



**WYDZIAŁ NAUK
O WYCHOWANIU**
Uniwersytet Łódzki



**SZKOŁA DOKTORSKA
NAUK SPOŁECZNYCH**
Uniwersytet Łódzki

Olga Hucko

**Autonarracje i skrypty.
Zastosowanie arteterapii w kontekście rozwijania
rodzicielskiej świadomości wychowania**

Praca doktorska napisana pod kierunkiem
dr. hab. Magdy Karkowskiej, prof. UŁ

Łódź, 2024 r.

Streszczenie

Niniejsza praca opisuje doświadczenie rodzicielstwa, przeżycia związane z nową sytuacją życiową młodych w swej roli rodziców oraz narracje tożsamościowe tworzone w momencie wchodzenia w rolę rodzica. Badania jakościowe w perspektywie fenomenologiczno-hermeneutycznej, oparte na sztuce, a/r/tograficzne, przybliżają doświadczenia osobiste i kulturowe kształtujące u jednostek obraz współczesnego sposobu realizacji roli rodzica, przykłady tworzonych narracji tożsamościowych oraz ukazują proces rozwijania samoświadomości, jaki zachodzi w przypadku zaangażowanego rodzicielstwa (Bakiera, 2013). Badanie dotyczy grupy świadomych, refleksyjnych rodziców między 30 a 40 rokiem życia mieszkających w Łodzi, którzy są rodzicami pierwszego i jedyne dziecko nie starszego niż 3 lata. Rozwijanie samoświadomości pełni ważną rolę dla świadomości wychowania, determinującej podejście wychowawcze. Przyjęłam współczesny sposób rozumienia pojęcia wychowania jako „całokształtu procesów i oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji między dwiema osobami, pomagających im rozwijać własne człowieczeństwo” (Milerski, Śliwowski, 2000, s. 274).

Do powstania tej pracy przyczyniło się moje doświadczenie zawodowe i edukacyjne, w badaniu występuję w potrójnej roli – badaczki, arteterapeutki i artystki. Powstała praca przedstawia analizę i interpretację zebranego materiału z trzech powyżej wymienionych perspektyw. Jako badaczka przedstawiam doświadczenie rodzicielstwa rozpisane wedle narracyjnej struktury monomitu (Campbell, 2008), jako arteterapeutka prezentuję zagadnienie rozwijania samoświadomości w procesie arteterapeutycznej pracy autonarracyjnej (Hucko-Biernat, 2022), a jako artystka proponuję artystyczną formę opowieści, której źródłem są wyniki badań.

Część teoretyczna składa się z trzech rozdziałów wyjaśniających tytułowe pojęcia. W pierwszym rozdziale przedstawiam pojęcie autonarracji jako swobodnej wypowiedzi narracyjnej o sobie oraz pojęcie skryptu – wychodząc od teorii skryptów poznawczych po zagadnienie skryptów życiowych, kluczowych dla rozprawy. Drugi rozdział, podobnie jak pozostałe, składa się z dwóch podrozdziałów. Pierwszy przybliża kwestię narracyjności wychowania i transmisji międzypokoleniowej, staram się zaprezentować istotę i sens wychowania jako spotkania i dialogu. Kolejna część obejmuje rozważania na temat świadomości wraz z jej szczególną formą samoświadomości oraz wiążące się z nimi pojęcia tożsamości narracyjnej, dialogowego JA. Trzeci rozdział poświęcony jest arteterapii i autorskiej koncepcji pracy autonarracyjnej, proponuję przy tym swoją definicję arteterapii w nurcie rozwojowym. Rozdział czwarty poświęcony jest metodologii, a rozdział piąty przedstawia koncepcję badań wraz z analizą danych ujętą w trzech a/r/tograficznych perspektywach.

Przeprowadzone badanie prezentuje nowy sposób docierania do przeżyć i doświadczeń człowieka. Ze względu na praktyczny charakter działań miało ono duże znaczenie dla badanych, których samopoczucie i pewność siebie w nowej roli znacząco się zmieniły. Z mojej perspektywy

projekt ten ukazał mi różne oblicza rodzicielstwa, pozwolił zrozumieć obawy i pragnienia – innych, jak i moje własne.

Summary of the Ph.D. Thesis

Name of the author of the thesis:

Olga Hucko-Biernat

Academic title of the doctoral supervisor of the thesis:

dr hab. Magda Karkowska, prof. UŁ.

The title of the thesis:

Self-narratives and Scripts. The Use of Art Therapy in the Context of Developing an Awareness of Parenting

Key words phrases:

art therapy, experience of parenthood, a/r/tography, self-narrative work, life scripts, self-awareness

My dissertation describes the experience of parenthood, with particular reference to identity narratives created when adults take on the role of parents. Qualitative research in a phenomenological-hermeneutic perspective, art-based, a/r/tographic, takes a closer look at the personal and cultural experiences that shape individuals' images of the contemporary implementation of the parental role. Within them examples of identity narratives are being created, they also demonstrate the process of developing self-awareness that occurs with involved parenting (Bakiera, 2013). The study concerns a group of aware, reflective parents between the ages of 30 and 40 living in Lodz who are parents of their first and only child no older than 3 years. I assume that developing self-awareness plays an important role for the awareness of parenting, determining the parenting approach. I have adopted the contemporary understanding of the concept of upbringing as 'the entirety of the processes and interactions that take place in the course of the mutual relationship between two people, helping them to develop their own humanity' (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 274).

My professional and educational experience has contributed to this work. In the study I act in a triple role – a researcher, an art therapist, and an artist. The resulting paper presents an analysis and interpretation of the collected material from the three perspectives mentioned above. As a researcher, I present the experience of parenthood framed through the narrative structure of a monomyth (Campbell, 2008), as an art therapist I present the issue of developing self-awareness in the process of art therapeutic self-narrative work (Hucko-Biernat, 2022), and as an artist I propose an art form of storytelling informed by research findings.

The theoretical part consists of three chapters explaining the title concepts. In the first chapter, I introduce the notion of self-narration as a free narrative statement about the self and the notion of script - starting from the theory of cognitive scripts to the issue of life scripts, central to the thesis. The second chapter, like the first and the third one consists of two subchapters. The first takes a closer look at the issue of the narrativity of parenting and intergenerational transmission, and I try to present the essence and meaning of parenting as a form of encounter and dialogue. The next section includes

considerations of consciousness with its particular form of self-consciousness and the related notions of narrative identity, dialogical self. The third chapter is devoted to art therapy and the author's conception of self-narrative work, in which I offer my definition of developmental art therapy. The fourth chapter is concerned with methodology, and the last one presents the research concept with the data analysis framed in three a/r/tographical perspectives.

The study presents a new way of accessing people's experiences. The pedagogical relevance of the results of the study is that it is extremely difficult to obtain information about oneself from reading or other self-development activities. Due to the practical nature of the art therapy, it was very meaningful for the respondents, whose wellbeing and confidence in their new role changed significantly. From my perspective, the project showed me the different facets of parenting and allowed me to understand the fears and desires - of others as well as my own.

Spis treści

STRESZCZENIE	2
SUMMARY OF THE PH.D. THESIS	3
SPIS TREŚCI	5
WSTĘP	9
ROZDZIAŁ I. AUTONARRACJE I SKRYPTY	12
1.1 AUTONARRACJA JAKO FORMA NARRACJI.....	12
1.1.1 NARRACJA JAKO TEKST KULTURY	13
1.1.2 NARRACJA JAKO ZJAWISKO SPOŁECZNE.....	15
1.1.3 NARRACJA JAKO SPOSÓB ROZUMIENIA ŚWIATA	18
1.1.4 ROLA AUTONARRACJI W ŻYCIU CZŁOWIEKA.....	21
1.1.5 POTENCJAŁ AUTONARRACJI I AUTOKREACJA – RÓŻNE PERSPEKTYWY AUTO-.....	24
1.2 SKRYPT JAKO UKONKRETNIONA NARRACJA	27
1.2.1 SCHEMATY I SKRYPTY POZNAWCZE	28
1.2.2 OBRAZ ŚWIATA A SKRYPTY POZNAWCZE.....	33
1.2.3 SKRYPTY ŻYCIOWE.....	36
1.2.4 SPOSOBY REALIZACJI SKRYPTU ŻYCIOWEGO.....	42
PODSUMOWANIE	45
ROZDZIAŁ II. ŚWIADOMOŚĆ I WYCHOWANIE	48
2.1 WYCHOWANIE JAKO SPOTKANIE W DOŚWIADCZENIU RODZICIELSTWA	48
2.1.1 NARRACYJNOŚĆ WYCHOWANIA	48
2.1.2 TRANSMISJA MIĘDZYPOKOLENIOWA	51
2.1.3 ISTOTA I SENS WYCHOWANIA	57
<i>Dialog</i>	61
<i>Introcepcja</i>	63
<i>Samowychowanie</i>	63
<i>Spotkanie</i>	64
2.1.4 DOŚWIADCZENIE RODZICIELSTWA	69
2.2 STAJĄC SIĘ JA, BĘDĄC RODZICEM - O SAMOŚWIADOMOŚCI W ŚWIADOMOŚCI	
WYCHOWANIA	85
2.2.1 O POJĘCIU ŚWIADOMOŚCI I SAMOŚWIADOMOŚCI	86
2.2.2 JA - JAŻŃ - TOŻSAMOŚĆ.....	91
PODSUMOWANIE	99

ROZDZIAŁ III. ARTETERAPEUTYCZNA PRACA AUTONARRACYJNA	101
3.1 SZTUKA – TWÓRCZOŚĆ – TERAPIA	101
3.1.1 SPOSOBY ROZUMIENIA ARTETERAPII.....	102
3.1.2 POZNANIE – DOŚWIADCZENIE - SZTUKA	105
3.1.3 TWÓRCZOŚĆ W TERAPII PRZEZ SZTUKĘ.....	110
3.1.4 MECHANIZMY DZIAŁANIA ARTETERAPII	114
3.2 PRACA AUTONARRACYJNA – PODŁOŻE TEORETYCZNE	119
3.2.1 NARRACYJNE I BIOGRAFICZNE UCZENIE SIĘ A WYZWANIA WSPÓŁCZESNEGO ŻYCIA	120
3.2.2 SPOSOBY KSZTAŁTOWANIA NARRACJI	123
3.2.3 PODSTAWY TERAPEUTYCZNE PRACY AUTONARRACYJNEJ	129
3.2.4 ROZWIJANIE SAMOŚWIADOMOŚCI W PROCESIE ARTETERAPII	137
3.2.5 OGNOZJA JAKO PODSUMOWANIE	141
3.3 ARTETERAPEUTYCZNA PRACA AUTONARRACYJNA W PRAKTYCE.....	142
ROZDZIAŁ IV. METODOLOGIA BADAŃ JAKOŚCIOWYCH	151
4.1 BADANIA JAKOŚCIOWE OPARTE NA SZTUCE	151
4.1.1 OBRONA PERSPEKTYWA OGLĄDU ŚWIATA.....	152
4.1.2 JAK POZNAWAĆ ŚWIAT DRUGIEGO CZŁOWIEKA? DOCIEKANIA JAKOŚCIOWE	159
4.1.3 MODEL BADANIA, KIEDY SPOTYKAJĄ SIĘ NAUKA I SZTUKA.....	164
4.1.3.1 Funkcje działań artystycznych w badaniu – jakość – kryteria ewaluacji.....	168
4.1.4 METODA BADANIA – A/R/TOGRAFIA.....	174
4.1.4.1 Trzy perspektywy	175
4.1.4.2 Sześć wyjaśnień.....	177
4.1.5 KRYTERIA OCENY BADAŃ OPARTYCH NA SZTUCE.....	183
4.1.6 WPROWADZENIE DO METODOLOGII BADAŃ WŁASNYCH	187
ROZDZIAŁ V. BADANIA WŁASNE	192
5.1. PROBLEM, PRZEDMIOT I CELE BADAŃ.....	192
5.1.1 PROCEDURA BADAWCZA	192
<i>Część I. Etap I</i>	<i>193</i>
<i>Część I. Etap II</i>	<i>194</i>
<i>Część I. Etap III</i>	<i>197</i>
<i>Część II. Analiza i interpretacja materiału.....</i>	<i>198</i>
5.1.2 TECHNIKI I NARZĘDZIA BADAWCZE	198
<i>Techniki badawcze.....</i>	<i>198</i>
<i>Stosowane narzędzia badawcze</i>	<i>202</i>

5.1.3 DOBÓR PRÓBY	202
5.1.4 TEREN BADAŃ	203
5.2 ANALIZA MATERIAŁU	204
<i>Perspektywa badaczki</i>	208
<i>Perspektywa arteterapeutki</i>	290
<i>Perspektywa artystki</i>	334
5.3 WNIOSKI Z BADAŃ	334
ZAKOŃCZENIE	344
BIBLIOGRAFIA	347
NETOGRAFIA.....	359
SPIS RYSUNKÓW	360
SPIS TABEL	361

Wstęp

Rodzicielstwo jest doświadczeniem uniwersalnym, dzielonym przez wiele osób jednocześnie, dzięki któremu istnieje nasz wspólny świat. Uniwersalność rodzicielstwa dotyczy jednak tylko faktu, że ludzie mają dzieci – nie wszyscy i nie zawsze, ale co do zasady – mają, dzięki czemu świat ludzi stale się rozwija. We wszystkich pozostałych aspektach jest to doświadczenie na wskroś indywidualne, kształtowane w wyniku biografii rodziny pochodzenia, czynników kulturowych i społecznych, jak i temperamentu, cech osobowych, charakteru dwojga rodziców funkcjonujących w wypracowanej relacji. To obszernie opisywane w literaturze zjawisko podlega ciągłej refleksji, ma ono bowiem kluczowe znaczenie dla ludzi na całym świecie. Nie tylko badacze podejmują próby zrozumienia rodzicielstwa, ale również artyści, dla których macierzyństwo, ojcostwo często stają się punktem wyjścia do snucia opowieści odkrywających sens i znaczenie wybranego kawałka życia. Sami rodzice sięgają po opracowania naukowe i popularnonaukowe, aby rozwijać swoją świadomość wychowawczą, rozumianą jako zbiór wiedzy, umiejętności i kompetencji niezbędny w relacji rodzic-dziecko dla procesu wychowania.

Ważne jest dla mnie podjęcie próby uchwycenia fenomenów doświadczeń współczesnego rodzicielstwa, poszukiwanie indywidualnych sposobów wchodzenia w rolę rodzica. Zastanawiam się, jakie doświadczenia osobiste i kulturowe przyczyniły się do ukształtowania obrazu siebie jako rodzica, a także jakie refleksje i myśli o własnym życiu, o swoim JA-Indywidualnym towarzyszą współczesnym rodzicom. Osadzam swoje rozważania w koncepcjach narracyjnych, odnosząc doświadczenie rodzicielstwa do wędrówki bohatera po świecie nieznanym, odwołuję się do struktury monomitu (Campbell, 2008), by poprzez filtr opowieści podjąć próbę wyłonienia tego, co ogólne w doświadczeniach jednostkowych.

To praca wielowarstwowa, która koncentruje się na różnych perspektywach *auto-*rozumianych przeze mnie jako odniesienia do JA - się, siebie, mi, sobie, uwidaczniająca się w wypowiedziach autonarracyjnych, ale także do *automatyzmów* jako wzorców, życiowych skryptów i narracji kształtujących życie jednostki. Doświadczenie rodzicielstwa stanowi więc sytuację, w obliczu której rozpatruję różne aspekty postrzegania samego siebie.

Tytułowe rozwijanie świadomości wychowania odnoszę do kwestii samoświadomości rodzica, to w niej upatruję możliwości samodoskonalenia się, rozwijania w sobie człowieczeństwa (Milerski, Śliwerski, 2000), jakie dorosły może rozwijać w sobie i przekazywać kolejnym pokoleniom poprzez wychowanie. Odnoszę się do założenia Bogusława Śliwerskiego, że „każdy człowiek jest doskonały na swój sposób i zmienia się tylko wtedy, gdy staje się naprawdę tym, kim jest w swej istocie, a nie wtedy, kiedy stara się być tym, kim nie jest (Śliwerski, 2011, s. 223-224). Owo stawanie się sobą stanowi w mojej pracy praktyczny cel: poznawania siebie w obliczu doświadczenia rodzicielstwa. Cel ten realizowany jest w ramach arteterapeutycznej pracy autonarracyjnej, czyli cyklu spotkań opartych na twórczym działaniu i spotkaniu z własną narracją. Towarzyszy mi przy tym refleksja czy istnieje jedna odpowiedź na pytanie kim się jest. Pytam rodziców biorących udział w moim badaniu *jakie jest twoje JA, skoro słowo JA oznacza każde JA, w jakim doświadczeniu twoje JA jest JA, poprzez jakie działania się ono uwidacznia*. Przyjmuję przy tym, że tożsamość współczesnego człowieka składa się z wielu pozycji JA, tworzona jest w procesie opowiadania o sobie i nadawania znaczeń, odkrywania sensów drobnym elementom własnej historii, scalanym w spójną narrację w procesie całościowym.

Doświadczenie rodzicielstwa to dla mnie sytuacja, w której dorosły człowiek spotyka się z własnym dzieckiem, po raz pierwszy ma szansę ujrzeć jego twarz, a zarazem – spotyka się z samym sobą, ze wszystkimi swoimi doświadczeniami pokoleniowymi, które mogą determinować przebieg tego spotkania. Przyglądam się temu spotkaniu wraz z jego uczestnikami podczas arteterapeutycznej pracy autonarracyjnej (Hucko-Biernat, 2022). Moje zainteresowanie obejmuje osoby mające pierwsze i jedyne dziecko nie starsze niż 3 lata, a badanie kieruję ku osobom samoświadomym, gotowym na wejście w proces samopoznawania.

Podczas indywidualnych spotkań arteterapii rozwojowej uczestnicy w znaczącej dlań sytuacji spotkania tworzą swoją autonarrację, której treść nagrywam i spisuję, aby na kolejnym spotkaniu jej autorzy mogli zapoznać się z treścią opowieści. Tekst ten stanowi punkt rozpoczęcia pracy ukierunkowanej na poznawanie swojego świata życia i siebie w nim. Ważnym kontekstem owej pracy jest wspomniana struktura monomitu. Bohater staje w obliczu wezwania do wyruszenia w nieznane, przekraczając próg dzielący świat zwyczajny od niezwykłego, wchodzi na drogę prób, spotyka wtedy sprzymierzeńców i wrogów, zbliża się do wielkiej próby, która jest doświadczeniem

kluczowym dla swojego rozwoju, zyskania wiedzy o sobie, swoich możliwościach, to moment decydujący o powodzeniu lub niepowodzeniu wędrówki. Kiedy bohater przechodzi największą próbę, wchodzi na drogę powrotną, która również nie jest łatwa, ale prowadzi już ku górze, do świata znanego, przewidywalnego, jednak bohater po takiej wyprawie nie pozostaje taki sam, wraca zmieniony tworząc swój zwyczajny świat^{1(prim)}. Pozostając w metaforze wędrówki uczestnicy arteterapii podejmują zgodnie z własnymi potrzebami i możliwościami w danym momencie próbę spotkania się z jakimś aspektem siebie, przywołują swoje poszczególne mikronarracje, jakie składają się na większą opowieść o nich samych. Opowieść ta nie powstaje jako tekst złożony ze słów i zdań, a zawarta jest w różnego rodzaju wytworach, stanowiących efekt działań twórczych, będących podstawą procesu arteterapeutycznego.

Badanie realizuję w perspektywie badań jakościowych, łącząc fenomenologię z hermeneutyką, tworzę opis doświadczenia rodzicielstwa, jak i procesu rozwijania samoświadomości. Projekt został opracowany jako rodzaj badania opartego na sztuce (Art Based Research), wiodącą metodą jest a/r/tografia pozwalająca przedstawić trzy perspektywy wglądu – perspektywę badaczki, arteterapeutki i artystki. Obrana metoda wynika z tematu moich zainteresowań naukowych, jak również z mojej biografii edukacyjnej, korzystam z mojego doświadczenia zawodowego jako arteterapeutki, wykształcenia z zakresu sztuki, jak i ciekawości świata drugiego człowieka. Odwołuję się do porównania badacza jako montażysty, odkrywcy nowych znaczeń będących rezultatem połączeń poznawanych obrazów (Denzin, Lincoln, 2009).

Projekt ten ma charakter osobisty, autoetnograficzny, dzielę się swoim doświadczeniem z wchodzenia w różne role, jak również pobudkami i źródłami ciekawości poznawczej, która w jego prowadzeniu mi stale towarzyszyła.

Rozdział I. Autonarracje i skrypty

Refleksję teoretyczną rozpoczynam od analizy pojęcia autonarracji, by następnie przyjrzeć się skryptom mogącym uwidocznić się w narracyjnych wypowiedziach badanych osób. W tej części pracy nie definiuję pojęcia wychowania, które pojawia się wielokrotnie, wyłaniać się jednak będą ujęcia nakreślające kierunek myślenia towarzyszący tej pracy, uporządkuję tę kwestię w kolejnym rozdziale dotyczącym tytułowego rozwijania świadomości wychowania.

1.1 Autonarracja jako forma narracji

Pojęcie autonarracji jest szczególnie istotne dla tej pracy, uwzględnia ono bowiem główny kierunek moich zainteresowań ku opowieściom i perspektywom *auto-*. Perspektywy te obejmują zjawiska społeczne, kulturowe i psychologiczne, włączają w rozważania refleksję o sobie, ukierunkowują uwagę na *ja*, *mi*, *sobie*, czy *się*, jak i automatyzmy różnego typu (nakazy, zakazy i wzorce) będące częścią życia jednostki. Perspektywy *auto*-opowieści są różnorodne, umożliwiają poznanie podmiotu, który mówi o sobie niekoniecznie myśląc o sobie, poddając swoje myśli refleksjom. Autonarracje nie cechują się jednorodnością ani przewidywalnością, jako szczególne formy narracji są formami mikro, częstkami, poprzez które człowiek buduje swój świat życia i samego siebie. Jak pisał Herman Hesse „w rzeczywistości żadne ‘ja’, nawet najbardziej naiwne, nie jest jednością, lecz bardzo zróżnicowanym światem, małym gwiazdzistym niebem, chaosem form, stopni i stanów, dziedziczonych obciążeń i możliwości” (Hesse, 1984, s. 63-64).

Autonarracje są szczególnymi formami narracji, których tworzenie i badanie obejmować może: opowieść jako wytwór, tekst oraz opowiadanie jako proces ukierunkowany na przekazanie informacji, zapewnianie rozrywki, bądź krystalizowanie własnej tożsamości. Opowieści te niekoniecznie stanowią wypowiedzi złożone ze słów połączonych w zdania, mogą one przybierać różne formy mające cechy twórczych wytworów człowieka, jak obraz, muzyka, film, kolaż i wiele innych.

Nie sposób w tej pracy przytoczyć wszystkich definicji i koncepcji związanych z pojęciem narracji, odnoszę się więc jedynie do tych, które towarzyszyły mi w tworzeniu szkicu arteterapeutycznej pracy autonarracyjnej i mają znaczenie dla jej podstaw. Łączę

literaturoznawcze i kulturoznawcze teorie, przydatne w badaniu wytworów narracyjnych z ujęciem pedagogicznym i psychologicznym.

1.1.1 Narracja jako tekst kultury

Narracja to tekst ukształtowany zgodnie z regułami językowego tworzenia opowiadania, podstawowa kategoria poetyki, struktura złożona z różnych poziomów. Pojęcie struktury zgodnie z założeniami semiotyki rozumieć możemy jako układ, organizację wewnętrzną czy konstrukcję tekstu.

Jednym z poziomów struktury narracji jest fabuła, układ zdarzeń, jaki odbiorca odczytuje z tekstu. Warto zwrócić na czynione przez Jonathana Cullera (1998) rozróżnienia między fabułą a przedstawianiem, historią a dyskursem. Czytelnik najpierw rozpatruje tekst jako źródło informacji o tym, co się dzieje, osadza historię w dyskursie, by następnie przyjrzeć się temu, w jaki sposób zostało to przedstawione i jakie znaczenie ma ów wybór dla sensu płynącego z opowieści. Choć fabuła jest niezależna od języka i środka przekazu, czyni ona narrację uniwersalną, to właśnie sposób organizacji zdarzeń i ich ujęcie ma wpływ na to, jakie wnioski z przedstawianych zdarzeń może wysnuć odbiorca. Zmienne czynniki przesądzające o odbiorze tekstu wskazują pytania o to: kto mówi; kto mówi do kogo; kto, kiedy mówi; kto mówi jakim językiem; jaki jest autorytet mówiącego i kto patrzy (Culler, 1998, s.100-104).

W przypadku kulturowo-lingwistycznego rozumienia narracji mówimy o tekście jako kompleksie dopełniających się semantycznie zdań, pewnej całości powiązanej tematycznie. Możemy wyróżnić podstawowe składniki kompozycyjne narracji, takie jak świat przedstawiony, akcja, narrator i wspomniana wcześniej fabuła. Sięgając po prace strukturalistów, narratologów możemy odkrywać ukryte kompozycyjne właściwości tekstów narracyjnych (Soroko, 2007, s.51).

Podstawową organizacją narracji jest struktura trzech aktów opisana przez Arystotelesa w *Poetyce*. Każda część opowieści wynika z poprzedniej, dopełnia wątki, łączy fakty, by bohater mógł przeżyć *katharsis*¹, czyli moment oczyszczenia.

Mieke Bal (2012) w „Narratologii. Wprowadzeniu do teorii narracji” wyróżnia

¹ Moment *katharsis* opisany przez Arystotelesa odnosił się do doświadczeń litości i strachu prowadzących do „oczyszczenia” uczuć widza tragedii, a nie bohatera samego w sobie. Arystotelesowskie oczyszczenie odpowiada rytualnemu oczyszczeniu ludzi ze skaz, trucizn, plam minionego roku skażonego śmiercią i występkami (Campbell, 2008, s.24). Moment *katharsis* zachodzi jednak po dwóch stronach – u odbiorców, jak i u bohatera, który pokonuje trudności.

trójwarstwowy podział narracji na tekst, fabułę i opowieść. Tekstem narracyjnym określa taką wypowiedź, którą agens, czyli podmiot, przekazuje odbiorcy za pomocą wybranego medium (np. język, obraz, dźwięk), jest to materialna forma przekazu. Fabułę natomiast postrzega jako wytwór wyobraźni, układ powiązanych logicznie i chronologicznie wydarzeń, czyli przedstawionych w określony sposób sprowokowanych lub doświadczonych przez aktorów sytuacji. Treść tekstu, źródło konkretnej manifestacji, obraz kształtu i „zabarwienia” fabuły nazywa opowieścią. Dla doprecyzowania ujmuje wydarzenie jako przejście z jednego stanu w inny. Aktorami są agensi podejmujący działania, czyli powodujący wydarzenia lub ich doświadczający.

W teorii narracji prezentowanej przez Bal zwracam również uwagę na koncepcję fokalizacji, znacząco przeformułowaną propozycję Gérarda Genette'a (1988) dzielącego fokalizację (punkty widzenia, perspektywę opowiadania) na trzy typy: zerowy, wewnętrzny i zewnętrzny. Bal proponuje spojrzenie na sposób opowiadania nie z punktu przekazywania wiedzy, ale relacji, jakie pojawiają się pomiędzy narratorem a bohaterem. Narracji towarzyszą akty percepcyjne, wydarzenia nie tylko są opowiadane, ale również postrzegane w określony sposób, powstaje relacja pomiędzy tym kto postrzega, a co jest postrzegane. Narrator jest pośrednikiem, fikcyjnym przedstawicielem danego punktu widzenia. Badaczka wyróżnia instancję fokalizatora, czyli podmiotu percypującego, który może być umiejscowiony zewnątrz (nie należy do świata przedstawionego, ma panoramiczne spojrzenie, wgląd w przeszłość, teraźniejszość i przyszłość) lub wewnątrz (kiedy jest jedną z postaci, ma więc ograniczone pole widzenia, działa synchronicznie wobec czasu wydarzeń fabularnych). Fokalizacja jest dynamiczna, często nawet w jednym zdaniu pojawiają się dwa podmioty percypujące.

Sposób fokalizacji zależy od usytuowania podmiotu względem przedmiotu opowiadania, na jej efekt wpływają fizyczne właściwości widzenia: kąt padania światła, odległość, jak i psychologiczne: zdobyta wcześniej wiedza czy psychologiczny stosunek do przedmiotu. Szczególnym sposobem fokalizacji jest pamięć rozumiana jako akt widzenia przeszłości umiejscowionej w obecnej pamięci. Pamięć często jest aktem narracyjnym, ustanawiającym relacje podmiotu do czasu i przestrzeni. Łączymy niepowiązane ze sobą elementy, które tworzą opowieść.

Bal odróżnia agensa-narratora od autora narracji, wyzwalając w ten sposób opowieść z umiejscowionego w niej autorytetu interpretacyjnego (Bal, 2012, s.10). Jest to zabieg, który może się okazać przydatny w pracy autonarracyjnej - wyodrębnienie z

autonarracji bohatera, narratora i autora opowieści w celu uzyskania wielości perspektyw wglądu we własny tekst i w wydarzenia w nim ujęte (np. poprzez tworzenie alternatywnych opowieści). Autorytet interpretacyjny narzucony przez narratora jest rodzajem cenzury, blokującej otwarcie się na inne sposoby rozumienia opowieści. Cenzorskie metody interpretacji oparte na niewidzialnych założeniach określają, jakie punkty widzenia są dostępne, maskują możliwości. W nich również upatruję skryptów i scenariuszy, w ramach których osadzone są fabuły wypowiedzi autonarracyjnych.

1.1.2 Narracja jako zjawisko społeczne

Narracja rozumiana jako zjawisko społeczne i kulturowe pełni funkcje regulujące normy, utrwalające wzorce, jak i uwspólniające doświadczenia historyczno-społeczne. Teksty narracyjne zaspokajają potrzeby estetyczne, intelektualne, naukowe, rozrywkowe i informacyjne. Kultura czytelnicza czy też sztuka opowiadania, jest znaczącym elementem rozwoju jednostki, czytelnictwo bowiem towarzyszy jednostce od początkowej fazy życia. Człowiek z podstawowym wykształceniem posiada kompetencje czytania ze zrozumieniem i konstrukcji tekstu narracyjnego, zna zagadnienie trójpodziału, potrafi rozróżnić formę i rodzaj narratora – niezależnie od pochodzenia i miejsca kształcenia.

Narracja łączy ludzi z całego świata, możemy pokusić się o stwierdzenie, że jest wspólnym mianownikiem ludzkości kształtującym sposób myślenia jednostek. Tworzy uniwersum dyskursu, jest ideą współtworzącą i dyscyplinującą rzeczywistość (Soroko, 2007, s.54), praktyką dyskursywną rozumianą za Michaeliem Foucault (1977) jako zbiór reguł determinujących w danej epoce warunki działania funkcji wypowiedzeniowej (s.151). Uniwersum narracji wpływa na praktyki interpretacyjne w sposób niedostrzegalny ukierunkowując praktykę dyskursywną na formę opowieści i opowiadania.

Uniwersalność treści narracji jest wynikiem tradycji międzypokoleniowego przekazywania opowieści ustnych o dziejach i bohaterach bliskich danej grupie społecznej. Kenneth Gergen (1998) wyraża przekonanie, że nasza tożsamość pochodzi z narracji, a dostępne nam wzorce narracyjne stanowią granice jej rozwoju. Wskazuje trzy podstawowe formy narracji:

1. stabilną, pozwalającą na przedstawienie niezmienności relacji jednostki stanu początkowego historii ze stanem końcowym,
2. progresywną, dotyczącą aktywności i celowości działań bohatera, w trakcie narracji zachodzą pożądane zmiany,
3. regresywną jako zapis zdarzeń w celu wzbudzania opieki czy litości, opowieść dotyczy braków w stosunku do pożądanego stanu końcowego (Gergen 1998, Hermans i Hermans-Jansen, 2000, s.26).

Wzorce wkomponowują się w konteksty społeczno-kulturowe, nurty, epoki, systemy, „zarysowują styl, drogę podążania wewnątrz narracji matki” (Pankalla, Bezdziecki i Bakalarz, 2010, str. 351).

Według Gergena narracje żyją w królestwie relacji i pod wpływem relacji zmieniają się i tworzą nowe wzorce narracyjne, jest to proces nieustanny prowadzący do uwspólniania perspektywy rozumienia i bycia (tamże). Warto w tym kontekście przywołać rozróżnienie narracji na wielkie i małe.

Termin *wielkie narracje* został wprowadzony do nauk społecznych przez François Lyotard’a (1997) zwiastującego zanik metanarracji, kulturotwórczych mitów usensowniających obraz świata. Wielka narracja to każda ponadjednostkowa, sensotwórcza interpretacja rzeczywistości i system wiedzy o statusie paradygmatu pozwalający na zrozumienie tej rzeczywistości (Straś-Romanowska, 2010, s.25). Pojęcie to obejmuje idee, projekty i marzenia łączące ludzi, ustalające cel działania, poznawania świata. Opowieści te stanowią ramy odniesienia dla jednostki potrzebującej wskazówek w porządkowaniu doświadczeń, wypracowywaniu relacji i kluczowym: usensownianiu życia.

Wielkie narracje to legendy o bohaterach, opowieści sakralne, mity o tworzeniu świata, walkach dobra ze złem, przedstawiające pierwotne role archetypów. To opowieści odwołujące się do istotnych dla społeczności wartości, poruszające sumienie i wyobraźnię, zawierające przesłanie moralne. Stanowią przedmiot transmisji międzypokoleniowej - przekazywane pokoleniowo nie były poddawane interpretacjom ani weryfikacji, podobnie jak życiowe skrypty, z tą różnicą, że te funkcjonują w wymiarze jednostkowym, a mity w wymiarze społecznym. Nie podlegają one wyjaśnieniom naukowym, przyjmowane są na podstawie wrażliwości aksjologicznej i wyobraźni.

Maria Straś-Romanowska (2010) wskazuje, że wielkość narracji tkwi w

uniwersalności ich przekazu, ponadczasowości i wszechobecności. Powielane tematy opowieści dotyczą spraw fundamentalnych dla egzystencji i sensu życia. Kreują obraz świata jako tworu ciągłego i nieprzypadkowego. Ich rolą jest wyposażenie człowieka w głębokie poczucie nieprzemijalności i poczucie tożsamości – bytu ludzkiego. Przedstawiają mityczne prototypy zdarzeń, archaiczne scenariusze losu, sprawiając, że jednostka dostrzega w swojej biografii wspólne z nimi elementy, dodające otuchy, wskazujące możliwe rozwiązania lub konieczność pogodzenia się z losem. Wielkie narracje prowadzą do odpowiedzi na odwieczne pytania o sens świata jako całości (s.21-27), ale także ugruntowują tradycyjny, wspólnotowy obraz tego świata, w tym również wiodący prym patriarchalny model rodziny.

Powołując się na prace antropologów i filozofów (Leszek Kołakowski, Mircea Eliade, Francis Fukuyama) autorka prowadzi rozważania dotyczące słabnięcia znaczenia wielkich narracji. Zauważa wzrost zainteresowania narracjami jednostkowymi – małymi, autobiograficznymi. Przyczyn zmian współczesnej kultury upatruje w przemianach cywilizacyjnych, modyfikacjach etosu wspólnotowości i porządku społecznego. Proces degradacji wielkich mitów trwa od momentu, w którym pojawiła się narracja o wielkości indywidualizmu, wolności jednostki, prawie do samostanowienia i dążenia do szczęścia. Norman Denzin (2006) głosi potrzebę tworzenia nowych narracji, które pomogłyby „ulepszyć więzi międzyludzkie, podnieść morale i umocnić wspólnoty” (s. XIII).

Choć brakuje dowodów empirycznych, które wyraźnie potwierdziłyby słabość wielkich narracji, to sama dyskusja znajduje uzasadnienie, kiedy przyglądamy się wyzwaniom współczesności, w jakiej funkcjonuje obecnie człowiek i problemom, z jakimi się mierzy. Nadal opowieści mają moc wpływania na społeczność², uwidaczniają to triumfy politycznych idei i propagandy, która obecna jest na szeroką skalę w przekazach medialnych i komunikacji w rodzinie. Wielkie narracje przyjmowane bezrefleksyjnie, bezkrytycznie przedstawiające prawdy absolutne, stanowią podobne zagrożenie, co brak uwspólniających i usensowniających opowieści. Zawierając w pełni stworzonym przez sztucznie wykreowane autorytety opowieściom, człowiek naraża się na rezygnację z własnego JA na rzecz wspólnoty prowadzonej przez ideę jednego człowieka (lub małej grupy). Żadnego rodzaju skrajność nie jest dobra dla zdrowia i

² Siłę wielkich narracji możemy również dostrzec w ataku Rosji na Ukrainę, który rozpoczął się w lutym 2022 roku. Władimir Putin przywołał mit wielkiej Rosji, wykorzystał możliwości oddziaływania na społeczeństwo przez media i zdobył aprobatę Rosjan dla krwawego konfliktu zbrojnego.

samopoczucia jednostki.

Inną funkcję pełnią małe narracje, współcześnie bardzo popularne dzięki mediom społecznościowym i możliwościom prowadzenia internetowych blogów, pozwalających bez nakładu finansowego dzielić się swoimi historiami. Wzmoczona aktywność w ich tworzeniu jest wynikiem zmian społecznych, globalnych i lokalnych zmian kultury, nazywanych czasem kryzysem kultury (Nowak-Dziemianowicz, 2013). Na małe narracje składają się trzy rodzaje tworzonych przez nas opowieści:

1. narracje biograficzne o indywidualnym życiu jednostki,
2. narracje epizodyczne o pojedynczym przeżyciu, zdarzeniu,
3. autonarracje jako opowieści o własnej osobie.

Wymienione rodzaje narracji przedstawiają subiektywne przeżycia jednostek. Nazywane są małymi czy też mikronarracjami ze względu na indywidualny wymiar i osobiste znaczenie. Celem ich opowiadania nie jest stanowienie przykładu czy wzorca dla społeczności czy innej grupy. Mogą one być wzorcem wychowawczym, przekazywać indywidualną interpretację rzeczywistości, opowiadać o pełnionych przez jednostkę rolach, doświadczeniach i wyznawanych wartościach, istotnych dla życia danej osoby. Choć mają one indywidualny wymiar, to pełnią funkcję społeczną, są formą komunikowania się z innymi, a także rodzajem inspiracji (np. w przypadku opowieści influencerów).

1.1.3 Narracja jako sposób rozumienia świata

Człowiek jest otoczony opowieściami (Cierpka, 2013, s.17-21), uczy się opowiadać jako dziecko i korzysta z możliwości opowiadania przez całe życie. Nie bez powodu ludzie określani są mianem *homo narrans* (Wyrwas, 2014, s.10-11). Narracja jako schematyczny typ wypowiedzi, „jednostka żywej mowy, budująca komunikacyjne uniwersum” (Soroko, 2007, s.61) jest właściwością relacji międzyludzkich, formą komunikacji.

Narracyjność świata zasadza się na współpracy, współrozumieniu i postrzeganiu siebie w odniesieniu do innych. Interpretowanie tekstów podlega subiektywizacji, wynikającej z posiadanych kompetencji, umiejętności poznawczych i indywidualnych projekcji JA. Narracyjność nie jest pozbawiona wymiaru normatywnego, nakazującego i oceniającego (Ricoeur, 2008, s.357). W opowieściach ukrywamy znaczenia, wzorce,

wartości, schematy, przekazywane kolejnym pokoleniom, wpływając w ten sposób na rozwój i tożsamość jednostek, do czego szerzej odnoszę się w podrozdziale 2.1.1 o narracyjności wychowania.

Narracja jest aktem komunikacji, sposobem rozumienia i prezentacji określonego modelu świata przedstawionego oraz formą poznawczego reprezentowania rzeczywistości, w tym również projekcją rzeczywistości. To ontologiczna struktura rzeczywistości (Łebkowska, 2006, s.189), przedstawiająca byt, bycie wśród innych jako opowieść.

Anna Walczak (2012) wskazuje, że narracja w odniesieniu do życia jednostki spełnia trzy funkcje: poznawczą (rozpoznawczą), integrującą i rozumiejącą. Fabuła naszych opowieści, sposób przedstawiania bohaterów, problemów i ich rozwiązań, a także nastrój opowiadania, mogą wiele powiedzieć o nas innym i nam o nas samych. Ujmowanie doświadczeń w sposób narracyjny pozwala powiązać wydarzenia w logiczny ciąg i nadać im sens. Budowane przez nas opowieści nie odzwierciedlają jednak wiernie rzeczywistości, a stanowią jej interpretacje (tamże). Ten sposób rozumienia narracji poprzez jej funkcje narzuca sposób ujmowania rzeczywistości jako tekstów interpretacji jednostkowych i grupowych, które się do siebie odnoszą. Wymiary narracji ponadosobowy i jednostkowy przenikają się. Tworzona sieć powiązań pomiędzy poszczególnymi opowieściami pozwala na odkrywanie sensu nie tylko istotnego dla jednostki, ale również dla ogółu.

Jacek Wasilewski (2012) opierając się na paradygmacie narracyjnym Waltera Fishera³, narracje traktuje jako symboliczne działania, które charakteryzują się określoną kolejnością. Mają one znaczenie dla wszystkich osób w nie zaangażowanych: osób, które przeżywają, tworzą i interpretują takie działania: „narracja jest koncepcyjną ramą do rozumienia ludzkich decyzji, rozmów i działania. (...) jako system zawierający punkty odniesienia – nadaje komunikatom sens” (s.21). Osoba opowiadająca, zgodnie ze społecznym regulatorem opowiadania, jakim jest asymetria narracyjna, podejmuje

³ Założenia paradygmatu narracyjnego Fishera stanowią, że 1. ludzie są zasadniczo narratorami opowieści; 2. podejmując decyzje, ludzie kierują się dobrymi powodami, czyli intencjami, które ukierunkowują działania bohatera; 3. historia, biografia, kultura i charakter decydują o tym, co uznamy za dobry powód, to skrypty i uwarunkowania kulturowe wskazują na rozróżnienie dobrych i złych intencji; 4. narracyjna racjonalność zależy od spójności i wiarygodności naszych opowieści, jest to również wynikiem dążeń człowieka do ładu, kosmosu, ludzie nie są zwolennikami chaosu, musimy wciąż coś porządkować i normalizować; 5. świat społeczny jest zbiorem opowieści, z których wybieramy własne, a tym samym nieustannie stajemy się odtwórcami naszego życia, każdego dnia tworzymy swoje opowieści, które wchodzą w skład większych narracji wspólnotowych i poprzez które ustanawiamy, w jakiej rzeczywistości społecznej funkcjonujemy.

decyzję, czy dana narracja może i powinna zostać opowiedziana czy też nie. Odbiorca natomiast zgodnie z regulatorami, jakimi są testy narracyjne określa czy dana opowieść jest spójna (kompletna) i wiarygodna. Regulatory opowiadania dotyczą dynamiki czynności opowiadania, uwzględniającej zaangażowanie odbiorców, będących współautorami opowieści (Soroko, 2007, s.62-63).

Opowiadanie to przedstawianie czegoś za pomocą słów, Christel Oehlmann (2012) zwraca uwagę, że słowo potrzebuje człowieka, by zostało wypowiedziane i drugiego człowieka, by zostało usłyszane. Słowa jako elementy aktu komunikacji nie tylko niosą treść, ale i znaczenie, przedstawiają symbole, przywołują archetypy; jak autorka wspomina – zyskują witalność i moc, gdy są słyszane sercem, a nie uszami. Pomocną w tej kwestii staje się narracja.

Przyglądając się opowiadaniom jako elementom praktyki życiowej, przyglądamy się ludziom. Każdy człowiek w trakcie rozwoju dokonuje własnej ewolucji językowej, wypracowuje własny język, podlegający rozwojowi i doskonaleniu, a także obiera specyficzny dla siebie stosunek do języka.

Oehlmann wspomina o potencjale sprawczym czynienia przemiany w trakcie opowiadania ustnego, przywoływane są wtedy symbole pamięci działające na każdego z nas:

„gdy opowiadamy, coś się z nami dzieje, czujemy to. Bo gdy docieramy do naszych własnych sił twórczych, nierzadko głęboko ukrytych i z pozoru zupełnie zapomnianych, gdy przebijamy się do nowych warstw energii życiowej, a dzięki temu zgłębiamy nasze wewnętrzne bogactwo, gdy przeżywamy siebie jako integralną całość, wtedy również sami się zmieniamy” (Oehlmann, 2012, s.14).

Umiejętność opowiadania jest związana z rozwijaniem wewnętrznej postawy receptywnej, czyli wsłuchiwania się we własną intuicję. Postawa ta jest niezbędna do twórczego życia. Ma znaczenie dla sprawstwa i refleksyjności. Wewnętrzny głos intuicji ma znaczący wpływ na wypowiedziane przez nas słowa, łączy się z dialogowością JA. Opowiadanie możemy więc postrzegać za Oehlmann jako wyraz i skutek naszej wewnętrznej witalności (s.19-25).

Człowiek jako istota społeczna i dialogiczna ma potrzebę dzielenia się z innymi swoimi przeżyciami i przemyśleniami. Naturalne jest dla jednostki dążenie do bycia wysłuchanym i zrozumianym, brak zaspokojenia tych potrzeb wpływa na obniżenie jakości życia, poczucie osamotnienia czy pogłębienia zaburzeń psychicznych. Pragnienie opowiadania i słuchania jest wynikiem potrzeby wyjaśniania i rozumienia

rzeczywistości, co tłumaczy Culler (1998):

„Wyjaśnienie naukowe tłumaczy zjawiska przez podporządkowanie ich określonym prawom – ilekroć są a i b, wystąpi c. Życie toczy się jednak innym trybem: nie rządzi nim naukowa logika przyczyny i skutku, lecz logika opowieści, gdzie rozumieć to przedstawiać sobie, jak jedno zdarzenie prowadzi do innego, jak mogło dojść do tego czy owego...” (s.99-100).

Potrzebę opowiadania możemy obserwować w trakcie spotkań towarzyskich, które wypełnione są opowieściami o różnej długości i tematyce (o podróżach, doświadczeniach rodzicielskich, działaniach polityków). Najkrótszą formą opowieści, jaką często dzielimy się z innymi jest dowcip, posiadający wszelkie cechy narracyjności, pełniący funkcje rozrywkowe, rozpoznający nasze słabości i przywary.

1.1.4 Rola autonarracji w życiu człowieka

Autonarracja jest opowieścią człowieka, spontaniczną wypowiedzią, która w narracyjny sposób ukazuje świat opowiadającego i związane z nim troski, budowane w jego obrębie relacje, odwiedzane miejsca. To narracyjna wypowiedź nieartystyczna, naturalnie uchwycona historia losu człowieka, zawierająca atrybuty przynależące do narracji. Może ona przybrać cechy wytworu artystycznego, lecz dziełem sztuki nie jest, wyklucza ją z tego grona spontaniczność, a i często nierefleksyjne źródło (przypadek). Możemy ją postrzegać jako formę opowiadania o sobie lub jako produkt tego procesu, czyli opowieść narratora o sobie samym, o zdarzeniach, w których bierze on udział, jego odczuciach i przeżyciach.

Celem opowiadania o sobie jest poszukiwanie sposobów organizacji w czasie i w przestrzeni epizodów, naszych działań, ich wyjaśnień, a także fantazji, marzeń, planów, wspomnień i niewypowiedzianych historii (Sarbin, 1986). Człowiek motywowany jest do opowiadania historii nie tylko przez potrzebę organizacji zdarzeń, poszukiwania ich znaczeń i sensu, ale również przez potrzebę nadawania wartości danym zdarzeniom. Zgodnie z teorią wartościowania (Hermans, Hermans-Jansen, 2000)⁴ na organizację systemu przypisywania sytuacjom pozytywnej, negatywnej albo ambiwalentnej wartości, oddziałują motywy podstawowe, a mianowicie: dążenie do umacniania siebie

⁴ Odwołuję się do teorii wartościowania opisanej przez Huberta Hermansa i Els Hermans-Jansen (2000), rozumianej jako teoria *self*, stanowiącej podstawę praktycznej metody konfrontacji z *self*. Teoria ta zakłada, że w wyniku autorefleksji, dialogu z sobą lub inną osobą, jednostka dokonuje organizacji wartościowań w narracyjnie ustrukturyzowany system. Autorzy wartościowanie definiują jako każdą jednostkę znaczeniową mającą pozytywną, negatywną lub ambiwalentną wartość.

widoczne w potrzebach samowystarczalności, ekspansji, samoobrony oraz pragnienie kontaktu i jedności z czymś lub kimś. Organizacja i reorganizacja systemu wartościowań ma miejsce właśnie w procesie opowiadania i transformacji autonarracji.

Narracja pełni funkcję tworzenia reprezentacji poznawczej (Straś-Romanowska, Żurko i Bartosz, 2010), jest więc strukturą poznawczą, formą strukturywania doświadczenia indywidualnego (Soroko, 2010), tworzoną w oparciu o strukturę lingwistyczną, kodowaną za pomocą języka. Autonarracja odzwierciedla obraz świata narratora. W spontanicznych opowieściach odnajdujemy elementy językowego obrazu świata opowiadającego (zob. Jerzy Bartmiński). Język staje się gwarantem stylu, strażnikiem znaczeń, spoiwem uspoijniającym JA.

Każdy z nas konstruuje swoje autonarracje według własnego klucza, wypracowanego modelu, stylu interpretacji (Trzebiński, 2002, s.45). Możemy wyróżnić narracje defensywne, proaktywne (Trzebiński, 2005), ton optymistyczny/pesymistyczny narracji (Cierpka, 2013, s.25). To, w jakiej opowieści siebie odnajdujemy wynika z dostępnej wiedzy o realizacji możliwych scenariuszy, doświadczeń indywidualnych i społecznych oraz z opisanego wcześniej nastawienia do siebie i innych. Styl autonarracji wpływa na postrzeganie siebie i poczucie własnej wartości. Autonarracja nadaje kształt życiu człowieka i kształtuje jego zachowania (tamże) oraz wpływa na tworzenie tożsamości narracyjnej jednostki (Nowak-Dziemianowicz, 2011).

Nasze historie nie odzwierciedlają wiernie rzeczywistości, a są jej interpretacją, stworzoną dzięki znajomości innych tekstów, postaw, schematów postępowania. Każda interpretacja jest składową innych interpretacji, zintegrowaną wypowiedzią. Narracje stale na siebie wpływają. Opowiadanie łączy nadawcę i odbiorcę, jest to zjawisko interakcji o znaczącej dynamice, zachodzi w nim rodzaj wzajemności prowadzącej do dialogu. Nadawca wpływa na rodzaj ujmowanych informacji, formę i sposób ich przedstawienia. W opowiadaniu zawiera on percepcję rzeczywistości i siłę wyobraźni, łączy fakty i fikcję, które organizuje zgodnie z kategoriami czasu i przestrzeni tworząc za ich pomocą strukturę wiążącą przeszłość, teraźniejszość i przyszłość (Hermans i Hermans-Jansen, 2000, s.24-25). Odbiorca poprzez własną interpretację nadaje znaczenie opowieści, wartościuje przedstawiane zdarzenia i stara się uchwycić ich sens. Opowieści są współtworzone w dialogu z innymi, jest to element społecznego konstruowania rzeczywistości (Stemplewska-Żakowicz, 2002, s.91). W autonarracji przedstawiamy swoją historię, która zostaje przefiltrowana przez schematy narracyjne

odbiorcy w rezultacie czego zmienia ona kształt a przez co możemy wzbogacać nasz obraz siebie o nowe możliwości interpretacyjne. Dialogiczność narracji łączy się z rozwojem jednostki i tworzeniem przez nią własnej, indywidualnej tożsamości.

Pojęcie autonarracji nierozzerwalnie wiąże się z zagadnieniami tożsamości narracyjnej, podmiotowości i autokreacji. Autonarracja to „proces integrowania heterogenicznej wiedzy o sobie w sposób narracyjny w celu konstytuowania tożsamości” (Soroko, 2007, s.53). Charles Taylor (2001) twierdzi, że autointerpretacje częściowo konstytuują naszą podmiotowość, a owo konstytuowanie to proces ciągły, polegający na projektowaniu struktury przyszłości na podstawie rozumienia teraźniejszości i przeszłości:

„To, kim jestem, musi być rozumiane jako to, kim się stałem. Aby dokonać właściwej oceny, musimy spojrzeć zarówno wstecz, tak i przed siebie. Chodzi o to, że jako istota, która rozwija się i staje, mogę znać samego siebie tylko poprzez historie dojrzewania i regresji, historie zwycięstw i klęsk. Moje samorozumienie ma z konieczności wymiar czasowy i opiera się na narracji” (s.95).

W narracji tej bohater istnieje w skonstruowanym świecie przedstawionym, wśród innych postaci, z którymi wprowadza szereg zasad warunkujących wspólne istnienie i współtworzenie kreowanej przestrzeni i relacji.

Tożsamość postrzegana nie jako stały i niezmienny konstrukt charakterystyki osoby, a jako zespół stale i dynamicznie zmieniających się w relacjach społecznych właściwości jednostki, tworzona jest w sposób narracyjny. W podejściu tym wypracowanie dojrzałej tożsamości wiąże się z opracowaniem spójnej opowieści o swoim życiu obejmującej różnorodne spektrum ról i relacji. Koncepcja tożsamości narracyjnej Dana McAdams’a⁵, do której jeszcze powrócę w kolejnym rozdziale, pozwala jednostce spojrzeć na siebie jako aktywnie zmieniający się podmiot w zmieniającym się świecie. Znowu istotne są w tym przypadku kategorie czasu i przestrzeni, w ramach których porusza się człowiek. Z jednej strony w tworzeniu i rozwijaniu swojej historii zachodzi integracja synchroniczna, internalizująca to, co charakterystyczne dla jednostki tu i teraz (role, działania, relacje), z drugiej następuje integracja diachroniczna, zestawiająca cechy historyczne, wpływające na teraźniejszość

⁵ Pojęcie tożsamości narracyjnej doczekało się różnych definicji (zob. Alasdair MacIntyre, Paul Ricoeur, Charles Taylor, za: Filutowska K. (2018). *Tożsamość narracyjna jako empiryczna podmiotowość* (...), wyd. WUW), odwołuję się w tym przypadku do definicji McAdams’a jako twórcy narracyjnej koncepcji historii życia (ang. *life-story*) przez wzgląd na bliskość znaczenia dla pojęcia pracy autonarracyjnej metafory życia jako książki, a także podstaw koncepcji, które leżą w założeniach rozwojowego modelu tożsamości Erika Eriksona (zob. Jezierski, 2010).

człowieka (McAdams, 2001, s. 102). W obrębie tożsamości formują się dwie struktury oddziaływujące na siebie: struktura JA odpowiedzialna za tożsamość osobistą oraz struktura MY związana z tożsamością społeczną (Brzezińska, 2000), opierające się na wiedzy o sobie zapewniającej poczucie stałości i ciągłości. Krystalizacja tożsamości to proces integrowania różnorodnych elementów JA w celu stworzenia spójnego obrazu siebie.

Należy jednak pamiętać o cesze zmienności JA w obrębie wypracowanego obrazu. Tożsamość narracyjna ulega stałym przekształceniom, podobnie jak narracje, podlega ona nowym interpretacjom. Jej podstawa zależna jest od możliwości stałego podtrzymywania aktywności narracyjnej. Można odwołać się w tym kontekście do Brunera, który argumentował, że:

„życia przeżywanego nie można oddzielić od życia opowiadanego (...) życie nie jest ‘takie jakie jest’, ale takie, jak się je interpretuje i reinterpretuje, opowiada i jeszcze raz opowiada” (Bruner, 1990, s.17).

Tożsamość narracyjną możemy więc rozumieć jako sposób aranżacji *self*, rozumienia siebie, odkrywania swojego miejsca w świecie, a nie jako trwały konstrukt. To integracyjny proces samorozumienia prowadzący przez jednostkowe historie o zdarzeniach ze swojego życia ku całościowej opowieści o życiu i sobie jako skryształizowanym bohaterze jednej małej, ale dla jednostki - wielkiej narracji. Historia życia budowana jest z faktów biograficznych, wyobrażeń, oczekiwań, doświadczeń zdobywanych za pomocą zmysłów czy pojęć⁶ i zapisywanych w pamięci autobiograficznej, podlega ona procesom autokreacji i jest wynikiem troski i pracy jednostki na rzecz budowania własnego świata życia.

1.1.5 Potencjał autonarracji i autokreacja – różne perspektywy *auto-*

Autonarrację możemy postrzegać jako kompetencję⁷ umożliwiającą interpretację doświadczeń, w tym porządkowanie przeszłych i asymilowanie nowych, stale doskonaloną przez nas zdolność interpretacyjną, rozwijaną przez całe życie pod wpływem kontaktu z innymi wzorcami narracyjnymi (Straś-Romanowska, 2010, s.21-

⁶ Do kategorii doświadczenia i zagadnienia percepcji zmysłowej odnoszę się w rozdziale III w ramach przedstawiania podstaw arteterapeutycznego oddziaływania.

⁷ Kompetencja autokreacji jest (zob. Jančina, 2016) czymś, co posiada człowiek potrafiący mądrze kierować swoim życiem i rozwojem. Obejmuje wiedzę, umiejętności i „kroki wspomagające aktywność autokreacyjną” (Pietrasinski, 2009, s.162), które określić można jako: autonomię, autorefleksję, transgresję, definiowanie i angażowanie się w realizację dalekich celów oraz twórczość.

23). Potencjał autonarracji tkwi nie tylko w możliwości rozwoju samej narracji, przekłada się on na wykorzystanie potencjału autokreacji jednostki, łączy się z tworzeniem.

Odwołuję się w tym przypadku do andragogiki bowiem w tej perspektywie poznawczej człowiek rozpatrywany jest nie tylko jako istota kształtowana przez czynniki biologiczne i kulturowe, lecz jako istota sprawcza, działająca, samokształtująca. Człowiek zdolny jest do wzbogacania swojej osobowości i zmieniania charakteru. Autokreacja w takim rozumieniu pełni funkcje przystosowawczą oraz rozwojową, jest procesem ulepszania siebie i kreowania własnego losu. Pojęcie to można zastosować nie tylko dla aktywności ukierunkowanej na usprawnianie umysłu, ale również ćwiczenie i rozwijanie wyobraźni humanistycznej, ujmuje ono proces umożliwiający interioryzację wiedzy i wyciągnięcie z niej wniosków wpływających na światopogląd człowieka (Turoś, 2007, s.30). Jak wynika z badań Lucjana Turosa (2007) aktywność autokreacyjna motywowana jest dążeniem do sukcesu oraz poczuciem niezadowolenia z siebie, a u jej podstaw leży „zasada rzetelnego samopoznania i wiara w to, że można być lepszym” (tamże, s.12). Aktywność ta wiąże się z kształceniem ustawicznym rozumianym jako proces uczenia się umiejętności i sposobów pozyskiwania informacji niezbędnych do osiągnięcia sukcesu życiowego, może być również łączona z filozofią człowieka i jego twórczego rozwoju (Suchodolski, 1963). Motywacja do kształcenia ustawicznego dorosłego wynika z potrzeby dostosowywania się do rozwoju rzeczywistości społeczno-gospodarczo-kulturowej, synchronizacji rozwoju jednostki z rozwojem świata, co współcześnie zmusza jednostkę do samoaktualizacji obranej filozofii życiowej i kombinacji związanych z pogodzeniem bardzo różnych aktywności.

Według Zbigniewa Pietrasińskiego (1977) autokreacja jest umiejętnością kierowania własnym rozwojem, czyli zmniejszaniem zależności od losu, świadomą pracą nad sobą, kształtowaniem swojej drogi życiowej (podejmowanie decyzji odnośnie ścieżki edukacji, kariery, wybór otoczenia i środowiska). Wyróżnia on autokreację spontaniczną, nieintencjonalną realizowaną w okresie przedrefleksyjnym (pierwsze 12 lat życia człowieka), oraz autokreację intencjonalną, związaną z okresem refleksyjnym i zdolnością do współtworzenia swojego życia (Pietrasiński, 2009). Pietrasiński zwraca uwagę na związek kierowania rozwojem z koncepcją i stylem życia człowieka. Konstelacja wszystkich czynników wpływających na rozwój osobowości jednostki (czynniki środowiskowe, biologiczne, aktywność własna) determinuje styl życia i

myślenia o sobie, z którego to wynikać może potrzeba pracy nad sobą. Stawiane przed sobą zadanie nie polega jednak na zwalczaniu wad i niedoskonałości, a na rozwijaniu mocnych stron, zasobów, talentów poprzez działanie. Autor teorii autokreacji wyraźnie wskazuje, że większe znaczenie ma koncentracja na predyspozycjach i możliwościach, niż na poprawianiu tego, co niedoskonałe, niedopasowane, wybrakowane. Autokreację definiuje on jako „świadome współformowanie się jednostki poprzez uczenie się, działanie, refleksję, wybory życiowe otwierające nowe możliwości rozwoju” (Pietrasiński, 2001, s.88), podstawą procesu autokreacji jest rozwijanie wiedzy biograficznej, scalanie doświadczeń i tworzenie historii własnego życia.

Autokreacja dotyczy aktywności z różnych dziedzin życia związanych z obiektem JA. Niezależnie od pola działania jednostki – zawodowego czy jakiejś części życia osobistego, do uruchomienia działań autokreacyjnych niezbędna jest wiedza biograficzna oraz wykorzystanie poszczególnych elementów kompetencji autokreacyjnych. Z własnej biografii czerpiemy informacje o sobie samym, o tym w jakim stanie obecnie jesteśmy, natomiast uruchamiając autorefleksję, myślenie o przyszłości, planowanych celach, tworzymy obraz stanu pożądanego, do którego dążymy dokonując transgresji i podejmując twórcze działania (Jančina, 2016). Działania autokreacyjne to działania autonomiczne, wynikające z autodeterminacji w dwóch wymiarach – znajomości i akceptacji siebie oraz postrzegania wyboru (tamże, s.35). Autokreacja jako współtworzenie siebie, kreowanie własnej drogi życiowej wymaga przyjęcia twórczej postawy wyrażającej się w gotowości do poznawania nowego, podejmowania wyzwań w celu zmiany zastanego status quo, doświadczania nieznanego, wykraczania poza łatwo dostępne schematy i otwierania ram interpretacyjnych.

Autonarracja jest elementem scalającym proces autokreacji. Spontaniczne tworzenie opowieści o sobie uruchamia poszczególne składniki kompetencji autokreacyjnej, pobudza autorefleksję i twórcze myślenie o sobie i rzeczywistości, w jakiej jednostka funkcjonuje. Wypowiedzi autonarracyjne prowadzą do tworzenia własnej biografii, będącej, jak wskazuje Pietrasiński podstawą autokreacji. Analizowane i poddawane twórczemu przekształcaniu stanowią istotny element w planowaniu i wprowadzaniu zmian w obranej ścieżce życiowej. Autonarracje wpływają na tworzenie wyobrażeń na temat obrazu JA w świecie, stanów poświadanych, często odpowiadają na pytania: co by było, gdyby/po co/dlaczego/jak. Jednak nie zawsze sprzyjają one rozwojowi, a ich potencjał autokreacji może nie zostać wykorzystany. Autonarracja jako

opowieść o życiu człowieka – indywidualnej i неповtarzalnej jednostce wcale nie musi ukazywać owej indywidualności i неповtarzalności. Może opierać się na opracowanych przez poprzednie pokolenia scenariuszach, stanowić tekst, kolaż haseł, porzekadeł, przysłów, jaki jednostkę prowadzi, a nie tworzy. Można więc taką opowieść porównać do gotowego dania zakupionego w markecie, którego przepis pozostaje w domyśle, a przedmiot nie podlega żadnym zmianom (oprócz podstawowych właściwości fizycznych ciepło-zimno). Danie to jest łatwo dostępne, z założenia tanie i szybkie w przygotowaniu. Taką perspektywę *auto*- odnieść możemy do automatycznego działania bez namysłu, bez uwzględnienia greckiego pochodzenia przedrostka.

Choć każdy człowiek opowiada, snuje różne historie, to nie każdy człowiek jest sprawczy, działający, zmieniający świat swojego życia. W tym również można dostrzec piękno bytu ludzkiego – w różnorodności temperamentu, wrażliwości, uczuciowości jednostek, a także w stałości i umiejętności odegrania przygotowanego skryptu. Trudności i rozterki egzystencjalne pojawiają się na stykach i krawędziach, w przestrzeniach pomiędzy tych dwóch znaczeń *auto* – pomiędzy opowieścią o życiu człowieka uruchamiającą potencjał autokreacji, a opowieścią narzuconą przez innych, ów potencjał zamykającą.

1.2 Skrypt jako ukonkretniona narracja

Pojęcie skryptu zawiera w sobie element magiczny, daleki od rozważań z zakresu nauk społecznych, nieco bliższy naukom humanistycznym. Skrypt jest jak zaklęcie, nie bez powodu Eric Berne (2011) jeden z jego rodzajów nazywa klątwą. Pojęcie to nosi znamiona baśniowości, w jego uchwyceniu przydatna jest umiejętność analizy i interpretacji narracji, ze szczególnym uwzględnieniem języka jako konstruktu treściowego ujmowania znaczeń. Występuje w najróżniejszych konfiguracjach, przedstawiając możliwe scenariusze zdarzeń, przez co możemy doszukiwać się w sposobie jego tworzenia i formowania analogii do morfologii bajki magicznej. Określa on bliżej nieokreślony plan, zawiera program działania, wpływa na nasze zachowanie, sposób rozumienia zdarzeń i nas samych. Jest czymś, co łączy pokolenia, wpływa na tożsamość jednostki, kreację indywidualnego obrazu JA działającego, myślącego, czującego.

W Słowniku Języka Polskiego PWN (2022) pojawiają się aż cztery definicje słowa skrypt. Jako pierwsze widnieje ujęcie skryptu jako podręcznika, zbioru wykładów wybranej dziedziny, informacji zebranych dla studentów. Drugie ujęcie obejmuje program komputerowy, na który to składa się ciąg poleceń systemu operacyjnego lub instrukcji. Trzecia definicja, socjologiczna, wskazuje powiązania skryptu z przyswojonym przez jednostkę schematem poznawczym, wyznaczającym dlań sposób postępowania w określonych sytuacjach. Ostatnia propozycja to dawniejsze ujęcie skryptu jako „pisma urzędowego, zwłaszcza tajnego” (SJP PWN, 2022). Z powyższych definicji możemy wyróżnić cztery cechy właściwe skryptom: schematyczność, powtarzalność, regulacyjność i tajność. W każdym z przytoczonych ujęć znajduje się element bliski mojemu rozumieniu skryptu i użyteczny w kontekście tej pracy.

Pojęcie skryptu nastrocza wielu problemów definicyjnych. Mimo nakreślonej bliskości skryptu ku naukom humanistycznym, dokładniej przybliżę psychologiczne próby definicji pojęcia niż kulturowe, choć czasem trudno je rozróżnić, często wzajemnie się one przenikają i uzupełniają. Na początku przedstawię skrypt jako rodzaj schematu poznawczego wykształconego w obrębie wewnętrznego obrazu świata oraz skrypt jako ukryty plan życiowy. Na końcu przedstawię wybraną definicję, która najlepiej oddaje mój sposób rozumienia skryptu.

1.2.1 Schematy i skrypty poznawcze

W 1977 roku Roger C. Schank i Robert P. Abelson po raz pierwszy użyli pojęcia skryptu w odniesieniu do opisu naszej wiedzy o znanych nam sekwencjach zdarzeń, stereotypowych strukturach organizujących rutynowe czynności, takich jak wizyta u lekarza czy pójście do restauracji (Schank i Abelson, 1977; Tomkins, 1987). Opracowana teoria skryptów poznawczych (plan-scena-temat) powstała na podstawie założenia, że człowiek uczy się na bazie własnych doświadczeń, z których buduje strukturę organizacji zachowań i wybiera wskaźniki (kryteria), za pomocą jakich może przywołać w odpowiednim momencie posiadaną wiedzę na temat potencjalnego celu działania oraz szczegółów interakcji społecznych. Struktura ta stanowi układ podporządkowany

pewnym regułom, jako produkt aktu poznawczego jest jednym z rodzajów reprezentacji poznawczej⁸.

Odnosząc się do słownikowych definicji, koncepcja Schanka i Abelsona bliska jest pierwszemu ujęciu skryptu jako podręcznika zawierającego wybrane informacje ułożone hierarchicznie i sekwencyjnie. Każdy skrypt według autorów ma tytuł, zwany też nagłówkiem i podzielony jest na sceny, które to cechują się hierarchicznością i temporalnością. Ten rodzaj reprezentacji umysłowej jest strukturą działania obejmującą typowe następstwo zdarzeń w określonym czasie – człowiek uczestniczy w danej sytuacji zgodnie z wcześniej wykształconym na podstawie zgromadzonej wiedzy schematem. Dzięki dostępnym scenariuszom obniżamy wysiłek umysłowy niezbędny do procesu rozumowania w kolejnych doświadczeniach. Skrypt zawiera informacje o przebiegu działań lub ich ciągów oraz o typowych rolach i typowych rekwizytach (np. kelnerzy, kelnerki, stolik, menu, krzesła w przypadku wizyty w restauracji) niezbędnych do realizacji czynności skryptu.

Skrypt poznawczy zgodnie z teorią schematów to rodzaj schematu poznawczego, czyli podstawowego elementu wiedzy o świecie społecznym (Wojciszke, 2002, s.57), złożonej formy reprezentacji umysłowej. Obok skryptów wyróżniamy również schematy osób i ich rodzajów (stereotypy) oraz schematy cech. Przy założeniu, że organizujemy nasze uprzednie doświadczenia odwołując się do jakiegoś rodzaju zdarzeń, obiektów lub osób, tworzymy w ten sposób z konkretnych epizodów (egzemplarzy schematów) wyabstrahowaną, uogólnioną wiedzę. Na jej podstawie nakreślamy schemat obejmujący sens typowej sytuacji oraz generowanych w reakcji na nią znaczeń typowych form zachowania. Bogdan Wojciszke (2002) przywołuje zasadę, że:

„im lepiej wykształcony jest jakiś schemat, tym bardziej jego zawartość jest wyabstrahowana z wiedzy o konkretnych egzemplarzach, im słabiej (...), tym większą rolę w jego reprezentacji odgrywają wiadomości o pojedynczych egzemplarzach” (s.58).

Schematy poznawcze budowane są na podstawie prototypów, czyli idealnych, najbardziej typowych egzemplarzy spełniających schemat. Rolą prototypu jest

⁸ Skrypt wyróżniany jest jako reprezentacja poznawcza, obok schematów, pojęć i ram ze względu na jego trwałość (Gawda 2011, s.13). Na podstawie teorii reprezentacji poznawczej, w tym teorii schematów poznawczych (teorii ram Minsky’ego, skryptów – planów – tematów Schanka i Abelsona, teorii schematów grupy LNR Rumelharta i Ortony’ego) możemy wyróżnić rodzaje reprezentacji poznawczych takie jak: ślady pamięciowe, obrazy umysłowe, sądy, pojęcia, idee. Bruner (1986) wskazuje dodatkowo rozróżnienie systemów reprezentacji poznawczej dzieląc je na: oparte na działaniu (enaktywne), percepcyjno-wyobrażeniowe (ikoniczne) i językowe (symboliczne).

ułatwienie rozpoznawania obiektu, wnioskowanie o jego niezaobserwowanych jeszcze cechach oraz uzupełnienie nimi spostrzeżeń i pamięci zdarzeń. Na kształtowanie się prototypu ma wpływ doświadczenie indywidualne oraz kulturowe.

Schematy poznawcze ułatwiają przetwarzanie informacji, zrozumienie i zapamiętywanie zdarzeń, formułowanie sądów. Ceną za tę łatwość odbioru i integracji docierających do nas informacji jest ukierunkowanie naszej uwagi na cechy i właściwości, jakie niesie za sobą prototyp zdarzenia bez prób ich weryfikacji. Negatywnymi konsekwencjami posługiwania się schematami może być błędna kategoryzacja obiektów, w przypadku skryptu - niezgodność zachowania z doświadczeniem oraz wyznawanymi wartościami, prowadząca na przykład do poczucia winy czy niczym nieuzasadnione uprzedzenia. Pozytywnymi – szybkość reakcji i przetwarzania danych, poczucie bezpieczeństwa. Schematy poznawcze dotyczą tego, co nam znane, doświadczane czy przedstawione przez innych – nieznane bezpośrednio, ale oczekiwane. Pełnią funkcję regulacyjną zachowań, a także wpływają na komunikację i nasz sposób budowania relacji z innymi.

Skrypty jako struktury poznawcze powstają dzięki wielokrotnemu powtarzaniu określonej sekwencji zdarzeń, przywoływaniu kontekstu sytuacji zdarzenia oraz sensu całej sekwencji (Tomkins, 1987). Konstytuują się one w ramach przekazu społecznego oraz osobistych doświadczeń. Silvan Tomkins, twórca teorii afektów i teorii skryptów odnoszących się do roli emocji w kształtowaniu się osobowości jednostki, traktuje je jako mechanizmy osobowościowe. Skrypty łączy bezpośrednio z historią życia człowieka, pamięcią biograficzną i klimatem emocjonalnym przeżywanych scen (tamże, s.17). Człowiek w sposób zindywidualizowany porządkuje doświadczenia, interpretuje i nadaje znaczenie zdarzeniom zgodnie z regułami zapisanymi w unikalnym dla jednostki scenariuszu. Skrypty zawierają więc zespół zasad powiązania scen, utrwalania ich znaczeń i interpretacji, pełnią również funkcję ochrony przed reinterpretacją. Tomkins stosuje pojęcie skryptu „jądrowego”, czyli podstawowej struktury stanowiącej jądro interpretacyjne, powstałej w dzieciństwie na podstawie wybranego doświadczenia. Skrypt ten warunkuje późniejsze zachowanie jednostki wraz z ekspresją emocji, jak i cały system znaczeń osobistych oraz wzorce interpretacji pozostałych scen (tamże, s.18). Stałość sposobów interpretacji wpływa na rutynę życia i emocjonalny stan człowieka. Podobnie skrypty przedstawia Eric Berne (2011), twórca analizy

transakcyjnej, do czego odnoś się przy przedstawieniu skryptów jako ukrytego planu życia (skryptów życiowych).

