulturowego w sytuacji poradniczej z radzącym się pochodzącym z innego obszaru kulturowego.

W sposób niezamierzony dokonywałam porównań tych dwóch sytuacji edukacyjnych. Jako kryterium swojej analizy przyjąłam kilka zmiennych. W pierwszej kolejności przedstawię charakterystykę zajęć z Grecji i Słowenii biorąc pod uwagę rysunki wykonanych map życiowych z użyciem 6Ps, przebieg warsztatów, ogólne cechy uczestników (wiek, doświadczenie zawodowe, przygotowanie merytoryczne, rekrutacja do udziału w zajęciach, ich spostrzeżenia i uwagi), miejsce i aranżację przestrzeni, w której były prowadzone ćwiczenia. Następnie opiszę różnice między sytuacjami edukacyjnymi w Bled i w Patras. Na zakończenie zaproponuję wnioski i rekomendacje dla organizatorów seminariów *Euroguidance* i doradców, którzy zamierzają w swojej praktyce wykorzystać 6Ps.



Rys. 3. Skonstruowane biografie radzących się z *Seminarium Euroguidance* (Bled, Słowenia)

Przyglądając się sposobowi konstruowania biegu biografii przez radzących się z *Euroguidance* w porównaniu z tymi z Patras, zauważyłam, iż ci pierwsi w mniejszym stopniu pozwalali sobie na „wyjście” poza zaproponowaną przeze mnie graficzną strukturę podziału swojego życia (zob.: rys. 2). Wielu z nich powieliło mój schemat, a jeśli wprowadzali zmianę, to najczęściej w zakresie przesuwania linii prostokątów odpowiadających przeszłości, teraźniejszości i przyszłości (zob.: rys. 4). Być

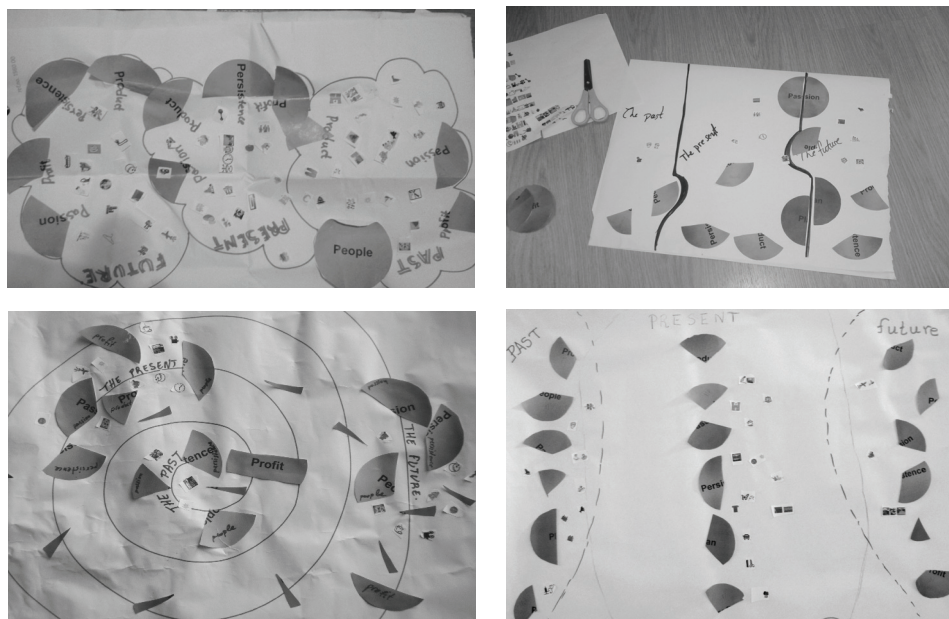
może ich ostrożność brała się stąd, że byli oni starsi od studentów, z większym bagażem doświadczeń życiowych i zawodowych, pragnący zachować profesjonalne *status quo*. Jak sami opowiadali, trochę z nieufnością i niedowierzaniem, przemierzali swoje doświadczenia biograficzne, obawiając się, dokąd zajdą, co zobaczą, co odkryją. *We mnie pojawił się taki zgrzyt na początku, jak to tutaj, w takich warunkach myśleć o sobie, o swoim życiu, ale kiedy zobaczyłam, że inni angażują się, to pomyślałam, dlaczego nie! Myśleć o sobie, o swoim życiu, w sytuacji kiedy się jest w pracy, to na początku mi nie pasowało, było zbyt osobiste.*

Zaobserwowałam również, że przyjmując rolę radzącego się, uczestnicy tych warsztatów bardzo ostrożnie selekcjonowali wydarzenia biograficzne. Większe znaczenie dla nich miała osobista refleksja, kiedy indywidualnie projektowali własne życie, niż spotkanie z doradcą – kolegą pochodzącym z innego kraju. Ich wyrysowany bieg życia przyjmował charakter prywatny. Był czytelny i zrozumiały przede wszystkim dla autorów swoich prac.

Do innej sytuacji doszło w Patras. Pomimo przedstawienia studentom jednej z moich propozycji podziału biografii na równe prostokąty (odnoszące się do przeszłości, teraźniejszości i przyszłości), żaden z radzących się nie użył przestrzennej lub płaskiej figury geometrycznej (np. walca, stożka, prostopadłościanu czy kwadratu, prostokąta, trójkąta). Wcześniej zwróciłam się do uczestników z prośbą o wyrysowanie *design* własnej mapy życia o takiej strukturze graficznej, która najbardziej odzwierciedla kształt ich biografii. Uczestnicy warsztatów w Grecji przedstawiali swoje życie jako: spiralę, labirynt, bąbelki, krętą drogę, rwący strumień, piramidę, nachodzące, oddzielone, niepełne, poprzerywane okręgi. Jeden z radzących się stwierdził: *linia ogranicza, narzuca schemat, pokazuje, że coś jest „od do”, że pomiędzy przeszłością, teraźniejszością i przyszłością nie dzieje się nic.* Inna osoba dodała: *dając nam wolność w tworzeniu życia, poczułam, że jedynym ograniczeniem była kartka papieru, a przede mną leżała biała przestrzeń, moje życie, jeszcze niezapisane, ale za chwilę odtwarzane. Największą zaletą tego ćwiczenia było to, że mogłam rysować moje życie, jak chciałam, takie jakie ono było i jest, czasami obrazek przywoływał jakieś doświadczenie, a czasami to ja dopasowałam obrazek do wydarzenia.* Ktoś inny jeszcze powiedział: *dla mnie szalone znaczenie miał czas, tworzyłem swoje życie tak długo, jak chciałem, byłem nieograniczony, sam ze sobą, nikt mi w kartkę nie zaglądał, płynąłem poprzez sytuacje, wydarzenia, doświadczenia, zatrzymywałem się w nich, przechadzałem się po wspomnieniach, szukałem tego, co ważne dla mnie było z różnych względów.*

Tylko pozornie biograficzne projekty w Patras wyróżniały się chaosem, brakiem struktury, „zamazanymi” miejscami, gdzie przeszłość mieszała się z teraźniejszością i przyszłością. Podczas podsumowania zajęć, gdy dokonywaliśmy oceny narzędzia 6Ps i struktury procesu poradniczego z jego wykorzystaniem, radzący się podkreślali, że powtarzającą się cechą ich biograficznych map życiowych było konstruowanie życia „poza”, „gdzieś pomiędzy”, w „rozpuszczonych narracjach”, w niewidzialnych

przestrzeniach, „nieobecnych” na papierze, niejasnych, „zawieszonych”, „ulotnych”. Można by powiedzieć za A. Giddensem w *pustych przestrzeniach* (Giddens 2008, s. 13), a za D. Millerem i D. Stalerm w *miejscach bez miejsc (place lessplace)*, które ich zdaniem są przedłużeniem i wyrażaniem się zakorzenionej w wielu miejscach tożsamości (Miller, Staler 2000, s. 5).



