

**Alicja Kargulowa**

Naukowe Towarzystwo Poradnicze

ORCID 0000-0003-0581-1884

## **O granicach sytuacji wychowawczej i poradniczej. Próba nawiązania do pedagogiki prof. Kazimierza Sośnickiego**

W artykule analizie poddana została kwestia granic sytuacji wychowawczej i sytuacji poradniczej, nawiązująca do pedagogiki humanistycznej prof. Kazimierza Sośnickiego. Wskazane zostały podobieństwa i różnice obu sytuacji. Zwrócona została uwaga na takie kwestie, jak: inicjowanie sytuacji wychowawczych i poradniczych i ich granice psychologiczne; zasady obowiązujące w sytuacji wychowawczej i poradniczej; ograniczenia wynikające z różnic wartości doradczającego i osoby, której się doradza; uwagi dotyczące komunikacji werbalnej oraz okoliczności przekraczania granic. W konkluzji podkreślono, iż o ile trudno jest w sposób jednoznaczny obiektywnie ustalić granice sytuacji wychowawczej i poradniczej, o tyle każdy subiektywnie jest w stanie tego dokonać, doświadczając ich jako responsywnego „dotknięcia” (Rosa, 2020) lub znaczącego spotkania (Sośnicki, 1973) o charakterze osobotwórczym i rozwojowym. I to on, doświadczając tego, ostatecznie wyznacza granice tych sytuacji.

**Słowa kluczowe:** sytuacja poradnicza, sytuacja wychowawcza

### **On the limits of the educational and counseling situation. An attempt to refer to the pedagogy of Prof. Kazimierz Sośnicki**

The article analyzes the question of the boundaries of the educational situation and the counseling situation, referring to the humanistic pedagogy of Professor Kazimierz Sośnicki. The similarities and differences of the two situations are indicated. Attention was paid to such issues as: the initiation of upbringing and counseling situations and their psychological boundaries; the rules that apply in upbringing and counseling situations; the limitations arising from differences in the values of the counselor and the person being counseled; comments on verbal communication and the circumstances of crossing boundaries. In conclusion, it was emphasized that while it is difficult to objectively establish the boundaries of the educational and counseling situation, everyone is subjectively able to do so, experiencing them as a responsive “touch” (Rosa, 2020) or a meaningful encounter (Sośnicki, 1973) of a personality-forming and

developmental nature. And it is he, experiencing them, who ultimately sets the boundaries of these situations.

**Keywords:** counseling situation, educational situation

Jednym z wątków analiz andragogicznych, pedagogicznych i poradniczych może być próba określania granic sytuacji wychowawczej i poradniczej. Podejmę ją, dokonując swego rodzaju translacji myśli prof. Kazimierza Sośnickiego, który wprawdzie nie zajmował się poradnictwem jako takim i tylko „poradzie”, jako środkowi wychowania, poświęcił nieco uwagi, dostarczył jednak ważnych przesłanek do analizy granic w wychowaniu i poradnictwie. Wychodząc bowiem z filozoficznych założeń pedagogiki, konsekwentnie wykazywał, że na ich podstawie i praw sformułowanych między innymi przez psychologię i socjologię, wyprowadza się konkretne zalecenia wychowawcze. Uważał, że podstawową zasadą obowiązującą w pracy wychowawczej jest idea nauczania wychowującego, ściśle związana z zasadą jedności nauczania i wychowania. Zasadę tę ujmował z dwóch punktów widzenia: wychowania intelektualnego i nauczania wychowującego, i odnosił ją do całego spektrum oddziaływań wychowawczych: celów kształcenia, treści nauczania, czynności nauczyciela wychowawcy oraz stosowanych przez niego metod, form pracy i środków, wśród których wyróżnił poradę. Wprawdzie swoje książki pisał wiele lat temu, jednak znaczna część zawartych w nich myśli jest nadal aktualna, zwłaszcza, jeśli uwzględnimy wychowawczą i poradniczą praktykę, a w tej ostatniej – występowanie trzech sposobów uprawiania poradnictwa, określonych jako: dyrektywny, liberalny i dialogowy (Kargulowa, 2004/2011, s. 40). Wysunięte w pracach Profesora uwagi na temat wychowania – jako celowego działania wychowawcy, zmierzającego do kształtowania osobowości i zachowań wychowanka zgodnie z przyjętym ideałem – można odnieść głównie do poradnictwa dyrektywnego, polegającego na diagnozowaniu stanu emocjonalnego i intelektualnego radzącego się i udzielaniu mu „odpowiednich” porad, wskazówek, zadań do wykonania. W mniejszym stopniu wiążą się z innymi sposobami uprawiania poradniczej praktyki, co jednak nie umniejsza ich znaczenia, ponieważ – na co wskazują badania Sanny Vehviläinen – ten sposób uprawiania poradnictwa wciąż można uznać za najpopularniejszy. Jak bowiem pisze wspomniana autorka, „uzyskany materiał badawczy i dyskusje w terenie ujawniają, że radzenie jest nadal kluczowym narzędziem doradców – nawet jeśli sami chcą, aby było inaczej” (Vehviläinen, 2021, s. 71). Także odnośnie do wychowania i nauczania w szkołach publicznych, pomimo podejmowanych różnorodnych inicjatyw odnotowywany jest tradycyjny sposób postępowania wychowawców wobec wychowanków.

W artykule zwrócę uwagę na inspiracje podjętych analiz oraz zagadnienia dotyczące specyfiki tytułowych sytuacji, takich jak: ich inicjowanie; granice psychologiczne i zasady, jakie powinny być przestrzegane; ograniczenia biorące się z różnic uznawanych wartości i odnoszące się do komunikacji werbalnej, a także możliwości rozciągania i przekraczania granic.

## Inspiracje

Odkąd zajmuję się poradniczą działalnością, zarówno jako praktyk, jak i badacz interesowałam się sytuacją poradniczą i zastanawiałam się, czym ona się różni od innych sytuacji społecznych. Z czasem poświęcanie temu uwagi wydało mi się jednak nieistotne. Wszak mówimy o integrowaniu się, upodobnianiu, mieszaniu się, płynności zjawisk, procesów, faktów, o zacieraniu się granic między miejscem a niemiejscem, o czasoprzestrzeni jako czymś, co ma swoje granice niejasne, rozciągliwe i możliwe do przesuwania. Zachodzi zatem pytanie, czy warto wyodrębnić coś takiego, jak wychowawcza lub poradnicza sytuacja? Czy słuszne jest skupianie się na tym, jakie zajmuje miejsce wśród innych sytuacji i jakie są jej granice?

