

Jean Guichard

Emerytowany prof. przy Conservatoire National des Arts et Métiers (INETOP)
w Paryżu
Pierwszy Kierownik Katedry UNESCO Całozyciowego Poradnictwa Zawodowego,
Uniwersytet Wrocławski

Dialog konstruowania życia / Life Design. Nowa forma wspierających interwencji poradniczych

W artykule opisano podstawy teoretyczne i metodykę prowadzenia dialogów w *Poradnictwie konstruowania życia / Life Design*. Zostały one opracowane, aby pomóc ludziom w projektowaniu, budowaniu i kierowaniu swoim aktywnym życiem. W odróżnieniu od koncepcji doradztwa w zakresie zatrudnienia, w założeniach poradnictwa opartego na dialogu odchodzi się od poglądu, że podejmując kwestię aktywnego życia, każdy nadaje sens swemu istnieniu jedynie ze względu na powiązania z istniejącymi organizacjami pracy i wymiany (bez możliwości wykluczenia takiej odpowiedzi). Dialogi zostały skonstruowane poprzez syntezę wiedzy z zakresu nauk humanistycznych i społecznych związanych z procesami i czynnikami sprzyjającymi samokonstrukcji. Zgodnie z tą wiedzą subiektywna tożsamość rozumiana jest jako dynamiczny system subiektywnych form tożsamości. Ponadto zakłada się, że w rozwoju dynamiki tego systemu każdej osoby ważną rolę odgrywają dwie formy refleksywności: dualna (dwustronna) i trójstronna (triadyczna). Ta ostatnia jest uruchamiana w sposób szczególnie podczas doradczego dialogu konstruowania życia. Wyróżnić w nim można cztery etapy spotkania „twarzą w twarz”: (1) budowanie relacji/zawieranie przymierza pracy, (2) ogarnięcie i podsumowanie przez radzącego się tych pól aktywności, doświadczeń, ról itp., które uważa, za odgrywające ważną rolę w jego życiu, (3) narracje radzącego się odnoszące się do „siebie w każdym z jego różnych głównych doświadczeń”, nadających sens jego istnieniu i pozwalające mu na szkicowanie perspektyw na przyszłość oraz (4) określenie działań, które należy podjąć, wskazanie kierunków rozwoju i zakończenie dialogu.

Słowa kluczowe: tożsamościowe ramy poznawcze, samokonstrukcja, dialog doradczy, subiektywna forma tożsamości, konstruowanie życia, refleksywność dualna (dwustronna), refleksywność trójstronna (triadyczna)

Wprowadzenie

Analiza koncepcji interwencji poradniczych, wypracowanych we współczesnych społeczeństwach XX wieku pokazuje, że większość z nich można określić jako „doradztwo dotyczące zatrudnienia”. We Francji prototypowe interwencje oparte na bilansie kompetencji mają na celu promowanie maksymalnego wzrostu obecnego systemu gospodarczego. Ich głównym zadaniem jest pomoc radzącym się w podjęciu funkcji pracowniczych i wejściu w świat obecnych organizacji pracy i wymiany jej wytworów. W pierwszych latach XXI wieku zaczęto jednak rozwijać nowe formy interwencji w postaci *Poradnictwa konstruowania życia / Life Design*. Warto tu zwrócić uwagę na dwa opracowane narzędzia: *Wywiad konstruowania kariery* Marka Savickasa (2009, 2011, 2013) oraz *Dialogi konstruowania życia / Life Design* (Guichard, 2008; Guichard i in., 2017). Interwencje, o jakich tu mowa, mają pomóc ludziom w prowadzeniu aktywnego życia, takiego, jakie uważają za życie dobre („udane”). Ich założonym celem jest wspieranie ludzi w budowaniu jego perspektyw i formułowaniu takich norm życia, które nadadzą sens i kierunek ich egzystencji (Guichard, 2018a).

W niniejszym artykule przedstawiono metodykę prowadzenia *Dialogów poradniczych* w zakresie konstruowania życia, kładąc nacisk na ich naukowe podstawy oraz odwołując się do przykładów. Składa się on z trzech części. Pierwsza przypomina szerokie wymiary wspólnych epistemologicznych ram różnych interwencji w zakresie poradnictwa *Life Design*, a mianowicie podejścia konstruktywistyczne. Druga przedstawia podstawy teoretyczne dialogów konstruowania życia, czyli główne koncepcje modelu: „Tworzenie Siebie” (*Se faire soi*; Guichard, 2004, 2005). Trzecia opisuje metody prowadzenia takiego dialogu.

1. Modele konstruktywistyczne: ramy epistemologiczne wspólne dla różnych interwencji doradczych w zakresie konstruowania życia

Wszystkie interwencje doradcze w zakresie konstruowania życia odnoszą się do epistemologii konstruktywistyczno-konstrukcjonistycznej. Istnieje wspólny punkt widzenia różnych konstruktywizmów i konstrukcjonizmów psychologicznych lub socjologicznych, w myśl którego różne zjawiska świata, do których my (ludzie) odnosimy się poprzez nasze postrzeganie i nasze działania, są poznawczo (i aktywnie) konstruowane zgodnie z naszymi interakcjami społecznymi, naszymi kategoriami językowymi i naszymi oczekiwaniami, i mają na celu nadawanie sensu światu, w którym żyjemy (Collin i Guichard, 2011). Interwencje *Poradnictwa konstruowania życia* mają pomóc ludziom w ich samodzielnym konstruowaniu siebie. „Ja” (*self*) jest jednym z fenomenów ludzkiego świata. Zdefiniowane zostało przez Williama Jamesa (1890) jako synteza

obrazów wszystkich „ja” danej jednostki (odpowiadają one serii przedstawień siebie, jakie ma jednostka, gdy wchodzi w różnych kontekstach w interakcje), która powstaje w wyniku procesów łączenia, unifikacji i uogólniania doświadczeń, składających się na pasmo ludzkiego życia. Nie można go utożsamić z istotą, posiadaniem lub zestawem cech osobowości. Jest to – jak podsumował Michael Mahoney: „złożony system aktywnych i interaktywnych samoorganizujących się procesów” (Snyder, Lopez, 2002, s. 748). System ten nie został dany, odziedziczony, ale jest budowany, powstaje jako „złożony konstrukt mentalny, który konstruuje się dzięki uruchomieniu różnych procesów umysłowych” – zauważa Jerome Bruner (Neisser, Fivush, 1994, s. 41). Jonathan Raskin, który opiera się na teorii „osobistych konstruktów” George’a Kelly’ego (1963), stwierdza, że „ja” jest „generowane przez sposób, w jaki osoba sukcesywnie sama konstruuje siebie” (Raskin, Bridges, 2002, s. 7).

Niektóre podstawowe konstrukty są generowane we wczesnym dzieciństwie, przed rozwojem mowy. Są więc „głęboko osadzone i niezmiennie”, „nieprzepuszczalne dla autorefleksji i modyfikacji/impregnowane na autorefleksję i zmiany”, wydają się raczej „niefiltrowalnymi prawdami” niż zmiennymi konstrukcjami i dają trwałe poczucie własnej odrębności (Raskin, 2002, s. 7). Tworzone modele konstruktywistyczne podkreślają znaczenie kontekstów, w których tkwią powiązane ze sobą jednostki i z którymi wchodzi one w interakcje (Pepper, 1942). „Ja” budowane jest w kontekstach za pośrednictwem relacji. Podejście relacyjne uwypukla ten punkt widzenia, podkreśla bowiem znaczenie związku z kontekstem i powiązań między jednostkami. Tak – zdaniem Ruthellen Josselson i Davida Blusteina (Lapsley, Power, 1988; Savickas, Lent, 1994; Blustein i Noumair, 1996) – urodziła się koncepcja „osadzonego ja” („*embedded self*”).

Biorąc to pod uwagę, samoświadomość nie może być traktowana jako „odkrycie lub uwolnienie jakiegoś wrodzonego «ja»; jest to konstrukcja zbudowana na zachowaniach i postawach innych ludzi wobec danej osoby i podlega zmianom, ponieważ te zachowania, z natury są nietrwałe, niespójne i zmieniają swój charakter” (Polkinghorne, 1988, s. 150). W rezultacie przedstawiciele podejścia konstruktywistycznego uważają, że jednostka jest „społecznie zorganizowana w granicach kultury, kontekstu i języka (...) i ma wiele tożsamości, które są negocjowane i definiowane przez konkretne relacje interpersonalne” (Raskin, 2002, s. 18).

„Ja” nie odnosi się jednak tylko do przeszłych lub obecnych doświadczeń. Hazel Markus i Paula Nurius zaproponowały koncepcję „możliwych «ja»” („*Possible selves*”). Między innymi zauważają:

możliwe „ja” reprezentują pomysły jednostek na temat tego, kim mogą się stać, kim chciałyby się stać i kim obawiają się, że staną się, a tym samym uwzględniają pojęciowy związek pomiędzy poznaniem a motywacją. Możliwe „ja” są poznawczymi komponentami nadziei, lęków, celów i zagrożeń, i nadają tej dynamicznej formie swoistego samorozwoju znaczenie, organizację i kierunek.

Możliwe „ja” są ważne po pierwsze dlatego, że działają jako zachęta do przyszłych zachowań (tj. tych, do których należy się zbliżyć lub których można uniknąć), a po drugie, ponieważ zapewniają kontekst oceny i interpretacji obecnemu pogładowi na siebie (Markus, Nurius, 1986, s. 954).

Uwzględnianie kontekstów w konstruowaniu siebie idzie w parze z naciśnięciem na rolę społeczeństwa, kultury i jej systemów symbolicznych, a zwłaszcza języka i sposobu prowadzenia narracji, czyli tego, „jak ludzie mówią o sobie i swoim świecie, o naturze swoich doświadczeń” – pisze Raskin (2002, s. 18). Rom Harré ze swojej strony podkreśla, że „ja” jest „produkowane dyskursywnie, czyli w dialogu i innych formach wspólnego działania z rzeczywistymi i wyobrazonymi innymi” (Harré, 1998, s. 68). Zwykle pojęcie „ja” jest „użyteczną fikcją (...): [zamiast] niezwykłości (wyjątkowości), za którą każdy z nas uważa siebie”, „ja” jest „miejszem, z którego osoba postrzega świat i miejscem, z którego może działać” (Harré, 1998, s. 3–4).

Modele konstruktywistyczne i konstrukcjonistyczne budowane są na założeniu, że jaźń jest konstruowana przez narrację. „Ja” jest „nieustannie przepisywaną historią” (Bruner, 1994, s. 53), „konfigurowaniem osobistych wydarzeń w historyczną jedność, która obejmuje nie tylko to, co było, ale także oczekiwania tego, co się stanie” (Polkinghorne, 1988, s. 150). Wziąwszy pod uwagę, że narracja włącza zróżnicowane elementy życia człowieka w jedną rozwijającą się i niekończącą się historię (Polkinghorne, 1988, s. 150), w ciągłą i spójną całość, „refleksyjny projekt «ja» (...) polega na utrzymywaniu spójnych, chociaż wciąż na bieżąco weryfikowanych narracji biograficznych” (Giddens, 2001, s. 8).

Konstruowanie siebie jest zatem ciągłym, dynamicznym procesem, w trakcie którego „ja” dopiero się wyłania i nigdy nie jest kompletne. Jest to aktywny proces negocjowania, organizowania, syntezy, integrowania i refleksji, i choć tworzy trajektorię od przeszłości do przewidywanej przyszłości (Giddens, 2001), jego konstruowanie się odbywa się w teraźniejszości „w interaktywnej chwili (...) w miarę jak ta chwila się rozwija” (McNamee, 1996, s. 149). Wszystko to, co możemy wiedzieć o konstruującej się teraźniejszości, jest ujmowane z perspektywy przeszłości, ale można to zrozumieć poprzez narracje, w których jednostki (re)konstruują swoje życie z perspektywy przewidywanej przyszłości. Co więcej, mimo że to konstruowanie jest wysiłkiem poznawczym, że dokonuje się tylko poprzez mentalne działanie – może być potraktowane jako działanie rzeczywiste (Mignot, 2004).

Podsumowując, można stwierdzić, że konstruktywistyczne podejścia do dynamiki rozwoju poszczególnych podmiotowości różnią się od wcześniejszych poglądów na temat rozwoju ludzi. Tamte podkreślały trwałą stabilność indywidualnych osobowości w czasie i kontekście nawiązywanych przez jednostkę interakcji i wzajemnych ich powiązań. W przeciwieństwie do tego, podejścia konstruktywistyczne, po pierwsze, opisują jednostki ludzkie jako

mniej zunifikowane i jednorodne niż wcześniej postulowano. Są one opisane jako „mnogie” lub „wielorakie” (Lahire, 1998; Rowan, Cooper, 1999), jako przemawiające różnymi głosami (Gergen, 1991, 2011), łączącymi różne pozycje „ja” (Hermans, Kempen, 1993), jako złożone z zestawu „poczucia własnej skuteczności” (Bandura, 1986) i tworzące dynamiczny system „subiektywnych form tożsamości” (Guichard, 2001, 2004, 2005, 2008), etc. Po drugie, te same podejścia pokazują, że człowiek jako podmiot pluralistyczny stara się nadać swemu życiu jedność, spójność i znaczenie. Dokonuje tego przede wszystkim poprzez opracowanie niektórych tematów życia (Csikszentmihalyi, Beattie, 1979; Savickas, 2005, 2011, 2013) oraz budowanie biograficznej narracji (Ricoeur, 1985, 1990; Delory-Momberger 2009, 2012) wokół pewnych wydarzeń krytycznych, nadających sens jego przeszłości i teraźniejszości z punktu widzenia niektórych perspektyw na przyszłość. Po trzecie, analizy te nie zakładają, jak to było w poprzednich modelach, że indywidualne zachowania i reprezentacje są określane jednoznacznie i natychmiast przez cechy wrodzone lub wcześniejsze doświadczenia jednostek. Wprost przeciwnie, konstruktywistyczne modele, odnośnie do koncepcji „ja” i indywidualnych zachowań podkreślają rolę i znaczenie mediacji w procesie konstruowania znaczeń (Malrieu, 2003), rolę (re)interpretacji i symbolizacji (Wiley, 1994), rolę dialogu (Jacques, 1982) oraz różnych sposobów odnoszenia się do siebie i swoich doświadczeń (Foucault, 2008) itp. Biorą pod uwagę odkrycia współczesnej neurobiologii, która kładzie nacisk na plastyczność mózgu – nasz mózg, aby w teraźniejszości przywrócić przeszłość, przekształca swoje połączenia zgodnie z oddziaływaniem czynników środowiskowych i rodzajem relacji z kontekstem, w którym tkwimy. Główną konsekwencją tych przekształceń i przesunięć jest to, że jednostki aktywne są obecnie postrzegane jako posiadające większą sprawczość (agencję) (przynajmniej potencjalną) niż miały przypisywaną im przedtem (Bandura, 2006).

Wszystkie interwencje w *Poradnictwie konstruowania życia* (Savickas i in., 2009) odnoszą się do tego nowego naukowego spojrzenia na człowieka jako na podmiot. Tak jest w przypadku *Dialogów konstruowania życia* (lub wywiadach wspierających konstruowanie siebie – Guichard, 2008; Guichard i in., 2017), których podstawy teoretyczne – *Model „tworzenia siebie”* („*se faire soi*”) – są przedstawione poniżej.

2. Model „tworzenia siebie”: teoretyczne podstawy *Dialogów konstruowania życia*

Model „tworzenia siebie”, na podstawie którego powstały *Dialogi konstruowania życia* / *Life Design*, stanowi syntezę podejść konstruktywistycznych, pochodzących z różnych dziedzin nauk humanistycznych i społecznych, dotyczących budowy indywidualnej podmiotowości i opisu zjawiska subiektywizacji. Cztery

podstawowe pojęcia tej syntezy to: „rama poznawcza tożsamości”, „dynamiczny system subiektywnych form tożsamości”, „refleksyjność dualna” i „refleksyjność trójstronna”.

