

Małgorzata Piasecka

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Marzenia sprawcze i ponadosobiste w perspektywie badań narracyjnych

Wprowadzenie – ważne ustalenia¹

Jedną z najważniejszych przemian współczesnej humanistyki nazwano zwrotem narratystycznym, który oznacza, że fundamentalną rolę w kulturze i psychice człowieka zaczęły zajmować opowieści. Narrację uznano za podstawową strukturę porządkującą doświadczenie i rozumienie. Można powiedzieć za M. Bachtinem, że

[...] upowieścio-wanie niemal wszystkich dziedzin życia duchowego człowieka stało się od tego momentu dobrze widocznym procesem (za: A. Burzyńska, M. Markowski, 2006, s. 160).

Korzenie narracji sięgają literaturoznawstwa, a konkretnie francuskiej szkoły narratologii, której przedstawiciele (R. Barthes, T. Todorov, C. Bremond, A.J. Greimas) zwrócili uwagę na jej pierwotność i istnienie tzw. kompetencji narracyjnej (A. Burzyńska, 2008, s. 23). Z czasem narracja stała się kategorią interdyscyplinarną, ważną także dla/w edukacji.

Na gruncie filozofii ontologiczne podstawy narratystycznej teorii tożsamości określił M. Heidegger. Rozumienie mające strukturę narracyjną jest warunkiem bycia człowieka, co oznacza, że narrację i ludzkie bytowanie można traktować jako procesy równoważne. Dzięki idei narracji myśl filozoficzna ustanowiła przesłanki dla przejścia od substancjalnego do dynamicznego ujęcia podmiotu,

[...] od kartezjańskiego „myślę, więc jestem” poprzez hermeneutyczne „rozumiem, więc jestem” do narracyjnego „opowiadam, więc jestem” (A. Burzyńska, 2008, s. 33).

Tożsamość opowiadającego podmiotu nie jest raz na zawsze gotowa. Jest dynamicznym działaniem się i jest „[...] konstruowana w autonarracji jako doświadczeniu siebie, świata i znaczących innych” (A. Burzyńska, 2008, s. 34). Znaczący Inni są wielce znaczący, albowiem człowiek żyje w świecie cudzych słów (M. Bachtin, 1982) i musi na nie reagować, konfrontować się z nimi. Musi również podejmować mediacje między danym słowem a przedmiotem,

¹ Użycie w tytule każdego rozdziału terminu „ważny” znaczy: „istotny z punktu widzenia prowadzonych tutaj rozważań”, ale w ogólności tematyki znaczy: „jeden z możliwych”.

który został już omówiony przez Innych. Słowo jest zawsze *déjà dit* (R. Barthes, 2009), tzn. „już powiedziane”. To może znaczyć dalej, jak sądzę, że słowo jest nie tylko osobiste, ale ponadosobiste (tj. łączące osobiste z pozaosobistym), naznaczone już znaczeniem Innych. Narracje to „[...] mediacje między jednostką a sytuacją społeczną” (A. Burzyńska, 2008, s. 29). To niezwykle ważny trop dla podjętego tu tematu.

Istotne dla prowadzonego tutaj wywodu jest to, że właściwości narracyjne przysługują również procesom mentalnym, w których projektujemy nasze przyszłe działania. Takie myślenie to konsekwencja przyjęcia też zwrotu narratywistycznego, który w najbardziej radykalnych koncepcjach głosił, „[...] że nawet mózg człowieka funkcjonuje w sposób narracyjny” (A. Burzyńska, 2008, s. 28). Marzenia jako przejawy życia kulturowego/duchowego człowieka są (auto)narracjami. Trzeba je traktować nie jako wynalazek estetyczny, lecz prymarny akt umysłu przeniesiony ze sztuki do życia, albowiem „[...] aby żyć, tworzymy opowieści o sobie i innych, o zarówno naszej osobistej, jak i społecznej przeszłości i przyszłości” (A. Burzyńska, 2008, s. 32). W perspektywie narratywistycznej życie wraz z marzeniami naturalnie jest więc rozumiane jako pole konstruktywnego działania, a narracja jako twórczy proces komponowania naszej autobiografii. „Opowiadanie jest międzynarodowe, ponadczasowe, ogólnokulturalne, jest zawsze obecne, jak życie” (R. Barthes, 1968, s. 328).

Od ponad ćwierć wieku dokonuje się w naukach społecznych cicha rewolucja metodologiczna, która polega na zamazywaniu podziałów dyscyplinarnych. Nauki społeczne i humanistyka stają się coraz bardziej powiązane z sobą, co wyraża się we wspólnym skupieniu na interpretatywnych, jakościowych podejściach do badań (D. Kubinowski, 2011 s. 48). Wspomniana rewolucja jest niczym innym jak powrotem do integralnego myślenia o człowieku, w którym rozdział między filozofią, naukami społecznymi i twórczością literacką/poetycką jest niemożliwy (D. Kubinowski, 2011, s. 49).

Gdy człowiek chce być humanistą, zaczyna zauważać, że skrót poetycki posiada walory, których nie zawiera żaden dyskurs naukowy, [...] celnej metafory w kulturze nie można zastąpić żadnym innym, formalnie poprawnym dyskursem (L. Witkowski, 2007, s. 24).

W odniesieniu do fenomenu marzeń zaznacza się potrzeba takich właśnie pogranicznych badań, które zwrotnie mogą służyć także poezji, powieści czy filozofii. Edukacja bowiem jest jak poezja (G. Vico, 1966), a jej (nie)codzienna narracja konstruuje świat za sprawą „mostu Heideggera” (R.M. Łukaszewicz, 2010, s. 36). Dlatego sądzę, że w prezentowanym tutaj projekcie pożądanym jest dyskurs posługujący się strategią *bricoleur* (majsterkowicza), która daje prawo badaczowi do użycia rozproszonych fragmentów wiedzy i metod: antropologicznych, socjologicznych, lingwistycznych, psychologicznych, pedagogicznych i ułożenia nowej całości zgodnie z zamierzeniami (E. Rewers, 2004, s. 39). Do spotkania między różnymi dyscyplinami nie dochodzi wtedy, gdy jedna zaczyna zastanawiać się nad innymi, ale wtedy, gdy zdają sobie sprawę z tego, że muszą rozwiązywać te same bądź podobne problemy. Właśnie to przydarzyło się filozofii, socjologii, antropologii, psychologii, pedagogice i jeszcze innym dyscyplinom, w których „[...] użycie terminu narracja ma nie tylko metaforyczne uzasadnienie” (E. Rewers, 2004, s. 40).

Marzenia należą do najmniej zbadanych fenomenów ludzkiego życia, a są przecież zjawiskiem wielowymiarowym i przez to transdyscyplinarnym. Z oglądu dotychczasowych badań należy wyraźnie rozgraniczyć marzenia dotyczące dzieci (także młodzieży) i te, które dotyczą ludzi dorosłych. Należy też zaznaczyć, że mamy do czynienia z badaniami, które stawiają diagnozę, o czym marzymy, a także z takimi, które wspierają realizację marzeń

w projektach, ale mają charakter raczej (choć nie wyłącznie) treningów psychologicznych (zob. B. Dymara, 1996; W. Łukaszewski, M. Marszał-Wiśniewska, 2006; J. Trzebiński, 2002; K. Leksicka, 1997; R.M. Łukaszewicz, 1994).

Niebagatelnym motywem podjęcia takich badań jest faktyczny brak programów *stricte* edukacyjnych, obudowanych interdyscyplinarnym kontekstem studiów literaturowych. Trzeba nadto podkreślić, że pogłębione badania nad funkcjonowaniem mózgu człowieka podejmowane przez tzw. neuronauki dokumentują znaczenie i wpływ marzeń na jego rozwój w wielorakim wymiarze (G. Dryden, J. Vos, 2000; M. Szurawski, 2008).

Dlaczego zatem należy animować edukacyjne projekty wspierające marzenia? Po pierwsze, marzenia uskrzydłają wyobraźnię, a wyobraźnia – marzenia: możemy wówczas w pełni korzystać z potęgi umysłu, z metapozytywnego myślenia, które twórczo stymuluje nasz potencjał. Po drugie, marzenia kształtują charaktery, a charaktery – marzenia: budzimy wówczas w sobie pasję, uczymy się uporczywości, cierpliwości i odpowiedzialności. Po trzecie, marzenia animują wizje, a wizje – marzenia: odkrywamy wówczas sensy i wartości znaczących celów dla zmian na lepszą przyszłość. Po czwarte, marzenia żywią się ciekawością, a ciekawość – marzeniami: potrafimy wówczas zdyskontować dziecięcą ciekawość świata, spontaniczność, poczucie radości i twórczej zabawy. Po piąte, marzenia konstruują świat, a świat – marzenia: człowiek wówczas daje wiarę swojej misji na ziemi i staje się sobą (R.M. Łukaszewicz, 2007).