Rys. 4. Skonstruowane biografie radzących się z Patras (Grecja)

Podczas prowadzenia zajęć zauważyłam, że na siłę szukałam podobieństw, chciałam wymusić i zobaczyć „greckość” konstruowanych biografii, podczas gdy każdą z nich cechował indywidualizm, nieprzystawalność, niejednorodność. Jako badacz-obszernik byłam cichym, niemym świadkiem bogactwa malowania własnego życia, niczym wyłaniania się zakrytego *mutato nomine de me fabula narrator*. W pierwszej części warsztatu nie mogłam podążać za twórcą, za znaczeniami tworzonymi przez niego. Widziałam tylko wyłaniający się konstrukt graficzny, co do którego pełnego „rozgryzienia” pewnych jego elementów, nikt z nas (doradców i mnie jako badacza) w tej części konstruowania mapy życiowej nie miał dostępu.

Kolejną, wyróżniającą się cechą zajęć w Patras była większa gotowość uczestników do nazywania osobistych obszarów aktywności (okręgi 6Ps), a także większa otwartość do podejmowania refleksji nad skonstruowanymi biografiami, po to – jak powiedziała jedna z uczestniczek zajęć – *aby, nie zwariować, nie dać się ogłupić, chociaż w znikomym stopniu kontrolować to, co można; myśleć nad tym, co się dzieje*

ze światem, ze mną, to zapewnia bezpieczeństwo i poczucie stabilizacji, chociaż wiem, że pewna już nie mogę być niczego. A. Giddens w następujący sposób określa dycho-  
tomię takiego położenia: *znaleźliśmy się w świecie w całości skonstruowanym na  
refleksyjnie stosowanej wiedzy, lecz jednocześnie nigdy nie dającym nam pewności  
co do tego, czy któryś z elementów tej wiedzy nie zostanie skorygowany* (Giddens  
2008, s. 28).

Studenci z Patras odczuwali większą swobodę mówienia o sobie. Również i oni  
podkreślali znaczenie tej części zajęć, w której doradca uszanował ciszę, milczenie,  
wyrażanie niedokończonych myśli, urywanych zdań wypowiedzianych przez radzącego  
się. R. Barthes charakteryzuje zalety takiego spotkania, kiedy pokazuje, że *nie głos  
(z którym kojarzymy „prawa” osoby) komunikuje (komunikować co? duszę – na pew-  
no piękną – szczerą? autorytet?), ale całe ciało (oczy, uśmiech, kosmyk włosów,  
gest, ubranie), ustanawiając między wami coś w rodzaju paplaniny, z której mistrzow-  
skie opanowanie kodów usuwa wszelki charakter regresywny, infantylny. Wyznaczenie  
spotkania (poprzez gesty, rysunki, nazwy własne) zabiera bez wątpienia godzinę, ale  
podczas tej godziny w miejsce komunikatu, anulowanego z chwilą, gdy tylko został  
sformułowany (wszystko zarazem istotne i nieznaczące), pojawia się całe ciało innego,  
które zostało poznane, posmakowane, zaakceptowane i które rozwinęło (bez prawdzi-  
wego kresu i celu) własne opowiadanie, własny tekst* (Barthes 2012, s. 19).

Zarówno w Słowenii, jak i w Grecji uczestnicy wcielający się w rolę doradcy  
przede wszystkim pozawerbalnie komunikowali się z radzącymi. Manifestowali goto-  
wość do słuchania, okazywali cierpliwość i wyrozumiałość dla błędów językowych  
(zarówno własnych, jak i radzącego się). Przejawiali ciekawość poznawczą połączoną  
z przyznaniem się do własnej nieporadności, co nie dyskryminowało, ale pokazywało  
autentyczność i naturalność takiego spotkania. Zauważyłam, że podejmujący rolę dorad-  
cy z Patras i z Bled przyglądali się i uważnie przysłuchiwali się treściom narracji  
„ukazujących” kulturowe konteksty konstruowania biegu życia przez radzących się  
i wynikające z nich rodzaje przeżywanego problemów. Udzielający pomocy potrafili  
stworzyć atmosferę wzajemnego zaufania i zapewnić poczucie bezpieczeństwa, które  
dla Z. Baumana odgrywa kluczową rolę, decydującą o jakości i dynamice wielokultu-  
rowej interakcji. *Poczucie bezpieczeństwa i wynikająca z niego wiara w siebie są wro-  
gami wspólnot zamkniętych, namiętnie wznoszących wokół siebie bariery ochronne.  
Poczucie bezpieczeństwa przekształca przerażający ogrom oceanu oddzielającego  
„nas” od „nich” w fascynujący, a zarazem zapraszający do zanurzenia się w nim  
basen pływacki. (...) Poczucie bezpieczeństwa po obu stronach barykady stanowi pod-  
stawowy warunek dialogu pomiędzy kulturami* (Bauman 2012, s. 328).

Doradcy w Słowenii i w Patras nie ukrywali, że niektóre doświadczenia biogra-  
ficzne i ich interpretacje odnoszące się do kulturowych aspektów biegu życia budziły  
zdziwienie, zaskoczenie i wymagały nie tylko odwagi, ale przede wszystkim lepszego  
przygotowania „do wejścia” w świat nieczytelnych znaczeń, niezrozumiałych decyzji,  
wyborów, uwarunkowań i interpretacji. Podkreślali, że *nie każdy tego chce, to potrafi,*

*dobrze się z tym czuje, potrafi „tolerancyjnie słuchać”, nie reagować, kiedy opisywane są sytuacje niezgodne ze swoim systemem wartości. Uczestnicy seminarium Cross Border odnosząc się do doświadczeń warsztatowych, w następujący sposób charakteryzowali ich zdaniem skuteczne, sprawdzone na sobie, profesjonalne działania swoich kolegów – wielokulturowych doradców: dla mnie największe znaczenie miało (...) kiedy mój doradca pomimo mojej kiepskiej znajomości angielskiego nie okazywał zniecierpliwienia i irytacji, ale powiedział mi ciepłym, zapraszającym głosem: „nic się nie stało, proszę powiedz to jeszcze raz. Poczekam”. Ja wtedy zauważyłam, że on chce za mną podążać, nieważne, jak wolno w mojej narracji byłam ograniczona. Zobaczyłam, że kogoś to interesuje, co ja mówię, co myślę. Otrzymałam akceptację i okazję do spojrzenia na swoje życie, bo biegnąc w codzienności, nie mam na to czasu i jestem pewna, że nad tym, co powiedziałam, nad wnioskami, do których doszłam, będę myśleć. Inna osoba dodała: mówienie o sobie w języku angielskim – języku dla każdego z nas obcym pomagało, choć na początku strach, czy podolałam?. Mówiąc w języku angielskim, mówiłam wolniej, szukając w głowie odpowiednich słów, zdań. Miałam więcej czasu, aby skorygować swoje myśli, paradoksalnie to pomagało (...) Ja toczyłam dialog sama ze sobą, w swojej głowie: „niewłaściwie to nie ten przymiotnik pasuje do mnie”; „nie, ta sytuacja jednak nie jest warta przegadania, to już przeszłość”; „czy mogę to jej powiedzieć?”; „Co ona o mnie pomyśli, jeśli jej to powiem!?”*