2.1. Od społecznych kategorii i kategoryzacji do poznawczych ram tożsamości

– Osoba jest budowana w kontekstach społecznych

Model „tworzenia siebie” opiera się na spostrzeżeniu, że samokonstrukcja ma miejsce w kontekstach społecznych. Konteksty te pozostają w związku interaktywnym z ludźmi, przedkładając im pewne oferty i stwarzając określone możliwości działania. Ludzie wchodzą w interakcje z gotowymi (*ready made*) kategoriami społecznymi, niektórymi sposobami opracowywania nowych kategorii (z których wiele może być lokalnych i nietrwałych), a także ze scenariuszami (narracje, skrypty narracyjne, takie jak wzory przebiegu życia itp.), pozwalającymi im interpretować i scalać różne wydarzenia i doświadczenia, które wyznaczają bieg ich życia.

Aby opisać te zjawiska, socjolog Claude Dubar (1992, 1998a, b, 2000) zaproponował koncepcję tożsamości narracyjnej budowanej z ofert tożsamości, form tożsamości, transakcji relacyjnych i biograficznych. Według Dubara każde społeczeństwo definiuje pewną ofertę tożsamościową: składa się ona z różnych szczegółowych systemów pojęć i kategorii społecznych, dzięki którym każda osoba może (poprzez interpretację różnych swoich doświadczeń i zachowań) przedstawić siebie i/lub opisać innych poprzez interpretację postrzeganych lub wyobrazonych zachowań każdego z nich). Ta oferta może być związana z określonym terytorium lub językiem (osoba może na przykład określić się jako Breton, Francuz...), z zawodem lub aktywnością (mechanik, gitarzysta itp.), odnosić się do kategorii socjodemograficznej (kadra, licealista...), przynależnością do grupy („my z Renault”, „my kibice Paris Saint Germain”...), do religii lub ruchów ideologicznych (katolik, ekolog, faszysta...), do pochodzenia etnicznego, orientacji seksualnej, klasyfikacji medycznej lub psychiatrycznej, do typu charakteru itp.

Oferta tożsamości wprawdzie jest względnie stabilna, jednak ewoluuje i przekształca się. Dokonuje się to za pośrednictwem wspólnych działań, interakcji i uprawianych gier językowych, w które ludzie się angażują. Jednostki rozwijają bowiem stale nowe narracje oparte na wzorach historii życia, które są im oferowane. W ten sposób przyczyniają się do tworzenia nowych kategorii, które zwykle mają jedynie wartość lokalną, zanim niektóre z nich staną się bardziej rozpowszechnione i utrwalone. Wiele z tych wyłaniających się kategorii – które Dubar nazywa formami tożsamości (nie mylić z subiektywnymi formami tożsamości przedstawionymi w dalszej części tego artykułu) – jest powiązanych

z roszczeniami zbiorowymi dotyczącymi kategorii interpretacyjnych, pozwalającymi im na dowartościowanie lub dewaluację obrazu pewnych grup ludzi (gejów, islamofobów, populistów itp.). W trakcie wydarzeń, które wyznaczają bieg historii danej grupy, niektóre z tych kategorii utwierdzają się, podczas gdy inne stają się nieaktualne. Tak jest na przykład w przypadku kategorii „zazous”¹, która miała znaczenie poznawcze we Francji w połowie XX wieku. Odwrotnie, w dzisiejszych czasach w Europie zyskują moc kategoryzacje dotyczące religii.

Dubar opisuje konstrukcję indywidualnych tożsamości jako zjawisko „zawłaszczenia” (którego nie można przyrównać do prostych identyfikacji) przez jednostki niektórych z tych kategorii. Interpretują one zdarzenia i doświadczenia, zaznaczając kurs ich istnienia poprzez odniesienie się do niektórych z nich. W tym zawłaszczaniu kluczową rolę odgrywają trzy procesy: transakcje relacyjne, transakcja biograficzna i konstruowanie przez jednostkę narracji dotyczącej jej przebiegu życia.

Transakcja relacyjna jest procesem samookreślenia (autoidentyfikacji) powiązany z rozpoznaniem siebie przez innych. Jest oparta na aktach przypisywania jednostce pewnych cech przez innych ludzi (na przykład nauczyciel może powiedzieć uczniowi: „ty jesteś prawdziwym matematykiem”) poczuciu przynależności i uznania dla samego siebie (uczeń może o sobie powiedzieć: „mam żyłkę do matematyki”). Dla jednostki, transakcją relacyjną jest rozpoznanie siebie jako takiego, jakim chce się być. Otóż Dubar zauważa (1998a, s. 112), że nie musi zachodzić związek między „predyktywną (przewidywaną) tożsamością siebie” [tą, za którą jednostka chce uznawać siebie], która wyraża jednostkową tożsamość osoby z jej indywidualną przeżytą historią życia i „tożsamościami przypisywanymi przez innych”. Dana osoba może na przykład

być klasyfikowana przez innych w sposób, którego nie akceptuje i który uznaje za nieuzasadniony (...). Nie jest to tylko kwestia nieporozumień międzyludzkich, lecz raczej naruszenie norm społecznych. W rzeczywistości niektóre osoby lub grupy nadużywają swojej pozycji, aby budować obraz ludzi, których chcą zdestabilizować, odnosząc się do tych ich cech tożsamości, których nie muszą wymieniać. Najczęściej afront polega na przypomnieniu komuś, że nie należy do nadrzędnej wspólnoty (Singly, 2004, s. 87).

Transakcje relacyjne idą w kierunku formowania się wielorakiej subiektywnej tożsamości, zaś transakcja biograficzna jest procesem jednoczenia tej różnorodności i umożliwia jednostkom powiązanie różnych aktów przynależności (również „samo-uznania”) oraz aktów odrzucenia lub „akomodacji” pewnych

¹ Zazous, czyli „bikiniarze” – subkultura, która powstała w latach 40. XX wieku. We Francji była z jednej strony reakcją na restrykcyjne nakazy rządu dotyczące racjonalnego wydzielania materiałów podczas wojny, przejawiała się w modzie, umiłowaniu jazzu i awangardy; z drugiej miała w pewnym sensie wymiar polityczny – poprzez używanie wizualnych symboli na ubraniach, miała być znakiem protestu przeciwko antysemityzmowi. Ciekawy artykuł na ten temat: <http://www.entertheroom.pl/style/4565-zazou-zapomniana-subkultura> (od red.).

„piętnujących” ocen, w historii, która jednoczy ich bieg życia, nadając mu ciągłość. Jest to proces, „w którym jednostki przewidują swoją przyszłość z przeszłości” (Dubar, 1992, s. 520). Transakcja ta opiera się w szczególności na auto-narracjach lub dialogach wewnętrznych, za pomocą których dana osoba stara się nadać sens swojemu życiu, poprzez artykułowanie różnych swoich powiązań społecznych, wpisując je w pewną osobistą historię (nadając znaczenie tej osobistej historii) i pozwalając im odgrywać określoną rolę w przewidywanej przyszłości².

Wyzwaniem związanym z transakcją biograficzną jest zbudowanie narracji o sobie i swojej możliwej przyszłości. Ta narracja, stworzona dla dokonania transakcji biograficznej, syntetyzuje różne transakcje relacyjne i odzwierciedla subiektywną tożsamość jednostki. To nic więcej niż opowieść: historia życia, którą jednostka buduje, opowiadając ją sobie. Nie ma żadnych istotnych cech, które pozwoliłyby określić, czym jest tożsamość sama w sobie: nie ma „twardego rdzenia” stanowiącego serce indywidualnej tożsamości. Nie jest substancją: należy tylko do porządku narracyjnego. Dubar zauważa:

jeśli tożsamości nie są „esencjami” i nie są reprezentacjami (takiej „rzeczywistości”, która umykałaby językowi), to dlatego, że są to historie, „które opowiada się samemu sobie na temat tego, jakim się jest” (Laing, 1961, 1971), albo te, które opowiada się sobie o pochodzeniu świata. Są zatem nieodłączne od sposobów „tworzenia narracji” wokół jednej lub wielu „intryg” (Ricoeur, 1983) swojego życia lub życia innych. Wytwarzanie kategorii i twierdzeń argumentacyjnych

² Obie transakcje opisane przez Claude’a Dubara można porównać z dwoma procesami refleksji – porównawczym i probabilistycznym – których kształtowanie się u gimnazjalistów opisała Bernadette Dumora (1988, 1990, 1998a, 1998b, 2000). Refleksja porównawcza odnosi się do zjawiska antycypowania/ przewidywania siebie w obrazie osobowości zawodowej. To przewidywanie budowane jest stopniowo między 10. a 15. rokiem życia: najpierw następuje prosta identyfikacja – fuzja z osobowością idealną, następnie z biegiem lat ten obraz się wzbogaca, opisy stają się coraz bardziej abstrakcyjne i pozwalają uzasadnić to porównanie. Można postawić hipotezę, że to wzbogacenie jest powiązane z istnieniem pewnych innych sprzężeń zwrotnych, typu „Widzę cię jako... / nie widzę ciebie jako... / zrób to lub bądź taki”: informacje zwrotne wpisujące się w szersze procesy transakcji relacyjnych. Refleksja probabilistyczna konstruowana jest w tym samym czasie. Początkowo, zbudowana na uzasadnieniu typu „chcieć to móc”, w wieku około 15 lat przybiera formę fali kalkulacji prawdopodobieństwa ewentualnego sukcesu w danej strukturze systemu szkolnego. Refleksję probabilistyczną można zatem uznać za formę, którą transakcja biograficzna przyjmuje w kontekście szkolnej instytucji, do której uczęszczają młodzi ludzie. W tym przypadku uczniowie „przewidują swoją przyszłość ze swojej przeszłości” zgodnie z normami obowiązującymi w systemie szkolnym, a głównie z ich ocenami szkolnymi w „ważnych” dyscyplinach. Około 15. roku życia uczniowie francuskich gimnazjów obserwowani przez Dumorę wyrażają wyniki tych dwóch procesów refleksji, aby stworzyć to, co nazwała ona „logiką implikatywną”. Badaczka opisała sześć prototypów, takich jak na przykład *logika doskonałości* dobrych uczniów, którzy koncentrują się na refleksji probabilistycznej i stawiają sobie za cel „iść w miarę możliwości w selekcjonowanych studiach”. Możemy uznać, że te logiki stanowią to, co Claude Dubar (rozszerzając myśl Paula Ricoeura) nazwałby intrygami stanowiącymi serce narracyjnych tożsamości młodych ludzi, którzy są wtedy przede wszystkim uczniami (od autora). Więcej o koncepcji B. Dumora można przeczytać w książce J. Guicharda, M. Huteau, (2005). *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego*. Tłum. L. Demkowicz i in. Kraków: Impuls (od red.).

w „autonarracjach” jest zatem, jak się wydaje, sercem procesów tożsamościowych, które zawsze są zależne od społecznego kontekstu ich produkcji (Dubar, 1998b, s. 98).

Zwrócenie uwagi na rolę kontekstów i relacji społecznych w budowaniu tożsamości jednostek jest fundamentalnym wkładem socjologii w zagadnienie konstruowania subiektywnych indywidualności. Granicą tego wkładu jest sama dyscyplina socjologii, pozostająca ślepa na procesy poznawcze, których obecność jednak zakłada. W rzeczywistości jednostka może angażować się w transakcje, opisane przez Dubara, jedynie poprzez poznawcze przyswajanie kategorii i procesów społecznej kategoryzacji oraz poprzez wdrażanie procesów poznawczych przetwarzania informacji (formowania kategorii umysłowych, porządkowania struktur, odtwarzania informacji i rozwiązywania problemów itp.). Innymi słowy: model budowania indywidualnej tożsamości Dubara zakłada, że świat społeczny implikuje konstruowanie struktur mentalnych i procesów umysłowych przetwarzania informacji.

Nasuwa się zatem pytanie, na jakie zjawiska poznawcze składają się fenomeny porządku społecznego opisane przez Dubara. Wydaje się, że dzisiaj nie ma żadnych badań na ten temat chociaż naukowcy, prowadząc badania, przytaczają wiele „poznawczych konstruktów”, jak: schematy, kategorie, stopniowalne struktury, skrypty działania, scenariusze, ramy poznawcze, systemy hierarchizacji pojęć, modele mentalne, reprezentacje społeczne itp. Wobec braku dobrze ugruntowanej wiedzy, recenzja Lawrence’a Barsalou w rozdziale na temat roli wiedzy w pamięci (1992, s. 148–185) zachęca do przyjęcia, jako wiarygodnej, następującej podwójnej hipotezy. Z jednej strony wielość doświadczeń i znaczących wydarzeń zachodzących w kontekście społecznym życia jednostki skłania ją do skonstruowania w pamięci systemu ram poznawczych tożsamości, odpowiadających organizacji w jej umyśle systemom kategorii i kategoryzacji społecznych oraz sposobom narracji życia indywidualnego – obowiązujących w tych kontekstach. Ta mentalna organizacja jest zatem funkcją doświadczeń i zdarzeń, które wyznaczają życie jednostki. Z drugiej strony, w tych samych kontekstach społecznych jednostka poprzez interakcje i wchodzenie w związki, konstruuje w swoim umyśle system subiektywnych ram poznawczych tożsamości, które stanowią dla niej podstawę poznawczą postrzegania siebie i swoich zachowań w różnych kontekstach, w których jednostka może działać, wchodzić w interakcje i angażować się w dialog.

– Osoba konstruuje w swoim umyśle struktury pamięci długotrwałej odnoszące się do systemów kategorii i społecznych kategoryzacji

Pierwszy aspekt tej podwójnej hipotezy poznawczej związany jest z organizacją w pamięci społecznej oferty tożsamościowej. Hipoteza ta opiera się na koncepcji

„ramy poznawczej” zaproponowanej przez Marviną Minsky’ego w pracy zbiorowej pod redakcją Philipa Nikolasa, Johnson-Lairda i Peter Catharta Wasona (1977) porządkującej domyślne wartości atrybutów danych wzorców. Zwraca się tu uwagę na rozległe struktury poznawcze, które łączą ze sobą zjawiska percepcji i działania oraz pozwalają na wnioskowanie o nich, nawet wówczas, gdy brakuje pewnych precyzyjnych informacji. Na przykład: rama poznawcza odpowiadająca słowu „pokój” obejmuje informacje o następujących elementach: sufit, podłoga, ściany, drzwi, okno. Biorąc pod uwagę nasze doświadczenie, domyślną informacją dla słowa „ściany” jest słowo cztery. Gdy słyszymy o pokoju bez wskazania dalszych szczegółów, wyobrażamy sobie pokój z czterema ścianami. Rama „pokój” obejmuje także pomysł, że pomieszczenie to musi mieć przynajmniej jedne drzwi, których ktoś (może być, że ja sam) może użyć, aby wejść, realizując określone skrypty działania (znane w tym zakresie procedury), odpowiadające zwykłej czynności otwierania drzwi itp.

Ta koncepcja „ram poznawczych” dobrze nadaje się do opisywania struktur mentalnych zapamiętywania kategorii lub kategoryzacji społecznych. Jeśli, na przykład, powiedziano nam o kimś, że wykonuje zawód „inżyniera”, to bez dalszych specyfikacji wnioskujemy, przypisując płęć, że chodzi o mężczyznę; opisując aktywność zawodową – że jest odpowiedzialny za produkcję lub badania w przedsiębiorstwie; myśląc o wykształceniu – przypisujemy mu posiadanie dyplomu studiów specjalistycznych; określając wynagrodzenie – otrzymywanie wysokiej pensji itd. W użytych tutaj słownictwie słowu „inżynier” odpowiada obraz adekwatny do „poznawczej rami tożsamości”. Tożsamościowe rami poznawcze są strukturami organizującymi w pamięci długotrwałej informacje o kategoriach społecznych oraz wszelkiego rodzaju kategoryzacjach społecznych (dotyczących płci, religii, pozycji społecznej, orientacji seksualnej, wieku życia, rodzaju zawodu, sposobu spędzania czasu wolnego, wyborów politycznych, cech charakteru, przyjętej typologii, astrologicznych przewidywań itp.).