W proponowanym zamyśle badawczym marzenia muszą być opowiedziane, muszą więc przestać milczeć i dołączyć do dyskursów, które już przecież milczeć przestały! Celem tego opracowania jest próba odnalezienia jednej z możliwych teoretyczno-metodologicznych ścieżek dla ujęcia marzeń w edukacji jako autonarracji sprawczych i ponadosobistych. To niełatwe zadanie ze względu na zaproponowaną kompilację znaczeń. Wymaga zaangażowania nie tylko logicznego myślenia, ale także wyobraźni, intuicji, wglądu, a nade wszystko odwagi w zderzeniu się z wielowymiarową rzeczywistością badawczą.

Marzenia jako autonarracje sprawcze i ponadosobiste – ważne przesłanki

Konstruując powyższy cel rozważań, odnoszę się do wcześniejszych własnych badań dotyczących fenomenu wyobraźni w edukacji (M. Piasecka, 2010). W trakcie realizacji wielomiesięcznego autorskiego programu z dziećmi, stymulującego mechanizmy wyobraźni twórczej, ujawnił się wówczas wątek poboczny badania w postaci marzeń dziecięcych. Ciekawe obserwacje niebędące meritum tamtego doświadczenia stały się przyczynkiem do namysłu nad prezentowanym tu projektem, czyli ujęcia marzeń jako autonarracji sprawczych i ponadosobistych.

Studium literatury poświęconej marzeniom dowodzi, że istnieje w tym obszarze definicyjny chaos. Definicje mają często charakter enigmatyczny, eklektyczny i deprecjonujący:

[...] ujmuje się marzenia najczęściej jako: fantazjowanie, rojenie, fanaberie, przypadkowe kojarzenia, bezładny ciąg myśli, utratę poczucia realności, utopię, kaprys, ucieczkę od kłopotów, romantyzm, konfabulacje [...], nie istnieje też systematyczna i klarowna klasyfikacja marzeń; do najczęściej wymienianych należą marzenia senne, na jawie, ucieczkowe, kompensacyjne, magiczno-baśniowe, utopijne, realne (T. Pilch, 2004, s. 82).

Trzeba też podkreślić, że istnieją punkty styczne w obrębie takich pojęć, jak: aktywna imaginacja, fantazmat, symulacja mentalna, oczekiwania, aspiracje, ustanawianie celu, wizualizacja (W. Łukaszewski, M. Marszał-Wiśniewska, 2006). Poświęcona temu jest bogata literatura, zarówno ściśle naukowa, jak i popularno-naukowa, nazwijmy ją motywacyjną.

Przyjmując tezę, iż marzenia mają charakter autonarracji, podkreślamy na samym początku fakt, że człowiek próbuje zrozumieć rzeczywistość tu i teraz oraz próbuje budować schematy poznawcze/interpretacyjne.

Pomagają mu tym samym porządkować doświadczenia w ważnych dla niego sferach życia, czynią świat możliwym do życia, opisują rzeczy w zasięgu ręki, w wyobraźni budują świat równoległy do istniejącego, tyle że lepszy, pełniejszy, możliwy (T. Pilch, 2004, s. 83).

Potraktowanie marzeń jako autonarracji sprawczych, będących wizjami stanów możliwych i/lub pożądaných, do jakich prowadzi urzeczywistnianie pewnych wartości, to jedna z ważnych przesłanek do podjęcia tego problemu. Autonarracje sprawcze oznaczają, że ich spełnienie jest możliwe tylko w przypadku aktywności własnej. Tymczasem odtwarzanie kodu kulturowego zakorzenionego w polskim (ale nie tylko) społeczeństwie przejawia się w permanentnym braku inicjacji i autonomiczności działań oraz niskim wartościowaniu wyobraźni (J. Czapiński, T. Panek, 2007, 2009, 2011), a zatem bezsprzecznie i marzeń. To niebagatelny powód, aby animować programy edukacyjne stymulujące marzenia. Empirycznym tropem słuszności wspierania marzeń są – jak sądzę – badania, w których analizowano osobowościowe i sytuacyjne wyznaczniki wytrwałości w działaniu. Interesujące dla prowadzonego tu wywodu są wyniki eksperymentów dotyczących tzw. symulacji mentalnych, które wchodzi w skład czynników sytuacyjnych. Najogólniej rzecz biorąc,

[...] symulacja mentalna może oznaczać dwie sprawy: a) wyobrażanie sobie własnego działania ukierunkowanego na wynik, b) wyobrażanie sobie cech pewnego stanu przyszłego, wyniku jakiegoś procesu (W. Łukaszewski, M. Marszał-Wiśniewska, 2006, s. 63).

Istnieje także wiele wyobrażeń łączących w sobie oba ukierunkowania; ponadto pojęcia te pozostają z związku z różnymi podobnymi zjawiskami, w tym oczywiście z marzeniami. Ostateczne konkluzje z przeprowadzonych eksperymentów podkreślają skuteczność mentalnych symulacji jako czynnika wpływu na zachowania wytrwałe. Seria badań pokazuje, że symulując proces osiągnięcia wyniku, można znacznie zwiększyć wytrwałość (W. Łukaszewski, M. Marszał-Wiśniewska, 2006, s. 98–99). Marzenia stają się sprawcze w wyniku aktywności własnej, która wymaga wytrwałości i wytrzymałości na przeszkody, aby osiągnąć cel.

Druga istotna przesłanka to nawiązanie do przemyśleń N. Denzina, czołowego przedstawiciela nurtu narracyjnego w naukach społecznych, o potrzebie narracji większych niż osobiste tzn. takich, które pomogą ulepszyć więzi międzyludzkie, podnieść morale, umocnić wspólnoty, realizować wspólne cele. Stąd pomysł potraktowania marzeń jako autonarracji ponadosobistych, tzn. takich, które nie maksymalizują wyłącznie ani interesu osobistego, ani interesu pozaosobistego, ale oba interesy razem. Marzenia jako autonarracje sprawcze i ponadosobiste mnożą potencjał wyobraźni społecznej, budzą uśpione zdolności, odkrywają mocne strony, tworzą coś własnego, wspierają poczucie sprawstwa, kontroli i własnej wartości. Zabezpieczają przed egocentryzmem i rywalizacją, stają się generatorem inspiracji, inwencji i kreatywności, pomnażają społeczny kapitał, koncentrują się na wizjach tego, co możliwe i/lub pożądané, czyli na przyszłości (R.M. Łukaszewicz, 2007).

F. Fukuyama w książce *Wielki Wstrząs: natura ludzka a odbudowa porządku społecznego* (2000) twierdzi, że w ciągu minionego półwiecza w krajach postindustrialnych nastąpił drastyczny spadek kapitału społecznego, tzn. wartości i zasad regulujących współzycie międzyludzkie. Spadek ten jest bezpośrednią przyczyną rozpadu więzi wspólnotowych w różnych obszarach życia, a co za tym idzie – obniżenia jakości życia. J. Czapiński (J. Czapiński, T. Panek, 2007, 2009, 2011) w systematycznych badaniach nad kapitałem społecznym Polaków dowodzi, że takie elementy kapitału społecznego, jak: zaangażowanie w działania na rzecz społeczności lokalnej, dobrowolne uczestnictwo w organizacjach czy wzajemne zaufanie, są jednymi z najniższych w Europie. A. Zybortowicz (2011) konkluduje, że potrzebujemy coachingu (treningu) patriotycznego. W moim przekonaniu potrzebujemy kompetentnych programów wspierających marzenia jako ponadosobistych autonarracji, które są konkretnym narzędziem w wymiarze edukacyjnym i psychologicznym.

Interesujące u Fukuyamy jest przekonanie, że źródło wartości tkwi w naturze ludzkiej, tzn. w jednostce, która jest zdolna do samodzielnego usensowniania doświadczeń życiowych (M. Straś-Romanowska, 2010, s. 36). Rodzi się pytanie: Czy jednostka jest na tyle silna, żeby obejść się bez uniwersalnych wartości przynależnym wielkim narracjom? Czy to jest w ogóle możliwe? Antropologowie kultury zgodnie twierdzą, że człowiek sam z siebie nie jest zdolny do wygenerowania sensotwórczych wartości czy uniwersalnych reguł rozumienia świata (M. Straś-Romanowska, 2010, s. 27). Podkreślają natomiast (podobnie jak psychologowie), że między wielkimi i małymi narracjami każdego człowieka zachodzi ściśle powiązanie. Ten wzajemny związek aktualizuje cały czas pytanie o to, czym jest życie, doświadczenie, opowieść, tożsamość (E. Dryll, 2010, s. 179).