Na specyficzność takich sytuacji, w których dochodzi do interakcji społecznych, zwrócił jednak uwagę przed kilku laty Bruno Latour (2010, s. 292–295), pozbawiając je pięciu cech. Wspomniany autor napisał, że nie są one wyłącznie ani „izotoiczne” (czyli powstające tu i teraz bez wykorzystywania wcześniejszego dorobku mentalnego i materialnego), ani „synchroniczne” (dające możliwość powiązania kilku zjawisk równocześnie), ani „synoptyczne” (umożliwiające porównanie, dające jasny pogląd na wszystkie części, jakie je tworzą), ani „homogeniczne” (jednolite, jednorodne), ani „izobaryczne” (takie, w których nacisk, swego rodzaju presja lub zaangażowanie, są stałe). Jednak – gdyby się z nim zgodzić – dwie ostatnie z wymienionych cech (nie „homogeniczne”, i nie „izobaryczne”) ze względu na cel wychowania czy poradnictwa, z założenia muszą być przeciężane i przynależeć mogą sytuacji wychowawczej bądź poradniczej w stopniu minimalnym, i to tylko wówczas, gdy konstruowanie tych sytuacji nie jest zgodne z ogólnymi zasadami wychowania lub pomagania przez poradnictwo. Zarówno bowiem w sytuacji wychowawczej, jak i poradniczej jednoznacznie i bezwzględnie chodzi o dobro osoby, którą się wychowuje lub której się doradza, jak i pełne zaangażowanie się w to mentalne i emocjonalne (nacisk) jej i włączonych w to innych osób.

Ostatnio potrzebę wytyczenia granic poradnictwa zauważył Jean Guichard, zaniepokojony jego „rozproszaniem substancjonalnym” i rozmyciem się w codzienności (Kargulowa i in., 2013). Także pytania o granice odnośnie do badań

andragogicznych zostały postawione przez Mieczysława Malewskiego (2016). Ponieważ wymienieni autorzy rozważają ogólne kwestie dotyczące granic sytuacji społecznych i dyscyplin, w których podjęte są starania, aby je zakreślić, ich wypowiedzi zachęciły mnie do sięgnięcia po prace klasyka, podejmującego ogólne zagadnienia dotyczące istoty i zakresu wychowania. Wróciłam do pedagogiki prof. Sośnickiego (1964; 1973), który wprawdzie tworzył w okresie dominacji innych – niż dziś obowiązujące – paradygmatów, jednakże, uwzględniając filozoficzne podstawy wychowania i wnikliwie rozważając pojawiające się myślowe trendy oraz znając pedagogiczną praktykę, sformułował dalekosiężne tezy dotyczące jej granic, w tym m.in. granic sytuacji wychowawczej.

W książce *Istota i cele wychowania* znajdujemy dość dokładne określenia przedmiotu badań, a tym samym zarysowanie granic wychowania i zakresu badań pedagogiki. Już w pierwszym zdaniu możemy przeczytać: „pedagogika jest teorią wychowania” (Sośnicki, 1964, s. 6). A dalej dowiadujemy się (Sośnicki, 1964, s. 73), że

sytuacje wychowawcze stanowią wyjściowe warunki dla wychowania [...], które działając na jednostkę, powodują u niej określone przeżycia psychiczne. Przez te aktualne przeżycia powstają w niej znów odpowiednie do nich dyspozycje psychiczne.

Zdaniem Profesora ważnym przedmiotem badań pedagogicznych są więc sytuacje wychowawcze, czyli takie, które są konstruowane celowo i są przez wychowanka doświadczane. Zmiany, które są ich następstwem, w założeniu mają poszerzać dyspozycje wychowanka, umożliwiając mu lepszy odbiór oddziałującego na niego zewnętrznego świata. W ten sposób tworzy się swego rodzaju spiralna trajektoria jego rozwoju. Taki układ: sytuacja wychowawcza – psychiczne przeżycie – wzrost dyspozycji emocjonalnych, wolicjonalnych i poznawczych może określić dość precyzyjnie granice tej sytuacji, jeśli potrafimy dotrzeć do istoty owych przeżyć i dokonać pomiaru owego wzrostu. Dalszy wywód wskazuje, że bezwzględne i ścisłe ich określenie nie jest jednak do końca możliwe. Profesor Sośnicki wyodrębnia sytuację wychowawczą jedynie w celach analitycznych, dla poddania jej jako takiej głębszej analizie, ale nie traktuje jako czegoś zupełnie wyizolowanego z całości życiowych okoliczności i doświadczeń. Pisząc więc o środowiskach, w których sytuacje wychowawcze występują, i przytaczając przykłady podziału tych środowisk, a nawet zaznaczając, że „trzeba zdać sobie sprawę z wielkiej złożoności środowiska, w którym człowiek żyje, i zarazem ze złożoności procesu wychowania, które w środowisku się odbywa” (Sośnicki, 1964, s. 76), Profesor potwierdza swoje wcześniejsze stanowisko. Konsekwentnie uważa, że czasem wychowanie może mieć miejsce w różnych sytuacjach, pojawiających się

w środowisku życia, jednakże, gdy chodzi o sytuacje *stricte* wychowawcze, ma na względzie przede wszystkim – a wydaje się, że nawet wyłącznie – takie, które są celowe i mają wywołać z góry zakładane procesy zmian, zwłaszcza mentalnych, które powinny zajść w wychowanku, poddanym oddziaływaniom wychowawcy, bez względu na rodzaj otoczenia w jakim przebywa, habitus, indywidualne predyspozycje. (Co nie oznacza jednak, że w stosunku do każdego wychowanka powinny być one stosowane wszystkie i zawsze tak samo). Tak traktując sytuacje wychowawcze, ma przede wszystkim na uwadze te, które – mówiąc słowami Latorura – są „homogeniczne” i „izobaryczne”, w których istotną rolę pełni świadomie nawiązana responsywna relacja wychowawca – wychowanek (por. Rosa, 2020), mocno angażująca obydwu uczestników i zbudowana dla dobra wychowanka. Inne, które mogą się przydarzyć i także wywoływać w nim zmiany, kwalifikuje do przypadków wychowania naturalnego. Uwzględnia również to, że człowiek nie poddaje się bez reszty wpływowi innych, ale doświadczając go, analizuje i przekształca na swój sposób, albo z różnych oddziaływań wybiera takie, które mu odpowiadają. Można powiedzieć, że tym samym wskazuje na osobiste wytyczanie granic celowo organizowanej sytuacji wychowawczej. Chodzi tu oczywiście o granice symboliczne, tak sytuacja wychowawcza, jak i poradnicza nie zalicza się bowiem do zjawisk fizycznych, których rozpoznanie realnych granic nie nastroiłoby większych trudności.