Poznawcze rami tożsamości przede wszystkim obejmują wzory dotyczące osobowości danych jednostek i skrypty ich działań. Wzory osobowości odpowiadają temu, co Jerome Bruner i Renato Taguri (1954) nazwali „ukrytymi teoriami osobowości”. Określenie to ma na celu wyjaśnienie faktu, że każdy z nas w umyśle posiada wyobrażenie, które sam tworzy z obserwacji innych, posiada obraz siebie lub innych, uwzględniający relacje zachodzące między cechami lub atrybutami opisującymi ich. Uważamy, że pewne cechy osobowości idą w parze, podczas gdy inne, wręcz przeciwnie, zdają się wykluczać. Na przykład mamy skłonność do myślenia, że osoba, którą uważamy za uczciwą i inteligentną, jest również życzliwa i nie jest brutalna. Ponadto poznawcze rami tożsamości obejmują skrypty akcji. Skrypty lub scenariusze – zgodnie z definicją Rogera Schanka i Roberta Abelsona (1977) – są opisem oczekiwanych od jednostki sekwencji spójnych zachowań, wobec zdarzeń angażujących ją jako uczestnika lub obserwatora. Na przykład, gdy idziemy do klasycznej restauracji, wiemy

z góry, jak wszystko się rozwinie i jak będziemy musieli postępować: kelner poda nam *menu*, potem odejdzie, my przeczytamy *menu*, dokonamy wyboru, kelner wróci, powiemy mu o naszym wyborze itd. Ramy poznawcze tożsamości obejmują też takie skrypty działania, dzięki którym wyobrażamy sobie na przykład, że inżynier pracując, analizuje schemat techniczny i wykonuje obliczenia na swoim komputerze.

Psychologowie poznawczy podkreślają, że „w pamięci pojęcia nie istnieją niezależnie od siebie. Tworzą «systemy pojęciowe» (Barsalou, 1992, s. 177). W konsekwencji ramy poznawcze tożsamości tworzą, w umyśle każdego człowieka, system poznawczych ram tożsamości. Ten system jest poznawczą podstawą naszej wizji świata społecznego. Jak pokazują prace na temat mapy poznawczej zawodów, dla nas pojęcie inżyniera może być definiowane inaczej niż takie pojęcia, jak robotnik, brygadzysta, urzędnik, dyrektor naczelny itp. (Gottfredson, 1981; Guichard, 2011). System poznawczych ram tożsamościowych jednostki to poznawcza struktura w pamięci długotrwałej, dotycząca oferty tożsamościowej, jaką proponuje dane społeczeństwo – w którym jednostka żyje – tak jak potrafi ją skonstruować w trakcie swoich działań, rozmów i interakcji. Są one związane z kontekstami, wpisanymi w to, co Pierre Bourdieu (1990, 1997) nazwał *polem*. Jest to względnie autonomiczna przestrzeń społeczna (np. pole akademickie, pole sportu itp.), która tworzy społeczny makrosystem. Każde *pole* – które charakteryzują własne reguły, normy, wartości i rodzaje zainteresowań – wytwarza hierarchiczną strukturę pozycji. W zależności od pozycji zajmowanej przez jednostkę w różnych *polach* społecznych, w których współdziała, buduje ona pewien *habitus*, czyli własny repertuar ram percepcyjnych, systemów reprezentacji i oczekiwań, a także schematów działania. Połączenie koncepcji Dubara i Bourdieu z koncepcją poznawczej ramy tożsamości prowadzi do sformułowania następującej ogólnej hipotezy: system ram poznawczych tożsamości każdej osoby jest strukturą poznawczą w jej długotrwałej pamięci, dotyczącą społecznej oferty tożsamościowej, jaką była w stanie skonstruować w trakcie działań, interakcji i rozmów, zgodnie z pozycjami, które zajmowała – i zajmuje – w każdym z różnych pól społecznych, w których współdziałała lub które na nią oddziaływały.

– Osoba konstruuje w swojej pamięci długotrwałej system struktur zapamiętywania informacji dotyczących samego siebie, stanowiących podstawę jej subiektywnej tożsamości

Drugi aspekt hipotezy poznawczej związany jest z konstruowaniem indywidualnej tożsamości. Hipoteza ta, jak zauważono powyżej, zakłada, że odnosząc się do swojego systemu poznawczych ram tożsamości, jednostka konstruuje w swoim umyśle system subiektywnych poznawczych ram tożsamości, który

jest jej poznawczym fundamentem postrzegania siebie i swojego zachowania w różnych kontekstach, w których działa, nawiązuje interakcje i prowadzi dialogi. Pojęcie subiektywnej ramy poznawczej tożsamości (*cadre cognitif identitaire subjectif* – CCIS) ma na celu wyjaśnienie faktu, że gdy jednostka zapamiętuje informacje dotyczące siebie w odniesieniu do ramy poznawczej tożsamości, wartości domyślne atrybutów tej ramy nabierają szczególnego znaczenia – schematy lub ukryte teorie osobowości stają się schematami siebie (Markus, 1977), skrypty działań, interakcje i rozmowy stają się bardziej precyzyjne, a odczuwane uczucia, emocje, doznania itp. mocno są ze sobą powiązane. Na przykład, gdy inżynier uważa się za „inżyniera”, aktywuje/aktualizuje w swoim umyśle zbiór struktur zachowanych w pamięci długotrwałej, związanych z rzeczywistą pracą, bieżącymi zadaniami, interakcjami z kolegami, hierarchicznymi stosunkami pracy, ze swoimi osobistymi, ale również ze społecznymi, obrazami własnej pracy, ze swoją jakością zawodową, ze swoją przeszłością w tych działaniach, wykształceniem, jakie uzyskał, możliwymi perspektywami na przyszłość itd. Jednym słowem: struktura poznawcza pamięci długotrwałej „mnie-inżyniera” jest ulokowana w umyśle osoby, która uważa się za znacznie różną i znacznie bogatszą od „inżyniera w ogóle”, co pokazały prace Marisy Zavalloni i Christiane Louis-Guérin (1984) i jak to później określił Pierre Tap w koncepcji „identyzacji” (Tap, 1986, 1988)³.

Co więcej, subiektywna rama poznawcza tożsamości nie może istnieć w umyśle człowieka w izolacji: jest związana z innymi subiektywnymi ramami tożsamości, które razem tworzą system ram poznawczo-tożsamościowych. System ten stanowi organizację wzorców percepcji i działania w pamięci danej osoby, a także przesądza o emocjach, uczuciach, odczuciach itp. odnoszących się do siebie, w różnych kontekstach obecnych, przeszłych lub przewidywanych. Określone ramy poznawcze tożsamości formują w jej umyśle (z wyjątkiem patologicznych przypadków dysocjacji jaźni lub jej rozdziwienia) zunifikowany (ujednolicony) system. Przywołana hipoteza odpowiada obserwacjom empirycznym, takim jak te, o których Michel Foucault, napisał:

podmiot nie jest substancją, jest formą, a forma ta nie jest, ani przede wszystkim, ani też nigdy, tożsama ze sobą. Nie pozostaję do siebie samego w tym samym typie odniesienia, kiedy ustanawiam się jako podmiot polityczny, który oto głośuje lub zabiera głos w danym zgromadzeniu, oraz kiedy staram się zaspokoić swe pragnienia w ramach związku seksualnego. Istnieją niewątpliwie powiązania oraz interferencje pomiędzy tymi różnymi postaciami podmiotu, lecz nie upoważnia to do uznania, że stoi się wobec tego samego podmiotu. W każdym z owych przypadków odgrywa się, ustala się, odmienne formy odniesienia się do siebie samego (Foucault, 1984, s. 718–719).

³ Pierre Tap uważa, że tożsamość jednostkowa jest efektem identyfikacji (*identification*) lub indywidualizacji (*identisation*) (od red.).

Aby jednostka mogła odnosić się do siebie na różne sposoby, w zależności od czasów i kontekstów opisanych przez Foucaulta, musi najpierw móc polegać na różnych strukturach poznawczych, z których każda jest pamięcią jednej z form, w jakich została ustanowiona w danym momencie. Konieczne jest jednak, aby te różne struktury były ze sobą połączone, co znaczy: by tworzyły system ram poznawczych tożsamości. Oznacza to, że pamięć długotrwała jednostki obejmuje kombinację struktur poznawczych, z których każda odnosi się do siebie w jednej z jej bieżących ocen doświadczenia („ja-inżynier”, „ja-ojciec rodziny”, „ja-działacz związkowy” itd.) lub z przeszłością („ja-uczeń...”, „ja-syn...”, itp.) albo stanem przewidywanym („ja-emeryt”, „ja-urządzający domek w Lozère” itp.).

Aby taki system tworzył jedność – aby jednostka nie doznawała subiektywnego doświadczenia podzielonego „ja” (Laing, 1965) lub rozszczępionego ego – muszą istnieć powiązania poznawcze pomiędzy różnymi subiektywnymi ramami poznawczymi tożsamości. Relacje między poszczególnymi ramami (CCIS – *cadres cognitifs identitaires subjectifs* – w oryginale) opierają się na pewnych cechach, które będąc charakterystyczne dla jednej ramy, odnoszą się do innych ram. Na przykład pamięć długotrwała jakiejś osoby może obejmować ramę „ja-inżynier”, uwzględniając atrybut „doskonały profesjonalista”. Ten z kolei może być poznawczo związany z następującymi atrybutami: „doskonały profesjonalista kosztem czasu poświęconego na edukację moich dzieci” (nawiązanie do CCIS „ojciec rodziny”) i posiadający „doskonałe umiejętności profesjonalne, które nie wszystkie zostały uznane w firmie, biorąc pod uwagę moje zobowiązanie wobec związku” (nawiązanie do CCIS „działacz związkowy”). Niektóre z tych powiązań poznawczych ujawniają w danym momencie strukturę systemu subiektywnych ram tożsamości jednostki. Zatem atrybut „doskonały profesjonalista kosztem czasu poświęconego na edukację moich dzieci” pomaga wskazać centralne znaczenie ramy poznawczej „ja-inżynier” i rolę peryferyjną – „ja-ojciec”.

Należy podkreślić jedną z ważnych kwestii: system ram poznawczych tożsamości jest wynioskowanym kognitywnym podłożem struktur poznawczych zachowanych w pamięci długotrwałej. Takie struktury są nieuświadomione. System ram kognitywnych tożsamości danej osoby jest nieuświadomionym fundamentem poznawczym własnej tożsamości subiektywnej jako tej, która jest zawsze mniej lub bardziej wyrazista w świadomości człowieka i odpowiada wszystkim jego dążeniom: być, działać, postrzegać (siebie i innych), odczuwać itd. w różnych kontekstach życia obecnego, przeszłego lub antycypowanego. Subiektywna tożsamość osoby definiowana jest jako jej dynamiczny system subiektywnych form tożsamości (których narracyjne fragmenty wewnętrznego języka utrzymują strukturę w napięciu), system, którego dana osoba, polegając na systemie subiektywnych ram tożsamości w pamięci długotrwałej, może stać się mniej lub bardziej świadoma w zależności od kontekstów i sytuacji życiowych w których się znajduje.

Związek między subiektywną formą tożsamości (SFT) a leżącą u podstaw ramą tożsamości jest nieodłączny od procesów aktywacji/aktualizacji. Zachowanie osoby w określonej sytuacji (to, co postrzega i czuje, jej działanie itp.) jest określone przez natychmiastową aktywację ramy poznawczej, która pozwala jej zdekodować sytuację (co w praktyce oznacza, że na przykład inżynier, gdy jest w pracy, „działa” spontanicznie, zgodnie z jego subiektywnymi ramami poznawczymi „samostanowienia”). Aktywacja ramy poznawczej jest jednak nierozzerwalnie związana z pewną aktualizacją, ponieważ żadna aktualna sytuacja nie odpowiada pod każdym względem tym wszystkim jej elementom, które są zakodowane w pamięci długotrwałej i umożliwiają działanie. Niektóre sytuacje wiążą się z domaganiem się znacznej aktualizacji ramy poznawczej (może to być na przykład dla inżyniera rekrutacja nowego przełożonego). Korzystając ze słów Jeana Piageta (1967), możemy powiedzieć, że budowa i funkcjonowanie jaźni w pewnej subiektywnej formie tożsamości w danym momencie prowadzi do przyjęcia pewnych cech subiektywnych ram poznawczych tożsamości w długotrwałej pamięci i że tak przyjęte cechy są następnie asymilowane przez te ramy poznawcze, modyfikując je.

System subiektywnych poznawczych ram tożsamości człowieka stanowi „konserwatorium” subiektywnej tożsamości osoby. Ten system zmienia się stosunkowo wolno. Z jednej strony ewoluuje, jak już wskazaliśmy, zgodnie z działaniami, interakcjami, dialogami, emocjami, uczuciami itp. osoby w różnych sytuacjach jej codziennego życia. Ewoluuje także zgodnie z przemianami ofert tożsamościowych, ułożonych w kontekstach społecznych, w których poszczególne osoby oddziałują na siebie, to znaczy zgodnie z rozwojem struktur organizujących jej pamięć i zgodnie z przemianami systemu ram poznawczych tożsamości danego człowieka. Na przykład generał SS Otto Ohlendorf, którego system subiektywnych form tożsamości był zorganizowany wokół projektu odzwierciedlającego subiektywną formę tożsamości „ja-doskonały nazista” (jak pokazuje analiza jego biografii Philippe’a Malrieu, 2003), nie mógłby sobie takiej formy tożsamości (a zatem kategorii społecznej, następnie zaś odpowiedniej struktury tożsamości poznawczej) wyobrazić, i odnieść się w stosunku do niej, przed latami dwudziestymi i przed pojawieniem się ruchu nazistowskiego. Z drugiej strony, system subiektywnych ram poznawczych tożsamości danej osoby ewoluuje zgodnie z właściwościami jej pamięci. Jak zaobserwowano, może całkowicie zanikać w końcowej fazie pewnych zaburzeń psychicznych, poważnie wpływających na pamięć. Wreszcie system subiektywnych ram poznawczych danej osoby może również zostać przepracowany poprzez interakcje doradcze, w szczególności – jak zobaczymy – przy okazji dialogu w *Poradnictwie konstruowania życia*.

2.2 Subiektywna tożsamość jako dynamiczny system subiektywnych form tożsamości

Jak wspomniano we wstępie, dialog w *Poradnictwie konstruowania życia / Life Design* ma na celu pomóc radzącemu się w sformułowaniu takich perspektyw, które mogą nadać znaczenie jego subiektywnej tożsamości. Ponieważ ta ostatnia jest pomyślana jako „dynamiczny system subiektywnych form tożsamości” (zakotwiczony w systemie subiektywnych ram poznawczych tożsamości), określenie przez radzącego się takich perspektyw zakłada analizę jego głównych subiektywnych form tożsamości (co znaczy: uświadomienie sobie podstawowych atrybutów leżących u podstaw subiektywnych ram poznawczych tożsamości) i zależności między nimi, aby zidentyfikować pewną spójność oczekiwań, którą radzący się może wówczas osiągnąć.