Spotkanie wydarzeń zgromadzonych w historii organizuje sens [...], czytelnik jest wezwany do spojrzenia na swoje życie w świetle wielkich opowiadań stanowiących jego kulturę (P. Ricoeur, 1985, s. 33).

To jest odpowiedź na pytanie, jak opowieść będąca abstrakcyjną strukturą znaczeń może przemieniać egzystencję nie tylko jednostki, ale także całych społeczeństw czy kultur. Wydaje się, że marzenia rozumiane jako autonarracje sprawcze i ponadosobiste mogą takich zmian dokonać. Aby móc powiedzieć więcej (jednak z pewnością bez całkowitej pewności; por. K.R. Popper, 1997), należy skonstruować program edukacyjny, zrealizować go i poddać miękkiej metodologicznej weryfikacji, bo takiej procedury wymaga natura tego przedmiotu badań.

Marzenia sprawcze i ponadosobiste wobec małych i wielkich narracji – ważne odniesienia

Człowiek dokonuje nieustannej interpretacji (współ)obecnych znaków, które najpierw spostrzeżę, zanurzony w codzienności. Na swej drodze życia spotyka także wiele tajemnic, których nie potrafi jednak objąć percepcją. Zdaniem E. Dryll (2010) tym pierwszym nadaje mniejszą rangę, konstruując małe narracje, natomiast drugim – większą, konstruując wielkie narracje:

Jedne i drugie realizują pragnienie pozostawania w kręgu zjawisk możliwych do objęcia poznaniem [...], opowiadając, zyskujemy poczucie panowania nad zjawiskami, a nawet pewnego wtajemniczenia (2010, s. 163).

To jedno z możliwych rozumień małych i wielkich narracji, interesujące z punktu widzenia podjętego tematu. Dlaczego? Otóż wydaje się, że marzenia mają coś z tajemnicy, są jak kamień filozoficzny: przemieniają szare na złote, przemieniają szare komórki na złote pomysły – działania – dokonania. Powołując się na myśl filozoficzną J. Baudrillarda (2008, s. 10), można powiedzieć, że istnieją jako „nic” i jako „coś”. Tajemniczej nicości nie należy się obawiać; nicość nie jest żadną tragedią, lecz kojarzy się raczej z potencjalnością. Im bardziej pusta jest nicość, tym mniej zakazów ogranicza sposoby jej wypełniania różnymi strategiami życia. Można być między prawdą „czegoś” a potencjalnością „niczego” (R. Kubicki, 2010, s. 98). Idąc tym tropem myślenia, można być między oczywistością życia teraźniejszego i tajemniczością życia przyszłego. Marzenia jak najbardziej wpisują się w taki mechanizm kreacji, (auto)kreacji czy też (auto)narracji.

Uwaga psychologów realizujących badania narracyjne jest skierowana przede wszystkim na narracje małe, które są opowieściami dotyczącymi zdarzeń i przeżyć jednostkowych.

Opowieści te, mimo że są strukturalizowane według uniwersalnych, wielkonarracyjnych schematów, a ich treści poddawane interpretacjom według mniej lub bardziej uświadomionych kryteriów znaczeniowych obecnych w tekstach kultury, mają status małych narracji ze względu na indywidualny wymiar (M. Straś-Romanowska, 2010, s. 21).

Natomiast w pracach psychologicznych niewiele uwagi poświęca się narracjom wielkim oraz ich znaczeniu w życiu pojedynczego człowieka i wspólnoty. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest indywidualistyczny charakter dzisiejszej kultury, „[...] którą cechuje skrajny antropocentryzm prowadzący wręcz do narracyjnego narcyzmu” (M. Straś-Romanowska, 2010, s. 29).

Dzisiaj każdy ma swoją narrację, wykreowaną tytułem indywidualistycznej wolności, samorealizacji, ale też złowrogiej rywalizacji. Tymczasem wielkie przekierowanie wartości współczesnej kultury dotyczy uszlachetniania naszych kodów kulturowych w stronę „[...] nie tylko dojrzałej podmiotowości osobowej, ale nade wszystko podmiotowości zbiorowej” (J. Szomburg, 2011, s. 13). Mała narracja, zwana też osobistą, jest źródłem wiedzy o podmiotowym wymiarze osobowości jednostki. Dotyczy przeżyć, refleksji, wewnętrznego dialogu, tzn. zjawisk, które mają miękką naturę, są niewymierne, dynamiczne, płynne, wielokontekstowe (J. Szomburg, 2011, s. 13), a może i tajemnicze. Konstruowanie małych narracji ma nieocenione znaczenie dla samego podmiotu, ale trzeba mocno podkreślić, że sprzyja także osiągnięciu międzyludzkiego porozumienia (M. Straś-Romanowska, 2010, s. 24) na poziomie wspólnoty. To ważny akcent dla omawianego tu pomysłu wobec marzeń jako autonarracji ponadosobistych.

Termin „wielka narracja” został wprowadzony do nauk społecznych przez J.-F. Lyotarda jako fenomen charakteryzujący epokę nowoczesności, który absolutnie nie ma racji bytu w postmodernizmie. Wielka narracja, czy też metanarracja, to w szerokim znaczeniu „[...] tekst kultury (system ideowy, dyskurs społeczny), którego podstawową funkcją jest usensownianie obrazu świata” (M. Straś-Romanowska, 2010, s. 24). Są nimi także światopoglądy, paradygmaty, megaprojekty badawcze, wielkie marzenia uczonych, dotyczące różnych wizji opisu (wszech)świata. W węższym znaczeniu wielkimi narracjami są opowieści o dziejach legendarnych bohaterów, których dramaturgia ma duże znaczenie dla zbiorowości, porusza jej wyobraźnię i sumienie (M. Straś-Romanowska, 2010, s. 25). Według P. Ricoeura (1985) wielkie narracje to teksty należące do kanonu opowieści znanych w danej kulturze lub w wielu kulturach współczesnych i dawnych. Przekazują znaczenia najbardziej istotne dla

egzystencji człowieka. Wielkie kulturotwórcze narracje (np. baśnie) nie mają jednego autora, lecz są utrwalane i przekazywane przez społeczeństwo. Fantastyczne, symboliczne i alegoryczne, opowiadają o istotnych problemach i przeżyciach, te zaś uobecniają się w biografii pojedynczego człowieka, a następnie manifestują w małej narracji (M. Straś-Romanowska, 2010, s. 25). Używając terminu R. Barthes'a, są jakby ciągle na nowo „już powiedziane”. To paradoksalne sformułowanie, mające postać oksymoronu, jest, moim zdaniem, trafnym odniesieniem do marzeń jako autonarracji ponadosobistych.

Po fali epokowego odwrotu od wielkich narracji obserwuje się symptomy powrotu do nich, choć żyjemy w epoce ponowoczesnej, czy też „płynnej nowoczesności” (zob. Z. Bauman, 2006). Wspomniany już Denzin, zatroskany losami ludzkości, przekonuje,

[...] że przetrwają nie tyle najsilniejsi, ile ci, którzy znajdą oparcie w czymś większym i mocniejszym niż własne Ja – w Innych, we wspólnocie (M. Straś-Romanowska, 2010, s. 30).

Wartości absolutne, które są obecne w wielkich narracjach, wyznaczają kierunek dążeń, pragnień i marzeń; określają reguły współżycia między ludźmi; jednoczą społeczeństwo w realizacji wspólnych celów; pomagają zachować porozumienie i ład społeczny. Tym samym chronią wspólnotę, która daje szansę na stawanie się człowiekiem w pełni. O potrzebie więzi wspólnotowych świadczą liczne obserwacje psychologiczne, a także przemyślenia filozofów dialogu. Według nich

[...] symetryczne, wzajemne relacje ja – ty i ja – inni oraz związane z nimi potrzeby: po-rozumienia, współ-bycia, współ-odczuwania, współ-pracy, współ-odpowiedzialności należą do podstawowych atrybutów człowieczeństwa (M. Straś-Romanowska, 2010, s. 32).