Ponieważ sytuacje poradnicze w swej klasycznej formie, podobnie jak sytuacje wychowawcze przyjmują kształt responsywnej relacji, interesujące wydaje się rozważenie, w jaki sposób jedne i drugie są organizowane z myślą o radzących się, czym różnią się miejsca, w jakich się lokują; a tym samym – jaką rolę odgrywa w nich sam moment ich zawiązywania, sposób organizacji, przebieg, jak również ich związek ze wspomnianymi przez prof. Sośnickiego innymi sytuacjami życiowymi, które według niego „nie wszystkie są zarazem sytuacjami wychowawczymi” (Sośnicki, 1964, s. 73), ale być może są sytuacjami poradniczymi.

## **Inicjowanie sytuacji wychowawczych i poradniczych**

Idąc tropem myśli Profesora, można wskazać tu pewne różnice i niektóre podobieństwa. Już na wstępie widać, że sytuacje wychowawcze, które ma na uwadze, dotyczą raczej dzieci i młodzieży niż osób dorosłych, a w związku z tym mają sprzyjać rozwojowi, dojrzewaniu, dochodzeniu do dorosłości. W odniesieniu do nich można mówić o dominującej w nich roli wychowawcy-doradcy, któremu dany wychowanek zostaje powierzony. Natomiast, w odniesieniu do poradnictwa pojawiają się pytania o to, co przeżywają ludzie już dorośli, zanim znajdą się w poradniczej sytuacji, którzy sami decydują o swoim postępowaniu, nim zwrócą

się o poradę, a także co robią, czego doświadczają w trakcie jej konstruowania i po otrzymaniu porady/pomocy/wsparcia. Innymi słowy, jakie związane z tym są ich przeżycia wolicjonalne, motywacyjne, emocjonalne, mentalne wówczas, kiedy decydują się na wejście w poradniczą relację – a więc godzą się na współpracę z doradcą – co przeżywają, uczestnicząc w niej i po jej zakończeniu.

Różnicę widać już w inicjatywie zawiązywania (się) sytuacji wychowawczych i poradniczych, w których ważną rolę odgrywa samo podejście wspomaganego ucznia lub dorosłego do kwestii uzyskiwania porady. Przede wszystkim udzielanie porady dorosłemu nie następuje za sprawą osób trzecich, które powierzają jej „odbiorcę” doradcy. Czasem zabieganie o uzyskanie poradniczej pomocy może być powodowane naciskiem osób bliskich, domagających się tego od osoby zmagającej się z problemami bądź może pojawić się z inicjatywy samego doradcy. Najczęściej jednak porada konstruowana jest na prośbę radzącego się i przy jego zaangażowanym udziale. Dorosły radzący się na ogół porady poszukuje. Tymczasem w procesie wychowania porada jest stosowana jako jeden ze środków wychowania, używanych z inicjatywy wychowawcy, rzadko na prośbę wychowanka. Ten, jako dziecko, jest – zdaniem Profesora – poddawany procesowi wychowania, i to nawet wówczas, gdy nie jest tego świadomy lub wcale mu o to nie chodzi. Inny jest tu więc układ społeczny. Inny może być także sposób komunikowania się. Można by przypuszczać, że – zgodnie z wypowiedzią Józefa Tischnera – wychowawca, sięgając po poradę, mówi „do” wychowanka, natomiast doradca rozmawia „z” radzącym się i wchodzi z nim w dialog (Tischner, 2017, s. 44–63), gdyby nie wskazywanie przez Profesora nie tylko potrzeby takiego przekazu, ale przede wszystkim szacunku dla uczuć i doświadczeń rozmówcy. W interpretacji prof. Sośnickiego postępowanie wychowawcy przybierać powinno postać życzliwej perswazji, łagodnego urabiania, z jednej strony niezgodnego z pozostawianiem swobodnego rozwoju w duchu pajdocentrycznym, a z drugiej, z rygorystycznym kształtowaniem osobowości wychowanka. Stąd, w inicjatywie „tworzenia” i w stosowaniu porady widziałabym jedną z głównych różnic, w odniesieniu do dziecka i osoby dorosłej; co zresztą ma dalsze konsekwencje.

W literaturze poradowniczej można spotkać kilka opisów stanu psychicznego dorosłych osób, korzystających z instytucjonalnej pomocy doradcy, w których uwypuklone zostały psychologiczne i kulturowe ich uwikłania. Pomimo że uważa się, iż zasięganie pomocy innych jest jedną ze strategii powszechnie znanych, nie każda pomoc poradnicza jest traktowana tak samo, zarówno przez korzystających z niej, jak i w ich najbliższym środowisku rodzinnym. U niektórych badanych budzi bowiem opór i/lub poczucie wstydu (Kargul, 2018). Stosunek ludzi do korzystania z poradnictwa nie utrzymuje się w takim samym kształcie w mieście i na wsi, w środowiskach zamkniętych i otwartych. O ile w środowisku tradycyjnym – odnośnie do problemów egzystencjalnych i bytowych – na

ogół jest przyjęte, powszechnie zaakceptowane i niewzbudzające negatywnych skojarzeń korzystanie z porad najbliższych członków rodziny, przyjaciół lub znajomych, a także z usług poradni medycznych czy prawnych, których pomocy nie jest w stanie zastąpić niespecjalista, o tyle korzystanie z porad instytucjonalnych w rozwiązywaniu problemów, zwłaszcza problemów egzystencjalnych pojawiających się w życiu codziennym, rzadko jest oceniane pozytywnie (Wojtasik, 1993). Nie jest ono utożsamiane z dobrowolnie podjętym refleksyjnym i kreatywnym uczestnictwem w ozdrowieńczej pracy biograficznej, polegającej na analizie problemu z uwzględnianiem wartości uniwersalnych i osobistych (Czerkawska, 2013; Drabik-Podgórna, 2009). Nie mieści się w powszechnej praktyce życia społecznego i rodzi liczne opory. W związku z tym samo korzystanie z pomocy instytucji jest bardzo często traktowane jako swoista porażka życiowa i identyfikowane z podjęciem się czynnego uczestniczenia w – nie do końca przewidywalnej – interakcji społecznej, jaką ma być, w wypadku poradnictwa, kontakt z doradcą. Jest to, bądź co bądź, powierzenie swoich intymnych spraw osobie obcej. Dlatego też, niejednokrotnie w środowisku tradycyjnym udanie się do poradni po pomoc traktowane jest jako przejaw słabości, a nie dowód refleksyjnego podejścia do życiowego problemu i próba wyjścia z trudnej sytuacji. Warunki kulturowe środowiska zdają się znacząco rozciągać lub zawężać granice dostępu poradnictwa i modyfikować kształt poradniczej sytuacji (Bilon i Kargul, 2012). W związku z tym wartość porady jako środka stosowanego przez wychowawcę i porady zasięganej przez dorosłego radzącego się różnią się już w momencie jej powstawania. Porada użyta przez wychowawcę – jeśli cieszy się on uznaniem wychowanka – chociaż nie musi być oczekiwana, bywa w pełni akceptowana. Porada przekazana przez instytucjonalnego doradcę może być przyjmowana z pewną nieufnością i psychologicznym dystansem.