Praca radzącego się korzystającego z *Dialogów Life Design* polega na refleksji nad swoim systemem subiektywnych form tożsamości. Odkrywanie ich implikuje aktywację/aktualizację różnych podstawowych ram poznawczych jego tożsamości, stanowiących jego system subiektywnych ram poznawczych tożsamości. Ta aktywacja/aktualizacja może zainicjować transformację niektórych z tych ram, a w przypadku, gdy refleksja radzącego się prowadzi go do sformułowania nowych perspektyw – o których początkowo nie myślał – doprowadzić do głębokiego przetworzenia jego systemu subiektywnych ram poznawczych, do wytworzenia projektów stanowiących niejednokrotnie prawdziwy egzystencjalny przewrót (co pokazuje przykład Hamzy przedstawiony poniżej).

– System subiektywnych form tożsamości

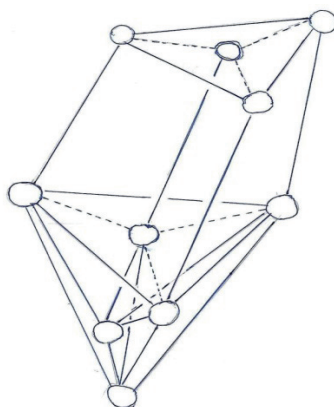
Jak wspomniano powyżej: tożsamość subiektywna jest jednocześnie pluralistyczna (zbudowana z subiektywnych form tożsamości), zunifikowana (system) i ewoluująca (dynamiczna). Jest definiowana jako system subiektywnych form tożsamości. Subiektywna forma tożsamości (SFT) jest kompozycją, po pierwsze, sposobów bycia, działania, międzyosobowych relacji i prowadzonych dialogów w odniesieniu do pewnego kontekstu, po drugie – postrzegania i pojmowania (związanego z tym kontekstem) siebie samego, innych i znaczących obiektów kontekstu, a po trzecie rozmaitych afektów, odczuć, uczuć, emocji itp. „tak”, a nie inaczej doświadczanych w tym kontekście. Na przykład widzimy to wówczas, gdy młoda dziewczyna zaczynając opisywać swoją subiektywną formę tożsamości „ja-licealistka” mówi: „w liceum to, co przede wszystkim mnie interesuje, to moje koleżanki”.

Jakaś SFT (czasem mogą być dwie) jest (są) ważniejsze niż inne w systemie SFT danej osoby w pewnym momencie jej życia. Takie subiektywne formy tożsamości zajmują centralną pozycję w całym systemie SFT. Można uznać, że dana subiektywna forma tożsamości wydaje się kluczowa dla dynamicznego systemu

form tożsamości takiej osoby, gdy: po pierwsze – ma ona nadzieję osiągnąć coś bardzo istotnego, co dla niej „samo przez się”, coś znaczy (można powiedzieć, kiedy SFT odpowiada obszarowi życia, w którym dana osoba chce osiągnąć pewien stan doskonałości, nadający sens jej życiu); po drugie – ta osoba czuje się z tym szczęśliwa, bo to wiele dla niej znaczy; po trzecie – inne dojście do głosu danej SFT ma miejsce wtedy, gdy ta forma (przynajmniej częściowo) ma dla niej znaczenie (na przykład, jeśli ktoś jako student mówi: „pływam, aby być w dobrej formie, co zapewni mi powodzenie na egzaminach”, jest prawdopodobne, że jego SFT „pływak” jest peryferyjna w stosunku do centralnej SFT „student”); po czwarte wreszcie, kiedy – a tak jest w wielu przypadkach – SFT jest projektem osiągnięcia przyszłego celu, który jest dla osoby znaczący. Ten cel odpowiada oczekiwanej subiektywnej formie tożsamości, którą ta osoba ma nadzieję zbudować. Na przykład badania czterech młodych sportowców o wysokim poziomie osiągnięć (Szejnok, 2012) wykazały, że dla każdego z nich postać mistrza na podium olimpijskim była głównym składnikiem oczekiwanej SFT, co nadawało spójność i sens ich obecnemu ascetycznemu życiu oraz pozwalało znosić z pewną przyjemnością niewygody, wynikające z intensywnego codziennego treningu.

Subiektywne formy tożsamości, które uwzględniają takie oczekiwania dotyczące samorealizacji, odgrywają kluczową rolę w organizacji dynamicznego systemu subiektywnych form tożsamości danej osoby w danym czasie. Jest on wtedy zorganizowany zgodnie z tą perspektywą samorealizacji, która nadaje sens jej życiu w tym właśnie czasie. W wielu przypadkach centralna SFT jest powiązana z przeszłą SFT, która odegrała ważną rolę w życiu danej osoby lub jest powiązana z głównymi oczekiwaniami tej osoby wobec innych osób, których opinie mają dla niej znaczenie. Na przykład większość wyżej wspomnianych zawodników szczytujących się wysokimi osiągnięciami odkryło sport (i zawody sportowe) za pośrednictwem kogoś z rodziny (ojca, matki, wuja itp.), będącego ważną postacią w okresie ich dzieciństwa.

Poniższy schemat ilustruje koncepcję „systemu subiektywnych form tożsamości”. Przedstawia on w sposób obrazowy pogląd, że (w tym wypadku fikcyjny) młody człowiek – którego nazwano *Hasni* – może wypracować swój system subiektywnych form tożsamości przy użyciu *Dialogów konstruowania życia*. Ten przykład opracowano poprzez syntezę różnych obserwacji rzeczywistych przypadków opisanych przez Zaïhię Zéroulou (1988) w artykule zatytułowanym *La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation* (Sukces edukacyjny dzieci imigrantów. Wkład podejścia w zakresie mobilizacji) i Aziz Jellab (2001) w książce *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel* (Szkolnictwo i stosunek do wiedzy w liceum zawodowym). Ten 17-latek urodził się we Francji w rodzinie imigrantów z Maroka, obecnie jest maturzystą szkoły zawodowej systemów cyfrowych.

Rys. 1. System subiektywnych form tożsamości *Hasniego* (fikcyjny przykład)

Źródło: opracowanie własne.

Na powyższej ilustracji każde kółko reprezentuje jedną subiektywną formę tożsamości (SFT), a linie (stałe) lub (przerywane) przedstawiają relacje między tymi formami. Cztery kółka na poziomie środkowym to subiektywne formy tożsamości, odpowiadające obecnym wartościom doświadczenia *Hasniego*. Jedna z tych form tożsamości zajmuje pozycję centralną: odpowiada ona największemu obecnemu jego zaangażowaniu: „Ja, *Hasni*, maturzysta szkoły zawodowej systemów cyfrowych, widzący siebie jako przyszłego studenta”. Ta „subiektywna forma tożsamości szkolnej” odpowiada opisowi Jellaba (2001) niektórych uczniów szkół zawodowych, którzy budują „refleksyjną formę relacji z wiedzą”. Oznacza to, że *Hasni*, po pierwsze, jest bardziej zaangażowany w zdobywanie abstrakcyjnej wiedzy i w pracę w szkole niż w sytuacje praktyczne, po drugie, uważa się za „dobrego” w dyscyplinach abstrakcyjnych (w tym także matematycznych), które sobie ceni (poczucie kompetencji), po trzecie, postrzega siebie jako utalentowanego i pracowitego (poczucie kompetencji lub poczucie własnej wartości), i po czwarte, uważa, że od niego zależy jego przyszłość akademicka (poczucie samostanowienia) oraz po piąte, spodziewa się kontynuować naukę w BTS lub IUT⁴. Dalej, na poziomie środkowym, prawym kółkiem jest zaznaczona SFT „zatrudniony na weekendy w małej firmie, oferującej w domu pomoc techniczną”. W tym kontekście *Hasni* buduje odmienne skrypty i sposoby działania odnoszące się do siebie, do innych i do doświadczeń innych osób niż te, które odnoszą się do kontekstu szkolnego. W związku z tym, uważa siebie za zdolnego do dokonania szybkiej diagnozy problemu, za potrafiącego jasno wytłumaczyć klientom problem, który muszą rozwiązać oraz za umiejącego

⁴ BTS – Brevet de Technicien Supérieur – świadectwo techniczne lub IUT – Institut Universitaire de Technologie – Uniwersytecki Instytut Technologii Elektronicznych (od red.).

wskazać, jak to mają zrobić. Uważa również, że jego relacje z klientami są ogólnie doskonałe (niektórzy klienci gdyby chciał byliby, skłonni pomóc mu, znaleźć staż, pracę wakacyjną, uzyskać informacje na temat szkolenia itp.). Pozostałe kręgi tego średniego poziomu to odpowiednio: (lewe kółko) „*Hasni*, aktywista grupy młodych ludzi walczących z dyskryminacją” i (kółko wcześniej) „*Hasni*, zakochany w *Nathalie*”.

Centralna oś diagramu przedstawia przeszłość (dół), terażniejszość (poziom środkowy) i przyszłość (góra). Dolne kółko wewnątrz figury SFT oznacza „*Hasni*, syn imigrantów oczekujących jego szkolnych sukcesów”. Rodzice *Hasniego* znajdują się w sytuacji podobnej do obserwowanej przez Zéroulou (1988) w niektórych rodzinach imigrantów: pochodzą z marokańskiego miasta, w którym zdobywali wykształcenie i wyemigrowali, planując awans społeczny we Francji. Promując sukces poprzez szkołę (i dobrą pracę), zawsze wykazywali i nadal wykazują żywe zainteresowanie nauką szkolną swoich dzieci i tworzą warunki, dzięki którym mogą odrabiać prace domowe. W miarę możliwości uczestniczą również w spotkaniach z nauczycielami. Uważają ponadto, że islam (którego nie praktykują, ale szanują) jest zgodny ze zwykłym życiem w zachodniej demokracji. *Hasni* przyjął ten system wartości i reprezentacji, który pomaga mu zdefiniować perspektywę, nadającą sens jego dzisiejszemu życiu: pragnie zrealizować oczekiwania, jakie pokładają w nim rodzice. Kółko położone bezpośrednio nad poprzednim (lekką przesunięte w lewo) reprezentuje SFT, którą można określić „*Hasni*, moje doświadczenia z młodości w moim mieście i w szkole”. Ta SFT koresponduje z różnymi przeciwstawnymi sobie doświadczeniami: z jednej strony wspomnienie nauczyciela – którego nauczanie fascynowało *Hasniego* – który podkreślał jego dobre wyniki w szkole, a z drugiej, częste kontrole osobiste funkcjonariuszy policji, którzy czasami okazywali nieżyczliwe postawy.

Kółko na środku szczytu figury oznacza SFT „student BTS lub IUT” odpowiada podstawowej nadziei, która dzisiaj nadaje sens i spójność obecnemu życiu *Hasniego*. Ta nadzieja wiąże się z oczekiwaniami w trzech innych obszarach (z którymi nie jest w dysonansie). Kółko w prawym górnym rogu pokazuje SFT, która przedstawia *Hasniego* z nadzieją na pracę w dziedzinie zawodowej: „technik elektronik”. Kółko zamieszczone z przodu oznacza inną oczekiwaną formę tożsamości, tym razem w dziedzinie osobistej i rodzinnej: „mieszkać wspólnie jako para i mieć dzieci”. Jeśli chodzi o kółko lewego szczytu, odnosi się ono do przewidywanej SFT jeszcze niejasnej: „uczestnik ruchu politycznego”.

Warto podkreślić ponownie, że przykład *Hasniego* jest fikcyjny. System subiektywnych form tożsamości, który radzący się ujawnia w trakcie *Dialogów konstruowania życia*, nie zawsze jednak jest tak bogaty, spójny i uporządkowany wokół perspektywy, która, jasno określając jego przeszłe i obecne doświadczenia, pozwala snuć równie jednoznaczne i zgodne ze sobą przewidywania. U niektórych te systemy jednak nieco zbliżają się do niego, jak pokazuje prawdziwy przykład Hamzy, o którym mowa w poniższych punktach.

– Dynamiczny system SFT

Wbrew temu, co sugeruje wcześniej przedstawiony schemat, system SFT osoby nie jest strukturą niezmienną. Ważną rolę w jego transformacji odgrywają dwie kategorie współdziałających czynników. Pierwszym z nich jest stosunkowo wolny przepływ czasu. System SFT osoby ewoluuje w odpowiedzi na zmiany jego/jej systemu ram poznawczych tożsamości, to znaczy w zależności od tego, jak w jego/jej długotrwałej pamięci zmienia się organizacja informacji na temat oferty tożsamościowej, proponowanej przez konteksty społeczne, z którymi wchodzi w interakcje. Na przykład, jak wcześniej wspomniano, generał SS Ohlendorf nie był w stanie przyswoić ramy poznawczej tożsamości „nazista” do swojego systemu ram, zanim ta kategoria społeczna nie była wystarczająco rozpowszechniona (ruch narodowy socjalistów powstał w 1920 roku). Dopiero wtedy mógł przekształcić ją w subiektywną ramę tożsamości, tworząc w pamięci długotrwałej formę tożsamości (centralną w jego systemie subiektywnych form tożsamości) – „ja – dążący do perfekcji w realizacji nazistowskiego ideału”. To właśnie pokazuje jego biografia. Urodzony w 1907 roku Ohlendorf założył w 1923 roku sekcję młodzieżową Niemieckiej Partii Ludowej (*Deutsche Volkspartei*: konserwatywna partia Republiki Weimarskiej, kierowana następnie przez Gustava Stresmanna) i dopiero dwa lata później wstąpił do partii nazistowskiej (potem w 1926 roku dołączył do SS).

Drugą kategorię czynników, które odgrywają rolę w transformacji systemu SFT danej osoby, stanowi połączenie wszystkich zmian i doświadczeń, które wyznaczają bieg życia i sposób, w jaki ta osoba je czuje i interpretuje (w odniesieniu do ewolucji swojego systemu subiektywnych ram poznawczych tożsamości). Przebieg życia w rzeczywistości naznaczony jest całą serią zjawisk dotyczących uczenia się, oczekiwanych i nieoczekiwanych wydarzeń, zachodzących zmian (dojrzwiania, sukcesów, porażek, wypadków, spotkań, starzenia się itd.), które konstruują życiowe doświadczenia danej osoby. Doświadczenia te odgrywają zasadniczą rolę w transformacji systemu SFT osoby zarówno bezpośrednio (np. z powodu wypadku, po którym osoba nie może już wykonywać swojego zawodu), jak i pośrednio, to znaczy poprzez to, co dana osoba mówi, w jaki sposób ustosunkowuje się do określonego doświadczenia – co czuje i jak to wyjaśnia – w odniesieniu do formy refleksyjności, którą wówczas preferuje.

Można wyróżnić dwie formy refleksyjności: refleksyjność dwustronną/dualną i refleksyjność trójstronną. Dualna refleksyjność została już wspomniana na przykładzie sportowców najwyższego szczebla. Zjawisko to zostało opisane przez wielu autorów, w szczególności przez Jacques'a Lacana (pod nazwą sceny z lustrem) (1966), Erika Eriksona (1959) i Michela Foucaulta (o technikach tworzenia siebie; Foucault, 1982a, b, 1983a, b, 1984, 1988, 1994a, b, 2008). Wyraża się sposobem odnoszenia się (jako podmiotu) do siebie (jako przedmiotu)

z punktu widzenia pewnego stanu doskonałości lub pewnego ideału, który chce się osiągnąć. Sposób odniesienia do siebie oznacza, jak dana osoba definiuje i realizuje określone zachowania i działania, mając na celu, stać się osobą, o której marzy. Na przykład Odile Piriou i Charles Gadéa (1999) wykazali, że niektórzy z francuskich studentów socjologii określali się już jako „socjologowie”, gdy byli jeszcze studentami, podczas gdy inni twierdzili, że są „studentami” lub „studentami socjologii”. Pierwsi opisując się jako socjologowie, za których już wówczas się uważali, przytaczali obraz charakterystycznych cech, które media przypisywały „wielkiemu socjologowi” Pierre’owi Bourdieu. Ci studenci, którzy znaleźli swojego Mistrza – widząc siebie jako „socjologów” – odnosili więcej sukcesów na studiach (otrzymywali tytuł magistra) niż inni, którzy często mieli skłonność do porzucania nauki. Sukces tych pierwszych można tłumaczyć postrzeganiem przez nich przyszłej zwykłej pracy socjologa jako pracy wartościowej, co wyrażało się większą osobistą inwestycją w studiowanie. Potwierdzone zostało przekonanie, że ideał, który chce się osiągnąć, może odpowiadać „wzorcowym” historiom życia, będących częścią oferty tożsamościowej danego społeczeństwa - historie te określają również działania, które należy wykonać, oraz zachowania, które należy przyjąć, aby osiągnąć ten stan doskonałości.