Ciekawy wątek wielkich narracji dotyczy odróżnienia czasu powszedniego, zwyczajnego – profanum, od czasu tajemniczego, świętego – sacrum. Czas kulturowy to naturalna mozaika sacrum i profanum. Wielkie narracje dają sposobność do uczestnictwa w rytuałach, do obcowania z symbolami, do zbliżania się do tajemnicy metafizycznego świata. Marzenia z całą pewnością dotyczą obrazów, symboli, mitów, które nie są przypadkowymi wytworami psychiki, lecz „Odpowiadają pewnej potrzebie i spełniają określoną funkcję, polegającą na obnażeniu najsukrytycznych form istnienia” (M. Eliade, 1998, s. 15). Dlatego ważne jest, aby człowiek często doświadczał tego kojącego wpływu najgłębszych praźródeł, gdyż wówczas powraca do rajskiego stadium pracownika. Powroty te przenoszą go w bogaty świat duchowy. Tymczasem współczesny świat banalizuje się i coraz bardziej okaleczany jest z sacrum. Marzenia stają się wobec tego także niezbędnym medium reglamentowanej dziś świętości.

Marzenia jako autonarracje sprawcze i ponadosobiste mają wiele punktów stykowych z fenomenem małych i wielkich (czy też większych) narracji, co starałam się tutaj zarysować. Ogląd ten, z pewnością niewyczerpujący, jest wynikiem interpretacji i zapośredniczeń, które mają swoje zakotwiczenie w badaniach (re)konstruujących. Każdy badacz ma prawo nazwania swoich intuicji i potraktowania ich jako jednej z możliwych dróg odkrywania prawdziwych sensów.

Marzenia jako autonarracje sprawcze i ponadosobiste w kulturze, psychologii i edukacji – ważne konteksty

Ogromny dorobek nurtu narratywistycznego, zarówno w kulturze, jak i w psychologii, stanowi inspirujące odniesienie dla podejmowanych badań pedagogicznych. Antropologiczne podstawy badań narracyjnych w psychologii są zróżnicowane. Jednak wspólnych źródeł naukowych można doszukiwać się w filozofii podmiotu i filozofii świadomości,

[...] której twórcami byli Sokrates, św. Augustyn, Kartezjusz, Kant, a która szczyt swego rozwoju osiągnęła na przełomie XIX i XX w., obejmując pod ogólną nazwą antropologii filozoficznej takie kierunki, jak fenomenologia, egzystencjalizm i personalizm, reprezentowane przez M. Schelera, E. Husserla, M. Heideggera i innych (M. Straś-Romanowska, 2008, s. 62).

Dzisiaj na pierwszy plan wysuwa się filozofia dialogu z takimi jej przedstawicielami, jak M. Buber czy E. Levinas. Istotą badań w tej orientacji jest podmiotowe doświadczenie (tzw. samodoświadczenie), które jednak ściśle wiąże się z doświadczeniem drugiego człowieka, gdyż „[...] inny jest konieczną drogą do samorozumienia” (M. Straś-Romanowska, 2010, s. 64). Samodoświadczenie jest procesem całościowego poznania bez rozdzielania zmysłów, uczuć, intuicji, intelektu; jest przeżyciem zawierającym realną rzeczywistość. Przeżywany świat nie jest jednak światem samym w sobie, ale światem moim, twoim, naszym; światem, który jawi się jakiejś podmiotowości (M. Straś-Romanowska, 2010, s. 64).

Badania narracyjne typu opisowo-interpretacyjnego (fenomenologiczne i hermeneutyczne), które dotyczą szeroko pojętego życia duchowego, mają wiele racji bytu. Po pierwsze, dotyczą unikatowych czy ekstremalnych zjawisk, takich jak inne kultury, niezwykle zachowania czy niezwykle stany umysłu (np. marzenia). Po drugie, uzyskana wiedza pomaga w rozwijaniu indywidualnej i grupowej tożsamości. Po trzecie, opisy pozytywnych, pożądanых zjawisk mogą pełnić rolę wzorcotwórczą, dostarczać przykładów radzenia sobie w trudnych sytuacjach, korygować formy życia w wymiarze jednostkowym i wspólnotowym. Po czwarte, narracje mogą przyczyniać się do budowania społecznego klimatu tolerancji i więzi międzyludzkich. I po piąte wreszcie, stanowią doskonałą formę psychoterapii (M. Straś-Romanowska, 2010, s. 71–72).

Z punktu widzenia współczesnej metaformacji humanistycznej zaznacza się potrzeba badań holistycznych w odniesieniu do podjętego tu tematu. Moje myślenie w tej sprawie porządkują następujące pytania z poziomu meta.

Po pierwsze: Co robić, aby wspierać marzenia rozumiane jako autonarracje sprawcze i osobiste? W tym wymiarze kapitalnym odniesieniem jest idea estetyzacji (M. Foucault, 2000), czyli troski o siebie, a także innych, egzystencjalne przebudzenie uwrażliwiające człowieka na jakość własnej egzystencji i innych osób, stwarzanie siebie i świata jako dzieła sztuki przez samoobserwację, refleksję, tworzenie nowych idei w marzeniach o sobie i świecie, potraktowanie siebie i świata jako pewnego rodzaju badawczego laboratorium ludzkiej egzystencji (M. Kundera, 1991).

Po drugie: Jak to zrobić? Czy istnieją określone narzędzia i sposoby ich wykorzystania, które pozwoliłyby na skuteczną walkę o siebie i innych, o świat możliwy i pożądaný? W tym wymiarze najważniejszym odniesieniem jest język jako główne narzędzie budowania siebie, ale też innych (ciekawe odniesienie do tzw. efektu Michała Anioła). Autonarracje to opowiadania o serii zdarzeń temporalnych: opowiadam, więc jestem. Trzeba nauczyć się przejścia od wagi tekstów do ich rangi; trzeba nauczyć drapieżnej pokory wobec tekstu czy

też logiki oksymoronu; trzeba nauczyć wyobrażania transcendentnego jako umiejętności wyobrażania siebie samego jako aktywnego elementu w tle stanowionym przez wcześniejsze elementy natury i kultury; trzeba nauczyć medytacji nad tekstami kultury (M. Janion, 1996).

Zmierzenie się z problemem marzeń jako autonarracji sprawczych i ponadosobistych w edukacji, którego efektem ma być ostatecznie konstrukcja programu edukacyjnego, wymaga wielowątkowego tła. Dalsze rozważania dotyczą zatem następujących kontekstów:

- 1) (auto)narracje w wymiarze kulturowym w odniesieniu do tezy, iż marzenia konstruują świat, a świat konstruuje marzenia;
- 2) (auto)narracje w wymiarze psychologicznym w odniesieniu do tezy, iż świat powstaje w umyśle człowieka;
- 3) (auto)narracje w wymiarze pedagogiczno-edukacyjnym w odniesieniu do tezy, iż człowiek umie/uczy się transformować wizje w porządku świata możliwego i/lub pożądanego.

Zogniskowanie dyskusji wokół powyższych tez jest próbą znalezienia jakiejś wspólnej (integralnej) płaszczyzny, która jednak z pewnością nie jest wyczerpująca i stanowi wstęp do dalszej dyskusji.

1. Ważny kontekst kulturowy

W odniesieniu do wątku kulturowego punktem wyjścia czynię myśl G. Vattima o odchodzeniu nauk humanistycznych od nowoczesnej utopii przezroczyści i klarowności na rzecz tematykacji świata, rozumianej jako przekształcanie tego, co realne, w to, co baśniowe (E. Rewers, 2004). Sam Vattimo powołuje się na rozdział *Jak świat prawdziwy stał się w końcu baśnią* ze *Zmierzchu bożyszcz* F. Nietzschego (1905). Nową baśniowość świata wywodzi Vattimo z wielości jego obrazów rozpowszechnionych przez media, a także ze współczesnych „świato-obrazo-twórczych” praktyk humanistycznych. Na skutek takiego rozprzestrzeniania się różnych obrazów świata zatracą się zmysł realności. W nowo powstałych obrazach świata dominującą rolę odgrywają rywalizujące, konkurujące lokalne racjonalności, które pogłębiają wrażenie rozpadania się wspólnej rzeczywistości, a przy tym kolektywnej tożsamości. Rodzi się wówczas w człowieku tęsknota za bezpieczną swojskością i zachwycającą erupcją innych światów, co stanowi wyzwanie dla nauk humanistycznych i sztuki (E. Rewers, 2004, s. 41). One bowiem posługują się dwiema skalającymi strategiami: narracją i wyobraźnią, a więc także marzeniami. Pierwsza z nich pozwala zbudować spójną opowieść z tego, co doświadczone, albo – jeszcze inaczej – z tego, co już powiedziane. Druga natomiast buduje nowe przestrzenie, nowe możliwe światy oraz pożądane sposoby egzystowania w nich. Z drugiej strony, Vattimo uważa jednak, że to właśnie nauki humanistyczne konstytuują samą obiektywność świata w ramach nietzscheańskiej strategii, w której nie ma faktów, a są tylko interpretacje. Sam Vattimo podkreślał:

[...] bardziej sensowne będzie uznanie, że to, co nazywamy realnością, jest kontekstem mnogości wytwarzanych baśni i zadanie nauk humanistycznych leży dokładnie w tematykowaniu świata według nich (E. Rewers, 2004, s. 42).