Różnice te dają o sobie znać, pomimo że odnośnie do obydwu sytuacji można znaleźć pewne analogie. W dużym przybliżeniu można powiedzieć, że z etycznego i prakseologicznego punktu widzenia udzielanie porady jest konstruowaniem takiego rodzaju sytuacji, w której wychowawca – podobnie jak doradca w sytuacji poradniczej – kierując się wiedzą, określonymi wartościami i normami, podejmuje, uznawane przez siebie za korzystne dla odbiorcy porady, decyzje, by „dokonać czynu” doradzania. Całkowite podobieństwo dotyczy ogólnych celów tego działania obu podmiotów. Zarówno bowiem celem oddziaływania wychowawczego, jak i poradniczego wsparcia jest dobro wychowanka lub dorosłej osoby radzącej się odzwierciedlone w treści i sposobie przekazu porady. Jak pisze Profesor: „celem jej [porady – A.K.] jest spowodowanie takiego postępowania drugiego, które radzący uważa za najbardziej właściwe w pewnej sytuacji dla radzącego się. Dlatego radzący musi być rzeczowo poinformowany o sytuacji przez radzącego się” (Sośnicki, 1973, s. 141). Wymóg działania z myślą o dobru wy-

chowanka w procesie wychowawczym i dobru radzącego się w procesie konstruowania porady jest wymogiem bezwzględny, a podstawą podjętych działań, wyrażoną we wskazaniu kroków prowadzących do osiągnięcia lub zbliżenia się do owego dobra, jest szczerść i otwartość uczestników tych procesów. Co może ograniczać te zmiany? Mówiąc najbardziej ogólnie, mogą to być czynniki natury psychologicznej wspomaganego wychowanka lub radzącego się, albo natury społecznej, wiążącej się z bliskim lub dalszym otoczeniem i warunkami codziennego życia. Nie można tu także pominąć wydarzeń losowych, które również mogą ograniczyć, a nawet uniemożliwić, zajście pożądaných zmian. Inną przyczyną może być niechęć do korzystania z porad wspomaganego ucznia lub dorosłego, albo ograniczone umiejętności doradcy konstruującego poradę (Kargul, 2018).

### **Psychologiczne granice konstruowania sytuacji radzenia się i doradzania**

Na ogół wychowanek otrzymuje poradę bez specjalnych zabiegów ze swojej strony i bez wcześniejszego ponoszenia związanych z tym emocjonalnych kosztów. Wychowawca sięga wówczas po ten środek wychowania, gdy uzna to za stosowne w danym miejscu lub czasie, nie wymagając od wychowanka, aby był przygotowany na tego rodzaju pomoc. Tymczasem – jak wynika z obserwacji doradców i analiz badaczy – takie pozornie proste zdarzenie, jakim jest wizyta w poradni, może być dla jednych beztróskim wstąpieniem do instytucji po „środek naprawczy”, dla drugich – wysoce skomplikowanym przedsięwzięciem, nasyconym „milczącymi” obawami i oczekiwaniami. W tym drugim przypadku wydarzenie to poprzedzone bywa różnorodnymi zachowaniami symbolicznymi, dochodzącymi do głosu zwłaszcza wówczas, gdy osoba zdaje sobie sprawę z tego, że problem, którego ma dotyczyć porada, jest problemem ważnym, odnoszącym się do „wartości normy, decyzji i czynu” (Sośnicki, 1973, s. 144), gdy dotyka jej tożsamości, gdy jest podstawą oceny jej jako osoby lub ma stanowić ratunek przed jej „niebyciem”.

Mówiąc słowami Fritza Schützego (1997, s. 11–56), osoba dorosła ubiegająca się o poradę może trzykrotnie przeżywać pęknięcie codziennej rzeczywistości. Pierwsze wówczas, gdy dana sytuacja lub stan psychiczny odczuwany jest przez nią jako problemowy, nastrożający trudności, z którymi powinna, ale nie potrafi sobie poradzić. Znalazszy się w sytuacji trudnej przestaje – jak wyraża to Anthony Giddens (2001, s. 76) – „wygrzewać się «w ciepłej miłości własnej i szacunku dla siebie»”. Badacze poradnictwa gotowi są przytoczyć całą listę pytań, jakie wówczas sobie stawia. Pytania te na ogół nie dotyczą spraw związanych z uświadamianiem sobie wagi problemu czy sposobu wychodzenia z sytuacji trudnej, ale



odnoszą się do „Ja” i wynikają z obaw o jego zagrożenie w konfrontacji ze sobą zainicjowanej przez doradcę. Niepewność, jaka kryje się za tego rodzaju pytaniami, to dowód na przeżywanie przez ludzi poczucia pęknięcia w ich codzienności i narastającego w nich lęku. Lęku, który łączy się z próbą wyparcia i z podejmowaniem związanych z tym zachowań obronnych, chociażby w postaci zwlekania odbycia wizyty w poradni. Poradnia jawi się tutaj jako ostatnia deska ratunku, jako miejsce, z którym wiąże się nadzieję, że uzyska się zaprzeczenie wystąpienia problemu. Stąd, już sam moment podjęcia decyzji dotyczącej udania się do poradni jest poważnym zaburzeniem w codziennej rzeczywistości, jest drugim pęknięciem w życiu codziennym. Po raz trzeci odczucie takiego pęknięcia ma miejsce, gdy doradca godzi się na nawiązanie relacji, tym samym potwierdzając, że przeżywany problem jest poważny i wymaga pomocy specjalisty (Kargulowa, 2004/2011, s. 131–143).