Barbara Gawda prowadząc badania sfery emocjonalnej osób psychopatycznych odwoływała się do teorii skryptów rozumianych jako schematy zdarzeń emocjonalnych, reprezentacje pamięciowych reakcji ekspresyjnych (Gawda, 2011, s.22). Skrypty emocji (skrypty afektywne), czyli reprezentacje emocji kształtują się w trakcie rozwoju jako struktury afektywno-poznawcze, odzwierciedlające skojarzenia między myślą a wzorcem emocjonalnym. Uczymy się ich bardzo wcześnie, a ich kształt zależy od doświadczenia. Podobnie jak struktury poznawcze, skrypty afektywne cechują się hierarchiczną budową wokół danego tematu. Autorka podaje przykład miłości jako rdzeniowego tematu, w ramach którego tworzone są skrypty miłości partnerskiej, rodzicielskiej, w tym skryptów dotyczących różnych zachowań wobec drugiej osoby, a nawet sposobów rozstania. W ramach modelu analizy skryptu rozróżnia w jego obrębie strukturę i treść. Struktura obejmuje liczbę i rodzaj aktorów, rekwizytów, czynności, warunki uruchamiające scenę, liczbę i rodzaje przyczyn oraz rezultatów. Treść zawiera szczegółowe informacje o aktorach, ich emocjach, cechach zachowania, rodzajach aktywności, zapis charakterystycznych wypowiedzi oraz znaczenia danych sytuacji (tamże, s.80). Rozróżnienie to znajduje swoje zastosowanie w odkrywaniu i badaniu skryptów.

Wojciszke (2002) skrypt definiuje jako „umysłową reprezentację zdarzeń, działań lub ich ciągów” (s.58), wskazuje ważną właściwość skryptu odróżniającą ten schemat poznawczy od pozostałych - czasową organizację scenek. Typowe następstwo zdarzeń w czasie strukturyzuje nasze zachowanie i odbiór sytuacji (zaburzenie skryptu może zaskoczyć, zdziwić, wywołać niezgodę⁹). Fakt ten podkreśla podwójną naturę skryptu jako struktury poznawczej i wykonawczej, i jego podwójne oddziaływanie – z jednej strony skrypt wpływa na naszą interpretację i zapamiętywanie zdarzeń, z drugiej na nasze zachowanie, wskazuje konkretny program działania.

Aby jednostka działała zgodnie ze skryptem muszą zostać spełnione trzy warunki:

⁹ Możemy zastosować w tym przypadku analogię skryptu do programu komputerowego i sztucznej inteligencji, wymykającej się niekiedy programistom spod kontroli i odwołać się do drugiej propozycji definicji ze Słownika Języka Polskiego. Skrypt jako schemat, podobnie do programu, aby został wykonany, musi zostać zaktywizowany.

1. W naszym umyśle musi być wykształcony konkretny skrypt, zapisany jako trwały element wiedzy; wykształcenie schematu następuje w procesie socjalizacji rozumianej jako proces nabywania struktur umysłowych właściwych dla danej grupy/społeczności. Sposób organizacji zdarzeń wielu codziennych czynności wynika przede wszystkim z obserwacji poczynionych w dzieciństwie, treść i znaczenie skryptu wywodzi się z kulturowych nakazów i doświadczeń (Mandler, 2004, s.109).
2. Musi nastąpić aktywacja skryptu w odpowiedzi na daną sytuację, czyli przejście schematu z pamięci długotrwałej do pamięci operacyjnej, w momencie aktywizacji skrypt z wiedzy latentnej przeradza się w wiedzę dostępną. Prowadzą do tego dwie drogi aktywizacji: percepcyjna (widzę, czuję, smakuję, dotykam, słyszę i na tej podstawie przypominam sobie) czy też „odbodźcowa” jako skutek obserwacji zewnętrznej sytuacji lub obiektu oraz „przedpercepcyjna” odnosząca się do subiektywnego oczekiwania pojawienia się danej sytuacji, motywacji i potrzeb, częstotliwości i użyteczności zapisanego skryptu (w tej kwestii dostępności poszczególnych struktur ludzie bardzo się od siebie różnią).
3. Ostatnim warunkiem jest stosowalność skryptu, rozumiana jako konieczność wejścia w rolę jednego z aktorów i odegrania skryptu za pomocą reguły podejmowania świadomej lub nieświadomej decyzji, regułą może być zdanie: *jeśli jest przystojny i się do mnie uśmiechnie to...*, a elementem uruchamiającym regułę musi być adekwatna do niej sytuacja bądź spostrzeżona osoba. Istotną kwestią jest zgodność cech zdarzenia lub osoby z cechami prototypu, na podstawie którego został wykształcony skrypt.

Dostępność skryptu i tym samym możliwość jego aktywizacji szybko zanika, dlatego aby skrypt funkcjonował, musi on być podtrzymywany naszymi wyobrażeniami czy myślami (Mandler, 2004, s.65), jego pozycję ugruntowuje również częste odtwarzanie scenariusza zdarzeń. Wykształcony skrypt zależny jest od wewnętrznego obrazu świata, który definiuję za Tadeuszem Tomaszewskim jako zapisaną, względnie utrwaloną w pamięci jednostki reprezentację, wzorzec lub model stanowiący podstawę orientacji w świecie (Tomaszewski, 1984, s.19). Od tej orientacji zależy skuteczność i sensowność zachowania jednostki. Im bardziej wewnętrzny obraz świata jest stabilny, tym dostępność wykształconego skryptu jest większa. Nowe bodźce wpływają na modyfikacje schematów, są one bowiem procedurami poznawczymi, więc naturalne

operacje takie jak porównywanie, rozpoznawanie, wnioskowanie i ocenianie wpływają na wykształconą strukturę podstawową (Trzebiński, 1985).

1.2.2 Obraz świata a skrypty poznawcze

Współcześnie człowiek narażony jest na ciągły napływ nowych informacji. Konieczność podtrzymywania stałej aktywności poznawczej, czyli czynnego selekcjonowania, filtrowania spontanicznych informacji, a także podejmowania prób samodzielnego ich tworzenia, jest dla jednostki wyczerpująca. Schematy poznawcze pomagają w redukcji tego rodzaju obciążenia umysłowego. Dzięki realizacji skryptu „wszystko jest w porządku, to mnie nie dotyczy”, lepiej radzimy sobie z wyzwaniami codzienności i szeroko pojętą komunikacją. Ten sposób organizacji wiedzy oprócz pozytywnych skutków, ma również daleko idące implikacje dla naszej przyszłości i przekłada się na naszą samoświadomość oraz, co dla mnie szczególnie istotne, rodzicielską świadomość wychowania. Odnoszę się tu do moich założeń o skryptowym uwarunkowaniu rodzicielstwa i przekazywaniu kolejnym pokoleniom wykształconych schematów działania na podstawie doświadczeń często traumatycznych, związanych z socjalizmem i okresem wojen z ubiegłego stulecia. Nadmierna stabilizacja obrazu rzeczywistości prowadzić może do ugruntowywania zachowań wynikających z przeszłych doświadczeń i blokować rozwój repertuaru nowych scenariuszy reagowania i działania.

Tadeusz Tomaszewski (1984), autor teorii czynności zachowań, przedstawia dwie możliwości odbioru informacji – aktywną i reaktywną. Nasza aktywność życiowa zależy w dużej mierze od decyzji, którą z opcji przyjmujemy. Obierając postawę człowieka poszukującego informacji, gotowego na przyswojenie nowych danych, zwiększamy siłę procesów asymilacji i akomodacji nowych wiadomości, czyli procesów mających wpływ na rozbudowywanie istniejącego obrazu rzeczywistości i wprowadzanie zmian w jego obrębie. W przypadku reaktywnego odbioru informacji mimowolnie „atakują” jednostkę, wtedy niezależnie od rodzaju napływających treści proces akomodacji zostaje wstrzymany. Mówimy w tym przypadku już nie tylko o stabilności, ale o „sztywności” obrazu rzeczywistości. Stan ten może mieć charakter przejściowy (jako chwilowe stany uporu, na przykład: zacięcie się przy swoim) lub występować jako trwała cecha. Wspomniane procesy mają kluczowe znaczenie dla

naszego emocjonalnego stosunku do spostrzeganej rzeczywistości (Tomaszewski, 1984, s.19-35).

W procesie asymilacji człowiek przyswaja napływające informacje i wpisuje je w posiadany już obraz rzeczywistości, dopasowuje jednocześnie treść nowej informacji do wypracowanej już wersji obrazu. Akomodacja natomiast uruchamia proces zmian zachodzących w tym obrazie pod wpływem nowych danych. Istotną kwestią dla obydwu procesów jest zgodność lub niezgodność treściowa napływających informacji z informacjami już przyswojonymi (ustabilizowanymi). W przypadku zgodności mówimy o konsonansie poznawczym, przyczyniającym się do uspoźnienia i stabilizowania obrazu. W drugim przypadku dochodzi do dysonansu poznawczego, prowadzącego do destabilizacji i dezorganizacji. Informacje, które do nas docierają, podlegają jednostkowej interpretacji i przetworzeniu, nabierają określonego znaczenia - tylko wtedy mogą zostać zasymilowane. Sposób odbioru informacji ma więc znaczenie dla kształtowania wewnętrznego obrazu świata oraz umocnienia schematów poznawczych, ułatwiających nam funkcjonowanie.

Aktualizacja obrazu rzeczywistości jest niezbędna dla naszego samopoczucia. Zgodnie z założeniami psychologów humanistycznych człowiek ma potrzebę samorealizacji, która łączy się z poczuciem sensu, dobrostanem i wpływa na czynności dnia codziennego, rutynę oraz sposób przeżywania niespodziewanych zdarzeń. Człowiek jest zdolny do samoaktualizacji, transgresji, zmiany obrazu siebie oraz swojego wypracowanego - wewnętrznego obrazu świata. Wykształcone skrypty mogą stanowić barierę¹⁰ do kreacji nowego obrazu i blokować naturalny proces samorozwoju. Informacje zdobywane drogą przekazu rozszerzają nasz zakres wiedzy o świecie, wpływają one na nasz obraz rzeczywistości poprzez uwspólnianie kontekstu¹¹ i tym samym wspierają jego stabilizację. Specyficzna stabilność obrazu podtrzymywana jest przez kulturę i określone interpretacje doświadczeń jednostki - odpowiadają za to wypracowane style myślenia, szczegółowe poglądy na wybrane tematy, mające często bardzo odległe korzenie historyczne. Z jednej strony dzięki stabilności lepiej orientujemy się w świecie, a nasze zachowanie jest dla nas bardziej sensowne, a z drugiej pojawiają

¹⁰ Nie wszystkie skrypty mają niekorzystny wpływ na życie jednostki, większość z nich spełnia swoje podstawowe zadanie ułatwienia funkcjonowania.

¹¹ Zmiany w uwspólnionym kontekście mogą prowadzić do utrudnień w porozumiewaniu się ludzi, nawet w kwestiach wyłącznie osobistych. Zmiana wspólnego kontekstu prowadzi na przykład do zmian poglądów politycznych, społecznych, religijnych czy moralnych.

się pytania: czy na pewno jest to zgodne z wewnętrzną potrzebą i czy obraz ten jest adekwatny do współczesnej rzeczywistości?

Człowiek zdobywa i organizuje wiedzę o świecie w dwóch systemach: w strukturze doświadczenia, zbudowanej na podstawie przeżyć i doznań, oraz w strukturze wiedzy językowej. Dane zmysłowe i doświadczenia z nimi związane podlegają kategoryzacji, symbolizacji, charakteryzują się czasowością i przestrzennością. Przekształcone doświadczenie organizowane jest w modelu pojęciowym (lingwistycznym), będącym rezultatem odbioru i przekształcania informacji za pomocą konstruktów osobistych, kategorii, dymensji, sądów o samych obiektach i relacjach między nimi (Tryjarska, 1995). Część z powstałych sądów i reprezentacji obiektów ma szczególne znaczenie dla człowieka, dotyczy to w szczególności doświadczeń związanych z własną osobą oraz bliskimi innymi. Sądy te nazywamy centralnymi, w odróżnieniu od peryferycznych są one znacznie mniej podatne na zmiany pod wpływem nowych informacji (Tryjarska, 1995, s.18). Im więc większe znaczenie dla JA niesie ugruntowane doświadczenie w strukturze językowej, tym trudniej o zmianę wykształconego na jego podstawie schematu i obrazu rzeczywistości, w obrębie którego on działa.

Czynnikiem stabilizującym wypracowany obraz świata jest mowa (ojczysta), w której zakodowane są kategorie odpowiadające wybranym cechom rzeczywistości, mającym szczególne znaczenie dla jednostki osadzonej w danej społeczności. Cechy te wyróżniane są na podstawie przydatności dla funkcjonowania człowieka w swoim środowisku. Tomaszewski podkreśla znaczenie opanowania języka dla kształtu obrazu świata jednostki. Dziecko wrasta w kulturę poznając teksty kultury rozumiane jako system semantyczny, poprzez który uczy się specyficznego sposobu mówienia, zachowania, ale przede wszystkim dzięki którym „wszystkiemu temu, co nazwane, wyznacza miejsce w ogólnej kompozycji sensów” (Dryll, 2013, s.13). To poprzez teksty w procesie wychowania i socjalizacji poznajemy schematy i skrypty ludzi z najbliższego nam otoczenia, a także skrypty kulturowe, obejmujące znacznie szerszy repertuar działań.

Język, podobnie jak sam sposób odbioru informacji, ma nie tylko zdolność reprezentowania wiedzy, ale również wpływania na nią i kształtowanie jej. Obraz świata jest tworzony i odczytywany dzięki kompetencjom językowym i kulturowym ludzi, kreowany jest w postaci potocznej narracji, rozumianej przez Jana Kajfosa (2009) jako

tekst folkloru. Folklor odnosi się do jakiegokolwiek sfery rzeczywistości: prywatnej lub publicznej, z przeszłości, przyszłości lub teraźniejszości. Każdy człowiek jako uczestnik kultury ludowej, popkultury, zjawisk masowych, jest nieświadomym nosicielem folkloru, czyli ogólnie podzielanych przyzwyczajęń komunikacyjnych i poznawczych, w tym przysłów, stereotypów czy narracji (Kajfosz, 2009, s.17).

Za pomocą specyficznych systemów znaków, czyli języka i kultury, kodowane są informacje przeznaczone dla danej społeczności. Pojęcie obrazu świata możemy rozumieć za Jolantą Maćkiewicz jako odbicie doświadczenia poznawczego jakiejś grupy. Obraz świata określa sposób odwzorowania otaczającego świata oraz modelowania rzeczywistości, umożliwia on jednostkom poruszanie się w niej (Maćkiewicz, 1999). Językowy obraz świata obejmuje zapis wszelkich interakcji człowieka z rzeczywistością, w tym: hierarchizowanie, porządkowanie, klasyfikowanie przedmiotów i zdarzeń. Jerzy Bartmiński w ramach teorii z zakresu językoznawstwa kognitywnego definiuje językowy obraz świata jako „zawartą w języku, różnie zwerbalizowaną interpretację rzeczywistości dającą się ująć w postaci zespołu sądów o świecie” (Bartmiński, 2006, s.12). Sądy utrwalone mają oparcie w gramatyce, kliszowych tekstach, słownictwie, a sądy presuponowane są implikowane przez sądy językowe i utrwalane na poziomie społecznej wiedzy, przekonań, mitów.

Jak wskazuje Jerzy Trzebiński (2001) język odgrywa kluczową rolę w interpretacji świata, który nas otacza, to za jego pomocą porządkujemy chaos. W języku zawiera się doświadczenie poprzednich pokoleń wraz ze światopoglądem i stereotypami zachowań im towarzyszącym. To przez język dokonujemy uporządkowania, segmentacji, opisu i oceny danych wydarzeń, układamy obraz w pewną całość co prowadzi do stworzenia narracji. Opowieść jest bowiem dla nas naturalnym sposobem rozumienia świata (Trzebiński, 2001, s. 7).

1.2.3 Skrypty życiowe

Wspomniany wcześniej Eric Berne (2011) traktuje skrypt jako sąd centralny, mający znaczącą moc regulacyjną, zawierający ukryty (nieuświadomiony) plan życiowy. Skrypt jest scenariuszem historii własnego życia, specyficznym planem kształtowanym od pierwszego dnia życia, wzmacnianym przez rodziców i znajdującym swoje uzasadnienie w następujących w życiu wydarzeniach. Skrypty życiowe, podobnie jak

poznawcze, wskazują nam jak powinniśmy działać i interpretować nasze doświadczenia. Przyjmują one formę dramatu, którego punktem kulminacyjnym są dokonane wybory.

Skrypty kształtowane są w procesie rozwoju pod wpływem nakazów rodzicielskich, kultury i języka, jednak ich przyjęcie zależy od decyzji dziecka. Podjęty wybór w tym znaczeniu nie jest wynikiem refleksji, racjonalnej analizy za i przeciw, a rezultatem odczuć. Od pierwszych miesięcy do drugiego roku życia dziecka wykształca się u jednostki umiejętność myślenia przyczynowego. Odczucia i wrażenia łączą się z następującymi po nich zdarzeniami (np. głód – płacz – obecność matki/nieobecność matki). Jean Piaget (1992, 2012) wskazuje, że ewolucja inteligencji czuciowo-ruchowej przy jednoczesnym rozwoju intelektualnego przetwarzania świata prowadzi do osiągnięcia stanu równowagi bliskiego racjonalnemu myśleniu. Ten stan równowagi osiągany między drugim a trzecim rokiem życia, Thomas A. Harris (2018) określa jako wynik wniosków wysnuwanych przez dziecko dotyczących jego samego, innych, a dokładnie jego sytuacji życiowej (s.71). W tak wczesnym wieku procesy myślowe nie pozwalają na określanie prawdziwości zdarzeń i ich dokładne poznawanie, opierają się raczej na dążeniu do sukcesu rozumianego jako praktyczna adaptacja. Odwołując się do koncepcji faz rozwojowych Erika Eriksona (2000, 2004) dziecko w okresie niemowlęcym (faza oralno-sensoryczna) rozwiązuje swoje pierwsze zadanie rozwojowe, czyli znajduje optymalne napięcie czy też właściwe proporcje pomiędzy dwoma biegunami cech: ufności i nieufności. Kolejnym zadaniem wczesnego dzieciństwa (faza mięśniowo-analna) jest rozwiązanie konfliktu pomiędzy autonomią a wstydem i zwątpieniem. Dziecko, rozwiązując zadania rozwojowe, wypracowuje w ten sposób swoje nastawienie życiowe i emocjonalne do innych, rozpoczyna zgłębiać główny problem życiowy, jakim jest przyjęcie odpowiedniej postawy wobec bliskich, by osiągać zamierzone cele (Kubie, 1985). Dla zobrazowania pojęcia nastawienia życiowego dziecka warto przytoczyć klasyfikację możliwych pozycji życiowych, czyli fundamentalnych stanowisk pozwalających na ocenę zasadniczej wartości siebie i innych, jakie wyróżniają analitycy transakcyjni (Harris, 2018):

1. JA NIE JESTEM OK – WY (TY) JESTEŚCIE OK (unikanie)
2. JA NIE JESTEM OK – WY (TY) NIE JESTEŚCIE OK (bezradność)
3. JA JESTEM OK – WY (TY) NIE JESTEŚCIE OK (odrzućcie)
4. JA JESTEM OK – WY (TY) JESTEŚCIE OK (współdziałanie)

Pierwsze dziewięć miesięcy w łonie matki to czas stanu symbiotycznej bliskości, początek naszego biologicznego życia przebiega w najdoskonalszych warunkach z możliwych. Moment przyjścia na świat to gwałtowna zmiana, Harris wręcz pisze o wyrzuceniu „w stan katastroficznie różny, w którym noworodek (przyp. autorki) jest narażony na obce, niedające się uniknąć, przerażające, skrajnie różne od poprzednich bodźce, jak zimno, chropowatość, nacisk, hałas, brak oparcia, światło, rozłączenie i porzucenie” (Harris, 2018, s.68-69). Zmiana sytuacji i nowe nieprzyjemne doznania wywołują emocje, w których Freud dostrzega model każdego lęku, z jakim człowiek będzie się mierzył w przyszłości. Reakcja otoczenia, bliskość matki, ojca, szybkość, regularność zaspokajania potrzeb oraz cierpliwość w pielęgnacji noworodka jest jak wybawienie, Berne akty reakcji nazywa głaskami (ang. *stroking*), obejmującymi wszystkie zachowania wyrażające aprobatę dla dziecka. Poprzez głaski dziecko otrzymuje pierwsze komunikaty z otoczenia, jest to forma przywrócenia bliskości z matką, wzbudzenie woli życia. Bliskość fizyczna wpływa na jego poczucie bezpieczeństwa, mimo to odczucia, że jest OK są krótkotrwałe. Częste uczucia głodu, wilgoci, niewygody wzbudzają niepewność, która przekonuje malucha, że wcale nie jest OK (Berne, 2011, s.71), za to Ci, którzy wybawiają je z opresji są OK.

Następnie w zależności od ilości głasków, szybkości reakcji i odczuć z nimi związanych dziecko może przybrać inne nastawienie, np. JA NIE JESTEM OK – WY NIE JESTEŚCIE OK. Między drugim a trzecim rokiem życia dziecko kolejny raz potwierdza swoją decyzję, jakie nastawienie życiowe będzie kierowało jego zachowaniem. Decyzja¹² jest niewerbalna i nie podlega analizie ani wyjaśnieniom. Dziecko ocenia swoją sytuację życiową i na podstawie tej oceny będzie projektowało swoje zachowania i interakcje z innymi.

Nastawienie życiowe w pierwszej fazie życia jest tymczasowe. Kolejne lata życia stanowią podstawę do utrwalenia jego implikacji w postaci trwałego nieświadomego skryptu, którego istnienie trudno dostrzec. W dorosłym życiu zmiana nastawienia życiowego jest możliwa, ale wymaga świadomej analizy siebie, odkrycia podjętej decyzji i obrania nowej.

¹² Eric Berne twierdził, że decyzje skryptowe i pozycja życiowa powstają do siódmego roku życia, dopiero późniejsi zwolennicy teorii analizy transakcyjnej uznali, że dzieje się to znacznie wcześniej niż Berne zakładał. Odwołując się do faz rozwoju Erika Eriksona i dowodzeń Jean’a Piaget’a Thomas A. Harris założył, że od pierwszego dnia życia zbieramy odczucia prowadzące do wniosków i ocen zachowań innych w stosunku do nas. Claude Steiner sądzi, że skrypty mogą powstawać w dłuższym okresie – między wczesnym dzieciństwem a dorastaniem (Steiner, 1974, Tryjarska, 1995, s.22).

Skrypt życiowy w tym ujęciu ma charakter nieświadomy i zarazem decyzyjny, jest determinowany przez czynniki wewnętrzne i zewnętrzne. Na jego kształt wpływają decyzje wynikające z nastawienia życiowego, jak również werbalne i niewerbalne przekazy skryptowe od bliskich osób z otoczenia. To inni tworzą ramy odniesienia, w ramach których dziecko podejmuje decyzje, a także interpretuje zdarzenia.

Sposób, w jaki realizuje się skrypt zależy od jego treści i procesu. Treść odnosi się do tego, *co* się dzieje, a proces do tego *jak*, *w jaki sposób* (Stewart i Joines, 2020, s. 139). Treść skryptu jest unikatowa, proces natomiast można wpisać w wybrany typ zachowania. Analitycy transakcyjni wyróżniają ze względu na proces trzy rodzaje skryptów:

1. *wygrywający* – to scenariusz ukierunkowany na sukces rozumiany jako poczucie spełnienia i samorealizacji, dotyczy osiągnięcia zamierzonego celu i ulepszania świata, w którym funkcjonujemy. Wygrana może dotyczyć kwestii pozycji społecznej, sytuacji materialnej, jak i relacji (np. będę mieć dużą, szczęśliwą rodzinę). Skrypt ten często pojawia się pod nazwą skryptu księcia lub księżniczki: *daliśmy ci to, co najlepsze, musisz działać, dasz radę*.
2. *przegrywający* – to odwrotność pierwszego rodzaju skryptu, dotyczy osoby, która nie osiąga zamierzonego celu, rozpatrywanego jako stopień zadowolenia, cele wygrywania nie dotyczą kwestii materialnych. Decyzja skryptowa w tym przypadku może być wyrażona w zdaniu: *cokolwiek bym zrobił i tak mi się nie uda* (tamże, s.141). Skrypty przegranych dzielimy na trzy stopnie względem projektowanej porażki. Pierwszy stopień opisuje straty na tyle małe, że można o nich swobodnie rozmawiać. Drugi stopień dotyczy przegranych, które wzbudzają wstyd, niechętnie dzielimy się opowieściami na ich temat. Trzeci stopień często nazywamy skryptem hamartycznym, aby podkreślić poważne zbłądzenie, czyli hamartię oraz powagę nieuchronności losu rodem z antycznej tragedii. Punkty kulminacyjne tego rodzaju scenariuszy obejmują moment śmierci, poważnego wypadku, choroby, bardzo dotkliwych kłopotów z prawem. Skrypt przegranego to tak zwany skrypt żaby: *myślisz, że kim ty jesteś?*
3. *niewygrywający (banalny)* – to skrypt środka, dotyczy osób żyjących z dnia na dzień, nie podejmujących ryzyka, nie dążących do realizacji zamierzonych celów. Osoba realizująca banalny skrypt nie kieruje się ambicjami, nie poszukuje innych możliwości życia, zadowala się tym, co ma, ale też nie odczuwa poczucia

spełnienia czy samorealizacji. Jeśli niewygrrywający podejmuje działanie to nie nastawia się ani na wygraną, ani na przegraną, działa i gra bezpiecznie nie przewidując konsekwencji. Skrypt banalny to skrypt prawie damy: *cóż, przynajmniej nie....*

Przedstawiona klasyfikacja skryptów nie wyczerpuje możliwości realizacji scenariuszy życiowych, jest jedynie przybliżeniem. Dla jednej osoby wygrana na loterii jest spełnieniem, dla drugiej – przekleństwem. Sam twórca analizy transakcyjnej niechętnie kategoryzuje skrypty, mówi wręcz o tym, że w indywidualnym planie skrypt jest mieszanką wygranej, przegranej i braku wygranej, a kombinacje decyzji są bardzo różne.

Motywacją do realizacji skryptu są dziecięce potrzeby bezwarunkowej miłości, uwagi i akceptacji. Mimo osiągnięcia dojrzałości emocjonalnej, zdobycia niezbędnych kompetencji poznawczych wciąż mamy nadzieję, że ktoś zareaguje na nasze niezwerbalizowane potrzeby. Dlatego też często jako dorośli korzystamy ze strategii opracowanych we wczesnym dzieciństwie, reagujemy na sytuacje tak, jakby miały one miejsce w świecie naszych dziecięcych wyobrażeń. Zachowanie takie określamy skryptowym, możemy mówić o byciu w skrypcie, jak i o skryptowych uczuciach. Zazwyczaj nie mamy świadomości, że ożywiamy wczesnodziecięce strategie, w szczególności dlatego, że skrypt najczęściej uaktywnia się w sytuacji stresu lub sytuacji podobnej do zdarzeń z dzieciństwa. U niektórych osób pojawiają się sygnały skryptowe, czyli wskazówki cielesne świadczące o tym, że dana osoba weszła w swój skrypt. Berne odwołuje się tu do pamięci ciała, czyli zapamiętanych doświadczeń związanych z cielesnością, np. kiedy matka odrzuca potrzebę przytulenia dziecka, werbalizowaną poprzez wyciąganie rąk, dziecko napina mięśnie ramion i barki kumulując napięcie związane z bólem odrzucenia. Analogicznie napięcia te mogą pojawić się w sytuacji w pracy, kiedy w naszym wyobrażeniu zaistnieje zagrożenie odrzucenia przez grupę.

Analiza transakcyjna wskazuje jeszcze kilka powodów, przez które ludzie wytrwale trzymają się swoich przekonań skryptowych. Jednym z nich jest myślenie baśniowe, magiczne, w jakim wzrastają dzieci. Stewart i Joines poruszają kwestię skryptów kulturowych i roli kultury w kształtowaniu tożsamości jednostki, wskazując, że to baśnie uczą nas cierpliwego znoszenia trudów i cierpień w celu zyskania nagrody. Jeśli pragniemy dla siebie czegoś dobrego, musimy liczyć się z ukłuciem wrzecionem, koniecznością zjedzenia zatrutego jabłka czy znoszeniem życia w popiele i bycia

pomiatanym. W końcu jednak pojawi się chrzestna wróżka, księżę lub inna magiczna postać, która wybawi nas z opresji. Sukces jest więc powiązany z cierpliwością i znoszeniem cierpienia czy trudu, pokorą, a nie sprytem, myśleniem i działaniem. Z drugiej strony baśnie zwalczają poczucie bezsilności, dają dzieciom poczucie mocy i kontroli, jednak oferowane rozwiązania są magiczne i nie znajdują odzwierciedlenia w rzeczywistości. Magiczne przekonania i wypracowana kulturowo zgoda na życie w bólu, wspomniana cierpliwość, stanowią świetne podłoże dla skryptów zapisanych w strukturze JA – Dziecko.

Skrypty pełnią również funkcję ochronną, nie chronią przed nadmiernym wysiłkiem umysłowym jak skrypty poznawcze, ale chronią przed przewidywaną katastrofą. Nasze wewnętrzne dziecko podjęło decyzje o tym jak wygląda świat na bardzo wczesnym etapie życia, dzięki ugruntowaniu tego obrazu nakazami rodzicielskimi, kulturowymi, ma ono głębokie przekonanie o zasadności swojego wyboru. Alternatywą dla tego przekonania jest coś nieokreślonego, coś, co jest nieznane, co wywołuje lęk. Działanie zgodnie ze skryptem pozwala pozostać w swoim bezpiecznym świecie, nic złego nam się nie stanie, nawet jeśli trochę będziemy cierpieć. Skrypty pozwalają ukryć potrzeby, które w oczach dziecka są nie do zaspokojenia, działa to zgodnie z regułą: jeśli nie mogę zaspokoić swoich potrzeb, to lepiej, żeby ich nie było, niż żebym odczuwał stratę. Skrypty ukierunkowane są na *wypłatę*, czyli korzyść skryptową, scenę kończącą scenariusz. Zaburzenie skryptu jest więc w ocenie dziecka zagrożeniem dla wypracowanego obrazu świata i status quo, w jakim funkcjonuje.

Obok koncepcji skryptu życiowego Berne'a warto również przytoczyć koncepcję miniskryptów (Rogol, 1989) oraz łączącą się z nią koncepcję adaptacji osobowości Taibiego Kahlera, stanowiącą jedną z teorii uzupełniających założenia analizy transakcyjnej. Kahler (2008) wprowadził pojęcie driverów (sterowników skryptów) jako specyficznych zachowań uruchamiających schemat procesu skryptowego. Podstawą działania miniskryptu są tzw. poganiacze i hamulce, czyli krótkie, surowe przekazy rodzicielskie (s.21). Autor wyróżnia ich pięć rodzajów:

1. bądź doskonały,
2. bądź silny,
3. staraj się,
4. sprawiaj przyjemność (innym),
5. spiesz się.

Każdy z nich możemy obserwować w pierwszych chwilach działania skryptowego poprzez słowa, gesty, ton głosu, postawę i mimikę. Nakazy te pozwalają utrzymać warunkową pozycję życiową wyrażaną w zdaniach typu: „JA JESTEM OK, pod warunkiem, że ...”, „TY JESTEŚ OK, jeśli...” (jesteś doskonały, silny, starasz się, sprawiasz innym przyjemność, spieszysz się).

To, w jaki sposób realizujemy skrypty, zmieniamy je i tworzymy nowe zależy od naszej osobowości. Człowiek adaptując się do otoczenia wybiera jedną ze strategii, która stanowi podstawę postępowania, jednak w zależności od potrzeb korzysta również z innych rozwiązań. Adaptacji, podobnie jak skryptom, towarzyszą typowe nakazy i inne cechy zawartości skryptu (gry, transakcje, uczucia zastępcze). Twórcy analizy transakcyjnej wskazują, że aby poznać swój ukryty plan życia należy przyjrzeć się swojemu otoczeniu, analizować świat, w jakim funkcjonujemy i na podstawie jakiego obraliśmy swoje nastawienie życiowe.

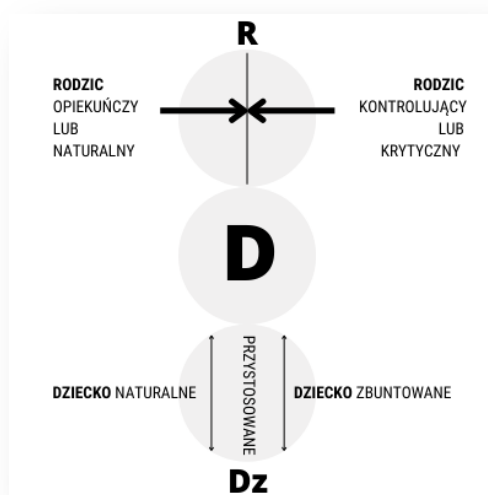
1.2.4 Sposoby realizacji skryptu życiowego

Stworzona przez Erica Berne’a analiza transakcyjna nie jest bezpośrednio teorią skryptów a koncepcją stosunków międzyludzkich opierającą się na założeniu, że JA każdego z nas składa się z trzech współistniejących schematów odczuwania i zachowania w postaci JA – Dziecko, JA – Dorosły, JA – Rodzic. Stany ego to spójne systemy myśli, uczuć, wzorców doświadczeń, bezpośrednio związane z wzorcem zachowania. Stan ego określany mianem Rodzica zawiera informacje na temat pożądanых i niepożądanych zachowań wraz z regułami postępowania względem nich. To system stworzony na podstawie obserwacji i doświadczeń związanych z wypełnianiem ról rodzicielskich przez najbliższych nam opiekunów. Istotną rolę odgrywają w nim normy wraz z obowiązującymi karami i nagrodami za przestrzeganie zasad. JA – Rodzic to wizja nieuporządkowana, niepełna, oparta na pamięci biograficznej, a zarazem przedstawiająca wizję funkcjonowania świata społecznego. Zwerbalizowane zasady i oczekiwania względem swej osoby dziecko przyjmuje bez zastrzeżeń, niezależnie od tego czy Rodzic jest krytyczny, oceniający, czy realizuje swoją rolę w sposób naturalny, opiekuńczy. Większość informacji zawartych w stanie ego Rodzica odpowiada na pytania: jak postąpić, jak to zrobić, jak odpowiedzieć.

Dorosły stan ego przedstawia zachowania, uczucia, myśli, stanowiące odpowiedź na sytuację tu i teraz, powstaje w ramach poszukiwania odpowiedzi na stawiane dlań

pytania, a także jako efekt samoeksploracji. Zawiera racjonalną ocenę działań, przewidywane konsekwencje, powiązania, strukturalizuje zjawiska i uruchamia wiedzę niezbędną do podjęcia decyzji opartej na racjonalnym dowodzeniu. Poniekąd weryfikuje działania wynikające z systemu rodzicielskiego stanu ego.

Dziecięcy stan ego zawiera wszystkie odpowiedniki zachowań z naszego dzieciństwa. To zapis doświadczenia wewnętrznego wraz z emocjonalnym ładunkiem wynikającym z doznań (poznania zmysłowego). To zbiór danych zebranych poprzez widzenie, słyszenie, odczuwanie zawierający wszelkie frustracje, uczucia związane z aprobatą oraz ciekawość świata. Dziecko naturalne to część stanu ego, w którym prym wiodą emocje takie jak radość, zachwyt, przyjemność, szczęście, strach i złość. To część systemu, w której zapisane są doświadczenia związane z samodzielnym poszukiwaniem, tworzeniem, bez troską eksploracją świata. Dziecko zbuntowane to zbiór przeżyć związanych z gniewem, wściekłością, buntem. Bunt małego dziecka, najczęściej wynikający z poczucia bezsilności powstaje w wyniku szczególnie destruktywnych nakazów rodzicielskich. Funkcjonowanie stanu ego dziecka zbuntowanego (nazywanym też czasem szalonym) ma bardzo negatywny wpływ na życie jednostki, jak i innych osób z jej otoczenia. Ostatni rodzaj dziecięcego stanu ego to stan dziecka przystosowanego, czy też zaadaptowanego do spełniania norm i oczekiwań określanych w przekazach werbalnych popartych niewerbalnymi komunikatami gniewu i rozczarowania rodziców. Dziecko jest zawstydzone, przepełnione poczuciem winy, lękiem, niepewnością, boi się wykraczać poza reguły. Zachowuje się zachowawczo, jest wycofane, za co dostaje nagrody i jest doceniane.



Rysunek 1. Trzy stany ego wraz z deskryptywnymi aspektami osobowości. Na podstawie Berne, 2012.

Na powyższym diagramie zostały rozpisane stany ego zgodnie z hierarchiczną strukturą wraz z pojęciami stosowanymi do ich opisu. Stan JA - Dorosłego jest w samym środku, pomiędzy dwoma siłami, które znacząco wpływają na zawarty w nim system zachowań, myśli i uczuć.

W zależności od stanu ego, przez który komunikujemy się z innymi, tworzymy nasz obraz świata oraz obraz naszego JA. Może on być podyktowany różnymi odczuciami i emocjami, nad którymi nie mamy kontroli, może być przełożeniem wzorca rodzicielskiego czy też racjonalną wersją wypracowaną przez Dorosłego. Dziecko w ramach kolejnych faz rozwojowych rozbudowuje swoje ego, rozumiane jako „indywidualne centrum zorganizowanego doświadczenia i przyczynowego planowania” (Erikson, 2004, s.16) o nowe właściwości. Czyni to poprzez poznawanie świata i łączenie zdobywanych informacji.

Pojęcie obrazu świata w tym kontekście definiuję nie tylko za Tadeuszem Tomaszewskim, ale również korzystam z elementu propozycji Antoniny Guryckiej (1991), która pojęcie to traktuje nie tylko jako reprezentację, wiedzę o świecie, ale również jako ukrytą teorię o jego podstawach (s.21). Reprezentacja ta determinuje relację człowieka ze światem, wpływa na stosunek jednostki do rzeczywistości społecznej. Obraz świata jako „ukryta teoria” to zbiór wiedzy potocznej, epizodycznej, pomagającej w wyjaśnianiu i przewidywaniu świata. Powtarzane werbalne i niewerbalne przekazy skryptowe w postaci nakazów (jak i co należy robić) i atrybucji (jaki jesteś) modelują ten obraz, sprawiają, że dopasowujemy świat do naszego skryptu. W tym celu używamy technik:

1. nierozpoznania – czyli nieświadomego ignorowania informacji, która mogłaby pomóc w rozwiązaniu problemu (proces intrapsychiczny w formie monologu wewnętrznego prowadzący do zachowań pasywnych: „nicnierobienia”, nadadaptacji, pobudzenia, samoutrudniania lub przemocy (Stewart i Joines, 2020, s.242).
2. wyolbrzymiania – świadomie przerysowujemy wybrany aspekt rzeczywistości, pomniejszamy lub go maksymalizujemy.

Nierozpoznanie może prowadzić do kontaminacji, czyli błędnych wrażeń z postrzeganej rzeczywistości, czynionych w sposób zgodny z myśleniem w stanie ego JA-Dziecko lub JA-Rodzic, a przyjmowanym jako element obrazu świata JA-Dorosłego.

Dochodzi do niespójności odczuć i zdarzeń, wyłaniający się obraz świata w takiej sytuacji cechować się będzie wewnętrzną sprzecznością¹³.

Istotniejszą kwestią dla tworzenia naszego obrazu świata są ramy odniesienia, czyli struktury powiązanych reakcji na określone bodźce umożliwiające integrację stanów JA. Ramy są bliskie pojęciu światopoglądu (Jagiela, 2012, s. 169) pozwalają na zdefiniowanie siebie, świata i innych ludzi jako zintegrowaną wizję trzech stanów ego. Porównywane są z filtrami rzeczywistości (Stewart i Joines 2020), zawierają definicje podstawowych pojęć, które poznajemy dzięki rodzicom. Rozszerzając definicje pojęć podstawowych, zdobywając nowe informacje, wpływamy na ramy odniesienia, które zmieniają nasz obraz świata, a tym samym – skrypty, które stanowią ich znaczącą część. Stąd techniki nierozpoznania i wyolbrzymiania mają stanowić ochronę naszego obrazu świata i ukrytego scenariusza życia.

Stany ego rozwijają się w procesie wychowania i socjalizacji. Jeśli więc rodzice traktują swoje dziecko podmiotowo, ucząc je różnic w zachowaniach społecznych, dając możliwość podejmowania autonomicznych decyzji, wpływają tym samym na rozwój naturalnego dziecka, stanowiącego zdrową podstawę dorosłego stanu ego. Stan Rodzica jest wtedy modelem autorytetu, a nie wynikiem destrukcyjnych nakazów i zakazów. Dostrzeganie swojego wewnętrznego dziecka wiąże się z akceptacją, wspomnianą wcześniej potrzebą bezwarunkowej miłości. Stanowi kluczowy element do integracji JA z różnych poziomów ego i tworzenia obrazu świata zdolnego do redefinicji i readaptacji w procesie rozwoju.

Podsumowanie

Skrypt rozumiem jako element wiedzy o świecie nabywany w procesie wychowania, wskazujący sposób naszego zachowania się w określonych sytuacjach, działający dwukierunkowo: stabilizujący nasze życie, ułatwiający funkcjonowanie, a zarazem blokujący dostęp do tego, co nowe, nieznane, utrudniający rozwój. Można by pokusić się o pozytywne i negatywne rozróżnienia skryptów, jednak ich wartościowanie nie leży w gestii prowadzonych tu teoretycznych rozważań. Każdy indywidualnie powinien oceniać wpływ danego skryptu na jakość swojego życia.

¹³ Terapeuci AT wyróżniają dodatkowe implikacje nierozpoznania, szczegółowe obszary, typy, poziomy, opracowali schemat matrycy nierozpoznań, jednak dla dalszych rozważań nie mają one znaczenia, dlatego je pomijam.

Scenariusze skryptowe, zawierające spis ról, rekwizytów, czynności i opis zdarzeń, rozgrywane są nieświadomie. Wpływają one na nasze zachowanie i samopoczucie, w tym również na naszą emocjonalność. Ową rozgrywką steruje nasz wewnętrzny narrator - jako aktywator skryptu czuwający nad przebiegiem zdarzeń. Choć pojęcia takie jak scenariusz, narrator mogłyby wskazywać, że skrypt ma charakter narracyjny, jest wręcz przeciwnie, cechuje się on racjonalnością podbudowaną zakodowanymi argumentami stosowanymi w analizie sytuacji. Wypełnianie skryptu nie prowadzi do nadawania nowych znaczeń i poszukiwania sensu w przeżytych zdarzeniach.

Wraz z możliwymi scenariuszami zdarzeń w procesie wychowania kształtuje się nasze wyobrażenie o świecie. Na jego kształt wpływają rodzicielskie komunikaty oraz przekazy ujęte w formie opowieści międzypokoleniowych (Karkowska, 2020, s. 83). Skrypty są wykształcane i utrwalane pod wpływem doznań, odczuć i języka w ramach socjalizacji, są produktem komunikacji rodziców (opiekunów) z dzieckiem, elementem wpisującym się w obraz świata, uzupełniającym opowieść o tym, jaki jest ten świat, w którym trzeba żyć i jak w nim być z innymi. Ujmują one świat w sposób schematyczny, czynią go powtarzalnym, uregulowanym normami i wzorami zachowań. Przez wzgląd na cechę tajności stanowić mogą ukryte zagrożenie dla przekazu międzypokoleniowego. Do tego wątku powrócę w kolejnym rozdziale.

Proces gromadzenia wiedzy o świecie i jego rozumienia opiera się na schematach poznawczych, jak i narracji, której forma także jest pewnym schematem (choćby podstawowym – początku, rozwinięcia, zakończenia). Nasze życie obok schematyczności i powtarzalności cechuje narracyjność - dostarczająca nam momentów zaskoczenia, punktów zwrotnych i kulminacyjnych. Nic tak plastycznie i twórczo nie obrazuje konstrukcji bytu, sensu istnienia, jak opowieść. Nie bez przyczyny opowiadamy dzieciom różne historie, a trójpodział struktury opowieści odzwierciedla podział życia ludzkiego. Ów początek, rozwinięcie, zakończenie to powielona struktura dzieciństwa, dorosłości i starości. Każdą z tych części rozpoczyna punkt zwrotny i kończy punkt kulminacyjny. Przejścia między częściami struktury są oddzielone miękką granicą, niezauważalną bez wprawnego oka i szczegółowej analizy.

Narracja jest nie tylko procesem retrospektywnego tworzenia znaczeń, ich porządkowania, ale także projekcyjnym, ukierunkowującym przyszłe działania, motywującym narzędziem. Określa ona sekwencję czasową życia oraz jego wewnętrzną

strukturę (Rosner, 2004), dramatyzm postaci, scenę i obecność innych (Tischner, 2012). Pozwala nam przyjrzeć się wszelkim przejawom działań oraz przyglądać się temu, co niepowtarzalne w ludzkiej aktywności.

W autonarracji zarysowane są role, w jakie wchodzi bohater, postawy, jakie przyjmuje, intencje, motywy jego działania, jak również zdarzenia, w których uczestniczy lub których jest prowodyrem. Dlatego poprzez opowieść o sobie możemy przyglądać się i analizować wypełniane przez nas role, w tym rolę matki lub ojca. Pojęcie autonarracji obejmuje wszelkie rodzaje tekstów, jakie tworzy człowiek, budując swoją życiową opowieść – obok spontanicznej wypowiedzi słownej, wszelkie rzeczy, jakie człowiek tworzy z myślą o sobie - obrazy, instalacje, filmy, książki artystyczne, rzeźby, dźwięki składają się na autonarrację jednostki. Zakładam, że możemy wykorzystać potencjał tworzenia autonarracji, by przyjrzeć się kwestii samoświadomości w kontekście świadomości wychowania, życiowych skryptów i konstrukcji JA współczesnego rodzica. Potencjał tworzenia obliguje do skierowania się ku sztuce i twórczości, osadza ów poszukiwania w postaci twórczego procesu samopoznawania - ułatwiającego komunikowanie myśli i uczuć, dodającego odwagi do akceptacji przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Możemy „Stawać się Panem Własnego Oblicza” (Tokarska, 2011), korzystając z narzędzi pozwalających na uruchomienie wewnętrznego dialogu, pobudzenie samoświadomości i sprawstwa. Takim procesem docierania do tworzonej autonarracji i przyglądania się sobie może być opracowana przeze mnie autorska koncepcja arteterapeutycznej pracy autonarracyjnej, stanowiąca w tym projekcie sposób poznawania doświadczenia rodzicielstwa i rozwijania świadomości jednostki w kontekście wychowania własnego dziecka.

Rozdział II. Świadomość i wychowanie

Na początku tego rozdziału odniosę się do zagadnienia narracyjności, skupię się na uchwyceniu jej przejawów w odniesieniu do rodzicielstwa, postaram się przybliżyć pojęcie transmisji międzypokoleniowej i przedstawić sposób rozumienia wychowania istotny dla mojej pracy i prowadzonego projektu badawczego. Następnie przyjrę się przeżyciom i doświadczeniom związanym z rodzicielstwem, a także rozpocznę poszukiwania możliwych dróg rozumienia pojęcia świadomości w odniesieniu do wychowania i niezbędnego dlań pojęcia samoświadomości.

2.1 Wychowanie jako spotkanie w doświadczeniu rodzicielstwa

2.1.1 Narracyjność wychowania

Człowiek jest istotą narracyjną, refleksyjną, interpretuje, nadaje sens, znaczenia własnym wytworom (Nowak-Dziemianowicz, 2011, s. 37-53) oraz twórczą - przez całe życie rozwija umiejętność tworzenia opowieści - opowiadania i dzielenia się swoim życiem i wytworami. Stałą cechą człowieka jest potrzeba ekspresji historii swojego życia (Nowak-Dziemianowicz, 2014, s. 12). Taka opowieść łączy obraz naszej egzystencji, podkreśla jej ciągłość, wspiera budowanie sieci znaczeń poprzez łączenia narracji osobistych z innymi tekstami.

Narracje odwołują się do podstaw życia – bycia w świecie, bycia z innymi, wspomagają proces konstruowania własnej tożsamości poprzez stałe interpretowanie i reinterpretowanie swojej opowieści. Dla pedagogów stanowią one możliwość wglądu w życie współczesnego człowieka: odczytywania jego świata przeżyć i doświadczeń, poznawania sposobów zaangażowania w tworzenie kultury, wzmacniania poczucia podmiotowości, kształtowania uniwersum symbolicznego, wypracowywania języka, rozwoju tożsamości, rozumienia siebie i swojego losu (Krawczyk-Bocian, 2019).

Człowiek opowiada o sobie, swoich doświadczeniach i przeżyciach, dzieląc się z innymi jego codziennym światem życia - *Lebensweltem*. Pojęcie *Lebensweltu* rozumiem za Alfredem Schütze (1973) jako całość zjawisk otaczających człowieka, wszelką realność jego życia (to, co człowiek postrzega subiektywnie i co z przekonaniem uznaje

za rzeczywiste). *Lebenswelt* odnosi się nie tylko do aktywności jednostki, ale również do emocji, wyobrażeń i doznań, dotyczy więc świata niewidzialnego.

Narracje pełnią ważną rolę w życiu człowieka, a więc i w wychowaniu, które jest jego nieodłącznym elementem. Możemy nawet stwierdzić, że wychowanie ma charakter narracyjny, ponieważ jest procesem tworzenia opowieści o dziecku, o stawaniu się rodzicem, jak i procesem tworzenia opowieści o świecie przedstawianym wychowankowi. Dla rodziców myślenie narracyjne to sposób poznawania własnego dziecka (opowiadanie sobie i innym o nowym członku rodziny), przedstawiania synowi/córce świata, a także działania wychowawczego (komunikacji).

Narracje torują drogę do wprowadzenia dziecka w kulturę, tj. wrastania w kulturę (Dryll, 2013). Opowieści przechowują znaczenia i doświadczenia będące podstawą przekazu międzypokoleniowego, łączą pokolenia. Znaczenia te zawarte są nie tylko w narracjach kulturowych, takich jak baśnie i mity, czyli w wielkich i średnich narracjach, ale i w rodzinnych opowieściach – małych, zwanych też mikro narracjami.

Jak pisałam wcześniej w podrozdziale 1.1.3 narracje są sposobem rozumienia świata (Trzebiński, 2001), pełnią one ważną rolę w komunikowaniu się, umożliwiają ujawnienie swojego indywidualnego świata - zbliżają człowieka do innych poprzez swoją formę, jak i treść. Są one również podstawą działania komunikacyjnego związanego z tworzeniem wiedzy komunikacyjnej, jak i koniunktywnej (Krzychała, 2016).

Wiedza komunikacyjna obejmuje treść wprost zawartą w narracji, bezpośredni opis doświadczeń i świata przekazany nam przez narratora. Wiedza koniunktywna składa się z zasobów nie podlegających refleksjom, a będących źródłem przekonań człowieka o świecie i innych (Habermas, 1983). Z jednej strony narracje pomagają wyrazić jednostce siebie (nadać kształt swojemu światu), a z drugiej ugruntowują w jej życiu pewne obrazy świata, którym zawiera ona bezrefleksyjnie. W tym kontekście przyglądanie się narracjom w odniesieniu do rozwijania świadomości wychowania, a także poznawania doświadczeń i przeżyć rodziców zyskuje sens i znaczenie.

Wychowanie ma charakter narracyjny również ze względu na specyfikę rozwoju człowieka. Dziecko w pierwszych latach swojego życia nie jest w stanie gromadzić empirycznych obserwacji, uogólniać doświadczeń i łączyć przyczyn ze skutkami działań - myśleć w sposób paradygmatyczny (Bruner, 1990). Rozwój umiejętności myślenia następuje stopniowo. Kompetencja komunikacyjna dziecka przejawia się już około 3

miesiąca życia jako zdolność konstruowania wraz z dorosłym pola wspólnych znaczeń. Jak wskazuje Elżbieta Dryll (2013), to pierwszy moment, w którym świat rodziców jest przekazywany dziecku. Rodzic rozpoznaje gesty, reakcje emocjonalne i elementy aktywności jako komunikaty o tym, jak dziecko się czuje i czego potrzebuje. Komunikaty te niosą znaczenie, jakie nadaje im dorosły tworząc w ten sposób własną, jak pisze Dryll „teorię życia niemowlęcia” o rodowodzie społecznym. Poprzez komunikację dorosłego z dzieckiem, podopieczny dowiaduje się, że nie tylko poprzez swoje reakcje, ale również poprzez słowa może wpływać na innych. Do 4 roku życia dziecko uczy się języka, a dokładnie poszczególnych słów, które niosą z sobą możliwość pogłębienia i rozbudowania życia społecznego. Jednak to dorosły przez cały okres wrastania dziecka w kulturę nadaje znaczenia codziennym aktywnościom, wskazując ich sens oraz podając instrukcje dotyczące wkładu własnego dziecka w ich realizację. W ten sposób rodzice budują relację z dzieckiem opartą na więzi i zaufaniu, ale asymetryczną pod względem kontroli w zdobywaniu wiedzy o świecie oraz możliwości jego poznawania.

Rodzic za pomocą prostych komunikatów narracyjnych uczy dziecko, pomaga mu w pokonywaniu różnych trudności, przedstawiając dostępny świat życia i działań. Dziecko w ten sposób zdobywa wiedzę o rzeczywistości, relacjach międzyludzkich i oczekiwaniach. Szczególną rolę pełnią w tym procesie narracje rodzinne, opowieści przekazywane w relacji rodzic-dziecko, ale także te pojawiające się pomiędzy dorosłymi w otoczeniu dziecka.

Rozwój kompetencji narracyjnej, rozumianej jako szczególna sprawność pozwalająca rozumieć opowiadane historie, zaczyna się stosunkowo szybko (około 2 roku życia)¹⁴. Zanim dziecko będzie w stanie samodzielnie stworzyć cały tekst opowieści, współtworzy go z dorosłym jako bardziej kompetentnym użytkownikiem języka (Wasilewska, 2013). Badania rozwoju językowego dziecka zwracają uwagę na wagę interakcji społecznych w procesie zdobywania kompetencji narracyjnych (tamże), bowiem umiejętność opowiadania wykształca się w dialogu. Zdarzenia zawarte w bajkach stają się jasne, gdy odnoszą się do intencji bohatera, jego potrzeb, pragnień, motywacji działania - przydatną techniką wspomagającą dostrzeganie takich elementów opowieści jest rozmowa o bohaterach bajek. Gdy dziecko odnajduje w opowieściach

¹⁴ Kompetencja narracyjna jako składowa kompetencji komunikacyjnej rozwija się szczególnie intensywnie między 2. a 7. rokiem życia. Arthur Applebe wyróżnia sześć faz rozwoju k. n.: wczesne formy prenarracyjne, sekwencje skojarzeniowe, prymitywne narracje, łańcuchy rozproszone, łańcuchy zogniskowane, prawdziwa narracja (Applebe, za: Bokus, 1991).

bohaterów, odnajduje też siebie, zaczyna wtedy opowiadać o sobie. Narracyjny sposób myślenia, odnoszący się do wspomnianych sfer pragnień, potrzeb i celów, jest rozwijany w procesie wrastania dziecka w kulturę, a ta jest tworzona poprzez różnego rodzaju interakcje. Człowiek jest współkreowany przez opowieści, wzrasta w ich otoczeniu, a następnie podejmuje próby ich tworzenia, gdy dostrzega, co mu się przydarza.

Narracje rodzinne wyznaczają pole wspólnych znaczeń (Cierpka, 2004, s.125). Definicje składające się z obrazów rzeczywistości narzucane są dziecku przez znaczących innych, w procesie socjalizacji dorośli dzielą się z młodszymi „przefiltrowaną wizją świata społecznego” (Cierpka, 2013, s. 19), dziecko przejmując w ten sposób od opiekunów wiedzę, role i postawy, które internalizuje.

Rodzic każdego dnia dokonuje symbolicznego aktu stwarzania świata w formie narracji, wyjaśniając dziecku zdarzenia, w których uczestniczy, bądź których jest świadkiem. Czyni to w sposób naturalny, spontaniczny, dopasowując formę narracji (języka przedstawianych treści) do możliwości poznawczych dziecka. Warto zwrócić uwagę, że zgodnie z założeniami socjologii rozumiejącej nie opisuje on w ten sposób rzeczywistości taką, jaka jest, a przedstawia jej własną interpretację. Na wypracowany i opowiadany obraz rzeczywistości wpływa to, jak sam autor opowieści (narrator) czuje się danego dnia, jakimi interpretacjami dzielą się z nim inni, a także w jaki sposób postrzega siebie samego. Sposób postrzegania JA związany jest ze społecznymi interakcjami i internalizacjami sposobu widzenia podmiotu przez Innych. JA-Rodzic to w tym przypadku reprezentacja poznawcza społecznie uzgodnionych charakterystyk i ról (Mead, 1975). To także wynik transmisji międzypokoleniowych, rodzinnych wzorców i wartości, jakie kształtują życie przyszłych pokoleń. W tym kontekście możemy przyjrzeć się czynnikom zewnętrznym, antropologicznym, związanym z rozwojem kultury i cywilizacji, wpływającym na postrzeganie świata oraz samego siebie przez rodzica. Czynniki te warunkują pośrednio sposób kształtowania narracji i tworzenia relacji rodzinnych.

2.1.2 Transmisja międzypokoleniowa

*„Oprócz opowieści to sposoby chodzenia, siedzenia,
mówienia i śmiania się, wołania kogoś na ulicy,
jedzenia i chwytania przedmiotów utrwały pamięć
przekazywaną z ciała do ciała, gdzieś z głębi
francuskich i europejskich wiosek. Spuścizna
niewidoczna na zdjęciach, która ponad*

*indywidualnymi różnicami, dobrocią jednych i złym
charakterem drugich, łączyła członków rodziny,
mieszkańców dzielnicy i wszystkich tych, o których
mówiło się, że są takimi samymi ludźmi jak my”*

Annie Ernaux (2023, s.26)

Aby mówić o transmisji międzypokoleniowej w odniesieniu do narracyjności wychowania postrzeganego jako wynik tworzonych relacji należy odwołać się do klasycznej pracy Margaret Mead (1978), która w latach 60-tych XX wieku przedstawiła teorię przemian kultury, wyróżniając trzy sposoby transmisji kulturowej, fazy związane ze zmianami dystansu międzypokoleniowego oraz wynikających z nich relacji społecznych. Podział ten, jak pisze autorka, jest odbiciem czasu, w którym żyjemy, osadza życie człowieka w określonej historyczności. Stanowi podstawę zrozumienia zależności międzypokoleniowych wynikających z dziejów i rozwoju kultury. Każda faza rozwoju kultury wiąże się z głębokimi przemianami społecznymi, gospodarczymi, a co za tym idzie – wychowawczymi.

Od fazy postfiguratywnej, w czasie której wymiana i transfer międzypokoleniowy występowały „z góry”, dzięki czemu świat był przewidywalny i spójny dla starszych i młodszych członków społeczności, znacząco zmieniły się relacje rodzinne. Faza kofiguratywna przyniosła zwątpienie. Starsi i młodszy członkowie żyli obok siebie, ich doświadczenia przenikały się, uzupełniały, ale też pojawiały się sprzeczności związane z rozwojem cywilizacyjnym i technologicznym - wielkie narracje nadal funkcjonowały pełniąc funkcje strażniczek znaczeń, stały się jednak w niepowołanych rękach zakładniczkami ideologii, nie gwarantowały już poczucia przynależności. Młodszy stali się tak samo przewodnikami mądrości, jak i starsi.

Od zakończenia drugiej wojny światowej rozwija się faza prefiguratywna związana z kryzysem wartości, świadomością kruchości życia. To czas wypełniony doświadczeniami traum związanych z tak długim okresem wojen. Okazuje się, że starsi nie zdali egzaminu z życia, nie wykazali się przenikliwością, wykreowane poczucie bezpieczeństwa nie sprawdziło się w praktyce. Od tego momentu człowiek dostrzega zmienność, tymczasowość zasad życia społecznego. Do głosu dochodzą indywidualne pomysły na życie, indywidualizacja zmienia postrzeganie wiedzy jako wartości społecznej i uzgodnionej w procesie współżycia w danej społeczności. Wiedza staje się towarem, do którego wykorzystywania zachęcają rozwijające się media. Moment przełomu starego-nowego wiąże się z niespójnością, jaka jawi się w przekazach treści

socjalizacyjnych. To czas, w którym młodzi łatwiej odnajdują się w działaniach społecznych niż starsi członkowie, mają większy potencjał innowacyjny, a także nowe możliwości związane z nauką języków obcych i obsługą komputerów. Często to oni przejmują rolę starszych, wprowadzając ich w elementy świata im nieznanego. Indywidualizacja i globalizacja stanowią tak samo nowe możliwości, jak i nowe zagrożenia. Wielkie narracje schodzą z piedestału, dając przestrzeń mikronarracjom, opowieściom jednostkowym, które przybliżają świat przeżyć jednostek, mieszając pojęcia i obrazy całych społeczności.

W dużym stopniu przez rewolucję związaną z wynalezieniem tabletki antykoncepcyjnej w latach 60-tych XX wieku zmienił się obraz dziecka i rodzica w kulturze. Nie zmieniły się jednak mechanizmy działające w wychowaniu, socjalizacja, internalizacja i eksternalizacja wartości, jakie umożliwiają dalsze trwanie transmisji międzypokoleniowej. Zmieniają się treści wychowania, dyskurs związany z rodzicielstwem, relacje rodzicielskie, jak i powiązania, jakie łączą nas z historią pokoleń. Niezmienny pozostaje fakt, że wychowanie jest związane z przekazywaniem opowieści – nie tylko tej zawartej w słowach, ale każdej, niejednokrotnie ukrytej, transmitowanej w najróżniejszych tekstach kultury.

Transmisja międzypokoleniowa to pojęcie w naukach społecznych nadal nieostre, ale uznawane za jeden z komponentów socjalizacji (Rostowska, 1995). Transmisja odgrywa znaczącą rolę w wychowaniu i kształtowaniu jednostki, obejmuje ciągłość zachowań, zgodności i podobieństwa w obrębie systemu rodzinnego, odnosi się do wartości, które przekazywane są w procesie socjalizacji, i które w sposób decydujący wpływają na życie wychowanka i mają liczne, ważne następstwa.

Teresa Rostowska (1995) przedstawia transmisję jako „przekaz, jaki dokonuje się między rodzicami a dziećmi w zakresie różnorodnych form zachowania, w tym także wymiarów osobowości, przy współdziale zarówno środowiska biologicznego (dziedziczności), jak również środowiska społecznego” (s. 7-8). Przedmiotem transmisji jest więc nie tylko system wartości i norm zachowań, ale również cały system celów i pragnień, aspiracji, marzeń, światopogląd, jak i różne postrzeganie kategorii ról społecznych przy ramowym modelu uspołecznienia. Rostowska zwraca również uwagę na momenty, w których działanie transmisji jest szczególnie widoczne. Mówi o sytuacjach stresowych, nowych, doniosłych momentach życiowych (Rostowska, 1997), takim momentem może być doświadczenie rodzicielstwa.

Mechanizmy działania transmisji międzypokoleniowej obejmują naśladownictwo, modelowanie i identyfikację. Proces naśladownictwa zaczyna się w momencie urodzenia dziecka i trwa do mniej więcej 2 roku życia dziecka, przechodzi z fazy imitacji funkcjonalnej (naśladownictwa zwierciadlanego), przez fazę współdziałania naśladowczego po imitację zróżnicowaną. Możemy więc wyróżnić trzy etapy naśladownictwa: nieświadome, świadome i twórcze. Podstawą tego procesu jest asocjacyjne uczenie się dziecka oraz rozwijające się stopniowo zdolności abstrakcyjne. Modelowanie to głębszy proces niż naśladowanie, umożliwiający dziecku zapamiętanie zorganizowanych i złożonych, względnie zintegrowanych zespołów wybranych form zachowania. Identyfikacja natomiast jest związana z upodabnianiem się do wzoru, to dyspozycja, którą możemy stosować nawet podczas nieobecności postaci upodobnienia, jest wynikiem uczenia się symbolicznego, zapisu modelowych zachowań, postaw i wartości. Istnieją dwie siły prowadzące do identyfikacji – jedną jest naturalny proces rozwojowy związany z tendencją do naśladowania własnych rodziców, drugą jest siła presji społecznej i dążenie młodego człowieka do identyfikacji z wybraną osobą, aby osiągnąć określony cel społeczny.

Wychowanie jest swego rodzaju transferem, rozumianym przez Tomasza Szlendaka (2012) jako możliwość przekazywania między pokoleniami dowolnych środków i zasobów, a zarazem formą międzypokoleniowej solidarności i życzliwości (s. 252). W transferze tym istotną rolę pełnią narracje przedstawiające świat zewnętrzny i bogactwo świata wewnętrznego. Sam proces transmisji międzypokoleniowej ma charakter narracyjny, przekazy rodzinne formułowane są najczęściej w postaci opowieści, np. *a bo twój dziadek to...*, *babcia najczęściej robiła tak...*, *a pamiętasz jak...*. Przekazy te są elementem komunikacji słownej, jak i zachowań poszczególnych osób z rodziny naśladowanych przez kolejnych najmłodszych jej członków. Przekaz międzypokoleniowy uwidacznia się w postaci życiowych skryptów – scenariuszy zachowań przekazywanych pokoleniowo (np. skrypt opieki, troski).

Elżbieta Hałas (1991) zwraca uwagę, że przekaz międzypokoleniowy w rodzinach jest osadzony w szerszym niż sama rodzina kontekście, odnosi się do dominującego systemu aksjonormatywnego (Hałas, 1991), a więc odnosi się w wybranym zakresie także do makro narracji.

W rodzinie dochodzi do transferu wiedzy oraz doświadczeń życiowych, który to ma miejsce w codziennych, efemerycznych, w obrany sposób ustrukturyzowanych

praktykach rodzicielskich. Transmisja międzypokoleniowa polega na krzyżowaniu się ról i interakcji, poprzez które budowana jest silna zależność rodzinna prowadząca do międzypokoleniowego przekazywania postaw, wartości i przekonań (Sitarczyk, 1995, s.117). Wspólne wzory i zachowania rodzicielskie stanowią o ciągłości pokoleniowej podtrzymywanej poprzez wewnątrzrodzinne uwarunkowania procesu wychowania, ujawniające się w podobieństwach między członkami rodziny. Transmisja odpowiada za przekazywanie doświadczenia i wsparcia, które może umożliwić realizację cennych zadań, nawet wtedy, jeśli dotyczy to zadań przez poprzednie pokolenia nierealizowanych, jak np. pomoc w wychowaniu dziecka w przypadku samotnego rodzicielstwa (Farnicka, 2016). To, w jakim otoczeniu i w jakich warunkach wzrasta dziecko jest więc w pewnej części wynikiem zależności/relacji między pokoleniami.

W nawiązaniu do zależności międzypokoleniowej nie sposób pominąć koncepcji lojalności rodzinnej. Ivan Boszormenyi-Nagy (1973) jako pierwszy zwrócił uwagę na zagadnienie lojalności rodzinnej w kontekście transgeneracyjnym, centralnym punktem jego zainteresowań stały się niewidzialne lojalności, które pozwalają zrozumieć związki i relacje rodzinne. Lojalność traktuje on jako poczucie solidarności, rodzaj zobowiązania do działań zgodnych z potrzebami i oczekiwaniami osób, z jakimi jest się w związku rodzinnym. Lojalność dotyczy nie tylko działań, ale związanych z nimi myśli, uczuć i motywacji (tamże, s. 19). Owo poczucie solidarności chroni przed niepewnością i lękiem, zabezpiecza równowagę systemu, wskazuje sposób przeżywania doświadczeń. Odejście od ustalonych grupowo zasad, czy też niezdolność do podporządkowania się zobowiązaniom mogą zaburzyć system rodzinny. Odejście, czy też sprzeciw wywołuje poczucie winy i prowadzi do destrukcji jednostki, co wpływa na wszystkich członków systemu. Lojalność pozostaje w sferze uczuć, nie istnieje realnie, Boszormenyi-Nagy mówi o lojalności ontycznej, wynikającej z asymetrycznej, pierwotnej relacji rodziców z dzieckiem, fundamentem której jest całkowita zależność życia dziecka od rodziców. Fakt narodzin łączy się z zaciągnięciem egzystencjalnego długu wobec rodziców i obligacji do jego spłacenia. Więzy te determinują poczucie wolności dziecka, które często podąża za niewidzialną linią zobowiązań mimo wewnętrznego sprzeciwu wobec świata przedstawionego przez rodziców. Lojalność jest więc rodzajem siły odgrywającej znaczącą rolę w formowaniu się naszej tożsamości, jest ona również powiązana z życiową opowieścią i motywacją, która napędza jednostkę do działania.

Koncepcja niewidzialnych lojalności jest zgodna z założeniem, że to rodzina tworzy znaczenia i wpływa na wyobrażenia dziecka dotyczące świata i zjawisk w nim panujących (Constantine, 1986). Wyobrażenia te są wypadkową wierzeń i opowieści przekazywanych przez rodzinę (Becvar, 2000). Boszormenyi-Nagy podkreślał znaczenie opowieści dla funkcjonowania całego systemu rodzinnego - to w narracjach przekazywanych pokoleniowo dostrzegał rdzeń rodzinnej tożsamości, tworzone przez rodzinę konstrukty (mapy rzeczywistości) były wypracowywane w dyskursie międzypokoleniowym składającym się ze specyficznych i niepodważalnych poglądów na ludzi i świat, w jakim oni funkcjonują.

W ostatnich latach pojawiają się również koncepcje z zakresu psychogenealogii, wychodzące bezpośrednio z teorii transmisji międzypokoleniowej, znajdujące uzasadnienie w epigenetyce¹⁵. Koncepcje te wzbudzają kontrowersje ze względu na trudność przeprowadzania pokoleniowych badań empirycznych i naukowej obserwacji opisywanych doświadczeń. Jednak są one ciekawe, bowiem uwidoczniają potrzeby poszukiwania powiązań i głębszych wyjaśnień przekazów rodzinnych niż tych dotyczących wartości i wiedzy.

Anne Schützenberger (2016), francuska profesor psychologii, psychoterapeutka specjalizująca się w zagadnieniu traumy, wyróżnia dwa typy przekazu międzypokoleniowego: jawny (jako intergeneracyjność, przekaz obejmujący wszystko to, co za życia członków rodziny zostaje przekazane) i ukryty (transgeneracyjność, czyli to czego nie wiemy, a co nas prześladowe, niewypowiedziany sekret rodzinny przekazywany pokoleniowo). Autorka twierdzi, że nieodbyta żałoba po traumach, które jak pisze „przeorały nie tylko historię danego kraju, ale i jego <psychohistorię>”, przyczynia się do różnych trudności pojawiających się w życiu człowieka i problemów pogarszających jakość egzystencji. Przekazy ukryte obrazuje metaforą „gorącego kartofla”, przerzucanego z rąk do rąk, z pokolenia na pokolenie, który parzy wszystkie ręce przez całą historię rodziny (Schützenberger, 2016, s. 204). Opowieści rodzinne stanowią w tym ujęciu przekazy jawne, dostępne. Jednak niektóre doświadczenia i związane z nimi emocje zostają ukryte między pokoleniami, nie znajdują adekwatnego dlań opisu lub też przestrzeni i odbiorców mogących wysłuchać trudnej historii. Doświadczenia te pozostają w sferze niewidocznego i niedostępnego świata

¹⁵ Epigenetyka bada procesy (zespoły procesów) wpływające na ekspresję genów, które nie są związane ze zmianami w sekwencji nukleotydów w DNA, a z czynnikami zewnętrznymi.

wewnętrznego jednostki, który mimo ukrycia wpływa na sposób przeżywania i realizowania życia przez kolejne pokolenia.

W Polsce zagadnieniem transmisji w ujęciu epigenetycznym zajęli się psycholodzy, Paweł Holas i Maja Lis-Turlejska, prowadzili badania dotyczące skutków traumy II wojny światowej widocznych w sposobie życia i postępowania współczesnych Polaków. W 2016 roku pojawił się w Gazecie Wyborczej wywiad z wymienionymi badaczami zatytułowany „A w głowach wojna trwa”, w którym to przedstawiono prowadzone badania mające przybliżyć zagadnienie skutków traumy wojennej (związanych z PTSD) i mechanizmów ją podtrzymujących. Interdyscyplinarna grupa badawcza (UW i SWPS) prowadziła przez następne lata badania dotyczące poziomu zespołu stresu pourazowego wśród Polaków, którzy przeżyli II wojnę światową. Jak się okazuje tytułowa „wojna w głowach” rzeczywiście nadal trwa, co jest wynikiem nieprzepracowanych zaburzeń stresowych pourazowych - pod wpływem traumy i następstwa w postaci PTSD dochodzi do zmian w ekspresji genów mających kluczowe znaczenie dla regulacji hormonów stresu, a geny przekazywane są pokoleniowo.

Transmisja międzypokoleniowa ma duże znaczenie dla współczesnego rodzicielstwa. Z jednej strony dzięki dostępności wiedzy i różnych form wsparcia w wychowaniu, współcześni rodzice podążają inną drogą życiową niż ich rodzina czyniła to do tej pory. Z drugiej strony brak świadomości zdarzeń z przeszłości (niedopowiedzenia, wypieranie historii), a także brak kontroli wpływu na wychowanka kierowanego ze strony wszystkich członków rodziny może prowadzić do napięć i sprzeczności. To, co realne okazuje się niedopowiedzianym, a to, co idealne jest wyobrażeniem uformowanym nie tylko przez JA-Rodzica, ale także przez rodziców i kulturę.