Zatem nauki humanistyczne mają własny baśniowy charakter i muszą zapanować nad ciągiem opowieści przenikających się nawzajem, tworzących sieć niejasnych schematów i przekazów. Wobec takiej rzeczywistości trzeba postawy afirmatywnej (A. Giddens), by mieć nadzieję, że ta różnorodność sprzyja konstruowaniu własnej wyjątkowej tożsamości jednostki zdolnej do prowadzenia spójnej narracji w wielu kontekstach (E. Rewers, 2004, s. 42–43). Z punktu widzenia podjętego tematu projekt Vattima jest płaszczyzną uzasad-

niającą postawioną tezę. Dlaczego? Otóż w tej wizji człowiek jest podmiotem zdolnym do twórczego życia, które wypełnia narracjami antropocentrycznymi i etnocentrycznymi, konstruując w ten sposób baśniowe światy albo, jeszcze inaczej, światy według marzeń-autonarracji sprawczych i ponadosobistych. Zdaniem E. Rewers (2004) w następstwie praktyk baśniowej wyobraźni nie tworzy się i nie zakłada jakiejś obiektywnej natury świata. Moim zdaniem, wystarczy prześledzić ciągle wątki kultury (zob. J. Bronowski, 1988), aby jednak w tym gąszczu baśniowych narracji znaleźć swoją opowieść, czyli to, co A. Giddens nazywa oryginalnymi faktami myślowymi i pragnieniami (E. Rewers, 2004, s. 43). A zatem znaleźć opowieść na nowo już powiedzianą, która takim faktem się staje.

Prawdą jest, że człowiek tworzy kulturę, ale jak kultura tworzy człowieka? Na przestrzeni czasu mieliśmy już konstruowanie człowieka w społeczeństwie pierwotnym, kierowanie człowiekiem w społeczeństwie religijnym, kształtowanie człowieka w społeczeństwie nowoczesnym (T. Buliński, 2002). A dziś? Postmodernistyczna koncepcja człowieka jest tożsamością płynną, która jest w ciągłym stanie tworzenia swojej podmiotowości; można powiedzieć, że człowiek jest jakby „ciągle do zrobienia” (T. Buliński, 2002, s. 191). Czy jest on w stanie udźwignąć tę nieokreśloność samego siebie i swego miejsca w kulturze?

W teorii J. Habermasa socjalizację rozumie się jako jedność uspołecznienia i indywidualizacji, która pozwala przedstawić proces stawania się podmiotu jako interakcję między jednostką a warunkami środowiska społecznego-kulturowego. W centrum wskazanej teorii znajduje się pojęcie kompetencji komunikacyjnej (wywiedzione z interakcjonizmu symbolicznego G.H. Meada), używane jako synonim pojęcia „tożsamość ja”. Pojęcie to określa zdolność podmiotu do porozumiewania się w obrębie ciągle niejasnej i kruchej struktury ról, przy jednoczesnym zachowaniu własnej tożsamości (K. Tillmann, 1996). Być może należy skierować myślenie na nowe interpretacje tej teorii, ale nie w warunkach metakultury tradycji (tak jak to rozumie Habermas, u którego wszystkie procesy zachodzą w sferze publicznej), ale w warunkach dzisiejszej metakultury nowości, zwanej też metakulturą simultaniczną. W kulturze tej za sprawą nowoczesnych technologii komunikacyjnych rozprzestrzenianie się i replikacja form kultury oddzielają się od siebie. Kultura ta wytwarza odrębny świat wyobrażony, totalną ekspresję, rozmaite języki narracji, wytwarza styl życia oparty na paradymacie przyrządu (zob. W. Burszta, 2008).

To niebezpieczna pułapka i wielkie wyzwanie dla edukacji, która powinna kształtować silną tożsamość. Siła tożsamości zależy zaś od charakteru. Być może hermeneutyka siebie (P. Ricoeur, 1985) i tożsamość narracyjna *idem* oraz *ipse* w ujęciu P. Ricoeura to dobry fundament dla marzeń rozumianych jako autonarracje sprawcze i ponadosobiste. Modelem tożsamości *idem* jest nasz charakter, natomiast modelem tożsamości *ipse* jest akt nazwany przez Ricoeura poświadczeniem czy obietnicą. W ramach charakteru rozpoznajemy trwałe dyspozycje (*habitus*) osoby; są one znakami, cechami charakteru. Model obietnicy natomiast odnoszony do tożsamości typu *ipse* wyraża dynamiczne trwanie osoby, jej rodzaj wierności sobie; być może rodzaj kształtowania tego charakteru jest wyrazem wolności Ja (siebie, jaż-ni) (P. Ricoeur, 2005). Porównanie tych tożsamości pojawia się więc wraz z zagadnieniem trwałości w czasie. Ricoeur twierdzi, że pozostawanie sobą, ta tożsamość *ipse* nie jest nam czymś danym, nie jest podstawą, ale działaniem: jest tym, co nam zostaje ciągle zadane. Obietnica ta jest zobowiązaniem pozostawania sobą wobec siebie i wobec innych. Jest więc tożsamością budowaną na gruncie naszych zobowiązań, naszej życiowej historii, opowieści, aktów społecznych w relacjach do siebie, ale również do drugiego/Innego (G. Lubowicka, 2000, s. 24–26).

Powyższe rozważania są być może drogowskazem do udzielenia odpowiedzi na pytanie: „[...] czy można wyobrazić sobie [baśniowy – M.P.] świat życia, który jest siedzibą wszystkich [baśniowych – M.P.] światów życia” (E. Rewers, 2004, s. 43), a potem go skonstruować? Wydaje się, że taki właśnie antropologiczny rys mają marzenia jako autonarracje sprawcze i ponadosobiste.

2. Ważny kontekst psychologiczny

Psychologowie utożsamiają marzenia z wizjami stanów możliwych i/lub pożądaných, do jakich prowadzi urzeczywistnianie pewnych wartości. Takie rozumienie oddaje, w moim przekonaniu, sens postawionej tezy, iż świat powstaje w umyśle człowieka (zob. J. Trzebiński, 2002).

Narracyjna struktura marzenia wynika z przynależności do niej czterech podstawowych komponentów narracji. Są nimi:

- bohaterowie historii dziejących się w danej sferze;
- ich wartości, czyli pozytywne i negatywne dla bohaterów stany tej strefy świata; również stany hipotetyczne;
- możliwe komplikacje czekające bohaterów w momencie realizacji intencji i planów;
- uwarunkowania i szanse przezwyciężenia trudności i realizacji intencji (J. Trzebiński, 2002, s. 22).

Taka struktura ułatwia określenie pewnej przestrzeni dramaturgii, w której realizują się szczególne historie opowiadane przez bohatera autonarracji (J. Bruner, 1992). Te historie zaś uruchamiają doświadczenia w procesie rozumienia świata, budują osobistą wiedzę,

[...] są ćwiczeniem na symulatorze zdarzeń, jak stwierdza Singer, a że zawierają zawsze treść pozytywną dla człowieka, budują również pozytywny wizerunek jutra (T. Pilch, 2004, s. 83).

Produktami autonarracyjnej symulacji przyszłości, jak podkreśla J. Trzebiński, są właśnie scenariusze możliwych i pożądaných zdarzeń:

Bogactwo treści symulowanego stanu pożądanego oraz planu jego realizacji zwiększa wpływ obu tych struktur na kierunek wagi i myślenia, a także powoduje wzrost subiektywnego prawdopodobieństwa realizacji zamiaru i realności wybranego planu działania (2002, s. 59).

Istotne jest także to, że symulowane historie są stosunkowo bliskie strukturze rzeczywistego działania jednostki, tak jak jest ono przez nią doświadczane.

Marzenia-autonarracje pełnią szczególną funkcję, a mianowicie wyzwalaają dwa mechanizmy motywacyjne. Pierwszy z nich przypomina motywację zadaniową, która jest obecna nawet po przerwaniu działania przez jakieś zewnętrzne okoliczności i ma tendencję do ustawicznej aktywacji. Drugi z mechanizmów wynika z autonarracyjnej interpretacji faktów. Jego poznawczą przesłanką są składniki schematu autonarracyjnego odnoszące się do jej własnych intencji, postaw i uczuć (J. Trzebiński, 2002, s. 38–39). A zatem jednostka, doświadczając marzenia rozumianego jako autonarracja, przede wszystkim rozumie siebie jako podmiot o określonych motywach i uczuciach. To skłania ją do podejmowania odpowiednich działań. Z drugiej strony, rozwijająca się autonarracja tak współtworzy treść doświadczeń jednostki, że faktycznie odczuwa ona odpowiednie motywy i emocje, które popychają ją do wspomnianých działań. Takie

[...] synergiczne działanie obu mechanizmów zapewnia stabilność zachowań jednostki i ich dużą odporność na zewnętrzne przeszkody (J. Trzebiński, 2002, s. 41).