Ten opis przeżyć, jakie są udziałem osoby radzącej się przed nawiązaniem przez nią bezpośredniej współpracy z doradcą, zwraca uwagę, że granica sytuacji poradniczej, w której znajduje się dorosły, znacznie się przesuwa, obejmując nie tylko to, co dzieje się w poradni, ale również to, co zdarza się przed poradniczym „seansem” i co w dużej mierze decyduje o dalszych wydarzeniach, jakie mają miejsce w trakcie udzielania/korzystania, czy mówiąc inaczej, konstruowania porady. Sośnicki wskazuje, że granica poradnictwa nie może zawężyć się do poradnianej zinstytucjonalizowanej praktyki.

Nieco inaczej jest z poradą w odniesieniu do sytuacji wychowawczej i relacji wychowawca – wychowanek. Choć każda sytuacja wychowawcza jest częścią całego wychowawczego procesu organizowanego, zdaniem Profesora, „dla” i doświadczanego „przez”, wychowanek, to jednak użycie w nim porady jako środka wychowania może mieć charakter incydentalny, uboczny, porada może być dodana do zastosowanych innych wychowawczych środków i nie musi być, tak jak w wypadku poradnictwa dla dorosłych, kosztowna emocjonalnie. Nie musi też być ważnym powodem rozciągania danej sytuacji wychowawczej w czasie, bo może być tylko jej domknięciem.

## Zasady odnoszące się do sytuacji wychowawczej i poradniczej

W pracy prof. Sośnickiego znajdujemy także wskazania etyczne, dotyczące sposobu konstruowania sytuacji wychowawczej i poradniczej. Ponieważ podstawową zasadą czyni Profesor ideę nauczania wychowującego, opartego na jedności wychowania i kształtowania intelektu, rozumie je jako wielostronne oddziaływanie na ucznia, kierowanie jego procesami poznawczymi, a także kształtowanie jego charakteru. W związku z tym wymienia główne zasady, które odnoszą się do

stosowania środków wychowania w ogóle, a które zdają się obowiązywać w sposób szczególny w odniesieniu do warunków „poradniczego” komunikowania się wychowawcy z wychowankiem lub doradcy z radzącym się. Mam tu na myśli – jak określa to prof. Sośnicki – „zasady decyzji”. Autor *Teorii środków wychowania*, przytaczając je, domaga się zarówno poznania rodzaju danej sytuacji w aspekcie pracy wychowawczej, określenia jej konkretnego celu i dostosowania środków wychowania – w tym porady – do indywidualnych możliwości uczestników, jak i pobudzania ich aktywności psychicznej i fizycznej dla zaangażowania emocji i uczuć w świadome dokonywanie w sobie zmian. Uznaje, że skoro wychowanie intelektualne zasada się na obustronnej zależności między intelektem, uczuciami i działaniem jednostki, powinno zatem rozwijać obiektywizm i poprawność logiczną myślenia oraz zdolność odróżniania prawdy od fałszu. Tym samym powinno przygotować ucznia do trafnego, uzasadnionego pod względem moralnym i społecznym wartościowania zjawisk, faktów życia społecznego, kulturalnego, politycznego, ekonomicznego i wielu innych. Jednocześnie uważa, że radząc za pośrednictwem środków werbalnych, należy doceniać „moc słowa” (por. Siarkiewicz, 2014), jak również uwzględniać cały kontekst, w jakim jest ono wypowiedzane.

Inne wymienione tu zasady z tzw. grupy psychologicznej dotyczą pobudzenia strony emocjonalno-wolitionalnej otrzymujących poradę. Odnoszą się one do stanów i warunków psychologicznych uczestników sytuacji wychowawczej, sprzyjających tak przyjęciu porady, jak i jej wykorzystaniu. Są to te zasady i cele działania zarówno wychowawców, jak i cele, jakie stawiają sobie wychowankowie, które także powinny być uwzględnione w metodyce udzielania porad. Profesor Sośnicki ujmuje je w dwie grupy i w pierwszej, dotyczącej przekazywania porady, wymienia: „a) zasadę współczucia z istotami zaangażowanymi w sytuacji i w jej rozwiązaniu, b) zasadę kojarzenia uczuć, c) zasadę poczucia wzrostu własnej siły psychicznej”. Podobnie rzecz ma się z zasadami wychowania dla podejmowania decyzji i jej wykonania, gdzie obowiązuje: „a) zasada autorytetu wartości (powinność, poczytywanie, obowiązek, odpowiedzialność), b) zasada jednolitości treści norm i ich wartości, c) zasada konsekwencji postępowania zgodnego z decyzją” (Sośnicki, 1973, s. 117). Realizacja ostatniej z zasad może – jak dalej pisze Profesor – przejawiać się „dążeniem do poprawienia własnych wad” (Sośnicki, 1973, s. 131). Jeśli porównamy wspomniane zasady z zasadami przyjętymi przez Carla Rogersa (1991), odnośnie do wspomagania osób dorosłych, takimi jak: 1) kongruencja, czyli postępowanie zgodne z prawdziwymi przekonaniami, bez udawania, przymuszania się, nakładania maski; 2) bezwarunkowa akceptacja wspomaganego, umożliwiająca mu otwarcie się i szczere mówienie o sobie; 3) empatyczne wczuwanie się, wchodzenie w świat wspomaganego i ujmowanie przeżyć wspomaganego, tak, jak ujmuje je on sam, bez próby ich oceniania lub

krytykowania – łatwo dopatrzymy się analogii. Wprawdzie zasady wymienione przez prof. Sośnickiego są ujęte w dwie kategorie, a Rogersa przedstawione w tzw. triadzie w sposób opisowy, to ich ostateczny wydźwięk jest bardzo podobny.

## Ograniczenia wynikające z różnic wartości

Wywód prof. Sośnickiego na temat porady, przy głębszej analizie, daje odpowiedź na pytanie o warunki decydujące o skuteczności wychowania i poradnictwa oraz precyzyjniej określa ich sensowność. Profesor zwraca bowiem uwagę na ważną rolę, jaką odgrywają wartości uznawane przez „dawcę” i „biorcę” porady. Domaga się przy tym wzięcia pod uwagę zarówno wartości powiązanych z tradycją, uniwersalnych i ponadczasowych oraz uznawanych przez tego, komu udzielana jest porada. Na stronie 143 *Teorii środków wychowania* możemy przeczytać, że „grupę środków wychowania posługującą się bezpośrednim wywodem wartości stanowią środki, które decyzji i czynowi przyznają wartość ze względu na cudzą wolę lub też uznają, że wartość decyzji i czynu leży w nich samych”. Wydaje się, że zwrócona jest tu uwaga na dojrzałość moralną, idącą w parze z dojrzałością psychofizyczną i mentalną podejmującego decyzję, w kwestii udzielania porady i korzystania z niej. O ile dziecko w okresie dojrzewania moralnego w procesie wychowawczym jest dopiero wprowadzane w świat wartości przez wychowawcę, a więc na ogół jest otwarte na nowość i stosunkowo łatwo akceptuje przekazywane mu przez cenionego przez siebie wychowawcę treści rad i wskazówek, o tyle radząca się osoba dorosła przeważnie już dysponuje bardziej utrwalonym systemem wartości i – nawiązując relację z doradcą – nie musi zakładać zmiany tego systemu, nie musi akceptować norm, którymi kieruje się doradca udzielający porady. Nie musi także odsłaniać tego przed doradcą. Profesor Sośnicki uwzględnia takie okoliczności, kiedy pisze (Sośnicki, 1973, s. 144):