2.1.3 Istota i sens wychowania

Aby przedstawić współczesne doświadczenie rodzicielstwa nie sposób pominąć próby zdefiniowania podstawowego dlań pojęcia, jakim jest wychowanie. Wartościowe z mojej perspektywy jest nie tyle dokonanie rekonstrukcji przyjętych przez pedagogów definicji zagadnienia, co podjęcie próby uchwycenia istoty i sensu samego wychowania, co czynię opierając się na pracach Bogusława Śliwerskiego. To sens życia, a tym samym wychowania ma największe znaczenie dla człowieka, łączy się on z celem życia oraz

wyznawanymi wartościami, odpowiada na pytania składające się na tożsamość: kim jestem, jaki jestem, po co jestem i dokąd zmierzam.

Jak wskazują Bogusław Milerski i Bogusław Śliwerski (2000), definicje oddające „dawne” rozumienie wychowania zakładały jednokierunkowość oddziaływań. Procesem wychowania było formowanie, zmienianie i kształtowanie jednostki, w konkretnym celu: aby rozwijała się w taki sposób, by mogła aktywnie działać, rozwijać się samodzielnie i funkcjonować społecznie. Bliskie jest mi współczesne rozumienie wychowania jako „całokształtu procesów i oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji między dwiema osobami, pomagających im rozwijać własne człowieczeństwo” (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 274). Podejście to zakłada istnienie między osobami sytuacji dialogu, w której istotna jest podwójność ról: mówienia i słuchania, dawania i brania, wychowania i samowychowania, a także działania tworzące to, co jest pomiędzy i wzajemne stwarzanie się dwóch podmiotów. Wychowanie jest oparte na uznaniu i afirmacji wolności, zaufaniu i empatii, u jego podstaw leży założenie o równorzędności obu osób, „nie ma wychowawców i wychowanków, ale są spotykające się ze sobą osoby, które obdarowują się swoim człowieczeństwem” (tamże, s. 247). Owo pojęcie człowieczeństwa odnoszone jest do wartości i duchowego wymiaru życia człowieka.

Wychowanie jako pojęcie uwikłane w historyczne, filozoficzne, społeczne związki treściowe, nie jest pojęciem neutralnym i nie ma jednej definicji (Śliwerski, 2011). Posługujemy się nim potocznie, uzasadniając swoje działania związane z rodzicielstwem i edukowaniem, stosujemy je jako kategorię naukową w różnych dziedzinach wiedzy, czy traktujemy jako byt społeczny cechujący się specyficznymi właściwościami (deTchorzewski, 2018, s. 53). Pojęcie to jest nieprecyzyjne, niejasne, niesie ono dla różnych osób odmienne treści, wywołuje stany uczuciowe i postawy nie dające się ujednolicić (Śliwerski, 2001, s.18).

Pojęcie wychowania ulegało w biegu historii różnym interpretacjom, a jego sens wynikał z przyjętych poglądów, doktryn, stanowisk teoretycznych, jak i z praktyki życia codziennego - doświadczeń rodzicielstwa oraz doświadczeń edukacyjnych. Wychowanie jest fenomenem, dynamicznym procesem, układem oddziaływań bezpośrednich i pośrednich, zachodzących interpersonalnie, społecznie, instytucjonalnie, wywołujących w jednostce w sposób naturalny zmiany osobowości akceptowane społecznie (Gurycka, 1979, s. 55). To, jaki rodzaj oddziaływań dotyczy procesu wychowawczego zależy od koncepcji człowieka i jego miejsca w świecie, jaką obiera wychowujący, a także od

warunków egzystencji i oczekiwań społeczności (Ferenz, 2003, s. 178). Przekłada się to na praktykę pedagogiczną, jak i teorię - nie da się uprawiać pedagogiki bez obrania perspektywy antropologicznej.

Założenia, które przyjmuję, wynikają z połączenia dwóch perspektyw: humanistycznej i psychospołecznej, bliskie są założeniom pedagogiki personalistyczno-egzystencjalnej, która koncentruje się na wyjaśnieniu i ujęciu fenomenów dialogu, samorealizacji i kategorii spotkania.

Koncepcja humanistyczna wychowania (zob. A.H. Maslow, C.R. Rogers, F.S. Perls), przeciwna koncepcjom behawiorystycznym, zakłada, że każdy człowiek posiada potencjał i zdolność do rozwoju i samorozwoju własnej osobowości. Człowiek jest autonomiczny, niepowtarzalny, aktywny i samodzielny, zdolny do wyzwolenia tkwiącego w sobie potencjału poprzez samoaktualizację i samorealizację. Na sposób jego działania, a także przyjmowane wartości wedle których postępuje wpływa to, jak postrzega siebie samego oraz otoczenie, w jakim funkcjonuje. Humanistyczne założenia traktują o życiu ludzkim jako bycie osadzonym w konkretnym czasie historycznym, owa dziejowość życia człowieka zmusza pedagogów do stałej pracy – „pedagogika powinna być dla każdej generacji pisana na nowo” (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 151). Pojęcie wychowania rozumiane jako interakcyjny przekaz międzygeneracyjny łączy się z odpowiedzialnością pokoleniową i misją pedagogiczną, zamierzonym przewodnictwem, w obrębie którego nic nie dzieje się przypadkowo. Pedagogika humanistyczna koncentruje się na znaczeniu duchowości - uczłowieczeniu – dzięki duchowości jednostka może uwolnić się od deterministycznych uwarunkowań (tamże). Procesowi wychowawczemu towarzyszą takie wartości jak sprawiedliwość, odpowiedzialność, godność człowieka, tolerancja i demokracja, które wypełniają przestrzeń pomiędzy podmiotami. Koncepcje te w szczególności podejmują próby wyjaśnienia pojęć wiodących jak dialog, samorealizacja, podmiotowość, tożsamość czy introcepcja.

Zważywszy na złożoność natury ludzkiej i uwarunkowania zewnętrzne i wewnętrzne, jakie wpływają na kształtowanie własnego obrazu, a co za tym idzie – sposobu funkcjonowania i działania, uważam, że równie istotne są dla wychowania kwestie społeczne, obejmujące jakość życia rodziny, strukturę społeczną i sytuację polityczną. Psychospołeczne koncepcje wychowania skupiają się nie tylko na potencjalności jednostki, ale również na relacjach, w jakie człowiek ma szansę wejść i w otoczeniu jakich wzrasta. Stosunki interpersonalne decydują o jakości wychowania, a

także wpływają na funkcjonowanie wychowanka, duże znaczenie mają w tym ujęciu warunki życia społecznego. Wartości, jakie wiodą prym w koncepcjach psychospołecznych to: bezpieczeństwo, miłość, szacunek, zaufanie, serdeczność i wyrozumiałość. Koncepcje Karen Horney i Ericha Fromma również wskazują, że wychowaniem jest to, co czyni człowieka wolnym i twórczym, podkreślają istotny aspekt samoświadomości i wyobraźni. Obydwie perspektywy podkreślają znaczenie zaspokajania różnych potrzeb psychicznych i emocjonalnych w procesie wychowania, w dużym stopniu się uzupełniają i w niewielkim jako takie wyjaśniają złożoność pojęcia wychowanie (deTchorzewski, 2018, s. 57-61).

Pomocnym w przedstawieniu sensu i istoty wychowania jest ujęcie pojęcia z perspektywy metateoretycznej, zgodnej z podejściem systemowym (cybernetycznym), zakładającym wielość, ambiwalencje, różnorodność czynników warunkujących się wzajemnie w skali mikro, mezo i makro (Śliwerski, 2001, s. 22). Jak wskazuje Jacek Filek, z kompleksowego podejścia do analizy wszystkich czynników determinujących wychowanie wynika, że wychowanie nie jest działaniem ukierunkowanym na określone efekty (zmiany), co działaniem w przestrzeni międzypodmiotowej, opartej na jedności działania-doznawania (Filek, 1984, za: Śliwerski, 2011). W tym systemowym ujęciu wychowaniu możemy przyglądać się tylko z uwzględnieniem dwóch podmiotów jednocześnie: podmiotu działającego i podmiotu doznającego.

Postrzegając wychowanie jako współdziałanie wychowawcy i wychowanka zauważamy współzależność, współoddziaływanie dwóch autonomicznych podmiotów dzielących się między sobą doznaniem, wzajemnie na siebie oddziaływujących i przyglądających się swoim działaniom. Oznacza to dla mnie, że rodzic w tym przypadku tak samo działa wychowawczo, jak i doznaje (doświadcza) rodzicielstwa, obserwuje jak działa jego dziecko, wspierając je w poznawaniu (doznawaniu) świata, w jakim ono wzrasta; dziecko działając sprawia, że rodzic doświadcza *nowego*.

Zgodnie z podejściem systemowym więc rodzic-dziecko jest częścią systemu, złożonego ze zbioru różnych elementów; wychowanie jest zjawiskiem intersubiektywnym, pojawia się w przestrzeni międzysystemowej.

Wychowanie jest fenomenem, którego powstanie można starać się uchwycić poznając wzajemne relacje podmiotów. Akty działania wychowawcy mogą być działaniem celowym (świadomie obranym, wynikiem refleksji), intuicyjnym, jak i schematycznym, ugruntowanym kulturowo i społecznie. Na sposób działania rodzica wpływają

zmieniające się uwarunkowania zewnętrzne, trendy, polityka, religia, przeczytane lektury, jak i wewnętrzne, umiejętności, kompetencje, życiowe skrypty, określające scenariusze zachowań dla danych sytuacji oraz międzypokoleniowe wzorce.

Wychowanie, choć jest nieodłącznym elementem relacji wychowujący-wychowanek, nie ma nie tylko jednej definicji, jak i postaci. Nie tyle JEST zjawiskiem intersubiektywnym, co STAJE SIĘ nim wraz z pojawiającymi się sprzężeniami, będącymi świadectwem zaistnienia wychowania (Śliwerski, 2001). Bez sprzężeń, reaktywności wychowanie nie występuje. Możemy wyróżnić sprzężenia zwrotne, w których zachodzi zwrotna relacja działania-doznawania, jak i sprzężenia proste, powiązane z pojęciem wychowalności. Proste sprzężenie ma miejsce, gdy wychowanek otwiera się na wszelkie oddziaływania zewnętrzne w sposób dobrowolny, zakłada ono zdolność dziecka do współdziałania z wychowawcą, przyjmowania jego aktów działania, interesowania się nimi, akceptowania i realizacji propozycji.

Dialog

Sprzężenia będące podstawą wychowania uwidaczniają się w dialogu, obejmującym znacznie więcej niż wymianę słów w ramach komunikacji. Pojęcie to wywodzi się z filozofii dialogu (zob. Ferdinand Ebner, Martin Buber, Emmanuel Levinas, Józef Tischner), pedagogiki personalistyczno-egzystencjalnej (zob. Stanisław Kunowski, Janusz Tarnowski, Józef Tischner) podkreślającej autonomię, rozumność jednostki ludzkiej oraz relacyjność człowieka i jego zdolność do przekraczania samego siebie - transcendencji. Nośnikiem wartości istotnych dla wychowanka (w tym ujęciu: miłości, wolności i prawdy) jest pedagog, który poprzez dialog doprowadza do wymiany intelektualnej i duchowej między podmiotami uruchamiając potencjał rozwojowy wychowanka.

Dialog może być rzeczowy, traktowany jako metoda prowadząca do dzielenia się informacjami; może być personalny, będący procesem angażującym emocje; czy egzystencjalny, odnoszący się do postawy dialogowej, poprzez którą dochodzi do wyrażenia siebie i która zakłada poświęcenie człowieka na rzecz drugiej osoby (Tarnowski, 1982, s. 148-149). Dialogiczność wiąże się z dwujędnią stwarzających się wzajemnie podmiotów, podwójnością ról wychowawcy i wychowanka. Janusz Tarnowski (1993) pisze o warunkach zaistnienia i powodzenia dialogu, jakimi są obustronna autentyczność, zdejmowanie „maski”, działanie zgodne z autentycznym JA; zaangażowanie wynikające z wolnego wyboru, otwartość na wzbogacenie własnej

osobowości, rozwinięcie wyższej uczuciowości i bezinteresownej życzliwości; a także spotkanie – czyli zetknięcie się z jakąś rzeczywistością, konkretną lub transcendentną osobą (Tarnowski, 1993, s. 163).

Pojęcie dialogu urzeczywistniającego się egzystencjalnie pojawiło się w pedagogicznych rozważaniach Martina Bubera (Glinkowski, 2016). Dialogiczna wizja wychowania z jednej strony podkreśla wzajemność relacji, z drugiej zwraca uwagę na niezbędny dystans i zachowanie jednokierunkowego wymiaru w relacji wychowawca – wychowanek. W wychowaniu zachodzi pewne wykluczenie pełnej wzajemności, relacje te nie dają się sprowadzić do czysto dialogicznych. Owa jednokierunkowość to rodzaj dialogu opartego na jednostronnym obejmowaniu (Śliwerski, 2011, s. 27). Buber pisze o doświadczeniu wychowywania ucznia bez dostrzegania przez podmiot wychowywany działań nauczyciela. To rodzaj celowego, zaprojektowanego działania wychowawcy, realizowanego w sposób partnerski, autentyczny, ale nie wymagający odwzajemniania doznań i działań od wychowanka. *Obejmowanie* to sytuacja urzeczywistniająca postać wychowanka, to coś więcej niż wyobrażanie sobie jego indywidualności, przyjmowanie go jako osoby, jaką jest. Obejmowanie wymaga od wychowawcy doświadczenia siebie ze strony wychowanka z uwzględnieniem swojego nań oddziaływania. Moment obejmowania sprawia, że dialog w tej sytuacji angażuje warstwę poznawczą podmiotu i uprzedmiatawia obiekt, jest to jednak niezbędne do wykonania zadań, jakie spoczywają na wychowawcy (Glinkowski, 2016, s. 44).

Buber stwierdza, że człowiek osiąga swoją wyjątkową pozycję pośród bytów dzięki dwóm umiejętnościom: dystansowania się oraz tworzenia związku, i te dwie umiejętności stanowią dla siebie warunek istnienia. W związek można wejść tylko z bytem, od którego było się zdystansowanym. Życie człowieka polega więc na obieraniu jednej z dwóch rodzajów postaw: przedmiotowej relacji JA-TO oraz bezpośredniego stosunku JA-TY. Za tymi postawami istnieją zasady. TO jako świat przedmiotów buduje świat człowieka tak samo jak TY, jednak bez TY człowiek nie może żyć, pozostając z TO nie jest w stanie wyczerpać osobowej głębi, znaleźć swojej pełni (Kiwka, 2018).

Relacja dotycząca wychowania odnosi się do modelu dialogiczno-podmiotowego i zachodzi pomiędzy Ja-Ty, jednak zakłada jednostronność objęcia w dialogu – świadomość oddziaływań wychowawczych, ich intencjonalność i względną trwałość. Wychowanie i w tym ujęciu jest dwujednią podmiotów, działania i doznawania. Jest ono również dwujednią przymusu i swobody. Poprzez swoje działania podmiot wychowujący

podejmuje czynności nadzoru, tworzenia środowiska wychowawczego oraz bezpośredniego, osobistego oddziaływania psychologicznego (bycie wzorem, budzenie w wychowanku dążeń samowychowawczych). Wychowanek dobrowolnie poddaje się owemu przymusowi, opierając się na zaufaniu i miłości, godząc się na dialog. Niezależność jest wtedy rozumiana nie tyle jako brak przymusu, co punkt wyjścia, celem człowieka jest integracja społeczna, która polega na łączeniu bycia „otwartym i włączonym” (Glinkowski, 2016, s. 43).

Introcepcja

Aby wychowanie miało miejsce, musi wystąpić samosprężenie, proces introcepcji – uznanie przez wychowanka wartości, ideałów, celu rozwoju, jakich nośnikiem jest wychowawca, jako własnych. To zderzenie dwóch światów: świata kultury i świata rozwijającej się osobowości, poprzez które dochodzi do zmian osobotwórczych w strukturze wewnętrznej wychowanka (Nawroczyński, 1947). Asymilacja wartości, sensów, kultury prowadzi do podstawy, czyli jedności podmiotów, współdziałania, współdzielenia wartości, a także stanowi punkt odniesienia do tworzonego przez wychowanka obrazu siebie i krystalizowanej w doświadczeniach biograficznej tożsamości. W procesie introcepcji pojawiają się przekonania światopoglądowe i przyczynki do stawiania odpowiedzi na podstawowe pytania egzystencjalne, co ma ułatwić jednostce odnalezienie się w świecie. Introcepcja wartości zdaniem Stanisława Kunowskiego jest wplataniem, zakotwiczeniem się wartości w strukturach osobowych wychowanka (Kunowski, 2003), a dalsze przetworzenie tych wartości ma określić sposób jego postępowania w przyszłości.

Samowychowanie

Samowychowanie jako swoisty katalog zachowań jednostki prowadzących do określonego celu możemy postrzegać w aspekcie ontogenetycznym jako wtórne wobec innych działań, wpływów zewnętrznych. To aktywność uwikłana w interakcje wychowawcze, u podstawy której leżą reguły myślenia i działania, zależne od własności umysłu, ale również od poczucia sprawczości, autonomii, jaką zyskuje młody człowiek w procesie wychowania. Wiedza o sobie samym i możliwościach samorozwoju leży u podłoża budowania własnej tożsamości. Jeśli człowiek zmierza do autonomii, wchodzi w dialog z samym sobą, zadając sobie pytania egzystencjalne, których odpowiedzi prowadzą do powstania koncepcji własnej osoby (Dudzikowa, 2007).

Pojęcie samowychowania w naukach humanistycznych definiowane jest przez dwa odmienne stanowiska teoretyczne (Śliwerski, 2011).

Z jednej strony mówimy w tym kontekście o działaniu sokratejskim, aktywności „ku sobie”, jakiej celem jest kształtowanie w sobie pożądanych cech, a drogą dążenie do doskonałości. To rodzaj intensywnej pracy nad sobą, której towarzyszą marzenia o wewnętrznej potędze, jaką starożytni Rzymianie zawarli w stwierdzeniu *Vince teipsum!* (zwyciężaj samego siebie). Sądzono, że ten, kto posiadał sztukę panowania na sobą, potrafi kierować innymi. Potrzeba samowychowania może pojawić się w momencie niezadowolenia z siebie, swojego życia, dostrzeżenia różnicy między JA idealnym, a JA realnym. Współcześnie w różnych koncepcjach psychologicznych i pedagogicznych pojawia się myśl o trenowaniu samego siebie poprzez codzienne aktywności, nawyki, ćwiczenia zmieniające życie jednostki. Z uważnością należy przyglądać się działaniom sokratejskim związanym z samorealizacją, mocno zintensyfikowane mogą bowiem prowadzić do zwiększania skrajnych form egocentryzacji, wykluczając bezinteresowne, empatyczne działania wobec siebie i innych.

Z drugiej strony samowychowanie możemy postrzegać jako aktywność prometejską - „od siebie”, skupionej na spontanicznym, nieintencjonalnym przekształcaniu rzeczywistości otaczającej jednostkę. To działania związane z perfekcjonizmem – aspiracjami jednostki do stawiania się lepszą osobą poprzez każdego rodzaju czyny skierowane na różne obiekty i osoby. Uwidaczniają się one w pozornym zapomnieniu o sobie i transgresji, będącej wynikiem myśli spoza JA. Nie ma tu miejsca na podział na to, co indywidualne, społeczne czy osobiste, wyznacznikiem działań są wartości: altruizm, miłość i potrzeba tworzenia. Zmieniając rzeczywistość wokół siebie – czy to fizycznie, czy ideowo, zmieniamy sami siebie, co jest efektem ubocznym, a nie celem działań człowieka. Wynika to z braku istnienia JA idealnego, do którego może jednostka dążyć. Istnieje JA realne, uobecnione, takie, które pojawia się w ramach interakcji z innymi. Jak pisze Śliwerski „każdy człowiek jest doskonały na swój sposób i zmienia się tylko wtedy, gdy staje się naprawdę tym, kim jest w swej istocie, a nie wtedy, kiedy stara się być tym, kim nie jest” (Śliwerski, 2011, s. 223-224).

Spotkanie

Wychowawca oprócz nadzoru, tworzenia środowiska i oddziaływań psychologicznych, podejmuje czynności zgodne z rolą facylitatora – osoby ułatwiającej samowychowanie, tworzy klimat wzajemnego zaufania, bezpieczeństwa i szacunku,

otwarcie komunikuje się z wychowankiem, stroni od krytycznych ocen, poszukuje informacji, rozwiązań problemów, dzieli się informacjami zwrotnymi. W takim ujęciu wychowanie możemy odnieść do kategorii spotkania, określić rodzajem sprzężenia zwrotnego między samosprzężonymi systemami. Nie ma tu miejsca na jednokierunkowe oddziaływanie, charakterystyczne dla stosunku władzy, zwierzchnictwa, jest dialektyczna jedność wychowania i samowychowania; „wychowanie nie jest czymś, co pedagog ‘robi’ dziecku, ale czymś, co oboje czynią razem” (Śliwerski, 2011, s. 33). Sens wychowania wynika ze szczególnego typu relacji, w jakie wchodzi dwa podmioty.

Wychowanie jest całokształtem procesów mających wesprzeć dziecko we wprowadzeniu w otaczający je świat, w odkrywaniu własnego celu życia, uzyskaniu odpowiedzi na podstawowe pytania egzystencjalne. Dla tak szczególnego zadania niezbędne jest uznanie samodzielności, autonomii, autentyczności jednostki, wzajemne poczucie odpowiedzialności, poszanowanie godności, aktywne i dobrowolne otwieranie się na wartości. Zadanie to realizowane jest poprzez szczególny stan bycia naprzeciw sobie.

Potoczne rozumienie słowa „spotkanie” wskazuje teoretyczne bogactwo, jakie ono za sobą niesie. Spotkanie jest wielowymiarowe, temporalne, cechuje je pewne napięcie, związane jest z działaniem podmiotów, przez co staje się trudne do przewidzenia w skutkach, a czasem i nieprzewidywalne. Spotkania bywają nagłe, zaplanowane, doniosłe, nieistotne, tajemne, miłe, przelotne, ostatnie, powitalne, umówione, rzeczywiste bądź wyobrażone. Niekoniecznie stronami spotkania muszą być dwa podmioty, człowiek może się spotkać z przedmiotem, wytworem kultury lub natury, sytuacją, zdarzeniem, informacją.

Jak wskazuje Adam Węgrzecki (1992), spotkanie człowieka z człowiekiem jest jednym z rodzajów spotkania, odnosi się ono do czegoś więcej niż współobecność (fizyczna bliskość w ograniczonej przestrzeni), jest zwróceniem się ku sobie dwóch bytów, staniem naprzeciw sobie. Możemy wtedy mówić o „obecności zaangażowanej” podmiotów, gdzie jeden człowiek kieruje się ku drugiemu, angażuje się świadomie w relację intersubiektywną poprzez ciało i świat (Węgrzecki, 1992, s. 91). Spotkanie zakłada wzajemność oddziaływań, silną zależność, zaczyna się ono tam, gdzie jedna osoba działa na drugą całą swą istotą. Dwustronna aktywność, reagowanie na siebie i zwracanie ku sobie tworzy „byt zwrócony ku drugiemu” (tamże). Wzajemność nie musi być jednak symetryczna, ani równoważna, w różnych fazach bycia ze sobą raz słabnie,

raz nasila się, innym razem zanika czy podlega ograniczeniom. Mimo to, spotkanie trwa, rozgrywa się między dwoma biegunami – pełnią wzajemności a jej brakiem. Warunkiem istnienia spotkania tego typu jest autentyczność. Pozorność zaangażowania jednego z bytów, podejmowanie aktywności bez prawdziwości i uobecnienia siebie w nich, prowadzi do braku podmiotowej głębi - rozwarstwienia rdzennej warstwy bytu, z którego jednostka może czerpać swe jakościowe zróżnicowanie. Takie spotkanie nie zobowiązuje i nie daje żadnego zobowiązania, jest rodzajem obecności quasi-zaangażowanej.

Józef Tischner (1978) zwraca uwagę na emocje towarzyszące spotkaniom rozumianym jako najgłębszy rodzaj wydarzenia – „spotykając się, czujemy: jesteśmy w poszukiwaniu innej, nowej płaszczyzny bycia. Wszystko trzeba będzie zacząć od nowa. Dawne gesty i dawne słowa muszą nabrać nowego sensu. Więcej: cały mój dotychczasowy sposób bycia staje się problematyczny” (Tischner, 1978, s. 75).

Jak pisze Węgrzecki (1992) za Buytendikiem – podłożem spotkania jest (choć nie zawsze) jakaś emocja, poruszenie emocjonalne wyzwała potencjał spotkania. Emocje nie muszą być decydujące dla zaistnienia spotkania, ale kształtują one atmosferę – albo współbrzmienia, syntonii, albo rozdzźwięku, dysharmonii. Stąd rozróżnienie spotkań na syntoniczne, u podłoża których leżą życzliwość, przyjaźń, tolerancja, i dysharmoniczne, rozwijające się z zazdrością, gniewem, nienawiścią u podłoża. Emocje wpływają na przebieg spotkania, tworzą napięcia między stronami, bądź przestrzeń do swobodnego działania. Niezależnie od nich, każde spotkanie jako wydarzenie ma otwartą perspektywę. W trakcie jego trwania mogą pojawiać się różne trudności, rozdzźwięki o zmiennym natężeniu. Nie są one w stanie przerwać spotkania, urzeczywistniania się w stanie bycia naprzeciwko, o ile jego pierwotne załączki są autentyczne i silne zarazem.

Podłoże spotkania ulega przeobrażeniom w trakcie jego trwania. Wraz ze zmianą podmiotu, pojawiają się nowe myśli i uczucia, które zmieniają poziom głębi w relacji podmiotów, zwiększają bądź zmniejszają stopień „zwrócenia się ku drugiemu i ku sobie”. Stany „otwierania się” i „zamykania się” wpływają na trwałość i efektywność spotkania, jednak nie dzieje się to na dwóch końcach przeciwstawności. Zbytnią otwartość może być tak przerażająca, że przeistoczy się w zamknięcie drugiego. Pojęcie zamknięcia nie może być pojęciem ostrym, w tym ujęciu zawiera ono obietnicę otwarcia się, spotkanie może stymulować pragnienie bycia z drugą osobą, pojawienia się, uobecnienia JA (Węgrzecki, 1992, s. 94).

Spotkanie jest temporalne, umiejscowione w czasie, przebiega zgodnie ze strukturą dramatyczną: ma swój początek, rozwinięcie i koniec, choć nie zawsze jest ona przewidywalna, a często i otwarta. Podmioty mogą wzajemnie wpływać na przesunięcie momentów zwrotnych, kulminacyjnych, które prowadzą do rozwiązań zdarzeń, w jakich biorą udział. Nagłe przerwanie spotkania w połączeniu ze świadomością niemożności jego kontynuacji, może wywołać odwrotne skutki do naturalnie wynikających z płynącego w swoim rytmie spotkania (wzbogacenia siebie o innego). Czas ogranicza swobodę zwracania się ku drugiemu, sprzyja pobudzaniu kontroli oraz oceny, pojawia się usilna potrzeba przekazania tego, co najważniejsze, skracania możliwości wypowiedzi. Można pokusić się o metaforę cienkiego lodu, po którym stąpają dwa podmioty zwracając się ku drugiemu i ku sobie. Jednak powyżej lodu, na wysokości twarzy, które siebie widzą, pojawia się inny wymiar czasu, który nie podlega regulacji zewnętrznej, a wewnętrznej, związanej z treściową jakością bycia razem. To w tym wymiarze przeszłość łączy się z przyszłością, przyszłość z teraźniejszością, wydobywane są elementy z przeszłości, ożywiane, przybliżane do tu i teraz, niezależnie od tego, co obiektywne dookoła. Owo połączenie czasu, wymiarów temporalnych życia jednostek, niczym w opowieści, łączy życie dwóch podmiotów, zakreśla wspólny horyzont. Węgrzecki stwierdza „każda nowa teraźniejszość wyznacza horyzont przyszłości. Skraca lub wydłuża dotychczasową perspektywę. Wprowadza ograniczenie tam, go nie było lub uchyla ograniczenie dotąd istniejące (...) Dopóki istnieje dwustronny horyzont czasowy tego, co się pojawia w spotkaniu, utrzymana zostaje możliwość jego trwania i rozwoju” (Węgrzecki, 1992, s. 96).

Spotkanie jest więc fenomenem osobotwórczym, autoformatywnym, przygotowuje człowieka do doświadczania *nowego*, czyni jednostkę refleksyjną, może wskazać drogę, dostarczyć wiedzę, jak i sposób radzenia sobie z trudnościami. Otwarta, niedyrektywna postawa ma wspierać akceptację samego siebie, pobudzać zdolność jednostki do samorealizacji, zachęcać do prometejskiej aktywności od siebie i racjonalnej w ilości aktywności sokratejskiej.

Koncepcję wychowania jako spotkania możemy odnieść do ujęcia wychowania jako mitycznej wędrówki (Campbell, 2008, Vogler, 2010), w ramach której wychowanek-bohater pokonuje drogę, przechodzi przez próg ze świata zwyczajnego, bezpiecznego, dobrze mu znanego do świata niezwykłego, pełnego wyzwań i niebezpieczeństw, przed których negatywnymi skutkami w pewnym zakresie może on

się uchronić. Wychowawca wcielając się w różne nośniki treści - niczym Mentor, Starzec, a czasem Cień czy Trickster, towarzyszy jako zmienny archetyp wychowankowi, przeżywając wraz z nim jego życiową opowieść. Celem procesu jest powrót do zmienionego świata zwyczajnego, bezpiecznego świata w statusie quo¹ - niby tym samym, a jednak innym.

Spotkanie z wychowankiem nie ma na celu ukształtowania jego indywidualności, ani kształtowania osobowości, dalekie jest od wskazywania dlań miejsca w świecie. To dla mnie zmienny rodzaj bycia ze sobą, może ono stać się wsparciem poprzez wysłuchanie, rozmowę, może też być pobudzeniem do działania, inspiracją, zachętą do poznawania, a może wskazaniem granic, których w danym momencie nie należy przekraczać. Wychowanie w przeciwieństwie do spotkań dwóch podmiotów dojrzałych biologicznie (dojrzałość mózgu) nie może pominąć jednokierunkowego, intencjonalnego działania na wychowanka. Dziecko bowiem mimo swej autonomii, zdolności do rozwoju, nie zna różnych perspektyw bycia w świecie, a co się z tym wiąże, nie zna zagrożeń, które mogą unicestwić jego istnienie. Wychowawca przede wszystkim ma stanowić opiekę i umożliwić wychowankowi na tyle, na ile to możliwe – przetrwanie. Relacja wychowawca-wychowanek ulega przekształceniom na przestrzeni czasu. W momencie, gdy wychowanek osiąga autonomię (po okresie anomii i heteronomii), odpowiedni wiek i gotowość do podjęcia autorozwojowych działań, wychowawca powinien świadomie wycofać się z pedagogicznego działania i pozwolić wychowankowi stawiać się wedle własnego pomysłu. Nie wyklucza to jednak spotkań z drugim – zmienia jednak ich charakter na w pełni dwukierunkowy.

W pedagogice ugruntowanej humanistycznie, personalistyczno-egzystencjalnej nie ma miejsca na moralizatorskie, metodyczne wskazówki, które ściśle określałyby, co należy czynić, by wychowywać. Nie ma tu odpowiedzi na pytania jak, natomiast pojawiają się próby odpowiedzi na pytania o istotę i sens wychowania, relacje wychowawcze - współbycie wychowawcy z wychowankiem.

Wymienione powyżej warunki zaistnienia wychowania dookreślane są przez podmiot wychowujący w aktach działania i refleksjach. Mogę zaryzykować stwierdzenie, że sposoby realizacji zadań wychowawczych mają w tym ujęciu narracyjny charakter, pojawiają się, stają się widoczne dzięki interpretacjom i reinterpretacjom działań, zdarzeń, sytuacji. Wychowanie jak wskazywałam na samym początku dotyczy

nie tylko tego, co istnieje w przestrzeni pomiędzy, istotne są dla jego zrozumienia uwarunkowania społeczne i kulturowe. Możemy je dostrzec przyglądając się rodzicielstwu i tworzonych w ramach tego doświadczenia narracjach, które uwidaczniają się w kulturowym uwarunkowaniu życia człowieka, w narracyjnym sposobie rozumienia świata, w sposobie komunikacji stosowanym w wychowaniu i rozwoju dziecka oraz w transmisji międzypokoleniowej.

2.1.4 Doświadczenie rodzicielstwa

Rodzicielstwo jest nieodłącznym elementem każdego „czasu” człowieka, ma status ontologiczny. Mimo uniwersalności narodzin dziecka doświadczenie to i role, jakie jednostka obiera za lub wbrew obowiązujących norm społecznych, są bardzo różne. Sposób przeżywania rodzicielstwa nie ma już uniwersalnego charakteru, jest doświadczeniem subiektywnym, na które to wpływ ma kondycja JA rodzica, u/kształtowana tożsamość, moment, w jakim jednostka staje się rodzicem, a także uwarunkowania pokoleniowe, kulturowo i społeczno-ekonomiczne. Rodzicielstwo jest rodzajem bytu społecznego, relacyjnego, mimo ugruntowanego obrazu w rzeczywistości społecznej danego momentu dziejowego. Można założyć, że JA-RODZIC rozwija się w istniejącej wcześniej koncepcji JA-ŚWIAT.

Doświadczenie rodzicielstwa jest związane z poczęciem dziecka i wchodzeniem w rolę rodzica. To doświadczenie związane z byciem w nowej sytuacji, za którą człowiek bierze pełną odpowiedzialność. Decydując się na poczęcie dziecka¹⁶, człowiek zmienia swoją sytuację życiową, choć na samym początku nie doświadcza tego empirycznie. Najpierw pojawia się koncept potomka, następnie zarodek, potwierdzona ciąża, a dopiero po porodzie następuje moment spotkania z dzieckiem. Do momentu narodzin tylko matka doświadcza bezpośredniej obecności dziecka, ojciec w tym współuczestniczy w pośredni sposób (np. dotykając brzucha matki przy próbach wyczucia ruchu dziecka, obserwując zmiany zachowania, samopoczucia kobiety). Po narodzinach dziecka życie rodziców ulega przemianie, która obejmuje obowiązki, nawyki, higienę życia, dietę, gromadzoną wiedzę, zainteresowania, przestrzeń, domowy mir, a także i otoczenie – rodzice odwiedzają inne miejsca, często dochodzi do zmian towarzyskich,

¹⁶ Nawet jeśli poczęcie nie zostało zaplanowane i nie jest wynikiem świadomego wyboru to nadal ciąża jest wynikiem decyzji o współżyciu i braku zabezpieczeń przed zapłodnieniem; pojęcie decyzji nie odnosi się do sytuacji traumatycznych, związanych z ciążą powstałą w wyniku przemocy.

dotychczasowi znajomi schodzą na dalszy plan, a w ich miejscu pojawiają się nowi znajomi – inni rodzice uwikłani w podobne trudności i wyzwania.

W swojej pracy zaprezentuję doświadczenie rodzicielstwa w perspektywie egzystencjalizmu Karla Jaspersa. Wybrana koncepcja egzystencji niezbyt często pojawia się w refleksjach pedagogicznych dotyczących wychowania¹⁷, a stanowi ważne źródło teoretycznych uzupełnień rzeczywistości wychowawczej o wymiar duchowości (Sztobryn-Bochomska, 2016). Istotny jest dla mnie aspekt wysiłku, jakiego wymaga bycie rodzicem, traktowanie własnego życia jako zadania i poczucia sprawczości przejawiającego się w możliwościach zmiany swojej sytuacji. Jaspers postrzega egzystencję jako stawanie się sobą, możliwość, a nie byt jednostkowy. Owo stawanie się sobą ma miejsce na mocy wolności i w obliczu sytuacji granicznych, w jakie człowiek wchodzi w biegu swojego życia i jakie prowadzą go do granic poznania. Sytuacje te umożliwiają transcendencję, przekraczanie granic poznania i samego siebie. Stan ten nie jest ani dostępny, ani łatwy.

Jaspers zauważa, że człowiek jest stale w jakiejś sytuacji, w jakichś warunkach, okolicznościach, od których trudno się odseparować. Sytuacyjność życia człowieka związana jest z ruchem, aktywnością życiową - jednostka wychodzi z jednej okoliczności i wchodzi od razu w inną. Człowiek jednak ma dwie możliwości, biernego przyjmowania stanu rzeczy oraz tworzenia nowych warunków, powodowania sytuacji, działania celowego. Czynne, aktywne podejście pojawia się, gdy jednostka potyka się o granice, jakie wyznaczają przyrodzone mu właściwości i jakie wyznacza świat (Rudziński, 1978, s. 106), kiedy burzy się jego świat życia, a obrazy mu znane, stają się zupełnie nie pasującymi elementami (sytuacje graniczne).

Samo bycie w sytuacji (bez wysiłku) Jaspers określa jako mierność życia. Trzeba włożyć trochę trudu, zbliżyć się do granic, by wybić się ponad tę mierność. Trud ten, jak zauważa Justyna Sztobryn-Bochomska (2016), zbliżony jest do wysiłku podejmowanego na drodze wychowania i samowychowania. Przy tych podstawowych rozróżnieniach koncepcji egzystencji Jaspersa warto ponownie przywołać strukturę wędrówki bohatera Voglera, pracę bardzo ważną dla mojego projektu. Vogler rozdzielając świat zwyczajny (znany, bezpieczny, nie wymagający od bohatera żadnego

¹⁷ Psychologia egzystencjalna Jaspersa była punktem odniesienia dla doznań matek wychowujących samotnie dzieci z głęboką niepełnosprawnością (Aksamit, 2017), ale nie dotarłam do odniesień pojęcia sytuacji granicznej do rodzicielstwa w przypadku dzieci zdrowych.

wysiłku) od świata niezwykłego (niebezpiecznego, nieznanego, wymagającego dużej aktywności), podobnie jak Jaspers dostrzega konieczność przekroczenia granicy/progu, by móc rozwinąć siebie i przeżyć swoje życie w pełni. Bohater wyruszając na wyprawę, traci swój bezpieczny świat, ale nie bezpowrotnie, tylko na czas wędrówki. Po przejściu przez największą próbę, bohater powraca do zwyczajnego świata, doświadczając kolejnych prób, poznając siebie, ponownie przekracza próg. Świat ten, mimo że podobny do tego pozostawionego, jest już inny. Bohater doznał przemiany, nie może więc powrócić do tego co było i działać w świecie, jakby nigdy nic się nie stało. Do głosu dochodzi refleksja, świadomość życia i samoświadomość – jakie i gdzie jest to moje (bohatera) miejsce, kim Ja w tym świecie jestem. Ów trud i próby, jakim poddawany jest bohater, nie łączą się z bólem egzystencjalnym, ich istnienie jest częścią życia człowieka – jego biograficznej opowieści, tworzonej indywidualnie przez każdego z nas.

Jaspers w żaden sposób nie nawiązuje do metafory wędrówki, pisze o sytuacji granicznej, która prowadzi do pełnej egzystencji. Rozróżnia on dwa doświadczenia dostępne w ramach sytuacji: empiryczne, uwikłane w warunki życia oraz egzystencję jako doświadczenie poza empiryczne (Rozmarynowska, 2012), wykroczenie poza to, co wynika z przyjętych przekonań, norm, co narzucone przez innych. To sytuacje graniczne i ich świadome przeżywanie prowadzi do rozpadu poglądów i działań z nimi związanych. W tego rodzaju sytuacjach jednostka nie ma możliwości odwołania się do tego, co jest jej znane, bo okoliczności, w jakich się znajduje, zupełnie do zebranych elementów nie pasują. W sytuacjach granicznych człowiek nie wie, co ma czynić, co jest prawdą, doznaje poczucia znikania, nieistnienia dla innych ludzi. Ich istota tkwi w pozbawieniu jednostki podstaw do bycia, są one obiektywnie niepoznawalne, niezmiennie i ostateczne (Rudziński, 1978, s. 188) – przejście od empirii do egzystencji to świadomy akt człowieka, przebiegający w trzech etapach – zdobycia obiektywnej wiedzy o świecie, rozjaśnienia, urzeczywistnienia egzystencji. Sytuacje graniczne mogą dać człowiekowi pełnię, „nieklamane, niepozorne życie, bez – tylko – hedonistycznego zanurzania się w nim lub też odwrotnie – bez biernego poddawania się biegowi życia i wydarzeń” (Sztobryn-Bochomska, 2016, s. 150). To sytuacje śmierci, cierpienia, walki i winy, których wspólnym podłożem jest antynomiczna struktura bytu. Sprzeczności, o jakich pisze Jaspers, uświadamiają jednostce beznadziejną marność w świecie, są one ze sobą tak silnie powiązane, że nie da się ich rozdzielić. Człowiek dąży do realizacji czegoś wartościowego, ale nie może tego osiągnąć, nie godząc się na coś, czego nie chce

(Rudziński, 1978). Nie ma sytuacji klarownych, bez sprzeczności. One zawsze się pojawiają, bo taka jest natura bytu i świata, wszystko jest dychotomiczne i ze sobą powiązane niczym śmierć i życie. Każdy człowiek działa w niedoskonałym świecie, w którym aby być zwycięzcą, trzeba być najpierw przegranym, aby doznać szczęścia, trzeba doznać cierpienia.

Jak na egzystencjalistę Jaspers optymistycznie postrzega człowieka, według niego jest on „zawsze czymś więcej niż tym, co o sobie wie” (Filipiak, 2012, s. 265). Wchodząc w sytuacje graniczne jednostka transcenduje, nadaje rzeczywistości określony sens, dąży do osiągnięcia pełni bycia sobą – ale sobą niepowtarzalnym, nieznanym do tej pory nikomu, a nie wypełniającym rolę, obierającym cechy i przyjmującym zachowania, jakie ów JA przyswoiło w procesie socjalizacji, wychowania i pod wpływem różnych uwarunkowań zewnętrznych.

Jak w swojej analizie zauważa Sztobryn-Bochomulska (2016) sytuacje graniczne łączą się w tym egzystencjalnym wymiarze z wolnością jednostki, bowiem, człowiek choć ma historyczną określoność i wpisuje się w konkretną temporalną rzeczywistość to dzięki swej wolności, nie objawiającej się w postaci panowania nad światem, a w możliwości akceptacji, przyswojenia lub zmiany swojej sytuacji, w jakiej się znalazł, tę wolność realizuje. Przyjmując ograniczoność czasu i przestrzeni, nie polegając na kategorii losu, a podejmując trud poprzez działanie, człowiek sprawczo realizuje swoje zadania, panuje nad sytuacją w jakiej się znajduje, kreuje i przetwarza okoliczności.

Sytuacje graniczne opierają się na najwyższych stawkach, łączą się z przetrwaniem jednostki. Dla Jaspersa śmierć jest nierozzerwalnie związana z życiem, a więc myślenie o śmierci, uruchamia myślenie o życiu - powinnościach, odpowiedzialności, cierpieniu, poczuciu winy i walki. Myślenie to towarzyszy rozjaśnianiu i przeżywaniu egzystencji, dając człowiekowi świadectwo, jaki jest on wewnętrznie, co się w nim zmienia, na jakie aspekty siebie ma wpływ. Śmierć i cierpienie są nieuniknione, natomiast winy i walka choć nieuchronne, jako sytuacje są wynikiem działania jednostki, mogą nie wystąpić, jeśli pozostaniemy przy empirii. Odpowiedzialność łączy się z koniecznością wyboru – czy podejmę walkę, czy pozostanę przy harmonii. Wina, również związana z działaniem, rodzi sytuację graniczną, bowiem każdy nasz czyn niesie za sobą skutki, jakich nie jesteśmy w stanie przewidzieć, bezczynność funkcjonuje podobnie, „jak w tragedii antycznej – cokolwiek człowiek wybierze, zrodzi jego winę” (Sztobryn-Bochomulska, 2016, s. 151). Uznanie winy totalnej uwalnia człowieka od beztroskiego życia

przepełnionego samozadowoleniem i czyni go odpowiedzialnym za niedoskonałość świata.

Koncepcja egzystencji Jaspersa ukazuje człowieka, który może doświadczać empirycznie biologicznych aspektów bytu, będąc statycznym odbiorcą sytuacji wykreowanych przez innych. Daje ona jednak światło na możliwość obrania postawy egzystencjalnej, dążenia do egzystencji - związanej ze skokiem poza empirię w kierunku pełni życia, na jaką człowiek może sobie pozwolić. Człowiek może doznać transcendencji, przeskoczyć biologiczne aspekty swojego bytu i stać się człowiekiem świadomym, odpowiedzialnym, działającym, a zarazem wpisanym w rzeczywistość, jaka jest mu dana. Aby tak się stało musi zaakceptować stan, w jakim jest, brać udział w różnych sytuacjach, w tym także w sytuacjach granicznych i być w nich całym sobą, przeżywając je świadomie, dotykając tego, co trudne w nim i w świecie zewnętrznym. Akceptacja i refleksyjność umożliwiają ów skok ku przekroczeniu granic poznania swojego świata, a co za tym idzie – poznania siebie w nim i stania się człowiekiem sprawczym, działającym, zmieniającym okoliczności, w jakich się znalazł, na tyle, na ile to możliwe.

Przyjrzyjmy się z tej perspektywy współczesnemu rodzicielstwu. Zakładam, że rodzicielstwo może być jedną z sytuacji, w jakie człowiek wchodzi, może też być takim doświadczeniem w nieznanych okolicznościach, burzącym podstawy bytu jednostki, a więc w pewnym zakresie może stać się sytuacją graniczną.

Sama ciąża stanowi przykład antynomii struktury bytu, jest nierozrwalną sprzecznością dwubiegunowości życia, dotyka życia i śmierci zarazem. Napisałam na samym początku, że najpierw pojawia się koncept dziecka jako element doświadczenia rodzicielstwa. Koncept ten powołuje świat wyobrażony, w którym w moim JA-ŚWIAT pojawia się miejsce na JA-JA-ŚWIAT, świat dwóch połączonych ze sobą podmiotów, nierozrwalnie związanych do momentu porodu. Sam koncept jednak nie musi przez dłuższy czas zostać zrealizowany, czemu towarzyszyć mogą różne trudne sytuacje i okoliczności. Już w tym momencie pojawia się dychotomia życia i śmierci. Współczesne statystyki dotyczące niemożności zajścia w ciążę, niepłodności i bezpłodności par w wieku rozrodczym, zwracają uwagę na aspekt poczęcia życia, jak i śmierci konceptu dziecka jako własnego potomka. Rozmowy podczas procedur in vitro o przetrwaniu lub śmierci zarodka są nieodłącznym elementem stosowanych metod wspomagania zajścia w ciążę. Spójrzmy jednak na moment, w którym do zapłodnienia dochodzi. Przez

pierwsze 12 tygodni ciąży nie można stwierdzić, czy zarodek rozwija się prawidłowo, medycznie nie nazywamy wtedy zarodka płodem, ta forma bytu pozostaje połączonymi komórkami. Dopiero doświadczenie bicia serca pozwala stwierdzić, że ciąża jest - żyje. Następnie w związku z medykacją ciąży kobieta, a czasem i ojciec przechodzą różnego rodzaju badania, które prowadzą do postawienia pytania: czy dziecko przeżyje, jeśli tak, to jakie się urodzi. Towarzyszące ciąży pytania są pytaniami egzystencjalnymi – o życie i śmierć, a na dodatek towarzyszy im naturalny lęk matki przed porodem, który jest kolejną sytuacją nieprzewidywalną, nieuchronną i prowadzącą do kluczowej zmiany w życiu rodziców. Nie każdy człowiek przeżywa ciążę w sposób świadomy i refleksyjny, można bowiem pozostać przy empirycznym doświadczeniu i przejść przez ten czas bez skoku poza empirię, bez pytań o to, czy jest we mnie życie czy śmierć.

Empiria rodzicielstwa dotyczy w sposób bezpośredni cielesności i zmysłowości człowieka. Kobieta w ciąży dostaje informacje od położnej, lekarza ginekologa, ewentualnie specjalistów ze szkoły rodzenia, czego może doświadczać i jak te doświadczenia mogą przebiegać. Każda nieprawidłowość, jaka się pojawi w przebiegu ciąży jest wyjaśniana przez osoby z zewnątrz. Kiedy w domu pojawia się noworodek, cała przestrzeń zmienia zapach, co wynika z używania akcesoriów niemowlęcych (mokre chusteczki higieniczne, perfumowane pampersy, zapach proszku do prania dla niemowląt itp.). Zmieniają się tematy rozmów i nawyki rodziców. Po kilku dniach codzienność domowników wygląda całkiem inaczej niż wyglądała do tej pory. Nic tak nie wyciąga aspektów fizyczności, intymności na wierzch, jak opieka nad dzieckiem – kontrola wszystkich czynności fizjologicznych oraz wprowadzanie ich rozpoznania do rodzinnego dyskursu. Rodzic poznaje ciało od podstaw, dowiadując się o najróżniejszych szczegółach rozwojowych człowieka. Poznawanie biologicznej autentyczności bytu może przebiegać w sposób schematyczny, bezrefleksyjny, pozorny, być postrzeganym jako etap do przejścia, wynikać z życiowego skryptu przekazanego przez matkę lub stać się tematem tabu. Empiryczne działania mogą przywoływać najróżniejsze emocje, generować napięcia w relacjach rodzinnych, wywołać stan niepokoju, jak i mogą przebiegać bezproblemowo.

Kobieta, choć znajduje się pod wpływem zachodzących w jej gospodarce hormonalnej zmian, może dostrzec w doświadczeniu rodzicielstwa pewną nieswoistość bytu, dotyczy to w szczególności współczesnych matek – jako kobiet, które doświadczyły siebie w swoim życiu, odkryły potencjał pełni życia, ale i ojców, którzy

tracą swój *status quo*, zwyczajny świat. Jak pisze Elisabeth Badinter „macierzyństwo jest wyzwaniem, a nawet sprzecznością. To, co przysługuje kobiecie nie matce, przestaje być jej prawem, gdy pojawia się dziecko” (Badinter, 2013, s.10), pojawia się w powołanym bycie JA-JA-ŚWIAT, sprzeczność między JA i JA, związana z wartością wolności, kobieta staje się częścią trójwymiarowego układu matka-ojciec-dziecko.

Wraz z pojawieniem się potomka rodzice doświadczają poczucia winy w różnych zakresach: komunikacji, rozwoju dziecka, jak i relacji partnerskiej. Zanim nauczą się rozumieć własne dziecko korzystają z rad ekspertów lub innych członków rodziny, a kolejne niedopatrzenia często prowadzą do utraty ich pewności w działaniu. Często ani czyny, ani bezczynność nie prowadzą do harmonii, poczucie winy zwiększa się wraz z kolejnymi wyzwaniami rozwojowymi dziecka. Zaczyna się walka o odnalezienie przyczyny problemów, wizyty u lekarzy, specjalistów, próby określenia czy dziecko jest „w normie” czy poza nią. Rodzice przyglądają się innym, co wywołuje w nich pytania o to, co robią nie tak. Poczucie to dotyczy również sprzeczności między swoim intuicyjnym działaniem, sposobami postępowania, a obrazami realizacji ról warunkowanymi kulturowo. Wina jako sytuacja graniczna wiąże się z poczuciem odpowiedzialności, którego nie da się ani na chwilę wyłączyć, wraz z dzieckiem pojawia się wizja jego obecności na przestrzeni całego życia rodziców, będzie ono uczestnikiem i ważnym elementem twórczym ich biografii.

Poczucie odpowiedzialności zajmuje bardzo ważne miejsce w systemie rodzinnym. W pierwszym okresie życia dziecka, kobieta w znacznie mniejszym stopniu angażuje się w relację z partnerem niż przed pojawieniem się trzeciego podmiotu. Świadomość kobiet, jak i mężczyzn, w kwestii ich obowiązków i podstaw budowania relacji znacząco się zmieniła, współcześnie ojcowie równie często podejmują opiekę nad dzieckiem i odczuwają podobne zmęczenie (Ostrouch-Kamińska, 2011). Współuczestniczenie w obowiązkach rodzicielskich, jak i stan zmiany, w jakim cały system rodzinny się znajduje, znacząco zmienia relacje intymne rodziców. Poczucie odpowiedzialności za dziecko i wynikające z niego imperatywy stałej opieki stoją w sprzeczności do potrzeb emocjonalnych (uwagi drugiej osoby, troskliwości, opieki) dorosłego w rodzinie.

Pojawienie się dziecka łączy się z budowaniem innego rodzaju sieci powiązań dorosłego człowieka ze światem. Człowiek wchodzi w relacje z innymi uwarunkowane przez fakt bycia rodzicem, co nie zawsze jest wynikiem chęci nawiązania kontaktu, a koniecznością. Sprzeczność między powinnością a chęcią zrobienia czegoś innego

również może budować nieswoisty odbiór sytuacji, w jakiej rodzic się znajduje. Jednak udział w takich sytuacjach i sytuacjach granicznych wraz z ich przeżywaniem jest koniecznością, dopiero one pozwalają człowiekowi wejrzeć w głąb siebie, poznać swój wewnętrzny charakter. Tego rodzaju sprzeczności ukazują człowiekowi świat, jakiego pragnie. Jednostka ma taką moc sprawczą, by swój świat zmieniać, o ile zaakceptuje stan, w jakim się znajduje. Możemy budować własny świat życia z uwzględnieniem zewnętrznych ograniczeń, na które nie mamy wpływu. Dziecko staje się takim ograniczeniem, a zarazem potencjalnością rozwoju rodzica. Możemy zaryzykować stwierdzeniem, że dziecko może stać się przyczynkiem rozwoju sytuacji życia rodzica jako sytuacji granicznej. W szczególności może dotyczyć taki stan rzeczy jednostek wrażliwych i refleksyjnych, a także sprawczych, które przed narodzinami dziecka miały poczucie kontroli i sprawczości nad swoim życiem.

Justyna Sztobryn-Bochomska (2016) dostrzega wątek egzystencjalizmu w codzienności wychowania, którą rozumie jako rzeczywistość komunikacyjną między wychowawcą a wychowankiem. Pyta czy w tej codzienności jest miejsce na wielką filozofię i stwierdza: „bez wielkich idei życie ludzkie pozostanie tylko empirycznym trwaniem” (tamże, s. 152). W perspektywie egzystencjalizmu życie nie jest nam dane, ale zadane, człowiek więc staje się, a wychowanie jest niczym innym jak „stawaniem się” – dążeniem do rozwijania możliwości jednostki i samego siebie. Wychowanie wiąże się z wysiłkiem, ze wzmacnianiem podmiotowości wychowanka, jak i wychowawcy, odpowiedzialnością za siebie i swoje czyny. Autorka pisze, że „dziś – wydaje się – główną rolę w kształtowaniu ludzkich postaw przejęła socjalizacja. W wychowaniu natomiast potrzeba wysiłku (tak jak wysiłku od jednostki wymaga sytuacja graniczna)” i dodaje, że dziś nie dokonuje się przekraczanie jakichkolwiek granic w Jasperowskim sensie (tamże, s. 154). Czy aby na pewno?

Próba odpowiedzi na to pytanie prowadzi mnie do rozważań na temat ról matki i ojca, a także współczesnych wyzwań związanych z rodzicielstwem. Prace socjologów (zob. Lynn Jamieson, Anthony Giddens) wskazują zależności między aspektami społeczno-polityczno-ekonomicznymi funkcjonowania jednostki, a rodzinnością i dietnością, dlatego tak ważne jest umiejscowienie zagadnienia rodzicielstwa w czasie oraz w określonym miejscu. Cytowane słowa zostały opublikowane w 2016 roku, moje próby zrozumienia rodzicielstwa mają miejsce od 2019 roku i dotyczą terenu Polski.

Istotnym tłem dla prowadzonych rozważań jest więc pandemia COVID-19 oraz wojna w Ukrainie (od 2022 roku).

Rodzicielstwo określają jednak pewne stałe cechy, niezienne na przestrzeni dziejów, takie jak choćby relacyjność i charakter społeczny. Rodzicielstwo dokonuje się w relacji interpersonalnej, jest rodzajem współzależności społecznej, biologicznym związkiem dwóch osób lub społecznym związkiem o specyficznym charakterze, którego podstawą jest fakt bycia rodzicem, bądź w innych koncepcjach – fakt posiadania dziecka. Warto zwrócić uwagę na różnicę między sformułowaniami „być rodzicem” i „mieć dziecko” (Bakiera, 2013). W nawiązaniu do egzystencjalnego rozumienia odmiennych sposobów istnienia i rozwoju człowieka Ericha Fromma (1995), „być” odnosi się do niezależności, wolności, zdolności do krytycznego myślenia i rozwoju, natomiast „mieć” to możliwość dysponowania tym, co się posiada bez ograniczeń. Rodzicielstwo postrzegane w kategorii „mieć” generuje pokusę traktowania dziecka przedmiotowo, funkcjonalnie – jako zapewnienia przetrwania rodziny, nazwiska (rodzaj dążenia do nieśmiertelności), a także opieki dla siebie na czas starości. Natomiast bycie rodzicem wiąże się z koniecznością tworzenia optymalnych warunków życia dla rozwoju, aktywności dziecka, a także samorozwoju (Fromm, 1995).

Koncepcja „bycia rodzicem” wywodzi się z nastawienia egzystencjalnego, odnosi się do proaktywnego ustosunkowania się wobec doświadczenia rodzicielstwa, przeżywania go oraz „aktywnego wychowania” (Bakiera, 2013, s. 59). Janusz Tarnowski (1993) uznaje zaangażowanie za niezbędny, podstawowy warunek dialogu, pojęcia konstytuującego wychowanie jako spotkanie. Zaangażowanie definiuje on jako świadome i dobrowolne oddanie określonej sprawie lub osobie. Aktywne rodzicielstwo to twórcze łączenie przeszłości z przyszłością, obejmujące zmianę relacji rodzic-dziecko w kierunku uzyskania przez potomka autonomii i usamodzielnienia się, to zaangażowanie dorosłych w bycie rodzicem przejawiające się w stosunku do pełnionej roli oraz własnych zdolności autokreacyjnych (Bakiera, 2013, s. 287). Aktywność łączy się z twórczością, zadania związane z rolą społeczną można bowiem wypełniać twórczo, bądź reaktywnie.

Współczesne rodzicielstwo to trójwymiarowy układ odnoszący się do dziecka, dokonujący się w kontekście aktywności bądź bezczynności drugiego rodzica i realizowany przez osobę dysponującą własnym systemem znaczeń, potrzeb, możliwości (Badinter, 1998). Nie jest ono zależne od małżeństwa, a od relacji dwóch podmiotów, to

rodzaj wielopoziomowego doświadczenia, łączącego doświadczanie siebie, dziecka oraz innych osób w relacji z nim. Same określenia matka i ojciec wskazują na ich relacyjny charakter, zakładają istnienie trzeciego podmiotu, to także określenia ról społecznych powiązanych z rolami płciowymi. Rola to określony w danej kulturze przepis obejmujący oczekiwania względem jednostki wraz ze wskazaniem jej pozycji w strukturze społecznej (Sztompka, 2007), poprzez role wyznaczane są odmienne rodzaje działań i standardów z nimi związanych. Przyjęta rola stanowi źródło wyborów i ocen jakości życia (Hajduk, 2001).

Rodzicielstwo dotyczy tak samo kobiety, jak i mężczyzny, obejmuje doświadczenie bycia rodzicem, ale role matki i ojca różnią się od siebie na poziomie ontologicznym.

Matka to osoba, która w nadal obecnym kulturowym przekazie bezwarunkowo kocha swoje dziecko, „jest ciepłem, (...) jest pokarmem, (...) pełnym błogości stanem zadowolenia i bezpieczeństwa” (Fromm, 2002, s. 48). Jawi się jako postać opiekunki, karmicielki, upostaciowienie opatrności, podejmuje zadania związane przede wszystkim z zapewnianiem dziecku poczucia bezpieczeństwa i nastawianiem dziecka ku innemu. W codzienności matka pod wpływem stresu i zmęczenia może działać wręcz przeciwnie, stać się opiekunką szkodliwą, emocjonalnie niestabilną, wzmagającą poczucie niepewności dziecka, wtedy nadal pozostaje matką, ale *najgorszą na świecie*, prowodyrką wszelkich problemów, jakie w przyszłości spotkają jej dziecko. Matka w swej roli jest albo dobra, albo zła. Składowe oceny wypełnianej roli nie wpływają na jej końcową formę (inaczej jest w przypadku ojca), wypełnienie roli jest postrzegane afirmatywnie, bądź krytycznie. Dlatego tak ważne okazało się określenie zaproponowane w połowie XX-wieku przez Donalda Winnicotta (1994) *wystarczająco dobra matka* i rozbudowane przez Bettelheima (2014) na dwa podmioty: *wystarczająco dobrzy rodzice*.

Miłość macierzyńska jest altruistyczna, stosunek matki i dziecka zawsze jest nierówny i opiera się na krańcach dawania i brania, matka jest dawcą, dziecko biorcą. Rolą kobiety-matki jest opiekowanie się dzieckiem i wspieranie go w rozwoju w taki sposób, by jako dorosły zyskało autonomię i odeszło ku innemu, jak zauważa w reportażu „Macierzyństwo non-fiction. Relacja z przewrotu domowego” Joanna Woźniczko-Czeczott (2018) „bo przecież dzieci chowamy po to, aby szczęśliwie wyfrunęły z gniazda” (s. 107). Wychowanie jest dla matki rodzajem procesu przygotowującego dziecko do oddzielenia się, jak pisze Fromm (2002) „sprawdzianem jej prawdziwej

miłości jest gotowość do pogodzenia się z odejściem dziecka – i darzenie go uczuciem nawet wtedy, gdy odejdzie” (s. 60).

Związek matki z dzieckiem jest przepełniony emocjami, łączy tych dwoje niezwykle silny poziom empatii, wywołujący sprzężenia zwrotne. Dzięki relacji dawania-brania matka staje się dla dziecka osobą wyjątkową, niezastępowalną, dziecko w szczególny sposób wyróżnia matkę spośród wszystkich członków rodziny. Dziecko też szczególnie wpływa na matkę, pobudzając jej najróżniejsze stany emocjonalne. Ta wyjątkowość bycia matką jest nagrodą i nakazem w jednym - obliuguje kobietę do postępowania zgodnego z przygotowaną pokoleniowo ścieżką, a także do przejęcia pełnej odpowiedzialności roli menadżerki życia domowego – bo przecież matka wie najlepiej, czego dziecko potrzebuje. Badania wskazują, że to właśnie kobiety stają na czele domowego ogniska, biorąc na siebie wszystkie aspekty funkcjonowania miru domowego. Choć 60% par deklaruje w badaniach poparcie partnerskiego modelu podziału obowiązków w rodzinie, to zaledwie 37% wprowadza w życie choć część zasad partnerskich jako relacji współzależnych podmiotów (Sikorska, 2021, zob. Ostrouch-Kamińska, 2011). Poglądy znacząco wyprzedzają praktykę.

Macierzyństwo jest postrzegane jako ekspresja kobiecości, jej potwierdzenie i uprawomocnienie (Karkowska, 2020, s. 108), wpisuje się ono w podtrzymywany nadal przekaz mitu troskliwej matki-Polki, której głównym powodem do szczęścia i samospelnienia jest jej dziecko. Kluczem figury matki-Polki jest poświęcenie się pod każdym względem życia, dziecko wchodzi na pierwsze miejsce ważności w systemie rodzinnym i to ono stanowi punkt odniesienia dla innych. Kobieta poświęcająca się mimo, że jest obciążona emocjonalnie i fizycznie, odczuwa dużą presję społeczną, przez co dąży do spełniania wymagań stawianych jej przez społeczeństwo, staje się dzięki temu „supermatką” czy też „matką Polką po liftingu” (Sikorska, 2020). Supermatka świetnie sobie radzi w łączeniu zadań domowych, rodzicielskich z zawodowymi i z każdej tej sfery czerpie ogromną radość. Taki obraz macierzyństwa powielają współczesne celebrytki.

Według raportu Instytutu Badań Strukturalnych (2021) wraz z następującymi zmianami społeczno-gospodarczymi od końca lat 90-tych XX wieku poziom dzietności w Polsce maleje, spadek liczby urodzeń jest silniej odczuwany od początku XX wieku¹⁸.

¹⁸ Przyczyn spadku dzietności upatruje się w niestabilnej sytuacji finansowej partnerów, braku perspektyw organizacji życia z dzieckiem (brak wsparcia w postaci żłobków, przedszkoli), braku

Zmiany te widoczne są również w pozostałych państwach UE. Przedmiotem polityki reprodukcyjnej i to nie tylko w Polsce, a we wszystkich państwach OECD staje się jednak nie rodzicielstwo, a macierzyństwo, a co za tym idzie - skonceptualizowane doświadczenie obowiązku macierzyńskiego promowanego przez władzę i związane z nim oczekiwania, wspierane również ze strony najbliższych, rodziców, którzy pragną doświadczyć roli babci lub dziadka. Za działaniami politycznymi kryją się kampanie prokreacyjne, promowanie matczynego szczęścia i radości płynącej z rodzicielstwa w różnych przekazach medialnych. Współcześnie pojawiają się jednak silne głosy, że ów wykreowane szczęście ma kruche podstawy, a obraz lukrowanego, pastelowego macierzyństwa, przepełnionego słodyczą z reklam pampersów i innych akcesoriów dziecięcych to oszustwo, rodzaj zagrywki kultury z kobietą (Jaworska-Witkowska, 2021) czy przymusu władzy.

W 2010 roku ukazał się wywiad z brytyjską pisarką Rachel Cusk, która doświadczyła wykluczenia społecznego z powodu opublikowanej książki traktującej o jej własnym macierzyństwie. W książce „Praca na całe życie. O początkach macierzyństwa” Cusk (2014) pisze przede wszystkim o złości, frustracji, osamotnieniu towarzyszącym jej doświadczeniu macierzyńskiemu. Publikacja opisu matki jako tej, która nie zachwyca się własnym dzieckiem i nie czerpie radości z macierzyństwa spotkała się z dużym sprzeciwem społecznym. Jak opisuje autorka w wywiadzie udzielonym Agnieszce Jucewicz (2010) po publikacji książki zachorowała na depresję, czuła dużą złość, ponieważ nikt nie oceniał jej kunsztu pisarskiego, ocenie podlegała tylko jej postawa jako matki – okazała się w opinii publicznej być złą matką, co wiązało się z falą hejtu wymierzonego wprost w jej osobę.

Podobną sytuację mogliśmy obserwować w Polsce, gdy piosenkarka Agnieszka Chylińska podzieliła się trudnymi przeżyciami związanymi z rodzicielstwem i doświadczeniem matki dzieci z dysfunkcjami. U części internautów niewątpliwie znalazła zrozumienie, ale pojawiało się w ramach tej dyskusji bardzo dużo komentarzy takich jak te:

„Skończcie już z tą Chylińską...!!!! Ja pamiętam ją z--- młodości ... jak ona sie zachowywała, jak sie wyrażała--pewnie, próbowała wszystkiego, łącznie z alkoholem...aby umilić sobie estradowe życie.... Nie przewidziała, pewnie, że będzie mamą...A potem dzieci cierpią --razem z mamą!!! Nie umiała się szanować i jest,

perspektyw rozwoju – kryzys związany z zagrożeniami ekologicznymi, konfliktami, sytuacją polityczną, braku odpowiedniego partnera, a także w problemie niepłodności par (ok. 15 % populacji w wieku rozrodczym).

jak jest!!!” lub „To po co po jednym robiła kolejne? Cierpiętnica” (Pudelek.pl, 2023)

Warto w tym momencie przywołać pracę Orny Donath, która zestawiała pojęcie macierzyństwa i żalu, a która to po udzieleniu wywiadu w 2015 roku w niemieckiej prasie wywołała żywą debatę publiczną pod hasztagiem #regrettingmotherhood. Deбата osiągnęła międzynarodowy zasięg, autorka przełamała temat tabu jakim jest żałowanie zostania matką. Opublikowane doświadczenia matek oczywiście spotkały się z potępieniem, ale też otworzyły drogę ku zrozumieniu sekretów kobiet, jak społeczne postrzeganie macierzyństwa wpływa na nie i wypełnianą przez nich rolę.

Żal może towarzyszyć rodzicom na każdym etapie, nie musi oznaczać braku miłości wobec dziecka. Macierzyństwu towarzyszy szeroka gama emocji, o czym również pisze wspomniana już reportażystka Joanna Woźniczko-Czczott w swojej relacji z przewrotu domowego spowodowanego pojawieniem się dziecka. Z jednej strony rodzicielstwo jest doświadczeniem niezwykłym, przepełnionym wzniosłymi momentami trudnymi do wyjaśnienia osobom trzecim, z drugiej – wiąże się z poczuciem utraty siebie, wolności, poczuciem samotności, odpowiedzialnością, która przytłacza. Jest rodzajem sprzeczności. To doświadczenie kobiet, które przed decyzją o macierzyństwie działały sprawczo i były bohaterkami własnego losu (Tokarska, 2008). Rodzicielstwo to doświadczenia współczesnych kobiet, które stoją w przestrzeni pomiędzy nowoczesnością, a tradycyjnie ukształtowaną rolą matki. Współcześnie obserwujemy pewnego rodzaju odczarowanie rodzicielstwa, staje się ono bardziej cielesnym, a nie wymagowanym doświadczeniem. Przełamywane są tematy tabu, wyciągając wszystkie aspekty przeżyć związanych z byciem matką lub ojcem.

Dla mężczyzny bycie ojcem jest równie wieloaspektowym i różnorodnym doświadczeniem. Gdy panował tradycyjny obraz roli rodzicielskiej łatwiej było uchwycić zadania, normy i oczekiwania związane z ojcostwem, podział zadań rodzicielskich był jasno rozdzielony na matczyne i ojcowskie. Według Fromma (2002) do zadań ojca należy uczenie dziecka i wskazywanie mu drogi w świat, a warunkiem realizacji zadania jest spełnianie przez dziecko oczekiwań i obowiązków przekazywanych przez ojca. Celem działań jest stanie się podobnym do ojca, czyli zyskanie samodzielności. Na miłość ojca w tradycyjnym ujęciu należy zasłużyć, czy też zapracować, należy również bardzo uważać, bo można ją utracić. Ojciec w pierwszej

fazie rozwoju dziecka wspólny czas poświęcał na zabawę z dzieckiem, a nie opiekę, był swoistym specjalistą od zabaw.

Dziś, w ujęciu egalitarnym, w którym nawet role płciowe nie stoją na przeciwstawnych biegunach, a stanowią swoje komplementarne uzupełnienie (Rawa-Kochanowska, 2011), trudniej jest znaleźć miejsce dla warunkowej miłości ojca i realizacji zadania wprowadzania w odpowiednim momencie dziecka w świat społeczny (Bakiera, 2013). Ojciec w modelu bliższym androgynicznym postawom, promowanym w różnego rodzaju opowieściach filmowych, serialach, a także istniejących w przekonaniach dotyczących partnerskiego życia, jest tak samo aktywnym podmiotem w budowaniu relacji z dzieckiem, jak matka. Podobnie jak ona darzy dziecko czułością, podejmuje działania opiekuńcze, reaguje z tą samą częstotliwością na płacz, przejmuje jak najwięcej aktywności i dąży do spotkań „twarzą w twarz” (zob. J. Tischner) z dzieckiem. Ojciec również ma pełnić zadania związane z budowaniem poczucia bezpieczeństwa emocjonalnego i ekonomicznego potomka oraz matki, ma być wraz z matką ostoją domowego ogniska. Głównym oczekiwaniem stawianym wobec niego jest oczekiwanie obecności i zaangażowania wpływającego od podmiotu, a nie stanowiącego odpowiedź na przedstawione zadanie. Role matki i ojca w takim ujęciu mogą być wymienne, bo są tak bardzo komplementarne.

Realizacja roli ojca według postępowych założeń jest trudna, bowiem współczesne matki same siebie stawiają w rolach ekspertek od dzieci (Sikorska, 2021). Wchodzą w rolę zgodnie z tradycyjnym jej ugruntowaniem. To kobiety zarządzają opieką nad dzieckiem, zdobywają wiedzę od lekarzy, położnych, innych matek, pilnują kalendarza medycznego, diety, stają się specjalistkami od dzieci. Przy takiej matce ojciec mimo opisanych powyżej założeń jawi się jako niekompetentny, a wręcz staje się „bezrobotny”. Mężczyźni, nie mający w swej historii pokoleniowej wzorów związanych z opieką nad dzieckiem w nurcie bliskości ojca, mogą czuć się zagubieni. Trudności nastrocza również kulturowy obraz mężczyzny, który choć powoli ulega przekształceniom, nadal stanowi pewne blokady dla swobodnego bycia sobą. Obraz ten wyraża brak społecznego przyzwolenia na okazywanie przez mężczyzn emocji (kulturowy model macho, chłopaki nie płaczą), wyrazów czułości, troski. Ojciec to ten, który wskazuje jak jest, a reszta ma się dostosować i zgodzić z jego wizją.

Mężczyzna, aby stać się ojcem musi osiągnąć dojrzałość emocjonalną, zaakceptować własną rolę płciową oraz świadomość bycia mężczyzną, przejść przez

proces identyfikacji z własnym ojcem i odcięcia od matki (Badinter, 1998). Gotowość i chęć do wejścia w rolę rodzica zależy od jego doświadczeń z dzieciństwa – tego, czy otrzymał miłość, akceptację i wsparcie od matki, czy ojciec dostarczył mu wiedzy o świecie stanowiąc przykład, jak można realizować zadania związane z tą rolą, a także czy w procesie wychowania zdobył przekonanie o swojej sprawczości, ludzkiej wyjątkowości i ciągłości życia.

Ojcostwo wywiera duży wpływ na życie mężczyzny, mimo braku symbiotycznego związku z dzieckiem. Poziom zaangażowania zależy od obranej postawy rodzicielskiej wynikającej z wewnętrznej motywacji do zostania rodzicem. Jeśli mężczyzna zostaje ojcem w wyniku działań losu, nie podejmuje świadomej decyzji, bądź podejmuje ją nie ze względu na siebie, a na partnerkę, to może doświadczać trudności związanych z byciem w nowej sytuacji. Owa świadomość decyzji przekłada się na satysfakcję z bycia ojcem, budowanie więzi z własnym dzieckiem.