Refleksyjność dualna jest czynnikiem stabilizującym w systemie SFT jednostki, która, gdy coś jej się podoba, na ogół tak kieruje swoim życiem, aby osiągnąć zamierzony cel. Refleksyjność ta może pozostać również dominująca, nawet wówczas, gdy zaprzeczają temu znane wcześniej wydarzenia. Na przykład Szejnok (2012) w swoich badaniach nad wybitnymi sportowcami pokazał, że jeden z nich podczas treningu uparł się, iż zobaczy siebie na podium olimpijskim, mimo że znacznie przekroczył średni wiek osiągania sukcesów w swojej dyscyplinie sportowej. Ten człowiek myślał zgodnie z tym, co Bernadette Dumora (1988, 1990) nazwała logiką iluzji: przekonanie, że nastąpi niezwykle wydarzenie (w rodzaju cudu), które pozwoli mu osiągnąć zamierzony cel. Rezultat tej dualnej refleksyjności można także ponownie zinterpretować w wyniku włączenia procesów refleksyjności trójstronnej i może wówczas być podstawą rozważań, które są częścią tematu życia danej osoby. Na przykład niektórzy studenci socjologii, którzy uważali się za socjologów, stali się wyspecjalizowanymi nauczycielami. Oświadczała wówczas, że spełniają się „jako socjologowie”, będąc bardziej niż ich koledzy uwrażliwieni na wpływy czynników społecznych i procesów związanych z indywidualnym zachowaniem uczniów (Piriou, Gadéa, 1999).

Druga forma refleksyjności została nazwana trójstronną w nawiązaniu do prac Charlesa Sandersa Peirce’a (Colapietro, 1989) i Francisca Jacques’a (1982), a jej obraz przybiera formę dialogu prowadzonego z trzech pozycji, w których „ja” mówi do „ty”, a „ty” odpowiada „ja”, lub „ja” i „ty” odnoszą się do „on/ona”. Dialog ten może być wewnątrz-osobowy (osoba, która myśli o danym pytaniu,

wchodzi w dialog z samą sobą) i/lub międzysobowy. W obu przypadkach dialog jest zorganizowany w następujący sposób:

- „ja” mówi „ty” („coś”) („ty” = „inni” lub „ty” sam),
- „ty” rozumie „coś” na temat „czegoś”, które „ja” stwierdziło,
- to, co „ty” rozumie jako „coś”, co „ja” wypowiedziało zostało nazwane przez Peirce’a „interpretantem”⁵.
- polegając na tym interpretancie, „ty” odpowiada „coś” na „ja”,
- „ja” produkuje nowy interpretant tego, co „ja” rozumie na temat „czegoś”, na które „ty” odpowiedziało.
- I tak dalej...

Dialog interpersonalny jest tu jednocześnie wewnątrzpersonalny. Kiedy „ja” mówi coś do „ty”, „ja” (biorąc pod uwagę punkt widzenia „ciebie” rozmówcy) zastanawia się, czy „ty” rozumiesz dokładnie to samo, co „ja” chce wyrazić. Innymi słowy: „ja” rozważa to, co mówi, biorąc pod uwagę inne możliwe sposoby rozumienia, wyrażane przez „ty” (podczas skutecznego dialogu: główne „ty” obecnego rozmówcy, takie jak „ja” to sobie wyobrażam). Zatem: zarówno w dialogach międzysobowych, jak i wewnątrzsobowych, przy każdym podjęciu rozmowy pojawia się rozdzwiek w umyśle osoby, która prowadzi dialog, pomiędzy tym, co „ja” mówi i tym, co „ja” słyszy, że „on/ona” mogła powiedzieć z punktu widzenia różnych „ty”. Te różne „ty” w umyśle osoby, która coś stwierdza, mogą być:

- „Ty”: to, co osoba, która prowadzi dialog, wierzy, że jej rozmówca może zrozumieć,
- „Ty”: co inna prawdziwa osoba z jego otoczenia mogłaby zrozumieć lub wydaje się, że już w przeszłości właściwie zrozumiała,
- „Ty”: to, co ta sama osoba w innych okolicznościach życia może zrozumieć itd.

Proces ten tworzy w umyśle tej osoby polifonię rezonansów różnych „ty”, echo tego, co „ja” mówi, co budzi w jej doznaniach (uczuciach, emocjach) o różnej naturze (duma, wstyd, żal, gniew, radość, smutek itp.) oraz w intensywności w zależności od „ty”, w odniesieniu do których współgra/rezonuje: doznania, które odgrywają najważniejszą rolę w dynamice dialogu.

Refleksyjność trójstronna zostaje uruchomiona wówczas, gdy osoba zastanawia się nad przyszłymi perspektywami, które mogłyby nadać sens jej życiu.

⁵ Interpretant to kategoria zaczerpnięta z koncepcji znaku Peirce’a. Jak pisał: „definiuję znak jako cokolwiek, co jest jako takie określane [determinowane] przez coś innego, zwanego jego przedmiotem, który determinuje [określa] pewien efekt na osobie, który to efekt zwę jego interpretantem, tak, że ten drugi jest pośrednio określany przez pierwszy”. Innymi słowy to pewien „wskaznik”, nie oznacza on osoby interpretującej (interpretatora) czy umysłu interpretującego. Zob.: C. Peirce, V. Welby-Gregory (1998). *Semiotic and signification: the correspondence between C.S. Peirce and Victoria Lady Welby*. Bloomington, Indianapolis, s. 80–81 (od red.).

W szczególności, gdy wewnętrzny dyskurs, który zazwyczaj organizuje jej życie i jej związek ze światem (jej system subiektywnych form tożsamości), jest niewystarczający, aby stawić czoła jakiejś tranzycji. Wtedy osoba musi opracować „gramatykę” tego dyskursu. W tym celu angażuje się w dialogi z samą sobą, z krewnymi lub z doradcą. Dialogi te prowadzą ją do opowiedzenia o pewnych doświadczeniach (wydarzeniach, myślach, emocjach itp.) z jej przeszłości, teraźniejszości lub ewentualnie przyszłego życia. Narracja każdego z tych doświadczeń podczas dialogu z jednej strony otwiera ją na wiele nowych potencjalnych znaczeń, a z drugiej wywołuje w niej, jako narratorze, pewne uczucia (mniej lub bardziej różnorodne i mniej lub bardziej intensywne). To podwójne zjawisko otwiera drogę do tworzenia porównań i powiązań między doświadczeniami wówczas, gdy na przykład narracje, dotyczące dwóch doświadczeń skłania człowieka do stwierdzenia, że mają one wiele punktów wspólnych, lub kiedy te narracje wywołują w nim podobne uczucia i podobne skutki. Narracje te mogą również doprowadzić narratora do zdecydowanego rozróżniania kategorii doświadczeń lub do potwierdzenia swego stanowiska (np. kiedy narrator dochodzi do wniosku, że powinien przekształcić wstyd odczuwany podczas niektórych doświadczeń w dumę z ich posiadania). Podczas procesu opowiadania każde z przywołanych doświadczeń jest w pewnym sensie początkowo niezakorzenione, nie jest osadzone w danych okolicznościach życiowych, które miały miejsce. Ten brak zakorzenienia otwiera nowe potencjalne znaczenia i wywołuje różne emocje narratora. Z kolei te nowe znaczenia i emocje stają się bazą możliwych powiązań doświadczenia narracyjnego życia z innymi (niezakorzenionymi w podobny sposób). Posługując się metaforą narracji, możemy powiedzieć, że historia każdego przeżycia jest najpierw dekonstruowana (w wyniku polifonii rezonansów różnych „ty” i różnorodności uczuć, które wywołuje), a następnie rekonstruowana przez powiązania z innymi doświadczeniami, poprzez relacje, które są możliwe dzięki podobieństwu postrzeganych znaczeń, i afektów, które później są weryfikowane. W ten sposób ludzie rozwijają pewne potencjalne perspektywy przyszłości, które mogą nadać sens ich życiu.

2.3 „*Primum relationsis*” (po pierwsze relacja). Dynamika dialogu w *Poradnictwie konstruowania życia / Life Design*

W dialogu poradniczym „polifonia rezonansów «ty»” nabiera wyjątkowego znaczenia, biorąc pod uwagę specyfikę relacji, jaka nawiązuje się między dwoma rozmówcami. Jak podkreślił Jacques, używając zwrotu *primum relationsis* (Jacques, 1982), w każdym dialogu relacja jest sprawą pierwszorzędą: to ona ustanawia określone pozycje w umysłach ludzi, którzy prowadzą dialog. Dlatego w dialogach życia codziennego prowadzony jest on w sposób zazwyczaj „z góry określony”. Jest to na przykład dialog (rzeczywisty lub wymyślony)

dwojga współmałżonków lub ucznia i jego nauczyciela itp. Powstałe podczas tych dialogów „ja”, „ty” i „on/ona” noszą znamiona tej pierwszej determinacji: są to „ja–ty–on–ona” zwykłych rutynowych dialogów między obydwoma małżonkami, lub te, które są określone przez role ucznia i nauczyciela itp.

Sytuacja wygląda inaczej w *Poradnictwie konstruowania życia*. Przymieryze pracy (zawarty kontrakt) ustanawia relację między osobą (stającą się w tym związku radzącym się), która prowadzi dialog ze sobą, przy wsparciu uzyskanemu w dialogu z doradcą, to znaczy inną osobą, której jedynym zadaniem (wynikającym z natury tego związku) jest towarzyszenie jej w dialogu z samą sobą. Taka relacja daje możliwość stworzenia w umyśle radzącego się nowych relacji „ja–ty”. Może on więc zejść z utartych ścieżek dialogów prowadzonych w codziennym życiu, tworząc w ten sposób nowe „ja”, które jest przede wszystkim „ja” do testowania. Zjawisko to jest jednym z głównych źródeł skuteczności tej metody wsparcia.

Dialog konstruowania życia Hamzy stanowi prototypową ilustrację tego zjawiska. Hamza był uczniem klasy maturalnej o profilu nauk ścisłych (najbardziej cenionego sektora szkolnictwa we Francji). Zwrócił się do doradcy, pytając go, na które kierunki studiów mógłby się zapisać, biorąc pod uwagę swoje przeciętne osiągnięcia akademickie. Które z nich mogłyby go zainteresować? Jakie są jego szanse? Przy okazji zawierania kontraktu doradczyni zaproponowała mu zaangażowanie się w *Dialog konstruowania życia*. Hamza tę propozycję przyjął.

Dialog był prowadzony w rutynowy sposób (patrz następny akapit tego artykułu). Składał się z pierwszego pytania skierowanego do radzącego się dotyczącego wskazania tych obszarów działalności, doświadczeń, wydarzeń itp., które są ważne w jego dzisiejszym życiu. Następnie, gdy główne kategorie znaczących doświadczeń zostały zidentyfikowane, aby pogłębić pytanie dotyczące jego przeszłego życia oraz poznać jego nadzieje i oczekiwania, radzący się został poproszony o wybranie jednego z tych, które są dla niego szczególnie ważne, a następnie o „mówienie o nim jako o takim”, to znaczy o przekazaniu doradcy, w jaki sposób działa, nawiązuje interakcje, postrzega, odczuwa, odnosi się do siebie i innych, o swoich oczekiwaniach itd. w tym rodzaju doświadczenia. Taka narracja jest opisem (generującym świadomość) subiektywnej formy tożsamości, odpowiadającej danej kategorii doświadczeń. Dalsza praca jest kontynuacją podobnych narracji dotyczących innych kategorii doświadczeń, wybranych przez radzącego się. Jak już powiedziano wcześniej, te narracje prowadzą do doświadczania pewnych przeżyć i dokonywania podsumowań, porównań, rozróżnień pomiędzy niektórymi punktami opisów uwzględniających emocje, spostrzeżenia, wrażenia itd., stając się w ten sposób podstawą kreślonych perspektyw przyszłości.

Hamza wyjaśnił, że w jego obecnym życiu ważne były cztery główne kategorie doświadczeń. Był uczniem ostatniej klasy liceum. Przez kilka lat trenował w kadrze młodych piłkarzy i udzielał korepetycji uczniom z trudnościami

w nauce. Ponadto przygotowywał się do otrzymania certyfikatu ratownika morskiego. Gdy doradczyni poprosiła go, by mówił o sobie jako o uczniu szkoły średniej, Hamza oświadczył, że to, co nadawało sens jego życiu w liceum, to kole-dzy, wśród których był bardzo popularny, że zajęcia były bardzo nudne, że nie interesował się większością przedmiotów szkolnych, że nie pracował efektywnie i że w tej sytuacji mógł co najwyżej mieć nadzieję na kontynuowanie krótko-terminowej nauki w dziedzinie praktycznej (IUT), nie będąc w stanie dokładnie określić, jakie to miałyby być studia. Powiedział także, że taka jego postawa była przedmiotem konfliktów z jego rodzicami. Można zatem powiedzieć, że na początku dialogu subiektywna forma tożsamości (SFT) „Hamza-licealista” odpowiadała bardzo ograniczonym oczekiwaniom wobec przyszłości.

Sytuacja była nieco inna w pozostałych trzech kategoriach doświadczeń, które Hamza uznał za ważne w jego obecnym życiu. Analizując każdą z nich, aby zdać sobie sprawę z subiektywnej formy tożsamości, która im odpowiada, Hamza rzeczywiście porównał różne działania, w które się zaangażował, i przedstawił koncepcję interpretacyjną, która je obejmowała. Wskazał inter-pretant odpowiadający perspektywie przyszłości, mający dla niego znaczenie. Analiza procesu dialogu, który pozwolił mu dojść do takiego wniosku, poka-zuje, że wytworzył coś, co można by nazwać trzema „narracyjnymi «ja»”: udzie-lam szkolnego wsparcia, trenuję młodych piłkarzy, przygotowuję się do pracy ratownika morskiego. Ta sama analiza sugeruje, że „usłyszał” przy okazji tej narracji różne „narracyjne «ja»” z punktu widzenia różnych „ty”. Było to „ty-doradczyni”, z którą prowadził dialog (co ona może usłyszeć, kiedy „ja-Hamza” tak mówię?); „ty-inni ludzie” z jego otoczenia – zwłaszcza jego ojciec, który mógłby go usłyszeć i niewątpliwie skomentować „a więc to, to”, co Hamza przed chwilą powiedział, lub który skomentował „a więc to, to” w przeszłości; „ty-sam Hamza”, zaskoczony tym, co powiedział w trakcie tego dialogu itp.

Ta polifonia współbrzmień „ty”, odbijając się echem w tych różnych „narra-cyjnych ja” – która charakteryzuje refleksyjność trójstronną – pozwala radzą-cemu się zbliżyć te „ja” i porównywać je na oba sposoby: synchroniczny (obecnie robię to i to) i diachroniczny (obecnie robię to, a wcześniej, robiłem tamto), a zatem stworzyć interpretant (próbnie) odpowiadający temu, co te „ja” odkryte w narracji mają ze sobą wspólnego. Oznacza to pewną interpretację przypisu-jącą wspólny sens tym różnym narracjom „ja”. Ten interpretant „ja” (tymcza-sowy) jest bardzo szerokim „ja”. Tak więc Hamza mógł powiedzieć sobie: to „ja”, które coś robiło, i to „ja”, które coś robi, to nadal to „ja”, które to i to zrobiło itd., pokazuje mi, że „chcę być przydatny dla innych”. Z przekonaniem powtórzył to stwierdzenie podczas drugiego spotkania z doradczynią: „im bardziej jest kom-pleksowe moje «ja», im więcej obejmuje, tym bardziej jest to «ja» pewne siebie. Bez wątplenia to ja jestem tym «ja»!”