radzącemu się często idzie głównie o wartość skutków jego czynu i wówczas porada staje się środkiem o wartości pośredniej, pochodzącej od skutków. Nie zawsze jest więc ona łączona z bezpośrednią wartością normy, decyzji i czynu, ale czasem z pośrednią.

Jednocześnie podkreśla, że wówczas, gdy wartości normy, decyzji i czynu doradcy są zupełnie inne niż radzącego się, a radzący się nie zabiega o poznanie owych norm, którymi kieruje się doradca, i nie zamierza stosować się do nich, a nawet nie podejmuje refleksji dotyczącej wartości podstawowych i norm uniwersalnych, które za nimi stoją, ale przede wszystkim dąży do szybkiego osiągnięcia wartości bezpośrednio wiążących się ze skutkami podejmowanych przez

siebie kroków, trudno oczekiwać, by zastosował się do porady lub ocenił ją pozytywnie. By wysłuchanie przez niego porady miało jakieś poważniejsze konsekwencje w postaci dokonania zmian osobowości czy postępowania. Profesor Sośnicki to w jakimś sensie nawet usprawiedliwia, gdyż poradę zalicza do intelektualistycznych łagodnych środków wychowania, pisząc (1973, s. 144):

zasieganie rady nie jest też łączone w sposób wiążący z decyzją i działaniem. Dzieje się tak, zwłaszcza gdy udzielający rady staje na stanowisku wartości bezpośredniej, a zasięgający jej – na stanowisku wartości pośredniej; i te dwie odmiany wartości nie są ze sobą zgodne.

Znajdujemy tutaj odpowiedź na pytania o granice określające skuteczność porady, a nie o jej wartość w ogóle jako środka wychowania lub inspiracji autorefleksji. Dowiadujemy się, że może być skuteczna tylko wówczas, gdy przekazywane w niej wartości nie stoją w sprzeczności z uniwersalnymi normami uznawanymi przez obydwu uczestników poradniczego procesu. Jak widać, prof. Sośnicki, mając na względzie sytuację stosowania porady w wychowaniu, dostrzega w niej pewne pułapki i zagrożenia biorące się nie tylko z nieszczerości jej uczestników bądź nieudolności wychowawcy lub doradcy w stosowaniu określonych zabiegów, ale tkwiące w głębszych uwarunkowaniach rozumienia sensu korzystania z nich i określające granice wpływu porady na osobowość i zachowanie wspomaganego.

### **Ograniczenia tkwiące w komunikacji werbalnej**

Dla prof. Sośnickiego, oprócz przestrzegania zasad moralnych, uwzględniania różnic występujących w systemach uznawanych wartości, przewidywania celów radzenia, równie istotny przy stosowaniu porady jest także sam sposób komunikowania się – łagodny lub ostry – tak ze względu na znaczenie, jak i treść przekazywanego komunikatu. Ponieważ porady są wyrażane przy użyciu słowa, zwraca uwagę (Sośnicki, 1973, s. 150), że

stosowanie słowa w wychowaniu musi się różnić od znaczenia słowa: „moralizowanie”. Moralizowanie głosiło przede wszystkim normy i cnoty abstrakcyjne. [...] Cnoty i wady, które teraz przedstawia słowo, są konkretne, występują w jednostkowych wypadkach i przestały być pryncypialne i moralno-osobiste, a stały się raczej społeczne i ideologiczne. Nie są związane z samą jednostką i nie posiadają wartości ze względu na nią samą, ale są bardziej altruistyczne i ponadosobowe.

Odwoływanie się do ogólnych zasad, czy to w sytuacji wychowawczej, czy poradniczej wymaga „ważenia” słów, dobierania ich tak, by miały wartość kształ-

czą i osobotwórczą, co nie oznacza, że wypowiedzi należy sprowadzać do dydaktycznego wywodu, a chodzi o to, by je tak formułować, żeby nie urażały uczuć wychowanka lub radzącego się, a jednocześnie otwierały ich na samodzielne dokonanie oceny swego postępowania, a jeśli trzeba, zachęcały do jego zmiany.

Są to uwagi natury ogólnej, zaś szczegółowe opisy praktyk uprawianych przez kwalifikowanych doradców stanowią treść wielu książek i artykułów, w których przedstawiane są przeżycia i działania uczestników poradniczego spotkania/relacji/działania. Są liczne podręczniki metodyczne podpowiadające, jak działać, i dostarczające narzędzi pracy doradcom. Są przepisy etyczne dotyczące tego rodzaju współpracy, a także wykładające jej zasady prawne<sup>1</sup>. Próbując wyznaczyć granice poradnictwa uprawianego przez – jak pisze John Holt (1981, s. 269–303) – „specjalistę od pomagania”, zwracana jest uwaga zarówno na działania nieetyczne, jak i związane z głęboko zakorzenioną w ludzkiej naturze empatią, troskliwością i potrzebą wzajemności. Podobnie o poszanowanie ucznia, uwzględnianie jego potrzeb i zainteresowań domagał się Profesor i inni pedagodzy. Literatura dotycząca szczegółowych celów wychowania jest także obszerna i różnorodna. Przytoczenie wszystkich wymienianych tam zaleceń, wskazań, opisów i zasad działania nie jest możliwe w tym artykule. Wszystkie jednak, już nawet przez swoją liczebność, sposób udostępniania i popularność odbioru, potwierdzają bardzo skomplikowany charakter sytuacji udzielania i korzystania z porad przez dzieci i dorosłych w instytucjach wychowawczych i poradniach.