Marzenia-autonarracje mają związek z zadaniami i – podobnie jak one – zawierają opis dążeń, planów ich realizacji, opis trudności i sposobów ich redukowania. Marzenia obudowane są wyobraźnią, emocjami i fantazją, zadania zaś również wyobraźnią, ale także racją i realnością. A więc im więcej człowiek marzy, budując plany działania fikcyjnego, tym łatwiej potem buduje plany działania zadaniowego (Ph. Zimbardo, 2002).

Trzeba też podkreślić, że opowieści o tzw. świecie rzeczywistym konstruujemy według tych samych schematów co opowieści fikcyjne. Dlatego „[...] nie wiemy i nigdy się nie dowiemy, czy uczymy się narracji od życia, czy życia z narracji” (J. Bruner, 2006, s. 134). Dlatego też warto marzyć, doświadczając jednocześnie „Teraźniejszego, Przeszłego i Niemożliwego” (J. Bruner, 2006, s. 127).

Kiedy rozważam marzenia jako autonarracje sprawcze i ponadosobiste, to zasadne wydaje się odniesienie do uniwersalistycznego sensu opowieści, czyli wkraczanie w przestrzeń psychologii egzystencjalnej. Interesującymi tropami w tym względzie mogą być: dialog poetycki (K. Deissler), internarracyjny splot (P. Ricouer), ponadczasowa tajemnica (F. Kermode), czy wspólne bazowe linie tematyczne (H. Hermans). Wspólny obszar ujmowania człowieka dla psychologii narracyjnej i egzystencjalnej to wizja człowieka jako istoty opowiadającej historie (w psychologii narracyjnej) z charakterystycznym dla psychologii egzystencjalnej założeniem ukazującym człowieka jako istotę kierującą się wolą sensu (U. Tokarska, 2010, s. 295). Uwzględnienie podstawowych założeń obydwu nurtów umożliwia ich oryginalne połączenie. Polega ono na tym, że wspomaganie określonej formy narracyjnej aktywności człowieka, jaką jest konstrukcja i rekonstrukcja narracji autobiograficznej w kontekście,

[...] daje szansę zaspokojenia dwu różnych potrzeb, to jest pozostawania opowiadaczem historii, a jednocześnie poszukiwaczem sensu (U. Tokarska, 2010, s. 295).

Te pozornie nieprzystające do siebie formy opisu człowieka zyskują nową jakość w ramach egzystencjalnie zorientowanej psychologii narracyjnej. Człowiek otrzymuje tu

[...] sposobność przyswojenia i doskonalenia poznawczych strategii cyklicznej konstrukcji i rekonstrukcji własnej narracji (U. Tokarska, 2010, s. 296) –

a metaforycznie mówiąc, staje się człowiekiem drogi. Metafora człowieka drogi jest bardzo dogodną strategią opisu tych ustaleń i obecną w różnych teoriach, np. w neojungowskiej teorii C. Pearson (zob. U. Tokarska, 2005), ważnej dla podjętego tu tematu badań.

Marzenia są wielką przygodą odkrywania drogi w sobie po to, aby zmieniać świat na lepsze, a zwrotnie – przekraczać siebie. Każdy ma drogę w sobie, choć wielu może o tym nie wie. Odkrycie jej to przekonanie człowieka o celowości i możliwościach współtworzenia własnego losu, pragnienie jej współtworzenia i spełnienia sensu życia, umiejętność zjednywania sobie przychylności wspólnoty, doświadczanie wytrwałości w działaniu i odporności w pokonywaniu przeszkód, odkrywanie prawdy o sobie i świecie w sobie (U. Tokarska, 2010, s. 301). Zatem świat zaczyna się od człowieka (W. Sedlak, 1986).

3. Ważny kontekst pedagogiczny

Koncepcja edukacji z wyobraźnią R.M. Łukaszewicza (1997) jest płaszczyzną stanowiącą kontekst pedagogiczny dla podjętego przedmiotu rozważań. Wyraża ona myślenie o edukacji

jako dialogu człowieka ze światem. Dialog ten jest tworzeniem obrazu świata otwartego, w którym materia jest aktywna, brak równowagi jest źródłem porządku, nieodwracalność jest procesem łamania symetrii, pojęcia czasu i ewolucyjności (czyli kreatywności) wbudowane są we wszystko, a losowość i niestabilność niosą z sobą różnorodność (R.M. Łukaszewicz, 2000). Dzięki temu mamy ponowne „zaczarowanie przyrody” w sensie Weberowskim i człowieka – aktora, współtwórcę świata (I. Prigogine, I. Stengers, 1990, s. 320–321). Od jego subtelny umysłu i twórczej, spontanicznej postawy zależy subtelny obraz świata (H. Skolimowski, 1993), a może właśnie baśniowy.

Edukacja z wyobraźnią jest kreatywnym przekraczaniem, co oznacza, że człowiek umie/uczy się transformować wizję w porządku świata możliwego i/lub pożądanego. Dalej, oznacza to, iż

[...] jej najgłębsze sensory nawiązują z jednej strony do twórczej wyobraźni jako bogactwa wewnętrznego, które polega na korzystaniu z nieustającego, spontanicznego potoku obrazów, symboli, metafor rodziny człowieczej, a z drugiej – do ewolucyjnych procesów samotranscendencji/przekraczania, która stwarza nieciągłości, przesunięcia, twórcze przeskokki, ale jednocześnie nieustająco manifestuje się kreatywnym powstawaniem (R.M. Łukaszewicz, 2002, s. 177).

Rozumienie edukacji jako

[...] kreatywnego instrumentu układania się człowieka ze światem, w następstwie czego wzrastają szanse samorealizacji i samoorganizacji społecznej (R.M. Łukaszewicz, 2002, s. 76) –

ujawnia konieczność konstruowania kompetentnych programów edukacyjnych. Programy te wpisują się w strategię wspomagania aktywności człowieka zarówno w zgodzie z indywidualnymi potrzebami i możliwościami, jak i społecznie uznawanymi wartościami i celami. Takie podejście synchronizuje z omawianym tutaj problemem marzeń jako autonarracji sprawczych i ponadosobistych.

U podstaw takiej strategii stymulowania znajdują się, zdaniem Łukaszewicza, egzystencjalne powinności edukacji, które mogą i powinny wypełnić lukę powstałą na skutek preferowania jedynie powinności utylitarnych, zorientowanych na transmisję dziedzictwa kultury i przekaz wartości instrumentalnych. Choć z pewnością są one bardzo ważne i konieczne, to jednak nie mogą dopomóc człowiekowi w jego codziennych rozterkach egzystencjalnych, równie ważnych i obecnych. Przejawiają się one w następujących trzech integralnych orientacjach:

- orientacji ku sobie, czyli demokratyzacji własnych możliwości,
- orientacji ku ludziom, czyli spotkaniu i dialogowi,
- orientacji ku światu, czyli przymierzu z rzeczywistością potencjalną (R.M. Łukaszewicz, 1989, s. 59).

Z punktu widzenia orientacji ku sobie człowiek tworzy samego siebie, a powinnością edukacji

[...] w wymiarze ludzkiej egzystencji jest wspomagać ów dialektyczny proces przez wzbogacanie i różnorodne poznawanie sensu wiedzy o sobie samym (R.M. Łukaszewicz, 1994, s. 22).

To zadanie dla edukacji, która powinna tworzyć nadzieje na demokratyzowanie własnych możliwości, ale także zaferować sposoby dla ich spełniania się. Młody człowiek przez własne ożywione wizje wymyka się sztywnym kanonom i „[...] jest kimś poprzez to, iż staje się sobą” (R.M. Łukaszewicz, 1994, s. 23).