Aby to „kompleksowe i bardziej pewne siebie «ja»”, jako produkt trój-stronnej refleksyjności stało się „ja-podmiotem działania” (aby narrator stał

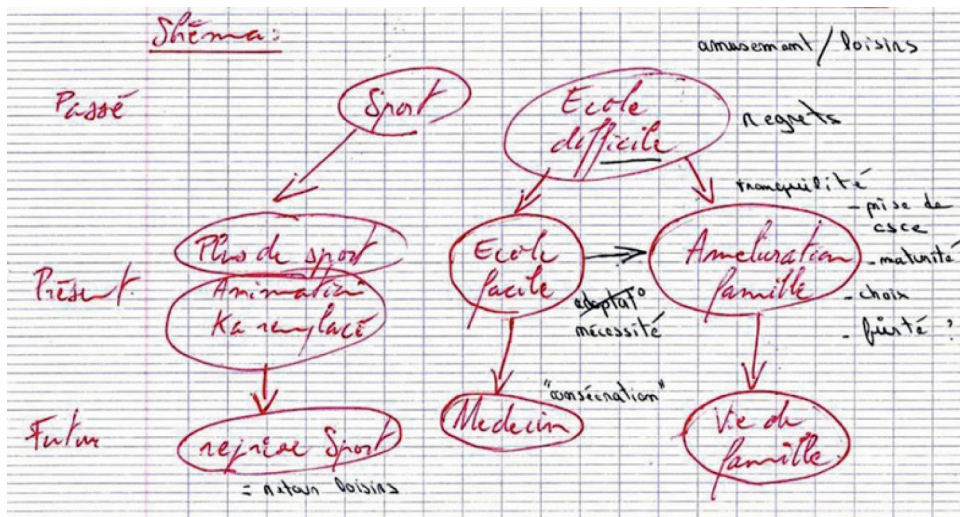
się aktorem, aby zobowiązał się do urzeczywistnienia tego „ja”, aby się w tym doskonalił), potrzeba jeszcze, aby to „ja” zostało zaakceptowane emocjonalnie. To „ja” musi być przedmiotem identyfikacji. Osoba musi marzyć, aby stać się tym „ja”, wyobrażać sobie, pragnąć, by być tym „ja”. Tu właśnie zachodzą procesy dualnej refleksywności. Jak już zauważyliśmy, pozwalają one na to, aby osoba ta stanowiła siebie samą jako przedmiot dla siebie, z punktu widzenia pewnych ideałów, które chce osiągnąć. U nastolatków i „wschodzących dorosłych” (ale nie tylko w ich przypadku) ideał ten zwykle odpowiada pewnej przewidywanej SFT, powiązanej z wizerunkiem postaci, z którą się identyfikują. Ta przewidywana i pożądana subiektywna forma tożsamości odgrywa wtedy decydującą rolę w organizacji systemu ich subiektywnych form tożsamości.

Przejście od refleksyjności trójstronnej do refleksyjności dualnej wyraźnie rysuje się w dialogu Hamzy. Podczas pierwszego spotkania z doradczynią kilkakrotnie rozważał ubieganie się o przyjęcie na studia medyczne jako mglistą możliwość, jako coś, co nie miało szans powodzenia, biorąc pod uwagę niski poziom jego szkolnych wyników. Na drugie spotkanie Hamza przygotował listę tego, czego oczekiwał w swoim przyszłym aktywnym życiu. Oświadczył (wypowiedź 142): *Tak! Widzę siebie jako lekarza. I... uh... moje życie rodzinne.* Doradczyni była zdumiona: (143) *W porządku. Ok! A może, wyjaśnisz mi?* Hamza wziął swoją listę: (144) *Cóż, to było 10 ważnych rzeczy w zawodzie i nakreślił pierwsze trzy kryteria, które wskazał: (1) wystarczający dochód, (2) wyzwania, (3) uznanie społeczne.* Potem przysła kolej na zapis 180. Hamza określił czwarte kryterium. Kryterium, które obejmowało jedną dziedzinę zawodową (i odrzucało inne): *Jest to... bądź użyteczny dla innych...* Doradczyni (181): *Nie możesz być... Uh... Nie rozumiem... Zawód...? Uh...? Kupujący w firmie?* Hamza (182): *Tak! Ale...;* Doradczyni (183): *Tak...;* Hamza (184): *Kiedy mówimy o pomaganiu innym, lekarz, że..., o to chodzi! Leczyć ludzi to pierwszy pomysł, jaki przychodzi... Myślę?* Doradczyni (185): *Hmm... A na poziomie twoich wartości, czy to ważne?* Hamza (186): *No, tak.* Doradczyni (187): *Hmm... I masz wrażenie, że jest praca, w której nie jesteśmy użyteczni dla społeczeństwa?* Hamza (188): *Tak! [W] każdej „pracy” myślę, że jesteśmy użyteczni. Ale... To... Co jest osobliwe: w niektórych zawodach ma się wrażenie, że jest się bardziej użytecznym niż w innych.* Doradczyni (189): *Hmm...;* Hamza (190): *Ja-lekarz, WIEM, to moje przekonanie.* Hamza dodał (z kolei 404): *Teraz (...) już myślę o tym, jak to zrobić [aby odnieść sukces w moich studiach medycznych].*

Jeśli Hamza przeszedł w ten sposób bez trudności od „być użytecznym dla innych” (interpretant, który skonstruował na podstawie dopasowania trzech najważniejszych dziedzin życia) do refleksyjności dualnej: „widzę siebie jako lekarza”, to prawdopodobnie dlatego, że jego ojciec powtarzał mu wielokrotnie „chciałbym, żebyś został lekarzem”. Innymi słowy, dokonana przez Hamzę analiza jego głównych obszarów życia doprowadziła go do stworzenia interpretanta odpowiadającego oczekiwanej SFT, zgodnej z oczekiwaniami jego ojca.

Hamza stwierdza, że jedyną drogą do osiągnięcia tego celu było przekształcenie jego sposobu „bycia” w liceum (SFT „ja-licealista”), a pośrednio innych subiektywnych form tożsamości (w tym sportowca), które uniemożliwiały mu otrzymywanie wymaganych wyników w nauce, aby zostać absolwentem studiów medycznych. Warto dodać, że wszystkie zmiany przedstawił na wykresie (rysunek 2, poniżej). Widoczne są tam, po pierwsze, jego życie przed nawiązaniem poradniczego dialogu (górną część wykresu); po drugie, co powinno stać się teraz (w środku); i po trzecie: być w stanie prowadzić przyszłe życie zgodne z oczekiwaniami (dół diagramu). Innymi słowy, Hamza nakreślił trzy uproszczone schematy systemu subiektywnych form tożsamości: pierwszy, jak to było na początku dialogów konstruowania życia i dwa na ich końcu. Hamza trzymał się tego programu. Znacznie przekształcił swoją SFT ucznia liceum. Opracowywał arkusze podsumowujące czas i przyjął określony harmonogram zajęć, udawał się w każdą sobotę rano do biblioteki i pracował tam bez używania telefonu komórkowego itd. Ponadto tymczasowo zrezygnował z innych zajęć. Pod koniec roku szkolnego uzyskał wyróżnienie na maturze, a następnie wstąpił na wydział lekarski.

Rys. 2. Schemat Hamzy. Na górze „moje przeszłe życie” (= przed dialogami doradczymi konstruowania życia), w centrum: moje obecne życie (= co muszę teraz zrobić); u dołu: moje przyszłe życie (= co mam nadzieję osiągnąć).



Źródło: opracowanie Hamzy.

Te dwie refleksyjności nie zawsze łączą się tak harmonijnie w dialogu konstruowania życia. W niektórych przypadkach dualna refleksyjność odgrywa tak ważną rolę w organizacji systemu SFT jednostki, że nie jest jej łatwo porzucić

wcześniej skryształowaną perspektywę przyszłości: perspektywę, która przez długi czas nadawała sens jej życiu. Pokazuje to dialog z Thomasem (Piraud, 2009). Był on uczniem pierwszej klasy o profilu ścisłym i zajmował się amatorskim sportem rowerowym. Przez lata trenował, wyobrażając sobie siebie w przyszłości jako zakładającego żółtą koszulkę, gdy staje na podium kończąc wyścig Tour de France. Dzięki refleksyjności dualnej utożsamiał się z postacią zwycięzcy Tour de France. Identyfikacja ta doprowadziła go do zaangażowania się w intensywny trening, który mógł przygotować go do zawodów. Thomas spotkał się z doradcą po tym, gdy uświadomił sobie, że pomimo znacznych wysiłków, nigdy nie uda mu się zrealizować jego marzeń.

Początkowo w *Dialogu poradniczym* skupił się na tym, jak przekazać tę konkluzję swojemu trenerowi, który, pokładał w nim duże nadzieje i według Thomasa, traktował go jak własnego syna. W związku z tym przygotowywał całą serię interpretantów – możliwych wizji przyszłości – pozwalających mu na różne sposoby porządkować pewne wydarzenia, które naznaczyły jego przeszłe doświadczenia. Za każdym razem Thomas wybierał, zastanawiał się i wypuścił na swój sposób określone doświadczenia swojego życia. Doprowadziło to do zbudowania i rozważenia takich potencjalnych przewidywanych subiektywnych form tożsamości (= interpretantów różnych wybranych zdarzeń życiowych, za każdym razem zaaranżowanych w określony sposób) jak: zawodowy piłkarz, wojskowy, trener sportowy, fizjoterapeuta sportowy i dietetyk. Jednak żadna z nich nie wydawała mu się wystarczająco atrakcyjna, by mógł zaangażować się w jej realizację... Wreszcie, dwa lata po pierwszym spotkaniu z doradcą, Thomas wziął udział w konkursie na zatrudnienie w żandarmerii. Praca taka odpowiadała – zgodnie z jego „intymną” reprezentacją (Guichard, 2007, 2011) – jego przyszłej społecznej roli (to znaczy była zgodna z osobistym znaczeniem, jakie nadawał zawodowej działalności policjanta), jego pragnieniom porządku, zainteresowaniom sportowym i jego trosce o innych.

Niektórzy radzący się mogą jednak mieć trudności w przeformułowaniu perspektywy w taką, która wydaje się wystarczająco znacząca i pożądana, aby mogli zacząć w nią inwestować. W przypadku Thomasa wszystko potoczyło się tak, że nie mógł utożsamiać się z postacią odpowiadającą każdej z przewidywanych SFT, które wytworzył, podczas gdy Hamza natychmiast „widział” się w postaci lekarza. Różnicę między Hamzą i Thomasem można wyjaśnić w następujący sposób. Widok samego siebie w charakterze lekarza odpowiadał Hamzie ze względu na słowa jego ojca: *chciałbym, żebyś został lekarzem*. Słowa, których Hamza nie mógł uznać za prawomocne, zanim nie powiedział sobie podczas uczestniczenia w *Dialogu poradniczym*: *To jest właśnie to! Widzę siebie jako lekarza!* Był to natychmiastowy proces identyfikacji po syntezie: *Tutaj... bądź użyteczny dla innych*. Proces ten Hamza opisuje następująco: *Kiedy mówimy o pomaganiu innym, lekarz..., to się nasuwa! Leczyć ludzi to pierwszy pomysł, jaki mamy... tak myślę?* Dla Hamzy było to oczywiste, ponieważ ten

pomysł, ten obraz samego siebie, doskonale korespondował z wizerunkiem kogoś znaczącego. W przypadku Thomasa sytuacja wyglądała zupełnie inaczej. Z jednej strony musiał pożegnać się z widokiem tego, kto był dla niego znaczącym (jego trener, który widział go jako cudownego syna, który miał być mistrzem kolarstwa). Z drugiej zaś wszystkie jego przewidywane SFT, które udało się mu zbudować, zostały zakwestionowane przez tych, którzy obecnie mieli dla niego największe znaczenie (matka, siostra, szwagierka, szwagier) słowami: *Nie, nie widzę cię tam*. W szczególności nie zostały zaakceptowane przez matkę (w odniesieniu do SFT, w której siebie widział najbardziej): *Wojsko! Mam tylko jednego syna. Nie chcę, żeby zginął*.

Obserwacje te wskazują, że refleksyjność dualna, to znaczy ustanowienie modelowego stosunku do siebie z punktu widzenia ideału, który chce się osiągnąć, kiedy ten ideał jest legitymizowany przez innych, którzy są dla nas ważni, z łatwością bierze górę nad refleksyjnością trójstronną. Innymi słowy: uznanie przez innych – którzy są znaczący dla danej osoby – i własne uznanie (tj. legitymizacja) są fundamentalne w konstruowaniu perspektyw, przez które osoba nadaje sens swojemu życiu. To osobiste uznanie – które je legitymizuje – wydaje się szczególnie odmianą tego, co Dubar nazywa transakcją relacyjną. Znaczenie tego zjawiska podkreślają badacze, którzy są zainteresowani procesem angażowania się pewnej grupy zachodniej młodzieży w terrorystyczną organizację Państwa Islamskiego (lub innych podobnych grup): legitymizacja tej perspektywy pochodzi od obcych lub prawie nieznanymi ludźmi, najczęściej spotykanych za pośrednictwem portali społecznościowych i stających się „zaufanymi przyjaciółmi”. Niemniej jednak niezależnie od tego, czy uznanie danej perspektywy samorealizacji przez znaczące inne osoby ma miejsce, czy też nie, *Dialogi konstruowania życia* i eksperymenty związane z interwencjami poradniczymi zawsze stymulują refleksyjne procesy i generują te oczekiwania, dzięki którym radzący się zamierza nadać sens swemu życiu (Savickas, Guichard, 2016).

3. Metodyka prowadzenia *Dialogu konstruowania życia / Life Design*

Poniższe treści przedstawiają schemat *Dialogu konstruowania życia / Life Design* (DCLD, LLD⁶). Po przypomnieniu ogólnego celu i czterech głównych pytań stawianych radzącemu się, drobiazgowo przedstawiają cele szczegółowe i metodykę osiągania każdego z nich. Ta prezentacja opisuje podstawową logikę dialogu: logikę, której powinien przestrzegać doradca prowadzący taki dialog. Jednak, aby dialog był pomocny, czasem może być konstruowany w inny sposób, ponieważ doradca musi zawsze podążać za radzącym się oraz liczyć się z okolicznościami, w jakich jest on tworzony.

⁶ DCLD – fr. *les Dialogues de Conseil en Life Design*, LLD – ang. *Life design dialogue* (od red.).

Jak już wspomniano, *Dialogi poradnictwa konstruowania życia / Life Design* (DCLD) mają na celu pomaganie ludziom w określaniu przyszłych perspektyw – niekoniecznie zawodowych – nadających sens ich aktywnemu życiu i umożliwiającym angażowanie się w ich realizację. Przybierają one formę spotkań doradcy i radzącego się, które odbywają się trzy lub cztery razy w ciągu dwóch do sześciu tygodni. Są one zorganizowane wokół czterech głównych pytań skierowanych do radzącego się:

1. Na które pytania chcesz uzyskać odpowiedź? Dla jakich problemów chcesz znaleźć rozwiązania? W jaki sposób będziemy postępować, aby znaleźć odpowiedzi?
2. Jakie dziedziny życia i doświadczenia (obecne, przeszłe, oczekiwane lub przewidywane w przyszłości) zajmują (zajmowały lub mogą zajmować) ważne miejsce w twoim życiu?
3. Wybierz jeden z tych obszarów, który jest dla ciebie szczególnie ważny. Opowiedz o tym, co twoim zdaniem jest ważne do opowiedzenia... Po drugie... Po trzecie... Które tematy są związane z niektórymi oczekiwaniami dotyczącymi twojej przyszłości – zauważ używane przez siebie powtarzające się słowa, wyrażenia itp., a także opisz emocje i uczucia, których doświadczyłeś podczas tych narracji?
4. Co zamierzasz zrobić teraz, aby zaangażować się w realizację tych oczekiwań?