## Przekraczanie granic

Obserwacja życia społecznego i zmian zachodzących dziś w kulturze i życiu społecznym w związku z pojawieniem się tzw. poradniczego *boomu*, upoważnia Małgorzatę Jacyno (2007) do powiedzenia, że dzisiaj w „terapeutycznej kulturze”

---

<sup>1</sup> Można tu wymienić chociażby takie jak: M.L. Brammer (1984). *Kontakty służące pomaganiu. Procesy i umiejętności*. Tłum. J. Mieścicki i M. Żardecka. Warszawa: PTP Studium Pomocy Psychologicznej; J. Minta (2012). *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej; B. Wojtasik (1997). *Warsztat doradcy zawodu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN; taż (2011). *Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej; J. Milner i P. O'Byrne (2007). *Poradnictwo krótkoterminowe. Narzeczanie i rozwiązywanie*. Poznań: Zysk i S-ka; G. Egan (2002). *Kompetentne pomaganie. Model pomocy oparty na procesie rozwiązywania problemów*. Tłum. J. Gilewicz i E. Lipska. Poznań: Zysk i Ska; A. Dragon (2016). *Proces mediacji. Typologia uczestników i szanse porozumienia. Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 78(3), 239–252; M.E. Duarte (2014). *Poradnictwo w konstruowaniu życia. Cele, procesy, instrumenty / Life-designing: Objectives, processes, instruments. Studia Poradnicze / Journal of Counselology*, 41–71/214–230; i inne.

szukanie porad jest nagminne i nie zawsze poprzedzone refleksyjnym wyborem. Że takie zachowanie jest spontaniczną odpowiedzią na chaos i nieprzewidywalność naszej rzeczywistości, która, zwłaszcza po pandemii COVID-19 i wybuchu wojny w Ukrainie, odczuwana jest przez większość dzieci i ludzi dorosłych, oczekujących rad i wskazówek wychowawców, doradców, terapeutów. Na podstawie lektury książek prof. Sośnickiego można dojść do wniosku, że ukształtowanie się refleksyjnego i krytycznego spojrzenia na rodzaj pomocy, jaką jest poradnictwo, wymaga dojrzałego podejścia do siebie i możliwe jest na ogół wówczas, gdy korzystanie z porad miało miejsce już we wczesnych okresach życia, kiedy stosunkowo łatwo i bez uprzedzeń – jako dziecko – uczymy się stosować do rad życzliwego opiekuna-wychowawcy.

Warunki, charakteryzujące współczesną rzeczywistość, wytwarzają klimat dla poszerzania się granic wychowania czy poradnictwa. Obecnie trudno byłoby sprowadzić je do relacji wychowawca – wychowanek, zwłaszcza że wzrasta coraz bardziej widoczna rola wychowania pozainstytucjonalnego, wychowania naturalnego, wychowania rówieśniczego, modyfikowanego przez środki masowego przekazu i urządzenia cyfrowe. Poradnictwa też nie utożsamia się dzisiaj jedynie z udzielaniem porad w instytucji o nazwie poradnia. Inne są obecnie realia kulturowe udzielania/otrzymywania porady. W dobie kultury indywidualizmu, zaniku modernistycznego ładu, nieprzewidywalności wydarzeń, dawanie jednoznacznych rad lub porad byłoby zbyt ryzykowne, choć w znacznym stopniu było możliwe w dobie, w której budował swoje główne pedagogiczne przesłania prof. Sośnicki. Jednakże, nadal żywa jest jego teza, że dla spełnienia misji porady w wychowaniu (misji poradnictwa) niezbędne jest uzgodnienie wartości wychowawcy i wychowanek, doradcy i radzącego się. Ciągłe żywe jest jego przekonanie, że udzielanie porad powinno uwzględniać wartości uniwersalne, a nie tylko wartości czynu.

Realizację tych przekonań ma w wychowaniu zapewniać wychowawca o wysokim morale i niezbędnych kwalifikacjach. W poradnictwie sprzyjać jej ma przestrzeganie Rogersowskiej triady, zgodnie z którą sposób konstruowania porady nie sprowadza się wyłącznie do podawania komunikatów werbalnych w postaci jednoznacznych wskazówek, opracowanych na podstawie testów. Dziś stosowany jest najczęściej biograficzny wywiad jako technika, którą posługują się doradcy, a dzięki której radzący się „przepracowuje” swoje życie (Alheit, 2011, s. 7–21; Pineau, 2021, s. 87 i n.). W małym stopniu przypomina to udzielanie porady wychowanekowi przez doświadczoną wychowawcę, ale zgodnie z obserwacją prof. Sośnickiego (1973, s. 163), jest to „«spotkanie» z drugim, który czasem zdoła całkowicie przekształcić myśli, uczucia, chcenia i czyny «spotkanego»”. Obecnie, dzięki wspomnianej technice biograficznego wywiadu, refleksyjne konstruowanie biografii w spotkaniu z doradcą ma pobudzić w radzącym

się „wzrost siły psychicznej”, ma dać dorosłemu *homo consultansowi* (Kargulowa, 2017) do zrozumienia, że jest odpowiedzialny za swoje życie, że może być sam dla siebie doradcą, a jednocześnie zasugerować mu, że może osiągnąć sukces, „byleby chciało mu się chcieć” (Marody, 2015, s. 243). Ma dostarczyć mu wiedzy o nim samym. Ma otworzyć go na korzystanie z własnych zasobów, podpowiedzieć, jak osiągać tu i teraz zadowolenie, jak doświadczać przyjemności życia, a jednocześnie nie uzależniać się od pomocy doradcy.

I w tym miejscu pojawia się konieczność zwrócenia uwagi na jeszcze inny sposób poszerzania się granic wychowania, a zwłaszcza poradnictwa. Jego granice przesuwają się bowiem nie tylko dlatego, że samo podjęcie decyzji o skorzystaniu z instytucjonalnej porady jest często długotrwałym procesem, nie tylko dzięki udzielaniu porad przez licznych specjalistów, a także wykonawców innych zawodów i „ludzi z ulicy”, ale również przez „wtargnięcie” nowej technologii do „poradniczego świata” (Zielińska-Pękał, 2019; Zierkiewicz, 2004). *Homo consultans* nie musi bowiem dzisiaj nawiązywać kontaktu „twarzą w twarz” z doradcą, by uzyskać poradę. Wystarczy, że bywa refleksyjnym obserwatorem przygotowanych dla niego poradniczych „seansów” telewizyjnych, czytelnikiem poradników, prasy codziennej i internetowych blogów i jako taki, dokonując ocen ich treści, porównując je z epizodami własnej biografii, może dokonać w niej korekt i zmian, może uprawiać „autoporadnictwo”.