Małgorzata Fuszara (2008) w swoich badaniach ukazuje ojcostwo jako możliwość wyzwolenia się z lęków z własnego dzieciństwa, lepszego zrozumienia swojej partnerki, samorealizacji prowadzącej do rozwijania cierpliwości, troskliwości, intuicji, czułości. Niedojrzałość emocjonalna może wpłynąć na strategię radzenia sobie z wyzwolonymi lękami i przywołanymi doświadczeniami z przeszłości, a w konsekwencji doprowadzić do kryzysu emocjonalnego. Wejście w rolę ojca może wiązać się również ze skupieniem na tym, co się dzieje w przestrzeni domu, a nie w przestrzeni kariery i relacji zawodowych. To taka przestrzeń w biografii na zwolnienie z „wyścigu szczurów”, każdy mężczyzna może postrzegać ów zwolnienie inaczej – jako pozytywny lub negatywny aspekt rodzicielstwa.

Oczekiwanie obecności ojca w życiu dziecka nie jest tylko wynikiem chęci zdjęcia z siebie obowiązków matki, a kwestią świadomości tej obecności dla życia dziecka. Lata 90-te w Polsce to czas nieobecności ojca, ale nie z powodu rozstania rodziców, a pracy, rozwoju biznesu, konieczności odnalezienia się w nowej rzeczywistości ekonomicznej po roku 1989. Owy rodzaj nieobecności stał się punktem zainteresowań dla pedagogów i psychologów. Dziś wiemy, że ojciec odgrywa kluczową rolę w wychowaniu dziecka (Karkowska, 2020), a zadanie wprowadzania dziecka w świat znacząco się rozszerzyło. Ojciec ma swój szczególny udział w rozwoju intelektualnym potomka, etycznym, moralnym, a także płciowym. Stanowi on wzór, punkt odniesienia dla syna, jak i kształtuje obraz mężczyzny w świadomości córki poprzez modelowanie. Mężczyzna

oddziałuje na dziecko również poprzez przekaz słowny oraz dyscyplinowanie. Istotą dyscyplinowania jest ukazanie dziecku czym jest pojęcie konsekwencji działania, a także stanowczości i reguł, do jakich należy się dostosować. Przekaz słowny ma pomóc dziecku w stworzeniu obrazu jego świata, jest nieodłącznym elementem modelowania. W układzie matka-ojciec-dziecko kobieta jest ostoją empatii, zrozumienia, symbolem utulenia, a ojciec wyznacznikiem zasad, norm i postaw, dziecko przyjmuje te oddziaływania, by wykształcić swój obraz świata jako uregulowany społecznie, ale dobry, wybaczący, w którym JA jestem ważny. Kiedy kobieta lub inni członkowie rodziny podważają rolę ojca, traci on autorytet i potencjał jego oddziaływań maleje, podobnie działa to w drugą stronę. Dziecko przy deficytach emocjonalnego wsparcia lub uwarunkowań społecznych może zacząć poszukiwać innych możliwości działania, najczęściej sprzecznych ze stawianymi wobec niego oczekiwaniami. Gdy brakuje jednego z rodziców, drugi musi wypełnić lukę i przejąć zadania rodzicielskie. Kiedy ojciec jest przy dziecku, ale jest on nieobecny, niezaangażowany, nie utrzymuje bliskiego kontaktu i nie buduje więzi, pojawia się tylko wyobrażenie ojca, które w momentach obecności może wywoływać sprzeczne uczucia.

Mężczyźni różnie spełniają swoją rolę, w literaturze znajdziemy dużo typów, jak np. ojciec-tajemnica, ojciec-fantom, ojciec-obszernik, ojciec-obszernik, ojciec-dzieciak (Jagięła, 2007). Jednak nie będę czynić ich dalszych analiz. Celem tej pracy nie jest rekonstrukcja ojcostwa i macierzyństwa, a przybliżenie zagadnienia doświadczenia rodzicielstwa, w jaki sposób kształtuje ono postrzeganie samego siebie przez kobietę i mężczyznę. Dlatego przedstawiłam zaledwie kilka wybranych aspektów ról, obrazów, poglądów i statystyk dotyczących zagadnienia.

Badania wskazują, że zachodzi związek między zaangażowaniem rodzicielskim a doświadczaną przez dorosłych świadomą bądź spontaniczną autokreacją, a samo rodzicielstwo jest doświadczeniem osobotwórczym (Bakiera, 2013). Interesujący jest przy tym aspekt samoświadomości – świadomości bytu, umiejscowienia siebie w świecie w wymiarze egzystencjalnym.

Na podstawie teoretycznych koncepcji rodzicielstwa, własnych doświadczeń rodzinnych, a także wiedzy potocznej zdobytej w ramach przyglądania się dyskusjom prowadzonym przez rodziców na zamkniętych grupach w mediach społecznościowych i ogólnodostępnych forach, zakładam, że choć sposób doświadczania rodzicielstwa jest uzależniony od subiektywnego podmiotu doświadczającego, to jest on również nadal

silnie warunkowany kulturowo i społecznie. A to wszystko mimo promowanego rozwoju świadomości jednostek, wyrażanego w marketingowych hasłach „możesz być, kim chcesz”, „to twoje życie, ty decydujesz”, a także dostępu do wiedzy, niekoniecznie zweryfikowanej, ale w postaci subiektywnych koncepcji pedagogicznych, możliwości prowadzenia dyskusji i radzenia się innych rodziców w dużo większym gronie niż w przypadku rodziców funkcjonujących w fazie kofiguratywnej. Znacząco obraz rodzicielstwa zmienia sytuacja historyczna i polityczna, czego dowodzą badania statystyczne dotyczące diety.

Biorąc pod uwagę możliwy duchowy, egzystencjalny wymiar tego rodzaju doświadczenia oraz rozumienia bytu jako mającego możliwość sprawczego zmieniania sytuacji, w jakiej się jednostka znajduje, ale przy akceptacji ograniczeń, w jaki wpisuje ją los (historyczne okoliczności, jak i życiowe skrypty), mogę założyć, że współcześnie w rodzicielstwie prym wiedzie pojęcie sprzeczności. Człowiek w dorosłym życiu staje przed zadaniami, które z jednej strony ograniczają jego wolność, a z drugiej czynią go wolnym, wiążą się z doświadczeniami granicznymi, które wytrącają go ze znanych mu okoliczności i zmuszają do przekroczenia progu do niezwykłego świata. Balansowanie pomiędzy życiem a śmiercią, lękiem a ukojeniem, prowadzi do egzystencjalnych rozterek, emocjonalnych napięć, nad którymi jednostka nie jest w stanie zapanować w sytuacji przeciążenia codziennością. Jaspers w tych momentach dostrzega możliwość poznania pełni życia. Takie momenty w moim założeniu towarzyszą współczesnemu człowiekowi, decydującemu się na poczęcie dziecka. Tylko czy współczesny człowiek ma taką możliwość, by skorzystać z owej możliwości pełni i rozwijać się w kierunku człowieczeństwa, a na dodatek dzielić się przy tych wszystkich trudnościach swoim człowieczeństwem z własnym dzieckiem? Pytanie to pozostawiam bez odpowiedzi, podobnie jak wcześniejsze dotyczące przekraczania granic.

2.2 Stając się JA, będąc rodzicem - o samoświadomości w świadomości wychowania

Tytułowe rozwijanie świadomości wychowania to dla mnie proces stawania się rodzicem prowadzący do rozwijania w sobie i w dziecku człowieczeństwa. Proces ten łączy się więc z rozwijaniem samoświadomości, stawaniem się sobą, poznawaniem

swojego świata przeżywanego, jego rozumieniem i rozbudowywaniem. To rodzaj transgresji - przekraczania samego siebie.

Rodzicielstwo ulega przemianom wraz ze zmianami cywilizacyjnymi, ekonomicznymi, społecznymi, politycznymi. Jak pisałam wcześniej, jest ono wpisane w każdy czas człowieka. Współcześnie wiąże się ono z refleksyjnością jaka towarzyszy nowoczesnemu życiu (Giddens, 2012). Rodzice korzystają z różnych źródeł wiedzy, poradników, terapii czy coachingu rodzicielskiego (Marciniak-Budecka, 2014) w celu rozwijania swoich kompetencji, umiejętności, pogłębiania wiedzy o rodzicielstwie. Coraz większa otwartość towarzyszy matkom i ojcom, którzy w mediach społecznościowych dzielą się swoimi doświadczeniami i w odniesieniu do innych rozwijają swoją świadomość wychowawczą. Z pewnością współczesnemu doświadczaniu rodzicielstwa towarzyszy refleksyjność przedmiotowa związana z pogłębianiem wiedzy z zakresu opieki i wspierania dziecka w rozwoju, o czym może świadczyć popularność kont, blogów pedagogicznych w mediach społecznościowych oraz grup wsparcia w rodzicielstwie dostępnych na facebooku. Dużą popularnością cieszą się kursy i inicjatywy tworzonych szkół rodziców, których celem jest edukacja na rzecz zwiększania umiejętności komunikacyjnych. Tego rodzaju aktywność edukacyjna rodziców stanowi ważny aspekt zwiększania świadomości wychowawczej - świadomości wiedzy o rozwoju dziecka, wychowaniu i rodzicielstwie.

Zastanawiam się czy oprócz zdobywania wiedzy i narzędzi mających ulepszyć realizację roli rodzica jest w życiu współczesnych matek i ojców miejsce na głębokie przeżywanie rodzicielstwa, a także doświadczanie siebie w doświadczeniu rodzicielstwa (świadomość wychowania). Przyglądam się temu wychodząc od pojęcia świadomości i samoświadomości, a także zagadnienia Ja, poczucia własnej tożsamości oraz możliwości rozwijania samoświadomości. Przywołuję koncepcje, które w mojej ocenie mogą znaleźć zastosowanie dla nowej perspektywy spojrzenia na doświadczenie rodzicielstwa, a w szczególności doświadczanie siebie w rodzicielstwie. Pojęcia świadomości i samoświadomości przybliżam za Zbigniewem Zaborowskim oraz Lechem Ostaszem.

2.2.1 O pojęciu świadomości i samoświadomości

Pojęcie świadomości ze względu na łacińską etymologię wyrazu *conscientia* oznacza wiedzę dzieloną z kimś, pomiędzy podmiotami, często tajną; w metaforycznym ujęciu wiedzę dzieloną z samym sobą.

Samoświadomość postrzegać możemy jako funkcję świadomości, proces kodowania i przetwarzania informacji o własnej osobie oraz traktować jako niezbędny element do tworzenia reprezentacji poznawczej JA (Zaborowski, 1989). Świadomość obejmuje wiele stanów, może dotyczyć zdawania sobie sprawy z istnienia samego siebie oraz otoczenia, w jakim JA funkcjonuje, poprzez świadomość istnienia swojego życia wewnętrznego (psychicznego) po świadomość świadomą samej siebie (Hołówka, 2016).

Świadomość jest stanem, który Lech Ostasz (2011a) przywołuje słowami „wiem, że”, traktuje on ją jako część podmiotu, która generuje również akty „wiem, jak” i „wiem, że wiem”. Jak zauważa, nie ma świadomości bez aktów ‘wiedzenia’ bądź ‘zdawania sobie sprawy’. Bycie świadomym to takie bycie, w którym wie się, że coś jest (że się jest) i że może coś być (że może się być)” (s. 14). Z jednej strony świadomość funkcjonuje poprzez swoje akty, z drugiej działa nieaktowo, odnosząc się w tej sytuacji do tego co potencjalne, a nie zaktualizowane. Działa ona na różnych szczeblach. Pierwszym z nich jest świadomość przedmiotowa zmysłowa, drugim świadomość refleksyjna i samoświadomość, a trzecim możemy określić akty transcendowania, stany odmienne i modalność świadomości czystej. Świadomość na wszystkich szczeblach pełni swoje funkcje, mające zapewnić jednostce:

- usensownianie aktów i przedmiotów jako odkrywanie w relacji części do całości jakiegoś sensu;
- tworzenie poczucia kontynuacji aktów mentalnych i psychicznych, dzięki czemu łączymy obrazy w narracje;
- transcendowanie jako wychylanie się poszczególnych aktów świadomości poza to, co oczywiste i znane;
- subtelne i powierzchowne kontrolowanie;
- integrowanie przedmiotów istotnie do niej należących;
- pośredniczenie między tym, co wewnętrzne, a tym, co zewnętrzne (tamże).

Mówiąc o świadomości zawsze odnosimy ją do konkretnej postaci. Możemy wymienić świadomość indywidualną, społeczną, emocjonalną, psychologiczną, moralną czy świadomość czasu. Każda z nich rozwija się w układzie nerwowym, w ciele i wraz z ciałem (Ostasz, 2011a, s. 121), przynależy więc do konkretnej osoby i związana jest z biologicznymi możliwościami jej funkcjonowania oraz warunkami społecznymi, w jakich jednostka wzrasta i się rozwija. Świadomość jest częścią podstawy odrębności bytu. Ciekawym przykładem jest oswojenie twarzy i podtrzymywanie jej wyrazu przez

świadomość, Ostasz podaje przykład trzeźwego i pijanego człowieka i pisze, że „twarze nieoswojone przez świadomość są bardziej do siebie podobne niż twarze, które ona bierze w swoje posiadanie” (s. 123).

Świadomość w bycie ludzkim sytuuje się na kontinuum: cielesność – psychiczność – świadomość; po części znajduje się w psychice, a po części poza nią, co oznacza, że jest częściowo strukturą psychiczną, a częściowo ponadpsychiczną (Ostasz, 2011b, s. 134). Świadomość istnieje, przejawia się i funkcjonuje w różny sposób, możemy więc mówić o jej modalnościach jako:

- świadomości uwikłanej – to prosta świadomość stanu rzeczy, elementarne poczucie rzeczywistości, może zależeć od zmysłów, refleksyjności lub od intelektu, woli i poczucia JA;
- świadomości niewikłanej – czysta świadomość, prosta, spontaniczna lub rozwinięta;
- świadomości częściowo zmienionej – mocno zintensyfikowana lub wynikająca ze stanu choroby;
- świadomości zredukowanej – występująca np. podczas snienia (tamże).

Świadomość obniżają różnego rodzaju środki halucynogenne, deprivacja sensoryczna, hipnoza, autosugestia, choroby somatyczne, psychosomatyczne i psychiczne. Rozwój świadomości zaczyna się od rozwoju zmysłowego, dostrzeżenia możliwości percepcji zmysłowej i świadomego przetwarzania danych zmysłowych.

Możemy również mówić o zmiennych stanach świadomości, węższych znaczeniowo od powyższych modalności. Stany łączą akt „wiem, że” z określonym sposobem percepcji, wrażliwości, nastawienia, sposobem odkrywania i nadawania czemuś sensu, gotowości na przyjmowanie informacji (Ostasz, 2011a, s. 137). Wyróżniamy stany codzienne (np. stan czuwania), przejściowe, odmienne i zaburzone, które towarzyszą człowiekowi w różnym czasie i okolicznościach. Każdy stan pojawia się w odniesieniu do kondycji JA jednostki i jej momentu życiowego.

Jedną z cech świadomości jest intencyjność jako jej zdolność do automotywacji oraz modyfikowania nastawienia na coś (Ostasz 2011a, s. 81). Świadomość odgrywa rolę w inicjowaniu, podtrzymywaniu lub przerywaniu motywacji, co jest wynikiem nastawienia na coś – obrania celu dokonania czegoś. Intencyjność jest charakterystyczna tylko dla świadomości.

Ostasz (2011a) wskazuje, że szczytem świadomości człowieka jest refleksyjność i samoświadomość. Refleksyjność (świadomość refleksyjna) traktowana jako dodatkowy akt świadomości zwraca się ku samym aktom świadomości skierowanym na jej przedmioty, natomiast samoświadomość jest aktem zwracającym się ku Ja. Autor podkreśla, że „nie każdy przejaw świadomości jest refleksyjnością, jak i nie każdy jest samoświadomością” (s. 82). Refleksyjność jest zdolnością do postrzegania siebie zarówno przedmiotem, jak i podmiotem poznania, łączy się z rodzajem wewnętrznego dialogu - czyli myśleniem.

Pojęcie świadomości łączy się z pojęciem tożsamości i ujęcia JA, które jest tak ważne dla prowadzonego przeze mnie projektu. Zanim jednak przejdę do ich omówienia, przyjrzę się pojęciu samoświadomości jako szczególnego rodzaju świadomości odnoszonego nie do jakiegokolwiek przedmiotu, a do własnej osoby.

Proces kodowania, przetwarzania i integrowania informacji o własnej osobie może być wywołany poprzez koncentrację uwagi na sobie, ale także w warunkach izolacji, choroby, silnego doświadczenia czy pojawiać się spontanicznie. Proces ten odwołuje się do pamięci i spostrzegania oraz myślenia abstrakcyjno-pojęciowego. Samoświadomość może więc funkcjonować w różnorodnych fazach, mieć różną intensywność i wyrazistość. Zbigniew Zaborowski (1989) wyodrębnia samoświadomość latentną, polegającą na nieuświadomionej, ale mogącej być uświadomionej, orientacji własnych planów, zadań i wartości (potocznie: coś się tli w myślach, np. plany wakacyjne). Wyraźniejszą samoświadomość posiadają jednostki koncentrując uwagę na sobie, kiedy patrzą na siebie w lustrze, oglądają swoje zdjęcia czy opowiadają historie ze swojego życia. Najbardziej zorganizowaną formą i najintensywniejszą jest autorefleksja – zastanawianie się nad swoim życiem, swoim Ja, dokonywanie krytycznej oceny działań, planów, postępowania (s. 110-111). Treści takiej refleksji, a zarazem samoświadomości obejmują również sądy, własne myśli, uczucia oraz cechy. Możemy również wyróżnić poziomy samoświadomości ujmowane ze względu na udział czynnika poznawczego. Jeśli samoświadomość pojawia się pod wpływem lęku i zagrożenia ulega ona spłyceniu i zawężeniu (samoświadomość obronna). W typowych warunkach niewywołujących skrajnych stanów człowiek może uruchomić proces kodowania informacji w sposób subiektywny i emocjonalny jako samoświadomość osobową lub w sposób bardziej zobiektywizowany i uspołeczniiony tworząc samoświadomość zewnętrzną. Najwyższy poziom meta samoświadomości dotyczy wartości i pojęć ogólnych, jest to

samoświadomość refleksyjna (nadświadomość). Ten rodzaj samoświadomości interesował głównie psychologów humanistycznych, którzy upatrywali w nim czynnika rozwoju osobowości. Przy rozróżnieniu tym warto zwrócić również uwagę na funkcje, jakie pełni samoświadomość, Zaborowski (1989) wyróżnia:

1. funkcje orientacyjno-tożsamościowe – znajomość siebie, wiedza o swoich możliwościach i ograniczeniach jest niezbędna do przetrwania i utrzymania dobrostanu, człowiek poznając siebie równocześnie zdaje sobie sprawę ze względnej stałości, ciągłości i spójności, jakie mu towarzyszą, buduje swoją autonarrację obejmującą jego przeszłość, trudne doświadczenia, jak i odniesione sukcesy; samoświadomość ma podtrzymywać wewnętrzną spójność jednostki, redukować rozbieżności między różnymi składnikami własnej osobowości;
2. funkcje przystosowawczo-regulacyjne – samoświadomość pełni funkcję sterującą procesami psychicznymi związanymi z realizacją zadań i aspiracji życiowych jednostek uwzględniając ograniczenia otoczenia fizycznego i społecznego, jest wsparciem w akceptacji sytuacji, w jakiej jednostka się znajduje i pomocą w odnalezieniu możliwych dróg realizacji planów w określonych okolicznościach;
3. funkcje obronne – w sytuacjach lęku, frustracji, zagrożenia jednostka nie funkcjonuje prawidłowo, dokonuje zniekształceń informacji, w takim momencie samoświadomość choć nie pracuje prawidłowo (następuje jej zawężenie, spływanie) to i tak umożliwia utrzymanie względnej stabilizacji wewnętrznej;
4. funkcje metasterujące – funkcja nadrzędna wobec pozostałych, wynikająca z uznanej przez jednostkę hierarchii potrzeb, celów i wartości, umożliwia pogłębioną autorefleksję, korygowanie i kontrolowanie przez samą jednostkę własnego zachowania oraz krytyczną samoocenę (s. 119-121).

Samoświadomość podlega różnym procesom, ulega wpływom i mechanizmom wewnętrznego i zewnętrznego działania. Jednym z takich procesów jest ramifikacja. Człowiek funkcjonując społecznie gromadzi doświadczenia, które wpływają na to jak siebie postrzega i jak przez to zamierza realizować swoje role i zadania życiowe. Zdarza się, że ramifikacja rozszerza się i przybiera tak sztywną i hamującą rozwój jednostki

postać, że człowiek nie dostrzega innych możliwości działania i myślenia niż te, które zna. Ramifikacja implikuje określone formy przetwarzania „konsumowanych” treści. Zmiana sytuacji życiowej sprzyja przekształceniom ram, może prowadzić do transgresji, ale nie tylko – poszerzanie i pogłębianie samoświadomości w postaci korzystania z dostępnych oddziaływań rozwojowych (psychoterapia, treningi inter- i intrapersonalne) również mogą zapoczątkować zmiany w ramifikacji samoświadomości. Inne procesy to hermetyzacja (stan ścisłego powiązania stanu własnego organizmu ze stanem środowiska zewnętrznego) i dehermetyzacja samoświadomości (proces uwolnienia od wiązania); waloryzacja treści samoświadomości (ukierunkowanie autokoncentracji na najbardziej znaczący w danym momencie segment Ja); wektoryzacja samoświadomości (powiązanie wiedzy o sobie z afirmowanymi wartościami, budowanie Ja-idealnego).

Świadomość istnieje i jak pisze J. R. Searle (1995) jej istnienie nie powinno nas zadziwiać, świat bez niej byłby całkowicie pozbawiony sensu, „świadomość jest najważniejszym faktem ludzkiego istnienia, gdyż bez niej byłyby niemożliwe różne inne aspekty ludzkiej egzystencji, jak język, miłość, humor i wiele innych” (s. 14).

2.2.2 JA - Jaźń - Tożsamość

W tym momencie warto przyjrzeć się owej całości i niepowtarzalności JA, wynikającej z samoświadomości. Jak pisze w jednej z zabaw filozoficznych Roger-Pol Droit (2014) z wyrazem *JA* zachodzi „przedziwna sytuacja: wszyscy posługują się tym samym wyrazem”, a dla każdego znaczy on coś innego, „(...) krańcowo jednostkowe istnienie wiąże się ze słowem, którego nie wybraliśmy ani nie utworzyliśmy i którym się posługujemy w taki sam sposób” (s. 15). JA rozumiane jako górny odcinek tożsamości, powtarzająca się i utrwalona aktywność indywiduum, która polega na odnoszeniu wszystkiego do siebie i koncentrowaniu wszystkiego na sobie jest mglistym poczuciem ego, co „swoje” (Ostasz, 2011a, s. 128).

Tuż obok zagadnienia JA pojawia się filozoficzne ujęcie Jaźni, pojęcia te są bliskoznaczne, a ich wyjaśnienia zależne są od obranej koncepcji filozoficznej. Nie ma jednej obowiązującej definicji JA, ani Jaźni. Można jednak dokonać rozróżnienia, by podkreślić stosowanie pojęcia JA jako autonomicznej struktury ulokowanej w ludzkim ciele, a Jaźni jako strumienia świadomości, nabytku kulturowego, centrum aktów i stanów psychicznych (Kobierzycki, 2001). Filozofia dostarcza nam wielu różnych sposobów rozumienia Jaźni i JA, dla tej pracy istotne są koncepcje fenomenologiczne

(E. Husserl, M. Scheler) oraz koncepcje psychologii humanistycznej. Postacią, która szczególnie przyczyniła się do przesunięcia rozważań filozoficznych ku psychologii był William James, amerykański psycholog i filozof pragmatysta.

James uważał, że świadomość jest indywidualnym, niepowtarzalnym procesem, utożsamiał świadomość przeżyć z kategorią doświadczenia, które ma swoją określoną historyczność. Aktualne doświadczenie pojawia się na podłożu JA, czyli całokształcie przeszłych doświadczeń danej osoby. Dokonał rozróżnienia na JA jako podmiot poznający (*I*) i JA empiryczne, będące przedmiotem poznania (*me*). *Me* zawiera wszystko, co przynależy do jednostki, składa się z trwałych składników, emocji i zachowań łączących się z nimi. Ukazał wielowymiarowość Jaźni, twierdził, że jej struktura istnieje jako *JA duchowe*, *JA materialne* i *JA społeczne*, a tworzą ją przekonania o sobie, cechy i dążenia, poczucie osobistej tożsamości, poczucie ciągłości w czasie, ukształtowane mechanizmy poznawcze i emocjonalne, system doświadczeń, identyfikacja społeczna, uporządkowana wiedza o sobie, ocena własnych możliwości sprawczych i subiektywny obraz cech umysłowych i fizycznych. JA jest więc sumą wszystkiego, co człowiek może o sobie powiedzieć. James zakładał, że umysł ludzki ma charakter teleologiczny, człowiek ma tendencję do nadawania sensu poszczególnym elementom w celu uchwycenia pewnej całości (Zaborowski, 1989). Ważną dla tej pracy koncepcją JA, która odwołuje się do wykazanej przez Jamesa wielowymiarowości, jest teoria wartościowania i dialogowego JA Huberta Hermansa, znajdująca uzasadnienie w rozważaniach o narracyjnych własnościach życia.

Teoria wartościowania ujmuje JA (*self*) jako zorganizowany proces wartościowania (Hermans, 1987, 1989). *Self* to dynamiczna wielość względnie autonomicznych pozycji JA w wyobrażonej przestrzeni. Koncepcja dialogowego JA opiera się na zastosowaniu metafory społeczności do systemu JA, obejmującego odmienne ośrodki autonarracji i implikujące ich wzajemne odniesienia opisywane za pomocą kategorii dialogu (Oleś, 2012). Hermans zakłada, że życie społeczne, czyli relacje między ludźmi, tak samo jak i życie wewnętrzne mają dialogowy wymiar. Dialogiczność przejawia się w momentach spotkania i polega na wymianie słów, myśli, uczuć, których treści i forma są pochodną interakcji. Wymiana ta następuje w momentach sprzeczności, gdy jednostka dostrzega nieswoistość JA w kontekście pełnionej roli, swoich wyobrażeń czy drugiego człowieka. Jednostka wchodząc w różne role próbuje je pogodzić, dąży do ich wypełnienia, a do tego potrzebuje różnych obrazów samego siebie.

Człowiek w zależności od sytuacji przybiera różne pozycje JA, które są zinternalizowanymi obrazami siebie jakie pojawiły się w różnych doświadczeniach. W zależności od czynników zewnętrznych i wewnętrznych pozycje te tracą lub zyskują na znaczeniu. Owe pozycje są głosami umysłu, pochodną kontaktów z osobami znaczącymi oraz autorefleksji, a każda pozycja JA to inny punkt widzenia - dzięki nim człowiek doświadcza bogactwa życia wewnętrznego, różnorodności, jak i sprzeczności.

Człowiek może więc odnosić się do siebie, podobnie jak odnosi się do innych, może ze sobą dyskutować, polemizować, zgadzać się, jak i krytykować siebie, chwalić czy wyśmiewać (Oleś, 2012, s. 48). Możemy więc mówić o polifoniczności Ja, czyli o obecności różnych punktów widzenia - pozycji Ja i wewnętrznej rozmowie, stanowiącej o myśleniu jako mowie duszy (Gadamer, 2003). Zjawiska dialogowe towarzyszą człowiekowi w jego codzienności, możemy je potocznie nazwać „biciem się z własnymi myślami”. Wyobrażanie sobie sytuacji z przyszłości lub przypominanie zdarzeń z przeszłości pomaga jednostce zaakceptować dany stan rzeczy bądź przygotować się do działania. Dialogowość towarzyszy człowiekowi od samych narodzin, interakcje między matką a dzieckiem mają dialogowy charakter – pełne są wyobrażonych dialogów, odgrywanych scen. Dialogi te mogą prowadzić do uzgodnień i nowych idei (dialogi integrujące), a także służyć obronie i umocnieniu pozycji JA (konfrontujące). Istnieją trzy rodzaje dialogów wewnętrznych:

- a. dialog tożsamościowy – między częściami JA;
- b. dialog z wyobrażoną postacią, np. z wewnętrznym doradcą;
- c. symulacja relacji społecznej, np. rozmowa między rodzicami (Oleś, 2012, s. 52).

Dialogowe JA oznacza fenomenologiczną różnorodność wewnętrznych głosów reprezentujących części JA i zewnętrzne postaci, to „społeczność umysłu” (Hermans, 2002), charakteryzująca się dynamiczną organizacją wewnętrznych przeżyć, wymiennością dominacji i podporządkowania. Społeczność reprezentuje głosy znaczących osób, kultury, społeczeństwa oraz własne.

Teoria dialogowego JA opiera się na trzech założeniach:

1. człowiek jest kreatorem znaczeń – nadaje sens, wartościuje zdarzenia i doświadczenia osobiste, tworząc narracje zwiększa ilość dostępnych ich interpretacji;

2. uporządkowanie systemu znaczeń osobistych warunkowane jest działaniem dwóch tendencji, zwanych siłami – siły odśrodkowe odpowiadają za wzbogacanie systemu znaczeń, a siły dośrodkowe integrują system, prowadzą do redukcji rozbieżności i integrowania niezgodnych treści we względnie spójną całość;
3. system znaczeń osobistych cechuje się historycznością, obejmuje aktualny, przeszły i przyszły punkt widzenia (Oleś, 2012, s. 51).

Jeśli więc dialogowość jest cechą JA człowieka, to brak aktywności dialogowania (wewnętrznej rozmowy, czyli myślenia o sobie) sprawia, że jednostka traci dostęp do obrazu siebie. Wewnętrzne dialogi pełnią funkcje wsparcia, budowania więzi, substytucji, eksploracji, samodoskonalenia, wglądu i samostereowania (Puchalska-Wasył, 2006), a także funkcje adaptacyjne i rozwojowe, bowiem sprzyjają poznaniu i rozumieniu różnych punktów widzenia, klaryfikowaniu przekonań i rozwiązywaniu konfliktów (Oleś, 2009). Ludzie różnią się aktywnością wewnętrznego dialogowania, autorefleksyjnością, często jednak brak motywacji do prowadzenia dialogu wynika z przyczyn zewnętrznych. Niepewność w relacjach z innymi, niejasność w zakresie samowiedzy, stan napięcia emocjonalnego wpływający na samoocenę nie sprzyjają trosce o samego siebie i możliwości przyglądania się różnymi pozycjom swojego JA.

JA jest „górnym odcinkiem tożsamości” (Ostasz, 2011a, s. 128), a tożsamość to wynik poczucia odrębności od innych, sposób odróżniania tego, co należy do jednostki, a co nie. Według teorii poznawczych na kształtowanie pojęcia JA wpływa szereg czynników indywidualnych, podmiotowych i społecznych. Człowiek jest podmiotem poznającym świat i samego siebie, proces ten przebiega dzięki intelektowi, który pobiera, gromadzi, przetwarza i integruje informacje, tak, by umysł mógł stworzyć z nich reprezentacje – obraz JA i obraz ŚWIATA. Podejście poznawcze przedstawia osobę jako całość, nie izolując JA od świata, gdyż konstrukt JA obejmuje całościowy sens doświadczeń jednostki, jak i jej ustosunkowania do świata, wraz z podmiotową kontrolą i samoregulacją. Człowiek w tym ujęciu może wywierać wpływ na bieg zdarzeń podejmując różne działania, a konsekwencje których może poddać wewnętrznej integracji i zbudować na podstawie doświadczeń wiedzę o sobie.

Źródłem owej wiedzy są różne procesy i mechanizmy, takie jak:

- autopercepcja – przyglądanie się własnemu zachowaniu i reakcjom, a także wiedza płynąca z poznania zmysłowego (przyp. autorki);

- odbicie oceny – przyglądanie się innym, w jaki sposób reagują na jednostkę i wyciąganie wniosków na podstawie obserwacji prowadzących do odpowiedzi na pytanie: kim jestem;
- porównania społeczne – dokonywanie porównań między swoimi zachowaniami, a zachowaniami innych, należących do grupy odniesienia (Wosińska, 2004).

Jednostka tworzy swój obraz w wyniku społecznych doświadczeń i informacji otrzymywanych w procesie wychowania, dużą rolę odgrywa więc kulturowe uwarunkowanie relacji i wzorców, w obrębie jakich człowiek wzrasta. Kultura europejska skoncentrowana jest na osiągnięciach indywidualnych, niezależność i wolność, stąd pierwowzorem obrazu JA dla współczesnego Polaka jest obraz JA niezależnego.

Metaforycznie można ująć JA jako rodzaj konstruktów zawierających obraz - autoportret wraz ze szczegółowymi przypisami, których treść obejmuje opowieści, refleksje i wszystkie elementy składające się na tożsamość człowieka. JA pełni rolę integrującą, obraz ten nigdy nie jest dziełem skończonym, choć jego struktura i zarys są bardzo dobrze utrwalone. Jest to tekst, który można różnorodnie interpretować i reinterpreterować. W zależności od padającego nań światła ujawniają się szczegóły, zmieniające sposób rozumienia całości. Obraz ten jest względnie stabilny, ale drobne nowe elementy powodują stały napływ nowych informacji.

Na JA jednostki składa się nie tylko to, co już zostało uświadomione, dostrzeżone, ale też to, co pozostaje w nieświadomości i podświadomości. Utrwalona stałość JA wykluczałaby istnienie człowieka jako istoty dążącej do rozwoju, do pełni życia, aktywnej i społecznej, narracyjnej i twórczej. Wspomniana zdolność do dialogowania daje możliwość jednostce krystalizowania własnej tożsamości.

Tożsamość to pojęcie, które pojawia się od samego początku rozważań o świadomości, jest ona immanentnym składnikiem pojęcia JA, świadomością własnej ciągłości, stałości i spójności. To przekonanie o tym, kim jestem mimo zmieniającego się otoczenia (Kozielecki, 1981). Można ją również postrzegać jako wielowymiarowy sąd osobisty, którego treść zależy od pewnych obszarów samowiedzy. Dla jego ukształtowania ważne są sądy dystynktywne, których przedmiotem są najbardziej osobiste i charakterystyczne dla jednostki cechy, to one świadczą o niepowtarzalności osoby. Sądem dystynktywnym jest samoocena, samoopis, standardy osobiste. Istotne również są sądy centralne, czyli te, którym człowiek przypisuje szczególną wartość, to

one cechują się największą stabilnością, co teoretycznie przekłada się na trwałą część JA. A tożsamość tworzy przede wszystkim to, co trwa, co jest pewnością, a nie to, co się zmienia (tamże). Płynność sądów, dotycząca np. samooceny, wpływa na ukształtowanie przekonania o spójności własnej osoby. Człowiek w celu zachowania równowagi powinien mieć pewność kim jest, a więc powinien obrać pewne stałe budujące jego tożsamość.

Wspomniany proces budowania tożsamości to poszukiwanie odpowiedzi na podstawowe pytania: jaki jestem, kim jestem, skąd przybywam, dokąd zmierzam i po co jestem (Nowak-Dziemianowicz, 2011). Dwa pierwsze pytania prowadzą do rozróżnienia tożsamości przedmiotowej, w ramach której mieszczą się fakty biograficzne i pewne cechy charakteru oraz tożsamości podmiotowej, obejmującej wartości, wybory życiowe, składniki koncepcji życia.

Zbigniew Zaborowski (1989) zwraca uwagę, że pojęcie tożsamości ma obiektywny, jak i subiektywny charakter. Obiektywność tożsamości przejawia się we względnej stałości i odrębności jednostki jako organizmu, osobowości, roli i pozycji społecznej. Subiektywność świadczy o świadomości własnej odrębności.

Poczucie tożsamości pojawia się u jednostki w wyniku socjalizacji, interakcji z ludźmi oraz w wyniku działań podejmowanych w ramach wypełniania ról społecznych. Społeczne determinanty tworzenia tożsamości wynikają z faktu, że człowiek jest istotą społeczną i pozostaje pod wpływem wartości, norm, systemu pojęć, symboli i znaczeń wypracowanych przez grupę, w której wzrasta. Owe determinanty są produktem wielowiekowego rozwoju historycznego (Zaborowski, 1989, s. 270). Na przestrzeni dziejów wypracowane zostały pewne modele tożsamości, które organizują sądy i wyobrażenia będące wynikiem społecznego tworzenia rzeczywistości (Berger, Luckmann, 1983). Jednostka poznaje te modele w procesach socjalizacji pierwotnej i wtórnej, a więc w procesie wychowania. Nie są jednak one stałe, podlegają wpływom zmian społeczno-ekonomicznych i współcześnie nie są już tak wyraźne. Zmieniają się wraz z makro- i mikro narracjami towarzyszącymi jednostkom od najwcześniejszych lat, dotyczą bowiem ról społecznych i zadań życiowych, do jakich przygotowywane są kolejne pokolenia.

Obok społecznych determinantów kształtowania tożsamości należy wyróżnić procesy indywidualnego przetwarzania informacji o sobie, w wyniku których jednostka zdobywa wiedzę niezbędną do tworzenia własnej świadomości (samoświadomości).

Wśród indywidualnych determinantów tożsamości Zaborowski (1989) wymienia: autoschematy i autodefinicje, poczucie podmiotowości, poczucie ciągłości, poczucie odrębności.

Pojęcia autoschematów i autodefinicji pochodzą z koncepcji poznawczej i odnoszą się do schematów poznawczych, którym uwagę poświęciłam w pierwszym rozdziale pracy. Warto w tym punkcie podkreślić, że są to takie idealizacje rzeczywistości, które współokreślają treść naszego widzenia świata i wpływają na to, co dostrzegamy i jak odbieramy. Autoschematy odnoszą się do schematów JA, są jednymi ze składowych komponentów JA, czyli dotyczą właściwości jednostki, jej wspomnień i przeżyć. Autodefinicje to wyjaśnienia najważniejszych dla JA zagadnień, nie mają one trwałego charakteru, ulegają przekształceniom pod wpływem opinii innych, mimo to stanowią wraz z autoschematami poznawczą bazę tożsamości (Trzebiński, 1985, Zaborowski, 1989).

Poczucie podmiotowości to przekonanie jednostki o swojej odrębności mimo podobieństw do innych, a także wynikająca z tego przekonania sprawczość stanowiąca o decyzyjności jednostki i zdolności do podejmowania życiowych aktywności według autorskiego zamysłu, zgodnych z afirmowanymi wartościami. Im głębsze poczucie podmiotowości, tym wyraźniej jest skryształizowana tożsamość jednostki. O poczuciu tym decyduje wewnętrzne poczucie kontroli, poczucie własnej wartości, samoakceptacja, przekonanie o wartości własnych działań oraz realizacja ważnych dla jednostki celów. Istotnym elementem dla poczucia podmiotowości jest również kompetencja zawiązywania relacji – dobrowolnych i emocjonalnie ważnych dla jednostki oraz jej zdolności do intymności (Zaborowski, 1989).

Poczucie ciągłości wynika z uświadomienia sobie, że mimo rozwoju i zmian jest się stale tą samą osobą. To poczucie trwałości własnej osoby w czasie. Istotnym elementem wpływającym na utrwalanie się ciągłości jest pamięć trwała, zachowująca różnorodne przeżycia i informacje dotyczące własnej osoby. W pamięci tej jednostka przechowuje niepowtarzalne i ściśle prywatne dane, które są znane tylko jej, to tzw. tożsamość intymna, która może nie być w pełni uświadamiana. Ciągłość i trwałość nie wykluczają zmienności, przesunięcia poszczególnych właściwości występują wraz z wiekiem i są naturalnym elementem biografii (tamże).

Poczucie odrębności konstryuuje tożsamość człowieka, stanowi ono o relacjach JA-JA i JA-ŚWIAT, to elementarna własność człowieka w *byciu sobą*. Poczucie to

kształtowane jest w procesie wychowania (od anomii, przez heteronomię do autonomii), wiąże się z podstawowymi prawami nadawanymi dzieciom przez rodziców w momencie poczęcia (prawo do życia, do rozwoju, do wszystkich uczuć, do swoich wyborów, do odejścia z domu) oraz równa się stanowieniu samodzielnej całości, co związane jest z tworzeniem swojej życiowej historii.

Ważną dla tej pracy koncepcją jest narracyjna tożsamość w ujęciu Dana P. McAdamsa. W ujęciu tym tożsamość jest nieustannie rozwijaną i zinternalizowaną historią, jaką człowiek tworzy, aby nadać sens, znaczenie, uchwycić cel i spójność swojemu JA (McAdams, 1994). Tworzona przez JA-podmiotowe (narrator) opowieść dotyczy JA-przedmiotowego (przedmiot poznania), to najpełniejsza odpowiedź na pytanie o tożsamość osoby będąca wyrazem tego, co niepowtarzalne w osobowości. Narracja służy zrozumieniu doświadczeń - tych miłych, jak i trudnych, integruje osobowość, a także wyznacza sposób ustosunkowania się jednostki do świata. Powstała opowieść o sobie jest zewnętrznym wyrazem narracyjnej tożsamości, funkcjonującej jako zmienna ukryta (Puchalska-Wasył, Oleś, 2005). Historia życia nazywana mitem osobistym łączy trzy perspektywy czasowe: zrekonstruowaną przeszłość, spostrzeganą teraźniejszość i przewidywaną przyszłość, dzięki czemu wszystkie zdarzenia znajdują swój początek – rozwinięcie – zakończenie, a historia staje się spójna i celowa tak dla narratora, jak i osoby ją poznającej.

Snuta przez jednostkę opowieść (autonarracja) jest przejawem tożsamości, na tę bowiem składają się całozyciowe doświadczenia, choć ich bezpośrednio nie opisują. Zręby tożsamości narracyjnej pojawiają się w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości, a jako taka tworzona jest przez całe dorosłe życie. Tożsamość narracyjna podlega konstruowaniu i rekonstruowaniu, ma ona charakter procesualny a nie stały.

Powstająca opowieść to pole walki o pogodzenie tego, co jednostka o sobie myśli, wiedzy o sobie z przeszłości, a także wyobrażeń jaka może być, z tym co czuje i co płynie z kontekstu społecznego. *Self* jest wyróżnikiem życia człowieka, a opowieść jest formą uchwycenia tego, co Ja zawiera. Poznanie własnej autonarracji, opowieści życiowej pozwala na uzyskanie odpowiedzi na pytanie „kim jestem?”, „skąd pochodzę”, „dokąd zmierzam”.

Podsumowanie

Faza rozwoju kultury, w jakiej obecnie się znajdujemy, sprzyja podejmowaniu wewnątrzsterownych prób zapanowania nad procesem wprowadzania dziecka w kulturę. Towarzyszy temu rozwijanie świadomości wychowania, wynikające z potrzeby samorozwoju, idei uczenia się przez całe życie oraz trudności psychofizycznych, emocjonalnych, z jakimi mierzą się współcześni ludzie. Siłą przeciwną do powyższych starań są zewnętrzne naciski, premiowane przez wybrane grupy polityczne, religijne, jak i lobby producentów dóbr z segmentu dziecięcego. Towarzyszące rodzicielstwu obrazy ról społecznych utrudniają działania wychowawcze zgodne z poczuciem JA rodzica. Owe spójności prowadzą do znaczącego niezadowolenia współczesnych rodziców z decyzji o rodzicielstwie. Niepokojące wyniki badań prowadzonych m.in. przez Centrum Rozwoju Osobowości SWPS (Piotrowski, 2021, Szczygieł i in., 2020) wskazują, że problem wypalenia rodzicielskiego dotyczy w Polsce około 10% rodziców, 9-16% rodziców żałuje, że zdecydowali się na dziecko, a 15% osób cierpi na depresję poporodową i tylko co druga osoba zwraca się o pomoc. Badania zwracają uwagę pedagogów na pojawiający się w uniwersalnym doświadczeniu rodzicielstwa kryzys, związane z nim poszukiwania drogi do odnalezienia siebie, a także możliwości wsparcia rodziców, aby ich życie stało się mimo wysiłku bardziej przyjemne i by nie tracili oni poczucia sensu i wartości.

Człowiek, aby wypełnić swoją rolę społeczną musi uświadomić sobie choćby w podstawowym zakresie związane z nią zadania. W kontekście rodzicielstwa przyjęcie roli przekłada się na uświadomienie sobie obecności dziecka, związanych z nią obowiązków i wyzwań, a przede wszystkim celu i sensu jego istnienia, a więc sensu życia w ogóle. Jest to dziś szczególnie trudne, gdy z jednej strony człowiek może żyć tak jak chce, jak mu się podoba, uwzględniając przede wszystkim własne potrzeby i aspiracje, a z drugiej strony gdy świat, w którym się funkcjonuje opisywany jest w mediach, opracowaniach naukowych, tekstach artystycznych wypowiedzi jako skończony, wymierający, ograniczony, wymagający od każdego z nas działań związanych na rzecz jego ratowania. Niepokojące statystyki dotyczące trudności związanych z dobrostanem współczesnego człowieka, zaburzeniami psychicznymi, epidemią samotności (Kowalska-Dubas, komunikacja osobista, 27.10.2023), nasilającymi się po pandemii COVID-19, przywołują pytania o sens wychowania człowieka i dążenia do rozwoju.

Świadomość wychowania przywoływana w tytule tej pracy odnosi się do wychowania rozumianego jako całokształt procesów dotyczących wszystkich sfer życia dorosłego, włącznie ze sferami higieny i intymności – np. kiedy matka nie ma z kim zostawić raczkującego dziecka, więc zabiera je ze sobą do toalety. Odnoszę się w tym przypadku do samoświadomości i pytania o to, *co mi to robi*, że jestem stale z dzieckiem, *jak JA się z tym czuję*. Do świadomości obecności dziecka rodzice dochodzą poprzez działanie i dane płynące z poznania zmysłowego i intelektualnego. Rozpoznają się w sytuacji będąc w niej, a więc proces uświadamiania sobie obecności dziecka jest równoległy z działaniem.

Polem mojego zainteresowania nie jest wiedza, jaką rodzice posiadają bądź rozwijają o wychowaniu, a świadomość wychowania wynikająca z samoświadomości, odnosząca się do dwujedni działania i doznawania w wymiarze poznawczym, emocjonalnym, duchowym i z uwzględnieniem wartości. Koncentruję się więc na aspekcie rozwijania w sobie człowieczeństwa – bycia człowiekiem nie wpisanym w żaden schemat, poza scenariuszem, a byciem człowiekiem takim, jakim się jest. Odwołuję się więc do świata przeżywanego, uwzględniając problemy subiektywności, tworzenia sensu rzeczywistości, wyjaśniania, rozumienia, samorozumienia, działania. Dążę do poznania rzeczywistości człowieka, realności psychicznej, która ustanawia jego indywidualność, jakiej może być on samoświadomy.

Wychowanie własnego dziecka jest w mojej perspektywie doświadczeniem, które wymaga uświadomienia sobie przedmiotowego stanu rzeczy, sytuacji, jaka ma miejsce, gdy pojawia się dziecko oraz podmiotowego - uruchomienia funkcji samoświadomości, pozwalających przyjrzeć się sobie, swojemu Ja w nowej sytuacji. To dlatego w tytule rozdziału piszę o samoświadomości w świadomości wychowania, zwracam tym samym uwagę na głębokość takiej refleksji i możliwości jej rozwijania.

Rozdział III. Arteterapeutyczna Praca Autonarracyjna

Możliwości zmiany życiowych skryptów, rozwoju samoświadomości, pobudzenia procesu autokreacji upatruję w terapeutycznym procesie twórczym - w procesie terapii przez sztukę. Mimo awangardowego brzmienia tego pomysłu, postaram się wykazać, że znajduje ono uzasadnienie w teorii, jak i może znaleźć zastosowanie w praktyce.

Na początku tego rozdziału przytoczę niezbędne informacje na temat arteterapii - definicje oraz mechanizmy jej działania. Podejmę również rozważania na temat roli samej sztuki, procesu twórczego w odkrywaniu bliskiego jednostce obrazu świata i obrazu JA, a także możliwości wykorzystania tej formy terapii w zmianie dotychczasowych nawyków myślenia i działania niesłużących zdrowiu. Następnie przedstawię podłoże teoretyczne i uzasadnienie autorskiej koncepcji arteterapeutycznej pracy autonarracyjnej, by zaprezentować jej przebieg i poszczególne cele.

3.1 Sztuka – twórczość – terapia

Sztuka towarzyszy nam nieustannie od czasu epoki kamienia i miedzi, epoki wspólnot pierwotnych. Jest obecna, nawet gdy jest niewidoczna, przemyka się pomiędzy tym, co fizyczne i niematerialne, przenika przestrzenie, rzeczywistości, czasem zdobi, a czasem „jest narzędziem wojny, natarcia i obrony przed wrogiem” (Picasso, 1945). Sztuka jest jedną z niezwykle żywotnych sił w człowieku, znajduje swe ujście „zarówno w kształtowaniu otoczenia, jak i w zajmowaniu świadomego stosunku do życia oraz kształtowaniu sfer własnego istnienia w świecie” (Gołaszewska, 1977, s.43).

Twórczość jest wrodzoną cechą człowieka, u której podstaw leżą zdolności obserwacji, kontemplacji świata, wrażliwość jednostek, a także potrzeba sprawczego działania. Łączy się ona z intuicją, tym, co świadome, co w nas ukryte i z tym, co stanowi wartość dla człowieka. Może stanowić podstawę profesji artystycznej, ale też może cechować nie-artystę, stanowić część życia człowieka jako rodzaj twórczości codziennej, nie dążącej do wytworzenia dzieła stanowiącego ukonkretnioną wypowiedź.

Arteterapia jako terapia przez sztukę jest pomostem, łącznikiem czy też „klejem”. Proces oddziaływań arteterapeutycznych łączy wrodzone umiejętności człowieka ze sztuką, która w nim jest (od zarania dziejów), a która przez najróżniejsze doświadczenia

życiowe została rozdzielona od swojego jądra. Arteterapia bazuje na założeniu, że linia, kropka, kreska, plama (itp.) to nasz pierwotny język, poprzez który w dzieciństwie poznajemy świat i samych siebie i którego możemy używać niezależnie od wieku, podejmowanych ról czy statusu społecznego. Sztuka to nasz język, który pozwala wypowiedzieć to, co trudno uchwycić za pomocą pojęć lub uwidocznć coś, czego do tej pory nie dostrzegaliśmy.

3.1.1 Sposoby rozumienia arteterapii

Arteterapia wciąż sprawia trudności definicyjne, nadal pozostaje jednym z najpiękniejszych problemów nauk społecznych, psychiatrii i medycyny (Chmielnicka-Plaskota, Łoza, 2014, s.11). Arteterapię możemy postrzegać jako proces twórczy (Wojciechowski, A. 1994, Szulc, 2011), terapię przez kreację artystyczną (Józefowski, 2010), układ poglądów i czynności ukierunkowanych na podtrzymywanie i polepszenie poziomu jakości życia przy pomocy sztuki (Kulczycki, 1990), naukę i praktykę. Wyróżniamy jej trzy funkcje: korekcyjną, edukacyjną i rekreacyjną (Kulczycki, 1990, s.13). Różnice w ujmowaniu arteterapii wynikają przede wszystkim z dziedziny naukowej, w obrębie której pojęcie jest wyjaśniane (edukacja, psychiatria, resocjalizacja), stosowanych metod terapii (psychoterapia, muzykoterapia, arteterapia), jak i celu terapii (arteterapia kliniczna, rozwojowa).

Arteterapia to dziedzina wiedzy z pogranicza medycyny, nauk o zdrowiu, psychologii, psychoterapii, pedagogiki i sztuki. Od samego początku jest to dyscyplina zorientowana na wspomaganie zdrowia, komunikację i rozwój osobisty człowieka. W 2010 roku stowarzyszenie ECArTE (European Consortium for Arts Therapies Education) podczas Walnego Zgromadzenia w Helsinkach podjęło ustalenia dotyczące standardów nauczania arteterapii na uniwersytetach europejskich oraz zainicjowało rozpoczęcie prac nad standardami badań naukowych w tej dziedzinie. Zdobywając solidne podstawy teoretyczne, arteterapia zyskała nie tylko miano nauki, ale również własną tożsamość naukową (Szulc, 2015), dzięki której, mimo problemów związanych z badaniem procesu twórczego i wpływu działania sztuki na człowieka, badacze, teoretycy i praktycy arteterapii zdobyli możliwość weryfikacji swoich działań i pomysłów.

Arteterapia rozumiana jako działalność terapeutyczna, jest formą terapii, opierającą się głównie na założeniach podejścia humanistycznego, odnosi się do psychologicznych

teorii rozwojowych. Zgodnie z poglądem pankreacjonistycznym, każdy jest potencjalnie twórczy, potrafi rysować, malować, śpiewać, tańczyć, opowiadać, kiedy nieistotny jest efekt wizualny, końcowy, a proces. Proces twórczy, w ramach którego powstaje sztuka, odnosi się do świata jednostki i powstaje tylko dla twórcy, nie ma społecznego wpływu, nie zmienia doświadczeń innych ludzi¹⁹. W trakcie arteterapii, arteterapeuta, jak i uczestnik, wzajemnie oddziałują na siebie, co jest nieuniknione w bezpośrednim kontakcie. W relacji tej celem jednak nie jest osiągnięcie efektu wpływu na osobę uczestniczącą w procesie, a stworzenie takich warunków, momentu refleksyjności, aby osoba korzystająca z tej formy wsparcia samodzielnie, w ramach obranej metafory, poszukiwała rozwiązań wybranych problemów, jak i odpowiedzi na znaczące dlań pytania. Arteterapia pozwala na rozwój twórczych kompetencji, przywołuje zdolności nabyte jeszcze w dzieciństwie. Służy jako forma niewerbalnej komunikacji, umożliwia wyrażanie myśli, uczuć i światopoglądu oraz stwarza możliwość przedstawienia problemów, określenia ich przyczyn, skutków oraz możliwości zmiany (Malchiodi, 2014, s. 305). Arteterapię wykorzystuje się w leczeniu zaburzeń nastroju, uzależnień, niepełnosprawności, schorzeń fizycznych, kryzysów rodzinnych, straty, żałoby oraz traumy emocjonalnej. Stosowana jest jako uzupełnienie tradycyjnej terapii, bądź jako niezależna forma oddziaływań terapeutycznych o charakterze rozwojowym, ukierunkowanych na samopoznanie.

Arteterapię możemy rozumieć jako profesję. Zawód arteterapeuty pojawił się w Stanach Zjednoczonych wraz z ideą wykorzystania sztuki w terapii. W Europie dopiero od późnych lat 90-tych arteterapia uznawana jest za odrębny zawód, do wykonywania którego należy ukończyć odpowiednie studia wyższe. Nad standardami kształcenia specjalistów i jakością usług w zakresie arteterapii czuwają stowarzyszenia takie jak AATA (American Art Therapy Association), BAAT (The British Association of Art Therapists), CATA (The Canadian Art Therapy Association), wspomniane ECARTE, ANZATA (The Australian and New Zealand Arts Therapy Association), Kajros (Stowarzyszenie Arteterapeutów Polskich) oraz Sekcja Naukowa Arteterapii Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego²⁰. Arteterapeuta powinien posiadać wiedzę z zakresu

¹⁹ Sformułowanie to wprowadza konieczność wyjaśnienia założenia o sztuce w arteterapii jako twórczości jednostkowej, dzieł jednego artysty dla jednego odbiorcy. Powstałe dzieła nie są celem samym w sobie. W przypadku artystów tworzących z potrzeby tworzenia, dzieło jest konkretną wypowiedzią skierowaną do innych. Z drugiej strony pozytywna zmiana jednej osoby, może wywołać zmianę wśród innych.

²⁰ W Polsce pojawiają się nieliczne kierunki studiów o profilu arteterapeutycznym, jednak brak odpowiedniego progu klasyfikacji do zawodu arteterapeuty (kod 323013) wprowadza w tym zakresie

psychologii, pedagogiki, umiejętności z zakresu poradnictwa psychologicznego i interwencji kryzysowej, jak również predyspozycje twórcze i kompetencje w zakresie różnych rodzajów działań artystycznych. Dzięki tej wiedzy i umiejętnościom arteterapeuci poszukują własnych pomysłów na prowadzenie terapii, potrafią współpracować z lekarzami i psychologami, stanowiąc wsparcie w procesie leczenia pacjenta. Każde z wymienionych stowarzyszeń opracowuje reguły procesu certyfikacji umiejętności arteterapeuty i odrębnie definiuje pojęcie arteterapii. Na ich podstawie możemy wyróżnić następujące cele oddziaływań terapeutycznych:

- wzrost poziomu ogólnego funkcjonowania, poprawa i wzmocnienie emocjonalnego, fizycznego i mentalnego samopoczucia, utrzymanie zdrowia i dobrej jakości życia;
- pomoc w rozwiązywaniu konfliktów i problemów, umożliwienie klientowi/pacjentowi wprowadzenia i osiągnięcia zmian;
- osiągnięcie wglądu, ułatwienie samoeksploracji i zrozumienia siebie;
- rozwijanie umiejętności interpersonalnych, zwiększenie poczucia własnej wartości, eksploracja relacji z innymi;
- umożliwienie wyrażenia myśli i uczuć, które są trudne do wyartykułowania, zwiększenie autoekspresji;
- zmniejszenie stresu;
- usprawnienia procesu zdrowienia (healing with arts);
- pobudzanie procesów mentalizacji,
- osiągnięcie dobrostanu psychicznego.

Historia i definicje arteterapii zostały szczegółowo opisane w publikacjach polskiej prekursorki arteterapii Wity Szulc, jak również w monografiach pod redakcją Aleksandry Chmielnickiej-Plaskoty i Bartłomieja Łozy. Warto również w celu poznania problemów, wyzwań, technik arteterapii stosowanej w Polsce i na świecie sięgnąć po publikacje Wiesława Karolaka, Tomasza Rudowskiego, Roberta Bartela, Anity Stefańskiej, Katarzyny Krason, Edyty Nieduziak, Janiny Florczykiewicz,. Arteterapia to ogromna dziedzina wiedzy, a moim celem nie jest przytaczanie czy streszczanie jej ujęć. Jako ważniejszy uznaję sposób rozumienia arteterapii, odnoszący się do założeń przygotowywanej dysertacji doktorskiej, a także kształtujący przedstawianą koncepcję

liczne trudności w profesjonalizacji arteterapeutów. Często arteterapeuci myleni są z terapeutami zajęciowymi, choć te dwa zawody różnią się podstawowym celem działań oraz sposobem komunikacji z pacjentem.

pracy autonarracyjnej.

Arteterapię postrzegam zgodnie z podejściem humanistycznym i koncepcją wspomagania rozwoju rozumianego jako proces intencjonalnych oddziaływań prowadzących do umożliwienia osobie wspomaganej samodzielnego rozwiązywania zadań i problemów życiowych (Kaja, 2010). Proces w tym ujęciu rozumiem jako postępowanie ukierunkowane na cel. Wspomaganie rozwoju dotyczy zmian w koncepcji życia, a nie osobowości, dotyczy więc arteterapii rozwojowej, a nie klinicznej. Arteterapię proponuję zdefiniować zatem jako

proces twórczego działania wywołany w znaczącej dla uczestnika spotkania sytuacji kontaktu z arteterapeutą, który w sposób intencjonalny inspiruje i pomaga wyrazić to, co jest trudne do wyartykułowania, korzystając z możliwości tworzenia wytworów o znamionach sztuki i przybliżając uczestnikowi możliwość obcowania z różnymi tekstami kultury, mogącymi wspierać i rozszerzać ów proces. Celem spotkań jest wsparcie i stymulacja osoby w eksploracji siebie, swojego otoczenia; rozwiązywanie wewnętrznych konfliktów, zwiększenie samoświadomości i utrzymanie dobrostanu psychicznego.

3.1.2 Poznanie – doświadczenie - sztuka

*Przedmiotem sztuki są rzeczy,
które mogą się mieć inaczej*

Arystoteles

W arteterapii ważną rolę odgrywa niewerbalna, metaforyczna i symboliczna komunikacja przez sztukę, a co się z tym wiąże – poznanie zmysłowe i doświadczenie estetyczne. Dlatego też na początku rozważań dotyczących działania tej formy terapii przedstawię zagadnienie percepcji rzeczywistości i właściwości poznania zmysłowego, odgrywających kluczową rolę w procesie wspomagania zdrowia i rozwoju. Następnie odwołam się do pojęcia sytuacji estetycznej w sesji arteterapeutycznej, by przejść do przedstawienia funkcji sztuki jako doświadczenia wspomagającego transcendencję człowieka.

Rudolf Arnheim (2004) we wstępie do jednego z najważniejszych podręczników o percepcji wzrokowej, już w latach 50-tych ubiegłego wieku, zauważa niepokojący brak zaufania do poznania zmysłowego i lekceważenie ujmowania rzeczy tak, jak ujmują je nasze zmysły. Wspomina o nieurodzaju idei, jakie można wyrazić obrazem i o

nieumiejętności wykrywania znaczeń w tym, co się widzi (s. 11). Przekłada się to na poczucie obcości i brak poczucia sensu. Zagubienie wynika z bycia wśród przedmiotów rozumianych poprzez werbalny przekaz, a nie wyobraźnię i zmysły. Świat poznawany za pomocą pojęć tworzy dyskursywny obraz rzeczywistości, którego miarą jest prawda. Pojęcia są jednak ogólne, trudno uchwycić za ich pomocą to, co jednostkowe i niepowtarzalne, a niekoniecznie prawdziwe. Niekiedy udaje się to artystom. Efekty możemy zaobserwować na przykład w dziełach wybitnych pisarzy, których teksty nie przekazują tylko historii, ułożonych w wybrany sposób zdarzeń, a pokazują świat pełen zapachów, faktur, barw, konfliktów, postaw i różnych sposobów jego rozumienia.

Arnheim gloryfikuje zdolność „rozumienia przez oczy” w stosunku do tradycyjnego rozumienia komunikacji. Słowa określa mianem swojskiego środka, znacznie prostszego niż obraz. Wskazuje również możliwą drogę do poprawy sytuacji, stwierdzając, iż „(...) zdolność percepcji wzrokowej (przyp. autorki) trzeba na nowo rozbudzić. A najlepiej zrobić to, chwytając za ołówek, pędzel, dłuto, czy nawet kamerę” (Arnheim, 2004, s.11).

Procesy percepcji, obejmujące odbiór wrażeń, ich organizację, identyfikację i rozpoznawanie, choć wykorzystują biologiczny (naturalny) aparat zbierania informacji, wymagają przy tym niemałego wysiłku umysłowego, wykonania wielu złożonych przekształceń, aby doświadczenie świata było w miarę dokładne i pozbawione błędów (Gerrig, Zimbardo, 2012, s.130). Procesy spostrzegania ulegają zniekształceniu - tak samo negatywnemu, jak i pozytywnemu, warunkując procesy emocjonalne. Pod wpływem różnych czynników modyfikujemy nasze rozumienie świata, w związku z czym zmienia się treść naszych przeżyć psychicznych. Związane jest to z funkcjonowaniem narządów zmysłów i procesami percepcji, w ramach których w sposób wybiórczy i selektywny odbieramy bodźce zewnętrzne (Karolak, 2016, s. 171). Często bodźce te są ograniczane do minimum, przez co zawężamy możliwości rozumienia otaczającego nas świata, jak i dokonania wglądu w siebie²¹. W potocznym ujęciu, tak jak czyni to Wiesław Karolak, arteterapię określić można jako formę naprawiania zmysłów,

²¹ Dokonywanie wglądu rozumieć nie jako klasyczny akt introspekcji, ale jako autorefleksję, umiejętność zwracania uwagi na swoje ciało i myśli, a także sposób łączenia faktów związanych ze swoim istnieniem. Nie będzie odkryciem stwierdzenie, że stan psychiczny człowieka, często znajduje swoje odzwierciedlenie w ciele (i na odwrót). Umiejętność rozpoznawania stanu psychofizycznego, w jakim znajduje się człowiek w danym momencie, jest powiązana z umiejętnością spostrzegania świata zewnętrznego, jak i wewnętrznego za pomocą zmysłów i pojęć.

pobudza bowiem ona drugą funkcję procesów percepcji²², czyli zmysłowość, cechę umożliwiającą nam oddawanie się wrażeniom zmysłowym i czerpanie radości z doświadczeń. Im lepiej odnajdujemy świat zewnętrzny, tym łatwiej jest nam znaleźć bezpieczne dla siebie miejsce, odnaleźć wewnętrzny spokój, poczucie harmonii, czyli niezbędne elementy dobrostanu psychicznego.

Poznanie zmysłowe to zagadnienie z dziedziny estetyki i gnozeologii. Estetyka jako nauka o sztuce określa jej walory, kryteria oceny, metody artystycznego wyrazu, jak również bada związek sztuki z rzeczywistością. Jako dziedzina filozofii podejmuje zagadnienia piękna i harmonii. Obydwa sposoby jej rozumienia są istotne w rozważaniach o terapeutycznych właściwościach sztuki.

Poznanie czystorozumowe jest jasne, zakłada, że możemy bardzo wyraźnie i precyzyjnie widzieć przedmiot, wyodrębnić go z tła w celu poznania. Poznanie zmysłowe jest określane mianem ciemnego. Bazuje na intuicji, wielości pozyskiwanych w jednym momencie danych, których nie sposób wyodrębnić. Proces twórczy pozwala porządkować, klarować informacje z poznania zmysłowego. Artyści potrafią zarządzać danymi pozyskanymi z mętnego poznania, dostrzegają ukryty porządek świata. Z tego względu oglądanie dzieł sztuki, przyglądanie się ujętym przez artystę szczegółom, pomaga w analizowaniu surowej rzeczywistości. W tym znaczeniu dzieła sztuki stanowią drobne akty poznawcze, w obcowaniu z którymi możemy upatrywać rozwojowej roli arteterapii. Sztuka oferuje nowy sposób widzenia świata, a obcowanie z nią stanowi podstawowe doświadczenie estetyczne. Poprzez kontakt z dziełem sztuki możemy poszerzać i intensyfikować percepcję rzeczywistości (Welsch, 2005, s. 134).

Sztuka to aktywność pozwalająca na przekraczanie czasu, transcendencję, realizację potrzeby nieskończoności. Jak wskazuje Monika Modrzejewska-Świgulska przytaczając myśli Richarda Rorty'ego, idea „sztuki życia” polega na autokreacji, samodzielnym przetwarzaniu wzorców socjalizacji, doskonaleniu się, tworzeniu własnej drogi życiowej (Modrzejewska-Świgulska, 2013, s.8). Aby tak się stało, potrzebne jest jednak działanie. Zadaniem arteterapeuty jest jego zainicjowanie. Istotnym elementem sesji arteterapeutycznej jest wywołanie sytuacji estetycznej, toczącej się wokół dzieła, wokół procesu twórczego, przeżycia estetycznego, odbiorcy i wartości.

Maria Gołaszewska sytuacji estetycznej nadała sens egzystencjalny i metafizyczny,

²² Pierwszą funkcją procesów percepcji jest przetwarzanie.

w rezultacie czego pojęcie to odnosi się nie tylko do dzieła sztuki, piękna i procesu, ale również obejmuje opis stosunków człowieka ze światem realnym (Gołaszewska, 1970). Centralnym elementem sytuacji estetycznej jest powstałe dzieło. Jego zracjonalizowane wyznaczniki mogą zasugerować konkretyzację, wywołać odpowiedź emocjonalną odbiorcy (Myoo, 1996, s.211). Dzieło jest rozpatrywane jako odrębna całość - konkretna wypowiedź, tekst komunikatu. Wyraża ono świat, odnosi się bezpośrednio do twórcy i odbiorcy, realizuje treści nieracjonalne, ukryte, wcześniej niewypowiedziane. W arteterapii związane jest ono z odczuwaniem, z całym światem jednostki. Podwójna rola twórcy i odbiorcy umożliwia odnajdywanie struktur rzeczywistości i ich kreowanie, pobudzanie zdolności do doznawania przeżyć estetycznych, budowania nowych znaczeń, odkrywania owych treści. Dzieło jest więc w swojej istocie terapeutyczne i edukacyjne.

W sytuacji estetycznej ma szansę ujawnić się najważniejsza funkcja dzieła sztuki, czyli wzbogacenie świata człowieka o wartości oraz odkrywanie związku egzystencji z wartościami i ideami. Odczuwamy szczególny typ doświadczenia wynikającego z obcowania ze sztuką - kontemplujemy jakość zmysłowych rzeczy, doświadczamy przeżycia estetycznego.

Sztuka w ujęciu arteterapii jest również symbolem przeżyć uczuciowych (Cassirer, 1971, s.24), źródłem wiedzy o rzeczywistości i człowieku, sposobem ukazania działań jednostki z całym ich przebiegiem i skutkami, odzwierciedleniem, przewodniczką życia.

Według Wity Szulc (2011) jedną z najbardziej adekwatnych filozoficznych koncepcji sztuki w arteterapii jest koncepcja Johna Deweya - sztuki jako doświadczenia; sztuki jako jakości życia. Dewey (1975) ujmował synonimicznie pojęcie świata i doświadczenia. Świat ujawnia się poprzez integralne i niepodzielne doświadczenie, które jest przeżyciem. Doświadczenie jest pierwotne wobec poznawczej refleksji, dzielącej materię świata na podmiot i przedmiot, jest przede wszystkim tym, co pojawia się w myśli i w ciele. Dewey doświadczenie określa jako pierwotne, zawierające w sobie „wszystkie jakości: ryzyko, problematyczność, błąd i niepewność” (Gadacz, 2009, s. 332), nie rejestruje, ani nie służy do akumulacji danych, nie jest związane z jasną i wyraźną świadomością, wręcz przeciwnie. Doświadczenie stanowi podstawę wszystkiego, jest tak rozległe, głębokie i pełne jak „cała historia ludzkości” (tamże).

Dewey koncepcję sztuki zbudował na podstawie paradygmatu doświadczenia pierwotnego. Każde doświadczenie jest sztuką w załączku, ekspresją, stanowiącą o tym,

czy dany typ doświadczenia jest doświadczeniem estetycznym, wyrażającym się poprzez najbardziej uniwersalną i wolną formę języka i komunikacji, jaką jest sztuka. Załącznikiem jakości estetycznej jest harmonia, a sam proces ustalania się ładu ma charakter spełnienia bliskiego doświadczeniu estetycznemu. Jakość estetyczna to emocja scalająca doświadczenie, dzięki niej może być ono doświadczeniem pełnym, osiągającym moment spełnienia. Doświadczenie estetyczne wyraża pierwotną jedność. Sztuka jest procesem, kładzie nacisk nie na to co „jest”, a na to „jak” jest, jak tego, co jest lub co powstaje - doświadczamy. Tezy Deweya wyjaśniają również, dlaczego samo obcowanie ze sztuką oddziałuje terapeutycznie. Autor podkreśla, że odbiorca nie percypuje tylko tego, co widzi, co jest mu dane w gotowej formie, ale przez odbiór kształtuje własny przedmiot doświadczenia i poprzez doświadczenie odkrywa swoją podmiotowość. Sam utwór/dzieło ze względu na swój charakter, dość łatwo zapoczątkowuje ten rodzaj doświadczenia (Dewey, 1975).

Richard Rorty (2009), wspominany wcześniej post-filozof, zwolennik filozofii Johna Dewey’a, odrzuca założenie, że dążymy jedynie do poznania Prawdy i Boga, na korzyść neopragmatycznego poznania, poszukiwania szczęścia i unikania przykrości poprzez radzenie sobie ze światem, a nie odbijanie rzeczywistości w pędzie do prawdy. Sztuka w koncepcji Rorty’ego ma nam pomóc w rozumieniu siebie jako radzącego sobie ze światem. Obierając aktywną postawę możemy poszukać swojego zbawienia (Mordka, 2016).

Sztuka to zapis, bodziec, nieodłączny element życia społecznego. Przez sztukę patrzemy inaczej, jest ona bowiem formą komunikacji, pozwalającą na wypowiedzenie tego, co społecznie niedozwolone, zbyt intymne, niezbyt pasujące do otaczającego nas świata. Jest refleksją o świecie rzeczywistym, umiejscowionym w czasie, historycznym, jak i o światach wyobrażonych. Sztuka pomaga ująć to, co wewnętrzne i uzewnętrznić poprzez wybraną formę. Nie ma granic, norm, nie narzuca obowiązku czy powinności. Pozwala, pomaga, a przy tym nie ocenia. To dzięki sztuce człowiek znalazł „(...) drogę do wspólnoty; akceptował równocześnie swą wolność jako własne potwierdzenie w świecie i przez świat” (Suchodolski, 1972, s.69). Jak pisała Irena Wojnar (1975) we wstępie do „Sztuki jako doświadczenia” Dewey’a „sztuka bowiem zakłada jedność zaciekawienia i myślenia, myślenia i działania, działania i wyobraźni, spełnia się w spontanicznej aktualności, autentycznie przeżycia osobistego, niepodzielnej całości doświadczenia. Pozwala ostrzej wyróżniać to, co nowe, a równocześnie <widzieć razem>

elementy rzeczywistości w wielorakości ich związków i uwarunkowań, przyczyn i skutków” (tamże, s. XIII).

3.1.3 Twórczość w terapii przez sztukę

Pojęcie twórczości, podobnie jak większość zagadnień związanych ze sztuką, doczekało się licznych definicji i bogatej literatury przedmiotu. Warto sięgnąć po opracowania Wiesławy Limont, Edwarda Nęcki, Zbigniewa Pietrasińskiego, Władysława Stróżewskiego, Agaty Cudowskiej. Współczesne rozumienie pojęcia ma bardzo szerokie znaczenie, twórczość bowiem nie odnosi się tylko do artystów, ale dotyczy praktycznie każdej osoby wykazującej specyficzne cechy i podejmującej aktywność ukierunkowaną na wytwarzanie nowego. Wynika to z przeniesienia punktu odniesienia dla twórczości ze sfer przedmiotowych na struktury osobowościowe człowieka.

Człowiek tworzy wyobraźnią, pamięcią, percepcją, uwagą i innymi procesami poznawczymi (Nęcka, 2003, s.35). Motywacją do rozpoczęcia takiego procesu może być poszukiwanie odpowiedzi, potrzeba wyrażenia wewnętrznego konfliktu, chęć zaprezentowania siebie światu, czy zrozumienia ukrytych w podświadomości fenomenów wpływających na nasze życie tu i teraz.