3.1 Faza pierwsza: budowa poradniczej relacji / przymierza pracy (zawarcie kontraktu)

Cele pierwszej fazy to:

- Pozwolenie radzącemu się na sformułowanie podstawowych pytań, na które chciałby znaleźć odpowiedź.
- Przedstawienie zasad angażowania się w DCLD i wyjaśnienie metod postępowania (w przypadku, gdy taki dialog wydaje się odpowiadać jego prośbie).
- Wyrażenie zgody na podjęcie się uczestniczenia w prowadzonym DCLD lub wskazanie innej metody wsparcia (np. *bilans kompetencji*, doradztwo oparte na testach itp.)

Metoda tych wstępnych eksploracji jest następująca:

- Doradca inicjuje dialog pytaniem (zapożyczonym od Marka Savickasa):
 - » „W czym mogę być ci pomocny?”

- Następnie prowadzi dialog z radzącym się, aby pomóc mu sformułować najważniejsze dla niego pytania. Pierwsze pytania rzadko należą do tych, które są najważniejsze dla radzącego się. Aby pomóc mu sformułować jego problem, doradca posługuje się technikami niedyrektywnych lub półdyrektywnych wywiadów: przypomnienia, powtórzenia, parafrazowanie, odzwierciedlanie uczuć, klaryfikacje, szczegółowe pytania itp.
- Jeżeli głównym oczekiwaniem radzącego się jest uświadomienie sobie lub sprecyzowanie oczekiwań lub nadziei, które mogłyby dzisiaj nadać jego życiu sens, doradca proponuje nawiązać *Dialog doradczy konstruowania życia*.
- Doradca przedstawia radzącemu się metodę:
 - » „Jest to dialog, w którym radzący się zastanawia się nad swoją obecną sytuacją w różnych jej aspektach (praca; rodzina; relacje, które mają znaczenie; hobby itp.), nad niektórymi doświadczeniami lub przeszłymi zdarzeniami, które odnotował i w których uczestniczył oraz nad niektórymi oczekiwaniami dotyczącymi jego przeszłości”.
 - » „Ta refleksja jest zadaniem radzącego się. Rolą doradcy jest tylko pomóc mu sformułować pytania, opowiedzieć o swoich doświadczeniach i znaleźć własne odpowiedzi przy okazji prowadzenia narracji. Taka refleksja wymaga czasu: pożądane są trzy lub cztery spotkania w przeciągu około miesiąca”.
- Jeżeli radzący się i doradca zgadzają się wybrać tę metodę (która może być dostosowywana do propozycji radzącego się), *Dialog konstruowania życia* jest organizowany zgodnie:
 - » z tym, co zostało powiedziane podczas budowy poradniczego związku (zawierania kontraktu)
 - » oraz z tym, co wydaje się istotne dla analizy, biorąc pod uwagę oczekiwania radzącego się.
- We wszystkich innych przypadkach, aby pomóc radzącemu się znaleźć odpowiedzi na pytania, które sformułował, doradca proponuje zastosowanie innej metody.

3.2 Faza druga: dziedziny i doświadczenia życiowe

Celem drugiej fazy jest pomoc radzącemu się w określeniu wydarzeń, obszarów i doświadczeń życiowych, które są dla niego ważne (liczące się, cenne, znaczące, albo które chciałby, aby były cenne w przyszłości). Metoda jest następująca:

- Doradca zazwyczaj angażuje się w dialog, zwracając się słowami:
 - » „Abyś mógł widzieć jaśniej swoje główne oczekiwania wobec twojej przyszłości, proponuję zacząć od myślenia o obszarach życia, sferach

działalności, rolach, doświadczeniach, wydarzeniach itp., które dziś liczą się w twoim życiu lub są znaczące dla ciebie, lub takie, które chciałbyś by były (lub obawiasz się, że będą) znaczące dla twojej przyszłości. Jakie dziedziny życia, sfery aktywności, role, doświadczenia, wydarzenia – przeszłe, obecne lub przyszłe – przychodzą ci na myśl?”

- Doradca udziela wyjaśnień niezbędnych do zrozumienia pytania. Wykorzystuje techniki niedyrektywne lub półdyrektywne (przypomnienia, powtórzenia, parafrazowanie, odzwierciedlanie uczuć, klaryfikacje, szczegółowe pytania itp.), aby umożliwić radzącemu się określenie obszarów, sfer, ról, doświadczeń, wydarzeń itp., które ocenia jako ważne.
- Pod koniec tej wstępnej analizy doradca może zaproponować radzącemu się pełny inwentarz obszarów, sfer, ról, doświadczeń, wydarzeń itp., które uważa za ważne. Następnie omawia z nim to zestawienie i uzupełnia je, zgodnie ze swoimi uwagami. Wybierają razem te obszary, sfery, role, doświadczenia, wydarzenia itp., które radzący się następnie przeanalizuje.

3.3 Faza trzecia: Jakie oczekiwania na przyszłość ujawniają się w twoich narracjach o doświadczeniach, dziedzinach, rolach, znaczących wydarzeniach w twoim życiu?

Trzecia faza jest sercem *Dialogów poradnictwa konstruowania życia / Life Design*. Jej celem jest umożliwienie radzącemu się naszkicowania pewnych oczekiwań dotyczących jego przyszłości, na bazie opowieści o sobie, podczas analizy różnych ważnych dla niego doświadczeń życiowych. Ta trzecia faza obejmuje trzy ważne etapy:

- Doradca może wprowadzić pierwszy z nich, mówiąc (na przykład):
 - » „Teraz naszym celem jest dokładne sformułowanie kluczowych oczekiwań dotyczących tych twoich opowieści o obszarach, sferach, rolach, doświadczeniach, wydarzeniach itd., które zidentyfikowałeś jako ważne w swoim życiu. O którym z nich chcesz porozmawiać najpierw?”
 - » „Co możesz powiedzieć na temat tego obszaru swojego życia (tej roli, tego wydarzenia, tego doświadczenia itp.)?”
- Następnie doradca pomaga radzącemu się formułowanie opowieści o sobie w związku ze wskazanym doświadczeniem, obszarem, rolą itp. Może to zrobić przy użyciu technik niedyrektywnych lub półdyrektywnych, zadając mu takie pytania, jak:
 - » Co możesz powiedzieć na temat tego obszaru, sfery, roli, doświadczeń, wydarzenia itp. w odniesieniu do samego siebie? Co ono ci przynosi? (czy przyniosło? czy chcesz, żeby ci przyniosło/obawiasz się, że ono ci

przynosi?). Jakie są z niego korzyści? Co odrzucasz? Jaka związana jest z tym wiedza *know-how* lub jakie umiejętności? Jakie zainteresowania? Jakie relacje? Jakie zasoby? Jakie osoby pozwoliły ci to uznać lub odrzucić? Dlaczego? Jakie budzi to oczekiwania? Jakie obawy?

- Pod koniec tego pierwszego opowiadania doradca może zaproponować radzącemu się syntezę, podkreślając stwierdzenia, które wydawały mu się najbardziej uwypuklone. Następnie wspólnie dyskutują nad tym podsumowaniem, dopóty, dopóki nie uzgodnią jego zasadniczych punktów.

Ogólnie rzecz biorąc, pierwsze spotkanie radzącego się i doradcy kończy się wraz z zakończeniem pierwszego etapu trzeciej fazy. Następne dwa etapy mają miejsce podczas drugiego spotkania: kilka dni lub kilka tygodni później.

Drugi ważny etap dotyczący trzeciej fazy pojawia się na początku drugiego spotkania. Doradca rozpoczyna je, proponując radzącemu się, aby podsumował to, do czego doszli podczas poprzedniego spotkania, powiedział o pomysłach, które mu przychodziły na myśl od tamtego czasu, o dostrzeganych zmianach itd. By potwierdził, że jest świadomy zaistniałej sytuacji. Ta wymiana informacji poprzedza zobowiązanie radzącego się do opowiadania o sobie w odniesieniu do drugiego ważnego dla niego obszaru, sfery, roli, doświadczenia, wydarzenia itp.:

- » „Jaki obszar życia, doświadczeń, ról itp., ważnych dla ciebie, chcesz teraz ze mną omówić?”
- » „Co możesz powiedzieć na temat tego obszaru swojego życia (rola, wydarzenie, doświadczenie itp.) w odniesieniu do samego siebie?”

- Doradca towarzyszy radzącemu się w opowiadaniu drugiej historii w taki sam sposób, jak w przypadku pierwszej narracji. Co więcej, stymuluje tworzenie skojarzeń (poznawczych i emocjonalnych) oraz związków między słowami tej drugiej opowieści a słowami wyrażonymi w poprzedniej, przez zadawanie pytań: jakie są wspólne punkty? Jakie wspólne emocje budzą? Jakie są między nimi różnice? Co ujawniają te powiązania (na przykład: wspólny temat lub podobne oczekiwania)?
- W trakcie dialogu radzący się kontynuuje opowieść o sobie w innych obszarach, sferach, rolach, doświadczeniach, wydarzeniach itd., uznanych przez siebie za ważne, zgodnie ze skojarzeniami, które przychodzą mu na myśl. Kończy, gdy wzajemne powiązania różnych wypowiedzi (dzięki stosowaniu porównań, rozróżnień, asymilacji, wywoływania podobnych emocji itp.) prowadzą bądź to do określenia antycypacji, aspiracji lub wspólnych głównych oczekiwań, które się ujawniają, bądź do wyróżnienia jednego (czasem dwóch) obszarów życia, sfer działań, roli (ról), doświadczeń życiowych itp., które jest (są) dla niego przedmiotem fundamentalnych oczekiwań związanych z samorealizacją.

Rola doradcy może zmienić się w zależności od radzących się. Niektórzy z nich sami tworzą powiązania między swoimi wypowiedziami: ujawniają związki swoich oczekiwań lub pragnień samorealizacji. Inni potrzebują wsparcia ze strony doradcy, który w tym przypadku musi sam formułować i przywoływać skojarzenia, jakie zostają wywołane w różnych momentach konstruowania narracji. Wśród tych skojarzeń i powiązań, których radzący się dokonuje między przeszłymi a obecnymi (lub nowszymi) doświadczeniami, odgrywają ważną rolę te, które są przydatne w tworzeniu perspektyw. Dlatego interwencje doradcy w prowadzeniu dialogu powinny mieć na celu stymulowanie wyrażania właśnie takich skojarzeń, a następnie asystowanie przy ich analizie przez radzącego się.

Ostatni etap poszukiwania odpowiedzi na trzecie pytanie ma pomóc radzącemu się w sporządzeniu bilansu przyszłych perspektyw, które sprecyzował, naszkicował, porzucił, zatrzymał, określił itp. podczas dwóch poprzednich etapów oraz w ponownym ich sprecyzowaniu. Przypominając niektóre jego wypowiedzi, formułowanie pytań i hipotez, podsumowania, wyrażane zdziwienia itd., doradca pomaga mu określić oczekiwania dotyczące jego przyszłości, jakie stopniowo ujawniały się w jego opowieściach, które szkicował lub przekazywał w formie dłuższych opowiadań. Czasami doradca musi zaproponować hipotetyczną syntezę, podkreślając pewne aspekty opowieści, które zdają się wskazywać na główne oczekiwania dotyczące przyszłości radzącego się (i/lub obszarów, sfer, ról, doświadczeń itp., które są przedmiotem takich jego oczekiwań). W każdym przypadku przyszłe perspektywy, które stają się coraz jaśniejsze, są omawiane wspólnie. Doradca proponuje zastanowienie się nad nimi przed następnym spotkaniem (co nie może mieć miejsca wcześniej niż dopiero za kilka dni).

3.4 Faza czwarta: co zamierzasz teraz zrobić?

Czwarta faza w refleksji radzącego się dotyczy jego ostatniego spotkania z doradcą. Cele jej są następujące:

- Wskazanie wspólnie z radzącym się głównych oczekiwań dotyczących jego życia.
- Udzielenie pomocy w określeniu, co należy zrobić, aby zmaksymalizować szanse spełnienia jego życzeń.
- Zastanowienie się nad kończącym się dialogiem: czy odpowiadał na zasadnicze pytania radzącego się? Jeśli nie, to jakie inne czynności należałoby jeszcze podjąć?
- Zakończenie dialogu.

To ostatnie spotkanie przebiega w trzech etapach.

- Doradca może rozpocząć spotkanie otwartym lub zamkniętym pytaniem:
 - » na przykład: „czy myślałeś o tym, co powiedzieliśmy sobie nawzajem pod koniec naszego ostatniego spotkania? Czy myślałeś o oczekiwaniach i dziedzinach swojego życia, które wydają ci się najważniejsze? Jak dzisiaj byś to podsumował?”
 - » lub: „pod koniec naszego ostatniego spotkania zaczęliśmy podsumowywać główne oczekiwania, które pojawiły się w twoich analizach obszarów życia, sfer działalności, ról, doświadczeń, wydarzeń itp., które uznałeś za ważne dla ciebie. Podczas tego dialogu zauważyliśmy, że pojawiły się następujące oczekiwania: (doradca przypomina najważniejsze punkty końcowego podsumowania ostatniego spotkania i dyskusji, która miała miejsce) ... Czy zgadzasz się z tym podsumowaniem? Jak dzisiaj widzisz te rzeczy?”
- W obu przypadkach dialog, który jest kontynuowany, ma na celu zapewnienie, że radzący się potrafi sformułować te życzenia, które są dla niego fundamentalne (= które nadają sens jego obecnemu życiu):
 - » Czy wyobraża sobie wykonywanie określonych czynności w przyszłości? W tej roli? Czy uświadamia sobie swoje marzenia? Czy te życzenia są wzmacniane przez ludzi, którzy są dla niego ważni? Jeśli nie, czy radzący się starał się ich przekonać o zaletach swoich oczekiwań?
- W drugiej części analizy czwartego pytania (czwartej fazy) doradca proponuje radzącemu się, aby zbadał swoje obecne życie z punktu widzenia możliwości zrealizowania jego podstawowych życzeń:
 - » Co powinien zrobić, aby zwiększyć swoje szanse na ich realizację? Jakie należy podjąć działania? Jakie podjąć konkretne kroki? Jakie zmiany musi wprowadzić w swoim obecnym życiu? W którym obszarze (obszarach) życia lub sferze (sferach) działalności? itd.
- Ten dialog trwa do momentu, w którym radzący się określi te działania, ścieżki, w które jest gotowy się zaangażować.
- Ostatnia część dialogu rozpoczyna powrót do początków interwencji poradniczej, która teraz dobiega końca. Doradca zadaje radzącemu się pytania:
 - » Czy dialog, który dobiega końca, odpowiada na postawione pytania? Jeśli niektóre pytania pozostają nierozwiązane: jak próbować je rozwiązać? Czy należy podjąć bardziej odpowiednią interwencję? Jaką?
- Dialog *Poradnictwa konstruowania życia* kończy się rozmową mającą na celu zakończenie relacji doradca – radzący się. Doradca wskazuje radzącemu się, że jego refleksja doprowadziła go do przedstawionego wniosku.