Z punktu widzenia orientacji ku ludziom edukacja „[...] może być wielką przygodą poznawania innych” (R.M. Łukaszewicz, 1994, s. 25). Zasada się ona na filozoficznej kategorii dialogu Buber, dla którego każde prawdziwe bycie polega na spotkaniu. We współczesnym świecie człowiek został zdominowany przez technikę, został ubezwłasnowolniony przez ekonomiczne i statystyczne wskaźniki (R.M. Łukaszewicz, 1994, s. 26). Rzeczywistość odczarowana przez technologię przestała być rzeczywistością ludzką (E. Kobylińska, 1985, s. 166). Dialog jest potrzebny, i to w podwójnym znaczeniu: aby zrozumieć innego człowieka, a w obliczu spotkania z Innym – zrozumieć samego siebie.

Z punktu widzenia orientacji ku światu należy rehabilitować Utopię, do której ludzkość stale zmierza. Prognozowanie przyszłości bez dalekiej perspektywy jest pozbawianiem ludzkości marzeń o lepszym świecie A przecież trafne utopie to po prostu wielkie i wartościujące idee, które orientują ludzkie życie, bez których nie ma ani uporządkowanej egzystencji, ani szalonych czynów, ani niepokojów twórców. Wielkie wizje budują właśnie przymierze z rzeczywistością potencjalną. Zadaniem edukacji jest wyposażanie człowieka w instrumenty poznawania i przekształcania świata (R.M. Łukaszewicz, 1994, s. 27).

Edukacja z wyobraźnią jest wyzwaniem dla animatorów różnorodnych projektów edukacyjnych. W odniesieniu do rozważanego tu przedmiotu badań konstrukcja takiego programu powinna obejmować trzy integralne wymiary:

- *stricte* edukacyjny, który polega na wypracowaniu skutecznych sposobów stymulowania rozwoju indywidualnego kapitału ludzkich możliwości, uczenia się tworzenia wizji sprawczych i ponadosobistych; kształtowania pozytywnych zmian na rzecz zachowań i motywacji proaktywnych, prospołecznych, kreatywnych;
- społeczny, który polega na animacji środowiska przez podejmowanie działań potrzebnych, użytecznych i twórczych; na uczeniu się kooperacji zadaniowej; rozwijanie motywacji prospołecznych;
- innowacyjny, który polega na wypracowaniu nowatorskiego programu o walorach rozwojowych i kreatywnych (R.M. Łukaszewicz, 2007).

Oczekiwania wobec programu wspierającego marzenia jako autonarracje sprawcze i ponadosobiste, które mają postać kategorii psychologicznych, to wymóg metodologicznej konieczności weryfikującej jego efekty. Ale przecież sama realizacja takiego projektu jest przeżywaniem, doświadczaniem, kreowaniem i opowiadaniem nie tylko własnej Historii, Legendy czy Baśni.

Zakończenie – ważne pomyślenia Co dalej?

Na koniec należy zadać pytanie: Jak możemy spełniać marzenia? Jest to pytanie wprost o metodę. Marzenia trzeba w sobie odkryć niczym drogę, wyrazić jako wizję, zidentyfikować się z nią, opowiadając, podążać za nią i stawać się sobą. Trzeba zmienić wizję w działanie, zmierzyć się z nieznanym, podjąć ryzyko w budowaniu świata możliwego, pożądanego, a nawet baśniowego. Staralam się to opowiedzieć, wędrując po meandrach transdyscyplinarności marzeń. Być może jestem na ten czas i na własne życzenie wygnańcem, który, wkraczając w nowy świat, zdaje sobie sprawę, że wiedza o nim nie jest w pełni satysfakcjonująca. Jednak oddalanie się w stronę nieznanego, odchodzenie od *chez soi* (od siebie) nawet za cenę ryzyka,

stwarza dystans i bliskość zarazem. Obydwie sytuacje są niezbędne, aby „[...] na ciemnym morzu niewidzialnego rozbłysły wyspy widzialnych kształtów” (Z. Bauman, 2006, s. 320).

Czy to się powiedzie? Może tego dowieść jedynie realizacja programu edukacyjnego w zarysowanej tu możliwej perspektywie teoretyczno-metodologicznej. Metodyka prezentowanego projektu jest złożona. Wzorując się na trójpoziomowej strukturze czynności kulturowej, można tak samo ująć czynność pedagogiczną jako założoną, podjętą i zrealizowaną. W ogólnym zarysie koncepcja programu zakłada dwutorowość działań i obejmuje:

- wątek psychologiczny w postaci treningu kreatywno-rozwojowego niedostarczającego bezpośrednio treści, będącego czymś w rodzaju twórczej trampoliny. Jego zadaniem jest przełamanie konwencjonalności myślenia i działania oraz realizacja następującego planu działania: Co wspomagać? Jak wspomagać? Jak zmierzyć wspomagane cechy?
- wątek edukacyjny w postaci warsztatu zajęć niekonwencjonalnych pod hasłem „Wyjdź z cienia – miej marzenia” (zob. R. Łukaszewicz, 2007), wspierający marzenia jako auto-narracje sprawcze i ponadosobiste.

Przyjęcie formuły warsztatu aktywności niekonwencjonalnej jest propozycją edukacji, która opiera się na heurystyce, na samodzielnym, aktywnym prowadzeniu eksperymentów, obserwacji, poszukiwań, na odkrywaniu tego, co możliwe za sprawą intelektu i wyobraźni, za sprawą intuicji i twórczości, za sprawą doświadczania siebie jako części świata. Metoda konstrukcji programu to projektowanie okazji edukacyjnych, metoda wywiedziona z koncepcji edukacji z wyobraźnią Łukaszewicza (1994). Taka perspektywa edukacji polega na uczeniu się konstruktywnego ingerowania w bieg zdarzeń w celu przekształcania świata i samourzeczywistniania się w nim człowieka. Jest oparta na wizjach własnych możliwości ludzi, optymalizujących rozwój określonego indywidualnie, a społecznie ważkiego ideału doskonałości (R.M. Łukaszewicz, 2010).

W odniesieniu do rozważanego tu problemu marzeń jest jeszcze wiele pytań. Odpowiedzi na nie wymagają dalszych studiów; ich tematem będzie kolejny artykuł. Jedno jest pewne: konstruowanie programów edukacyjnych wspierających marzenia jako autonarracje sprawcze i ponadosobiste ma swoje uzasadnienie. Świadomość istnienia narracyjnego sposobu poznawania świata otwiera perspektywę na inne sposoby myślenia o edukacji (M. Adamska-Staroń, M. Piasecka, B. Łukasik, 2007). Narracja jest szansą dla szkoły sprzyjającej konstruowaniu znaczeń. Szkoła oparta na trybie paradygmatycznym (J. Bruner, 2006) wyposaża uczniów w wiedzę zapisaną deklaratywnie, sformalizowaną, dogmatyczną, pomija natomiast wiedzę procesualną, zapisaną narracyjnie (D. Klus-Stańska, 2002). A właśnie ta wiedza jest niezbędna w sytuacjach nowych, nietypowych, niestandardowych, które wymagają kreatywności.

Naczelnym celem współczesnej edukacji jest pomoc ludziom w ich twórczym rozwoju na miarę cywilizacji humanistycznej. Do jej zadań należy stwarzanie wszelkich możliwych warunków do odkrywania i doświadczania przeżyć w każdym wymiarze egzystencji. Marzenia dostępne każdemu z nas mogą opowiedzieć i wykreować lepszy świat, bo przecież

[...] człowiek jest zawsze opowiadającym opowieści, żyje otoczony zarówno swoimi opowieściami, jak i opowieściami innych ludzi, widzi wszystko, co mu się przydarza, w kategoriach tych opowieści i stara się przeżywać swe życie tak, jakby je opowiadał (J.-P. Sartre, 1964, za: J. Trzebiński, 2002, s. 116).