Uczestnicy dwóch spotkań wymieniali zalety takiego procesu poradniczego. Ich zdaniem dzięki byciu w takiej interakcji pomocowej i podjęciu refleksji nad własną mapą życiową, można „otrzymać” rady, które określali jako prezenty, podarki, garść niedokończonych, kruchych, jeszcze „ciepłych”, osobistych przemyśleń. Być może już skosztowanych cukierków, dopiero co rozwiniętych z kolorowych papierków, które teraz trzeba do końca zjeść, wyssać, zawieźć do domu, znaleźć warunki do dokończenia rozpoczętych refleksji, ocalić, zachować, wykorzystać ich performatywny charakter<sup>13</sup>. Rady odłożone na półkę z etykietką „ważne”, „warte użycia” zadziałają, ujawnią swoją moc, kiedy nadejdzie ich czas, choć być może „na dzisiaj” nie pełnią żadnej funkcji, wydają się bezużyteczne. Możemy je przywołać wtedy, kiedy będziemy ich potrzebować. Żyjemy z nimi, chodzimy z nimi, mamy schowane w „kieszonkach” naszych marynarek. Ukryte w zakamarkach, przywoływane w różnych kontekstach, odgrzebane mogą odegrać swoją rolę również wtedy, kiedy się tego najmniej spodziewamy. Mogą one mieć charakter zdań rozkazujących, dyrektyw, przykłałów, nakazów, wtrąceń, niedopowiedzeń, metafor, ale również gestów, symboli,

<sup>13</sup> Po raz pierwszy na performatywny charakter poradnictwa zwróciła uwagę E. Siarkiewicz. Jej zdaniem wypowiedzi performatywne mogą dawać realne skutki – takie jak wsparcie, redukcja napięcia i lęku – nabierając poradniczego charakteru. To szczególne poradnicze działanie, które poprzez słowa ma przyczynową moc i staje się w ten sposób działaniem – działaniem skutecznym (...) Poradnictwo performatywne dość często przybiera formę poradnictwa realizowanego poza formalnymi instytucjami i przybiera formę poradnictwa, które może stać się wstępnym etapem do uruchomienia samopomocowych mechanizmów jednostki, może też pojawiać się jako równoległy proces (Siarkiewicz 2010, s. 180).

znaków. Nawet jeśli bywają odrzucane w danej chwili, budząc w nas sprzeciw, opór, to w innych warunkach mogą być bardzo cenne. Jedna z uczestniczek dzieliła się w następujący sposób swoimi spostrzeżeniami: *ja nad tym muszę pomyśleć, ja się nigdy nad tym nie zastanawiałam, jak przyjadę do domu, to się za to wezmę; ja – z kraju biedniejszego – byłam u doradcy Niemca. Obawiałam się, czy on, żyjący w lepszych warunkach zrozumie, będzie chciał słuchać o biedzie, przez którą przeszłam i w której w dalszym ciągu tkwię, a tu niespodzianka, spotkałam doradcę wrażliwego, otwartego, niepokazującego zniechęcenia, odrzucenia, zniecierpliwienia. To daje do myślenia.*

Radzący się z Bled sprawdzali swojego doradcę. Ostrożnie pokazywali wątki swojej narracji, szczególnie te, które mogły być przyjęte przez niego z zaskoczeniem, niechęcią, brakiem zrozumienia. Odczuwając okazywane zaufanie i bezpieczeństwo, mówili więcej o sobie, „zatrzymywali się” na sytuacji problemowej. Wszyscy radzący z *Cross Border* podkreślali profesjonalizm swoich doradców, którzy nie naciskali, nie żądali i nie wymuszali od radzącego gotowości do opowiadania o sobie.

W narracjach biograficznych radzących się z Bled, w porównaniu z tymi z Patras, dostrzegłam również więcej uogólnień, odniesień do globalnych problemów społecznych i ekonomicznych, a także wskazań generalnych przyczyn uwarunkowań ich indywidualnego biegu życia umocowanego w zróżnicowanych kontekstach kulturowych.

Uważam, że w głównej mierze na taką strukturę narracji miały wpływ warunki przestrzeni poradniczej. Studenci Uniwersytetu w Patras pracowali w akademickim laboratorium kierowanym przez profesora S. Kriwasa, przystosowanym do prowadzenia zajęć warsztatowych z poradnictwa. W pomieszczeniu tym znajdują się trzy oddzielne pokoje, w których zamontowane są dwa lustra weneckie. Sala jest wyposażona w sprzęt do nagrywania scen i dialogów np. prowadzonych pomiędzy doradcą i radzącym się. Studenci mogą je wielokrotnie odtwarzać i odsłuchiwać, co m.in. pozwala na bardziej szczegółową analizę procesu poradniczego prezentowanego przez kolegów i koleżanki.

Zauważyłam, że greccy „radzący się” podczas pracy z 6Ps „tkali” swoje biografie, siedząc np. na drewnianej podłodze, na poduszkach, na plażowych fotelach znajdujących się w różnych częściach sali. Każdy ze studentów miał klej, nożyczki do cięcia obrazków i okręgów własnej aktywności, a także flamastry, kredki i długopisy. Myślę, że brak ograniczeń architektonicznych (meble, stół, krzesło) sprzyjał takiemu sposobowi konstruowania życia przez każdego z „designerów”. Tutaj twórca, artysta, projektant pracował całym ciałem. Uczestnicy wybierali pozycję wygodną dla siebie: oparcie plecami o ścianę, siedzenie na poduszkach, rysowanie na kolanach, w siadzie skrzyżnym, w klęku podpartym. Jak później opowiadali, właśnie ten brak barier, nieokreślenie i zaakceptowanie przeze mnie przestrzennych kryteriów sytuacji poradniczej, umożliwił im większą swobodę, lepsze i korzystniejsze warunki do myślenia o sobie i o swoim życiu, do powrotów w przeszłość, zatrzymania się nad terażniejszością i podążania w przyszłość.

Choć część zajęć przeznaczona na samodzielne konstruowanie swojej biografii była najdłuższa, to wszyscy uczestnicy z Patras podkreślali, że stanowiła ona dla nich najważ-

niejszy etap odkrywania, rozumienia sensu i celowości proponowanej metody z wykorzystaniem narzędzia 6Ps. Student – przyszły doradca, teraz w roli „radzącego się”, rysując swoją biografię, zatrzymuje strumień biegnących myśli, łączy je z konkretnymi doświadczeniami, wydarzeniami czy okolicznościami. Pomagają mu w tym procesie obrazki, które inicjują, odgrzebują, łączą odkrywane znaczenia, ale też dzielą, zostawiają na uboczu to, co może „na dzisiaj” niewarte jest eksploracji i odgruzowania. Tego procesu nie można przyspieszyć, a wręcz przeciwnie – presja czasowa może osłabić refleksję, spalić i wyjałowić sens życiowych sytuacji, nie pozwalając na pełne wydobywanie ich znaczeń.