## Podsumowanie

„W procesie wychowania największą wartość przedstawia jednak ocenianie jednostki dokonywane przez samą siebie” – napisał w 1973 roku (s. 166) prof. Sośnicki i to twierdzenie w całej rozciągłości odnosi się do efektów oddziaływań współczesnego wychowania i współczesnego poradnictwa. Dziś bowiem wysoko stawia się rolę krytycznej refleksji i autorefleksji. Miejscem wychowania i radzenia się jest nie tylko placówka wychowawcza, ale także kultura codzienności, nasycona m.in. treściami niosącymi porady, wskazówki, nakazy. Można je uwzględniać lub zignorować, zwłaszcza że „udomowione” medialnym przekazem poradnictwo jest mniej zobowiązujące i psychologicznie bezpieczne (Zielińska-Pękał, 2009; 2019). Współczesne korzystanie z szeroko dostępnych porad wychowawczych i innych, podobnie jak z poradnictwa wcześniej zarysowanego na bazie myśli prof. Sośnickiego, bezwzględnie domaga się refleksyjnego podejścia do otoczenia, siebie i innych ludzi oraz pozostawia całkowitą dowolność w korzystaniu z porady.

Sięgnięcie do prac prof. Sośnickiego pokazuje więc, że przy głębszej analizie problem wytyczania granic wychowania okazuje się równie złożony, jak określa-

nie granic poradnictwa, gdyż nie może być sprowadzone do relacji zachodzących w celowo zorganizowanych sytuacjach. Co bynajmniej nie oznacza potrzeby rezygnacji z pogłębionej analizy specyfiki tych sytuacji. Granice poradnictwa, podobnie jak procesów wychowawczych, ostatecznie zdają się bowiem wykreślać nie tyle opracowane programy wychowawcze, nie tyle sieci poradni, nie cyfrowe środki przekazujące porady, a nawet nie pojedynczy wychowawcy lub doradcy, ile sam wychowanek lub sam radzący się (*homo consultants*), który dokonuje oceny siebie i zachodzących w sobie zmian, m.in. zainspirowanych poradą. Który, dążąc do rozwoju, poszukuje wskazówek i porad lub z nich rezygnuje. Dla którego poradą może okazać się nie tylko relacja nawiązana z nauczycielem wychowawcą lub z doradcą, ale również obejrzenie telewizyjnego przekazu, udział w jakimś wydarzeniu, przestudiowanie poradnika albo kontakt z innym artefaktem.

## Bibliografia

- Alheit P. (2011). Podejście biograficzne do całościowego uczenia się. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 3(55), 7–21.
- Bilon A. i Kargul J. (2012). Społeczno-kulturowe konteksty definiowania roli doradcy / Socio-Cultural Contexts for Defining the Role of Counsellors. *Studia Paradoznawcze / Journal of Counselling*, 85–109/265–287.
- Czerkawska A. (2013). *Poradnictwo egzystencjalne. Założenia – inspiracje – rozwiązania praktyczne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Drabik-Podgórna V. (2009). Poradnictwo w perspektywie personalizmu dialogicznego. W: A. Kargulowa (red.), *Paradoznawstwo – kontynuacja dyskursu* (s. 103–124). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Tłum. A. Sulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Holt J. (1981). O „pomocy” i specjalistach od pomagania. W: K. Jankowski (red.), *Psychologia w działaniu* (s. 269–303). Tłum. A. Jakubowicz. Warszawa: Czytelnik.
- Jacyno M. (2007). *Kultura indywidualizmu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kargul J. (2018). Studenci o unikaniu porad. W: W. Danielewicz, J. Nikitorowicz i M. Sobecki (red.), *Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje – praktyki* (s. 310–321). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kargulowa A. (2004/2011). *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany paradoksnawczego dyskursu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



- Kargulowa A. (2017). Pacjent, klient, homo consultans –perspektywa andragogiczna. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 20, 3(79), 7–20.
- Kargulowa A., Czerkawska A., Kłodkowska J. i in. (2013). Profesorowi Jeanowi Guichardowi w odpowiedzi / Response to Professor Jean Guichard. *Studia Poradoznawcze / Journal of Counsellogy*, 17–41/193–216.
- Latour B. (2010). *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*. Tłum. A. Derra i K. Abriszewski. Kraków: Universitas.
- Malewski M. (2016). O granicach andragogiki i granicach w andragogice. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 19, 3(73), 9–39.
- Marody M. (2015). *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Pineau G. (2021). Paradygmatyczne przejścia w tworzeniu koncepcji „doświadczeniowe uczenie się” z poradnictwem w tle / Paradigmatic transitions in the creation of the concept of “initial training” with counselling in the background. *Studia Poradoznawcze / Journal of Counsellogy*, 10, 83–100/311–326.
- Rogers C.R. (1991). *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*. Tłum. A. Dodziuk i E. Knoll. Wrocław: Thesaurus Press Juniorzy Gospodarki.
- Rosa H. (2020). *Przyspieszenie, wyobcowanie, rezonans. Projekt krytycznej teorii późnonowoczesnej czasowości*. Tłum. J. Duraj i J. Kołtan. Gdańsk: Europejskie Centrum Solidarności.
- Schütze F. (1997). Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej. *Studia Socjologiczne*, 1(144), 11–56.
- Siarkiewicz E. (2014). Moc słowa. Możliwości identyfikowania wypowiedzi performatywnych w poradniczych praktykach / Performative utterances in counselling practice. *Studia Poradoznawcze / Journal of Counsellogy*, 3, 59–71/231–244.
- Sośnicki K. (1964) *Istota i cele wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Sośnicki K. (1973). *Teoria środków wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Tischner J. (2017). *Inny. Eseje o spotkaniu*. Kraków: Znak.
- Vehviläinen S. (2021). Kierunki i dylematy poradnictwa. Próba syntezy / Orientations and Dilemmas of Guidance. An Attempt at Synthesis. *Studia Poradoznawcze / Journal of Counsellogy*, 10, 63–80/ 293–308.
- Wojtasik B. (1993). *Wybór doradcy zawodu przez młodzież, rodziców i nauczycieli*. Wrocław: CDN.
- Zielińska-Pękał D. (2009). Poradnictwo a świat mediów, czyli o poradnictwie za pośrednictwem. W: A. Kargulowa (red.), *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu* (s. 283–307). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zielińska-Pękał D. (2019). *Poradnictwo telewizyjne w perspektywie poradoznawczej*. Zielona Góra: Oficyna Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Zierkiewicz E. (2004). *Poradnik – oferta wirtualnej pomocy?*. Kraków. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.