Zgodnie z aksjologicznym ujęciem twórczość możemy postrzegać jako wartość nadającą sens ludzkiemu życiu. Natomiast w psychologii kultury twórczość ujmowana jest jako indywidualny wybór, interpretacja i restrukturyzacja pojmowania świata, mająca wpływ na codzienne doświadczenia jednostki (Cudowska, 2018, s.36). Twórczość codzienna²³ to twórczość osobista, subiektywna, demokratyczna, odchodząca od podziału działań profesjonalnych i nieprofesjonalnych, podkreślająca znaczenie działań autokreacyjnych dla własnej tożsamości i podmiotowości (Modrzejewska-Świgulska, 2013). Twórczość jest działaniem ulotnym, przejawiającym się w drobnych aktach, a także zindywidualizowanym stylem bycia opartym na niepowtarzalnym sposobie postrzegania świata (Szmidt, 2007).

Twórczość w ramach psychologicznych koncepcji postrzegać możemy jako pracę skupioną na pokonywaniu przeszkód, zdejmowaniu blokad w zdobywaniu wiedzy, wyraz nieracjonalnego natchnienia nachodzącego człowieka w niespodziewanych

²³ Twórczość codzienna to zagadnienie pojawiające się w pedagogice twórczości, badającej twórczość jako proces autokreacji osób działających w codzienności (rutynie).

momentach, jak i ekspresję osobowości. Dzięki twórczości możemy opisywać i komunikować swoje stany wewnętrzne, twórczość może więc przedstawiać psychopatologiczną ekspresję, stanowiącą o wyjątkowym pobudzeniu emocjonalnym i wrażliwości jednostki (Nietzsche, Schopenhauer, Goethe), łączyć się z obłąkaniem i patologicznymi stanami psychicznymi (Lombroso).

W ujęciu psychoanalitycznym twórczość ma swoje źródło w wewnętrznych konfliktach, frustracjach, sprzecznościach i jest nieświadomym dążeniem do samourzeczywistnienia. Konflikty między *id* a *superego*, będące wynikiem ograniczeń i represji ze strony kultury, mogą prowadzić do nierównowagi, nerwicy, zaburzeń psychicznych. Człowiek tworzy w celu sublimacji energii popędowej i nie jest to nasza naturalna aktywność, a forma obrony. Podążając za Freudem możemy stwierdzić, że jeśli moglibyśmy bez ograniczeń realizować swoje potrzeby, nie czulibyśmy presji zewnętrznej, twórczość byłaby nam niepotrzebna. Z innej strony twórczość możemy również rozumieć jako aktywność chroniącą nas przed ograniczonością życia, możliwą realizację swojego potencjału, wyraz dążenia do doskonałości, czyli naszych potrzeb wzrostu, równowagi psychofizycznej, samozachowania (zob. Adler, Rank). Potrzeby te są wynikiem naturalnego poczucia niższości i chęci przewyciężenia swojej słabości.

Inaczej twórczość ujmowana jest przez psychologów humanistycznych. Antropologiczne ujęcie podkreśla użyteczność procesu twórczego, jak również jego różnorodność, stopniowalność i możliwość rozwoju.

Tomasz Kocowski (1991) zwraca uwagę, że o twórczości możemy mówić jako o aktywności przynoszącej dotąd nieznaną, ale wartościową wytworę. Abraham Maslow (1986) twórczość określa jako podstawową potrzebę ludzkiego rozwoju, kompetencję życiową, przejawiającą się w codziennych aktywnościach. Zauważa, że „pierwszorzędna zupa wymaga więcej artyzmu niż drugorzędny obraz i że ogólnie biorąc gotowanie, macierzyństwo i prowadzenie domu może być twórcze, zaś pisanie wierszy nie musi być takie” (s.136). Odnosi się do twórczości „dziecięcej”, nieświadomionej, wynikającej z poczucia bezpieczeństwa i szczęśliwości, wolnej od nakazów i ram. Taka twórczość pomaga nam budować własną tożsamość, zachować swój świat i siebie w nim, wzmacnia poczucie własnej wartości, wpływa na tworzoną przez nas narrację i komunikację z innymi. Potrzeba piękna i twórczości, stawiane tuż obok potrzeby wiedzy, zaliczane są do potrzeb samourzeczywistnienia.

Józef Koziński (1987) wskazuje, że zastana wiedza ulega decentracji, co jest

przejawem twórczości, aktem odwagi i w końcu transgresji ku sobie. Autotransgresja nazywana samorozwojem prowadzi do zmiany świata i samego siebie, rozszerza poznanie siebie, pozwala kontrolować swoje stany emocjonalne, wzmacnia wolę, rozwija charakter (Kozielecki, 1983). Dzięki temu w ramach działań w obrębie podświadomości, może nastąpić zmiana przekonań, schematów myślenia, wzorców.

Edward Nęcka (2013) podkreśla istotę procesu, w ramach którego podmiot/twórca dochodzi do cennego wyniku, charakteryzującego się trafnością, oryginalnością i wartością estetyczną. Proces twórczy definiuje jako proces psychiczny prowadzący do wytworzenia nowej i wartościowej idei (Nęcka, 2003, s.35). Możemy wyróżnić trzy typy procesów twórczych:

1. typ intuicyjny - łączenie fazy przeżyciowej i realizacyjnej, udział świadomości przedrefleksyjnej, szybki proces realizacji, kreacja bez motywacji dyskursywnej i bez udziału pełnej świadomości;
2. typ refleksyjny - faza przeżyciowa poprzedza realizacyjną, udział pełnej świadomości, długi proces twórczy, najpierw koncepcja, potem realizacja przy silnej samokontroli;
3. typ behawioralny - faza realizacyjna w pewnym stopniu poprzedza fazę przeżyciową, udział obu typów świadomości, metoda prób i błędów, brak wstępnej koncepcji, dzieło konkretyzuje się w kolejnych posunięciach i aktach samooceny.

Sam proces twórczy to ekspresja emocji, osobowości, stanów psychiki twórcy. Jego źródła możemy upatrywać w potrzebie wynikającej z istnienia przestrzeni tranzytywnej, rozumianej jako pierwotny, „pourodzeniowy” zespół fenomenów, pojawiających się, gdy bezpieczne łóżysko matki nagle przekształca się w otwartą przestrzeń, w której nowonarodzone dziecko atakowane jest światłem, powietrzem, ziemskim przyciąganiem i dźwiękiem²⁴. Zgodnie z antropologiczną koncepcją tranzytywności Donalda Winnicotta, fenomeny profilują późniejszą egzystencję i działania kulturotwórcze, są cielesnym, emocjonalnym i poznawczym doświadczeniem, charakteryzują się przestrzennością i czasowością. Wpływają na interakcje między indywiduum a

²⁴ O koncepcji przestrzeni tranzytywnej w kontekście źródeł procesu twórczego mówiła prof. dr hab. Joanna Ślósarska podczas wykładu „Przestrzeń tranzytywna jako źródło procesów twórczych i kulturowej redeskrypcji” w Instytucie Kultury Współczesnej Uniwersytetu Łódzkiego w 2013 roku. Myśl ta implikuje znaczenie naturalnej potrzeby twórczości, organizowania doświadczeń, potrzeby rozumienia własnego ja, wynikających z natury bytu i momentu narodzin. Wskazywany związek cielesności, wyobrażeń mitycznych i środowiska przenika do „energii życia” każdego z nas.

otoczeniem. Rozwarstwiają i rozgałęziają przestrzeń kształtując relacje pomiędzy pomieszczonymi w niej obiektami. Tranzyty stanowią pęknięcia w całości, szczeliny, przejścia, ich dynamika wyraża się w figurach stylistycznych, znakach, symbolach i ikonografii. Metafory spajają odcięte światy, możemy więc stwierdzić, że sztuka pełni formę łącznika, a proces twórczy pozwala w sposób symboliczny organizować przestrzeń przejściową, jest powrotem do siebie, a zarazem transcendowaniem siebie (Winnicott, 1994, 2002, Ślósarska, 2014).

Każdy człowiek może być twórcą, o ile obiera aktywną postawę i przekształca zastaną sytuację życiową. Bycie twórczym w dorosłym życiu to zadanie wymagające otwartości, umiejętności wychodzenia z rutyny, obserwacji świata zewnętrznego, refleksyjności, a także kontaktu ze swoim wewnętrznym dzieckiem (zob. Berne, Bradshaw).

Twórczość osobista, codzienna stanowi o dobrostanie dorosłego człowieka. Dobrostan psychiczny wiąże się z jakością życia, której miarą jest przede wszystkim to, czy danemu człowiekowi jego życie podoba się takim, jakie jest. To efekt poznawczej i emocjonalnej oceny życia, obejmującej reakcje na zdarzenia oraz sądy dotyczące zadowolenia i spełnienia (Diener, Lucas i Oishi, 2015). Twórcze osoby zmieniają świat wokół siebie, mają poczucie sprawczości, wpływu na to, jak żyją. Osiągnięcie dobrostanu psychicznego jest równoznaczne z odczuwaniem satysfakcji życiowej, za którą kryją się liczne pozytywne doświadczenia oraz niski poziom negatywnych przeżyć i nastrojów. Osoby pozytywnie oceniające jakość swojego życia są bardziej efektywne w swoich działaniach i znacznie lepiej korzystają z dostępnych zasobów środowiskowych przy realizacji swoich celów.

Dobrostan psychiczny nie jest stały, jest wartością zależną od wielu czynników zawierających się w dymensjach takich jak: samoakceptacja, osobisty rozwój, cel w życiu, panowanie nad otoczeniem, autonomia (Niśkiewicz, 2016). Często potrzebujemy wsparcia w regulacji jednej z wymienionych dymensji. Pomocną w tym zakresie może być arteterapia i twórczość służąca osiągnięciu pozytywnej zmiany (Bartel, 2020, s.49).

Arteterapia jest terapią ukierunkowaną na wspieranie procesu przywracania zdrowia. A zdrowie, zgodnie z definicją Światowej Organizacji Zdrowia (2021), to stan pełnego fizycznego, umysłowego i społecznego dobrostanu, „człowiek zdrowy to człowiek, który potrafi pracować, kochać, bawić się”.

3.1.4 Mechanizmy działania arteterapii

Podstawowym pytaniem towarzyszącym rozważaniom o arteterapii jest pytanie o to, w jaki sposób wykorzystanie w terapii materiałów plastycznych może prowadzić do zmian w sposobie odczuwania, zachowania i myślenia klienta (Stańko, 2009). Zakładając, że rdzeniem terapii przez sztukę jest proces tworzenia, w ramach którego wykorzystywany jest cały repertuar środków wyrazu artystycznego, możemy stwierdzić, że tak samo leczące mogą być zajęcia plastyczne realizowane w szkołach lub domach kultury. Czym więc różni się arteterapia od innych zajęć kreatywnych? Co może świadczyć o skuteczności wykorzystania twórczego myślenia i działania dla procesów rozwojowych lub procesu zdrowienia?

Arteterapia od innych form pomocy psychologicznej wyróżnia się stosowanymi metodami pracy. Choć samo słowo „metody” nie do końca adekwatnie oddaje charakter pracy arteterapeutycznej, to jest ono stosowane w celu uproszczenia wyводу. Arteterapię od innych terapii psychologicznych odróżnia bowiem brak jasno sprecyzowanych metod pracy - każdy arteterapeuta, w zależności od swoich uzdolnień i własnej ścieżki rozwoju artystycznego projektuje indywidualny styl pracy z klientem. W tym ujęciu metody to sposoby nawiązywania relacji i pobudzania klienta do pracy (autokoncentracji). Każda sesja terapeutyczna (indywidualna, jak i grupowa) przypomina sesję psychoterapeutyczną, zawiera bowiem element wstępu, rozwinięcia i zakończenia, pozwalającego na zebranie refleksji i pytań, pojawiających się w trakcie spotkania. Różni się podstawowym elementem, na podstawie którego zachodzi proces terapeutyczny, elementem tym jest pozwalający na osiągnięcie wglądu proces twórczy i techniki jego materializowania. Edward Nęcka za psychologami postaci podaje definicję wglądu jako nagłej zmiany percepcji problemu, obejmującej:

- doświadczenie nagłości rozwiązania - kiedy pomysł na wykonanie zadania zaskakuje nas samych, tzw. "reakcja aha!",
- przerwę inkubacyjną - czyli moment procesu twórczego, w którym odpoczywamy i regenerujemy zasoby energetyczne organizmu, służący do osłabienia błędnych nawyków i sztywnych nastawień,
- zasadniczą zmianę struktury problemu - reorganizacja pola percepcyjnego, wprowadzenie innych zasad spostrzegania sytuacji zewnętrznej, na przykład: to, co było ważne można pominąć, to, co było nieważne, staje się istotnym.

Psycholodzy poznawczy zmianę struktury problemu postrzegają jako zmianę jego poznawczej reprezentacji w umyśle. Reprezentacja stanowi uproszczony model problemu, zawierający jego kluczowe składniki (Nęcka, 2003, s. 97-108).

Wgląd w procesie tworzenia dotyczy aktu działania i towarzyszącej mu refleksji. W przypadku interpretacji, łączy się on z poczuciem głębokiego zrozumienia mechanizmów działania i odczuwania, a następnie z przepracowaniem zdobytej wiedzy o sobie, pewnego rodzaju przetestowania innego rozumienia w życiu oraz wzbogacenia o nową wiedzę o sobie całokształtu życiowych doświadczeń (Grzesiuk, 2005).

W terapii przez sztukę proces tworzenia prowadzi do powstania materiału stanowiącego zazwyczaj pretekst do analizy i interpretacji obecnej sytuacji uczestnika i doświadczenia, z jakim ma on trudność. Proponowane przez terapeutów aktywności mają na celu zwrócenie uwagi klienta na samego siebie, swój sposób myślenia, doświadczania, interpretowania rzeczywistości. W arteterapii nie dąży się do werbalizacji i definiowania problemu, stwarza się raczej możliwość eksplorowania przeciwności, niechęci wobec samego siebie lub osób i zjawisk z naszego otoczenia. Arteterapeuta nie zapyta „Jak się Pani/Panu podoba powstała praca?”, a „Jak się Pan/Pani czuje, patrząc na swoją pracę? Jakie emocje pojawiają się w momencie oglądania?” Powstałe wytwory materializują punkt widzenia twórcy, są "szkiełkiem i okiem", których uwagę koncentrujemy na wybranym zagadnieniu wywołanym przez refleksję o sztuce lub po prostu o życiu wokół nas. Zastosowanie działań manualnych o charakterze niewerbalnym arteterapeuta przeplata z komunikacją werbalną, pozwalającą na uzupełnienie kontekstu tworzenia oraz zachęcenie do podjęcia pracy. Stosowanie metod łączonych wymaga od prowadzącego sesję biegłości w różnych narzędziach pracy terapeutycznej²⁵.

Proces twórczy ma jeszcze jedną właściwość leczącą, a mianowicie *katharsis*, czyli wewnętrzne, emocjonalne oczyszczenie (Bartel, 2016, s.65). Kiedy zachodzi reakcja "aha!" i następuje twórcze przekształcanie myśli w działanie, towarzyszy temu pewna historia, na podstawie której konstruujemy dzieło. Ufając własnej intuicji i oddając się w pełni w twórczy proces transformowania tego, co w nas ukryte, w to, co widoczne,

²⁵ Amerykańscy arteterapeuci wykorzystują często psychologiczne testy diagnostyczne o charakterze projekcyjnym oraz arkusze ewaluacyjne do monitorowania procesu terapii. W Polsce jest to jednak rzadka praktyka, a arteterapeuci dalecy są od stawiania diagnoz, w przypadkach klinicznych działają w ścisłym porozumieniu z prowadzącym pacjenta lekarzem lub psychologiem klinicznym.

następuje punkt kulminacyjny. Wiemy, co powoduje ból, jakie zdarzenia lub osoby wpływają na poczucie dyskomfortu. To moment, w którym możemy odczuć ulgę poprzez fizyczne odreagowanie napięcia emocjonalnego²⁶. Jak wskazuje Maja Stańko możemy zauważyć przełożenie emocjonalnego oczyszczenia w zmianach o charakterze biochemicznym w organizmie (Stańko, 2008).

W arteterapii, oprócz działań twórczych, istotną rolę pełni rozmowa, profesjonalne wsparcie ukierunkowane na wzmocnienie klienta i pomoc w porządkowaniu doświadczenia.

Zbudowanie relacji terapeutycznej jest niezbędnym elementem do osiągnięcia zamierzonych celów terapii. Empatyczna rozmowa, w ramach której osoba zmagająca się z problemem może przyjrzeć się sobie, wpływa na cały proces terapii. Rozmowa terapeutyczna jest niesymetryczna, zakłada pełną akceptację klienta, wyklucza ocenę i udzielanie rad. W jej ramach terapeuta może stosować różne techniki, poprowadzić profesjonalny wywiad terapeutyczny, wprowadzić elementy dialogu motywacyjnego, sokratejskiego czy pracy z przekonaniami. Rozmowa nie powinna stanowić podstawy sesji arteterapeutycznej, jest ona wprowadzeniem, służy do zbadania sytuacji problemowej i określenia towarzyszących klientowi trudności. W przypadku arteterapii rozwojowej rozmowa stanowi rozpoznanie oczekiwań i określenie celów pracy²⁷.

Mechanizmem działania terapii przez sztukę jest więc, podobnie jak w innych rodzajach terapii psychologicznych²⁸, relacja terapeutyczna i znaczące dla niej zjawiska przeniesienia i przeciwprzeniesienia (Grzesiuk, 2005; Case, Dalley, 2006; Czabała, 2009). Przeniesienie dotyczy sytuacji, w której klient nieświadomie łączy z osobą terapeuty emocje, myśli, uczucia i wyobrażenia związane z istotną dla niego osobą z przeszłości (lub wydarzeniem), przez pryzmat których interpretuje pytania i działania prowadzącego. Klient nie zdaje sobie sprawy, z przelewania emocji, transformowania pragnień czy fantazji z przeszłości, a terapeuta empatycznie przyjmując na siebie część problemów, zdobywa istotne informacje o przeżyciach klienta. Przeciwprzeniesienie

²⁶ Tu odwołuję się do połączenia emocji z ciałem i procesu kumulacji emocji w ciele. Zjawisko katharsis w ujęciu psychodynamicznym oznacza właśnie fizyczne odreagowanie napięcia emocjonalnego, rozluźnienie.

²⁷ Często w przypadku pracy w nurcie rozwojowym, pojawiają się u klientów potrzeby rozwiązania problemów spoza umówionego zakresu działań. Możemy to nazwać efektem ubocznym procesu twórczego. Ważne jest, by arteterapeuta posiadał wiedzę i umiejętności umożliwiające reakcję na pojawiające się zaskoczenia w trakcie pracy z ludźmi.

²⁸ W szczególności w nurcie psychodynamicznym. Arteterapia korzysta z różnych podejść terapeutycznych, stąd różne formy oddziaływań.

(tzw. przeniesienie zwrotne) działa w odwrotnym kierunku, za jego uaktywnienie odpowiada jeden z mechanizmów obronnych terapeuty. Klient wpływa na terapeutę, a terapeuta, przyjmując na siebie jego fantazje, przeżywa wraz z nim konflikt psychiczny. Zadaniem terapeuty jest niedopuszczenie do sytuacji fałszywej zażyłości, w ramach której jego wgląd zostałby zmaćony nieświadomymi treściami. Dynamiczny proces przeniesienia i przeciwprzeniesienia buduje relację przeniesieniową, która stanowi o istocie terapii. W arteterapii zjawisko przeniesienia możemy obserwować w odniesieniu do wykonywanej przez klienta pracy. Tworząc dzieło na zadany temat, w zależności od trafności dobranego przez arteterapeutę tematu oraz stopnia zaangażowania klienta w pracę, uruchamiamy treści nieświadome i pozwalamy je zwerbalizować za pomocą innych środków niż bezpośrednie słowa. Dzieło jest komunikatem, które wbrew swojej statyczności, może wejść w relację z jego twórcą i odbiorcą. Na podstawie rozmowy z arteterapeutą o stworzonym utworze pojawia się dialogowanie między tym, co jest, co miało/mogło być, czego zabrakło, a tym, jaki to ma ogólny sens. Im dłużej przyglądamy się dziełu, tym więcej szczegółów poznajemy, odkrywamy nowe, często zaskakujące nas samych treści. Podobnie jest z obcowaniem ze znanym obrazem. Im dłużej przyglądamy się „Infantom” Diego Velazqueza, tym więcej odkrywamy niuansów i symboli, pojawia się w nas coraz więcej pytań, co ten obraz przedstawia.

Omawianie pracy, nadawanie jej tytułu, organizowanie dla niej miejsca ekspozycji, określanie, kto może na nią spojrzeć, a kto nie, to elementy spotkania stanowiące integralną część procesu terapeutycznego – szczególnie dotyczą one arteterapii grupowej. Każdy z wymienionych wyżej elementów ma dla klienta znaczenie:

- omawianie pracy pozwala na pogłębienie wglądu,
- nadawanie tytułu syntetyzuje i scala doświadczenie,
- podpisywanie dzieła pozwala na identyfikację,
- organizacja ekspozycji wymaga podjęcia konkretnego działania w oparciu o refleksję o innych osobach z otoczenia i tym, co przedstawia dzieło.

W ten sposób podkreślamy, że to, co stworzył uczestnik procesu jest ważne i warto poświęcić temu czas i uwagę.

Badania empiryczne związków ekspresji artystycznej i zdrowia pozwalają śledzić globalne rezultaty arteterapii (Stańko, 2009). Techniki i narzędzia stosowane w terapii przez sztukę poddawane są ewaluacji w trakcie badań naukowych, co zwiększa znacząco wiarygodność tej formy terapii, jak i pozwala określać które z jej metod cechują się

największą skutecznością oddziaływań.

W badaniach arteterapii stosowane są dwa podejścia. Jedno obejmuje badania w warunkach laboratoryjnych, w trakcie których sprawdzane są rezultaty konkretnych interwencji. Drugie to praktyka oparta na faktach, czyli Evidence-Based Practice (EBM), często stosowana w USA, Australii i Wielkiej Brytanii, obejmująca badania prowadzone przez arteterapeutów analizujących własne doświadczenia z prowadzonych sesji. Bazują one głównie na porównaniach stanu pacjentów przed i po terapii. Pojawiają się również publikacje analiz *case studies*, scalające powyższe podejścia oraz trend łączący działanie twórcze z neuropsychologią, której zainteresowania skupiają się wokół funkcjonowania mózgu, zmian struktur nerwowych i fizjologii organizmu człowieka.

Malchiodi podkreśla znaczenie badań z zakresu neuropsychologii i neuroobrazowania dla rozwoju arteterapii (Malchiodi, 2014). Dzięki wiedzy o funkcjonowaniu półkul mózgowych i interakcjach między nimi możemy choćby wyjaśnić, w jaki sposób powstają obrazy mentalne i prace plastyczne, badania mózgu pomagają wyjaśnić w jaki sposób poprzez proces twórczy dochodzi do rozluźnienia napięcia emocjonalnego.

Andrea Gilroy (2009), australijska arteterapeutka i badaczka, w książce "Arteterapia - badania i praktyka" przytacza liczne dowody naukowe potwierdzające skuteczność arteterapii w pracy z dorosłymi, młodzieżą i dziećmi zmagającymi się z różnymi trudnościami czy zaburzeniami. To dość obszerne studium przytaczające streszczenia różnorodnych projektów badawczych wraz z ich rezultatami, nie sposób ich przedstawić tu nawet w niewielkiej części. Gilroy opisuje efektywność arteterapii i wskazuje unikalny charakter interwencji arteterapeutycznych, zwraca uwagę na korzyści płynące z badań, których wyniki wskazują wpływ (lub jego brak) tego rodzaju oddziaływań na pacjentów, z czego mogą korzystać arteterapeuci dopracowujący swoje umiejętności praktyczne.

W Polsce wciąż pojawia się niewiele badań w podejściu EBP, wynika to po części z faktu, że arteterapia mimo jej osiągnięć w krajach anglosaskich i zachodnio-europejskich nadal nie cieszy się u nas dużą popularnością. W ujęciu klinicznym najczęściej stosowana jest jako niewielki element wspomaganie procesu leczenia, często w zastępstwie terapii zajęciowej²⁹. Problemem jest również system kształcenia

²⁹ Na podstawie doświadczeń własnych z praktyk arteterapii w Mazowieckim Specjalistycznym Centrum Zdrowia im. prof. J. Mazurkiewicza w Pruszkowie (Szpital Tworkowski).

arteterapeutów w Polsce i braku wystarczających kompetencji i wiedzy z zakresu psychologii i psychiatrii, pozwalających na rozszerzenie pracy arteterapeutycznej do diagnostyki i prowadzenia ewaluacji leczenia. W ujęciu rozwojowym pojawia się coraz więcej prac magisterskich, tworzonych w ramach studiów arteterapii (edukacji artystycznej) oraz nieliczne prace doktorskie skupiające się często na wybranej technice arteterapii. Jednym z przykładów prac doktorskich jest praca Radosławy Kompowskiej-Marek (2022), która jako psycholożka-arteterapeutka sprawdzała czy i w jakim stopniu kompetencje społeczne, samoocena oraz nadzieja na sukces wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Socjoterapii są modyfikowane poprzez program arteterapeutyczny wspierany technikami multimedialnymi. Praca przedstawiała połączenie badań ilościowych i jakościowych.

W ostatnim czasie ważnym w mojej ocenie projektem badawczym były badania Katarzyny Krasoń i Jolanty Jastrząb zatytułowane "Z sobą i o sobie - czyli spotkanie z pacjentem. W poszukiwaniu strategii diagnozy i weryfikacji w działaniu arteterapeutycznym przez sztuki wizualne" prowadzone w Państwowym Szpitalu dla Nerwowo i Psychicznie Chorych w Rybniku. Celem autorek było wypełnienie luki poznawczej i przygotowanie badań empirycznych (diagnostycznych i eksploracyjnych) wraz z innowacyjnymi narzędziami poddanych wstępnej ocenie przez zespół sędziów kompetentnych z dyscyplin: psychologii, pedagogiki specjalnej, pedagogiki twórczości i sztuki z najważniejszych ośrodków akademickich w Polsce. Badania zostały zwieńczone publikacją dwóch książek - pierwsza część dotyczy przebiegu pracy arteterapeutycznej, zawiera opis i dokumentację przeprowadzonych warsztatów, druga natomiast poświęcona jest metodologii badań i szczegółowo przedstawia proces badawczy wraz z wnioskami. Projekt ten może zapoczątkować w Polsce nowy, odważniejszy trend do podejmowania trudu badań arteterapii jako procesu wspomagania rozwoju i zdrowienia przez arteterapeutów - praktyków-badaczy, którzy z uważnością naukowca, wiedzą, doświadczeniem terapeuty oraz wrażliwością detali twórcy, mogliby znacząco wzbogacić stan wiedzy w tej wyjątkowej, unikalnej dyscyplinie.

3.2 Praca Autonarracyjna – podłoże teoretyczne

„Wierzę, że nasze życie jest nie tylko sumą zdarzeń, lecz skomplikowanym splotem sensów, które tym zdarzeniom przypisujemy. Owe sensory tworzą cudowną tkaninę opowieści, pojęć, idei i można ją uznać za jeden z żywiołów – jak powietrze, ziemia, ogień i woda – które fizycznie determinują

nasze istnienie i nas kształtują. Opowieść jest więc piątym żywiołem, który każe nam widzieć świat w taki, a nie w inny sposób, rozumieć jego nieskończone zróżnicowanie i skomplikowanie, a także porządkować nasze doświadczenie i przekazywać je z pokolenia na pokolenie, z jednego istnienia w drugie”

Olga Tokarczuk

W niniejszym podrozdziale przybliżę koncepcję pracy autonarracyjnej poprzez odwołanie do źródeł jej powstania. Odniosę się do kondycji i ewolucji potrzeb współczesnego człowieka, trudności związanych ze zmianami zachodzącymi w rzeczywistości społeczno-kulturowej i podejmowanej w związku z nimi pracy biograficznej. Przedstawię pojęcia i założenia teoretyczne, na podstawie których opracowałam autorską propozycję arteterapii rozwojowej.

Załączki koncepcji zostały zarysowane w mojej pracy magisterskiej, napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Joanny Ślósarskiej z Instytutu Kultury Współczesnej Uniwersytetu Łódzkiego, pt. „Przyczyny i skutki opowieści. Trening autonarracyjny” (2015). W pracy tej opisałam twórczy trening młodych dorosłych, a narracje, tytułowe opowieści, potraktowałam jako narzędzia pomocne ludziom w rozwijaniu kompetencji samopoznania i samorozumienia. Choć w koncepcji pracy autonarracyjnej pojawia się kilka zbieżności z treningiem autonarracyjnym, to projekt ten jest odmienny. Wynika to z celu opracowywanej koncepcji, odbiorców, korzystających z tej formy praktyki, jak i podłoża teoretycznego, ugruntowanego w znaczącym stopniu w pedagogice i psychologii. Praca autonarracyjna bliższa jest dziś poradnictwu biograficznemu niż treningom twórczości.

3.2.1 Narracyjne i biograficzne uczenie się a wyzwania współczesnego życia

Coraz więcej ludzi poszukuje i decyduje się na korzystanie z profesjonalnej pomocy w zakresie kryzysów, trudności, wyzwań, jak i rozwoju w dorosłym życiu. Żyjemy w świecie nieograniczonych możliwości „stania się kimkolwiek” (Melosik, Szkudlarek, 1998, s. 89), świat płynnej nowoczesności jest jak „stół szwedzki zastawiony smakowitymi daniami, zbyt licznymi, by nawet najwięksi smakosze mogli spróbować ich wszystkich” (Bauman, 2006, s. 97). Anthony Giddens podkreśla, że przemiany technologiczne i komunikacyjne, które nie muszą dotyczyć bezpośrednio jednostki, wpływają na jej codzienne życie (Giddens, 2001, s. 3). Zmiany te obejmują kwestie podstawowe – język, praktykę życiową, nawyki. Niosą one za sobą liczne konsekwencje

dla zdrowia psychofizycznego. Ponowoczesność wprowadza taki stan w kulturze, w którym podważamy znane nam wzory ludzkiego życia oraz kwestionujemy podstawy tworzenia, reprodukcji znaczeń i sensów kulturowych (Lipowicz, 2017, s.37). Człowiek, zobowiązany do poszukiwania pomysłu na życie, sposobu realizacji siebie i otwierania się na nowe możliwości, traci poczucie bezpieczeństwa. Towarzyszy temu permanentny stres, niepokój i lęk, powodowany poczuciem zagrożenia. Z drugiej strony konieczność wprowadzenia zmian to szansa na rozwój i uczenie się. Ponowoczesność stawia nowe wyzwania, co wyraża Zygmunt Bauman stwierdzeniem, że „życie nowoczesnego człowieka nie jest mu dane, ale zadane” (Bauman, 2006, s. 209).

Dostępne wyniki badań dotyczących chorób i zaburzeń psychicznych, jak na przykład polskie badania EZOP (epidemiologia zaburzeń psychiatrycznych i dostępu do psychiatrycznej opieki zdrowotnej), wskazują ogrom trudności psychicznych, z jakimi mierzą się ludzie na świecie³⁰. Dodatkowo pandemia koronawirusa Sars-Cov-2 przyczynia się do eskalacji i intensyfikacji problemów psychicznych. Współczesnemu człowiekowi towarzyszy poczucie zagubienia.

Istotnym elementem nowoczesności jest czynnik refleksyjności, uruchamiający wątpliwy stosunek do wiedzy i świata, a także wpływający na kształtowanie jednostkowej tożsamości, potrzebę tworzenia i projektowania własnego JA. Podkreśla to Małgorzata Bogunia-Borowska (2008), mówiąc o zobowiązaniu do „permanentnej „gimnastyki” własnej mentalności” (s.61). Efektem ubocznym wielości ścieżek i otwartych dróg są problemy tożsamościowe, trudności w tworzeniu autobiografii, możliwości klarowania własnego obrazu i identyfikacji z nim. Jesteśmy w procesie ciągłego, nieustannego poszukiwania siebie. Wykonujemy więc pracę biograficzną, podejmujemy namysł nad biografią, poznajemy, zmieniamy siebie i świat życia pod wpływem refleksji, dzięki czemu zyskujemy możliwość biograficznego i narracyjnego uczenia się (Dubas, 2015). Obydwa rodzaje uczenia się we wskazywanym wymiarze dotyczą osób dorosłych, procesów całościowych, łączą je aktywności takie jak: re(konstruowanie) narracji, interpretowanie, wyjaśnianie, nadawanie znaczeń doświadczeniom.

³⁰ Wspomniane badania EZOP dotyczą Polaków i realizowane są przez badaczy Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie w celu diagnozy sytuacji i opracowywania strategii Narodowego Programu Ochrony Zdrowia Psychicznego, jednak kwestia zaburzeń i chorób psychicznych jest intensywnie badana przez badaczy na całym świecie, a wyniki badań niezależnie od regionu z roku na rok powodują coraz większy niepokój u specjalistów i polityków. <https://ezop.edu.pl> dostęp 10.01.2022 r.

Pomiędzy narracyjnym i biograficznym uczeniem się można wskazać subtelne różnice (Mazurek, 2017). Narracyjne uczenie się ma miejsce w akcie opowiadania, dotyczy doświadczeń stanowiących przedmiot narracji, jak i wątków poza biograficznymi, np. przeżyć estetycznych. Natomiast biograficzne uczenie się dotyczy refleksji nad biografią własną lub innych (tamże, s.51). Praca autonarracyjna niejako scala te podejścia i korzysta z założeń teoretycznych obydwu koncepcji.

Podążając za Danutą Lalak (2010) możemy wskazać dwa sposoby rozumienia pojęcia biografii. Z jednej strony biografia to połączenie wszystkich doświadczeń jednostki, uporządkowanie ich i zasymilowanie w celu zobrazowania historii życia, stworzenie opisu życia, pewnego rodzaju tekstu o nas samych. Z drugiej strony biografia to wymiar rzeczywistości, w ramach którego realizuje się bieg życia w określonym obszarze doświadczeń indywidualnych. Na obszar ten wpływa zdobywana wiedza, przeżycia, osiągnięcia, informacje. Peter Alheit (2015) biografie sytuuje pomiędzy biegiem życia a opowieścią o życiu, jest to „społeczna forma autokreacji (self-construction) i autoprojekcji (self-projection)” (s. 24). Poddając refleksji własną biografie lub biografie innych, rozpoczynamy proces biograficznego uczenia się, którego efektem jest uspojnienie osobowości, krystalizacja tożsamości, umiejętność nadania znaczenia poszczególnym doświadczeniom, jak i odnalezienie poczucia sensowności życia. W ten sposób możemy uczyć się świadomie lub nieświadomie, spontanicznie lub pod wpływem konkretnych decyzji i kontaktu z profesjonalistami.

U podstaw narracyjnego uczenia się leży założenie, że ludzie rozumieją siebie i zmiany zachodzące w ich życiu w sposób narracyjny, uczą się więc w trakcie opowiadania i poprzez opowiadanie. Jak pisałam już w pierwszym rozdziale, człowiek żyje w świecie opowieści, czyli w świecie tekstów (przyp. autorki), tworzy je, wytwarza wiedzę, obejmującą relacje między JA a światem, ujętą w ramy narracyjne (Jurgiel, 2015, s. 81). Jest istotą *homo narrans*, zdolną do opowiadania, rozumianego jako działanie, na które składa się łączenie poszczególnych elementów w opowieść, wchodzenie w rolę narratora, wskazywanie aktorów, osadzanie ich w konkretnym rodzaju wydarzeń. Odwołując się do hermeneutyki, nierozzerwalnie związanej ze zwrotem narratystycznym, i koncepcji *Dasein* Martina Heideggera, możemy określić cel narracji, jakim jest nadawanie sensu zdarzeniom, ich łączenie i strukturyzowanie. W ten sposób uzasadniamy swoje życie, istnienie i je uprawomocniamy. Narracyjne bycie-w-świecie pozwala nam przenieść znaczenia podmiotu poznającego na podmiot

rozumiejący (Januszkiewicz, 2013, s.12-13). Narrację możemy więc uznać za strukturę rozumienia, stanowiącą perspektywę dla rozważań dotyczących nie tylko życia jednostki, ale i stanu kultury współczesnej (Rosner, 1999, s.7).

Katarzyna Rosner stwierdza, że „pojęcie narracji pojawia się z reguły tam, gdzie powstaje pytanie o tożsamość człowieka w społeczeństwie ponowoczesnym” (s.8). Narracyjne uczenie się dotyczy więc nie tylko jednostki tworzącej własną biografię, ale grup społecznych, społeczeństw, a nawet i kultur. Narracja towarzyszy nam w edukacji, rozwoju, komunikacji – byciu-w-świecie, w poznawaniu i rozumieniu. Możemy przywołać stwierdzenia, że „życie jest narracją” (Bruner, 2004), „dojrzała osobowość jest narracją” (Dryll, 2004, s. 9). Z kulturowo-socjologicznej perspektywy „wszechobecność narracji stała się faktem” (Łebkowska, 2006, s.187).

3.2.2 Sposoby kształtowania narracji

*„Czym jest działanie: oto odwieczne pytanie powieści,
pytanie, by się tak wyrazić, ją konstytuujące.
W jaki sposób powstaje decyzja?
Jak przechodzi ona w czymś
i jak kolejne poczynania
łączą się ze sobą w jedną
przygodę?”*
Milan Kundera

Filmy, seriale, podcasty, artykuły na blogach wpływają na narracyjność współczesnego człowieka. To, w jaki sposób opowiadamy, wynika z naszych przeżyć wewnętrznych i doświadczeń związanych z otaczającymi i kształtującymi nas opowieściami. Wymienione powyżej utwory to teksty uformowane zgodnie z założeniami sztuki opowiadania, w marketingu zwanej storytellingiem. Sposoby kształtowania narracji możemy z jednej strony rozumieć jako techniki konstruowania tekstu, obejmujące konkretną strukturę i wykorzystujące schematy narracyjne. Z drugiej strony, dzięki ujęciom skoncentrowanym na psychologicznych aspektach kreacji opowieści, jako drogę samopoznania przez proces tworzenia określonej formy.

W przypadku technik tworzenia opowieści odwołuję się do koncepcji scenariopisarskich, omawianych podczas kursów Creative Writing³¹, Scriptwriting³² i opisanych w publikacjach takich jak *Podróż autora. Struktury mityczne dla scenarzystów i pisarzy* Christophera Voglera (2010), *Niedoskonałe odbicie. Warsztat scenarzysty filmowego* Macieja Karpińskiego (2006), *Scenariusz na miarę XXI wieku. Obszerny przewodnik po technikach pisania nowoczesnych scenariuszy filmowych* Lindy Aronson (2019), *Writing Comedy* Ronalda Wolfe (2003), *Plotting and Writing Suspense Fiction* Patricii Highsmith (1989), *Scriptwriting for the Screen* Charliego Moritza (2008). Powyższe przykłady zawierają opisy sposobów konstrukcji opowieści opartej na trzyaktowym podziale z uwzględnieniem punktów: zwrotnego i kulminacyjnego. Stanowiły one dla mnie inspirację w tworzeniu techniki pracy autonarracyjnej.

Koncepcje te, choć w przywołanej literaturze odnoszą się głównie do filmu, obejmują zasady dramaturgii, poetyki, są uniwersalne dla wszystkich typów narracji. Wykorzystują mity, baśnie, legendy oraz ich analizy strukturalno-formalne do opracowania uniwersalnego schematu. Przykładem może być morfologia bajki magicznej Władimira Proppa.

Propp (2011) dokonał analizy baśni ludowych, z których wyłonił postaci (m.in. bohater, przeciwnik, pomocnik, królewna lub jej ojciec, fałszywy bohater) i funkcje (m.in. odejście, zakaz, naruszenie zakazu, podstęp, wyprawa, reakcja bohatera, walka), wskazał wzorce budowania opowieści. Analiza Proppa traktowana jako punkt wyjścia różnych teorii narratologicznych wykorzystywana jest również do badań literatury i kultury masowej. Przykładem może być praca Beaty Świętochowskiej (2001) wykazująca zasadność i użyteczność schematu bajki magicznej w analizie filmu "Titanic" w reżyserii Jamesa Camerona.

Podobną funkcję pełni pojęcie monomitu opracowane przez Josepha Campbella. Autor zauważa podobieństwa strukturalne mitów różnych kultur. Powstała na podstawie analizy tekstów liczących sobie tysiące lat struktura monomitu obejmuje etapy podróży bohatera (można wskazać pewne analogie do funkcji Proppa). Bohater wezwany do

³¹ *creative writing*, czyli pisanie kreatywne to "rodzaj pisania, którego celem jest opowiedzenie historii, wyrażenie lub (i) wzbudzenie emocji" (Fearnside 2003), obejmujący takie elementy jak planowanie fabuły, konstruowanie bohaterów, świata przedstawionego, projektowanie dialogów, obieranie stylu, gromadzenie informacji oraz analizę i interpretację poszczególnych elementów powstającego tekstu.

³² W Polsce kursy scenariopisarstwa prowadzone są w szkołach filmowych (w Katowicach i w Łodzi), a także przez prężnie działające prowadzone przez scenarzystkę, Script Coacha Agnieszkę Kruk StoryLab Pro.

przygody otrzymuje zaproszenie do niezwykłego świata osobliwości i wydarzeń. Po jego przyjęciu wyrusza ze znanego mu "zwykłego świata" na wyprawę. W trakcie wędrówki poddawany jest licznym próbom, spotyka sprzymierzeńców, wysłanników opiekuńczej siły nadprzyrodzonej i wrogów. Ma szansę zdobyć wielki dar, czyli ostateczną nagrodę, którą najczęściej jest głębokie samopoznanie. Jeśli zwycięży i podejmie decyzję o powrocie, na jego drodze pojawią się kolejne trudności i zadania do wykonania. Stawka jest wysoka, po powrocie do zwykłego świata zostanie "mistrzem dwóch światów". Symboliczna nagroda to esencja przemiany. Bohater może wykorzystać zdobyty dar do zmiany, ulepszenia zwyczajnego świata. Wybrane mity nie muszą stanowić realizacji całej struktury, mogą zawierać tylko wybrane etapy podróży. Każdy z nich możemy traktować jako oddzielną, mniejszą strukturę o charakterze trzyaktowym.

Analiza Campbella (2008) jest studium mitoznawczym, wykorzystującym popularne w latach 40. i 50. koncepcje psychologiczne. Autor odwołuje się do pojęć freudowskich, jungowskich archetypów, koncepcji nieświadomości czy obrzędów przejścia Arnolda van Gennepa. Opisana w *Bohaterze o tysiącu twarzy* struktura wykorzystywana jest przez wielu artystów, twórców filmowych, muzyków, pisarzy, przykładem jej użycia może być uniwersum Star Wars. George Lucas świadomie wykorzystał strukturę monomitu do stworzenia historii "Gwiezdnych wojen".

Książka Campbella to nasycone przykładami studium mitoznawcze, wymagająca lektura, być może z tego względu Christopher Vogler, hollywoodzki pisarz, scenarzysta i producent filmowy pod wpływem doświadczeń, a także potrzeb studia Disney, stworzył najpierw krótką notatkę z opisem, jak wykorzystać monomit w pracy twórczej, a następnie opublikował zdobytą wiedzę w książce *Podróż autora. Struktury mityczne dla scenarzystów i pisarzy*.

Podstawą pracy autonarracyjnej, która w dużym stopniu polega na tworzeniu opowieści, jest uproszczony schemat wędrówki bohatera Voglera. Autor opracował przewodnik rozumienia naszego ukrytego "ja", prowadzący przez meandry opowieści. W przedmowie stwierdza:

"chciałem tylko odnaleźć zasady rządzące opowiadaniem, ale po drodze znalazłem coś więcej: zbiór zasad życiowych. Zacząłem wierzyć, że Wyprawa Bohatera to nic innego, jak tylko podręcznik życia, kompletna instrukcja tworzenia sztuki, jaką jest bycie człowiekiem" (Vogler, 2010, s.11).

W swoim schemacie autor wymienia etapy wyprawy, jak również odnosi się do archetypów, które definiuje jako odzwierciedlające stany ludzkiego umysłu, zakodowane

w nas wzorce postępowania, postaci, wpływających na kształt naszej opowieści. Etapy wędrówki przedstawiam w podrozdziale dotyczącym praktycznego zastosowania pracy autonarracyjnej, w której schemat ten ma kluczowe znaczenie. W tym momencie odniosę się więc tylko do kwestii archetypów i kształtowania narracji w celu bliższego zaprezentowania propozycji autora i uzasadnienia jej zastosowania w moim projekcie.

Jak wykazał Campbell, kolejne etapy wędrówki tworzą strukturę, stanowiącą podstawę wszystkich narracji. Forma może różnić się ilością epizodów, wątków, treścią. Historie jednak zawsze obejmują przedstawienie scenerii, czasu, przestrzeni oraz postaci. Epizody, zmuszają bohatera do działania, z czym łączy się zmiana. Jean Matter Mandler dowodzi, że każdy epizod ma strukturę trzyaktową i zawiera punkt kulminacyjny w postaci prostej reakcji bohatera (wywołanie emocji) lub reakcji złożonej, przez którą bohater obiera cel działania i rozpoczyna jego realizację (Mandler, 2004, s.37). Kolejne epizody otwierają i zamykają komentarze do wcześniejszych zdarzeń połączonych ze sobą związkami przyczynowymi i temporalnymi, np. "zazwyczaj król się nie złościł", "i żyli długo i szczęśliwie", "i aż tu nagle". Epizody są ze sobą połączone, składają się na realizację kolejnych etapów wędrówki. Opierają się często na szczegółach, w ich ramach nie muszą dziać się "wielkie" rzeczy. Epizodyczna struktura opowiadania jest gwarancją zrozumienia opowieści, możliwością opisania bohatera działającego w określonym świecie przedstawionym. W przypadku pracy autonarracyjnej udoskonalanie epizodów, poszukiwanie połączeń przyczynowych i temporalnych może pomóc w scaleniu doświadczenia i klarowaniu wypowiedzi autonarracyjnej.

Archetypy w koncepcji Voglera mają bohaterowi coś do zaoferowania lub pragną coś mu odebrać. Każdy archetyp pełni określoną rolę i funkcję, których zrozumienie pozwala autorom narracji na kontrolowanie energii opowiadania (Vogler, 2010, s. 28), doświadczanie jego potęgi i takie kreowanie doświadczeń, by odbiorca mógł odkryć sens opowieści. Służą one konkretnym celom, nie są przypisane do danej postaci występującej w narracji, mogą być wymienne. Archetypy działają tak samo w świecie wyobrażonym, jak i w świecie realnym. Vogler stworzył zbiór najbardziej użytecznych dla konstruowania narracji wzorców, możemy za nim wymienić archetypy, takie jak:

- Bohater - jako osobowość poszukująca przekracza granice i iluzje swojego ego, figura indywidualności. Zadaniem bohatera jest zintegrowanie własnej tożsamości, odkrycie jedności, stanie się "kompletnym JA" (Vogler, 2010, s.32), jego funkcją jest uczenie się, dojrzewanie, rozwijanie siebie.

- Mentor (Stary Mędrzec lub Stara Mądra Kobieta) - zadaniem mentora jest przekazywanie wiedzy, uczenie bohatera jak pokonywać strach, oswoić lęk, wspieranie w drodze, obdarowywanie. Nie musi być postacią fizyczną, może odzwierciedlać się poprzez wewnętrzny głos lub głos boga. Archetyp ten uaktywnia się poprzez działania bohatera, ucieleśnia bardziej boską część nas samych. Symbolizuje aspiracje, jest ideałem, do którego osiągnięcia dążymy. Pozbawiony siły może stać się Mrocznym Mentorem, Upadłym Mentorem, któremu nie udało się ukończyć własnej wyprawy. Pełni funkcję ostrzegającą. W ramach jednej opowieści bohater może spotkać kilku mentorów, różniących się zakresem kompetencji i umiejętności.
- Strażnik Progu - antagonistą lub postacią neutralną działającą w Niezwykłym Świecie. Odkrywa obsesje i natręctwa blokujące bohatera, pragnącego dokonać zmian. Jego funkcją jest sprawdzanie gotowości i determinacji do podjęcia wyzwania. Spotkanie ze Strażnikiem Progu wymaga rozwiązania zagadki, przejścia sprawdzianu. Strażnika można próbować przechytrzyć, oszukać lub przemienić z domniemanego Wroga w Sprzymierzeńca. Symboliczny próg to trudność pojawiająca się na drodze Bohatera.
- Zwiastun - to postać zapowiadająca zmianę, motywuje, ostrzega przed przygodą. Może ukrywać się pod postacią marzenia sennego, myśli, idei, siły natury lub postaci realnej. Oblicze Zwiastuna może być bardzo różne - negatywne, pozytywne lub neutralne. Często jego maskę przybierają inne postaci, wchodzące na chwilę w jego rolę zapowiadania czegoś bliżej nieokreślonego.
- Zmiennokształtny - to postać nieuchwytna, rola niestabilnej, zmiennej osobowości. Trudno go zrozumieć przez wzgląd na jego nieadekwatne do sytuacji postępowanie. Łączy elementy męskości w kobiecej nieświadomości oraz kobiecość w męskiej nieświadomości, zawiera więc figury animusa i animy. Nie osiąga równowagi, cechuje się płynnością osobowości. Wciąż przeistacza się jak femme fatale. Uruchamia się przez projekcję rzeczywistości. Sprawia, że bohater traci pewność siebie, gubi się, przestaje wierzyć w innych. Jego funkcją jest katalizowanie fabuły. Można go pokonać akceptując utajone w nas pierwiastki i niewyzwoloną energię.
- Cień - skupia to, co w bohaterze negatywne, utajone pragnienia, treści, których chce się wyzbyć, cechy, o których nie powinien wspominać. Może skrywać

również pozytywne aspekty osobowości, które zostały wyparte z jakichś bliżej nieokreślonych powodów. Dla bohatera, jeśli nie przepracował on stłumionych emocji, spotkanie z Cieniem może być bardzo groźne. Cień to siła tajemnic, skrywanych obaw, złych przyzwyczajęń i lęków. Jego rolą jest wykreowanie konfliktu i postawienie bohatera przed koniecznością walki. Każdy z otoczenia bohatera może nosić maskę Cienia. Archetyp ten można pokonać poprzez ujawnienie swojej ciemnej strony, kierując się ku wewnętrznej jasności i otwartości. Cień boi się prawdy i światła.

- Sprzymierzeniec - to sojusznik, partner, przyjaciel, pomocnik w podróży. Jego zadaniem jest rozładowywanie napięcia, budowanie pozytywnej atmosfery. Dzięki niemu Bohater staje się bardziej ludzki. W obliczu Sprzymierzeńca Bohater może zrozumieć swój los i swoją wyprawę. W momentach kryzysu duchowego może uratować Bohatera przed porażką. W sytuacjach podbramkowych zadaje pytanie, poprzez które odbiorca może zmienić perspektywę i inaczej spojrzeć na dane zdarzenia. Przyjmuje postać ludzką, zwierzęcą lub duchową.
- Trickster - figlarny, dowcipny, ucieleśniający energię komediową ma temperować ego Bohatera. Trickster wprowadza ożywczą zmianę poprzez śmiech, piętnowanie hipokryzji i głupoty, wypunktowuje absurdy, często przez to staje się Wrogiem. Jego zadaniem jest żartowanie w celu podburzania sytuacji wyjściowej. Próbuje wywołać szybkie i spontaniczne reakcje Bohatera. Jest sprytny, czasem bezczelny. Największym zagrożeniem ze strony Trickstera jest przyjęcie maski Cienia i ukrycia tego, czego najbardziej Bohater się obawia pod płaszczykiem żartu.

Lista Voglera nie wyczerpuje figur postaci, jakie występują w opowieściach. Możemy choćby wspomnieć Wilka, Łowcę, Czarownicę, Księcia, Niewinnego, Męczennika, Sierotę, Maga, Wojownika czy Wróżkę. Archetypy funkcjonują w określonym celu, mają przypisane konkretne role, oczekiwania, zadania. Zostały ukonstytuowane w historii ludzkości poprzez przekazywanie kolejnym pokoleniom baśni, bajek, mitów, legend i historii z życia ludzi. Pomagają wyjaśnić sytuacje, zdarzenia i trudności, z jakimi mierzymy się współcześnie. Rozpoznawanie towarzyszących nam w życiowej opowieści archetypów jest cenną umiejętnością, pozwalającą na świadome tworzenie relacji z innymi, jak i rozumienie siebie w odniesieniu do innych. Zdolność odkrywania wzorców

w codziennym życiu umożliwia ograniczenie dualistycznego postrzegania człowieka jako dobrego lub złego, prawdziwego lub fałszywego. Stwarza pole możliwości interpretacyjnych przybliżających nas do zrozumienia złożonej rzeczywistości. Taka też jest rola terapii ukierunkowanej na rozwój osobisty - stwarzanie możliwości rozumienia, poszukiwanie innej perspektywy oglądu dla siebie i swojej sytuacji życiowej.

W odniesieniu do tworzenia opowieści pojawiają się również liczne próby teoretycznego ujęcia "skutecznego" pisania, czyli próby uchwycenia sztuki powieści (Kundera 2015) - sztuki opowiadania (Oehlmann, 2012). Nie sposób ominąć w tym przypadku tekstów pisarzy, jak na przykład Stephena Kinga (2014) *Jak pisać. Pamiętnik rzemieślnika*, Mario Vargas Llosy (2012) *Listy do młodego pisarza*, Umberto Eco (2011) *Wyznania młodego pisarza*, Macieja Wojtyszko (1992) *Krótki zarys męki twórczej*, Brendy Ueland (2009) *Jeśli chcesz pisać. Książka o sztuce, niezależności i duchu* czy wspomnianą *Sztukę powieści* Milana Kundery (2015). Autorzy dzielą się swoimi refleksjami dotyczącymi układania opowieści, kreatywnego pisania, myślenia twórczego i własnej autobiografii, zadają pytania o to, co wyróżnia piszącego/opowiadającego człowieka od kogoś, kto nie podejmuje próby konstruowania narracji. Pokazują, jak myślenie o opowieści, kreowanie światów wyobrażonych i próby ich ujęcia wpływają na kształtowanie podmiotowości - JA-opowiadającego, tworzącego, poszukującego i sprawczego. Część sugestii zawartych w przedstawionej literaturze rozpatruję w kontekście rad i motywacji, dotyczących zwiększenia własnej autoekspresji, odwagi i skupienia na tym, co dla nas ważne. Wiedzę i refleksje zawarte w tych pracach uważam więc za użyteczne w kontekście rozwoju osobistego.

3.2.3 Podstawy terapeutyczne pracy autonarracyjnej

Jak wskazałam na początku podrozdziału praca autonarracyjna bliska jest poradnictwu biograficznemu, a dokładnie pracy biograficznej w sytuacji poradniczej. W tej części podrozdziału przedstawię koncepcje terapeutyczne, które stanowią podstawę teoretyczną mojego pomysłu, a dokładnie:

- wspomniane ujęcie pracy biograficznej jako sposobu porządkowania doświadczenia,
- założenia terapii skoncentrowanej na osobie,
- elementy psychoterapii postaci,
- terapię narracyjną,

- nurt terapii ericksonowskiej i wynikające z niej założenia o pracy z klientem.

Praca biograficzna w sytuacji poradniczej polega na rekonstruowaniu wzorów biografii, poszukiwaniu odpowiedzi na podstawowe pytania egzystencjalne (co robić, jak działać, kim być), rozwiązywaniu kryzysów tożsamościowych (kim teraz jestem, kim chcę być), refleksji nad własną biografią i sobą samym (Mazurek, 2020, s.78). To forma pomocy osobom doświadczającym kryzysów³³ związanych z podejmowanymi zadaniami życiowymi.

Koncepcję pracy biograficznej (ang. *biographical work*) jako jednej z trzech rodzajów prac psychologicznych podejmowanych przez osoby chore przewlekłe przedstawili Juliet Corbin i Anselm Strauss (1988). Mimo odniesień do choroby koncepcja ta stanowi interesującą podstawę do analizy różnych doświadczeń życiowych przez pryzmat biografii. Autorzy wskazują cztery procesy zachodzące podczas pracy biograficznej, są nimi:

- kontekstualizacja - jako włączenie doświadczenia lub przeżycia (np. przebiegu choroby) w biografię, ujęcie problemu jako integralnej części własnego życia,
- pogodzenie się - zrozumienie choć w pewnym stopniu biograficznych konsekwencji tego doświadczenia i jego akceptacja, ustalenie, co w związku z napotkaną trudnością nadal stanowi wartość, a co ją utraciło, zdefiniowanie własnych ograniczeń,
- rekonstrukcja tożsamości - ponowne scalenie tożsamości z uwzględnieniem doświadczenia jako elementu skonceptualizowanej całości,
- przeformułowanie biografii - określenie alternatywnych rozwiązań, strategii zarządzania przyszłym życiem, przekształcenie, uspojnienie i wytyczenie nowych kierunków w biografii (Corbin, Strauss, 1988)

Praca ta jest podejmowana ze względu na sprzeczności i dysonanse w doświadczeniu, pojawiające się nawet w bardzo spokojnym przebiegu życia. Jej celem jest osiągnięcie poczucia jednolitej ciągłości tożsamości (Strauss, 2012, s. 520). Często ma charakter "wewnętrzny", odbywa się w dużej mierze podczas interakcji z sobą samym, w trakcie analizy przebiegu procesów myślenia, interpretacji i wewnętrznego dialogu. W sytuacji

³³ Kryzysy ujmuję za Alicją Kargulową jako momenty zwrotne, zwane często tranzycjami (Drabik-Podgórna, 2010), w których jednostka odczuwa konieczność dokonania zmiany lub czuje się do niej zmuszona, a przy tym ma świadomość, że nie jest w stanie wprowadzić oczekiwanej modyfikacji (Kargulowa, 2012).

spotkania z profesjonalistą może być realizowana w ramach doradztwa zawodowego (poradnictwa) czy wsparcia psychologicznego.

U podstaw pracy autonarracyjnej leży również związana z pracą biograficzną koncepcja trajektorii Gerharda Riemanna i Fritza Schütze. Trajektoriami to "podstawowa kategoria oznaczająca bezładne procesy społeczne i procesy cierpienia" (Riemann, Schütze, 2012, s.393). Umożliwia ona identyfikację, rekonstrukcję i zrozumienie fenomenów, ustrukturyzowanych i powiązanych przez łańcuch zdarzeń, ciągłych załamów, oczekiwań i rosnącego poczucia utraty kontroli nad swoim życiem. Jest to jedna z czterech opisanych przez Schütze struktur procesowych, obok trajektorii autor wyróżnia: biograficzne schematy działania, wzorce instytucjonalne i biograficzne metamorfozy.

W biegu życia człowieka możemy wyróżnić okresy ładu biograficznego, w ramach którego towarzyszy nam poczucie sensu i spokoju, oraz chaosu, w czasie którego odczuwamy bezradność, związaną z poczuciem, że jesteśmy popychani siłami zewnętrznymi, na które nie mamy żadnego wpływu. Trajektoriami powiązane jest ze stanami bardzo dolegliwych cierpień, łączy się z poczuciem nieubłaganego losu, postrzeganiem siebie jako istoty kontrolowanej przez obce siły zewnętrzne. Jednostka czuje się przytłoczona wydarzeniami, nad którymi nie panuje, doświadcza samej siebie jako ofiary. Towarzyszy jej poczucie fatum i niepewności, traci zdolność do kontrolowanego i systematycznego działania, staje się obca samej sobie, przez co trudnością dla niej staje się nawiązywanie i organizacja stosunków społecznych. Osoba cierpiąca ma wrażenie, że jej świat kurczy się i zanika, a ona sama nie ma znaczenia. Trajektoriami cierpienia to przygniatający i długotrwały proces, "procesy trajektoryjne zaburzają lub nawet unicestwiają istniejące struktury społecznego porządku w biografiami" (Riemann, Schütze, 2012, s. 397), mogą trwać przez wiele lat. Zmiana trajektorii może dokonać się w ramach pracy biograficznej, jak i autonarracyjnej. Dostrzeżona trajektoria cierpienia to również szansa rozwinięcia procesów uczenia się, autorefleksji i rozbudzenia kreatywności w celu rekonstrukcji sytuacji życiowej. Wpisanie siebie i własnej biografii w nową stworzoną na podstawie refleksji o swoich doświadczeniach rzeczywistość odbywa się poprzez opowiadanie historii życia, (re)konstruowanie narracji autobiograficznej. Emilia Mazurek podkreśla, że człowiek w kryzysie "dzięki spotkaniu z uważnym i empatycznym specjalistą może (przyp. autorki) dokonać transformacji swojego doświadczenia, reinterpretacji trajektorii cierpienia i

rekonstrukcji tożsamości" (Mazurek, 2020, s.84). Zagrożeniem jest jednak uwięzienie w narracji, w jednym sposobie spostrzegania własnej biografii, siebie, świata (Mazurek, 2019, s. 97). Praca autonarracyjna poprzez analizę zastanego schematu narracyjnego, jaki możemy przyrównać do trajektorii (moment, gdy bohater wkracza w świat niezwykły), poznawanie sposobów kształtowania narracji, otwiera drogę do uchwycenia innej perspektywy opowiadanej historii. To praca, której celem, podobnie jak w przypadku pracy biograficznej, jest odzyskanie poczucia sprawczości, przepracowania problemów i wytyczenia nowego kierunku dążenia, a tym samym rozwijania własnej biografii.

Koncepcja pracy autonarracyjnej osadzona jest w nurcie psychologii humanistycznej powstałej jako wyraz niezgody na psychoanalityczny i behawioralny obraz człowieka i zaburzeń psychicznych. Psycholodzy humanistyczni odwołują się do elementów fenomenologii, egzystencjalizmu i personalizmu. Przełomową koncepcję w myśleniu o człowieku zaproponował Abraham Harold Maslow, dla którego twórczość, poczucie autonomii, sensu życia, wolna wola, system dążeń życiowych i wartości stanowiły równie ważne, co popędy i sytuacje bodźcowe, elementy wyjaśniające i opisujące życie człowieka. Człowiek przyjmuje badawczą postawę wobec rzeczywistości, działa autonomicznie, obserwuje, planuje, przewiduje i wnioskuje, ma przez to wpływ na świat i jego rozwój. Odrzucając przekonanie o zewnętrznej sterowności człowieka, psycholodzy humanistyczni zakładają, że wyrazem podmiotowości człowieka jest korzystanie ze swobody wyboru zachowań i możliwości podejmowania decyzji, dążenie do wolności i samoaktualizacji. Praca terapeutyczna w podejściu humanistyczno-egzystencjalnym polega na pobudzaniu do refleksji nad wartościami i wyborami życiowymi, jak i umożliwianiu korektywnych doświadczeń emocjonalnych. Jest formą niedyrektywną, skoncentrowaną na teraźniejszych i przyszłych doświadczeniach. Psychologia humanistyczna jest podstawą terapii Carla Rogersa, tzw. psychoterapii skoncentrowanej na osobie, psychoterapii Gestalt, a także arteterapii.

Człowiek zgodnie z koncepcją Carla Rogersa dąży do samoaktualizacji i samourzeczywistnienia. Jak wskazuje Urszula Jakubowska (2005) centralnym pojęciem koncepcji Rogersa jest kształtowana w dzieciństwie na podstawie doświadczeń reprezentowanych (symbolizowanych) w świadomości człowieka struktura JA. U każdej jednostki rozwija się uniwersalna, bezwarunkowa potrzeba samoakceptacji, na której

realizację wpływają selektywnie zapisywane doświadczenia w strukturze. Te dobre, podtrzymujące i rozwijające pozytywny obraz własnej osoby stanowią jej główną część. Pozostałe, negujące nasz obraz siebie ulegają zniekształceniom lub zostają zepchnięte do nieświadomości. Zniekształcenia te pojawiają się w postaci projekcji, fantazji lub racjonalizacji przeżyć (np. to nie był błąd, to była strategia działania). Na sposób selekcji doświadczeń wpływają inne osoby z naszego otoczenia, a w szczególności rodzice, bliska rodzina, nauczyciele i rówieśnicy. Warunki akceptowania własnej osoby tworzymy w kontaktach społecznych, opierając się na opiniach innych, ocenach, wypominaniu błędów lub pochwałach. Selekcja i zniekształcanie doświadczeń mogą prowadzić do rozwoju patologii w postaci zaburzeń nerwicowych i psychotycznych, a w konsekwencji do dezintegracji osobowości, blokującej naturalną tendencję samoaktualizacji. W ramach obrony JA, unikania możliwego zniszczenia pozytywnego obrazu, człowiek nie jest w stanie w pełni realizować doświadczenia, wiąże się z tym:

- sztywność percepcji,
- intensjonalność zachowań, czyli mało elastyczne, nieadekwatne reakcje,
- mieszanie faktów z ocenami,
- niespójność myślenia i działania.

Celem terapii skoncentrowanej na osobie jest zmniejszenie warunkowej akceptacji samego siebie i zwiększanie akceptacji bezwarunkowej, przesunięcie źródła oceny z zewnętrznego na wewnętrzne, pozbywanie się "powinności", uczenie się postępowania zgodnego z własnymi uczuciami, pragnieniami i potrzebami, odbudowanie komunikacji wewnętrznej. Proces terapii ukierunkowany jest więc na reintegrację osobowości, wytworzenie spójności JA z doświadczeniem (Jakubowska 2005, s.178-181).

Inną formą terapii, która stanowi inspirację dla pracy autonarracyjnej jest psychoterapia Gestalt opracowana przez niemieckiego psychologa Frederika Salomona Perlsa. Nurt ten zakłada, że człowiek organizuje swoje doświadczenia, w tym: obserwacje, wrażenia, doznania zmysłowe, potrzeby, emocje, myśli, w pewną całość - figurę zwaną postacią. Jednostka, dzięki permanentnej samoregulacji, dąży do osiągnięcia pełni funkcjonowania przejawiającej się w dopełnieniu całości, czyli skompletowaniu wewnętrznej organizacji. Kluczową rolę w realizacji dążenia jest świadomość, czyli ciągła orientacja jednostki w przebiegu zjawisk i procesów, w jakich obecnie organizm bierze udział. W ramach samoregulacji zachodzi cykl doświadczania: figura wyodrębnia się z tła i organizuje nasze zachowanie (pojawia się potrzeba),

następuje mobilizacja energii w celu domknięcia figury (zaspokojenie potrzeby) i ponownie figura stapia się z tłem (potrzeba traci znaczenie, wycofanie się). Proces ten w przypadku osób nie zmagających się z trudnościami przebiega w sposób ciągły i bez przeszkód, jest praktycznie niezauważalny. Dostrzeżenie figury następuje w momencie, kiedy świadomie skupiamy uwagę na doświadczeniu (samoświadomość). W przypadku osób neurotycznych w cyklu doświadczenia pojawiają się zakłócenia, nie dochodzi do utworzenia figury. Przyczyn tego stanu rzeczy upatruje się w stagnacji w rozwoju osobowości, niedojrzałości i realizacji w pierwszej kolejności potrzeb innych osób.

Psychoterapeuci Gestalt postrzegają osobowość neurotyczną jako złożoną z dwóch warstw: top-dog ("pan", kierujący się poczuciem obowiązku i powinnościami) i under-dog ("poddany", podlegający impulsom biologicznym, doznaniom zmysłowym, autonomicznym pragnieniom i dążeniom). Warstwa top-dog blokuje odczucia i powoduje ubytki w doświadczeniu, jednostka oddala się od własnych przeżyć (Jakubowska, 2005, s.183). U neurotyków może dochodzić do fałszywej identyfikacji doznania i podobnie jak w przypadku koncepcji Rogersa - projekcji, fantazji, zacierania granic między rzeczywistością a wyobrażeniami. Pojawiają się trudności związane z niemożnością rozpoznania treści doświadczenia i podjęcia działania oraz ze stworzeniem postaci. Brak możliwości doznawania powoduje zamrożenie naturalnej energii organizmu, frustrację, zablokowanie samoakceptacji. Nieuwolniona energia stanowi chroniczne źródło napięcia emocjonalnego. Osoby neurotyczne wykazują sztywność w relacjach z innymi, nadmierną koncentrację na sobie, brak zainteresowania, w jaki sposób odbierane są ich komunikaty, cechują się ubogim zasobem słownictwa i niewielką modulacją głosu.

Celem terapii postaci jest dotarcie do autentycznego JA klienta. Praca odbywa się w ramach terapii grupowej, ukierunkowanej na odejście od odgrywanych ról, poszerzenie świadomości własnych myśli i odczuć płynących z ciała. Terapeuta koncentruje się na tym, co dzieje się z klientem, zwraca jego uwagę na doznania płynące z ciała, prowadzi ku pełnemu doświadczeniu siebie, nie zadając przy tym pytań "dlaczego?". W spotkaniach ważną rolę odgrywają ćwiczenia psychodramy, pantomimy, ukierunkowane na odgrywanie ról, przeżycia emocjonalne, zamiast bezpośredniego omawiania i relacjonowania zdarzeń z życia (Jakubowska, 2005, s. 181-185).

Praca autonarracyjna obejmuje proces wydobywania ze spontanicznej wypowiedzi klienta opowieści - rozumianej jako strukturę łączącą przywoływane w chwili

opowiadania doświadczenia. Proces ten można przyrównać do procesu konstruowania postaci - figury całości, spójnego obrazu ułożonego w narracji. To tworzenie figury w celu wewnętrznej organizacji przeżyć, zaspokojenia potrzeb, jakie pojawiły się w różnych momentach życia, a nie zostały spełnione oraz przygotowanie się do kolejnego cyklu doświadczania. Pracę autonarracyjną możemy postrzegać jako pracę na rzecz domknięcia figury.

Przykładem terapii stawiającej człowieka w roli eksperta w sprawach własnego życia jest terapia narracyjna, pozwalająca na odseparowanie problemu od człowieka - problem jest problemem, człowiek nie jest problemem. Michael White (2007) i David Epston, twórcy podejścia, zauważyli związki pomiędzy sposobem opisu siebie, swojego życia, a jego doświadczaniem i rozumieniem. Terapia narracyjna została opracowana na podstawie założeń społecznego konstrukcjonizmu i psychologii humanistycznej. Zwraca ona uwagę na znaczenie języka i kultury w procesie interpretowania zdarzeń. Odnosi się do rozumienia narracji jako opowieści o własnym życiu, podlegającej interpretacji.

Każdy z nas tworzy wiele opowieści o swoim życiu, możemy wyróżnić opowieści dominujące i alternatywne, wszystkie z nich składają się z wątków i następujących po sobie wydarzeń. Sposób ich ułożenia wpływa na naszą pamięć o przeszłości oraz na naszą codzienność i plany (Morgan 2011, s. 10). Terapia narracyjna polega na tworzeniu nowych znaczeń, pozwalających na zmianę istniejącej narracji. Rozrzedzone opisy, ubogie wnioski zmieniają się w opisy bogate i gęste, nadając głębszy sens przedstawianym zdarzeniom. W ramach procesu terapeutycznego terapeuta prowadzi z klientem rozmowy eksternalizujące³⁴, umożliwiając w ten sposób oddzielenie problemu od tożsamości klienta. Eksternalizacji podlegają uczucia, problemy interpersonalne, kulturowe skrypty zachowań i inne metafory. Kluczową techniką terapii narracyjnej są rozmowy re-autoryzujące, zwane też rekonstruującymi, odnoszące się do celu terapii i sposobu prowadzenia sesji tak, by klient mógł ponownie stać się autorem³⁵ opowieści o sobie, o innych i o przyszłości. Podczas pracy nazwany problem poddawany jest dokładnej eksploracji i personifikacji, a następnie podejmowana jest rewizja relacji klienta z problemami. Terapeuta prowadzi terapię w taki sposób, by poznać historię

³⁴ Eksternalizacja to taka postawa terapeuty, dzięki której prowadzi on rozmowę w kierunku nazwania problemu i jego odseparowania od innych doświadczeń.

³⁵ Podejście narracyjne zakłada, że klient w różnym stopniu przestaje być autorem dominującej opowieści, jego rolę przejmują inne osoby z jego otoczenia, mające wpływ na to, w jaki sposób żyje i doświadcza (Morgan 2011, s. 20).

problemu oraz jego skutki, dojść do momentu jego dekonstrukcji i odkrywania przez klienta nowych wątków - tworzenia alternatywnej opowieści. Proces zdrowienia obejmuje wzbogacanie alternatywnej opowieści, uczenie się tworzenia bogatych opisów i wniosków, prowadzenie rozmów przywracających (*re-membering conversations*), polegających na rozważnym (symbolicznym) zapraszaniu do opowieści osób z naszego otoczenia lub wykluczaniu z narracji osób negatywnie na nas wpływających (White, 2007, s.129-164). Termin przywracanie odnosi się do przywracania uczestnictwa w naszym życiu osobom znaczącym. W procesie terapii narracyjnej klient wraz z terapeutą tworzy różnorodną dokumentację: dokumenty, deklaracje, certyfikaty, instrukcje, notatki, nagrania audio i wideo, rysunki, zdjęcia, do których ma dostęp w trakcie i po zakończonej terapii. Przypomina to zbieranie materiałów do książki autobiograficznej. Elementem wspomagającym terapię są listy terapeutyczne, sprawdzona technika terapii przez pisanie (Pennebaker, Smyth, 2016)

Praca autonarracyjna w dużym stopniu korzysta z założeń i technik terapii narracyjnej. Różni się jednak od tej formy podstawowym punktem zainteresowania, jakim nie jest problem odkrywany poprzez analizę opowieści, a opowieść sama w sobie, rozumiana jako sposób organizacji doświadczeń i autorefleksji.