Rys. 5. Studenci – radzący się pracujący z wykorzystaniem narzędzia 6Ps w laboratorium seminaryjnym na Uniwersytecie w Patras (Grecja)

Z kolei praktycy-doradcy, badacze-poradcoznawcy i pracownicy administracyjni sieci *Euroguidance* pracowali w typowym konferencyjnym porządku, co przyczyniało się do statyczności i bierności ich ciała, niejako je wymuszała. Zaproponowana przez organizatorów przestrzeń poradnicza została przez nich zaakceptowana. Tutaj ograniczeniem stały się stoły, krzesła, ekran, katedra dla prowadzącego. Moim zdaniem przyjęte przez nich warunki sytuacji zadecydowały o charakterze konstruowanego procesu poradniczego, o czym napiszę później.

Przestrzeń poradniczą w Bled i w Patras traktuję jako *przestrzeń pojawiania się*, co jest tłumaczone na język polski jako *przestrzeń widzialności*<sup>14</sup> (Arendt 2000,

<sup>14</sup> Rozumienie przestrzeni wielokulturowego spotkania poradniczego przyjąłam za definicję przestrzeni zaproponowaną przez H. Donnana i Th. Wilsona *przestrzeń to ogólna idea, jaką mają ludzie, dotycząca tego, gdzie określone rzeczy powinny znajdować się w fizycznej i kulturowej relacji ze sobą. W tym sensie przestrzeń jest konceptualizacją wyobrażonych fizycznych powiązań, które dostarczają znaczeń społeczeństwu* (Donnan, Wilson 2007, s. 25).



s. 218–227, podaję za: Matynia 2008, s. 25). Dla E. Matyni łączą one to, co prywatne, z tym, co publiczne. Badaczka uważa, że *mowa jest tylko katalizatorem performatywności. O wiele większe znaczenie odgrywa przestrzeń, w której dochodzi ona do głosu* (tamże, 2008, s. 22). W niej można, a nawet trzeba sobie pozwolić na nieporadność kulturową, ciekawość, obawę, lęk, zrzucanie „masek” kulturowych, choć – jak pokażała sytuacja z Bled – nie każdy jest przygotowany do takich interakcji.

Po powrocie do Polski dokonywałam powtórnej analizy zabranych ze sobą prac radzących się z Patras i z Bled. Pamiętając sytuacje poradnicze, przeglądając własne notatki sporządzone z obserwacji prowadzonej w trakcie zajęć, odsłuchując zarejestrowane rozmowy na dyktafonie, zauważyłam, iż w sposób niezamierzony przyjmowałam rolę doradcy i kontynuowałam niektóre dialogi poradnicze, których byłam świadkiem. Szczególnie dużo uwagi poświęciłam diagnozie problemów radzących się.

Uważam, że biografie radzących się w Grecji i w Słowenii nie wyróżniają się z ogólnej tendencji konstruowania własnego życia przez człowieka płynnej ponowoczesności<sup>15</sup>, którą w coraz większym zakresie charakteryzuje brak związku pomiędzy czasem, miejscem i przestrzenią. A. Giddens zjawisko to nazywa *czasoprzestrzenną dystancją*<sup>16</sup>, czyli *warunkami, w których organizacja czasu i przestrzeni pozwala na łączenie obecności z nieobecnościami* (Giddens 2008, s. 10). Moim zdaniem radzącym się z Patras i z Bled praca z 6Ps umożliwia nie tylko poznanie specyfiki pracy wielokulturowego doradcy, ale także poszukiwanie jakościowego wysycenia „opróżnionego czasu”, rozumienia stopnia oderwania przestrzeni od miejsca, odkrywania relacji zachodzących między „nieobecnyymi” przestrzeniami, owego „pomiędzy”, które przez niektórych było nazywane *zmianą, nowym etapem, porzuceniem starego, przejściem do przyszłości, powiązaniem teraźniejszości z przyszłością czy wyraźnym odgrodzeniem się od pewnych sytuacji* (wypowiedź uczestnika).

## Kultury edukacyjne w Bled i w Patras

Jak już wcześniej pisałam, w sposób niezamierzony dokonałam analizy dwóch różnych sytuacji edukacyjnych. W moim przekonaniu warsztaty w Bled i w Patras można potraktować jako kultury edukacyjne, przy czym te pierwsze są przykładem kultury nauczania, a te drugie uczenia się, co pokażę w dalszej części artykułu.

<sup>15</sup> Analizy konstruowanych biografii przez radzących się dokonałam również przy wykorzystaniu metody Mapowania Przestrzeni Życiowej, którą również w swojej praktyce wykorzystują wielokulturowi doradcy. Szerzej można o tym przeczytać w artykule: Słowik 2012a.

<sup>16</sup> Gdzie indziej A. Giddens charakteryzuje konsekwencje takiej dysjunkcji: *dynamika nowoczesności jest pochodną oddzielenia czasu i przestrzeni oraz ich ponownego łączenia w formy pozwalające na precyzyjne „określenie stref” życia społecznego* (Giddens 2008, s. 12).

W Słowenii spotkanie przyjęło charakter szkoleniowy, instruktażowy. Uczestnicy seminarium od samego początku z dużą swobodą weszli w rolę tradycyjnych uczniów, którzy oczekiwali podającej metody prowadzenia zajęć. Mimo podejmowanych przeze mnie prób złamania „gorsetu” przyzwyczajzeń do instytucjonalnego sposobu bycia nauczonym, zauważyłam, że zasady takiej współpracy zostały przez nich „bezglównie” zaakceptowane. Narzucona konferencyjna przestrzeń stała się miejscem, w którym z łatwością odczytywano (intuicyjnie?) swoje „szkolne” zadania i obowiązki. Ciało „dostosowało się” do znanych im edukacyjnych przyzwyczajzeń i strategii uczenia się osadzonych w określonym kontekście kulturowym. G. Biesta zwraca uwagę na rolę kulturowego podejścia w rozumieniu uczenia się. Pokazuje, że proces ten kształtuje kulturę uczenia się (Biesta 2013, s. 48). Badacz pisze, że *budynki szkolne, klasy szkolne, a nawet szkolne meble nie są zatem neutralną dekoracją dla kształcenia, ale zawsze tkwią w nich określone idee edukacyjne, praktyki i tradycje, w związku z czym mają one wpływ na to, co można i czego nie można robić* (tamże, 2013, s. 49).

Uczestnicy seminarium *Euroguidance* „odtworzyli” dobrze im znaną, bezpieczną sytuację dydaktyczną. Nie próbowali zmieniać zaproponowanej im kultury edukacyjnej. Być może winnych narzuconej koncepcji i kształtu spotkania należy poszukiwać na szczeblu lokalnym, krajowym i unijnym. Uważam, że zarówno uczestnicy, jak i organizatorzy „poszli” na skróty, wciągnęci w gąszcz przepisów, wymogów i zobowiązań. Dla tych pierwszych transmisyjny przekaz wiedzy i umiejętności, w którym tradycyjnie ekspert zademonstruje, przeszkoli i wyposaży, było rozwiązaniem znacznie łatwiejszym. Z kolei ci drudzy poszukiwali bezpiecznej formuły, którą uczestnicy z łatwością rozpoznają i zaakceptują.