Bibliografia

- Adamska-Staroń, M., Piasecka, M., Łukasik, B. (2007). *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*. Kraków.
- Bachtin, M. (1982). *Problemy literatury i estetyki*. W: Grajewski (tłum.). Warszawa.
- Barthes, R. (1968). Wstęp do analizy strukturalnej opowiadań. W: Błońska (tłum.). *Pamiętnik Literacki*, 4.
- Barthes, R. (2009). *Podstawy semiologii*. A. Turczyn (tłum.). Kraków.
- Baudrillard, J. (2008). *Zbrodnia doskonała*. S. Królak (tłum.). Warszawa.
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. T. Kunz (tłum.). Kraków.
- Bronowski, J. (1988). *Potęga wyobraźni*. S. Amsterdamski (tłum.). Warszawa.
- Bruner, J. (1992). Życie jako narracja. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. T. Brzostowska-Tereszkiewicz (tłum.). Kraków.
- Buliński, T. (2002). *Człowiek do zrobienia*. Poznań.
- Burzyńska, A. (2008). Idee narracyjności w humanistyce. W: B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.). *Narracja. Teoria i praktyka*. Kraków.
- Burzyńska, A., Markowski, M.P. (2006). *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*. Kraków.
- Burszta, W. (2008). *Świat jako więzienie kultury. Pomyślenia*. Warszawa.
- Czapiński, J., Panek, T. (2007, 2009, 2011). *Diagnoza społeczna*. Kolejne edycje. Warszawa.
- Dryden, G., Vos, J. (2000). *Rewolucja w uczeniu*. B. Józwiak. (tłum.). Poznań.
- Dryll, E. (2010). Wielkie i małe narracje w życiu człowieka. W: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.). *Badania narracyjne w psychologii*. Warszawa.
- Dymara, B. (red.) (1996). *Dziecko w świecie marzeń*. Kraków.
- Eliade, M. (1998). *Obrazy i symbole*. M. i P. Rodakowie (tłum.). Warszawa.
- Foucault, M. (2000). *Historia seksualności*. B. Banasiak, T. Komendant, K. Matuszewski (tłum.). Warszawa.
- Fukuyama, F. (2000). *Wielki Wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*. H. Komorowska, K. Dorosz (tłum.). Warszawa.
- Janion, M. (1996). *Czy będziesz widział, co przeżyłeś*. Warszawa.
- Klus-Stańska, D. (2002). Narracje w szkole. W: J. Trzebiński (red.). *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk.
- Kobylińska, E. (1985). *Hermeneutyczna wizja kultury*. Warszawa – Poznań.
- Kubicki, R. (2010). Metafizyczne podteksty tożsamości możliwych w światach kultury popularnej. W: A. Gromkowska-Melosik, Z. Melosik (red.). *Kultura popularna: konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*. Kraków.
- Kubinowski, D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*. Lublin.
- Kundera, M. (1991). *Sztuka powieści*. M. Bieńczyk (tłum.). Warszawa.
- Leksicka, K. (1997). *Próba spełniania marzeń*. Wrocław.
- Lubowicka, G. (2000). *Sumienie jako poświadczenie. Idea podmiotowości w filozofii P. Ricoeura*. Wrocław.
- Łukaszewicz, R.M. (1989). Egzystencjalne powinności edukacji. W: *Wrocławska szkoła przyszłości. Inne szanse w edukacji młodych*. Wrocław.
- Łukaszewicz, R.M. (1994). *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map*. Wrocław.
- Łukaszewicz, R.M. (1997). *Szkoła jako kawałek innego świata*. Wrocław.
- Łukaszewicz, R.M. (2000). *Edukacja z wyobraźnią jako kreatywne przekraczanie: od końca wizji do wizji końca*. Warszawa.
- Łukaszewicz, R.M. (2002). *Studia nad alternatywami w edukacji*. Wrocław.

- Łukaszewicz, R.M. (2007). *Promień słońca, Projekt ideowy na prawach rękopisu*. Wrocław.
- Łukaszewicz, R.M. (2010). *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Dla duchowości, dla wyobraźni dla praktyki*. Wrocław.
- Łukaszewski, W., Marszał-Wiśniewska, M. (2006). *Wytrwałość w działaniu*. Gdańsk.
- Nietzsche, F. (1905–1906). *Zmierzch bożyszczy, czyli jak filozofuje się młotem*. S. Wyrzykowski (tłum.). Warszawa.
- Piasecka, M. (2010). *Fenomen wyobraźni w edukacji. Konteksty rozwoju dzieci*. Częstochowa.
- Pilch, T. (red.) (2004). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 3. Warszawa.
- Popper, K.R. (1997). *W poszukiwaniu lepszego świata*. A. Malinowski (tłum.). Warszawa.
- Prigogine, I., Stengers, I. (1990). *Z chaosu ku porządkowi*. K. Lipszyc (tłum.). Warszawa.
- Rewers, E. (2004). Więżniowie transkulturowej wyobraźni. W: W. Bolecki, R. Nycz (red.). *Narracja i tożsamość. Narracje w kulturze*. Warszawa.
- Ricoeur, P. (1985). *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*. S. Cichowicz (tłum.). Warszawa.
- Ricoeur, P. (2005). *O sobie samym jako innym*. B. Chelstowski (tłum.). Warszawa.
- Sartre, J.-P. (1964). *Słowa*. J. Rogoziński (tłum.). Warszawa.
- Sedlak, W. (1986). *Na początku było jednak światło*. Warszawa.
- Skolimowski, H. (1993). *Filozofia żyjąca. Ekofilozofia jako drzewo życia*. Warszawa.
- Straś-Romanowska, M. (2008). Psychologiczne badania narracyjne jako badania jakościowe i ich antropologiczne zaplecze. W: B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.). *Narracja. Teoria i praktyka*. Kraków.
- Straś-Romanowska, M. (2010). Psychologia wobec małych i wielkich narracji. W: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.). *Psychologia małych i wielkich narracji*. Warszawa.
- Szomburg, J. (2011). Jaki model rozwoju, jaka edukacja? Wielkie przewartościowanie. W: J. Szomburg (red.). *Rozwój i edukacja. Wielkie przekierowanie*. Gdańsk.
- Szurawski, M. (2008). *Pamięć i intelekt. Trening mistrzowski*. Łódź.
- Tillmann, K. (1996). *Teorie socjalizacji*. G. Bluszcz, B. Miracki (tłum.). Warszawa.
- Tokarska, U. (2005). Narracja autobiograficzna jako „opowieść drogi” w ujęciu C. Pearson. W: E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasył (red.). *Polifonia osobowości. Aktualne problemy psychologii narracji*. Lublin.
- Tokarska, U. (2010). Stawać się Panem Własnego Oblicza. O możliwościach intencjonalnych w biegu życia ludzkiego. W: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.). *Psychologia małych i wielkich narracji*. Warszawa.
- Trzebiński, J. (red.) (2002). *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk.
- Vico, G. (1966). *Nauka nowa*. J. Jakubowicz (tłum.). Warszawa.
- Witkowski, L. (2007). *Edukacja i humanistyka*. Warszawa.
- Zimbardo, Ph. (2002). *Psychologia i życie*. Warszawa.
- Zybertowicz, A. (2011). Potrzebujemy coachingu patriotycznego. W: J. Szomburg (red.). *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*. Gdańsk.

Streszczenie

Dla podjętego tu problemu jest istotne, że właściwości narracyjne przysługują także procesom mentalnym. Marzenia są więc (auto)narracjami i trzeba je traktować nie jako wynalazek estetyczny, lecz prymarny akt umysłu przeniesiony ze sztuki do życia. Za uzasadnieniem takiego ujęcia przemawia to, że do tej pory nie podjęto kompleksowych badań – tj. zarówno

w wymiarze interdyscyplinarnego studium literaturowego, jak i w wymiarze konstrukcji – narzędzia, jakim jest program edukacyjny. Celem tego opracowania jest zatem poszukiwanie jednej z możliwych teoretyczno-metodologicznych ścieżek dla ujęcia marzeń w edukacji jako autonarracji sprawczych i ponadosobistych. Zmierzenie się z tym problemem wymaga wielowątkowych rozważań, które koncentrują się wokół:

- (auto)narracji w wymiarze kulturowym w odniesieniu do tezy, iż marzenia konstruują świat, a świat konstruuje marzenia;
- (auto)narracji w wymiarze psychologicznym w odniesieniu do tezy, że świat powstaje w umyśle człowieka;
- (auto)narracji w wymiarze pedagogiczno-edukacyjnym w odniesieniu do tezy, iż człowiek umie/uczy się transformować wizję w porządku świata możliwego i/lub pożądanego.

Zogniskowanie dyskusji wokół powyższych tez jest próbą znalezienia wspólnej integralnej płaszczyzny dla działań praktycznych.

Summary

On account of the issue discussed here, it is important that narrative properties are also reserved for mental processes. Therefore, dreaming is connected with (auto)narrations and they should not be treated as an aesthetic invention, but as a primary act of mind transferred from art into life. The fact that no complex research has been taken up until now, i.e. in the field of interdisciplinary study of literature and in the field of constructing a tool, such as an educational programme. The purpose of this paper is, therefore, a quest for one of the possible theoretical-methodological paths for regarding dreams in education as causative and super-personal auto-narration. Coping with this issue requires multi-aspect deliberations, which focus on:

- (auto)narration in the cultural aspect in reference to the thesis that dreams form the world, and the world form dreams;
- (auto)narration in the psychological aspect in reference to the thesis that the world is created in human mind;
- (auto)narration in the pedagogical-educational aspect in reference to the thesis that a human being is able/learns to transform visions into the order of a possible and/or desired world.

Focusing discussion on the abovementioned theses is an attempt at finding a common integral ground for practical actions.