Ostatnim podejściem terapeutycznym, na podstawie którego opracowałam zasady pracy z klientem w trakcie pracy autonarracyjnej, jest podejście ericksonowskie. Moje zainteresowanie kieruję ku założeniom dotyczącym relacji z klientem wypracowanym przez Milтона Ericksona (Klajs, 2017). W terapii ericksonowskiej terapeuta nie dąży do poznania przyczyn trudności pacjenta, skupia się na jego zasobach i możliwościach, zamiast rozpatrywać przeszłe doświadczenia i definiować problem. Koncentrowanie uwagi na przyszłości klienta wynika z założenia, że ludzie posiadają naturalną zdolność do przezwyciężania trudności, a także potrafią samodzielnie rozwiązywać problemy. W ramach pomocy zewnętrznej lepiej więc skupić się na ujawnianiu i rozwijaniu potencjalnej siły, pozytywnych stron pacjenta niż koncentrować się na dolegliwościach czy historii problemu. Celem terapii określić możemy identyfikację i poszukiwanie zasobów jednostki, określanie jej kompetencji oraz wykorzystanie ich do zmiany, jakiej oczekuje i pragnie. Podobnie jak w przypadku psychoterapii skoncentrowanej na osobie, to klient wyznacza cel psychoterapii. Terapeuta obserwując powtarzane przez klienta wzory zachowań, stara się hamować szkodliwe zachowania oraz wzmacniać siłę działań pomocnych (Grzesiuk, Jakubowska, 1994).

Praca autonarracyjna została zaprojektowana jako forma arteterapii rozwojowej ukierunkowanej na odkrywanie wzorów, skryptów i sposobów organizacji doświadczeń oraz na wzmacnianie naturalnego potencjału człowieka do samodzielnego radzenia sobie z codziennością i wyzwaniami współczesnego życia. Poprzez analizę i interpretację swojej opowieści uczestnik dąży do wglądu w swój indywidualny sposób opowiadania, przygląda się temu, w jaki sposób mówi, co mówi, do kogo się zwraca i jakie to ma dla niego znaczenie. Praca autonarracyjna to także możliwość transformowania swojej życiowej narracji, a co się z tym wiąże – do przekształcania, doskonalenia bądź upraszczania sposobów interpretacji doświadczeń, które determinują poczucie spójności i ciągłości życia. To podejście ukierunkowane na rozwijanie samoświadomości poprzez arteterapię.

3.2.4 Rozwijanie samoświadomości w procesie arteterapii

Rozwój samoświadomości następuje wraz z rozwojem osobowości, związany jest z rozwojem biologicznym, intelektualnym, emocjonalnym i społecznym. Każda jednostka w procesie dojrzewania rozwija swoją samoświadomość, przechodzi od stadium egocentryzmu pierwotnego, stadium samoświadomości zewnętrznej, stadium samoświadomości osobowej po stadium samoświadomości refleksyjnej. Ostatnia faza rozwoju pojawia się po ukończeniu 18 roku życia i obejmuje przetwarzanie informacji o sobie zarówno w sposób personalny, jak i zobiiektywizowany, uspołeczniony. To, co ważne dla jednostki zostaje zorganizowane wewnętrznie, ale jak wskazywałam powyżej tylko względna stałość stanowi podstawę tworzenia JA i własnej tożsamości. Świadomość jest wynikiem uświadamiania aktów działania, ulega przekształceniom tak samo pozytywnym, jak i negatywnym.

Samoświadomość nie zawsze funkcjonuje u jednostki w optymalny sposób. Nierzadko staje się ona cenzorem przeżyć, zniekształca informacje dotyczące JA. Same funkcje samoświadomości mogą przyczyniać się do jej zawężenia, spłylenia, chroniąc tym samym jednostkę przed przykrymi i zagrażającymi samoocenę sądami (Zaborowski, 1989, s. 407). Tak jak pozostałe aspekty JA można ją wspierać, rozwijać i kształtować za pomocą różnych metod.

Metody³⁶ te dotyczą przede wszystkim tego, co uspołecznione w nas, a co wpływa na odbiór samego siebie. Jak wskazuje Zaborowski (1989), efektywne przekształcanie samoświadomości wynika ze zmiany warunków i stosunków społecznych, w jakich znajduje się człowiek (s. 172). Jednostka jednak nie ma na wszystkie te warunki wpływu, nie zawsze może zmieniać układy fizyczne lub społeczne, co na przykład widoczne jest w rodzinie – zmienić możemy tylko siebie, a nie sposób mówienia i zachowania swoich rodziców. Zgodnie z teorią systemową zmiana jednostki wywołuje zmianę w systemie, zmiana układu nie powinna więc stać się celem metody rozwijania samoświadomości. Aby więc wywołać proces zmiany JA i tego, na co jednostka ma wpływ, należy pobudzić autorefleksję poprzez autokoncentrację. Przedmiotem tego procesu mogą być mniej lub bardziej złożone części JA, takie jak przeżycia psychiczne, emocje, pragnienia, myśli, zachowania, właściwości psychiczne jednostki, jej aparycja, stan fizyczny, ubiór. Proces ten może nasilać zarówno pozytywne, jak i negatywne emocje, co wiąże się z bodźcami wywołującymi u jednostki myśli, sądy o jej przedmiotowym statusie, a więc o tym, że jest ona obiektem percepcji i oceny (nawet jeśli obiektem percypującym jest ona sama). Autokoncentracja powinna prowadzić do wewnętrznego dialogu, którego efektem może być korekta stylu myślenia, zachowań i komunikacji.

Przywołane stany emocjonalne na żadnym etapie życia nie powinny być eliminowane, wręcz przeciwnie. Nazwanie emocji, stanów, próby odpowiedzi na pytanie *co czuję* w danej sytuacji, a więc werbalizacja i kontrola przeżyć wewnętrznych również sprzyjają rozwijaniu samoświadomości. Werbalizacja służy różnicowaniu bodźców i redukuje szkodliwą dla jednostki generalizację (Zaborowski, 1989, s. 412), wpływa również na możliwość dostrzeżenia działających na jednostkę schematów („powinnam czuć złość w takiej sytuacji, ale czuję jedynie lekki niepokój”). Metoda werbalizacji łączy się z techniką interpretacji, a więc wydobywania treści doświadczeń czy przeżyć i poddania ich interpretacji i reinterpretacji mających zapewnić możliwość dostrzeżenia różnych perspektyw oglądu działającego JA w świecie, a także świata, w którym JA może działać. Różnorodne możliwości interpretacyjne sprzyjają przywoływaniu sądów wartościujących, przyczyniających się do osłabiania negatywnych myśli. Zwiększona

³⁶ Jedną z takich metod jest również oddziaływanie perswazyjne, stosowane u osób zmagających się z zaburzeniami psychicznymi oraz u osób zdrowych, polegające na zachęcaniu do formowania sądów opisowych, normatywnych i wyjaśniających, jakie mogą wpływać na postawy wobec siebie i samoświadomości (np. psychoterapia poznawczo-behawioralna). Powinno ono opierać się na wykrytych przez specjalistów (psychologów, psychoterapeutów) prawidłowościach kształtowania postaw i opinii. Aby kształtować i podnosić samoświadomość jednostki należy znać aktualny jej stan (diagnoza). Nie jest to metoda stosowana w arteterapii.

samoświadomość ukazuje człowiekowi możliwość realistycznego oceniania sytuacji, przywołania w sytuacjach trudnych właściwego systemu wartości i towarzyszącej jednostce filozofii życia nadającej podejmowanym aktywnościom sens i wskazującej miejsce człowieka w świecie. Samoświadomość wynikająca z przyglądania się emocjom i przeżyciom przez pryzmat opowieści, jaka się z nich wyłania, może jednostkę uodpornić na sytuacje trudne, wydarzenia losowe czy wrogie zachowania innych osób.

Autokoncentracji sprzyjają różne formy medytacji, mantry, czy przyglądania się sobie poprzez wytwory kultury, w tym własne (np. metoda malowania autoportretu, opowiadania o sobie). Istotnym również elementem podnoszącym samoświadomość są treningi interpersonalne, intrapsychiczne czy treningi rozwiązywania problemów (dotyczące komunikacji). Takie formy grupowego przyglądania się sobie w odniesieniu do innych sprzyjają samopoznaniu, dostrzeżeniu tego, co sprawia jednostce trudność, a czym wadzi ona w relacjach z innymi. Wartościową ich częścią są informacje zwrotne, jakimi dzielą się uczestnicy po zakończonym treningu.

Formą pośrednią sprzyjania rozwoju samoświadomości jest obcowanie z kulturą, ale na zasadzie uobecniania siebie w tekstach, jak np. czytanie powieści obejmujące współprzeżywanie zdarzeń z bohaterem. Nie każda powieść, film czy serial wywołują w jednostce tego rodzaju reakcję. Nie ma recepty, ani listy tytułów, które sprzyjałyby rozwijaniu samoświadomości, choć specjaliści z zakresu biblioterapii i filmoterapii podejmują próby stworzenia takowych. Warto jednak zwrócić uwagę na pułapkę, jaką jest wybieranie takich tekstów, które potwierdzają prawidłowość myślenia i przeżywania jednostki, przez co utwierdzają ją w przekonaniu o byciu idealną wersją siebie, zamiast skłaniać ku rozwijaniu swej samoświadomości. W tym momencie warto przywołać pojęcie barier samoświadomości, które jednostka powinna przełamywać, aby dążyć ku autentycznemu byciu sobą. Barierą taką jest zadowolenie z tego, co się ma, utwierdzanie się w przekonaniu, że to jak wygląda moje życie odpowiada mi niezależnie od tego, że nie daje mi ono radości, ani nie jest wyzwaniem, które mogłoby prowadzić do rozwoju. Przełamywanie barier ma miejsce, gdy człowiek wyobraża sobie sytuacje w formule *co by było, gdyby...*, stymuluje zachowania transgresyjne i rozwój osobowości (Kozielecki, 1987).

Również przypominanie sobie pozytywnych doświadczeń biograficznych i dzielenie się nimi z innymi uruchamia proces budowania przyjaznych jednostce wzorców, standardów, możliwości zachowania. Praca z pozytywnymi aspektami życia

koncentruje uwagę na dodatnich cechach własnej osobowości, ale takich, które doń przynależą, a nie wchodzą w zakres JA-idealnego. Tak zwane doświadczenia Minerwy (Mann, Otto, 1981) dotyczą przeżyć związanych z miłością, opiekuńczością, troskliwością, świadczą o towarzyszących jednostce więziach emocjonalnych z członkami rodziny, a także o sukcesach w nauce czy pracy. Obok tych doświadczeń można przytoczyć pojęcie doznań szczytowych (Maslow, 1986), czyli takich, w których jednostka ma poczucie szczęścia, siły i poprzez które odkrywa, że jest istotą niepowtarzalną, mającą do zrealizowania ważne cele i zadania. Doznania te przywoływane są poprzez znane jednostce melodie, obrazy, filmy. Pełnią one ważną rolę w pobudzaniu tendencji samorealizacji i samowychowania.

Istotną rolę w rozwoju świadomości indywiduum odgrywają zmysły i poznanie zmysłowe (Ostasz, 2011b, s.136). Stan zdrowia i kondycja ciała wpływają na świadomość człowieka. Współcześnie wrażliwość i zmysłowość doznań somatycznych ulegają stopieniu, a są one niezbędnymi elementami rozwoju dziecka, jak i funkcjonowania dorosłego. Dziś często mówi się o zmęczeniu dzieci wynikającym z *przebodźcowania*, co ma związek z licznymi dźwiękami, obrazami, fakturami dostępnymi w codziennym otoczeniu dziecka (tzw. dostępność ekranów, ilość zabawek). Zjawisko to prowadzi do autoredukcji odbieranych bodźców i stopienia zmysłowego. Dorośli, podobnie jak dzieci, stale są pod wpływem różnych bodźców, u nich również można obserwować rodzaj odsuwania się od zmysłów. Podnoszeniu wrażliwości na doznania zmysłowe i odbierane bodźce sprzyjają praktyki budowania kontaktu z ciałem. Koncentracja na bodźcach i reakcjach swojego ciała to podstawowa technika uświadamiania sobie sposobu działania poznania zmysłowego, a także sposób utrzymania równowagi w kontakcie Ja ze swoim ciałem. Ważną metodą pobudzającą samoświadomość są więc treningi relaksacyjne, techniki oddechowe, czy ruchowe (A. Lowen, M. Feldenkreis).

Ostatnią metodą, a z mojej perspektywy najważniejszą, jest twórczość i psychologiczna funkcja zabawy rozumianej jako bezinteresowne uczestnictwo w różnych czynnościach prowadzących do wytworzenia jakiejś rzeczy bądź sytuacji. Zabawa sprzyja porzuceniu samokontroli, ale nie likwiduje reguł i zasad, które jednostka dobrowolnie akceptuje. Samoświadomość w toku zabawy teoretycznie odbiega od autokoncentracji, natomiast refleksja po zabawie odnosząca się do procesu bycia w innym wymiarze społecznej komunikacji i tego, co czuję w związku z aktywnością

zabawową, prowadzi już do odkrycia w sobie swobodnego wewnętrznego dziecka, które może podążać za własną intuicją (Bradshaw, 2013).

Powyższe metody stosowane są jako składowe części procesu arteterapii. Terapia przez sztukę nie tylko ma prowadzić do redukcji napięcia, wspiera poprawę nastroju i samopoczucia uczestnika, ale również pełni ważną rolę we wspieraniu jednostki w jej drodze ku rozwijaniu samoświadomości i zwiększaniu dobrostanu psychicznego.

3.2.5 Ognozia jako podsumowanie

Olga Tokarczuk (2020) w eseju otwierającym zbiór „Czuły narrator” trafnie kreśli kondycję współczesnego człowieka jako podróżnika rozczarowanego poznawaniem. Podejmuje rozważania na temat wrażenia skończoności świata, który to jest w gruncie rzeczy niewielki i do ogarnięcia. Uniwersalność produktów, dostępność i przewidywalność różnych krańców świata zamiast wzbogacać, wprowadza melancholijny nastrój. Nawet najodleglejsza przestrzeń jest nam dobrze znana, dzięki jej obrazom popularyzowanym w kulturze. Podróże nie wymagają wyobraźni, odwagi, wystarczy kalendarz, zegarek i Mapy Google, które odwzorowują każdy szczegół globu. Niezależnie od miejsca pobytu mamy kontakt z bliskimi, przez co jeszcze trudniej nam wyjść ze swojej strefy komfortu i poznać kogoś nowego, obcego, w obliczu którego możemy przyjrzeć się sobie. Tokarczuk (2020) pisze, że „poczucie skończoności doświadczanego świata staje się klaustrofobiczne” (s. 11), odczucie to intensyfikuje korzystanie z sieci internetowej i związana z tym powszechna inwigilacja. Z drugiej strony noblistka porusza kwestię wielości wyborów, poczucia, jakoby za dużo było świata. Odwołując się do kondycji młodych ludzi z czasów PRL, niedostatku i braku, przypomina, że wtedy każdy wybór poznania czegoś nowego był możliwością, był dobry, dziś, młodzi ludzie większość propozycji muszą odrzucać. Trening odmawiania jest niezbędnym elementem funkcjonowania współczesnego człowieka. Tokarczuk w odniesieniu do małości i wielkości świata, łatwości w pokonywaniu dystansów, zwraca również uwagę na kontakty międzypokoleniowe, na różnice w języku, rytuałach, sposobach bycia i życia między dziadkami a wnukami. W tym przypadku dystanse są tak wielkie, że następuje „rozpad populacji na generacyjne plemiona” (tamże, s. 23), co multiplikuje dostępne nam światy i utrudnia odnalezienie się w którymś z nich. Dlatego też noblistka proponuje tworzenie nowych pojęć, skojarzeń, w celu poszukiwania możliwości rozumienia tego, co się wokół nas dzieje poprzez „nowy” język. W

przytoczonym eseju pojawia się pojęcie ognozji, które cytuję tu przez wzgląd na bliskość jego definicji do ujęcia pracy autonarracyjnej, jest to niezwykle syntetyczna definicja procesu, jaki proponuję w ramach własnej koncepcji:

*„Ognozja (ang. ognosia, fr. ognosie) - narracyjnie zorientowany, ultrasyntetyczny proces poznawczy, który odzwierciedlając przedmioty, sytuacje i zjawiska, próbuje uporządkować je w wyższy współzależny sens; zob. -> pełnia. Potocznie: umiejętność syntetycznego podejścia do problemów poprzez poszukiwanie porządku zarówno w samych narracjach, jak i detalach, drobnych częściach całości. **Ognozja** skupia się na pozaprzyczynowo-skutkowych i pozalogicznych łańcuchach zdarzeń, preferując tzw. -> spawy, -> mostki, -> refreny, -> synchroniczności (...) Upośledzenie w zakresie ognozji przejawia się niemożnością postrzegania świata jako integralnej całości, czyli widzeniem wszystkiego osobno; zaburzona jest wtedy funkcja -> wglądu w sytuacje, syntezy i kojarzenia faktów pozornie zupełnie ze sobą niepowiązanych. W terapii ognozji często używa się metody leczenia powieścią (ambulatoryjnie stosuje się też opowiadania)” (Tokarczuk, 2020, s. 28-29).*

3.3 Arteterapeutyczna praca autonarracyjna w praktyce

Celem pracy autonarracyjnej jest wsparcie osób dorosłych w samopoznaniu, samorozwoju, w dążeniu do rozwijania samoświadomości, a także w zdobywaniu umiejętności lepszego radzenia sobie w codzienności poprzez rozumienie kulturowych sensów, znaczeń i społecznych działań. Praca autonarracyjna to możliwość doświadczenia siebie poprzez teksty, które tworzymy, swój język, myśli, przekonania oraz narracje, jakimi dzielimy się z innymi. Arteterapeutyczna praca autonarracyjna, jak sama arteterapia wskazuje, pomaga w rozładowaniu napięć emocjonalnych, odzyskaniu równowagi, ukierunkowana jest na dążenie do osiągnięcia przez jednostkę dobrostanu psychicznego. Celem jej jest również pobudzanie twórczego stosunku do własnego życia, pobudzanie kreatywności i przywołanie dziecięcej lekkości eksplorowania i dziwienia się światu. Poszczególne cele są specyficzne i wynikają z potrzeb człowieka, który decyduje się skorzystać z takiej formy wsparcia i rozwoju.

Zanim jednak przejdę do przybliżenia przebiegu proponowanego procesu, przedstawię założenia dotyczące relacji i sposobu pracy z uczestnikiem pracy autonarracyjnej. Na samym wstępie należy mieć na uwadze, że procesu arteterapeutycznego nie da się w pełni zaplanować, scenariusze spotkań mogą być jedynie wskazówkami ukierunkowanymi na realizację celu. Intencją arteterapeuty powinna być w moim odczuciu troska o dobro człowieka, a zasadą prowadzenia sesji -

podążanie za nim i ukierunkowywanie procesu na rzecz form doświadczania prowadzących do uzyskania równowagi psychofizycznej. W związku z powyższym przedstawianych elementów wędrówki bohatera i pracy z narracją nie należy traktować jako ściśle określonych scenariuszy zdarzeń, a jako opis fragmentów procesu, których zastosowanie może mieć miejsce w przypadku wypracowanej relacji i naturalnego rozwoju zdarzeń. Każdy arteterapeuta pracuje zgodnie z własnymi założeniami i pomysłami. W arteterapii nie ma miejsca na narzucanie czegokolwiek. Arteterapeuta na wstępie przedstawia możliwy przebieg procesu, a jego odbiorca decyduje czy ma w sobie gotowość do podjęcia proponowanych działań, zgodnie z zasadą pełnej dobrowolności. Zadaniem arteterapeuty jest empatyczne słuchanie i podejmowanie rozmowy o potrzebach i pojawiających się trudnościach, z jakimi mierzy się uczestnik spotkania. W przypadku pracy autonarracyjnej jeśli uczestnik nie ma chęci dzielenia się prawdziwą historią, może fantazjować; prawdziwość wypowiedzi nie jest niezbędnym elementem procesu. Zastępowanie postaci innymi, opisywanie wyobrażonych zdarzeń, oddalonych czasowo i przestrzennie od opowiadającego, to przedstawianie siebie poprzez doświadczenia zapośredniczone (zob. *mediated experience*, Giddens, 2001). W doświadczeniach zapośredniczonych, choć pod aktorami pojawiają się inne postaci, to i tak stanowią one odbicie obrazu osób funkcjonujących w życiu autora opowieści. Istotne jest działanie, opowiadanie samo w sobie, nawet jeśli jest fikcyjne. To założenie zaczerpnięte zostało z koncepcji technik dramowych Teatru Forum Augusto Boala (Boal, 2014).

W trakcie pracy autonarracyjnej człowiek opowiada o sobie samym, snuje swoją opowieść jako historię wybranego fragmentu życia, prowadzi w ten sposób rodzaj monologu wypowiedzianego (Głowiński, 1997, s.85). Ten rodzaj monologu to forma pierwszoosobowej narracji, w której narratorem jest bohater kierujący swoją wypowiedź do nieznanego rozmówcy. Zazwyczaj monologi wypowiedziane przedstawiają wątki autobiograficzne wraz z ich interpretacjami. Pozornie chaotyczna, nieformalna wypowiedź powstaje w celu opowiedzenia i zrozumienia swojego życia.

Praca autonarracyjna zaczyna się jeszcze przed opowieścią – w momencie zawiązania relacji, omówienia idei wspólnego działania (potrzeb i celów spotkania). Wywoływanie monologu wypowiedzianego to proces, którego podstawą powinno być stworzenie bezpiecznej przestrzeni do twórczej pracy, a efektem swobodne opowiadanie. Podczas drugiego spotkania po krótkim wprowadzeniu (rozmowie i relaksacji

proowanej) uczestnik rozpoczyna swoją spontaniczną wypowiedź narracyjną, dla ułatwienia może zacząć od zdania umieszczającego jednostkę w czasie, np. *rok temu o tej porze*. Opowieść jest nagrywana. Arteterapeuta w trakcie opowiadania stara się nie ingerować, staje się empatycznym słuchaczem. W momentach zawieszenia lub emocjonalnego pobudzenia, kiedy reakcja jest niezbędna, należy udzielić wsparcia poprzez pytanie lub parafrazę. Po zakończonej wypowiedzi wyłączamy nagrywanie dźwięku i poświęcamy chwilę na rozmowę o samym doświadczeniu opowiadania, a nie o przekazanej treści. Momenty rozpoczęcia i zakończenia nagrywania są istotne, stanowią ramę dla tzw. spektaklu narracyjnego, czyli procesu opowiadania od momentu wejścia i wyjścia z roli narratora.

W trakcie każdego spotkania uczestnik wykonuje działanie twórcze, np. tworzy mapę miejsc, grafikę, rzeźbę, układa kolaż, wyszywa w tkaninie, maluje obraz. Autonarracja jest punktem wyjścia, światem, o jakim możemy snuć refleksje, z których można wyłuskać zdanie, zdarzenie lub pojedyncze słowo stanowiące temat do jego twórczej emanacji.

Trzecie spotkanie to spotkanie z własną opowieścią – odczytanie przygotowanej przez terapeutę transkrypcji swojej autonarracji. Czytanie siebie jest doświadczeniem trudnym, choćby ze względu na język, który znacząco różni się od języka wypowiedzi pisemnej. Błędy stylistyczne, gramatyczne, przerywanie wątków, stosowanie przekleństw – to elementy wypowiedzi, jakie nie powinny zdominować refleksji. Praca autonarracyjna opiera się na podejściu ericksonowskim, dlatego też podczas doświadczenia z czytaniem wypowiedzi autonarracyjnej skupiamy się na pozytywnych aspektach, wyłaniamy z narracji postaci, wątki, zdarzenia, które stanowią materiał do dalszej pracy. Pozytywny aspekt rozczytania własnego tekstu jest również niezbędny do rozpoczęcia procesu twórczego poprzez optymistycznie nacechowane pobudzenie emocjonalne. Nie znaczy to, że kwestia języka jest nieistotna, wręcz przeciwnie, to jest pierwszy moment w trakcie spotkań, kiedy rozmawiamy o sobie mówiącym/komunikującym i zwracamy uwagę na innych jako odbiorców mojego języka. W zależności od reakcji danej osoby można wyjść z propozycją ćwiczeń związanych z życzliwością dla samego siebie, akceptacją czy rozbudzających ciekawość poznawczą. Omawiając to doświadczenie nie należy oceniać w żaden sposób wykonanego zadania, a wręcz odwozić klientów od pomysłu wartościowania swoich działań i swojej narracji. Przykładowe pytania mogą brzmieć:

- Jak się czujesz po spotkaniu z własnym tekstem? (warto zadawać pytania o odczucia zauważone w ciele, emocje, wywołane wspomnienia)
- Kogo dostrzegasz w swojej historii?
- Co się dzieje w tej opowieści?
- Czy jest w twojej historii coś, o czym nie opowiedziałabyś/opowiedziałbyś, gdybyś ponownie miał/miała wypowiedzieć się?
- Czy masz potrzebę, chęć dodania czegoś, jakiejs postaci, zdarzenia do przedstawionej historii?
- O czym według ciebie jest ten tekst?
- Czy identyfikujesz się ze swoją opowieścią?

Praca autonarracyjna przebiega jak wędrówka bohatera – od momentu otwarcia, wypuszczenia arteterapeuty do status quo świata zwyczajnego, znanego, po wejście do świata niezwykłego, świata prób i wyzwań, do powrotu do status quo w odmienionej wersji. W każdej części opowieści bohater pokonuje trudności i przemienia się.

Vogler (2010) opisuje 12 etapów podróży bohatera, stosując metafory i odwołując się do archetypów i symboli, czyli:

1. Zwyczajny Świat – prezentacja status quo bohatera, przestrzeń, czas, sceneria i umiejscowienie postaci w środowisku.
2. Wezwanie do Wyprawy – moment klarowania celu wyprawy i stawki gry, bohater musi podjąć decyzję czy działać, czy pozostać w strefie komfortu, która już została zaburzona przez problem, pytanie, inne osoby.
3. Sprzeciwianie się Wezwaniu – przed każdą zmianą pojawia się strach przed nieznanym, to moment wątpienia w powodzenie wyprawy i jej sensowność.
4. Spotkanie z Mentorem – to moment dostrzeżenia własnych możliwości, Mentor wspiera bohatera słowem, gestem, działaniem, czy „magicznym darem”, dzięki któremu bohater odkrywa w sobie „moc” i siłę do wyprawy.
5. Przekroczenie Pierwszego Progu – próg jest symboliczną granicą między znanym a nieznanym, po drugiej stronie bohater będzie zmagał się z trudnościami i nowościami.
6. Sprawdziany, Sprzymierzeńcy, Wrogowie – w czasie wyprawy bohater spotyka wrogów, umożliwiających mu konstituowanie własnej tożsamości, jak i sprzymierzeńców, którzy dodają mu otuchy i motywują do dalszej drogi, spotkania z innymi są rodzajem sprawdzianów.
7. Zbliżenie do Najgłębszej Groty – miejsce ciemności, obcości, w którym rozegra

się główna walka, oswojenie najgłębszej groty jest również wyzwaniem i przygotowaniem do konfrontacji.

8. Próba – jako główna walka dobra ze złem jest momentem decydującym o śmierci bohatera lub jego odrodzeniu. Oblicza niebezpieczeństwa mogą być bardzo różne, śmierć i odrodzenie to symboliczne pojęcia.
9. Nagroda (Zdobycie Miecza) – nagrodą może być wiedza, doświadczenie, umiejętności czy znalezienie odpowiedzi na stawiane na początku wyprawy pytania. Największą nagrodą dla bohatera jest możliwość kontynuowania wyprawy z mianem zwycięzcy.
10. Droga Powrotna – to droga wiodąca do Zwyczajnego Świata, pełna sprawdzianów i pokus, moment konfrontacji bohatera z konsekwencjami walki.
11. Odrodzenie – oczyszczenie i odnowa bohatera, ponowne przejście między nieznanym, a znanym, przekroczenie progu Zwyczajnego Świata ze statusem quo¹.
12. Powrót z Eliksiрем – to doświadczenie mądrości, wolności i poszukiwanie miejsca dla zdobytego w trakcie wyprawy skarbu.

Stworzenie własnej opowieści, spotkanie się z tekstem swojej autonarracji, przyglądanie się temu, co powstało, otwiera możliwość podjęcia próby twórczego wykraczania poza to, co jest już dla nas oczywiste. Na podstawie graficznego przedstawienia koncepcji (koła wędrówki), narrator stara się ułożyć elementy swojej autonarracji. Nie należy jednak dążyć do powielenia historii, dana wypowiedź jest aktualna tak jak każde inne dzieło – na tu i teraz. Po trzech tygodniach wypowiedziana autonarracja może dotyczyć zupełnie innej historii. Twórcze transformowanie opowieści – to zadanie na ten moment.



Rysunek. 2. Uproszczony schemat wędrówki bohatera, oprac. własne, za: Vogler, 2010.

W ćwiczeniu tym można wykorzystać techniki graficzne do umiejscowienia postaci i zdarzeń na kole, stworzyć własną grafikę wędrówki bohatera.

Spojrzenie na autonarrację jak na opowieść niewiele różniącą się do przekazu filmowego czy literackiego pozwala nam uzyskać dystans do swojego tekstu, ale i daje nowe perspektywy rozumienia swoich działań i ich interpretacji. Schemat narracyjny pozwala dostrzec większy sens całości opowiadania, a tak ujęta narracja staje się strażniczką znaczeń. Każdy przyjemny i nieprzyjemny element jest ważny dla całej wyprawy. Postrzeganie siebie jako bohatera działa wzmacniająco, motywuje i dodaje siły do dalszej pracy.

Kolejną częścią procesu jest praca skoncentrowana bezpośrednio na postaci głównego bohatera. Należy podkreślić, że arteterapeuta nie powinien narzucać własnej interpretacji ani podejmować prób analizy tekstu, jego rolą jest podążanie za uczestnikiem procesu i wspieranie go w trudnych sytuacjach, otwieranie nowych możliwości pracy z tekstem (zadawanie pytań pogłębiających refleksję) i perspektyw jego rozumienia. Dlatego w przypadku, gdy głównym bohaterem nie będzie postać narratora, a inna działająca, umiejscowiona w pozycji centralnej³⁷, to wtedy można skupić się na bohaterze, który został wytypowany przez klienta jako główny. Warto tak

³⁷ Może się pojawić bohater zbiorowy (np. my jako rodzina/para).

zaplanować spotkanie, by poruszyć kwestię nieumiejscowienia siebie jako postaci wiodącej własnej opowieści. W trakcie spotkania podejmujemy refleksję na temat emocji, uczuć, zachowań, nawyków, jakie zauważamy u bohatera. Arteterapeuta ukierunkowuje rozmowę w taki sposób, jakby dotyczyła ona ostatnio obejrzanego filmu. Poszukujemy odpowiedzi na pytania takie jak:

- Kim jest ten bohater?
- Co nam o nim mówi jego historia?
- Jakimi wartościami kieruje się w życiu?
- Jak żyje?
- Jaką niesie za sobą historię?
- Kto ma wpływ na przedstawionego bohatera?
- Czy uosabia on jakieś uniwersalne przesłanie?

Koncentrujemy się przede wszystkim na emocjach, których dotyczą kolejne ćwiczenia. Dostrzeżenie różnorodności emocji to bardzo ważny element pracy autonarracyjnej. Nasza emocjonalność warunkuje interpretację zdarzeń, wpływa na komunikację z innymi i przez to na konstruowanie obrazu JA i naszej tożsamości. Celem przedstawionych ćwiczeń jest pomoc w zrozumieniu towarzyszących nam emocji, ich roli w naszym życiu i funkcji, jakie pełnią.

Kolejna część pracy autonarracyjnej skoncentrowana jest na analizie przestrzeni świata przedstawionego w opowieści. Przyglądamy się takim elementom jak:

- miejsca występujące w fabule;
- opisy natury i architektury, o ile występują;
- sposób przedstawiania przestrzeni, czy przestrzeń pełni jakąś rolę w opowiadaniu, czy narrator przedstawia ją szczegółowo, czy zmieniają się lokalizacje, w jaki sposób zaznaczane są te zmiany;
- szczególnej uwadze poddajemy oceny przestrzeni pojawiające się w tekście lub interpretacji.

Omawiamy elementy świata przedstawionego zwracając uwagę na materialność i rolę bliskich nam miejsc. Staramy się odnaleźć powiązania między miejscami, a nastrojami, emocjami (nie zawsze one występują, ale warto eksplorować emocje poprzez przestrzeń). Rozmowa na temat przestrzeni ukierunkowana jest na „własne miejsce”³⁸,

³⁸ Użyteczną metaforą w pracy terapeutycznej jest metafora własnego pokoju („Kobieta musi mieć swój własny pokój” Virginia Woolf), z której to korzysta Natalia de Barbaro, prowadząca warsztaty dla

pomagamy uczestnikowi w odkrywaniu, jaka jest przestrzeń, w której na co dzień funkcjonuje, w jaki sposób myśli o tej przestrzeni i czy to działa wzmacniająco, czy wręcz przeciwnie. Sprawdzamy, na jakie elementy przestrzeni ma wpływ, czy chce mieć wpływ, czy ma potrzebę dokonania zmian, gdzie się czuje najlepiej.

Rozmowa o przestrzeni pełni ważną rolę w procesie pracy autonarracyjnej. Osadza bowiem bohatera w konkretnych miejscach w realnym świecie (o ile opowieść nie jest fikcją). Przestrzeń jest łącznikiem pomiędzy narracją a narratorem, pomaga w zbudowaniu ram świata przedstawionego dla opowiadania i wykonywanej pracy w ramach arteterapii. Nie pozwala za bardzo na odseparowanie JA-rzeczywistego od JA-wyobrażonego.

Praca autonarracyjna pozwala przyjrzeć się właściwości bycia wśród innych i z innymi. Ten etap ma nie tylko poznawczy cel, ale również psychoedukacyjny. Opowiadając o sobie, mówimy o innych, opisujemy poszczególne osoby, interpretując ich zachowania. W trakcie pracy autonarracyjnej arteterapeuta inicjuje rozmowę o komunikowaniu się, współzależności treści komunikatów i interpretacji odbiorcy, przybliża teorię analizy transakcyjnej, której podstawy doskonale obrazują częste powody niezrozumienia i kłótni w rodzinie (i nie tylko). Trzy stany ego według Berne'a - stan Dorosłego, Rodzica i Dziecka stają się kolejnym punktem wyjścia do pracy twórczej. Celem przedstawienia koncepcji skryptów jest zwrócenie uwagi na powtarzalność zachowań ludzkich, sposoby komunikacji, które wpływają na naszą ocenę, wartościowanie doświadczeń i interpretacje, wywołanie rozmowy o życiowych nakazach, zakazach i wolności.

Ostatnie spotkanie w ramach pracy autonarracyjnej jednoczy zebrane w procesie doświadczenia, pozwala spojrzeć na wszystkie etapy z lotu ptaka. To czas omówienia powstałych prac, przyjrzenia się wędrowce bohatera, ale rozumianej nie jako strukturę mityczną, a drogę, jaką przebyła dana osoba w arteterapii. Spotkanie rozpoczyna się i kończy rozmową. Pytania, inspiracje do refleksji, jakie można wykorzystać, to:

- czy bohater, który pojawił się w trakcie naszych spotkań, jest ci bliski? chciałbyś się z nim zaprzyjaźnić?
- czy świat, w którym funkcjonuje twój bohater, jest ci teraz bliższy? jak się

kobiet z cyklu „Czuła Przewodniczka”. Monika Jaworska-Witkowska również przywołuje tę metaforę jako pole eksploracji dla arteterapii i zwrócenia uwagi na wpływ kultury na kobiety („kultura zagrała sobie z kobietą” podkreślała M. Jaworska-Witkowska podczas warsztatów w ramach Letniej Szkoły Arteterapii w 2021 roku).

czujesz myśląc o swoim otoczeniu w tym momencie?

- czy masz pomysł na dalsze losy swoich bohaterów?
- jakie ćwiczenie sprawiło ci najwięcej radości, a jakie było wyzwaniem?

Końcowa refleksja powinna dotyczyć tego, co moje, własne, indywidualne, a tego, co kulturowe, społeczne, narzucone odgórnie. Zwracamy uwagę na fakt, że koncepcja życia jako opowieści, jest jedną z możliwych strategii interpretacyjnych naszego losu, zachętą do wyruszenia w podróż samopoznania i wglądu we własne doświadczenia. Nie jest jedyną, prawidłową opcją. Ze szczególną uważnością należy podkreślić istnienie różnych możliwości odnajdywania siebie w świecie. Podstawowe scenariusze życiowe zdobywamy dzięki najbliższym osobom, mającym wpływ na nasze wychowanie i proces socjalizacji. Otrzymujemy je od rodziców, dziadków, bliskich nam nauczycieli w ramach przekazów międzygeneracyjnych. Życiowe skrypty, podobnie jak koncepcja wędrowki bohatera, mogą być tak samo pomocne, jak i szkodliwe. Warto więc pamiętać o sobie jako jednostce dokonującej wyborów, podejmującej decyzje, pokonującej przeszkody i posiadającej kompetencje do budowania własnego losu według własnego pomysłu.

Pracę autonarracyjną dobrze ilustruje rycina „Wędrowca Flammariona”. Camille Flammarion, francuski astronom, w książce „L'Atmosphere: Météorologie Populaire” wydanej w 1888 roku opublikował ilustrację nieznanego autora przedstawiającą człowieka zagląającego i wyciągającego rękę poza kulę ziemską. Kiedy wędrowiec dochodzi do granic poznawanego, sobie znanego świata, wygląda w nieznanne, czyni to z ciekawością i pewnością, bowiem pod ma już dobry grunt pod nogami. W jego świecie wszystko jest poukładane, może więc poszukiwać nowego.



Rysunek. 3. Rycina „Wędrowiec na końcu świata”, adaptacja własna.

Rozdział IV. Metodologia badań jakościowych

4.1 Badania jakościowe oparte na sztuce

Mój projekt badawczy ma charakter osobisty, wynika ze zderzenia doświadczeń bycia postrzeganą mężatką *child free* oraz doświadczeń rodzicielstwa najbliższej mi osoby. Intensywność przeżyć i trudności, jakie pojawiały się u mojej siostry, matki syna i córki, skłoniły mnie do postawienia pytań: jakie jest współczesne rodzicielstwo, jakie doświadczenia osobiste i kulturowe kształtują obraz siebie w roli rodzica, jakie emocje pojawiają się w procesie tworzenia narracji tożsamościowej młodego rodzica.

Drugim ważnym elementem, który wpływa na kształt mojego projektu badawczego jest, obok mojej fascynacji różnorodnością i naturą człowieka, moja wrodzona potrzeba pomagania innym. Ten aspekt uwidacznia się w moim myśleniu o poznaniu drugiego człowieka i narzuca od razu konieczność wzajemności relacji. Pytając o doświadczenia drugiej osoby, pozyskując dane, które przybliżą mi odpowiedź na pojawiające się we mnie pytania, nie chcę jej po prostu zabrać i odejść. Istotna jest dla mnie wzajemność spotkania, aby ta transakcja w ramach rozmowy była korzystna dla obu stron. Wynika to z mojej życiowej drogi i zawodu arteterapeutki. Stąd mój projekt opieram na koncepcji arteterapeutycznej pracy autonarracyjnej, w której upatruję możliwości poznawania mikro- i makro narracji.

Uczestnicy, młodzi w swej roli rodzice, podejmując w ramach badania pracę autonarracyjną nie tylko dzielą się ze mną narracjami o rodzicielstwie, przeżyciach z nim związanych i o sposobach wypełniania ról (matki, ojca, twórcy, uczestnika arteterapii), ale również odkrywają swoje doświadczenia i ich interpretacje wynikające z procesu arteterapii, a więc samorozwoju, wytwarzając różnego rodzaju teksty - obrazy, instalacje, obiekty.

Teoretyczny cel projektu związany z odkrywaniem doświadczeń rodziców, narracji, ich interpretacji oraz reinterpretacji opowieści sytuuje moją pracę badawczą w nurcie badań jakościowych o charakterze eksploracyjno-analityczno-deskryptywnym. Odwołuję się do nurtu *Art Based Research* i metod poznania uwzględniających rolę sztuki jako narzędzia w badaniach empirycznych. Zapraszam sztukę do mojego badania

naukowego, tworzę dlań przestrzeń. Różnorodność źródeł poznania, w tym sam proces i efekty aktywności twórczej, koncentracja na poznawaniu znaczeń i interpretacji empirii, a także przygotowanie teoretyczne do prowadzenia projektu, utwierdziły mnie w przekonaniu, że badania ilościowe próbujące zobiektywizować jednostkowe doświadczenia nie uchwyciłyby natury badanej rzeczy. Charakter ról, w jakie wchodzę jako badaczka, artystka i arteterapeutka wynika z mojej biografii edukacyjnej, potrzeby tworzenia w celu przybliżenia i zrozumienia świata. Spoglądanie z różnych perspektyw na ogniska zainteresowań bliskie jest założeniom a/r/tografii i postawie a/r/tografa.

4.1.1 Obrana perspektywa oglądu świata

*„(...) jestem przepelniony wyobrażeniami i myślami,
zdumiony namietnością odkrywania,
że jedyną drogą jaką mogę dojść do poznania rzeczy i ludzi
jest odejść od nich, aby powracać raz po raz do nich,
zanurzać się kompletnie w tym, co jest przede mną,
patrzeć, widzieć, słuchać, słyszeć, dotykać,
z różnych kątów, perspektyw i punktów widzenia,
za każdym razem świeżo tak, żeby następowało
stałe otwieranie się i dowiadywanie,
które wiąże mnie z innymi i z wcześniejszymi spostrzeżeniami,
zrozumieniem i przyszłymi możliwościami”*
Moustakas, 2011, s. 84

Na początku tej części pracy przybliżę obraną perspektywę fenomenologiczno-hermeneutyczną, by następnie scharakteryzować podejście jakościowe oraz szczegółową formę badań, jaką jest Art Based Research i metoda a/r/tograficzna. Rozdział ten kończy się wprowadzeniem do koncepcji badań własnych.

U podłoża nauki w ludzkiej perspektywie leży założenie, że to, co istnieje w świadomości jawi się nam jako element rzeczywistości - czy to dzięki rozumowi, czy intuicji, jest rzeczą samą w sobie, na której możemy polegać. Kartezjański zwrot ku subiektywności, rozdzielenie ciała i umysłu uruchomiły myśli o wrodzonych ludzkich zdolnościach, które mogą dostarczać stałych i prawdziwych sądów budujących wiedzę o świecie i życiu człowieka. Poznawane obiekty wiedzy muszą zgadzać się z doświadczeniem jednostki, bowiem wiedza o tych obiektach rezyduje w źródłach JA, wyróżnionych przez Immanuela Kanta zmysłach -rozumianych jako fenomeny spostrzeganych danych, wyobraźni - syntetyzującej wiedzę i apercpcji, czyli świadomości tożsamości rzeczy (Moustakas, 2011, s. 60). To, co jest wewnątrz nas,

każda radość, smutek, zwątpienie, istnieje i jest niepodważalne, nie podlega weryfikacji w przeciwieństwie do rzeczy zewnętrznych, jak dźwięki, zapachy czy barwy.

Źródłem wiedzy według Franza Brentano jest doświadczenie, które można badać, o ile jednostka dostrzeże własne fenomeny psychiczne. Tylko to, co poznajemy z wewnętrznych spostrzeżeń może stanowić podstawę wiedzy naukowej. Do poznania doświadczeń niezbędne jest więc ściśle rozpatrzenie tego, co pojawia się w przeżyciu. Edmund Husserl (1975) pogłębił stanowisko Brentano o kwestię uniwersalnej samowiedzy, niezbędnej do tworzenia wiedzy opartej na spostrzeżeniach, osądach i ideach. Filozof twierdził, że świat jest tym, czego jesteśmy świadomi, zyskuje on status wiarygodności dzięki myśleniu o nim. Świat wywodzi się z naszych przeżyć, myśli i ocen - to w takim świecie działamy i przez to działanie odkrywamy sens istnienia. W konsekwencji świadomość możemy postrzegać jako rodzaj intencjonalnej kreacji w obrębie wypracowanego obrazu świata.

Perspektywa Husserla nazywana jest fenomenologią transcendentalną skoncentrowaną na subiektywnym odkrywaniu istoty przeżyć z wykorzystywaniem danych dostępnych tylko dla świadomości, czyli *pojawów* obiektów. Transcendentalizm Husserla uwidacznia się w założeniu, że człowiek może być pewien tylko tego, czego doświadczył, a to, co pojawia się w jego świadomości jest zarazem subiektywnym aktem i jego obiektywnym korelatem, gwarantującym niezależność faktów. Samo pojawienie się danego fenomenu może stać się punktem wyjścia do refleksji, wyzwaniem ukierunkowanym na jego objaśnienie pod względem możliwych sensów, jakie reprezentuje – co umożliwia wyróżnianie cech świadomości oraz zrozumienie istoty rzeczy.

W celu czystego rozumienia naukowego musimy wyzbyć się uprzedzeń, stosować zasadę wolności w pojmowaniu rzeczywistości – rzeczy są bowiem takimi, jakimi się objawiają. Ten nowy sposób patrzenia definiuje prawdziwość wiedzy, a także prowadzi do ugruntowania w nauce cechy partycypacyjności – ucząc się o pewnych rzeczach w oddaleniu od przedmiotu badanego zyskujemy inny rodzaj wiedzy niż w przypadku, gdy intuicyjnie łączymy się z przedmiotem. Fenomenolodzy nie negują istnienia świata natury, tzw. świata realnego. Jak wskazuje Moustakas, zagadnienie realizmu jest „główną ogniskową transcendentalnej fenomenologii” (Moustakas, 2011, s. 62).

Celem badań fenomenologicznych jest eksploracja, opis i empiryczne sprawdzenie ludzkiego zachowania poprzez poznawanie przeżyć i doświadczeń w odniesieniu do

realności życia. Nie da się wykluczyć relacji między zewnętrzną percepcją naturalnych obiektów a wewnętrznymi spostrzeżeniami, zapisami pamięci i sądami. Tworzenie opisu jest właściwą czynnością fenomenologiczną, Krystyna Ablewicz (2012) porównuje jego tworzenie do pracy archeologa, „który trzymając w dłoni oklejony ziemią przedmiot, cierpliwie, warstwa po warstwie usuwa pędzelkiem wszystko to, co nie jest poszukiwanym skarbem” (s. 115). Sednem i sensem pracy fenomenologa jest opis fenomenów będących przeżywanymi aktami świadomości. Opis powinien dotyczyć przedmiotów, widoków, obrazów, stanów rzeczy, procesów oraz przeżyć, podejmować próbę przedstawienia nie tylko tego, co widzialne, ale również tego, co niewidzialne – uczuć, nastrojów, myśli uchwyconych metaforycznie czy poprzez analogie. Opis jest rodzajem medium, poprzez które możemy uchwycić fenomeny (tamże).

Metodą umożliwiającą dotarcie do istoty rzeczy jest refleksja, czy też metoda refleksyjna, której pierwszym krokiem jest powrót do rzeczy i faktów, czyli przeżyć i intuicji, w jakich się one uwidaczniają. To proces ujmowania i analizowania w świetle własnych uzasadnień strumienia przeżyć wraz ze wszystkimi przynależnymi do niego zdarzeniami: fazami przeżycia i intencjonalnościami (Husserl, 1975). Refleksja to również droga konstruowania obrazu przeżyć, ukazania obiektów, ujawnienia poprzez opis fenomenów, rozumianych jako to, co jawi się w świadomości; co objawia się; wynosi na światło – jawi się w świetle dnia (Heidegger, 1977).

Fenomeny możemy rozumieć jako formę reprezentacji, percypowanych detali i metaforycznych początków. Zależne są one w pełni od podmiotu percypującego. Husserl w swoich pracach stosował pojęcie świata przeżywanego jako dziedziny pierwotnego przeżywającego JA (*self-experience*), pojęcie to obejmuje cały świat w jego codziennym sensie, sposób w jaki dana osoba żyje, działa i wchodzi z nim w relacje. Aby poznać świat przeżywany człowieka należy dokonać redukcji fenomenologicznej, czyli *epochē* (gr. trzymanie się z dala, powstrzymywanie się). W przypadku współczesnych badań redukcję sprowadzamy do wystrzegania się nawyków widzenia rzeczy, schematycznego rozumienia ludzi i zdarzeń, pozbywania się wewnętrznych przekonań, jak i schematów poznawczych, które ułatwiają rozumienie danych sytuacji, tym samym blokując dotarcie do istoty i prawdy. Pozbycie się odczuć, przeczuć i zawieszenie tego, co już wiem, ma na celu wydobywanie esencji przeżyć, stanowiących podłoże doświadczeń i działań. Nie jest więc osobliwym zjawiskiem ciągle stawianie pytań o to, jakie jest to, co badamy. Bezkrytyczne stosowanie teorii stoi w sprzeczności z próbami uchwycenia istoty

fenomenowi i stworzenia jego opisu. Redukcja fenomenologiczna jest w tym ujęciu rodzajem wyzwania przed jakim staje badacz, wyzwaniem, jakie możemy określić przygotowaniem do skonstruowania nowej wiedzy, stworzeniem pola pustki, która nie zamyka nas na innych, a wręcz przeciwnie -daje przestrzeń do twórczego poszukiwania nieznanego. *Epochē* jest więc przeżyciem samym w sobie, „sposobem spostrzegania i bycia, stanem uwolnienia z więzów” (Moustakas, 2011, s. 107).

Zastosowanie transcendentальной fenomenologii to obranie drogi prowadzącej do oglądu bytu z różnych stron, kątów i perspektyw (tamże, s.77). Koncentracja na istocie rzeczy - jej pojawie prowadzi do stworzenia opisu przeżyć, oddala nas od analitycznych wyjaśnień. Jak wskazuje Moustakas, opisy czynią fenomeny żywymi, odkrywają ich ukryte sensy, podtrzymują ich trwanie, oświetlając ich obecność. Tworzone opisy przybierają formę obrazów, wrażeń, opisów obrazów słownych, nic więc dziwnego, że to tę perspektywę wybieram jako najbardziej adekwatną w badaniu procesu pracy autonarracyjnej opartej na procesie twórczego działania i poszukiwania sensów w wytworach.

Jarosław Gara (2017) fenomenologię określa metodą myślenia leżącą u podstaw warsztatu badań ejdetycznych, skupiających się na poznawaniu wyobrażeń tak wyraźnych, że bliskich pierwotnym spostrzeżeniom. Rozjaśnianie fenomenów to ujmowanie cech określonych rzeczy z uwzględnieniem atrybutów i kategorii oraz stanów rzeczy poprzez różnicowanie, rozdzielanie i poddawanie uzmiennianiu intencjonalnych przedmiotów świadomości. Świadomość autor definiuje jako residuum doświadczenia, a fenomeny jako to, co uobecnia się i pojawia w polu świadomości (Gara, 2017, s. 11). Akty poznawcze jako świadome przeżycia cechują się intencjonalnością, kierują uwagę na obiekty poznania, zwracają się ku przedmiotom poznania. Poznawcze odniesienie do przedmiotu jest równoznaczne z intencjonalnym uobecnieniem w polu świadomości przedmiotu spostrzeżonego, przypomnianego czy oczekiwanego.

Fenomenologiczne nastawienie badawcze wymaga opracowania uporządkowanego sposobu zachowania się, wyrobienia zdolności „patrzenia” i ujaśnienia przedmiotu poznania (Gara, 2017, s. 14). Obrana procedura poznania i osobliwe wysiłki prowadzące do docierania do istoty rzeczy to mozolna droga pokonywana samodzielnie „od pierwotnych danych źródłowych do określonych, naocznie rozumianych poglądów teoretycznych” (tamże, s. 77). Metodę badań w perspektywie fenomenologicznej jako rodzaj analizy refleksyjnej, jak wskazuje Gara,

możemy rozpatrywać przez pryzmat dwóch zasadniczych procedur postępowania badawczego - ideacji i uzmienniania.

Ideacja dąży do ujęcia jakości idealnych ogólnego istnienia, to rodzaj generalizującej abstrakcji, dotyczący wszystkiego, co *w ogóle* można uchwycić. W projekcie badania pracy autonarracyjnej ideacja obejmuje zdolność świadomości do intelektualizowania ogólnego sensu doświadczeń, jakie pojawiają się w pierwszoosobowej narracji. Abstrakcja ideująca wiąże się ze zmianą sensu ujęcia, bowiem odkrywa ogólność w przeżyciu, to, co do tej pory było postrzegane jako indywidualna reprezentacja, ujmowane jest jako reprezentacja pewnej idei, ogólnego schematu – jak na przykład życiowy skrypt. Odkrycie ogólności dokonuje się przez perspektywę percepcji zmysłowej zastępowaną perspektywą „widzenia” ideacyjnego (Gara, 2017, s.15).

Metoda uzmienniania wyobraźniowego (to, jak wskazuje Moustakas, wariacje imaginacyjne (Moustakas, 2011, s. 121-124)) jest równoznaczna z poszukiwaniem granicy, momentów atrybutywnych i pryncypiów. To rodzaj dopełnienia, rozwinięcia i uszczegółowienia ideacji, polegający na dokonywaniu zmian na intencjonalnym przedmiocie wyobraźni, myślowym „wypróbowywaniu” (Gara, 2017, s. 16). Refleksja uzmienniająca pozwala odsłonić istotową strukturę rzeczy. Proces imaginacyjnej wariacji to działanie kreacyjne zmieniające układy odniesienia, perspektywy, stanowiska, role, funkcje spostrzeżeń, w którym stosuje się biegunowość i odwrócenia w celu poszukiwania możliwych sensów. Myślenie uzmienniające to metoda dążąca do stwarzania „czystych możliwości” (Moustakas, 2011, s.122) odzwierciedlająca procedurę badawczą obejmującą rozróżnianie i rozdzielanie kolejnych warstw tego, co nie przynależy w sposób nieredukowalny do istoty poznawanej rzeczy, co może wyglądać tak jak wskazuje Gara:

„bierzemy jakikolwiek przedmiot naszego pomyślenia jako model i staramy się stworzyć w wyobraźni różne jego odmiany. Dokonując w ten sposób dowolnych wariacji danego przedmiotu, przekonujemy się, że nasza wolność w doborze wariantów nie jest absolutna (...) różne właściwości badanego przedmiotu mogą się zmieniać, jednak bez pewnych swych cech dany przedmiot jest niemożliwy, przestaje być sobą” (Gara, 2017, s. 17).

Celem uzmienniania jest dotarcie do istoty rzeczy poprzez odrzucanie wariantów, które do niej nie pasują, czyli generowanie możliwości posiadających różnicujące znaczenie. Upatruję w tej metodzie twórczej rekonstrukcji, readaptacji czy też

restrukturyzacji wypowiedzi autonarracyjnych i docierania do istoty przeżyć badanego poprzez uzmiennianie wersji wypowiedzi narracyjnych – która opcja *co by było, gdyby* jest najbliższa prawdzie JA autora autonarracji, a która jest bliska narratorowi i bohaterowi? Uzmiennianie prowadzi do pogłębiania eksploracji tego, co już udało się uchwycić. To, co badany dostrzegł w swoim twórczym wytworze, będącym podobnie jak wypowiedź, elementem jego autonarracji, podlega dalszym próbom reinterpretacji i zrozumienia oraz materialnym przekształceniom gotowej na pozór pracy twórczej.

Pomocną dla mnie w sztuce rozumienia i wyjaśniania znaczeń, jakie niosą z sobą wypowiedzi autonarracyjne okazuje się hermeneutyka. Fenomenologia skupia się na uchwyceniu intencjonalnego przeżycia, aktów udzielających znaczenia, daleka jest jednak od objaśniania i tłumaczenia ich przyczyn. To hermeneutyka jako perspektywa badawcza koncentruje się na interpretacji sensu ukrywanego czy utajnionego w różnych formach wyrażania siebie przez człowieka.

Podobnie jak nie ma jednej fenomenologii, nie ma jednej hermeneutyki (Przyłębski, 1997), odnosi się ona tak samo do tekstów, kultury, jak i do życia człowieka. Pierwotnie pojawiła się jako sztuka interpretacji tekstów literackich, powoli zyskiwała status sztuki objaśniania, tłumaczenia, obwieszczenia, wykładania, zwiastowania, czynienia wypowiedzi zrozumiałą (tamże, s. 104). Obecnie jest metodą postępowania, zdolnością, umiejętnością, jak również teorią uwarunkowań procesu rozumienia tekstu. Możemy ją postrzegać również jako filozofię rozumienia (zob. M.Heidegger, H.G. Gadamer), jak i teorię komunikacji (J. Habermas, K.O. Apel).

Hermeneutyka jako metoda poznania naukowego w pedagogice, w szczególności w odniesieniu do sytuacji wychowawczej, pełni dwie funkcje:

1. odsłaniającą – funkcja ta prowadzi do stworzenia opisu hipotetycznej wizji rzeczywistości, danego świadectwa bycia człowieka w świecie, na którego obraz wpływają: historyczność jednostki, tradycja, jak i doświadczenia życiowe, proces wrastania w dzieje; wychowanie i świat życia codziennego z nim związany, środowisko, relacje; niepowtarzalność, indywidualność jednostki, jak i jej procesu rozwoju; natura ludzka jako całość – myśli, uczucia, wola i pojawiające się interpretacje części, kontekst kulturowo-społeczny; relacje podmiotu poznającego z poznawanym przedmiotem. Konteksty życia codziennego człowieka warunkowane są czasem dziejów, miejscem kulturowym, jak i

indywidualnością jednostki, co wpływa na tworzone przez nią **przedsady** i **przedrozumienie**.

2. regulatywno-normatywną – reguły hermeneutyki wskazują, że temu, co subiektywne należy przeciwstawić to, co obiektywne; **przedrozumienie** traktowane jest z jednej strony jako balast, z drugiej jako warunek możliwości zaistnienia poznawania, obiektywnie istniejący duch przedstawia obowiązujący obraz, do którego odnosimy to, co pojawia się w naszej świadomości, przeczuciach, czy emocjach; partycypacyjny udział JA realizowany jest poprzez współuczestniczenie w tym, co obiektywne; stosowaną metodą rozumienia jest koło hermeneutyczne (od szczegółu do ogółu), nazywane również spiralą hermeneutyczną przebiegającą od tego co subiektywne do obiektywnego i na odwrót, rozpoznawanie dzieje się w przestrzeni od-do, czyli od tego co wewnętrzne ku temu co zewnętrzne i na powrót; zawsze rozumiemy coś w odniesieniu do czegoś, elementy nieznane, spostrzegane zmysłowo, poznajemy dzięki temu, co już znamy; nie jesteśmy w stanie poznać całości, bez poznania jej ściśle powiązanych części składowych, należy pamiętać, że w hermeneutyce całość jest istotowo uzależniona od części a nie jest ich zbiorem; podobnie jak w przypadku podejścia fenomenologicznego wyzwaniem badacza jest ustosunkowanie się wobec badanego przedmiotu, zdefiniowanie własnego **przedrozumienia**; badacz może poszukiwać sensu na cztery sposoby: dążąc, o ile jest to możliwe, do jego rekonstrukcji według intencji autora, albo do jego konstruowania z zachowaniem własnej pozycji lub też kreowania zaktualizowanej społecznie i historycznie interpretacji czy odsłaniania sensu tekstu poza daną jego interpretacją i intencją autora (Ablewicz, 2010, s. 108-110).

Hermeneutyka, podobnie jak fenomenologia, nie przedstawia ścisłych rygorów poznawczych. Badacz powinien jednak w trosce o zachowanie statusu naukowego swoich działań stosować się do formalnych założeń obranej perspektywy. Fenomenologia i hermeneutyka przedstawiają niezbędne dla mnie narzędzia w postaci pojęć, jak i możliwych sposobów opracowania procedury badawczej, rodzaju działań umożliwiających otwartą i twórczą eksplorację wybranego fragmentu świata.

Perspektywa fenomenologiczno-hermeneutyczna pozwala przyjrzeć się trzem poziomom rozumienia JA – heideggerowskiemu byciu-w-świecie, istnieniu samemu w sobie; eksploracji świata i samego siebie; sposobom, w jaki ustalamy relację ja-świat (Karkowska, 2013, s. 240).

Fenomenologia i hermeneutyka skupiają uwagę na pierwotnych wobec wiedzy doświadczeniach działającego podmiotu. Łączą poznawanie istoty rzeczy, jej sensu z próbą zrozumienia przeżyć i sposobów konstrukcji obrazu świata, jaki wpływa na świat życia badanego. Zakładam, że spontaniczna wypowiedź narracyjna badanego wraz z potencjalnościami jej transformacji może prowadzić mnie jako badaczkę do poznawanej rzeczy. Sama wypowiedź autonarracyjna, nie otworzyłaby w sposób wystarczający drzwi do wszystkich warstw przeżyć i nie pozwoli mi na metaforyczne „odkopenie” owego archeologicznego przedmiotu. Opowieść traktuję więc jako pierwotne medium ukierunkowanego kontaktu z badanym, rodzaj kontraktu pobudzającego ciekawość do eksplorowania własnego doświadczenia, stymulacji refleksyjności rozumianej jako zdolność otwierania się na siebie i na innych (Nowak-Dziemianowicz, 2006). Kolejne etapy poznawania obejmują wytworzenie tekstów o innym charakterze, są próbą zmysłowego, wyobrażeniowego uchwycenia istoty rzeczy i zapisania jej w postaci form artystycznych.

4.1.2 Jak poznawać świat drugiego człowieka? Dociekania jakościowe

Wilhelm Dilthey (tłum. 2005), wstawiając się za koniecznością adekwatnego doboru metody poznawania ludzkiej duchowości, zapoczątkował przełom antypozytywistyczny. Podkreślał zasadnicze różnice między naukami przyrodniczymi a naukami humanistycznymi. Zwrócił uwagę, że *Lebenswelt*, czyli codzienność człowieka, jego otoczenie, sposób funkcjonowania, świat przeżywany i związany z nim sposób rozumienia cechuje względność.

Filozoficzne podłoże badań jakościowych związane jest z poczuciem sprawiedliwości i ujmowania człowieka jako wyjątkowej wartości. Jednak pierwsze praktyki badawcze antropologów i socjologów rzucają na nie cień niepewności. Początkowo badania jakościowe stawiały badacza w uprzywilejowanej pozycji, stały się „metaforą kolonialnej wiedzy, władzy i prawdy” (Denzin, Lincoln, 2009, s. 19), przedstawiały rodzaj podglądania skolonizowanych przez badaczy z narodów kolonizujących. Obserwacje uczestniczące, dokumentacje filmowe, fotograficzne,

zapisy etnograficzne dostarczały podstaw do opisu „Innego” jako obcego, Innego z zewnątrz, spoza bliskiego mi świata. Jak wskazują Denzin i Lincoln ta bolesna historia, „trudne początki” podejścia jakościowego sprawiły, że myśl o poznawaniu drugiego człowieka poprzez wkraczanie w jego świat popadła na dłuższy czas w niełaskę, czego dowodzi historia rozwoju myśli jakościowej i współczesne nierówności w ocenie projektów. Te początki są jednak ważne, bowiem nadal rzucają cień niepewności na badaczy i pobudzają do autorefleksji, namysłu nad pełnioną przez badacza rolą, etyką badań - *czy to, że siedzę naprzeciwko badanej osoby, pytam, pokazuję, gromadzę od niej informacje o jej świecie, przeżyciach i emocjach, nie jest rodzajem ukrytego przymusu? W jaki sposób wejść w świat badanego, by nie zburzyć jego podstaw, reguł, sposobu funkcjonowania bez mojej osoby? Czy zgoda i chęć wyrażają zgodę i chęć, czy ciekawość?* Upolityczniają one proces poznawania, stanowią podmiot w krytycznym dialogu o wolności - tak ważnym wspólnie.

Mimo tej nierówności podmiotów w procesie badawczym orientacja jakościowa obejmowała i obejmuje podejmowanie próby uchwycenia niezafałszowanego doświadczenia, autentycznego i pełnego ujęcia przeżyć oraz działań badanego. Próby te stoją nie w opozycji, co obok pozytywistycznej perspektywy ustalania i wyjaśniania prawidłowości, koncentrują się na opisie, rozumieniu odrębności unikalnych zjawisk (Malewski, 2017), jakie możemy dostrzec pośród elementów wspólnych i przez to kwantyfikowalnych. Nauki społeczne i humanistyczne zobowiązane są przez istotę przedmiotu poznania do uwzględniania unikalności, jednostkowości, oryginalności, ponieważ krążą wokół znaczeń i tekstów, wytworów ludzkiej wyobraźni i zapisów ekspresji przeżyć.

Badania jakościowe ukierunkowują poznanie na badanie środowiska, działań społecznych i człowieka jako podmiotu wraz z jego biografią w różnorodnych zakresach. Stanowią one próbę opisu, rekonstrukcji, uogólnień struktur poprzez

„pozbawiony uprzedzeń, bezpośredni kontakt z danym polem społecznym, z uwzględnieniem sposobu widzenia świata osób w nim działających, wychodząc od ich bezpośredniego doświadczenia” (Hermann-Krüger, 2007, s. 156).

To rodzaj poznania naukowego skoncentrowanego na pytajności w jej wymiarach werbalnych i niewerbalnych, dotyczących spraw ducha, uczuć i kwestii Innego, jako obcego kulturowo, normatywnie, jak i Innego-bliskiego, którego przeżyć nie znamy. Badanie jakościowe jest

„usytuowaną aktywnością, która umieszcza obserwatora w świecie. Składa się z zespołów interpretacyjnych, materialnych praktyk, które czynią świat widzialnym. Praktyki te przekształcają świat. Przeobrażają go w serie reprezentacji (...)” (Denzin, Lincoln, 2009, s. 23).

Dariusz Kubinowski (2016) dokonuje próby doprecyzowania istoty i zakresu badań jakościowych, zwracając uwagę na rozróżnienie pojęć badań jakościowych (*research*), studium jakościowego (*study*) i dociekań jakościowych (*inquiry*). Każde z wyróżnionych pojęć obejmuje zakres czynności poznawczych:

1. Dociekania jakościowe (*qualitative inquiry*) – ujmują najszerszy zakres znaczeniowy, to działania obejmujące naukowe i pozanaukowe poznawanie rzeczywistości, w tym studia teoretyczne i badania jakościowe, uwzględniające sztukę, krytykę, edukację, dziennikarstwo oraz ewaluacje i analizy (prawnicze, polityczne, społeczne);
2. Studium jakościowe (*qualitative study*) – studia teoretyczne, refleksje, analizy, interpretacje filozoficzne, historyczne i hermeneutyczne, wglądy oraz badania jakościowe;
3. Badania jakościowe (*qualitative inquiry*) – obejmują w tym ujęciu empiryczno-analityczne czynności odnoszące się do osobistego i bezpośredniego doświadczenia (Kubinowski, 2016, s. 7).

Najbliższe moim rozważaniom jest zgodnie z powyższą klasyfikacją pojęcie dociekań jakościowych, bowiem w swojej pracy badawczej odwołuję się nie tylko do bezpośrednich doświadczeń z badanym, ale również interdyscyplinarnych studiów i refleksji teoretycznych, podejmuję próby wglądu w zagadnienia skryptów, autonarracji, samoświadomości i arteterapii, ale przede wszystkim ze sztuki i procesu twórczego czynię źródło poznania sposobu myślenia i rozumienia świata drugiej osoby. Moje badanie, czyli usytuowaną aktywność, cechuje otwarty charakter dociekań, dopasowuję się do uczestników projektu, podążam za nimi, dokumentuję i analizuję materiał, jaki udaje mi się zgromadzić, bez celowego przekształcania obiektu zainteresowania (zasada współczynnika humanistycznego, zasada terapeutyczna *tu i teraz*). Działam w perspektywie holistycznej, zachowując otwartość na docierające do mnie dane empiryczne, podejmuję próby uchwycenia fragmentów rzeczywistości ważnych dla mojego pola zainteresowań. Dokonuję zanurzenia się w materiale empirycznym, który powstaje w wyniku bezpośredniego kontaktu z uczestnikiem pracy autonarracyjnej, prowadzonej dynamicznie, przez założenie o unikalności przypadków,

niepowtarzalności, wieloznaczności i różnorodności podmiotów. Dążę do zachowania elastyczności i empatycznej neutralności, co wymaga pogłębionej autorefleksji – zmiany perspektyw wglądu w bieżącą sytuację, a także przyjrzenia się swoim myślom, analizom, pojawiającej się we mnie, w wyniku interakcji z drugą osobą, narracji. Powyższe cechy stanowią wyróżniki podejścia jakościowego w ujęciu Michaela Q. Pattona, które przytoczył Kubinowski (2016, s. 7) w odniesieniu do badań jakościowych w pedagogice³⁹.

Badania jakościowe traktuję jako możliwy sposób usystematyzowanego zapisu rozmowy i bycia z drugim człowiekiem. Każda rozmowa jest spotkaniem, formą współobecności, może zwiększyć zasób danych o wybranym fragmencie świata. To forma przekazywania informacji, których uporządkowaniem i upostaciowieniem w wiedzę zajmuje się człowiek w roli badacza. Jest ona również synergią poznawania i zmieniania, połączeniem służącym dobru człowieka (Kubinowski, 2016). Bezpośredniość interakcji badacza z badanym jest jednak wyzwaniem. Kubinowski używa słowa „wymóg” w odniesieniu do „intensywnego *zanurzenia* się w materiale” (Kubinowski, 2016, s. 8) i doświadczania oddziaływań, zwraca uwagę na osobisty kontakt i zaangażowanie. Badacz powinien zadbać o odpowiednie przygotowanie do tego rodzaju interakcji, zdefiniować czym jest dla niego empatyczna neutralność, aby jego poglądy i przekonania nie zdominowały narracji badanego.

Mieczysław Malewski (2017) wskazuje cztery etapy struktury badań jakościowych, które umożliwiają zachowanie emergentności procesu, czyli przechodzenia od szczegółu do ogólnej perspektywy pozwalającej pogłębić rozumienie rzeczywistości, etapy te obejmują:

1. gromadzenie danych empirycznych,
2. wgląd w dane,
3. interpretacje wyników,
4. przygotowanie raportu z badań jako wynik procesu refleksyjności, teoretyzowania i narracyjności (Malewski 2017, s.71).

³⁹ Pedagogika jak do tej pory nie wypracowała własnego katalogu metod badawczych, korzysta z wypracowanych narzędzi dla badań społecznych. Realizowane przez pedagogów projekty jakościowe ukierunkowane są na łączenie pedagogicznej teorii z praktyką, nadrzędnym ich celem jest powiązanie wspierania rozwoju z budowaniem wspólnego dobra społecznego i prowadzących człowieka wartości. Edukacyjno-społeczna rola badacza-pedagoga znacząco zmienia charakter jakościowych metod stosowanych przez socjologów. Wszystkie rodzaje badań jakościowych w pedagogice łączy założenie o integralności człowieka postrzeganego jako podmiot tworzący siebie, życie społeczne i świat kultury (Smolińska-Theiss, Theiss, 2010, s. 91).

Porządek taki odpowiada zasadzie budowania opowieści – nie wnika ona w treść ani znaczenie przekazu, a zapewnia czytelność i przejrzystość tekstu. Wpływa ona również na postrzeganie badań jakościowych jako działania projektowego, do którego przeprowadzenia niezbędne jest posiadanie rzemiosła i umiejętności jego twórczego wykorzystania.

Dane jakościowe należy traktować jako niewymagające zastępstwa w postaci ekwiwalentów liczbowych, bądź zmiennych. Gromadzony materiał empiryczny powinien zachować swój status ontologiczny, należy więc opracować adekwatny system porządkowania i archiwizacji danych. Zarządzanie dużą ilością pozyskanego materiału empirycznego jest często niemałym wyzwaniem dla badacza i wymaga kreatywnego podejścia.

Kreatywność przejawiająca się nie tylko w organizacji, ale przede wszystkim w łączeniu różnych perspektyw i stanowisk jest również jedną z cech badań jakościowych przekładających się na ich wartość i użyteczność. Stosowanie triangulacji, kombinacji różnych metod podczas analizy tego samego zjawiska, pozwala na poszerzanie i uzupełnianie możliwości poznawczych (Hermann-Krüger, 2007, s. 160).

Jak wskazuje David Silverman (2007) badania tego typu są elastyczne, miękkie, subiektywne, indywidualistyczne, społecznie zaangażowane i ugruntowane w rzeczywistości. Choć ich charakterystyka mogłaby wskazywać pewnego rodzaju dowolność w działaniu badacza to podlegają one rygorom metodologicznym i ocenom adekwatności do stawianych pytań, standardów metodologicznych, użyteczności, dokładności oraz poprawności wnioskowania na podstawie zebranych danych (Smolińska-Theiss, Theiss, 2010, s. 88). Rygoryzm Uwe Flick (2013) postrzega jako konsekwentne i jednoznaczne stosowanie wybranej metody, trzymanie się ustalonego schematu doboru próby badawczej oraz „analizowanie danych bez omsknięć i udziwnień” (s. 113). W tym elastycznym podejściu istotna jest spójność - w tworzeniu strategii badań i zgodności działań z założeniami obranej perspektywy.

Bliską mi metaforą starającą się uchwycić istotę podejścia jakościowego jest metafora montażu i brikolażu. Badacz jako brikoler, twórca patchworków czy montażysta to odkrywca nowych znaczeń, który dokonuje odkryć poprzez łączenia poznawanych/gromadzonych obrazów (Denzin, Lincoln, 2009, s. 24-28). Montowanie kolaży pozwala odkrywać złożoność przedstawień, różnorodność ich interpretacji, zwielokrotniać sensy i znaczenia. Symultaniczny odbiór połączonych elementów

pomaga w wydobyciu narracji ponadjednostkowej, a więc w pewien sposób – skodyfikować wiedzę ze zdobytych fragmentów, którą później można poddawać dalszym analizom i studiom. Fragment świata, który decydujemy się poznać, podlega procesowi *soczewkowania*, powiększania jego obrazu w celu dokładnej eksploracji.

4.1.3 Model badania, kiedy spotykają się nauka i sztuka

*„sztuka idealnie nadaje się
do kwestionowania
status quo”
Leavy, 2018, s. 76*

Jak zaznaczam od początku swoich rozważań istotnym elementem mojego projektu jest sztuka, stanowiąca podstawę komunikacji arteterapeutycznej oraz działanie umożliwiające dokonywanie wglądu w doświadczenia i przeżycia badanych. Nauka i sztuka mogą być zintegrowane na różnych poziomach, stanowić swoje uzupełnienie, bowiem sztuka, łączy się nie tylko z poznaniem zmysłowym, ale tak samo jak nauka posługuje się myśleniem analitycznym i prowadzi ku werbalizacji spostrzeżeń (Pryszmont, 2020, s. 23).

