

Hervé Breton

Uniwersytet w Tours, Francja

Poradnictwo i doradztwo dla dorosłych. Paradygmat narracyjny

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

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

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

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

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

Poradnictwo w edukacji dorosłych. Perspektywy społeczno-historyczne

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

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

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

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

Zadania doradcze: od diagnozy do narracji

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Narracja o doświadczeniach a radzenie się: badania narracyjne

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Poradnictwo i wsparcie przez badania narracyjne

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

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

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

W podsumowaniu

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

Thumaczenie: Patrycja Poniatowska

Bibliografia

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

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