Ten wniosek jest dla niego dzisiaj ważny. Ale podobna refleksja prawdopodobnie jeszcze nie raz zostanie ponownie podjęta na trajektorii jego życia. Radzący się będzie musiał wówczas dokonać podobnych zabiegów w postaci prowadzenia dialogów wewnętrznych lub z będącymi wokół niego znaczącymi ludźmi, albo ponownie zwróci się do doradcy.

Wnioski

Podsumowując, trzeba podkreślić, że dialog „poradniczy” jako „idealny” lub „typowy” jest zorganizowany zgodnie z czterema głównymi fazami przedstawionymi w poniższej tabeli:

Tab. 1. Cztery fazy modelowego dialogu w poradnictwie konstruowania życia

Faza 1	Budowanie relacji / Konstrukcja przymierza pracy (zawarcie kontraktu).
Faza 2	Sporządzenie przez radzącego się wykazu obszarów działalności, doświadczeń, ról, sfer życia (przeszłego, teraźniejszego lub spodziewanego w przyszłości), wydarzeń, które uznaje za istotne w życiu itp.
Faza 3	Narracje radzącego się odnoszące się do «samego siebie podczas każdego z różnych głównych doświadczeń», umożliwiające mu zidentyfikowanie w jego sformułowaniach (historiach), elementów powtarzających się i relacji między elementami znaczącymi, które wywołują pewne skutki: powtórzenia i relacje tworzą kierunek nakreślający perspektywy na przyszłość, nadając sens jego istnieniu.
Faza 4	Określenie działań, które należy podjąć; postępowania, które należy wdrożyć oraz zakończenie dialogu.

Źródło: opracowanie własne.

Jak wspomniano, *Dialogi Life Design* są tymi przykładami wspierających interwencji poradnictwa kariery, które mają pomóc ludziom w projektowaniu, konstruowaniu i kierowaniu swoim aktywnym życiem. W przeciwieństwie do interwencji doradztwa zawodowego, dotyczącego zatrudnienia, taki dialog nie zakłada, że osoba, która ma odpowiedzieć na pytania o życie, ma również nadać sens swojej egzystencji w kategoriach integracji z obecną organizacją pracy i wymiany jej produktów (bez wykluczenia takiej odpowiedzi). Dialogi te zostały skonstruowane poprzez syntezę wiedzy z zakresu nauk humanistycznych i społecznych dotyczącej procesów i czynników samokonstrukcji. Synteza ta przedstawia subiektywną tożsamość jako dynamiczny system subiektywnych form tożsamości (zakotwiczonych w systemie subiektywnych ram poznawczych tożsamości, zintegrowanych w systemie ram poznawczych tożsamości w długotrwałej pamięci). Uwzględnia ponadto, że odgrywa ważną rolę w dynamice tego systemu za pośrednictwem dwóch form refleksywności: dualnej i trójstronnej.

Ta ostatnia jest mobilizowana w sposób szczególny podczas *Dialogu poradniczego Life Design*. Różne badania – w tym prezentowane w specjalnym wydaniu *Journal of Vocational Behavior* (Savickas, Guichard, 2016) – pokazują, że z jednej strony – interwencje wspierające dobrze służą rozwiązywaniu problemów przeżywanych przez członków współczesnych płynnych społeczeństw; a z drugiej – że osiągają one swój cel. Można jednak się zastanawiać, czy są one na tyle wystarczające, aby przygotować ludzi do działań przyczyniających się do rozwiązania poważnych kryzysów globalnych (w szczególności odnoszących się do zachwiania zrównoważonego rozwoju naszego ekosystemu, deficytu godnych warunków pracy i wzrostu nierówności majątkowych).

Tłumaczenie z języka francuskiego
Violetta Drabik-Podgórna

Bibliografia

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1 (2), 164–180.
- Barsalou, L. W. (1992). *Cognitive Psychology: an overview for cognitive scientists*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blustein, D. L. (1994). „Who am I?” The question of self and identity in career development. W: M.L. Savickas, R. W. Lent (red.), *Convergence in career development theories* (ss. 139–154). Palo Alto: CPP.
- Blustein, D.L., Noumair, D.A. (1996). Self and identity in career development: Implications for theory and practice. *Journal of Counseling and Development*, 74, 433–441.
- Bourdieu, P. (1980). *Question de sociologie*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris: Editions du Seuil.
- Bruner, J.S. (1994). The „remembered” self. W: U. Neisser, R. Fivush (red.), *The remembering self: Construction and accuracy in self-narrative* (ss. 41–54). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S., Taguri, R. (1954). The perception of people. W: G. Lindzey (red.), *Handbook of social psychology* (vol. 2). Cambridge: Addison-Wesley.
- Colapietro, V. M. (1989). *Peirce’s approach to the self. A semiotic perspective on human subjectivity*. Albany: State University of New York Press.
- Collin, A., Guichard, J. (2011). Constructing self in career theory and counseling interventions. W: P.J. Hartung, L.M. Subich (red.), *Constructing Self in Work and Career. Concepts, cases and contexts* (ss. 89–106). Washington: American Psychological Association.
- Csikszentmihalyi, M., Beattie, O.V. (1979). Life themes: A theoretical and empirical exploration of their origins and effects. *Journal of Humanistic Psychology*, 19, 45–63.

- Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris: Téraèdre.
- Delory-Momberger, C. (2012). Sens et narrativité dans la société biographique. *Le sujet dans la cité*, 3, 166–181.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33, 505–530.
- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du Travail*, 2, 179–193.
- Dubar, C. (1998a). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (wyd. 2). Paris: Armand Colin.
- Dubar, C. (1998b). Identité professionnelle et récits d'insertion. Pour une approche socio-sémantique des constructions identitaires. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, 95–104.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités; l'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF.
- Dumora, B. (1988). *La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège: continuité et ruptures*. Thèse de doctorat en psychologie. Université de Bordeaux II.
- Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège: continuité et ruptures. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 19, 111–127.
- Dumora, B. (1998a). L'imaginaire professionnel des jeunes adolescents. *Carrièreologie*, 7 (1–2), 3–32.
- Dumora, B. (1998b). Expérience scolaire et orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, 211–234.
- Dumora, B. (2000). *Les intentions d'orientation. Aspects développementaux et psychosociaux*. Synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches [Post-Doctoral Synthesis]. Paris: Conservatoire National des Arts et Métiers.
- Erikson, E. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press.
- Foucault, M. (1982a). The Subject and Power. W: H. Dreyfus, P. Rabinow, *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics* (ss. 208–226). Chicago: University Press [przedr.: M. Foucault (1994), *Dits et écrits*, vol. 4 (ss. 222–243). Paris: Gallimard].
- Foucault, M. (1982b). L'herméneutique du sujet. W: *Annuaire du Collège de France, 82ème année, Histoire des systèmes de pensée, année 1981–1982* (ss. 395–406) [przedr.: M. Foucault (1994), *Dits et écrits*, vol. 4 (ss. 353–365). Paris: Gallimard].
- Foucault, M. (1983a). A propos de la généalogie de l'éthique: un aperçu du travail en cours. W: H. Dreyfus, P. Rabinow, *Michel Foucault: Un parcours philosophique* (ss. 322–346). Paris: Gallimard [przedr.: M. Foucault (1994), *Dits et écrits*, vol. 4 (ss. 609–631). Paris: Gallimard].
- Foucault, M. (1983b). Usage des plaisirs et techniques de soi [The use of pleasure and techniques of the self], *Le Débat*, 27, (novembre), 46–72. [przedr.: M. Foucault (1994), *Dits et écrits*, vol. 4 (ss. 539–560). Paris: Gallimard].
- Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité 3 – Le souci de soi*. Paris: Gallimard.

- Foucault, M. (1984). L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté. *Concordia. Revista internacional de filosofía*, 6, 99–116 [przedr.: M. Foucault (1994). *Dits et écrits*, vol. 4 (ss. 708–729). Paris: Gallimard].
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. W: P.H. Hutton, H. Gutman, L.H. Martin (red.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (ss. 16–49). Anherst: The University of Massachusetts Press [przedr.: M. Foucault (1994). *Dits et écrits*, vol. 4 (ss. 783–813). Paris: Gallimard].
- Foucault, M. (1994a). La gouvernementalité. W: M. Foucault, *Dits et écrits*, vol. 3. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1994b). Les techniques de soi. W: M. Foucault, *Dits et écrits*, vol. 4. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet. Cours au collège de France 1981–1982*. Paris: Seuil, Gallimard, Hautes Etudes.
- Foucault, M. (2008). *Le gouvernement de soi et des autres. Cours au collège de France 1982–1983*. Paris: Seuil, Gallimard, Hautes Etudes.
- Gautier, S. (2012). *Expérimentation d'un entretien constructiviste de conseil en orientation* (mémoire de DECOP non publié). Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, France.
- Gergen, K. (1991). *The saturated self. Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: HarperCollins, BasicBooks.
- Gergen, K.J. (2011). *Relational being: Beyond self and community*. New York: Oxford University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: PWN.
- Gottfredson, L.S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28, 545–579.
- Guichard, J. (2001). Adolescents' scholastic fields, identity frames and forms and future projects. W: J.E. Nurmi (red.), *Navigating through adolescence: European perspectives* (ss. 279–306). New York: Routledge Falmer.
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, 499–534.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111–124.
- Guichard, J., Huteau, M. (2005). *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego*. Kraków: Impuls.
- Guichard, J. (2007). Représentations de soi et des professions et projets d'avenir à l'adolescence. W: J. L. Bernaud, C. Lemoine (red.), *Traité de psychologie du travail et des organisations* (wyd. 2, ss. 50–54). Paris: Dunod.
- Guichard, J. (2008). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation pour des adolescents ou de jeunes adultes. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37, 413–440.

- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251–258.
- Guichard, J. (2011). Representarsi il lavoro. Un omaggio a Maria Luisa Pombeni [Se représenter le travail. Un hommage à Maria Luisa Pombeni]. W: D. Guglielmi, M.G. D'Angelo (red.), *Prospettive per l'orientamento: Studi ed esperienze in onore di Maria Luisa Pombeni* (ss. 21–41). Roma: Carocci Editore.
- Guichard, J. (2016a). Une comparaison des apports des modèles de la construction de la carrière et de la construction de soi au life designing counseling [Life-designing counseling: A comparison of the career construction and self-construction approaches]. *Psychologie Française*, 61 (1), 15–29. DOI: 10.1016/j.psfr.2013.03.002.
- Guichard, J. (2016b). Reflexivity in life design interventions: Comments on life and career design dialogues. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 78–83.
- Guichard, J., Bangali, M., Cohen-Scali, V., Pouyau, J., Robinet, M.-L. (2017). *Concevoir et orienter sa vie: les dialogues de conseil en life design* [Designing a life: the life-design dialogues]. Paris: Editions Qui Plus Est.
- Harré, R. (1998). *The singular self: An introduction to the psychology of personhood*. London: Sage.
- Hermans, H.J.M., Kempen, H.J.G. (1993). *The dialogical self. Meaning as Movement*. San Diego: Academic Press.
- Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité*. Paris: Aubier.
- Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris: PUF.
- Josselson, R. (1988). The embedded self: I and thou revisited. W: D.K. Lapsley, F.C. Power (red.), *Self, ego, and identity. Integrative approaches* (ss. 91–106). New York: Springer.
- Kelly, G. A. (1963). *A theory of personality: the psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Lacan, J. (1966). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du je telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique. W: J. Lacan, *Ecrits* (ss. 93–100). Paris: Seuil.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action* [Plural (wo)man. The agency's impulses]. Paris: Nathan.
- Laing, R.D. (1961). *The Self and others*. London: Tavistock Publications.
- Laing, R.D. (1971). *Soi et les autres*. Paris: Gallimard.
- Mahoney, M.J. (2002). Constructivism and positive psychology. W: C.R. Snyder, S.J. Lopez (red.), *Handbook of positive psychology* (ss. 745–750). Oxford: Oxford University Press.
- Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*. Toulouse: Erès.
- Markus, H.R. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63–78.
- Markus, H.R., Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954–969.
- McNamee, S. (1996). Therapy and identity construction in a postmodern world. W: D. Grodin, T. R. Lindlof (red.), *Constructing self in a mediated world* (ss. 141–155). Thousand Oaks: Sage.
- Mignot, P. (2004). Metaphor and career. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 455–469.

- Minsky, M. (1977). Frame theory. W: P. N. Johnson-Laird, P. C. Wason, *Thinking: Readings in cognitive science* (ss. 355–376). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pepper, S. (1942). *World Hypotheses: Prolegomena to systematic philosophy and a complete survey of metaphysics*. Berkeley: University of California Press
- Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance. Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Paris: Gallimard.
- Piraud, C. (2009). *Mise à l'épreuve d'un schéma d'entretien de conseil en orientation*. Mémoire de Master non publié, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris.
- Piriou, O., Gadéa, C. (1999). Devenir sociologue: Formations, emplois et identités des diplômés en sociologie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28, 447–474.
- Polkinghorne, D.E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Polkinghorne, D.E. (1992). Postmodern epistemology of practice. W: S. Kvale (red.), *Psychology and postmodernism* (ss. 146–165). London: Sage.
- Pouyaud, J., Bangali, M., Cohen-Scali, V., Robinet, M.-L., Guichard, J. (2016). Exploring changes during Dialogues for Life- and Career-Designing. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 3–12.
- Raskin, J.D. (2002). Constructivism in psychology: Personal construct psychology, radical constructivism, and social constructionism. W: J.D. Raskin, S.K. Bridges (red.), *Studies in meaning: Exploring constructivist psychology* (ss. 1–26). New York: Pace University Press.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit*. T. 1: *l'intrigue et le récit historique*. Paris: Editions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit*. T. 3: *le temps raconté*. Paris: Editions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Editions du Seuil.
- Rowan, J., Cooper, M. (red.) (1999). *Plural self: Multiplicity in everyday life*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Savickas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. W: S.D. Brown, R. W. Lent (red.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (ss. 42–70). Hoboken: Wiley.
- Savickas, M.L. (2009). *Meaning and mattering in career construction: The case of Elaine*. Pobrano z: http://www.cannexus.ca/wp-content/uploads/2014/04/Meaning-and-Mattering-in-Career-Construction-The-Case-of-Elaine-cx10_Dr.-Savickas_A-Demonstration.pdf (10.05.2018).
- Savickas, M.L. (2011). *Career counseling*. Washington: APA.
- Savickas, M.L. (2013). Career construction theory and practice. W: R.W. Lent, S.D. Brown (red.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (wyd. 2, ss. 147–183). Hoboken: Wiley.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R. van, Vianen, A.E.M. van (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239–250.
- Savickas, M., Guichard, J. (red.) (2016). Research on the Process of Narrative Career Counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 1–90.

- Savickas, M., Guichard, J. (2016). Symposium introduction: Reflexivity in life designing interventions. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 1–2.
- Schank, R.C., Abelson, R.P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale: L. Erlbaum.
- Singly, F. de (2003). *Les uns avec les autres: quand l'individualisme crée du lien*. Paris: Armand Colin.
- Szejnok, E. (2012). *Parcours de vies, identités et besoins des sportifs au cours du temps De l'apogée des carrières à l'arrêt total du sport de haut niveau* (mémoire de DECOP non publié). Paris: Conservatoire National des Arts et Métiers.
- Tap, P. (1986). L'identification est-elle une aliénation de l'identité? W: P. Tap (red.), *Identité individuelle et personnalisation* (wyd. 2, ss. 237–250). Toulouse: Privat.
- Tap, P. (1988). *La société pygmalion? Intégration sociale et réalisation de la personne*. Paris: Dunod.
- Wiley, N. (1994). *The Semiotic self*. Cambridge: Polity Press.
- Zavalloni, M., Louis-Guérin, C. (1984). *Identité sociale et conscience: introduction à l'ego-écologie*. Montréal: P.U.M.
- Zérroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue Française de Sociologie*, 29, 447–470.