Stanisław Kowalik zauważa jednak, że poznanie naukowe nie jest przekładalne na poznanie artystyczne (Kowalik, 2020, s. 24), różnią się one rodzajem wnikliwości.

Patrząc na rzeczywistość z perspektywy nauki widzimy uporządkowaną strukturę charakteryzującą się pewnymi prawidłowościami, które ją organizują, nauka ma odkrywać zależności w różnorodności informacji. Racjonalne działanie badawcze ma pomóc w ich zgromadzeniu, selekcji, a następnie dochodzeniu poprzez rekonstruowanie rzeczywistości do spójnej teorii w postaci wiedzy o odkrytych zależnościach (Kowalik, 2020).

Patrząc na rzeczywistość z perspektywy sztuki nie zakładamy, że istnieje jakaś ukryta struktura, organizująca rzeczywistość za pomocą praw. Odnajdujemy charakterystyczne informacje dostępne naszym zmysłom, gromadzimy je w sposób wybiórczy, a następnie przetwarzamy je w taki sposób, by zwróciły uwagę innych osób.

Patricia Leavy (2018) wskazuje, że działania artystyczne z jakościową praktyką badawczą mają wiele wspólnego. Artyści podobnie jak badacze jakościowi oświetlają dany fragment świata i dążą do jego pogłębionego rozumienia.

Obydwie praktyki mają charakter rzemieślniczy, polegają na tworzeniu splotów i mostów, odpowiednich aranżacji do zaistnienia danych sytuacji, poprzez które zyskujemy dostęp do informacji. Praktyki te wymagają refleksyjności, holistycznego myślenia, odwagi oraz otwartości na dynamiczne, intuicyjne działania. Ten pogląd od niedawna zyskuje na popularności. Wcześniej wzbudzał kontrowersje, których podstawą było dychotomiczne postrzeganie nauki i sztuki.

Tendencja zwracająca uwagę na rolę sztuki i możliwości jej wykorzystywania w badaniach empirycznych w nurcie *art based research*⁴⁰, kształtowała się w wyniku refleksyjnych zwrotów nauk humanistycznych, społecznych, nauk o zdrowiu i wzrastała wraz z rozwojem arteterapii (tj. od lat 80-tych XX wieku). Jej początków możemy szukać w fazie rozmytych gatunków reorganizującej możliwe strategie i metody badawcze (Denzin, Lincoln, 2009) oraz w momentach, gdy postulowano „zmącenie gatunków” (Geertz, 1990), podważenie utrwalonych dyskursywnie relacji władzy, zacierania granic między dyscyplinami (Bielecka-Prus, 2020). Na wprowadzenie sztuki do metodologii największy wpływ miały kształtowane w latach 70-tych założenia instytucjonalizującego się projektu studiów kulturowych. Wiele z tych założeń znajduje odzwierciedlenie w obszarze współcześnie rozumianych badań opartych na sztuce (Kosińska, 2016).

Sam termin Art Based Research (ABR) ukuł Elliot Eisner w 1993 roku wygłaszając pod taką nazwą konferencyjną prezentację. W tym samym roku powstał pierwszy instytut badań opartych na sztuce w Stanford University, prowadzony przez Eisnera, który to twierdził, że właśnie sztuka nie tylko w postaci wytworów, ale przede wszystkim jako twórczość, która towarzyszy nam w rozwoju od pierwszych lat życia, może pomóc w zrozumieniu problemów pojawiających się w edukacji i wychowaniu (Bielecka-Prus, 2020, s.20).

Celem podejścia *art based research* jest poszerzanie, pogłębianie możliwości poznawania świata, otwieranie dróg pytałości, niezbędnej do zdobywania wiedzy o człowieku i świecie, w jakim on jest i tworzy swoje życie. Badania tego rodzaju nie wykluczały zasadności badań opartych na dowodzie (EBR), dociekań ilościowych, ani innych metod jakościowych. Wskazywały jednak na ograniczenia ujmowania „pełnej

⁴⁰ W tym samym czasie rozwija się nurt *artistic research*, stanowiący odwrotność ABR, nurt ten polega na włączaniu do sztuki nauki (artyści sięgają po metodologie nauk ścisłych, społecznych, humanistycznych, by badać sztukę i zjawiska z nią związane).

historii” wraz z jej różnorodnymi walorami (Barone, Eisner, 2012), zwracały uwagę na rolę i wpływ badacza w procesie poznawania i kontaktu z badanym.

Sztuka i życie przenikają się, uzupełniają, przeplatają - nie stoją wobec siebie w opozycji, współgrają. Podobnie jest w relacji sztuki i nauki, pojęcia te nie są tożsame, ale łączliwe, wzajemnie wymienne, komplementarne (Finley, 2014, s. 62), choć różne w sposobach działań aktorów. Włączanie sztuki do nauki nie ma na celu zastąpienia prawomocnych, ugruntowanych metod poznania czy burzenia obowiązujących paradygmatów i kryteriów ocen prac badawczych. Choć pojawiają się głosy sprzeciwu wobec tradycyjnych metod badania, dotyczą one głównie sposobu pracy naukowej w tym prezentacji i upowszechniania wyników badań - tworzenia ogromnej ilości tekstów zamykanych w bibliotekach akademickich lub niedostępnych dla szerszego grona czytelników czasopism naukowych, produkowanych na potrzeby pozyskiwania środków badawczych, to wzbudza wśród badaczy łączących naukę ze sztuką niezgodę. Reprezentanci ABR kierują efekty swoich prac nie tylko do środowiska akademickiego, ale również do osób, których te działania dotyczą. Ich zdaniem twórczy sposób prezentacji wyników prac ma szansę zwiększyć zasięgi wśród odbiorców, a także wpłynąć realnie na zmiany społeczne. Postulują oni otwarcie nauki na praktykę życia. Sprzeciw ten znajduje uzasadnienie, kiedy wiemy, że ABR to podejście z zakresu badań partycypacyjnych, badań w działaniu. Ich zadaniem jest zwiększanie świadomości jednostek i społeczności, aby niwelować nierówności. Badania tego typu prowadzą osoby głęboko zaangażowane w dostrzeżenie i zrozumienie problemu, chcące podjąć próbę jego rozwiązania. To poniekąd artyści wyrażający swoją niezgodę i próbujący pokazać świat ze swojej perspektywy, dla których dochodzenie do wytworu zamykającego ten proces jest tak samo ważne, jak efekt końcowy. Forma prezentacji analiz i interpretacji w postaci wytworów o znamionach sztuki, poza akademickim stylem komunikacji, ma czynić z badań tekst dostępny, podlegający dalszym interpretacjom, pobudzający refleksję, stanowiący narrację istotną społecznie. Badanie to tworzy właśnie taką przestrzeń refleksji o potrzebach badanych, jak i badającego. Ma ono charakter emancypacyjny, wzmacnia podmiotowość i skupia się na zastosowaniu wiedzy w praktyce – w twórczym działaniu.

Badania oparte na sztuce łączą się z autoetnograficzną perspektywą opisu poznawanego świata. Autoetnografia jest metodą antropologiczną stosowaną w badaniach jakościowych, umożliwiającą łączenie dwóch odmiennych procedur

analitycznych i interpretacyjnych: perspektywy *emic*, w ramach której analizy i interpretacje czynione są z pozycji użytkownika kultury oraz *etic* - z pozycji zewnętrznego obserwatora (Janiak, 2021). Bliższe ABR są założenia autoetnografii ewokatywnej niż analitycznej⁴¹. Jak wskazują Carolyn Ellis i Arthur P. Bochner (2000) autoetnografia łączy to, co osobiste, z tym, co społeczne i kulturowe (Kacperczyk i Kafar, 2020), jest rodzajem pisanie opowieści, tworzenia performansów, interpretacji narracyjnych, stanowiących otwarcie konwersacji, mających wywołać reakcje emocjonalne. Autoetnografia jako strategia badawcza znajduje i wskazuje miejsce dla tego, co osobiste w przestrzeni eksploracji naukowych, osobiste opowieści, uczucia i refleksje mogą stać się środkiem do zrozumienia społecznych zjawisk (Janiak, 2021).

Art Based Research to nadal nowe podejście. W polskim piśmiennictwie nie znalazłam wielu studiów nad wskazywaną metodą. Z pewnością znaczenie ma poświęcenie całego XVI-go numeru Przeglądu Socjologii Jakościowej pod redakcją Doroty Rancew-Sikory i Joanny Bieleckiej-Prus rozważaniom o miejscu sztuki (i jej możliwościach) w jakościowych badaniach socjologicznych.

Bielecka-Prus (2020) przedstawia rolę badacza jako artysty i artysty jako badacza. Autorka w swojej pracy wyjaśnia główne założenia epistemologiczne i metodologiczne podejścia, funkcje ABR w społecznym konstruowaniu wiedzy, a także gromadzi informacje dotyczące zastosowania możliwych kryteriów mogących wspomóc ocenę jakości badań opartych na sztuce. Odwołania do twórców metody, jak Elliot Eisner, Shaun McNiff, Susan Finley oraz prac Normana Denzina i Yvonne Lincoln czynią ten artykuł bardzo pożytecznym i wnikliwym wprowadzeniem do badań zacierających granice między dyscyplinami oraz gatunkami. Nie brakuje tu również nawiązań do polskich badaczy i teoretyków, jak Marian Golka, Dariusz Czaja, Stanisław Kamiński, Krzysztof Konecki czy Martyny Pryszmont-Ciesielskiej. I właśnie Martyna Pryszmont-Ciesielska (2015, 2016 i 2020) prowadziła tego rodzaju badania, skorzystała z metodologii badań scalonych ze sztuką czyniąc z niej perspektywę poznania doświadczeń macierzyńskich kobiet, badała mikroświaty macierzyństwa. Efekty pracy

⁴¹ Podział ten zaproponowała Deborah Reed-Danahay w 1997 r., w późniejszych latach rozwijany był przez autoetnografów (Ellis, Bochner, Anderson, Richardson). Różnice między analitycznym a ewokatywnym podejściem tkwią w stopniu odejścia od pozytywistycznego postrzegania celu badań. Autoetnografia analityczna uprawomocnia badaczy do badania danego problemu w różnych wymiarach, przyglądania się jego poszczególnym częściom i ponownego opracowania z perspektywy JA badacza. Autoetnografia ewokatywna natomiast odwołuje się dodatkowo do współodczuwania, emocjonalnego stosunku tego, co określamy problemem, zakłada głęboki poziom zaangażowania w badanie, uruchomienie nie tylko poznawczych eksploracji, ale również emocjonalnych (Kacperczyk, 2014).

zespołu refleksyjnych praktyków można zobaczyć na stronie internetowej: <http://mikroswiaty.enda.pl>.

W 2018 roku na polskim rynku wydawniczym, dzięki pracy Narodowego Centrum Kultury, pojawiło się tłumaczenie książki Patricii Leavy (2018) „Metoda spotyka sztukę. Praktyki badawcze oparte na sztuce”, stanowiącej syntezę i zbiór przykładów stosowania tego rodzaju badań, to jedyna tak obszerna praca dostępna w języku polskim. Jednak już w 2013 roku Małgorzata Muszyńska odnosi się do włączania sztuki do badań w swojej książce habilitacyjnej „Alegorie w estetycznych przestrzeniach pedagogiki. Dwoistość w ekspozycjach ironicznego alegoryka – badania jakościowe”, czyniąc a/r/tografię punktem swoich zainteresowań. W swojej pracy odwołuję się również do artykułu Marty Kosińskiej (2016) z czasopisma „Sztuka i Dokumentacja” starającej się prześledzić powiązania pomiędzy *art based research*, badaniami jakościowymi i teorią sztuki, ujmującej zagadnienie z perspektywy nauk humanistycznych. Humanisci, w tym osoby związane ze środowiskiem artystycznym, znacznie częściej odwołują się do badań opartych na sztuce niż badacze społeczni⁴², czego dowodzi socjolożka Zofia Małkiewicz (2022) w swojej rozprawie doktorskiej „Sztuka i nauki społeczne. Współczesne relacje oraz ich uwarunkowania”.

4.1.3.1 Funkcje działań artystycznych w badaniu – jakość – kryteria ewaluacji

W odniesieniu do artykułu Bieleckiej-Prus przyjrę się funkcjom działań artystycznych uzupełniając czynione przez autorkę rozróżnienia o własne refleksje i nawiązania do mojego projektu badawczego. Po tych rozważaniach przejdę do opisanego a/r/tografii jako podejścia szczególnie mi bliskiego.

Jakie funkcje pełnią działania artystyczne w badaniu naukowym? Podobne do kilku podstawowych funkcji ogólnie pojmowanej sztuki: poznawczą, ekspresyjną, komunikacyjną, ideologiczną, terapeutyczną i wychowawczą (Golka, 2008). Niekoniecznie odnoszą się one do funkcji estetycznej – potrzeby obcowania z pięknem; i hedonistycznej – sprawiania przyjemności, choć proces tworzenia wpływa na

⁴² Oczywiście sztuka jako element świata społecznego pojawiała się w licznych badaniach naukowych z zakresu pedagogiki twórczości, psychologii twórczości czy nauk o zarządzaniu i zagadnień związanych z kreatywnością. Zwracam tu jednak uwagę na teksty odnoszące się w wąskim znaczeniu do badań opartych na sztuce, angażujących badacza, jak i badanego w tworzenie sztuki, nawiązujących do założeń tego specyficznego modelu badań – *art based research*.

samopoczucie osoby tworzącej, często działa ożywczo, aktywizuje oraz wpływa na pozytywne nastawienie. Działania twórcze oddziałują tak samo na badanego, jak i badacza, kształtują budowaną dwustronnie relację. Stąd też moja propozycja, by przyjrzeć się funkcjom działań artystycznych w badaniu naukowym z dwóch perspektyw:

1. perspektywy badanego – w jaki sposób sztuka wpływa na badanego, co może uczynić dla badanego, jakie funkcje pełni twórczość w relacji badacz-badany-badanie;
2. perspektywy badającego, który w sposób świadomy i planowy wykorzystuje taką formę wypowiedzi do realizacji celów badawczych, zadając sobie pytanie po co stosować sztukę w nauce, w jaki sposób ekspresja artystyczna kształtuje myśl naukową.

Rozważaniom tym towarzyszy moja refleksja, którą wpisałam do opracowanego rozróżnienia perspektyw i funkcji.

	Funkcja działania artystycznego w badaniu	opis	refleksje badacza
Perspektywa działania sztuki na badanego	pogłębianie	Sztuka jako droga komunikacji. Badania ABR dotyczą pogłębiania poszukiwań jakości badanych zjawisk, mają zdobywać i przekazywać wiedzę o świecie i wewnętrznych przeżyciach innych. Sztuka w tym przypadku jest pomostem/wsparciem tworzenia nowej wiedzy i jej reprezentacji. Wykorzystywanie pozawerbalnych środków pozwala odkrywać skryte, nieświadomione, wcześniej nieprzywoływane doświadczenia, mogące przybliżyć badane zjawisko/problem czy po prostu człowieka, który stoi w punkcie naszego zainteresowania. Sztuka jest więc drogą ku zdobywaniu nowej wiedzy – klarowaniu odpowiedzi.	<i>Czasem trudno jest odpowiedzieć na pytanie dotyczące własnych doświadczeń - kiedy coś przeżywamy, coś jest w nas żywe, emocjonujące. Stan ten nazywam zamazanym obrazem, słów jest tak dużo lub są „poukrywane”, że odpowiedź nie pojawia się, „nie wiem, co powiedzieć”. Wtedy po zadaniu pytania, odpowiadający może wziąć kredkę lub pędzel i malować kolory, linie, kropki, cokolwiek, a kiedy skończy, popatrzy na swój obraz i opowie, skąd pomysł na taką formę pracy, co mu się przypomniało, co się wyłoniło.</i>

	multimodalność	Działania artystyczne mają pomóc badanemu w wyrażeniu swoich przeżyć w sposób ekspresyjny. ABR zakłada multimodalność działań, zaangażowana w świat emocjonalnie i cieleśnie osoba może szukać adekwatnego dla siebie sposobu wyrażenia przeżyć, podejmować próby uchwycenia swojego doświadczenia w różnych formach, którego przejawami są ekspresje zmaterializowane w różnych formach.	<i>W ramach spotkań z badanym mogą powstawać obrazy filmowe, fotograficzne, malarskie, rysunki, kolaże, wyklejanki, instalacje, performanse, sztuki teatralne i wiele, wiele innych. Rolą badacza jest w tym przypadku stwarzanie możliwości różnych sposobów wypowiedzi. Założeniom tym towarzyszy przekonanie, że możemy opowiadać o świecie i o nas samych w bardzo różny sposób - słowa traktuję jako jeden z wielu środków ekspresji artystycznej, nie sprowadzają się one tylko funkcji poznawczych i komunikacyjnych.</i>
	różnorodność	ABR to proces wytwarzania, gromadzenia, analiz i interpretacji różnych obrazów jednostkowych doświadczeń. Tworzona poprzez działania artystyczne dokumentacja złożoności ludzkiego życia ukazuje głębię i niepowtarzalność doświadczeń człowieka, jak również jest pomostem do uchwycenia wzorów i praktyk społecznych.	<i>Jednostkowe przeżycia pomagają w oświeceniu makrospołecznej perspektywy, łączącej jednostki ze wspólnotą, wskazują, odkrywają, pomagają osobie z zewnątrz w dostrzeżeniu ów wyjątkowości przeżyć oraz splotów, mostków, więzów łączących człowieka z innymi. Tworzenie różnych obrazów jednego przeżycia zwiększa szanse jego zrozumienia przez odbiorcę obrazów, jak i autora.</i>
	katharsis	Sztuka pełni funkcję terapeutyczną, stwarza możliwość zobrazowania stłumionych emocji, może przyczynić się do głębokiego przepracowania doświadczeń. Proces tworzenia to łagodny proces uczenia się akceptacji, pokonywania trudności, nabierania odwagi, poczucia sprawczości działania. Sztuka jest drogą do samopoznania, elementem pomocy dydaktycznej, terapii	<i>Ujrzenie swoich doświadczeń jako opowieści może pomóc w zdystansowaniu się do problemów i trudności, z jakimi mierzy się dana osoba. Ujmowanie przeżyć w postaci wytworów sprzyja oswojeniu emocji z nimi związanych, wpływa na strategię radzenia sobie z emocjami, uwidacznia pola problemu. Funkcja terapeutyczna jest tak samo zaletą, jak i zagrożeniem.</i>

		ukierunkowanej na wsparcie w rozwoju.	
	fikcjonalizacja	Sztuka otwiera drogę do fikcji, która nie oznacza odejścia od autentyczności, a za to daje możliwość wglądu w doświadczenia z perspektywy bezpiecznego dystansu. Sztuka defamiliaryzuje, „sprawia, że rzeczy postrzegane do tej pory jako dobrze znajome stają się niezwykle i obce, a dzięki temu poszerzają granice ludzkiej percepcji” (Bielecka-Prus, 2020, s.24).	<i>Fikcja jest tak samo dobrym źródłem wiedzy o świecie, jak fakty, ona nigdy nie funkcjonuje w oderwaniu od rzeczywistości. Fikcja daje poczucie bezpieczeństwa (czego dowodzi np. filmoterapia, bajkoterapia). Zmiany świata przedstawionego, jego formy, struktury, pozwalają podważyć dotychczasowy sposób postrzegania opowieści, sprawiają, że świat ten jest nowy i płyną z niego nowe/inne znaczenia.</i>
Perspektywa działania badacza łączącego naukę i sztukę	refleksyjność	Badacz ABR poddaje refleksji nie tylko zgromadzone dane, ale również cały proces badawczy. Pracy towarzyszą pytania dotyczące samego procesu tworzenia wiedzy (epistemologiczny namysł), jak i rodzaj refleksyjności konfesyjnej, związanej z autoetnograficznym sposobem opisu analizy, interpretacji i wyników badań.	<i>Sztuka łącząca się z nauką otwiera różne drzwi do opisu/zrozumienia świata. Podstawową refleksją towarzyszącą badaczom ABR jest autorefleksja: czy akurat ja mam kompetencje, wiedzę, umiejętności niezbędne do wywoływania ów splotów, mostów i więzów? Czy jestem w stanie poprowadzić ten proces w taki sposób, by zachować się zgodnie z etyką badacza, a zarazem działać zgodnie z postulatami sztuki – otwartości, przyzwolenia na działanie się rzeczy, nad którymi nie mam kontroli w wywołanym procesie?</i>
	ewokatywność	Celem badań ABR jest wywoływanie w odbiorcach badań różnych przeżyć, poprzez empatyczne rozumienie może on w tym procesie współuczestniczyć, dzięki czemu może sam siebie zrozumieć lub zrozumieć świat bliskiej mu osoby.	<i>Proces badawczy to proces budowania relacji badacz-badany-odbiorca. Znaczenia i interpretacje związane z samym procesem tworzenia uzgadniane są w linii badacz-badany. Sposób twórczego przedstawiania badań i nowej wiedzy pokazuje ów proces badawczy poprzez nacechowane emocjonalnie obrazy, które wpływają na</i>

			<i>odbiorcę nie narzucając mu jednej perspektywy, pozwalając zdecydować, w jaki sposób on chce w tej relacji zaistnieć, co z tej relacji chce wziąć dla siebie.</i>
	zagęszczanie	Generowanie różnych obrazów rzeczywistości - doświadczeń człowieka ma na celu doprowadzenie do zagęszczania opisu świata. Badacze ABR nie dążą do stworzenia jednego, prawidłowego obrazu rzeczywistości, wręcz przeciwnie. Ważna jest dla nich konsensualna walidacja (Eisner, 2006) – czyli poszukiwanie zgodnych punktów widzenia, interpretacji, „które budują intersubiektywną płaszczyznę podzielanej społecznie wiedzy” (Bielecka-Prus, 2020, s. 23, za: Eisner, 2006).	<i>Sztuka nie pokazuje wprost przeżyć człowieka, ale jest wskazówką prowadzącą do ich poznania. Im więcej wskazówek otrzymujemy, tym więcej aspektów rzeczywistości dostrzegamy. Dzięki namnożonym obrazom przeżyć możemy odkryć elementy wspólne i rozdzielne, dotrzeć do części budujących ciągłość i spójność życia człowieka, jak i elementów działających destrukcyjnie na jednostkę. Odkrywamy złożoność doświadczenia, na podstawie której staramy się uchwycić skontekstualizowany opis.</i>
	pytajność	Badania ABR są pomocne w tworzeniu nowych pojęć i katalizowaniu nowych pytań badawczych. Posługują się metaforami i symbolami, które pozostawiają przestrzeń dla nowej pytajności. Projekty ABR nie mają dostarczać odpowiedzi na dane pytania, ale mają powodować nowe, wynikające z wiedzy, będącej efektem przyglądania się stawianym przez badaczom problemom.	<i>Tworząc sztukę tworzymy nie tylko wytwór, ale tworzymy dlań przestrzeń. Nie chcemy udowodnić komuś czegoś, przedstawić jednej jedynej prawdy ani dojść do konkluzji, która zamknie temat. Pragniemy stworzyć przestrzeń dla nowych pytań, wychodzących od doświadczenia kontaktu z wytworem, pytań, na które nie ma szybkich odpowiedzi. Pytajność wiąże się z pobudzaniem refleksyjności odbiorcy. Zakłada możliwość otwarcia dialogu.</i>
	emancypacja	Sztuka w badaniach ma podważyć przyjęte założenia, struktury, teorie, otworzyć drogę rewizji sądów, konwencjonalnych sposobów ujmowania świata, wprowadzając elementy	<i>Działania artystyczne podważają dominujące narracje, często są wyrazem sprzeciwu, wymagają aktywności od twórców, idei, którą artysta próbuje uchwycić. Sztuka wyzwala</i>

		niepewności, dyslokacji, zakłóceń.	<i>odbiorców umożliwiając im dostrzeganie innych ujęć danej rzeczy. Sztuka i działania twórcze mają zdolność do wyzwolenia się z opresyjnej struktury. Ich główną rolą jest rozwijanie samoświadomości i refleksyjności, a celem – stwarzanie nowych, lepszych dla jednostki światów.</i>
	otwartość	Badania oparte na sztuce cechują otwartość i egalitaryzm. Często dotyczą one osób zmarginalizowanych, wykluczonych społecznie. Jest to forma badań partycypacyjnych, zakładających symetryczność relacji badacz-badany oraz otwartość na prezentację wyników badań szerokiemu gronu odbiorców. To badania ukierunkowane na wywoływanie zmian społecznych, niwelowanie nierówności, niesprawiedliwości, zapraszające do debaty nad wytworzonymi reprezentacjami.	<i>Czym dla twórcy jest zamknięcie swojego dzieła w szufladzie? Czy można porównać zamknięcie wyników badań angażujących grupę badanych w długotrwały, emocjonalny proces biograficzny, w czasopiśmie naukowym dostępnym w bibliotekach akademickich? Badacz ABR podobnie jak artysta angażuje się w prowadzony proces, podejmuje tematy istotne dla niego osobiście, zależy mu tak samo, jak twórcom sztuki, by jego dzieło ujrzało światło dzienne, stało się dostępne dla ludzi, których podejmowany przez niego problem interesuje. Badacze ABR zadają sobie pytanie: kto spoza środowiska akademickiego będzie chciał przeczytać kilkunastostronicowy artykuł lub pracę naukową opatrzoną rozdziałami teoretycznymi i rozważaniami metodologicznymi? Więc tworzą sztukę, którą prezentują odbiorcom.</i>

Tabela 1. *Funkcje działań artystycznych w badaniu naukowym. Opracowanie własne na podstawie Bielecka-Prus (2020), Leavy (2018).*

Powyższe funkcje w dużej części pokrywają się z cechami badań, jakie przedstawiałam w pierwszej części rozdziału opisując dociekania

jakościowe.⁴³ Wykorzystywanie sztuki w badaniu naukowym nie burzy porządku poznania naukowego, to działanie mające na celu stworzenie dodatkowej przestrzeni poznania, otworzenie się na dane płynące z poznania zmysłowego, zaproszenie badanego do samoeksploracji i dzielenia się swoimi odkryciami.

Art Based Research to podobnie jak *Action Research* model badania, wyznaczający ścieżkę badawczą, która prowadzi do obrania specyficznej metody badania. W przypadku ABR jedną z takich metod może być a/r/tografia⁴⁴.

4.1.4 Metoda badania – a/r/tografia

A/r/tografia to metoda łącząca trzy perspektywy, przedstawiająca sześć wyjaśnień (*six renderings*) dotyczących artykulacji aspektów artysty/badacza/nauczyciela (*artist/researcher/teacher*), realizowana poprzez działania artystów-nauczycieli podążających tropem nieustannego stawiania pytań (Muszyńska, 2013).

Połączenie działań twórczych, refleksji, krytycznej analizy, procesu wnioskowania i działania badawczego stanowi drogę do przyglądania się jak konstruowana jest wiedza (López-Peláez-Casellas, García-Herrera, 2019). Rita L. Irwin (2022), jedna z autorek metody, wskazuje, że praktyk a/r/tografii bada świat poprzez ciągły proces tworzenia sztuki⁴⁵. A/r/tografia jest więc metodą badawczą, kreatywną praktyką i performatywną pedagogiką, usytuowaną w przestrzeni pomiędzy (Irwin, 2013). Ów przestrzeń pomiędzy buduje się poprzez integrację trzech ról, w jakie wchodzi osoba prowadząca badanie. A/r/tografia bowiem przejawia się w działaniach artystów i nauczycieli, rezonujących, łączących się z aktami badawczymi.

Leavy (2018) definiuje a/r/tografię jako specyficzną kategorię praktyk badawczych realizowanych w ramach studiów nad edukacją, łączącą teorię, działanie i wytwarzanie (s. 47). Choć mój projekt nie dotyczy bezpośrednio zagadnień edukacyjnych, a arteterapii

⁴³ Dariusz Kubinowski (2016) wymienia następujące cechy badań jakościowych: dopasowanie się badacza do badanego, otwartość na wszelkie docierające dane, autentyczność, osobisty bezpośredni kontakt, dynamika, procesualność badania, orientacja na unikalny przypadek, niepowtarzalność, różnorodność, wieloznaczność, wyczerpanie kontekstualne, empatyczna neutralność, elastyczność.

⁴⁴ Należy wskazać, że autorki a/r/tografii postulują, by nazywać a/r/tografię metodologią samą w sobie, argumentując, że jeśli formy badań opartych na sztuce mają być traktowane poważnie to nie mogą stanowić rozszerzenia badań jakościowych w ujęciu interdyscyplinarnym. Interdyscyplinarność postrzegają nie jako mozaikę różnych podejść, a jako pęknięcia i przesunięcia, generujące nowe kierunki działań (Springgay, Irwin i Kind, 2005).

⁴⁵ Irwin podobnie jak twórcy ABR twierdzi, że łączenie sztuki z nauką nie ma na celu ilustrowania, tego, co już poznane, a stwarzanie dodatkowych i/lub wzmocnionych znaczeń tego, co poznajemy w procesie twórczym (Irwin, 2022).

rozwojowej, to a/r/tografia jest dla mnie metodą wyjścia do opracowania przebiegu badań oraz analizy i interpretacji wyników, inspirację stanowi koncept trzech perspektyw, sześciu wyjaśnień, w tym idea *żywego badania*. Metoda ta nie zawiera listy zasad, kroków czy narzędzi, które należy zastosować, aby dojść do ważnego wniosku, zamiast tego twórczynie metody zachęcają do przyjęcia *żywej formy badania*, która jest płynna, elastyczna i ciągła (Schultz, Legg, 2020).

Stephanie Springgay, Rita L. Irwin oraz Sylvia Wilson Kind (2005) wskazują, że bycie zaangażowanym w praktykę a/r/tografii oznacza badanie świata poprzez proces tworzenia sztuki i pisanie⁴⁶. Wraz z badanymi prowadzę rozmowy korzystając z różnych form komunikacji. Wykorzystuję sztukę i działania artystyczne do przywoływania informacji oraz wydobywania z nich znaczeń. Różne formy ekspresji rozwijają drogę przez tworzenie ku poznawaniu - odkrywaniu sposobów doświadczania świata i jego rozumienia. Właśnie w tym celu w a/r/tografii łączy się wiedzę (*theoria*), stwarzanie (*praxis*) i wykonywanie (*poiesis*)⁴⁷ - aby tworzyć nowe formy poznawania i tworzenia wiedzy, odchodząc od tradycyjnych podziałów – proces ten nie kończy się określeniem jednej zdobytej prawdy, zgodnie z założeniami jest ciągły, a wiedza jest zawsze w trakcie stawania się i pochodzi z różnych perspektyw. A/r/tografia jest rizomatyczna, nie należy więc dążyć do określania jej końca ani początku; wielogłosowa, angażująca badacza, badanych i odbiorców; otwarta, bowiem można wejść w proces z wielu różnych punktów widzenia, konstytuująca się w procesie, pytania badawcze są wyobrażane, problematyzowane, konstruowane i rekonstruowane wraz z refleksją i doświadczaniem własnych obrazów, narracji i kontrnarracji (Schultz, Legg, 2020 s. 245). A/r/tografia stale się tworzy, jest więc procesem, który obejmuje podwójne obrazowanie – sztuka i słowa łączą się i przeplatają, tworząc dodatkowe znaczenia, nie ilustrując się nawzajem. Sztuka ma być elementem konwersacji, punktem wyjścia, środkiem lub punktem zwrotnym rozmowy.

4.1.4.1 Trzy perspektywy

A/r/t to metafora połączenia ról artysty/badacza/nauczyciela (artist/researcher/teacher).

⁴⁶ Tłum. własne, „To be engaged in the practice of a/r/tography means to inquire in the world through a proces of art making and writing” (Springgay, Irwin i Kind, 2005, str. 899)

⁴⁷ Rita Irwin (2004) podkreśla, że trychotomiczny podział nauk Arystotelesa, czyli podział sposobów zdobywania wiedzy w a/r/tografii jednoczy się, tworząc nierozzerwalny spłot.

Badacz jest w tym samym momencie artystą i nauczycielem (w moim przypadku arteterapeutą⁴⁸). Role te są splecione. Jedna osoba przygląda się uczestnikom badań z różnych perspektyw. Badacz w tym ujęciu nie jest głównym interpretatorem, a wynalazcą wiedzy. Ujawnienie znaczenia i przedstawienie sposobu rozumienia doświadczeń, które udaje się wydobyć z gęstej tkaniny narracji badanych nie jest już głównym celem badacza. Od samego początku zakłada on, że nie ma jednej poprawnej odpowiedzi na postawione pytanie, to, co odkrywa jest złożone, relacyjne, pojedyncze (La Jevic, Springgay, 2008), zależy również od momentu, w którym się ujawnia.

Artysta tworzy i współtworzy proces badawczy, wspiera proces twórczego ujawniania doświadczeń, działania i przetwarzania wytworów, które powstają w wyniku pogłębionego namysłu. To rola podejmująca próby uchwycenia fenomenów zjawisk, rzeczy, przeżyć poprzez działania artystyczne i w nich samych. Artysta jako artograf przetwarza zdobywaną wiedzę w opowieść kierowaną do szerokiego grona odbiorców. Tworzy narrację w wybranej, pasującej do niego samej formie – może napisać powieść, stworzyć kolaż, film, instalację lub zatańczyć wyniki swoich badań, o czym wspomina Patricia Leavy we wspomnianej wcześniej książce.

Nauczyciel pełni swoją codzienną rolę, jest z grupą, prowadzi ją i wspiera. Rola ta łączy się z perspektywą „naturalną” czy też „zastaną”. Działania te mają miejsce w komplementarnym środowisku, miejscu bliskim nauczycielowi, jak i uczestnikom badań. Przyjmując rolę nauczyciela-a/r/tografa przyjmujemy dodatkowe obowiązki związane z procesem badawczym, zmieniając swoją perspektywę patrzenia, a niekoniecznie wprowadzając dodatkowe scenariusze działań. Nauczyciel-artysta to osoba mająca naturalne kompetencje, umiejętności i zasoby pozwalające w sytuacjach poza badawczych na realizację jego twórczych aspiracji. Badanie dzieje się w przestrzeniach pomiędzy rolami, w tzw. trzeciej przestrzeni (przestrzeni pomiędzy). Rolę nauczyciela może pełnić każda osoba pracująca z ludźmi w sposób twórczy, lub taka której zadanie polega na facylitowaniu pewnych naturalnych procesów, może to być terapeuta, opiekun, mentor.

Działania wynikające z realizacji ról, jak i aktywności zgodnej z własną tożsamością, splatają się wzajemnie. Jak pisze Muszyńska, „nauczyciel uczący się od artysty i początkujący badacz to w a/r/tografii określenie pierwszego stopnia hybrydyzacji nowych, twórczych działań – dociekań” (Muszyńska, 2013, s. 340).

⁴⁸ Zmianę tę omawiam w następnym rozdziale dotyczącym metodologii badań własnych.

A/r/tograf nieustannie dąży do zrozumienia, otwiera drzwi do różnorodnych interpretacji, stale pozostaje w swoich rolach, dzięki czemu zdobywa i tworzy wiedzę z różnych perspektyw.

4.1.4.2 Sześć wyjaśnień

Autorki metody a/r/tograficznej wskazują sześć interpretacji/wykonań/wyjaśnień (*six renderings*), które nie stanowią opisu a/r/tografii, ani też nie składają się na konkretny model, jaki można zaproponować badaczom (Springgay, Irwin, Kind, 2005). To cechy pomagające w lepszym zrozumieniu podejścia, elementy, których zachowanie pozwala określić przynależność do danej metody badawczej. Można też ująć je jako teoretyczne przestrzenie, poprzez które możemy dotrzeć do artystycznych sposobów poznania, bycia badaczem i artystą zarazem.

Wszystkie sześć wyjaśnień – sąsiedztwo, żywe badanie, nadmiar, pogłosy, metafory i metonimie, otwarcia, pozostają ze sobą we wzajemnych relacjach, są wobec siebie komplementarne, zachodzi między nimi rodzaj mediacji, dzięki czemu nie stają się one zamkniętym katalogiem interpretacji, a punktem odniesienia, potencjałem dla dodatkowych wyjaśnień, które pojawiają się na ich przecięciach. Dla mnie wyznaczają one perspektywę działania i stanowią właśnie punkt odniesienia w tworzonych przeze mnie sposobach gromadzenia danych.

Wyjaśnienie 1. Sąsiedztwo (*Contiguity*)

Rozszerzanie – uzupełnianie – odpieranie – wzajemne niszczenie

A/r/tografia jest praktyką dążącą do zbudowania sąsiedztwa obrazu i słowa. Sąsiedztwo to prowadzi do podwojenia wizualności i tekstualności doświadczenia, zdwojenia działań. Sztuka i wiedza uzupełniają się, rozszerzają, podważają, ukazują złożoność tworzenia znaczeń, mogą wzajemnie się wyjaśniać, ale jedno i drugie nie sprowadza się do siebie. Podwojenie to dotyczy również działań, uchwyconych praktyk, badacz z badanym odczytuje dostrzeżone doświadczenia, przepisuje, ponownie odczytuje, transformuje – aż powstanie forma ewokatywnego zapisu przedstawiona odbiorcom. Można w tym kontekście przywołać narracyjne próby rozumienia świata – interpretacji, reinterpretacji i ponownej interpretacji opowieści życia – jesteśmy w nieustannym procesie poszukiwania znaczeń i adekwatnego na dany moment sposobu rozumienia narracji.

Sąsiedztwo to sprawia, że w równoczesnych, przeplatających się rolach artysty/badacza/nauczyciela dochodzi do penetracji styków wizualnego i tekstualnego, przez co badanie staje się dociekliwe, pobudza różne rodzaje pytałości. Dociekliwość i zaangażowanie przekładają się na pogłębianie poznania poprzez poszerzenie przedmiotu badań o uczucia, dwuznaczności, nasze wątpliwości i niepewności, a także zatarte, niejasne przeżycia.

Sąsiedztwo ról zwraca uwagę na ich interrelacyjność, tworzy też tę przestrzeń pomiędzy ('przy samym brzegu'), mamy wtedy możliwość przyglądania się stykom, krawędziom, przez które artysta wchodzi w rolę badacza i nauczyciela, czy badacz w rolę artysty – jest to możliwe dzięki wewnętrznym spotkaniom, analizom czynionym z poszczególnych perspektyw – z uwzględnieniem przeplotów, przeniknięć, złączeń i rozpadów. Rozróżnianie ról poprzez odniesienia do pozostałych pomaga również utrzymywać autorefleksję – co to znaczy być artystą, badaczem, nauczycielem?

Wyjaśnienie 2. Żywe badanie (*Living inquiry*)

Interakcja – transformacja – budowanie – podsycanie - aktywizacja

Pojęcie *living inquiry* odnosi się do sposobu zaangażowania w praktykę badawczą. A/r/tografowie poza swoimi trzema rolami kierują się w życiu ciekawością poznania, pragnieniem czynienia zmian w świecie, potrzebą artystycznego ujmowania rzeczywistości oraz przedstawiania swoich refleksji innym. Przedstawienia te mają pobudzić refleksje odbiorców, zachęcić do zastanowienia się nad ich własnymi sposobami tworzenia znaczeń i działaniami.

A/r/tografia jako rodzaj *żywego badania* jest doświadczeniem estetycznym wynikającym z aktywnego badania – badania w działaniu, któremu towarzyszy świadomość rozumienia sztuki i jej możliwości nadawania znaczeń. Obejmuje ono szereg interakcji między podmiotami, wynikających z zawiązywania, utrzymywania, pielęgnowania relacji. Istotnym elementem badania w działaniu jest budowanie/odkrywanie podmiotowości, podsycanie pragnień do transformacji podmiotu oraz aktywizacji produktywnego życia.

Żywe badanie jest uosobionym spotkaniem w przestrzeni pomiędzy w komunikacji tekstualnej i wizualnej, w czasie którego pojawiają się trudne i złożone pytania, na jakie nie ma jednoznacznych odpowiedzi. A/r/tografia w ten sposób przenika życie, angażuje wszystkie sposoby poznania - emocjonalne, intuicyjne, duchowe, uosobione (tamże, s.

902). Jest to rodzaj ucieleśnionego dociekania pobudzającego, jak wskazywałam wyżej, różne wymiary pytałości, proces ten nie ma końca, trudnością jest również ustalenie jego początku. *Żywe badanie* „wychodzi z życia”, z doświadczeń osób podejmujących się prowadzenia procesu uświadomionego badania rzeczywistości, w której funkcjonują. Wymaga ono głębokiego zaangażowania, życia w sztuce, ze sztuką, obok sztuki, a zarazem z zaangażowaniem w rzeczywistości społecznej.

„A/r/tography is a living practice; a life writing, life creating experience into the personal, political, and professional aspects of one's life. Through attention to memory, identity, autobiography, reflection, meditation, story telling, interpretation, and/or representation, artists/researchers/teachers expose their living practices in evocative ways” (Springgay, Irwin i Kind, 2005, s.903).

Wyjaśnienie 3. Metafory i metonimie (*Metaphor and Metonymy*)

Zaburzanie – przekraczanie – przesuwanie

Bliższe wynikom poznania zmysłowego jest metaforyczne ujmowanie świata. Niezbędne do tego celu może okazać się stosowanie metonimii traktowanej nie jako zwykłej zamienni, co związku słowa ze słowem.

Próby uchwycenia sensu doświadczeń za pomocą słów (w tym obrazów, które pojawiają się za słowami i jakie powstają po przemieszczeniu wyobraźni na formę) wzmacniane są w ruchu przesunięć znaczeń, podwajania określeń, które mogą trafniej sprecyzować przedstawianą myśl. W grze metonimii należy zwracać uwagę nie tylko na relacje podmiot-przedmiot i zapisujący ów relacje ruch przemieszczenia określeń, ale również na możliwości podzielenia czy też podwojenia słowa, które może oznaczać więcej niż jedną rzecz. Zwracanie uwagi na symptomy wyłaniających się rzeczy, niekoniecznie wypowiedzianych, wspiera otwieranie dróg poznania. Gra słowna, której celem może być oddanie znaczenia, wywołuje napięcie, podobnie jak same ukośniki w terminie a/r/tografia – przy każdym z nich co krok należy zatrzymać się i ponownie rozważyć znaczenie danego pojęcia. Znaczenia bowiem zmieniają się w czasie i przestrzeni.

Metafora dla a/r/tografów łączy się z procesem dublowania i redublowania sensów. Podobnie jak sąsiedztwo sztuki i nauki podwaja możliwości rozważania znaczeń, wywołuje również potrzebę ich poszukiwania. Metaforyczne pytania pobudzają ruch myśli, stwarzają bezpieczną przestrzeń (dystans), a mimo to podobnie jak sprecyzowane pytania o konkretne doświadczenia, prowadzą do odpowiedzi. Metafora jest łącznikiem

między tym, co zapisane w słowach, a wyobraźnią, obrazem, który może przywołać określenia.

Pomiędzy metaforą a metonimią odnaleźć możemy sploty, więzy, które wpływają na znaczenie większej całości. Uwspółobecnienie tego, co nieobecne, dostrzeżenie tego, co mogłoby powstać prowadzi do utraty lub zyskania znaczenia (Muszyńska, 2013, s. 350-351). To rodzaj transgresji – przekraczania granic w celu zaburzenia porządku i systemu dotychczas nam znanego. Użycie tych środków stylistycznych pozwala na nowo postrzegać świat, odkrywać nowe znaczenia, sensy i określenia – prowadzi więc do zaskoczenia i twórczej re-kreacji, powoduje istotne przesunięcie w świadomości.

Wyjaśnienie 4. Otwarcia (*Openings*)

Otwory wycięte – rozdarte – wyszarpane - zaproszenia

A/r/tografię możemy postrzegać jako proces otwierania tekstów – poszukiwanie otwarć, rozdarć, zrozumienia poprzez rozplątywanie bądź rozdzieranie i zszywanie w odpowiedzi. Do wyjaśnienia czym są otwarcia autorki a/r/tografii stosują metaforę tkaniny. Twierdzą, że poznanie a/r/tograficzne jest surowe tak jak postrzępione są krawędzie kawałka rozdartej tkaniny. Poznanie to w ich ujęciu ma bowiem miejsce właśnie na krawędziach, stykach różnych sposobów postrzegania świata. Akt badawczy praktyki tworzenia znaczeń, twórczych poszukiwań treści ma miejsce w przestrzeniach pomiędzy poznaniem zmysłowym a tekstowym (rozumowym), nie tylko wewnątrz, ale również pomiędzy i na krawędziach tych sposobów postrzegania. A/r/tografia jest responsywną, aktywną formą poznawania, wymaga szczególnej uważności na rozróżnienia widzialnego, znanego oraz ukrytego pod powierzchnią, a także na to, co dzieli i łączy te rzeczy. Pojęcie krawędzi dotyczy nie tylko boku tkaniny, ale też dziur, rozdarć, tytułowych otwarć (*openings*).

Otwarcia te nie są więc formami „czystymi”, raczej składają się z pęknięć, szczelin – niewygodnych, niejasnych, trudnych do wyłapania. Odzwierciedlają one kruchość i czasowość znaczenia. Część z nich wycięta jest celowo, działają one jak zaproszenia do nowego, do spojrzenia oferującego inne widoki i percepcje. Część rozdarć wynika z przypadku, ale te otwarcia nie generują trudności, czasem są nawet trudne do zauważenia, są w jakiś sposób łagodne. Rozdarte siłą otwarcia mają krawędzie w „gorszym” stanie, wymagają większej wrażliwości w ich traktowaniu. Ma to przełożenie na trudność związaną z żywym badaniem, dociekaniem przepełnionym dyskomfortem

związanym nie tylko z twórczym przetwarzaniem pojawiających się obrazów, co z procesem wnikania w głąb badanego tekstu, głębokiej penetracji, w ramach której przesuwane są granice perspektywy. Działaniu tego rodzaju towarzyszą napięcia, trudna refleksja obejmująca wątpliwości wynikające z płynności dyskursu, granic dobra drugiego człowieka oraz możliwości stwarzania nieskończonych rekombinacji.

Otwarcia są również zaproszeniami wikłającymi doświadczenia artysty/badacza/nauczyciela z doświadczeniem badanego/uczestnika i odbiorcy/widza. Spotkania w doświadczeniu obejmują element zaskoczenia i konfliktu, a przy tym stanowią przestrzeń mediacji, przestrzeń pośredniczącą w zbliżaniu i rozchodzeniu wszystkich podmiotów tworzących tekstualny wyraz dla doświadczenia zmysłowego. W przestrzeniach tych następuje wymiana między JA a INNI, pomiędzy tekstami a wizerunkami. A/r/tografia jako taka pełni w tym przypadku rolę podmiotu zapewniającego czytelnikowi możliwość przyłączenia się do rozmowy, a badacz prowadzi swoje studia Z, PRZEZ i W towarzystwie innych.

Warunkiem dostrzeżenia otwarć lub ich stworzenia jest sztuka wsłuchiwania się w świat, aktywnego słuchania, przyglądania, a wręcz współodczuwania, bycia w nim i towarzyszenia w powstawaniu jego ekspozycji – wizualnych, tekstualnych i ewokatywnych.

Wyjaśnienie 5. Pogłosy (*Reverberations*)

Ruch – wstrząsy – drgania – takty – rytm - przekształcenie

Pogłosy pojawiają się przy łączeniu pracy, słów, obrazów – tekstur, faktur, środków, są różnego rodzaju wibracjami dotyczącymi tego, co indywidualne, jak i społeczne. Pojawiają się w wyniku nagromadzenia myśli, rzeczy, są efektem pragnienia, aby nic nie zniknęło, nadawania statusu ważności elementom, które pojawiają się w spotkaniu. To one poprzez swój ruch (wstrząsy, drgania, przekształcenia) tworzą otwarcia. Pojawiają się w rezonansach pracy wspólnej, ujawniają się w momentach współdziałania, współdzielenia. Przybierają różne postaci – wizualne, jak i tekstowe. Mogą ujawnić się w jednym słowie, w całej narracji, bądź kolorze doświadczenia. Są elementem zaskoczenia, nie sposób przywołać ich „na siłę”.

Wykorzystanie pogłosu jest świadomym podążaniem za intuicją, pojawiającą się między tym, co znane i wyrażone, a tym co może być poznane, dostrzeżone. Pogłosom towarzyszy napięcie, bowiem dotyczą one sytuacji w których statyczne momenty

przekształcane są w pęd. W wyniku zmiany prędkości zwielokrotniamy sensory i poddajemy je metamorfozom. Nie wiemy, co nas czeka, gdy znów znajdziemy przystanek i spokój. Pogłosy mogą wzbudzać poślizgi znaczeniowe, oddalać nas od ścieżki, której sens ledwo co uchwyciliśmy. Nie ma jednak metody pozwalającej ocenić, za którymi pogłosami warto podążać.

Wyjaśnienie 6. Nadmiar (*Excess*)

Nadmiar, z którego powstaje sztuka

Pojęcie nadmiaru autorki a/r/tografii odnosi się do procesu twórczego pisania, wykraczania poza zwykłe wyrażanie siebie, na rzecz stawania się, pisania nie tylko sobą, ale siebie. Pisania, obejmującego wszystkie aspekty naszego JA: pragnienia, przyjemności, zahamowania i lęku. Pisanie jest procesem zagospodarowującym nadmiar, dla którego nigdzie indziej nie ma miejsca. To nie tyle zbieranie faktów, obrazów, reprezentacji językowych, co właśnie poprzez pozbywanie się kontroli, regulacji, wsłuchanie w wibracje i pogłosy – tworzenie otwarcia na nowe w nas, nieznane. Przez niewypowiedziany nadmiar ponownie obrazujemy siebie w bycie, dostrzegamy istnienie trzeciej przestrzeni pomiędzy wewnętrżnością a zewnętrżnością, gdzie sięgamy po esencję istnienia pojawiającą się w tym niebezpiecznym dla nas pędzie myśli wpływających z zaufania do poznawania Innego w nas. Jak piszą autorki, to w przestrzeni nadmiaru wiedza jest negocjowana jako intymna i zmysłowa (Springgay, Irwin i Kind, 2005, s. 907).

W a/r/tografii nadmiar to szansa na ponowne wyobrażenie sobie siebie, swojego istnienia, bytu w przearanżowanej codzienności.

Do zaprezentowanych wyjaśnień odnoszę się bardziej szczegółowo w części poświęconej analizie materiału badawczego.

Podsumowując, prowadzenie badań a/r/tograficznych wiąże się z pełnym zaangażowaniem w żywe *dociekanie*, w ramach którego łączymy rolę badacza, artysty, nauczyciela, tak samo jak łączymy sztukę i naukę. Proces łączenia winien wynikać z postawy życiowej, praktyki głębokiego przeżywania życia, refleksyjności, otwarcia na znaczenia płynące z poznania zmysłowego, ciała, umysłu i emocji. Płynność, niepewność, tymczasowość towarzyszące badaniu łączą się z performatywnością wglądu i zdobywania wiedzy.

Działania i wyjaśnienia a/r/tograficzne nie są po prostu sztuką lub tekstem przedstawiającym opracowaną koncepcję bądź wyniki badań. W procesie badań powstają różne możliwości tworzenia znaczeń, których nie powinniśmy zamykać w jednej określonej formie. Pozostawianie otwartych drzwi do interpretacji i reinterpretacji wypowiedzi, zbierającej uchwycone w nadmiarze przez a/r/tografa treści, wymaga różnorodnego podejścia do tworzenia analiz: wizualnych, estetycznych, tekstowych przedstawień, które jak wskazują autorki metody: tańczą i grają obok siebie (Springgay, Irwin, Kind, 2005, s. 908).

W tym momencie odwołam się jeszcze do jednego teoretycznego zagadnienia, a mianowicie do pojęcia brikolażu i interdyscyplinarności badań jakościowych w odniesieniu do a/r/tografii. Autorki metody w swojej prezentacji sześciu wyjaśnień postulują oderwanie a/r/tografii od dotychczasowych rozważań metodologicznych. Głoszą potrzebę stworzenia takiej a/r/tografii, która będzie odrębną dziedziną badań, bowiem odnosi się ona do tego co niewypowiedziane, nieznane i „nienazwane czymś” (Springgay, Irwin i Kind, s. 908). Stawiają warunek dla dociekań estetycznych: aby dotyczyły one przestrzeni pomiędzy, nie mogą być przypisane do jakiegokolwiek ze stron. Zważając jednak na moją biografię edukacyjną, a także nieliczne doświadczenia badawcze, postulat o całkowitym oderwaniu od dotychczasowego sposobu porządkowania myślenia badawczego i stosowanych podejść zdaje się dla mnie zbyt otwartym. Choć mam przekonanie o możliwej słuszności założeń autorek, to nie mam na ten moment niezbędnej odwagi (wiedzy i doświadczeń również), by zaczynać swój największy jak do tej pory projekt badawczy od całkowitej dekonstrukcji podstawowych założeń. Dlatego a/r/tografia stanowi dla mnie ogromną inspirację, z której czerpię łącząc działania naukowe z artystycznymi. Pozostaje mi jednak bliska myśl, że działania te są rodzajem brikolażu, a sposób ułożenia metodologii badań własnych wynika z interdyscyplinarności projektu, który nie zamknie moich dociekań w postaci wytworzonego tekstu akademickiego.

4.1.5 Kryteria oceny badań opartych na sztuce

Leavy (2018) poświęciła cały rozdział kwestiom kryteriów ocen praktyki badawczej opartej na sztuce. W kontekście tworzonych prac naukowych i zachowania statusu naukowego tego rodzaju praktyk jest to bardzo ważny element podejmowanych działań. Autorka proponuje cztery główne grupy kryteriów, które podobnie jak nauka i

sztuka wzajemnie się łączą i przenikają, ale dla oceny badań podjęcie próby ich rozdzielenia może być znaczące.

Pierwsza grupa kryteriów to metodologia, w świetle zastosowanego skrótu myślowego rozumiana bywa jako zespół czynności wpływających na to, w jaki sposób przeprowadzono badania oraz jaka jest ich racjonalna podstawa. Uzasadnienie wyboru takiego podejścia powinno być adekwatne do podejmowanego problemu (dobór metody do pytania badawczego), a sam proces badawczy powinien być spójny, zachowywać wewnętrzną zgodność, cechować się dokładnością i starannością. Gromadzeniu i analizie danych powinna towarzyszyć autorefleksja badacza. Jak wskazuje autorka – ważnym aspektem tego rodzaju badań jest działanie w zgodzie z własnymi emocjami, ciałem, branie pod uwagę aspektów intelektualnych, tak samo jak psychicznych (Leavy, s.360). Analiza powinna skupić się na dialogu zewnętrznym, jak i wewnętrznym, mieć cykliczny charakter, odwoływać się do literatury bądź przyjętych teorii. Co istotne, projekty ABR są interdyscyplinarne, co należy wykazać w teoretycznych podstawach własnej pracy naukowej. Istotnymi wymaganiami są również przejrzystość i bezpośredniość odnoszące się do ukazywania procesu, dzięki któremu dochodzimy do końcowej reprezentacji (Leavy, s.361). Są to te same bądź bardzo bliskie kryteria oceny, co w przypadku innych podejść w metodologii badań jakościowych. Sztuka jako taka nie podlega tu dodatkowym ocenom i weryfikacjom (nie ma dlań wytycznych metodologicznych).

Na drugą grupę kryteriów oceny badań składają się użyteczność, znaczenie i wkład merytoryczny. Celem badań jest zawsze poszerzenie wiedzy z wybranej dziedziny lub często polepszenie życia badanych. *Art based research* szczególny nacisk kładzie na realizację celów badawczych z punktu widzenia społeczeństwa. Końcowy efekt ABR powinien przyczynić się do rozwoju emocjonalnego bądź intelektualnego osób zaangażowanych w projekt, ale nie tylko – równie istotni są odbiorcy, którzy mają możliwość obcowania z wytworem końcowym. W wielu przypadkach prezentacja pracy badawczej pojawia się w więcej niż jednej formie, oprócz tekstu naukowego (wzbogaconego o dokumentację, tabele, rysunki, powstałe w wyniki analiz i interpretacji), tworzony jest dodatkowy tekst w postaci wytworu artystycznego. Ewaluacji artystycznej części badania dokonuje się poprzez sprawdzenie jej użyteczności rozumianej przez jakość – prawdziwość i prawomocność. Leavy odnosi te jakości do pojęcia rezonansu i dzieła, które przemawia do odbiorców, zadając pytania: czy to brzmi prawdziwie, czy to wydaje się autentyczne? Dopisałabym tu dodatkowe pytania: czy ten

tekst porusza odbiorcę, czy jest dla niego istotny, czy jest to opowieść, która pozostawia pytania, na które nie ma prostych i jednoznacznych odpowiedzi, zachęcająca do refleksji? Badacze ABR nie poszukują prawdy, a prawd, doprowadzając do powstania wielu znaczeń. Ewokacyjny potencjał badań opartych na sztuce zobowiązuje badaczy do tworzenia, formowania swoich prac w taki sposób, by wzbudzały one emocje, przywoływały wspomnienia, oświecały, uczyły, prowokowały i powodowały zmiany (Leavy, s. 368). Zachęcenie do głębokiego zaangażowania, refleksji i myślenia krytycznego ma zwiększyć siłę oddziaływania pracy, a więc zwiększyć użyteczność utworu.

Trzecia grupa kryteriów odwołuje się do estetyki – jakości estetycznej - estetycznego wyrazu wypowiedzi. Siłę estetyczną wypowiedzi możemy osiągnąć łącząc wnikliwość ze zwięzłością i spójnością ostatecznego wytworu artystycznego. W wybranej architekturze formy możemy uchwycić sedno problemu za pomocą artystycznych środków wyrazu, gdy jako badacze mamy kompetencje i umiejętności dostrzegania różnych warstw tekstu - odczytywania jego treści, znaczeń, odkrywania form, wskazujących na jego ukryte aspekty. Następnie, jak wspomniany brikoler/montażysta, łączymy poszczególne teksty, ich fragmenty, by sprawdzić jak one na siebie wpływają. Proces ten ma charakter intuicyjny i analityczny zarazem, bowiem łącząc obrazy, słowa, faktury, kolory korzystamy z intuicji badacza-artysty, artysty-analityka rzeczywistości, badacza – kondensatora treści. To tu kwestie rzemiosła mają szczególne znaczenie. Nie trzeba jednak mieć tytułu magistra sztuki, by posługiwać się sztuką w badaniach, choć – podobnie jak w przypadku arteterapeuty, bez nawiązania relacji bliskości, zrozumienia i dialogu ze sztuką, trudno o stworzenie wytworu/prowadzenie procesu arteterapeutycznego. Sztuka, podobnie jak nauka w swoich wytworach odwołuje się do powstałych wcześniej koncepcji, artyści w swoich pracach poszukują punktów odniesienia, do innych twórców, „bawią się” formą, przetwarzają konwencje, gatunki, pokazują nowe spojrzenie. Nie będąc „blisko sztuki”, trudno o znalezienie możliwych połączeń, nawiązań, odzwierciedleń. Dzieło zawsze powstaje z jakiejś perspektywy, artysta pozostawia w nim swój znak rozpoznawczy, „dzieła sztuki mają głos. Chodzi o znalezienie i wyrażenie przez nie swojego głosu” (Leavy, s. 373). Brak perspektywy to brak obecności autora i jego podpisu, dla mnie to „brak zaangażowania w dzieło”, jak i sam proces jego powstawania.

Czwarta grupa kryteriów oceny praktyki badawczej ABR wiąże się z etyką. Badania oparte na sztuce to, jak wcześniej wskazywałam, rodzaj badań w działaniu, zakładających „wejście w świat” badanego, zbudowanie relacji umożliwiającej wspólne zdefiniowanie problemu/pytania badawczego, poszukiwanie rozwiązań i wprowadzanie zmian poprzez różne formy oddziaływań (Chrostowski, 2011). Przez formułę ciągłego łączenia działań z refleksją, symetryczność relacji badacz-badany, a także partycypacyjny charakter uczestniczenia w procesie, badania te wymagają szczególnej uważności na działania zgodne z zasadami etycznymi. Pojęcia pomagające ustalić ów zasady są jednak niezbyt precyzyjne, bowiem trudno o określenie sztywnych granic kontaktu z badanym w takiej sytuacji. Każda relacja może być tworzona na różnym poziomie zaufania i otwartości.

Celem badań opartych na sztuce jest ukazanie wielowymiarowego doświadczenia ludzkiego – powinniśmy czynić to z wyczuciem (Leavy, s. 374). Badany powinien być objęty ochroną, a wszelkie spektakle publiczne, w których swoją rolę grają analizy, interpretacje i wyniki badań, należy konsultować z głównymi aktorami działań. Na samym początku badania, zanim dwie strony zaangażują się w działanie, należy omówić oczekiwania, a także podjąć próbę ich skonfrontowania z gotowością do publicznego omawiania kwestii intymnych, trudnych dla badanego. Należy oczywiście zapewnić anonimizację danych, postaci, jednak w przypadku ABR nie da się w pełni “zasłonić” wytworów. Samo doświadczenie czytania o sobie, oglądania filmów, spektakli o własnych doświadczeniach może być doświadczeniem trudnym, a nawet traumatyzującym. Należy również zwrócić uwagę, że w doświadczeniach badanych nie biorą udziału oni sami, w opowieściach występują ich bliscy, ludzie z ich otoczenia, którzy w niezamierzony i nieustalony sposób stają się uczestnikami procesu badawczego. Publiczna prezentacja badań zgodnie z ich przebiegiem i z zachowaniem prawdziwości odkrywanych rzeczy może być zrealizowana tylko wtedy, gdy dojdziemy do kompromisu: co mogę pokazać jako badacz, aby badany nie stracił tego, co zyskał w trakcie badania? Badacz-artysta stoi więc nie tylko przed koniecznością podjęcia decyzji dotyczącej formy przedstawienia, ale również przed konfrontacją z etyką relacji, jaką udało mu się zbudować z badanym. Leavy wskazuje, że rozwiązaniem takiego konfliktu wewnętrznego jest rozmowa z badanymi, ustalenie, na co badacz może sobie pozwolić w wykorzystaniu zdobytej wiedzy, przedstawienie badanym celu tego przedstawienia.

Pierwszą zasadą, jaką badacz powinien się kierować jest ochrona drugiej osoby i jej świata życia.

Istotną cechą etyki jest więc refleksyjność badacza, towarzysząca mu w całym procesie. Refleksyjność ta dotyczy nieustannego badania własnego położenia w procesie badawczym. Powinna obejmować założenia, podejmowane decyzje, jak i uczucia, jakie pojawiają się w trakcie działań.

Jak widać w powyższych rozważaniach sztuka nie burzy naukowego porządku badań naukowych, jest elementem uzupełniającym, zmieniającym sposób kontaktu z badanym oraz wpływającym na postawę badacza. Czy sztuka może być kluczem do poznania doświadczeń człowieka? Sprawdzam.

4.1.6 Wprowadzenie do metodologii badań własnych

Jak wskazywałam na samym początku projekt badawczy jest wynikiem moich doświadczeń życiowych oraz ścieżki edukacyjnej. Jako absolwentka studiów z zakresu sztuki, kulturoznawstwa, arteterapeutka czerpiąca wsparcie z pedagogiki, prowadzę projekt interdyscyplinarny. Łączę założenia *żywego dociekania* z narratologią i technikami badań narracyjnych w celu podjęcia prób uchwycenia fenomenów przeżyć i doświadczeń młodych w swej roli rodziców. Pojęcia sąsiedztwa, otwarcie, nadmiaru, pogłosów, metonimii i metafor wraz z ich wyjaśnieniami stanowią ramę dla zastosowanej techniki badawczej, jaką jest praca autonarracyjna oparta na narracyjnej strukturze monomitu (Campbell, 2008, Vogler, 2010).

Moje badanie angażuje tak samo badacza, jak i badanego. Wywołanie autonarracji i zaprezentowanie ujętego tekstu jego autorowi stanowi punkt wyjścia dla procesu poznawania własnych doświadczeń i możliwości przyglądania się swoim przeżyciom. Autonarracja stanowi, podobnie do wędrówki bohatera, drogę do poznawania siebie, wyjątkowości zdarzeń i niepowtarzalności swoich doświadczeń, jest próbą dostrzeżenia i zrozumienia siebie w sieci związków z innymi (Krawczyk-Bocian, 2019). Spotkanie z autonarracją jest rodzajem spotkania z samym sobą, momentem pogłębionej autorefleksji.

Jako badaczka obserwuję, gromadzę dane, wspieram ów proces samopoznania badanego, w którym uczestniczę jako arteterapeutka. Rozdzielam rolę nauczyciela z a/r/tografii, zastępując ją właśnie rolą arteterapeutki. Choć rozdzielenie to widoczne jest w zakresie oddziaływań, a nie w podejściu do drugiego człowieka. Zakładam bowiem,

że nauczyciel a/r/tograf to człowiek wykazujący się humanistycznym podejściem, dla którego relacja i niedyrektywny styl komunikacji są ważne.

Inspiracją do moich badań opartych na arteterapeutycznej pracy autonarracyjnej są techniki narracyjne stosowane w badaniach narracyjnych. Techniki te nie zostały dosłownie wykorzystane, ale zainspirowały mnie jako możliwy sposób wywoływania wypowiedzi narracyjnej. Jedną z nich jest filozofia jednocząca, czyli technika narracyjna Jamesa Fowlera, który dostrzega sens wykorzystania biografii w zrozumieniu indywidualnego aspektu rozwojowego w perspektywie czasu (Tokarska, 1999, s. 93). Fowler zwraca uwagę na doświadczenia życiowe przyczyniające się do kształtowania swojego JA i odnalezienia swojego miejsca w świecie; odwołuje się do relacji, spotkań, doświadczeń krytycznych, które odcisnęły piętno na postrzeganiu siebie, swojego świata i życia. Badacz w pierwszej części wywiadu dokonuje *przeglądu życia*, pytając o strukturę rodziny badanego, relacje z najbliższymi, związki. Zachęca do opowiedzenia o swoim życiu z perspektywy autora książki, dzielącego historię na rozdziały, w których prym wiodą wybrane doświadczenia. W drugim etapie badacz koncentruje się na wybranych doświadczeniach narratora i prosi go o interpretację, nadanie sensu i znaczenia przeżytym doświadczeniom. Etap ten odsłania przeżycia i doświadczenia człowieka wraz ze strategiami radzenia sobie z kryzysami, przeciwnościami losu oraz ukazuje możliwość zmiany aktualnej sytuacji życiowej. Trzecia część badania ma odkryć struktury znaczeniowe, jakie narrator nadaje swojemu życiu oraz poszczególnym wartościom. Pytanie o to, jaki sens ma życie narratora, co nadaje znaczenie jego życiu, to zaproszenie do przemyśleń i zadumy nad swoją biografią (Krawczyk-Bocian, 2019, s. 156-158). Największą inspirację czerpię z głównego punktu zainteresowań Fowlera, stawiam pytania o to, jakie doświadczenia kształtują obraz JA współczesnych rodziców – w swej roli, jak i poza nią, staram się ująć doświadczenia rodzicielstwa i ich aspekt rozwojowy rozłożony w czasie.

Drugą techniką narracyjną, do jakiej nawiązuję w swoim projekcie jest technika „Podróży w micie” Sama Keena (Keen, 2000). Autor zwraca uwagę na bardzo ważną dla mnie perspektywę czasu, jego technika prowadzi do porządkowania historii życia badanego wg wymiarów przeszłości, teraźniejszości i przyszłości oraz odwołuje się do mitycznej podróży narratora, mającej wspierać odkrywanie ścieżek życia badanego. Keen korzysta ze struktury mitycznej podróży w celu otwierania się na świat indywidualnych przeżyć, symboliczna podróż pozwala odkrywać różne obszary JA

człowieka: ja – publicznego, - prywatnego, - nieznanego, - cielesnego. Podróż do przeszłości jako rodzaj pogłębionej refleksji o charakterze narracyjnym ma na celu przywołanie i zrozumienie doświadczeń związanych z rodziną, relacjami z innymi – wspólnotą oraz znaczącymi miejscami. Podróż do przyszłości natomiast odnosi się do aspektów tożsamości usensowniających byt, pojawiają się w niej pytania: po co jestem, jakie znaczenie ma dla mnie życiowa wędrówka. Wewnętrzna podróż to możliwość spotkania wrogów, sprzymierzeńców, mędrców i innych archetypów, jakie pojawiają się i towarzyszą nam w realizacji ścieżki życia. W ramach badania Keen proponuje stawianie pytań, takich jak: kim jesteś; jakie niewidoczne mity kulturowe Cię prowadzą; co jest Twoim mitem personalnym; skąd przyszedłeś; o czym zapomniałeś; przeciwko czemu musisz walczyć, kto jest Twoim wrogiem; kim są bohaterki i bohaterowie; jakiego ideału, obietnicy czy potencjału powinniśmy szukać. Autor techniki zachęca do skorzystania z możliwości spojrzenia na własne życie jak na książkę i podobnie jak u Fowlera, do podjęcia próby uporządkowania doświadczeń poprzez ich organizację w ramach jej rozdziałów (nadawanie tytułów, ułożenie linearne, bądź nielinearne zdarzeń). „Podróż w miecie” wywodzi się z opisywanych wcześniej przeze mnie narracyjnych schematów budowania opowieści, jej źródeł możemy poszukiwać w pracy cytowanego już Josepha Campbella.

Praca autonarracyjna jest techniką wywoływania opowieści narracyjnej badanego, podobnie jak w powyższych przykładach, jej celem jest wydobywanie doświadczeń opowiadającego oraz próba ich uporządkowania, uchwycenia ich sensu. Różny w odniesieniu do badań narracyjnych jest sposób dotarcia do tej opowieści. W moim projekcie to działania artystyczne, pobudzanie twórczej autorefleksji ma umożliwić badanemu odkrywanie „archeologicznego przedmiotu”, podejmowanie próby uchwycenia fenomenów doświadczeń rodzicielstwa. W trakcie badań nie zadaję pytań bezpośrednio dotyczących danego doświadczenia, za to wprowadzam perspektywę narracyjną w cały proces samopoznawania, korzystam z metafory wędrówki bohatera, by przywoływać ukryte elementy świata jednostki. Proces ten ma charakter zmysłowy, bowiem poprzez aktywację różnych doznań zmysłowych związanych z fakturami, dźwiękami, wrażeniami kolorów, przestrzeni, jakości rzeczy, tworzymy zapisy myśli i emocji w postaci wytworów artystycznych, które potem podlegają procesowi interpretacji i reinterpretacji.

Koło wędrówki bohatera jest metaforą wpływającą na rodzaj relacji i komunikacji badacza z badanym, a zarazem strukturą wyznaczającą ścieżkę procesu badawczego. Wprowadzenie metafory wędrówki realizuje również jeden z celów praktycznych, stanowi narzędzie dla badanego, jakie może on wykorzystywać poza badaniem jako jedną z możliwości pomagających uchwycić swoje doświadczenia życiowe w celu ich oswojenia i zrozumienia.

Dostrzegam spójność między wędrówką bohatera a *żywym dociekaniem*, a/r/tograficznym poznawaniem drugiego człowieka. Koło w uproszczonym ujęciu Voglera (2010) składa się z dwóch przedzielonych progiem części: świata zwyczajnego i niezwykłego. Świat zwyczajny jest światem dostępnym, nam bliskim, o którym stosunkowo łatwo i chętnie opowiadamy. To świat nam dobrze znany. To narracja, jaką poznaję podczas pierwszego spotkania z badanym. Pytając o to, dlaczego dana osoba zdecydowała się odpowiedzieć na moje zaproszenie, mogę usłyszeć: *jestem matką/ojcem, mam ciekawość... i trudności....* Za pewne pierwsze spotkanie z badanym pozwoli mi poznać jego *status quo*, świat, w którym on funkcjonuje i względnie się odnajduje. Jednak moja ciekawość prowadzi mnie dalej. W sąsiedztwie świata zwyczajnego, tuż za progiem przekroczenia istnieje świat przygody, w którym rzeczy, osoby znane i nieznane wyglądają inaczej, są nieprzewidywalne, a serie zdarzeń mają zazwyczaj burzliwy charakter. Aby wejść na ścieżkę nieznanego, bohater musi odpowiedzieć na wezwanie (wewnętrzne lub zewnętrzne), dostrzec pogłosy pojawiające się w nagromadzonych myślach. Jako badaczka stosuję ćwiczenia arteterapeutyczne pogłębiające autorefleksję, dzięki wywołaniu której zbieram dane. Jako arteterapeutka tworzę przestrzeń, w której uczestnik spotkania czuje się bezpieczny i ma odwagę do przyjrzenia się temu, co ukryte, wiedząc, że nie zostanie to w żaden sposób ocenione, odrzucone, bądź pozbawione sensu.

Po przekroczeniu progu, zaczynamy tworzyć otwarcia (*openings*) dla nowych doświadczeń i wiedzy o sobie samym, ich punktami początkowymi są nowe pytania i tematy. Otwarcia, jak wskazują a/r/tografowie, nie są miękkim przejściem, raczej przypominają rozdieraną tkaninę, z poszarpanym brzegiem. Proponowane ćwiczenia nie są prostą eksploracją prowadzącą do nazwania rzeczy, to proces budzenia wątpliwości, przypominania emocji, jakie towarzyszyły badanemu w określonym czasie. Badany zawsze może skorzystać z metonimii i metafory, opowiedzieć swoją historię za

pomocą innego bohatera, skorzystać ze swojej wyobraźni, by nie tracić poczucia bezpieczeństwa i sprawczości, możliwości zatrzymania działań.

W czasie wędrówki po niezwykłym świecie bohater spotyka wrogów, sprzymierzeńców, przeżywa, doświadcza, próbuje odnaleźć się w przestrzeni i wśród ludzi. Zachodzą tu procesy znane z doświadczeń kryzysu rozwojowego: pojawiają się pytania o sens, przywoływane są doświadczenia biograficzne, przodkowie, dawne marzenia i wyobrażenia. To tu jest przestrzeń dla mnożących się metafor, pomagających w transgresji znaczeń, wspierających proces odnajdywania siebie w obliczu nowych doświadczeń. To w tym świecie zbliżamy się do momentu próby, tzw. mitycznej najgłębszej groty (Vogler, 2010). Po wygranej walce bohater oswaja świat niezwykły, korzysta z różnych środków wyrazu, by świat ten jak najlepiej opowiedzieć. W drodze powrotnej zbiera on to, co powstaje w ramach nadmiaru znaczeń i sensów, przesiewa informacje o sobie, wybiera, tworzy z nich swój mityczny eliksir – jakiegoś rodzaju prawdę, która stanowi życiodajną energię do reinterpretacji swojego świata zwyczajnego. W praktyce może to być autoportret, bądź książka artystyczna o sobie samym.