Jeśli przyjąć, że kultury edukacyjne są zanurzone w praktyce społecznej, to za G. Biestą stawiam pytanie: w jaki sposób te praktyki zadecydowały o możliwościach uczenia się jednostek, które w tych praktykach uczestniczyły? Zatem jakie formy i sposoby uczenia się stały się możliwe w ramach tej kultury uczenia się oraz jakie formy uczenia się stały się trudne lub nawet niemożliwe do realizacji? (tamże, s. 49). Czy być może niezamierzone pozbawienie uczestników seminarium wpływu na własny proces uczenia się zadecydowało o poddaniu się opresywnym, instytucjonalnym warunkom sali seminaryjnej? Czy przyzwyczajenie, brak zaangażowania, zgodzenie się na „znane”, spowodowało, że ekonomicznie lepszą strategią była adaptacja do cieplarnianego, choć jałowego procesu uczenia się, co ostatecznie spowodowało, że sytuacja edukacyjna w Bled przyjęła charakter nauczania, a nie uczenia się?

Uważam, że jedną z przyczyn „wypracowanej” praktyki uczenia się podczas *Cross Border* był niski poziom motywacji uczestników do udziału w spotkaniu i identyfikowane przez nich bariery przeszkadzające w owocnym uczeniu się. Choć na ogół włączali się oni w proponowane zajęcia i starali się, jak dalece było to możliwe, aktywnie uczestniczyć w ćwiczeniach, to jednak ich zaangażowanie było pozorne. Składało się na to wiele przyczyn niezależnych od treści proponowanych warsztatów. Niektórzy z nich w rozmowach kulturalnych twierdzili, że zostali zmuszeni przez swoje kierow-

nictwo do wyjazdu na seminarium. Jeszcze inni mówili, że przyjechali na odpoczynek od zawodowych obowiązków, bo *przez te kilka dni można nie odpowiadać na emaile, a po powrocie okazywać w pracy zmęczenie „intensywnym” programem zaproponowanym przez organizatorów*. Jedna z uczestniczek twierdziła: *ja chcę sobie tylko spokojnie usiąść, zrelaksować się, że nareszcie to ja przychodzę na gotowe. Mi naprawdę wszystko jedno, co kto mówi. Ja się wyłączam i cieszę się, że jestem z dala od stresującej pracy, codziennej rutyny w mojej rodzinie. Ktoś dla mnie gotuje i podaje mi pod nos*. Niektórzy uzasadniali niemożliwość pełnego skorzystania z proponowanego programu z powodu zobowiązania nałożonego przez przełożonego do jednoczesnego wykonywania obowiązków zawodowych podczas wyjazdu służbowego: *ja siedzę tu, a myślami jestem tam, widzisz telefony odbieram, jestem cały czas w moim biurze. To co ja skorzystam? Aż się nie chce wracać, bo jak pomyślę, ile się nagromadziło, to mi się nie chce nic*. Byli i tacy, którzy wskazywali na przesycenie szkoleniami, kursami i presją ciągłego doksztalcania się: *jeszcze jeden się nie zakończył dobrze, jeszcze nie miałem czasu zastanowić się nad tym, co usłyszałem, a wysyłają już na drugi, bo trzeba tam być. Nawet nie jestem w stanie tego ogarnąć. Zresztą zawsze jest tak samo, w taki sam sposób, ci sami ludzie. Tylko dwa razy przed szkoleniem ktoś uwzględnił, co mam do powiedzenia, czułem, że mam wpływ na kształt tego spotkania*.

Jednak niektórzy uczestnicy seminarium *Cross Border*, oprócz negatywnych, ograniczających proces uczenia się uwarunkowań, zwracali uwagę na wartość i potrzebę takiego spotkania. Ich zdaniem podczas seminariów rozwijają swój warsztat pracy doradcy, dzielą się wiedzą poradczą, poznają podobne instytucjonalne problemy innych praktyków, wspólnie planują międzynarodowe projekty badawcze. Choć w przestrzeni *Euroguidance* przeważali ci, którzy oceniali negatywnie swój pobyt na seminarium, to byli tacy, którzy akceptowali jego formułę, umiając wskazać korzyści z udziału w zajęciach. Chciałabym zaznaczyć, że nie podejmuję się oceniania i monitorowania procesu uczenia się zachodzącego podczas zajęć warsztatowych, gdyż za G. Biestą muszę podkreślić trudność *śledzenia procesu kulturowego uczenia się* (Biesta 2013, s. 50). Jak zauważa autor, *proces ten jest naznaczony przybliżaniem się i oddalaniem się w jego rozumieniu* (tamże). Niemniej jednak starałam się na podstawie podjętej obserwacji i wysłuchanych, zarejestrowanych narracji dokonać analizy dwóch różnych sytuacji edukacyjnych.

W Patras prowadziłam warsztaty w taki sam sposób jak w Bled. Zaproponowałam te same treści. Choć zajęcia odbywały się w innej sformalizowanej sytuacji, jej uczestnicy wyszli poza instytucjonalny, tradycyjny udział w akademickich zajęciach. Podobnie jak podczas seminarium *Euroguidance* przestrzeń została im narzucona. Jednak – jak już pisałam – nie była to tradycyjna sala wykładowa, lecz laboratorium. Myślę, że studenci byli przyzwyczajeni do takiego sposobu uczestniczenia w zajęciach, co jest zasługą profesora S. Kriwasa, który pozwalał im na „okupowanie”, „udomawianie” i ich autentyczną obecność w akademickiej przestrzeni. Tutaj każdy mógł odnaleźć i „wyrażać” swoją indywidualną kulturę uczenia się. Zauważyłam, że

studenci wypracowali wspólnie z prowadzącym edukacyjną praktykę, w której było miejsce na dialog, przyzwolenie na modyfikację zaproponowanego scenariusza zajęć i „narzuconej” im przestrzeni akademickiej. „Oddanie” w ręce uczących się procesu edukacyjnego zaowocowało współpracą, większym zaangażowaniem się w jego przebieg i przyjęciem odpowiedzialności za własny proces samokształcenia. Jako prowadząca zajęcia miałam wrażenie, że nie jestem jedynym autorem i reżyserem tego spotkania. Studenci pokazywali, mówili *teraz my, nasza kolej, chcemy to zrobić w taki sposób*. Być może nowe wymogi (szczególnie po wprowadzeniu Krajowych Ram Kwalifikacyjnych) realizowania kształcenia, osiągnięcia efektów i ich dokumentowania, wzbudziły moje wątpliwości. Czy ja jeszcze te zajęcia prowadzę? Kto te zajęcia prowadzi? Dokąd zmierzamy? Czy będę umiała dokonać zakończenia zajęć, skoro nie mogę kontrolować ich przebiegu? Miałam poczucie bycia niepotrzebną, zbędną, choć z drugiej strony wolną, zadowoloną z poziomu zaangażowania studentów. W sposób niezamierzony i nieplanowany stałam się refleksyjnym praktykiem-wykładowcą, który również uczył się innego sposobu prowadzenia zajęć w nieznanym mi kontekście kulturowo-społecznym.

Nie ukrywam, że w Bled było mi łatwiej. Uczącym się i mnie, prowadzącej zajęcia konwencja spotkania była bardzo dobrze znana. Tutaj wszystko przebiegało zgodnie z planem, gładko, czysto. Miałam wrażenie, że bez wypowiedzianych słów umówiliśmy się i zgodziliśmy się na pewną formułę. Choć sytuacja uczenia się, która „stała” się sytuacją nauczania, była dla nas czytelna, bezpieczna, to jednak rozczarowała, budziła niedosyt. Dla mnie, bo nic mnie nie zaskoczyło, było tak jak znałam, dla nich, *bo nie było ciężko, spokojnie, tak jak zawsze, poznali kolejne ciekawe narzędzie, które pokażą kolegom i koleżankom w pracy, a niektórzy z nich będą mogli je zastosować w swoich miejscach pracy* (wypowiedź uczestniczki).

Jednak najważniejszą, w moim przekonaniu kluczową odpowiedź w zakresie przyczyn i źródeł decydujących o charakterze sytuacji edukacyjnych w Bled i w Patras odnalazłam ponownie u G. Biesty, który wyróżnia *kultury uczenia się i kultury edukacyjne*. Jego zdaniem te drugie uformowane są przez *cele edukacyjne* (Biesta 2013, s. 54). Autor dalej wyjaśnia, że *głównym celem środowiska edukacyjnego jest, by jego uczestnicy uczyli się czegoś i żeby uczyli się tego z określonego powodu (czy powodów)*. *Ponadto cechą środowiska edukacyjnego jest to, że jego uczestnicy uczą się od kogoś. Inaczej niż uczenie się, które w pewnym sensie jest terminem raczej opisowym i neutralnym, edukacja zawsze zawiera treści, cel i relacje* (tamże).

Uważam, że zarówno spotkanie w Bled, jak i w Patras są w rozumieniu G. Biesty przykładami kultury edukacyjnej, przy czym w moim przekonaniu w Słowenii nastąpiło w większym stopniu niż w Grecji nałożenie na siebie wielu formalnych celów, relacji i powiązań różnych organów, instytucji oraz ciał zarządzających, z inicjatywy których *Cross Border* zostało powołane. Niestety najmniej uwzględniono w nim potrzeb i oczekiwań uczestników spotkania, które, jak pokazuje praktyka, nie muszą pokrywać się z formalnymi celami edukacyjnymi. Corocznie organizatorzy z danego

kraju, którym przypadło w udziale tworzenie tego spotkania, próbują pogodzić niekiedy sprzeczne, wzajemnie wykluczające się wymogi i oczekiwania wielu interesariuszy (np. tytuł spotkania powinien być zgodny z wytycznymi wyznaczonymi na dany rok dla sektora poradnictwa przez UE). Zrealizowanie celów unijnych i krajowych, osiągnięcie zamierzonych efektów, a także koncentracja na ich upowszechnieniu ograniczają czas na refleksję, uruchamiają bariery i wykluczają na etapie planowania obecność tych, którzy mają być najważniejszymi beneficjentami podejmowanych działań. Pierwszoplanowym zadaniem staje się pisanie raportów, przedstawienie mierzalnych wyników, pozytywna i wysoka ewaluacja ze strony uczestników, „zrealizowanie” unijnych dyrektyw, rozporządzeń, aż po zobowiązania złożone różnym organom państwowym i instytucjom lokalnym.

Moim zdaniem wyznaczone cele w Bled sformalizowały już i tak wysoce zinstytucjonalizowane spotkanie. Usztywniły i nałożyły ramy, wprowadziły obowiązujące zasady jak w protokole dyplomatycznym, które nie pozwalają organizatorom wyjść poza ustaloną formułę. Być może również obawa przed konsekwencjami nieadekwatnego wykorzystania unijnych środków zmusiła ich do nieco nudnej, ale bezpiecznej i – co najważniejsze – zaakceptowanej przez „Brukselę” konwencji spotkań, w której nie uwzględniono indywidualnych, edukacyjnych celów uczestników. Jednak największą konsekwencją nałożonych ograniczeń jest ich wpływ na „nauczający” charakter proponowanych zajęć. Cele, relacje, treści edukacyjne – jeśli dobrze odczytuję sposób rozumowania G. Biesty – mają zapewnić i stworzyć takie podstawy i warunki sytuacji edukacyjnej, aby były one sytuacjami uczenia się, a nie nauczania. Jednak w tym konkretnym słoweńskim przypadku spełniły funkcję odwrotną. W Patras nie doszło do nałożenia się tak zróżnicowanych celów, a te szczególnie opresyjne nie były, moim zdaniem, obecne i wprowadzane „na siłę” w pracy ze studentami.

Wielokulturowe spotkania, pomimo swych instytucjonalnych ograniczeń, traktuję jako przestrzenie „niczyje”, „nieprzynależące do nikogo”, „pomiędzy”, peryferyjne, graniczne, których potencjalne wysycenie w dużej mierze zależy od kreatywności ich uczestników. Jednak, jak można zauważyć, chętnych do bycia ich „właścicielami” nie brakuje. Jak pokazała sytuacja w Bled i w Patras, o ich edukacyjną „jakość” sami muszą zadbać uczący się i prowadzący zajęcia. *La raison d'être* tych przestrzeni wyraża się w miejscach, w których można uczyć się kształtowania i rozwijania wielokulturowych kompetencji. Obszary te mają swoją dynamikę i specyfikę. H. Donnan i Th. Wilson charakteryzują je w następujący sposób: *Prawie wszystko, co dotyczy codziennego życia ludzi we współczesnym świecie, może wydarzyć się i rzeczywiście zdarza się na jego pograniczach. Dzięki temu pogranicza są interesujące dla socjologów, chociaż nie są niczym szczególnym. Jednakże niektóre rzeczy mogą przydarzyć się tylko na granicach* (Donnan, Wilson 2007, s. 19).

Przynależność mienia, wskazanie jego właściciela może być pierwszym (wcale niezamierzonym) symbolem władzy uniemożliwiającym lub ograniczającym interakcję osób zróżnicowanych kulturowo. Podobnie w Bled, przestrzeń wydawałoby się

neutralna miała „swoich” właścicieli. Choć uczestnicy spotkania wpisali się, z różnych powodów, w zaproponowany schemat, to jednak w miejscach nieformalnych (rozmowy kularowe, spacer, posiłki), gdzie „wyznaczona” intencjonalność przestała obowiązywać, jakościowe wysycenie wielokulturowością następowało spontanicznie. W takich warunkach uczestnicy seminarium uwalniali się z ograniczeń narzuconych przez instytucjonalność wydarzenia, pozwalając sobie na szczerą refleksję i oceny zaproponowanej im sytuacji edukacyjnej.

Uważam, że w formalnych obszarach uczenia się jest miejsce na równoczesną obecność zarówno instytucjonalnych celów edukacyjnych, jak i tych nienarzuconych, wynikających z indywidualnych potrzeb uczących się. E. Matynia pokazuje wartość takich miejsc określając je jako *kapii* (*dodatkowe przestrzenie*). Autorka odnajduje je w opisie mostu z powieści Ivo Andrića *Most na Drinie*, o którym pisze w następujący sposób: *Ta szczególna konstrukcja, zaprojektowana przez czternastowiecznego budowniczego, nie tylko spina ze sobą brzegi rzeki serbskiej i bośniackiej, ale znacznie – i wydawałoby się zupełnie nieracjonalnie – rozszerza się pośrodku, tworząc dwa wielkie tarasy, miejsce, gdzie można było spotkać kogoś, kogo by się w innej sytuacji nigdy nie spotkało, kogoś innego. Społeczna, kulturalna, polityczna siła mostu tkwi właśnie w owej dodatkowej przestrzeni (kapii), tarasach z siedziskami po obu stronach. Tam gromadzili, nawiązywali rozmowy i pili kawę po turecku ci, którzy przechodzili przez most najczęściej: muzułmańscy Bośniacy i Turcy, prawosławni Serbowie, a później katolicy Chorwaci i Żydzi* (Matynia 2008, s. 22).

## Zakończenie

Uważam, że uczestnicy zarówno seminarium *Euroguidance*, jak i zajęć akademickich w Patras, w sposób niezamierzony odkrywali trudności i ograniczenia tylko pozornie łatwego *modus faciendi* wielokulturowego doradcy. Zatem dokonując wyboru, a może będąc przymuszonymi do uczestniczenia w zajęciach prowadzonych w języku obcym, stawali się – jak pokazują ich wypowiedzi – refleksyjnymi praktykami-doradcami, którzy doświadczyli złożoności procesu uczenia się w innej, niekiedy nieprzychylniej dla nich przestrzeni edukacyjnej. Być może praca z narzędziem *6Ps* była jedną z wielu sytuacji „wpisującą się” w wymagany i oczekiwany od nich proces całościowego rozwijania wielokulturowych kompetencji, co – jak podkreślali – staje się obowiązkiem doradcy działającego w tak kulturowo zróżnicowanej płynnej nowoczesności (Bauman 2011). Najlepszym sposobem ich doskonalenia jest codzienna praktyka i trening. W moim przekonaniu sytuacje edukacyjne w Bled i w Patras pozwoliły, mimo pewnych ograniczeń, „zrealizować” takie zadania.

Wszyscy biorący udział w zajęciach podkreślali niejednoznaczność pracy wielokulturowego doradcy. Wskazywali, że nieprzewidywalny, niedający się schematycznie zaplanować proces pomagania niestandardowym radzącym się sprawia, że doradcy stale funkcjonują w obszarach *pedagogii przejścia* (Jaworska-Witkowska 2011). Tutaj nie ma gotowego wzorca postępowania i protokołu zachowań. M. Jaworska-Witkowska pisze o byciu w ekstrawaganckich i paradoksalnych pedagogiach przejścia, które *koncentrują się na symbolicznych biografiach, możliwościach przejść (przeniesień poznawczych)* (tamże, s. 292). Uważam, że cechą charakteryzującą wielokulturowy proces poradniczy jest *wylanianie się sieci znaczeń, przez które wymyka się i wyślizguje rozumienie całości (...) gdzie kawałki nieznanego i/lub niezrozumiałego świata zestawione (...) w dychotomie poznawcze odsłaniają przestrzeń paradoksalnej logiki ontologii i epistemologii przestrzeni, zdarzeń* (tamże). Ich odczytanie, nazywanie jest czasochłonne i wymaga od doradcy profesjonalnego przygotowania się w zakresie prowadzonej praktyki.

Jak już pisałam, po powrocie do kraju dokonywałam wielokrotnej analizy prowadzonych przeze mnie zajęć w Patras i w Bled. Poszukiwałam odpowiedzi na nurtujące mnie pytania badawcze związane z poznawaniem i tworzeniem narzędzi, metod udzielania pomocy w wielokulturowych sytuacjach poradniczych. W swoich działaniach próbowałam wyjść naprzeciw oczekiwaniom doradców przekazania im „złotej recepty”: Jak prowadzić proces poradniczy z radzącymi się pochodzącymi z różnych obszarów kulturowych? Jak uniknąć barier, nieporozumień w komunikacji z niestandardowymi radzącymi się, a jeśli się pojawią, jak je rozwiązywać? Jak być skutecznym doradcą w pracy z migrantami, uchodźcami i starającymi się o azyl, aby radzący się nie doświadczali poradniczego *desinat in piscem*?

Pomimo pewnego doświadczenia w zakresie prowadzenia zajęć metodycznych z zakresu poradnictwa wielokulturowego, niemal za każdym razem, jako badacz i praktyk, „wychodzę” z takich interakcji z przekonaniem, że nie ma doskonałego, zawsze sprawdzalnego, powtarzalnego „przepisu” na pracę z radzącymi się pochodzącymi z różnych obszarów kulturowych. Za każdym razem pracujemy z innym radzącym się, indywidualnym człowiekiem-immigrantem. Mistrzostwa, które jest możliwe do wypracowania nabywa się poprzez praktykę, którą traktuję jako całościowy proces uczenia się, zachodzący w sytuacjach edukacyjnych „osadzonych” na zrównoważonych celach edukacyjnych.

Spotkania o takim charakterze, jak te w Bled i Patras, lokują się w nurcie całościowego uczenia się. Ich uczestnicy jako radzący się, pracując narzędziem 6Ps, odkrywali indywidualne sposoby całościowego uczenia się kompetencji konstruowania biografii, a jako doradcy dokonywali diagnozy zasobów w zakresie posiadanych umiejętności pracy poradniczej z niestandardowymi radzącymi się. Odkryli oni również konsekwencje „przesycenia” celami edukacyjnymi sytuacji uczenia się.

Ze względu na jakość interpretacji i znaczeń nadawanych przez uczestników własnemu procesowi uczenia się wiąże je z kategorią *uczenia się w głąb siebie*

(określenie R. Kidida), które może wpływać na modyfikację postaw, poglądów i uprzedzeń oraz na poszerzanie horyzontów poznawczych. Choć jak pokazuje H. Solarczyk-Szwec ten typ uczenia się (obok innych wymienianych przez nią) nie należy do najłatwiejszych. *Czerpie (on – A.S.) energię z oporu, konfliktu (kryzysu) i jest silnie naznaczony przez emocje, dlatego przynieść może zarówno radość, satysfakcję, jak i ból, smutek, rozczarowanie* (Solarczyk-Szwec 2010, s. 58). Dalej autorka pisze, że *obowiązkiem dorosłego człowieka jest wyjście poza uczenie się w pionie (podnoszenie wykształcenia i kwalifikacji) oraz w poziomie (rozwijanie własnych zainteresowań)* (tamże).

Rodzaj uczenia się zaproponowany przez R. Kidida odnosi się do edukacyjnego wymiaru wielokulturowych spotkań (również tych poradniczych), na które nie można „nałożyć” zbyt wielu, często sprzecznych ze sobą instytucjonalnych celów, relacji i treści edukacyjnych. Choć szlachetne w założeniu, gubią specyfikę zajęć prowadzonych na kierunkach humanistycznych i społecznych, które wymykają się próbie ich usztywnienia i nie poddają się technologicznemu zaprogramowaniu. Akademyści dostrzegają ograniczenia i niebezpieczeństwa literalnego prowadzenia zajęć, zgodnie z zapisanymi efektami i celami kształcenia, np. w kartach przedmiotu przygotowanych według wytycznych Krajowych Ram Kwalifikacyjnych. Uwagi te szczególnie odnoszą się do ćwiczeń, w których uczestnikami są osoby pochodzące z różnych obszarów kulturowych. Z. Bauman pisze w następujący sposób o specyfice wielokulturowych interakcji: *W praktyce jest równoznaczne z zawieszeniem pewności siebie i poddaniem się niepewnemu, niemożliwemu do przewidzenia biegowi zdarzeń (...) Na czas trwania dialogu hierarchie i stosunki „wyższości” i „niższości” zostają (przynajmniej w założeniu) zawieszane. Ponadto zawieszeniu ulegają również wszelkie domniemania o tym, że różnice między rozmówcami są zbyt duże, by możliwa była wzajemna komunikacja i ostateczne porozumienie. Uczestnicy dialogu muszą zgodzić się, że to, co ich łączy, jest ważniejsze od tego, co dzieli – i może tym samym wziąć górę, nie dopuszczając do antagonizmów i niezgody* (Bauman 2012, s. 127–128).

Moim zdaniem uczestnicy zajęć w Patras w większym stopniu niż ci z Bled „zdali” egzamin, zarówno z lepszego niż ostro krytykowanego przez Z. Baumana sposobu radzenia sobie z „rozbrojeniem” problemu różnic kulturowych (tamże, s. 327), jak i z „marginalizowania” opresyjnych celów edukacyjnych. Przyjęli rolę nie tylko *całozyciowego ucznia*, ale również dążyli do *bycia ekspertem* (Alheit 2002, s. 64), i to nie tylko w prowadzeniu i udzielaniu pomocy poradniczej niestandardowym radzącym się, ale także w skutecznym przebudowywaniu formalnych obszarów uczenia się, choć nie miała w tym zasługa osoby współodpowiedzialnej (prowadzącego zajęcia) za kształt proponowanych warunków sytuacji dydaktycznej. Wydaje się to szczególnie ważne wtedy, kiedy w instytucjach edukacyjnych są obecne, ostro krytykowane przez M. Foucaulta, *instrumenty i narzędzia władzy* (Foucault 2013).



## Bibliografia

- ALHEIT P., 2002, „Podwójne oblicze” calożyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 2(18).
- BARTHES R., 2012, *Imperium znaków*, Wyd. Aletheia, Warszawa.
- BAUMAN Z., 2011, *Kultura w płynnej nowoczesności*, Wyd. Perfekt, Warszawa.
- BAUMAN Z., 2012, *To nie jest dziennik*, Wyd. Literackie, Warszawa.
- BIESTA G., 2013, *Od kultur uczenia się do kultur edukacyjnych. Wartości i sądy w badaniach pedagogicznych oraz w pracy nad postęпами w kształceniu*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 1(61).
- BRON A., 2000, *Floating as an Analytical Category in the Narratives of Polish Immigrants to Sweden*, [in:] E. Szejnkowska-Olsson, M. Bron, Jr. (eds.), *Allvarlig debatt och rolig lek. En festskrift tillagnad A. Nils Uggla*, Uppsala University.
- CAGLAR A., 2001 *Constraining metaphors and the transnationalisation of spaces in Berlin*, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, nr 27(4).
- COLLINS S., ARTHUR N., 2010, *Culture-infused counselling: A fresh look at a classic framework of multi-cultural counselling competencies*, *Counseling Psychology Quarterly*, nr 23(2).
- DONNAN H., WILSON Th., 2007, *Granice tożsamości, narodu, państwa*, tłum. M. Głowacka-Grajper, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- FOUCAULT M., 2013, *Nadzorować i karać, Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Wyd. Aletheia, Warszawa.
- GIDDENS A., 2008, *Konsekwencje nowoczesności*, tłum. E. Klekot, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- JAWORSKA-WITKOWSKA M., 2011, *Próby czytania pedagogicznego po „śladach” i „tropach” kultury, Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, [w:] M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwiecieński, Kraków, Impuls.
- KARGUŁOWA A., 2010, *Zmiany w polskim poradnictwie*, *Edukacja Dorosłych*, nr 1(62).
- KARGUŁOWA A., 2013, *(Trans)formacja struktur doświadczenia, wiedzy, działania w sytuacji poradniczej*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 1(61).
- MALEWSKI M., 2003, *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów życia ludzkiego*, [w:] B. Wojtasik, A. Kargułowa (red.), *Doradca – profesja, pasja, powołanie?*, Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych, Warszawa.
- MATYNIA E., 2008, *Demokracja performatywna*, Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- MCADAM D., MCCARTHY J., MAYER Z. (red.), 1996, *Comparative Perspectives on Social Movements: Political Opportunity, Mobilizing Structures and Cultural Framings*, Cambridge University Press, New York.
- MILLER D., SLATER D., 2000, *The Internet. An Ethnographic Approach*, Berg, Oxford–New York.
- O’BRIEN R., 1992, *Financial Integration: The End of Geography*, Chatham House Pinter, London.
- SAVICKAS M.L., NOTA L., ROSSIER J., DAUWALDER J.-P., DUARTE M.E., GUICHARD J., SORESI S., VAN ESBROECK R., VAN VIANEN A.E.M., 2009, *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*, *Journal of Vocational Behavior*, No. 75.
- SIARKIEWICZ E., 2010, *Poradnictwo performatywne i inne formy pomocy w zdarzeniach krytycznych i doświadczeniach granicznych*, [w:] M. Olejarz (red.), *Dyskursy młodych andragogów nr 12*, Wyd. UZ, Zielona Góra.
- SIARKIEWICZ E., E. TRĘBIŃSKA-SZUMIGRAJ, D. ZIELIŃSKA-PĘKAŁ, 2012, *Edukacyjne prowokacje. Wykorzystanie etnografii performatywnej w procesie kształcenia doradców*, Wyd. Impuls, Kraków.
- SŁOWIK A., 2006, *Pozarządowa placówka kulturalno-wychowawcza Kids Kabin w Newcastle*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 1(33).

- SŁOWIK A., 2007, *Common Ground – przykład pomocy imigrantom i azylantom w Wielkiej Brytanii*, [w:] B. Kromolicka, A. Radziejewicz-Winnicki, M. Noszczyk-Biernasiewicz (red.), *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku*, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, Katowice.
- SŁOWIK A., 2012a, „Mapowanie przestrzeni życiowej” – narzędziem pracy doradcy międzykulturowego. *Refleksje nad autorskimi warsztatami przeprowadzonymi w Grecji i na Węgrzech*, [w:] M. Olejarsz (red.), *Dyskursy młodych andragogów XIII*, Wyd. UZ, Zielona Góra.
- SŁOWIK A., 2012b, *Udzielanie pomocy w poradnictwie międzykulturowym przy wykorzystaniu metody Mapowanie Przestrzeni Życiowej*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 2(58).
- SŁOWIK A., 2012c, *Specyficzność uczenia się na emigracji trzech fal polskiej emigracji*, *Rocznik Andragogiczny*, Wyd. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji Państwowego Instytutu Badawczego, Radom.
- SOLARCZYK-SZWEC H., 2010, *Dorośli uczą się inaczej? W poszukiwaniu kategorii pojęciowych opisujących proces uczenia się dorosłych*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 1(49).
- VERTOVEC S., 2012, *Transnarodowość*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- WOJTASIK B., 2000, *Models of the vocational counsellor's work performance: A polish perspective*, *International Journal for the Advancement of Counselling*, No. 4(22).

### **Application of the 6Ps to the training and learning of multicultural counsellors. Slovenian and Greek case-studies**

The article presents some characteristics of the tool 6Ps which can be employed by multicultural counsellors in their counselling work with adult counsellees originating from different cultural environment (e.g. immigrants). The author examines two educational cases from Patras (Greece) and Bled (Slovenia), during which training sessions were performed with students of counselling and with counsellors-practitioners. The sessions have been focused on the essence of this tool and the methodology of its application. On the basis of author's own research, two different educational cultures are presented: teaching (Bled) and learning (Patras), and also hidden mechanisms, processes and conditions for their existence.

**Keywords:** *multicultural counselor, tool, educational culture*