Bohater, który przejdzie swoją wędrówkę, wraca do tego znanego i bezpiecznego miejsca. Miejsce to jest jego światem, określanym w koncepcji wędrówki bohatera jako status quo. Jednak świat z jakiego wyszedł już nie istnieje, tworzy on status quo^{1(prim)}, budując w ten sposób początek nowego koła doświadczeń.

Koło wędrówki bohatera może dotyczyć różnych aspektów życia. To uniwersalny schemat, jaki możemy rozpisać na każdą historię. W moim badaniu interesują mnie doświadczenia i przeżycia rodziców, jednak zgodnie z założeniami *żywego badania* nie ograniczam badanych do opowiadania tylko o tym aspekcie ich życia, zachęcam ich do przyjrzenia się sobie w nowej sytuacji.

Podjęte badania mają charakter interdyscyplinarny, łączą zatem w sobie elementy podejścia biograficzno-narracyjnego z wynikającymi z przyjętej perspektywy oglądu świata postulatami fenomenologii. Noszą cechy jakościowe, sytuując się w paradygmacie partycypacyjnym. Przyjęta metoda najbliższa jest a/r/tografii, projektowi odnajdującemu relacje między nauką i sztuką, w którym badacz występuje także w roli nauczyciela (lub innej osoby pracującej z ludźmi w celu wspierania ich rozwoju) i artysty.

Rozdział V. Badania własne

5.1. Problem, przedmiot i cele badań

Przedmiotem moich badań są doświadczenia i przeżycia rodziców związanych z praktyką wychowania najmłodszego, współczesnego pokolenia wyłaniające się z autonarracji i wytworów o charakterze artystycznym.

Problem badawczy dotyczy współczesnego rodzicielstwa, interesują mnie doświadczenia kulturowe i osobiste jakie ukształtowały u badanych obraz siebie w roli rodzica. Zastanawiam się, jaką rolę pełnią wspomniane doświadczenia w kształtowaniu narracji tożsamościowych opisujących wyłanianie się samoświadomości i świadomości bycia rodzicem.

Celem teoretycznym mojej pracy jest rekonstrukcja doświadczeń osobistych i kulturowych, kształtujących obraz siebie w roli matki lub ojca i poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o ich znaczenie dla konstruowania narracji tożsamościowych badanych. Podejmuję również próbę opisu doświadczeń pokoleniowych, zapisanych w postaci skryptów życiowych mogących ujawnić się w schematach narracyjnych badanych.

Celem praktycznym moich działań jest rozwijanie świadomości badanych, pobudzanie autorefleksji i możliwości odkrywania swoistego dla jednostki podejścia wychowawczego, skoncentrowanego nie na obiekcie działań - dziecku, co na JA – rodzica. Cel ten realizowany jest poprzez autorski projekt arteterapeutycznej pracy autonarracyjnej, której użyteczność w tym kontekście sprawdzam w badaniu.

5.1.1 Procedura badawcza

Badanie składa się z dwóch części. Pierwsza z nich obejmuje trzy etapy związane z pracą autonarracyjną z badanym: zapoznanie (otwarcie na nowe doświadczenie), pogłębienie (przebieg kolejnych spotkań) oraz zamknięcie (podsumowanie procesu). Z każdym uczestnikiem odbywam 10 spotkań. Jedno spotkanie trwa 90 minut. Zalecam spotkania w trybie co tygodniowym, jednak zważywszy na możliwość pojawienia się trudności organizacyjnych związanych z zadaniami zawodowymi i rodzicielskimi, przyjmuję, że nie jest to warunek konieczny. Moją rolą jako badaczki jest obserwacja, wydobywanie doświadczeń, w drodze stymulowania wypowiedzi, przywoływanie i

wykorzystanie w pracy autonarracyjnej pojawiających się w rozmowie pojęć, a jako arteterapeutki - tworzenie przestrzeni, w której badany może się przyglądać sobie w sposób twórczy. Artysta natomiast na podstawie zebranych opowieści tworzy swoją własną, poszukując osobistych sensów i znaczeń w zgromadzonych danych.

Druga część badania odnosi się do analizy zgromadzonego materiału i nie zakłada uczestnictwa badanych.

Część I. Etap I

Pierwszym etapem jest wstępne zapoznanie się z osobami deklarującymi gotowość do podjęcia prezentowanej przeze mnie formy arteterapii w ramach badania, obejmuje on organizację cyklu indywidualnych spotkań. To etap łączący dopełnienie formalności wraz z poznaniem doświadczeń, jakie skłoniły daną osobę do skorzystania z oferty udziału w projekcie.

W ramach formalności przedstawiam badanym plan i cel badania, informuję o sposobie i warunkach przeprowadzenia badania, spodziewanych korzyściach naukowych, a także zapewniam o dobrowolności udziału w badaniu, poufności (anonimizacja danych) oraz o pozostałych niedogodnościach związanych z uczestnictwem w projekcie. Dużo uwagi poświęcam ryzyku udziału w badaniu w związku z jego celem praktycznym, zapewniam o możliwości i gotowości wsparcia danej osoby w przypadku pojawiających się trudności (dostępność kontaktu ze mną poza spotkaniami). Uczestnicy podpisują formularz świadomej zgody na udział w badaniu naukowym, zgodę na wykorzystanie zdjęć wykonywanych prac oraz nagranie i transkrypcję wypowiedzi oraz zgodę na przetwarzanie danych osobowych (zob. załącznik nr 6).

Na etap ten składa się:

1. przygotowanie informacji o badaniu i ich publikacji,
2. zebranie formularzy zgłoszeniowych (MS FORMS),
3. organizacja indywidualnych pierwszych spotkań, w czasie których odbywa się wywiad dotyczący stanu zdrowia psychicznego, samopoczucia, powodu podjętej decyzji o wzięciu udziału w arteterapii oraz doświadczeń z taką formą pracy. W trakcie tego spotkania każda osoba wykonuje drobne ćwiczenie arteterapeutyczne (*kolory we mnie lub wokół mnie* lub *JA z kulek doświadczeń*), by doświadczyć i zobaczyć, na

czym będzie polegała praca. Celem spotkania jest nawiązanie relacji, poznanie uczestnika, omówienie kontraktu pracy, a także zgromadzenie podstawowych informacji dotyczących świata życia jednostki;

4. organizacja drugiego spotkania, podczas którego najpierw badany opowiada z *czym przychodzi na spotkanie*, następnie wykonuje ćwiczenie *kolory we mnie lub wokół mnie* malując kredkami akwarelowymi na niewielkim formacie kartki. Głównym ćwiczeniem arteterapeutycznym jest wywołanie autonarracji ukierunkowanej na poszukiwanie własnego JA. Cele praktyczne spotkania to samopoznanie, pobudzenie autorefleksji i przywołanie zdolności autokreacyjnych, cele teoretyczne to poznanie narracji obejmującej doświadczenia i przeżycia badanego wraz ze sposobem jego postrzegania siebie w przywołanej historii. Stosowana technika prowadząca do opowiadania to wizualizacja na podstawie tekstu filozoficznego „W poszukiwaniu własnego ja”. Po wypowiedzi autonarracyjnej, o ile jest czas, badany wybiera rodzaj materiału, z którego tworzy pracę będącą rodzajem zapisu tego doświadczenia opowiadania siebie. Technika i metoda pracy twórczej są dowolne. Jako badaczka prowadzę obserwacje, a po każdym spotkaniu tworzę szczegółowy zapis przebiegu spotkania w dzienniku badań. Gromadzę informacje pojawiające się w przestrzeni pomiędzy tym, co komunikuje badany, a tym co tworzy, co mu się przypomina w trakcie działania. Każda praca, która powstaje w ramach spotkania jest interpretowana przez badanego oraz przeze mnie, prowadzimy dialog, wymieniamy się spostrzeżeniami. Jest to z jednej strony podstawą modelu partycypacyjnego badań, z drugiej stanowi formę walidacji, która jednakże przybiera postać terapeutyczną, nie stricte komunikacyjną (Modrzejewska-Świgulska, Szmidt, 2014). Działo się tak ze względu na przyjęte założenia zgodne z zasadą współczynnika humanistycznego (Hałas, 1991, s. 38-39).

Część I. Etap II

Drugi etap badania, czyli pogłębianie poznania badanego, rozpoczyna się od trzeciego spotkania i otwiera cykl kolejnych 6 sesji arteterapeutycznych. Dla ułatwienia

opis poszczególnych spotkań umieszczam w tabeli, rozpisując dla każdej sesji przebieg i stosowane techniki oraz uwzględniając cele teoretyczne i praktyczne:

	Rodzaj spotkania	Przebieg i stosowane techniki	Cele
III	Spotkanie z własną autonarracją	1. Rozmowa: z czym przychodzisz? 2. <i>Kolory we mnie i wokół mnie</i> – praca malarska 3. Badany czyta transkrypcję własnej autonarracji 4. Rozmowa o tym doświadczeniu 5. Praca twórcza – wg potrzeb i pomysłu badanego 6. Zakończenie: z czym wychodzisz?	Teoretyczne: wgląd w sposób odczytywania własnych doświadczeń, poznanie stosunku badanego do własnej historii życia, pogłębienie poznania świata życia badanego Praktyczne: Spotkanie ma zainicjować refleksję nad tożsamością narracyjną (pogłębienie autorefleksji), umożliwić dokonanie wglądu we własne doświadczenia i przyjrzenie się swoim sposobom autoprezentacji.
IV	Spotkanie z narracją	1. Rozmowa: z czym przychodzisz? 2. <i>Kolory we mnie i wokół mnie</i> – praca malarska 3. Poznanie schematu narracyjnego wędrówki bohatera na podstawie interaktywnego rysunku i opowieści badaczki 4. <i>Moje koło wędrówki</i> – praca malarska lub graficzna tworzona z połączenia wiedzy o schemacie wędrówki z własną opowieścią życia 5. Zakończenie: z czym wychodzisz?	Teoretyczne: dokonanie interpretacji i reinterpretacji opowieści życia badanego z jego udziałem, możliwość pogłębienia poznania doświadczeń w dialogu Praktyczne: poznawanie własnych zasobów narracyjnych i perspektywy rozumienia historii jako metafory wędrowania (możliwej do zastosowania w praktyce życia).
V	Spotkanie z bohaterem/ką	1. Rozmowa: z czym przychodzisz? 2. <i>Kolory we mnie i wokół mnie</i> – praca malarska 3. <i>Lalka</i> motanka – rozmowa o potrzebie bliskości doświadczeń, odniesienie do tradycji słowiańskiej, następnie wspólne motanie lalki z intencją 4. Zakończenie: z czym wychodzisz?	Teoretyczne: uchwycenie sposobów postrzegania siebie przez badanego, poznanie jego samooceny oraz potrzeb dotyczących sfery duchowej/osobowościowej Praktyczne: ukazanie możliwości korzystania z trzech perspektyw w swojej życiowej narracji: JA autor, JA narrator, JA bohater; pogłębienie samopoznania ukierunkowanego na własne potrzeby lub braki czegoś, co może być przydatnym do realizacji własnej historii

			życia. To spotkanie ma również dodatkowy aspekt umiejscowienia swojego JA w historii, odnosi się do słowiańskich rytuałów społecznego wspierania się.
VI	Spotkanie z historią	1. Rozmowa: z czym przychodzisz? 2. <i>Kolory we mnie i wokół mnie</i> – praca malarska 3. <i>Linia życia</i> – tworzenie swojej linii życia składającej się z doświadczeń, mających duże znaczenie dla całej biografii badanego, proponowana forma wykonania: rzeźba z drutu 4. Zakończenie: z czym wychodzisz	Teoretyczne: poznanie historii życia badanego, jego stosunku do osób z otoczenia oraz sposobu postrzegania własnej biografii Praktyczne: Stymulowanie twórczego podejścia do własnego życia, zmiana spojrzenia na otoczenie, wspomaganie umiejętności adaptacji w sytuacjach zmiany.
VII	Spotkanie miejsc	1. Rozmowa: z czym przychodzisz? 2. <i>Kolory we mnie i wokół mnie</i> – praca malarska 3. <i>Miejsca, w których jestem, byłam, bywam</i> – tworzenie mapy miejsc bliskich badanemu, punktem wyjścia są karty metaforyczne, mające przywołać z pamięci obrazy miejsc z biografii badanego 4. Zakończenie: z czym wychodzisz	Teoretyczne: pogłębienie wglądu w doświadczenia życiowe, uzupełnienie informacji dotyczących przebiegu życia, poznanie historii badanego poprzez przywoływane miejsca i rzeczy Praktyczne: pobudzenie refleksji tożsamościowej: jakie miejsca wpływają/wpłynęły na to, kim jestem; skąd pochodzę, jakiego miejsca szukam.
VIII	Spotkanie przygraniczne	1. Rozmowa: z czym przychodzisz? 2. <i>Kolory we mnie i wokół mnie</i> – praca malarska 3. <i>Granice mojego świata</i> – praca z ciałem, ćwiczenie taneczne (taniec intuicyjny): a. poszukiwanie własnego kroku b. tworzenie własnej przestrzeni c. poznanie legendy o magicznej chuście d. ćwiczenie granic e. rozmowa o stawianiu granic 4. Zakończenie: z czym wychodzisz	Teoretyczne: poznanie relacji, jakie badany tworzy z innymi, przyjrzenie się w jaki sposób badany postrzega siebie w odniesieniu do innych, w jakiej pozycji się umiejscawia Praktyczne: poznawanie siebie poprzez ruch i swoje ciało. Pogłębienie samoświadomości własnej autonomii i poznanie sposobów stawiania granic w komunikacji z innymi.
IX	Spotkanie z sobą	1. Rozmowa: z czym przychodzisz? 2. <i>Kolory we mnie i wokół mnie</i> – praca malarska	Teoretyczne: przywołanie i poznanie emocji towarzyszących rozwojowi i realizacji życia badanego,

		3. <i>Trzy stany ego w jednym ja</i> – taniec intuicyjny: a. przywołanie własnego kroku b. taneczny spacer po doświadczeniach z dzieciństwa, praca malarska – rysunek intuicyjny na dużym formacie, zapis ruchu z dzieciństwa c. taneczny spacer po doświadczeniach dorosłego, rysunek intuicyjny – zapis ruchu d. taneczny spacer po doświadczeniach rodzica – zapis ruchu – rysunek intuicyjny d. przyjrzenie się pracom, interpretacja doświadczenia i powstałych rysunków 4. <i>Spotkanie z sobą</i> – prezent w postaci pudełka z lustrem, tworzenie własnego autoportretu 5. Zakończenie: z czym wychodzisz?	wgląd w sposób rozróżniania trzech stanów ego i sposobu widzenia siebie tu i teraz; Praktyczne: samopoznanie, przywołanie doświadczeń z przeszłości, teraźniejszości w odniesieniu do pełnionej roli rodzicielskiej, praca z emocjami, integracja wiedzy o sobie.

Tabela 2. Procedura badawcza, projekt spotkań badawczych, opracowanie własne

Po każdej sesji fotografuję powstałe prace, a także spisuję swoje obserwacje i refleksje, jakimi dzielą się ze mną badani. W związku z tym, że jest to proces arteterapeutyczny to dopuszczam możliwość wprowadzania zmian w kolejności i sposobach realizacji spotkań.

Część I. Etap III

Etap ten obejmuje ostatnie spotkanie z uczestnikiem badania. Ma ono na celu przyjrzenie się powstałym pracom, podsumowanie zebranych doświadczeń, a także dokończenie bądź wprowadzenie zmian w pracach, które zdaniem uczestnika tego wymagają. Niektórzy badani przez cały proces badania pracują nad jednym większym dziełem, które teraz mają okazję skończyć, przyjrzeć się temu, co powstało w całości, omówić i zabrać ze sobą, bądź pozostawić. Spotkanie zaczyna się od *kolorów we mnie i wokół mnie*. Drugim elementem jest przyjrzenie się swoim pracom (np. w formie wystawy). Trzecim jest praca twórcza wg potrzeb badanego, a czwartym wypowiedź autonarracyjna. Badany decyduje, które prace zabiera ze sobą, a które chce pozostawić w pracowni.

Celem ostatniej części jest pozyskanie materiału do analizy - ponowne wywołanie i nagranie autonarracji badanego, przyjrzenie się uszójnionemu doświadczeniu spotkań

w ramach pracy autonarracyjnej, a także wgląd w przeżycia i emocje badanego dotyczące postrzegania samego siebie.

Część II. Analiza i interpretacja materiału

Zgodnie z założeniami a/r/tografii badanie prowadzę z trzech perspektyw: badaczki, artystki i arteterapeutki, dlatego też uwzględniłam w sposobie analizy materiału aż trzy możliwe sposoby jego dokonania.

Jako badaczka dokonuję rekonstrukcji doświadczeń osobistych i kulturowych badanych, wyłaniam obrazy współczesnego rodzicielstwa i życiowe skrypty wynikające z doświadczeń pokoleniowych poprzez analizę i interpretację dwóch autonarracji, zapisków z obserwacji, analiz procesów twórczych towarzyszących poszczególnym ćwiczeniom arteterapeutycznym mającym miejsce w ramach spotkań, a także wypowiedzi badanych. Podejmuję próbę uchwycenia aspektu rozwojowego pracy autonarracyjnej w kontekście rozwijania świadomości wychowania.

Jako arteterapeutka dokonuję opisu procesu arteterapeutycznego w odniesieniu do zagadnienia rozwijania samoświadomości jako celu arteterapii rozwojowej, uwzględniłam przy tym doświadczenia uczestników procesu, jak i moje własne. W części tej przedstawiam refleksje dotyczące tego rodzaju działań, pokładając nadzieję, że tego rodzaju tekst może okazać się przydatnym dla praktyków arteterapii.

Jako artystka proponuję ujęcie moich rozważań i doświadczeń w postaci artystycznej opowieści, która powstała na podstawie zebranych danych i emocji, towarzyszących ich gromadzeniu. Ten rodzaj pracy z własną świadomością, doświadczeniami, również tak jak to miało miejsce w przypadku badanych, prowadzi do refleksji, wyłaniania się obrazów, skojarzeń i przemyśleń stanowiących element procesu konstruowania własnej tożsamości autorki.

5.1.2 Techniki i narzędzia badawcze

Techniki badawcze

Podstawową techniką badawczą jest **arteterapeutyczna praca autonarracyjna** (APAN), czyli cykl indywidualnych spotkań, które rozpoczynają się w momencie wywołania i nagrania wypowiedzi autonarracyjnej. Praca autonarracyjna, jak wskazywałam wcześniej, nie jest oparta na szczegółowych scenariuszach. Rozumiem ją

raczej jako perspektywę oddziaływań arteterapeutycznych. Rdzeniem procesu jest struktura mitycznego koła wędrówki bohatera (Campbell, 2008). Spotkania te pomagają ustrukturyzować doświadczenia życiowe jednostki poprzez odniesienia do metafory wędrówki bohatera. Uczestnik spotkań, niczym bohater narracji, wychodzi ze swojego zwyczajnego, bezpiecznego, znanego mu świata w nieznane. W świecie niezwykłym doświadcza spotkań ze sprzymierzeńcami i wrogami, przechodzi przez różne sprawdziany zbliżając się do najgłębszej groty – miejsca głównej próby, doświadczenia granicznego. Po przejściu próby wchodzi na drogę powrotną do zwyczajnego, znanego mu świata, w czasie której podlega różnym próbom pozwalającym mu zdobyć nagrodę. Po przekroczeniu progu oddzielającego świat zwykły od niezwykłego wkracza w znaną, bezpieczną przestrzeń, jednak pod wpływem minionych doświadczeń jego status quo nie jest już tym samym miejscem. Bohater po przemianie odkrywa siebie na nowo, buduje swój status quo¹ i tworzy przestrzeń dla nowej wędrówki. Cykl ten obejmuje proces terapii przez sztukę od momentu poznania (wypowiedź autonarracyjną), pogłębienia wglądu, przyglądania się doświadczeniom z różnych perspektyw, po zrozumienie i przetworzenie wybranego doświadczenia – próbę jego ponownego zrozumienia poprzez nadanie mu innej formy (głównie artystycznej). Działania oraz pytania, jakie towarzyszą APAN w praktyce przedstawiam na poniższym rysunku:



Rysunek. 4. Arteterapeutyczna Praca Autonarracyjna - działania i pytania rozpisane na kole wędrówki bohatera, oprac. własne.

W ramach pracy autonarracyjnej stosuję opracowaną przeze mnie **technikę wywołania autonarracji**, która ma prowadzić do pozyskania wypowiedzi autonarracyjnej w trzech etapach. Po nawiązaniu relacji z badanym, omówieniu celu i przebiegu ćwiczenia, prowadzona jest relaksacja (techniki oddechowe). W drugim etapie badacz przedstawia dopasowaną do możliwości odbioru przez badanego (poziomu myślenia abstrakcyjnego) tekst wizualizacji. Celem wizualizacji jest wprowadzenie danej osoby w określony temat i zachęcenie do spontanicznego opowiadania o sobie. W przypadku mojego badania wizualizacja miała tytuł „W poszukiwaniu własnego JA” i została opracowana na podstawie zagadki filozoficznej Rogera-Pol Droit (2014), (zob. załącznik nr 2). W trzecim etapie badany swobodnie opowiada o tym, co w danym momencie pojawiło się w jego wyobraźni, o czym pomyślał. W trakcie opowiadania badacz stara się nie ingerować, jednak w przypadku, kiedy pojawiają się trudności, sam badany pyta, rozmowa nie jest wykluczona. Jednak badacz stara się nie określać, o czym dokładnie ma opowiedzieć badany, jego rolą jest pobudzanie jego refleksyjności, zapewnianie poczucia bezpieczeństwa

Dodatkowo w ramach APAN stosowana jest technika **spotkania z autonarracją**, czyli przedstawienie badanemu transkrypcji nagranej wypowiedzi w celu poznania jego sposobu odbioru tekstu i interpretacji własnej wypowiedzi. Pytania, jakie badacz może zadać badanemu to: o czym jest ten tekst, o kim jest ta opowieść.

W ramach badania tworzę **pamiętnik badaczki** obejmujący szczegółowy opis przebiegu spotkań, zawierający poruszaną treść, opowiedziane historie, a także pojawiające się emocje, znaczące elementy komunikacji pozawerbalnej, przywoływane refleksje badanego, a także odczucia i pojawiające się myśli badacza. W pamiętniku staram się rozdzielać perspektywy, poprzez które wchodzę w interakcje z badanym na perspektywę badaczki, arteterapeutki i artystki, spisując w ten sposób również moje odczucia, emocje i doświadczenia.

W trakcie APAN prowadzę **jawną obserwację uczestniczącą**, ukierunkowaną na reakcje badanego w odniesieniu do zadawanych pytań i wykonywanych ćwiczeń, sposoby zachowania w trakcie podejmowanych działań, zmiany, jakie zachodzą w relacji między badaczem a badanym, poziom otwartości na samopoznanie (gotowość do wykraczania ze swojej strefy komfortu). Jawna obserwacja uczestnicząca obejmuje również rozmowę o spostrzeżeniach badacza, pytania kierowane do badanego dotyczące

prawidłowości spostrzeżeń badacza i zebrane odpowiedzi, ma więc miejsce walidacja realizowana poprzez parafrazowanie bądź bezpośredni dialog.

Techniką są również elementy **rozmowy terapeutycznej**, czyli pojawiające się na początku i na końcu spotkania metaforyczne pytania: z czym przychodzisz/z czym wychodzisz. Celem stosowanej techniki jest możliwość obserwacji zmian zachodzących w życiu i samopoczuciu badanego pomiędzy spotkaniami oraz poznanie odczuć związanych z przebiegiem bieżącej sesji.

Obok pracy autonarracyjnej stosuję **analizę wytworów twórczego działania** jako technikę gromadzenia interpretacji i reinterpretacji przywoływanych doświadczeń badanego. Technika ta polega na wykonywaniu prac artystycznych w wybranej przez badanego formie w celu podjęcia próby uchwycenia doświadczenia, o jakim toczy się rozmowa. Proces gromadzenia tego rodzaju danych wspiera ćwiczenie *Kolory we mnie i wokół mnie* (technika rysunku intuicyjnego), czyli prace malarskie wykonywane za pomocą kredek akwarelowych i wody. Gotowa praca jest interpretowana przez badanego i badacza (technika analizy wytworów), oglądana z czterech perspektyw (góra, dół, prawo, lewo), dwie strony komunikacji – tak samo badany, jak i badacz, dzielą się swoimi spostrzeżeniami i refleksjami.

Podobną techniką jest **technika rysunku intuicyjnego**, w ramach której badany proszony jest o wykonanie pracy rysunkowej według pierwszych skojarzeń, a nie w wyniku pracy koncepcyjnej. Rodzaj środka wyrazu artystycznego nie ma tu znaczenia.

Technika tworzenia **lalki motanki** to rodzaj rzemiosła artystycznego, ludowa forma arteterapii, polegająca na motaniu lalki z kawałków tkanin. Technika ta składa się z wprowadzenia badanego w tradycję słowiańską i zaproszenia do wybrania intencji, z jaką będzie tworzona żadanica (dokładnie: motanka z osobistą intencją), mająca wspierać w spełnieniu życzenia poprzez konkretne zadanie. Badany prowadzony krok po kroku po technicznych aspektach splotów tworzy swoją lalkę. Pracy tej towarzyszą założenia: lalki nie szyjemy, a wiążemy z kawałkami czerwonych i białych nici, aby nie zakłuć losu – czerwone i białe służą do wiązania ubrania motanki; lalka ubiera się sama – czasem wybrane przez twórcę tkaniny nie będą pasowały na korpus motanki, trzeba będzie wybrać inne, pogodzić się z losem, przyjąć inne opcje; motanka powstaje, by spełnić swoje zadanie, należy jej się coś w zamian, dlatego kiedy już powstanie należy dać jej coś od siebie, jakiś prezent, koralik, kwiat lub coś innego. Tworzenie lalki motanki oparte

jest na ludowej tradycji, ale nie niesie z sobą dodatkowych znaczeń związanych z magicznymi elementami wierzeń.

Technika **pracy z ciałem** służy do pobudzenia refleksyjności badanego poprzez samoświadomość własnego ciała. Polega na prostych ćwiczeniach z zakresu tańca intuicyjnego, w ramach których badany poszukuje jakości własnego kroku, bądź ruchu tanecznego, jaki ma ochotę wykonać, kiedy słyszy wybraną ścieżkę dźwiękową i przywołuje z pamięci doświadczenia biograficzne.

Zastosowanie **kart metaforycznych** to rodzaj metaforycznego przywoływania wspomnień i obrazów związanych ze światem życia i przeżyciami badanego za pomocą kart Dixit, służących jako punkt wyjścia do pobudzenia refleksji na temat życiowej mapy miejsc, w jakich rozgrywają się główne sceny życia badanego.

Stosowane narzędzia badawcze

Przyjmując, że narzędziem badawczym jest każdy przedmiot służący do realizacji wybranej techniki badań to w moim projekcie należy wskazać wszelkie środki wyrazu artystycznego, w tym przede wszystkim: kredki akwarelowe, olejne, pastelowe, farby akrylowe, tempera, pędzle, kartony, specjalny papier do prac akrylowych i akwarelowych, papier techniczny, kolorowy papier, kleje, tkaniny, sznurki, nici, druty, wata, taśmy, chusty. Należy również wymienić karty Dixit oraz utwory muzyczne, dobierane indywidualnie do każdej osoby.

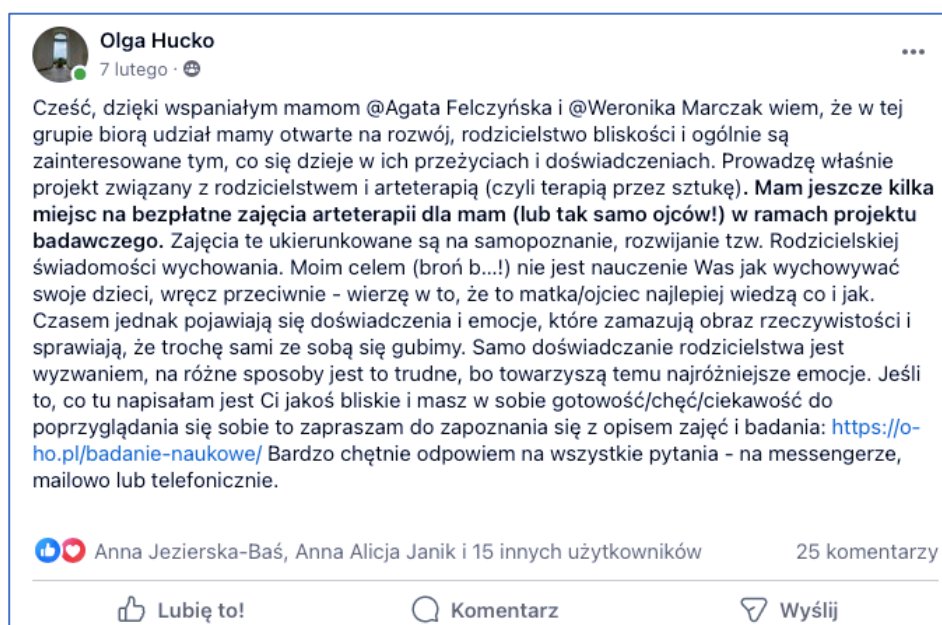
Techniczne narzędzia: rekorder dźwięku, telefon, głośnik, aparat fotograficzny, komputer.

5.1.3 Dobór próby

Uczestnikami prowadzonych przeze mnie badań są rodzice (matka lub ojciec) pierwszego dziecka nie starszego niż 3 lata, mieszkający w Łodzi lub w okolicach ze względu na stacjonarny charakter prowadzonego procesu badawczego. Zaprosiłam do badania osoby powyżej 24 roku życia. Dobór ten wynikał z przedmiotu moich zainteresowań, zależało mi na poznaniu przeżyć i doświadczeń rodziców dzieci urodzonych w ostatnich trzech latach, a także na współpracy z osobami gotowymi do podjęcia tego rodzaju arteterapii. Górnej granicy wieku nie stawiałam.

Dobór próby miał charakter celowy. Zważywszy na charakter badania (z każdym uczestnikiem miałam spotkać się minimum 10 razy), ograniczony czas projektu (przyjęte 6 miesięcy), moje możliwości jako badaczki, a także charakter procesu zdecydowałam, że maksymalnie mogę zaprosić 10 uczestników, z założeniem że z różnych przyczyn nie wszystkie procesy zostaną zakończone. Obowiązywała rozmowa rekrutacyjna do udziału w projekcie. Udział w badaniu był bezpłatny, anonimowy i dobrowolny.

Informacje o prowadzonym projekcie opublikowałam na stronie mojej pracowni: <https://o-ho.pl/badanie-naukowe/> oraz jako post w zamkniętej grupie **Chusty, Łódź, pogaduchy** na portalu Facebook. Grupa ta skupia rodziców z Łodzi i okolic:



Rysunek. 5. Printscreen ogłoszenia w grupie FB Chusty, Łódź, Pogaduchy.

Poprosiłam również o publikację postu o badaniu na stronie leśnego przedszkola **Grzyby i Korzenie** w Dąbrówce k. Łodzi.

5.1.4 Teren badań

Terenem badania stała się moja pracownia arteterapii mieszcząca się w Łodzi. W pracowni znajdują się trzy pomieszczenia. Jeden mały gabinet psychoterapeutyczny, drugi pokój do pracy z ciałem (pusty pokój, nieumeblowany) oraz trzeci gabinet arteterapeutyczny. Do dyspozycji uczestników jest kuchnia i łazienka. W pracowni panuje domowa atmosfera, w oknach wiszą zasłony, na podłodze leżą dywany.

W gabinecie znajduje się stół i krzesła, a także półki, na których gromadzę różnego rodzaju materiały plastyczne, z których każdy może korzystać w dowolny sposób.

Oprócz kredek, farb, kolorowego papieru, kleju, oferuję duży wybór tkanin, kartonów, folii, tasiemek, koralików, sznurków, gliny, cementu, drutów i wielu innych.

5.2 Analiza materiału

Przebieg badań

Cykl spotkań z badanymi rozpoczęłam w dniu 18.02.2023 r.. Do dnia rozpoczęcia badania otrzymałam 10 odpowiedzi na zaproszenie (formularze). Przeprowadziłam 9 spotkań wstępnych. Zgodnie z przyjętą zasadą, że do grupy badawczej mogę zakwalifikować osoby, które mają silną wewnętrzną motywację do tego, by zaangażować się w proces własnej arteterapii i same czują taką potrzebę, jedno zgłoszenie odrzuciłam. Do badania zakwalifikowałam 8 kobiet i 1 mężczyznę, wiek grupy od 30 do 40 lat. Z czego:

- wszyscy deklarowali potrzebę wsparcia psychicznego i gotowość do poznawania samego siebie;
- 3 osoby deklarowały, że odbyły psychoterapię indywidualną;
- 2 osoby były w trakcie leczenia psychiatrycznego i psychoterapii (zaburzenia adaptacyjne, stany depresyjne);
- 2 osoby z doświadczeniem poronienia zaawansowanej ciąży, 1 po leczeniu psychiatrycznym z powodu depresji;
- 1 kobieta zgłosiła się w 6 miesiącu ciąży, mama 2,5-letniego syna;
- 1 kobieta z dzieckiem urodzonym w terminie jako hipotrofik, dziecko z prawdopodobieństwem niepełnosprawności (w trakcie diagnozy),
- wszystkie osoby posiadają wykształcenie wyższe (prawnicze, biologiczne, psychologiczne, ekonomiczne, lingwistyczne, architektoniczne, geograficzne, jedna osoba z zakresu sztuki);
- wszyscy badani pozostają w związku formalnym/nieformalnym z ojcem/matką dziecka.

Uczestnicy mieli świadomość dwutorowości proponowanego badania. Z jednej strony zaprosiłam ich na arteterapię, z drugiej było to badanie naukowe. Uczestnikom stale towarzyszyła myśl o tym, że nie jest to tylko proces rozwojowej pracy terapeutycznej, mieli świadomość, że czemuś jeszcze się przyglądam, czerpię pewne informacje, nawet jeśli nie stosowałam bezpośrednich pytań i poleceń. Projekt ten miał

szansę zaistnieć dzięki zaufaniu, jakim się wzajemnie obdarzyliśmy, a także ich gotowości do poznawania samych siebie.

Przebieg procesu badawczego, choć został szczegółowo rozpisany w procedurze badawczej, zaplanowany dużo wcześniej niż pierwsze spotkanie z badanym, miał charakter dynamiczny. Wynikało to ze specyfiki dobranej grupy, jak i z podejmowanego tematu, ale też samego charakteru badania jakościowego. Należy w tym momencie wyjaśnić, że nie we wszystkich przypadkach procedura została zachowana w pełnej formie, często ze względu na troski i samopoczucie badanych przekładałam kolejność spotkań, proponowałam inny sposób realizacji tematu ćwiczenia arteterapeutycznego kierując się dobrem badanej osoby. Dynamika procesu wynikała również z założenia, że jako badaczka, ale i jako arteterapeutka, będę podążać za osobą, a nie na odwrót. Zdarzały się takie momenty, jak w przypadku jednej z mam, która przyszła wieczorem na spotkanie i poinformowała mnie, że nie ma dziś gotowości na głęboką pracę ze sobą, bo to jej wolny wieczór, po spotkaniu jest umówiona z koleżanką. Tego dnia miało odbyć się spotkanie z autonarracją, poznanie własnego tekstu autonarracji. W związku z jej komunikatem, omówiliśmy koncepcję wędrowni bohatera, stworzyła ona swoje koło wędrowni na podstawie rozmowy o narracyjności życia.

Przebieg badań wymagał ode mnie kreatywnego podejścia do rozwiązywania bieżących problemów organizacyjnych, związanych z samopoczuciem uczestników, którzy przychodzili na te spotkania w bardzo różnym stanie emocjonalnym, z różnymi oczekiwaniami zależnymi od sytuacji domowej. Większość zmian dotyczyła przebiegu II etapu I części rozpisanej procedury badawczej (zob. rozdz. 5.1.1). Mimo wprowadzanych dynamicznie zmian, ze wszystkimi badanymi podjęłam główne tematy rozpisane w koncepcji pracy autonarracyjnej.

W trakcie badań zdarzyło się, że rodzic na spotkanie przychodził z dzieckiem z powodu niemożności innej organizacji opieki, fakt ten zawsze odnotowywałam, a także omawiałam z badaną osobą różnice w samopoczuciu i odczuciach pomiędzy spędzeniem czasu arteterapii tylko ze mną jako prowadzącą i z trzecią osobą – dzieckiem.

Z każdą osobą z grupy badawczej odbyłam pierwsze wstępne spotkanie, podczas którego się poznaliśmy, dana osoba poznała arteterapię, przedstawiłam formularz zgody na badanie, cele, możliwe problemy wynikające z udziału w badaniu, następnie wszystkie osoby zdecydowane na udział w badaniu podczas drugiego spotkania wypowiedziały swoje autonarracje.

Wywołanie drugiej autonarracji nie przebiegło zgodnie z planem, wypowiedzi te bardziej przypominały swobodną rozmowę z elementem spontanicznej wypowiedzi o sobie. Trudność w sformułowaniu autonarracji wynikała w mojej ocenie z nagromadzenia zbyt wielu bodźców pobudzających refleksję w trakcie jednego spotkania. Dla badanych spotkanie ze wszystkimi swoimi pracami było ważnym doświadczeniem, scalenie doświadczeń z procesu wymagało dużego zaangażowania i pobudziło w badanych różne emocje. Jak wskazała jedna z mam – „trudno było znaleźć słowa na sam koniec, łatwiej byłoby to namalować”.

Próba rozdzielenia perspektyw

Na samym początku analizy odwołam się do podjętej próby rozdzielenia perspektyw. Próba ta wynika z mojej biografii edukacyjnej, zawodu, doświadczeń i moich potrzeb rozwojowych. Zastanawiam się, czy naprawdę jestem w stanie rozdzielić perspektywy widzenia drugiego człowieka, bycia z nim oraz zdobywać przy tym wiedzę o jego przeżyciach, poznawać jego *Lebenswelt*. Przez cały proces badawczy poszukiwałam odpowiedzi czym jest a/r/tograficzne rozdzielenie perspektyw.

Aby coś rozdzielić, trzeba znaleźć coś, co jest wspólne. W przypadku tego projektu podstawowym, łączącym wszystkie perspektywy elementem jest sztuka rozumiana jako twórcze działanie prowadzące do powstania wytworu nie mającego właściwości stricte artystycznych, ale będącego zapisem odkrywanych czy też przywoływanych rzeczy. W moim badaniu sztuka staje się narzędziem, za pomocą którego mogę metaforycznie otworzyć różne drzwi. Wyznacza ona drogę poszukiwania i nadawania znaczeń, jest sensem samym w sobie, czasem pomaga naświetlić dany fragment świata, unaoczniać pewne właściwości.

Rozdzielenia perspektyw nie dokonywałam w czasie spotkań z badanymi, a dopiero w procesie tworzenia dziennika – to tu miała miejsce segregacja tego, co badawcze, co arteterapeutyczne, a co moje własne (w tym także artystyczne). Zapisywałam nie tylko informacje dotyczące pierwszych przeżyć rodzicielstwa, prowadzonych spotkań arteterapeutycznych, proponowanych ćwiczeń, refleksji, jakie się pojawiały, ale także opisy tego jak ja przeżywam poszczególne zdarzenia, co we mnie się tli. Powstała osobna książka o charakterze osobistym, zawierającym wiele wrażliwych danych o objętości znacznie ponad pół miliona znaków (779891). To opowieść nie tylko o rozdzielaniu perspektyw, ale przede wszystkim o rozwijaniu samoświadomości – mojej własnej.

Stanowi ona podłoże do tekstu powstałego w ramach dopełniającej perspektywy – artystki, tekstu z zupełnie innego porządku niż naukowy czy terapeutyczny.

Rozdzielenie perspektyw, oprócz tego, że wynika z założeń a/r/tografii, znajduje również uzasadnienie w podejmowanej tematyce. Jak pisałam wcześniej rozwijanie świadomości w kontekście wychowania jest ściśle związane z rozwijaniem samoświadomości, a to jest częścią rozwoju osobistego, zdobywania wiedzy o sobie – jednym z celów arteterapii. Zagadnienie doświadczania i przeżywania rodzicielstwa jest umiejscowione w pedagogice jako nauce o życiu człowieka, jego uchwycenie i opis przynależy do zadań badacza. Artysta natomiast tworzy swoją opowieść na podstawie problemu, który go osobiście dotyka, porusza, interesuje. Nie jest ona oderwana od rzeczywistości i przeżyć jednostek, z którymi się on spotyka. Artyści snują swoje opowieści na podstawie życia, pojawiają rzeczy dostrzeganych przez źrenicę, która wymyka się prawidłowościom biologicznym, umiejscawia się ją gdzieś na skraju magii i życia⁴⁹.

Badacz jak a/r/tograf dąży do zwiększania pytalności, różnorodności, multimodalności dostrzeganych pojawiających się rzeczy, doświadczeń, przeżyć. Przykładowe dopuszczenie możliwości potraktowania wygiętego drutu jako zapisu linii biografii to wyznaczenie drogi ku metaforycznym i metonimicznym próbom pomnożenia sensów doświadczeń i ich redukcji ujętej w postaci gotowego dzieła. Dublowanie i redublowanie sensów prowadzi ku pobudzeniu ruchu myśli, sprzyja odkrywaniu więzów i splotów, uwspółcześnianiu tego, co nieobecne, a co istnieje w przeżyciach jednostki. Badacz realizuje swój plan badawczy pogłębiając wgląd o to, co nieświadomione, zagęszczając sensory tego, co wydobyte, wspierając emancypację podważanych sztuką przyjętych założeń.

Arteterapeuta jak a/r/tograf buduje sąsiedztwo obrazu i słowa, podwaja wizualność i tekstualność doświadczenia zachowując uważność na różne formy opisu doświadczeń człowieka. Stosowanie metafor i metonimii pozwala na ponowne odkrywanie świata, twórczą re-kreację, która, jak wskazują a/r/tografowie, powoduje istotne przesunięcie w świadomości. Dlatego też zakładam, że przyjrzenie się rozwojowi (samo)świadomości

⁴⁹ Odwołuję się tutaj do cytatu z powieści „Jeśli nie jest się królem i jeśli nie ma się nawet natury bohatera, a jednocześnie nie jest się li i jedynie zjadaczem chleba, lecz kimś, kto marzy i tęskni za nie wiadomo czym i nieustannie błaznuje, bo nie potrafi zwyczajnie wyrazić żadnego uczucia, to wtedy, by się spełnić i znaleźć ukojenie, trzeba zostać artystą – źrenicą świata i magiem” Libera, A. (1998) *Madame*. ZNAK.

badanych z perspektywy arteterapeutki może stanowić korzystne uzupełnienie rozważań badawczych. Mam jednak świadomość, że rozdzielenie perspektyw jest symboliczne, perspektywy te przenikają się, uzupełniają, tworzą wskazywane przez autorki metody *sploty*, powodują *otwarcia*, pęknięcia, przywołują *pogłosy* i generują *nadmiar* na wyższym (niż przedmiotowym) poziomie (zob. podrozdział 4.1.4.2. Sześć wyjaśnień). Łączenie procesu badawczego z procesem arteterapeutycznym wymagało ode mnie stałej uważności na drugiego człowieka oraz gotowości do przedłożenia dobra uczestnika ponad dobro pracy naukowej, a to momentami bolesne doświadczenie koniecznej rezygnacji z jakiejś części własnej pracy.

Artysta jak a/r/tograf działa - próbując.

Sama siebie postawiłam w sytuacji pomiędzy, jakbym weszła w szczelinę, w której utkwiał człowiek, jestem obok niego, patrzę jak próbuje się wydostać, stale robię notatki, obserwuję, a kiedy uważam, że to niezbędne, mówię: dasz radę, wymyślisz to, jak wejść na górę i pójść dalej. Sytuacja pomiędzy generuje napięcia, z jednej strony przecież mogłabym od razu wskazać drogę wyjścia ze szczeliny (wiem, którędy weszłam), z drugiej nie o to przecież chodzi, by powiedzieć komuś jakąś drogę. Miejsce szczeliny nie sprzyja pewności siebie, dla mnie również jest polem nieznanym, momentami czuję jak ciasno i ciemno bywa na zakrętach. A jednak podążam za człowiekiem, który wpadł w tę szczelinę doświadczając rodzicielstwa, a dla którego ratunkiem jest – niczym w baśniach – poznanie samego siebie, odzyskanie lub zbudowanie kontaktu z sobą. Taki kontakt jest niezbędny, by w jakiś magiczny sposób podstawić w szczelinie drabinę duchowej przemiany (Wais, 2001), czyli podstawę ze szczeblami, które umożliwią bohaterowi wspięcie się na górę.

Perspektywa badaczki

Podczas gromadzenia materiału przyjmowałam postawę niedyrektywną, nie zadawałam szczegółowych pytań, przybliżałam temat spotkania i przekazywałam badanym pole działania, to oni decydowali, w jaki sposób poruszaliśmy się w przywołanej przez nich opowieści. Mówili tyle, ile mieli ochotę, podejmowali działania, które ich zdaniem były dla nich dobre.

Działania przebiegały zgodnie z procesem arteterapii. Kiedy powstawała wypowiedź w postaci twórczego wytworu, rozmawialiśmy o możliwych jego interpretacjach, badani opowiadali o tym, co ich zdaniem powstało, o towarzyszących

im w tej chwili emocjach, refleksjach, a później poszukiwaliśmy interpretacji dla powstałej wypowiedzi. Rozmowy dotyczyły również samego procesu, czym było twórcze działanie, jakie uczucia w jego trakcie się pojawiały i dokąd zaprowadziło ono twórcę. Zdarzało się, że dana osoba działała intuicyjnie, a pracy nie towarzyszyła żadna koncepcja, temat gubił się po drodze. Rozmawialiśmy o takim przebiegu spotkania, przyglądaliśmy się temu. Dla badań nie były to sytuacje idealne, cele teoretyczne nie zawsze zostawały wypełnione. Bywały momenty, w których traciłam cierpliwość i chciałam zadać pytanie wprost, uzyskać odpowiedź: kim jesteś, jakie doświadczenia kulturowe i osobiste kształtują twój obraz JA i JA-rodzica, jakie scenariusze życiowe realizujesz? Wiedziałam jednak, że te pytania to droga na skróty, zmieniająca punkt docelowy. Pochopnie zadane pytania mogły zaburzyć naszą relację.

Momenty odejścia od tematu to dla mnie a/r/tograficzne szczeliny, pęknięcia, szpary, były one badanym potrzebne, dawały czas na przeżywanie – czas, jaki trudno wygospodarować w codzienności. W trakcie naszych spotkań często pojawiały się różne emocje, dochodziły do głosu niełatwe wspomnienia. Konieczność objęcia ich formułami językowymi byłaby karą, a nie możliwością pobudzenia refleksyjnego myślenia. Czasem powstawała więc praca bez żadnego komentarza. Spotkania toczyły się własnym rytmem, a ja starałam się, by każde z nich stanowiło nowe otwarcie, zapraszałam do eksploracji wedle indywidualnych możliwości i zasobów każdego z osobna, a jako badaczka pokładałam nadzieję, że w pewnym momencie badani będą chcieli podzielić się ze mną swoimi przeżyciami, refleksjami i uda mi się uchwycić fenomeny współczesnego rodzicielstwa. Badanie było obarczone wysokim ryzykiem niepowodzenia, co jednak nie zmieniało mojego sposobu pracy i nie wpłynęło na przyjęte założenia metodologiczne, trwałam w swym postanowieniu do samego końca.

Pomiędzy twórczymi działaniami rozmawialiśmy, co u kogo słychać, co się dzieje w rodzinie w ostatnim czasie i to w tych rozmowach schowane były komunikaty takie jak na przykład: „moja matka przejmuje moją rolę”, „czuję się niepotrzebny”, „tęsknię za wolnością”. Badani mieli świadomość, że spotkania są procesem badawczym, a więc wszystkie informacje, jakie pojawiały się w ramach wspólnie spędzonego czasu stanowią moje źródło danych. Mimo ich zgody na moje poznawanie ich świata życia i przeżyć oraz zasady dowolności mówienia o tym, co dla nich ważne, biorę pełną odpowiedzialność za sposób, w jaki te dane wykorzystuję, a także świadomie pewne elementy zdobytej wiedzy wyłączam z tej publikacji, mając na względzie dobro

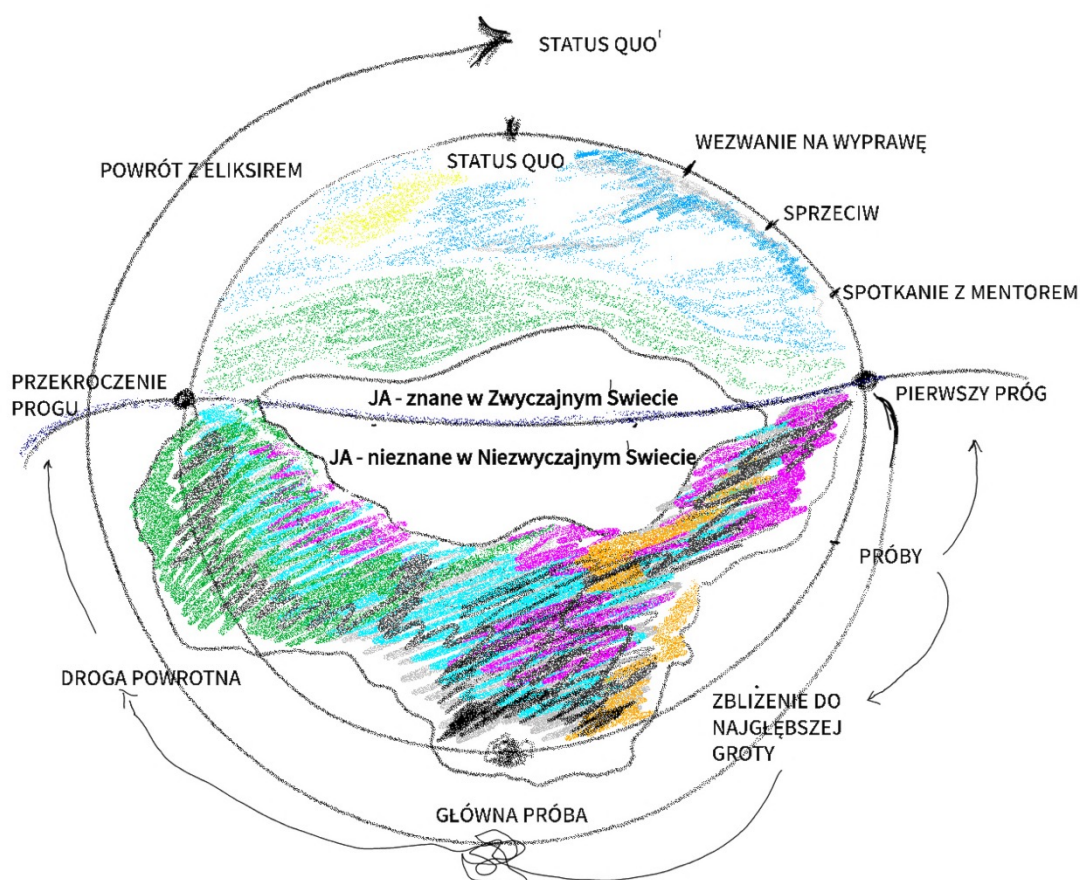
uczestników spotkań, dla których czytanie o swoich przeżyciach mogłoby przyczynić się do pogłębienia trudności, z jakimi się mierzą.

Analizę materiału przeprowadzam w oparciu o prezentowaną w trzecim rozdziale uproszczoną strukturę monomitu, czyli narracyjny schemat koła wędrówki bohatera (Vogler, 2010; Campbell, 2008). Schemat ten zakłada, że każda opowieść przedstawia wędrówkę bohatera, który wychodzi ze znanego mu, zwyczajnego świata, w odpowiedzi na wezwanie (potrzebę, pragnienie, czynnik zewnętrzny) przekracza próg wchodząc do świata niezwykłego. W tym świecie bohater poddawany jest próbom, prowadzącym go do głównego wyzwania (głównej walki), przez którą musi przejść, by móc wejść na drogę powrotną do świata zwyczajnego. Świat ten jednak zmienia się, bowiem sam bohater doznaje przemiany. Mityczne wędrówki nie mają końca, bohater po przejściu ze świata niezwykłego do świata zwyczajnego buduje nowy status quo, tak zwany **status quo**¹ na tym, co wcześniej znał i co dawało mu poczucie bezpieczeństwa. W nowym świecie zwyczajnym pojawiają się kolejne wyzwania, które ponownie wołają bohatera do wyruszenia w drogę.

Mam przekonanie, że ów nachodzące na siebie monomityczne koła oddają naturę ludzkiego życia. Sama doświadczam momentów tak zwanego spokoju, kiedy w codzienności pojawia się powtarzalność, czuję jakiegoś rodzaju spełnienie, które jest wystarczające by być. Są to zaledwie chwile, bowiem zawsze w takim „błogim spokoju”, w którym nikt ode mnie niczego nie oczekuje, pojawia się nowa potrzeba, nowe wyzwanie lub coś zewnętrznego, czym uważam, że powinnam się zająć, rezygnuję więc z komfortu i ruszam w nieznanne. Po okresie burzy, różnych trudności, wracam do stałego punktu w życiu, odzyskuję spokój, ale zawsze towarzyszy mi w tym momencie przekonanie, że dotarłam do jakiegoś innego miejsca, do czegoś innego.

Posługując się analogią do własnych przeżyć rozpatruję w ten sposób doświadczenie rodzicielstwa jako coś, co woła, ku czemuś nieznanemu, coś ważnego, istotnego, co wyciąga jednostkę ze strefy komfortu. Towarzyszy mi pytanie o zasadność rozpisania doświadczenia jednostki jako struktury narracyjnej, podejmuję tę próbę mając świadomość różnicy porządków, odwołując się do założeń o narracyjności życia, tożsamości narracyjnej i własności narracyjności wychowania. Pierwszym tematem analiz doświadczeń jest stan prarodzicielstwa, drugim stan rodzicielstwa. Kwestii rozwijania świadomości przyglądam się z innej perspektywy (perspektywy arteterapeutki) w kolejnej części pracy. Każdy stan analizuję na podstawie koła

wędrówki bohatera, wyróżniając tym samym światy zwyczajne i niezwykłe, elementy świata przedstawionego, działania (akcję) bohatera, miejsca, a także postaci występujące w opowieściach. Stany te są ze sobą powiązane, nie można ich w pełni rozdzielić. Podstawowym elementem wiążącym i zarazem dzielącym poszczególne stany jest postać bohatera i wędrówka, w ramach której zatacza on koła, z jednego wkracza na drugie. Na poniższym rysunku widać w jaki sposób nadbudowywany jest świat zwyczajny, jak moment przekroczenia pierwszego progu i wejścia w świat niezwykły jest jednocześnie momentem otwarcia dla nowego koła. Po przekroczeniu progu nie sposób wrócić do świata zwyczajnego w niezmienionej formie.



Rysunek. 6. Stany wędrówki bohatera. Oprac. własne.

Stan prerodzicielstwa. Wędrówka nr 1.

Z każdym spotkaniem coraz lepiej poznawałam osoby, które brały udział w projekcie. Wraz z poznawaniem różnych ich trosk zdobywałam informacje o status quo, z jakiego wyszli nim zostali rodzicami. Opisu świata zwyczajnego stanu prerodzicielstwa

dokonuję w oparciu o zebrane informacje o przeżyciach i doświadczeniach życiowych badanych. Uczestnicy spotkań poszukując odpowiedzi na pytania jaka jest ich wędrówka bohatera wyłaniająca się z wypowiedzi autonarracyjnej, w jaki sposób łączy się ona z rodzicielstwem, odwoływali się zazwyczaj do czasu swojego życia sprzed porodu i spotkania z dzieckiem. Punktem wyjścia był więc świat życia bez dziecka, dlatego też analizę rozpoczynam od stanu prerodzicielstwa, który łączy się z przedwiedzą.

Dzięki takiej formule poznawania drugiego człowieka udało mi się nie ukierunkowywać uczestników spotkań na jakieś konkretne obszary ich życia, to, co było dla nich ważne w danym momencie zostało przywołane. Nie zadałam wprost pytania o to, czym jest dla nich ten monomityczny zwyczajny świat, ani czym jest poczucie bezpieczeństwa i komfortu, z jakiego wyszli wchodząc w rodzicielstwo, jednak w tworzonych przez nich pracach i naszych rozmowach stopniowo wyłaniały się obrazy i opowieści wspólne dla osób z grupy, postaram się je w tej analizie przywołać, a także wskazać znaczące różnice doświadczeń, jakie ukształtowały obraz i rolę rodzica w życiu jednostek.

Przedwiedza i prerodzicielstwo

Stan prerodzicielstwa to rodzaj wędrówki bohatera, która prowadzi do zostania rodzicem – spotkania twarzą w twarz z własnym dzieckiem. Dotyczy jedynie tych osób, które dopuszczają myśl o ewentualności wejścia w rolę rodzica. To specyficzny stan przedwiedzy, uważności na obrazy rodzicielstwa i świata dziecięcego przy jednoczesnym zachowaniu status quo życia jednostki.

Przedwiedza dotyczy, jak samo pojęcie wskazuje, rodzaju wiedzy nieuświadomionej, ale istniejącej w nas. Cechuje się dwustronnością, która uwidacznia się w fakcie, że już wiemy, że coś jest i jakie to coś jest, ale tak naprawdę nie wiemy co to znaczy, ani jak to coś może przełożyć się na nasze życie, nawet jeśli inni bardzo dokładnie nam to wyjaśniają. Przedwiedzę dotyczącą rodzicielstwa dobrze obrazują sformułowania, jakie często badani słyszeli od bliskich członków rodziny bądź znajomych: „będziesz miała dziecko to się przekonasz”, „teraz twoje życie to bajka, zobaczysz jak będą dzieci”, a nawet „co ty możesz wiedzieć o życiu jak nie masz dziecka”. Co ciekawe, badani przyznawali, że te sformułowania, choć w swoim wydźwięku wykluczają bezdzielną z grona osób, które mogą coś istotnego o byciu rodzicem wiedzieć, okazywały się prawdą. Obrazy rodzicielstwa stanowią społecznie

uzgodnione konstrukty, które choć są dostępne i wyrażane za pomocą pojęć, to stanowią aspekt wiedzy indywidualnej, której można doświadczyć tylko empirycznie. W szczególności dotyczy to czasu ciąży, porodu i pierwszych dwóch lat życia dziecka. Późniejszy okres bycia rodzicem zdaje się być bardziej przewidywalnym i mniej intymnym, rozpoczyna się socjalizacja wtórna angażująca znacznie więcej osób w proces wychowawczy.

Przedwiedza wynika również z biologicznego uwarunkowania życia człowieka, z cyklu hormonalnego, zwiększonego popędu seksualnego w okresie wczesnej dojrzałości płciowej i instynktu przetrwania, gatunkowej charakterystyki. Dzieci od pierwszych lat życia uczą się opieki nad dzieckiem, bawią się w dom, odtwarzają sytuacje z życia codziennego najbliższych, naśladowanie jest naturalną formą rozwoju dziecka. Bycie rodzicem oraz wypełnianie roli rodzica jest więc nieodłącznym elementem funkcjonowania ludzkości.

Przedwiedza łączy się więc z oczywistością scenariusza życiowego (skryptu), jaki został kulturowo i politycznie przewidziany dla kobiety i mężczyzny wchodzących w formalny, bądź nieformalny związek. Scenariusz ten powielany jest w tekstach kultury (serialach, filmach, powieściach), jak i w polityce rodzinnej państwa. O jego istnieniu i mocnej pozycji świadczy znane pytanie: „to kiedy dzieci?”, które pada z ust ciotek, wujków i babć jeszcze przed nocą poślubną. Dziecko jest oczekiwanym elementem życia pary, niezależnie od życiowych aspiracji partnerów.

Stan prarodzicielstwa to okres życia dorosłego człowieka bez własnego potomka, bez doświadczenia bycia rodzicem, przy jednoczesnym konceptualizowaniu figury własnego dziecka. W szczególności kobiety, u których wystąpiły trudności z osiągnięciem ciąży, mówiły o wyobrażeniach swojego życia z dzieckiem i siebie jako matki (nie będąc nawet w ciąży), wyobrażeniem, do którego spełnienia dążyły. Stan ten tworzy jest dwukierunkowo – od wewnątrz i z zewnątrz.

Wewnętrzny proces otwierający koło wędrówki stanu prarodzicielstwa obejmuje indywidualne potrzeby i pragnienia, wynikające z wizji swojej przyszłości, a także zinternalizowanego obrazu swojej rodziny, znaczeń, jakie jednostka nadaje życiu rodzinnemu. Proces ten odpowiada za pobudzenie jednostki do działania i dążenia do zostania rodzicem. Obejmuje on zmiany w świecie przeżywanym przez jednostkę niezależnie od tego, co dzieje się wokół niej.

Zewnętrzny proces związany ze stanem prerodzicielstwa jest wynikiem aktywności świata zewnętrznego, nacisków osób z otoczenia jednostki, wyrażanych przez bliskich oczekiwań – „przecież ja też chcę zostać babcią”, „a pamiętasz swoją koleżankę z dzieciństwa? Ona już trzecie dziecko rodzi”.

W przypadku nacisków od bliskich pojawiały się nawet i głosy świadczące o naciskach nie tylko w kwestiach reprodukcji, ale i wyborów całonocnych:

„rodzice trochę zmusili mnie w pewien sposób żebym poszła na prawo, bo ja chciałam być kustoszem w Luwrze, ale moja mama powiedziała, że mogę sobie być kim chcę jak skończę porządne studia, które dają możliwości, yy różne a nie... mogę być dziennikarką, mogę być po prawie czym będę chciała” (Mama-1).

Zachodzi tu warunkowanie – jeśli ukończysz studia, jakie dla ciebie wybraliśmy, będziesz mogła robić, co zechcesz – które przekłada się na ujawnione w opowieściach założenia – jeśli po ślubie urodzisz dziecko, będziesz mogła żyć jak chcesz. Założenie to było równie nieprawdziwe jak to dotyczące wyboru ścieżki życiowej. Rodzice dorosłych dzieci poprzez różne formy nacisku egzekwują „powinności” od swoich dzieci, urodzenie dziecka jest tylko jedną z nich. Jest to rodzaj warunkowania życia dziecka poprzez narzucanie scenariusza życiowego, zgodnie z koncepcją skryptów życiowych Berne`go.

Drugim elementem procesu zewnętrznego budowania stanu prerodzicielstwa jest presja społeczno-kulturowa, która szczególnie dotyka kobiet. Od wczesnego etapu socjalizacji dziewczynki otrzymują jasny komunikat – zdrowa i szczęśliwa kobieta to kobieta pragnąca założenia rodziny i zostania matką (Doroba, 2011). Powołanie do macierzyństwa wynikające z dokładnie opisanego przez etyków chrześcijańskich instynktu macierzyńskiego jest misją do wypełnienia, najwyższym celem życia kobiety. Jednak, jak wskazuje Marta Doroba, coraz częściej i śmieiej wkraczają w codzienność próby dekonstrukcji mitu instynktu macierzyńskiego. Wspomniana wcześniej Margaret Mead twierdzi, że sprawowana przez matkę opieka nad dzieckiem nie jest związana z biologicznym uwarunkowaniem, a jest wynalazkiem kulturowym (Mead, 1986).

Presja społeczna związana z rodzicielstwem dotyczy również mężczyzn, których głównym zadaniem życiowym było znalezienie pracy, aby móc utrzymać żonę, traktowaną jako kandydatkę na matkę potomstwa. Jest to zaszłość wypracowana w ramach porządku społecznego, w którym centralną rolę odgrywały rodziny wielopokoleniowe, dzieci pełniły w nich rodzaj zabezpieczenia opieki rodzicom na

starość. Współcześnie, gdy centralne miejsce w społeczeństwie zajmują rodziny nuklearne, element opieki nad starszymi osobami został przesunięty na instytucje społeczne, a poczucie powinności „bycia zaopiekowanym” zastępuje powoli potrzeba bycia jak najdłużej samodzielnym. W związku z przemianami w obrębie rodzin zmieniają się motywacje leżące u podstaw rodzicielstwa. Pod wpływem refleksji jedna z badanych mam w trakcie rozmowy towarzyszącej twórczej pracy przyznała, że nie wie czemu ma dziecko, chyba dlatego, że inni je mają i dlatego, że tak się robi. Gdy się nad tym zastanawiała, to powiedziała, że nie jest taka pewna, czy zostałaby matką, co nie znaczy, że nie kocha własnego dziecka, daje jej ono ogromną radość, jednak pozostaje też w niej wątpliwość, bowiem im bardziej poznaje siebie, tym mniej ma w sobie pewności, czy bycie matką jest dla niej dobre, czy to jest to, czego pragnęła. Odwołując się do uwarunkowań społeczno-kulturowych życia człowieka można by zaryzykować stwierdzenie, że stan prerodzicielstwa towarzyszy każdej osobie od momentu narodzin jednostki, aż do momentu narodzin własnego dziecka.

W związku z dyskusją społeczną wywołaną wyrokiem Trybunału Konstytucyjnego z 22 października 2020 roku (Trybunał Konstytucyjny, 2020) w sprawie aborcji, a także zintensyfikowaniem od 2016 roku przekazu skrajnie prawicowej ideologii w polskiej debacie publicznej i edukacji, Polacy (tak samo kobiety, jak i mężczyźni) zaczęli głośno sprzeciwiać się narzucanym wzorcom ról, jakie przywoływali politycy w swoich wypowiedziach. Symbolem sprzeciwu w 2020 roku stała się błyskawica i hasło „Wybór nie zakaz”. Słowo zakaz odnieść również można do pojęcia nakazu, życiowego skryptu i wypełniania roli, bowiem to wobec odgórnie narzuconej konieczności „rodzenia mimo wszystko” pojawił się ów sprzeciw. Objął on nie tylko kwestie aborcji, ale i przedmiotowego postrzegania kobiet przez władzę, w okresie tym ponownie podjęta została debata publiczna na temat praw człowieka, jak i praw reprodukcyjnych.

Do zmian świadomości społecznej i obrazu życia rodzinnego przyczyniła się również pandemia koronawirusa Sars-Cov-2, która w przypadku wielu rodzin uwidoczniła jak trudno jest wspólnie żyć, a także zaburzyła obrany sposób realizacji codziennych zadań i wypełniania ról rodzinnych. W wielu przypadkach wpływ pandemii na jakość więzi w rodzinie był jednak pozytywny, pomógł poszczególnym członkom dostrzec wartość bliskiej rodziny (Kwak, 2022) i sens życia w grupie.

O toczącej się społecznej dyskusji o podstawowych wartościach i sprawach ducha świadczą głosy nie tylko artystów, takich jak Mateusz Pakuła, który w adaptacji

scenicznej swojej książki „Jak nie zabiłem swojego ojca i jak bardzo tego żałuję” (Pakuła, 2021) wręcz krzyczy o potrzebie zmian w zakresie eutanazji i cierpieniu, do jakiego zmusza nas ideologia, ale także i głosy polityków młodego pokolenia, walczących o zapewnienie realizacji gwarantowanych przez Konstytucję praw człowieka. Głosy te przekładają się na jednostki, młodzi w swej roli rodzice od samego początku starają się chronić swoje dzieci przed wpływem zewnętrznych ideologii, o czym świadczy zainteresowanie koncepcjami pedagogicznymi ugruntowanymi w podejściu humanistycznym, opierającymi się na założeniu o podmiotowości i autonomii dziecka (rodzicielstwo bliskości (Samorańska, 2016), idea powrotu do natury – leśne przedszkola (Ordon, 2019)), przykładem wzrostu zainteresowania takimi koncepcjami są istniejące grupy w mediach społecznościowych, zrzeszające rodziców o takich poglądach, np. Chusty Łódź Pogaduchy na Facebooku.

Samo rodzicielstwo młodzi rodzice często zachowują dla siebie, nie wpuszczają do swojego życia nawet najbliższych, aby oswoić się z nową sytuacją, poznać siebie w niej, a dopiero po tym czasie bycia we troje powoli wychodzą „z jaskini” na spotkanie ze Znaczącymi Innymi. Osoby starsze coraz mniej śmiało zadają młodym pytania o ewentualną ciążę, temat ten staje się tematem tabu, młodzi stawiają bowiem wyraźne granice możliwych ingerencji w ich życie osobom z ich otoczenia, nie boją się powiedzieć „to nie twoja sprawa”. Kobiety, które zachodzą w ciążę często nie informują o tym fakcie nawet własnej matki nim nie minie 3 miesiąc ciąży⁵⁰.

Można więc podsumować wewnętrzne i zewnętrzne procesy budowania stanu prarodzicielskiego jako procesy dzielące się na naturalne, wynikające z całościowej biografii i osobowości jednostki oraz wymuszone, stanowiące element większego planu życia lub/i oczekiwań Znaczących Innych wobec jednostki, transmisji międzypokoleniowej i życiowych skryptów. Należy również pamiętać, że procesy te łączą się i wzajemnie przenikają, wpływają na gotowość do podjęcia roli rodzica, jak i sposób jej realizacji. W zakresie procesów zewnętrznych następują znaczące zmiany, które wpływają również na motywację do podjęcia roli rodzica.

⁵⁰ Odwołuję się do wiedzy płynącej z doświadczenia życiowego, rodzicielstwo pozostawało stale w moim centrum zainteresowania, obserwując młodych w swej roli rodziców, rozmawiając ze swoją rodziną oraz ze znajomymi młodymi rodzicami zauważyłam, że rodzicielstwu towarzyszy izolacja w obrębie rodziny przejawiająca się w ostrożności komunikowania o ciąży, niedopuszczaniu dziadków do kontaktu z wnukami dopóki nie skończą one 1 miesiąca życia, w komunikacji „a kto ich tam wie, teraz to młodych strach pytać o dzieci”.

ŚWIAT ZWYCZAJNY stanu prarodzicielstwa koła wędrówki bohatera

status quo

W momencie, w którym poznawałam uczestników mojego projektu, byli oni już w zupełnie innym punkcie swojej wędrówki, w innym kole. To, jak wyglądał ich zwyczajny świat, z jakiego status quo rozpoczęli wędrówkę opartą na doświadczeniu rodzicielstwa, jest zarazem rekonstrukcją i jej interpretacją dokonaną przez samych badanych, jak i przeze mnie. Staram się wydobyć wspólny obraz świata zwyczajnego stanu prarodzicielstwa, co uprawomocnia fakt, że badani byli w podobnym wieku i momencie rozwoju, wychowani zostali we wspólnym dla siebie momencie dziejowym, mieszkali w tym samym geograficznym miejscu na Ziemi.

Koło stanu prarodzicielstwa przedstawia świat zwyczajny jako świat człowieka dorosłego, który jest w sformalizowanej, bądź niesformalizowanej relacji partnerskiej i który zdobywa, bądź tworzy swoje miejsce życia, punkt, do którego ma zamiar powracać. Świat ten obejmuje czas metaforycznego wicia gniazda, wspólne poszukiwanie miejsca dla siebie, czas zakupu lub remontu mieszkania, poznawania swoich potrzeb związanych z przestrzenią życia.

To świat możliwości, z jakich można, ale nie trzeba korzystać – „mogłam, nie musiałam” to hasło, które towarzyszyło większej części aktywności pozazawodowych badanych. Osoby, które wzięły ślub opowiadały, że czas zaraz po nim to był czas robienia rzeczy dla siebie, taki czas bez napięć, choć, jak słyszałam, nie zawsze w związku wszystko układało się bezkonfliktowo. Dochodziło do różnych sprzeczek, ale wszystkim udawało się rozwiązywać bieżące problemy. Kiedy myślę o obrazie tego świata przywołuję z pamięci obraz miasteczka Stars Hollow z serialu „Kochane kłopoty”, w którym niezależnie od tego, co się dzieje, ludzie z ich najbliższego otoczenia sprzyjają bohaterkom.

W świecie zwyczajnym pojawiali się Inni jako bohaterowie drugoplanowi. Bliżsi i dalsi znajomi, z którymi można wybrać się na krótki lub dłuższy wyjazd, grać w gry planszowe, jeździć na festiwale muzyczne, snuć plany o przyszłości, chodzić na imprezy i kolacje. Inni byli w świecie zwyczajnym, wypełniali świat życia badanych, stanowili jego uzupełnienie. U niektórych osób Inni odegrali znaczącą rolę w podjęciu decyzji o rodzicielstwie, w szczególności kobiety korzystały ze wsparcia lub wzoru bliskich im (duchowo, niekoniecznie biologicznie) kobiet. W świecie tym rzadko kiedy pojawiały się postaci rodziców, jako tych, którzy odgrywaliby jakąś rolę w ich historii. O rodzicach

badani opowiadali w odniesieniu do swojego dzieciństwa lub drugiego koła wędrówki – stanu rodzicielstwa. Jedna z mam, której partner jest trochę starszy od niej, a jej mama w momencie pojawienia się ciąży miała 79 lat, opowiadała o natłoku obowiązków związanych z opieką nad rodzicami i rodzeństwem z niepełnosprawnością. Podobnie było z badaną, która urodziła w wieku 40 lat, ona również poświęcała dużo uwagi w swoich opowieściach swoim rodzicom. Osoby przed 35 rokiem życia w odniesieniu do stanu prarodzicielstwa opowiadały raczej o znajomych.

Świat zwyczajny był wypełniony czasem pracy, badani opowiadali o swoich obowiązkach zawodowych oraz potrzebach wykonywania pracy, która miałaby jakiś większy sens. Na początku nikt nie wyrażał kategorycznego niezadowolenia ze swojej ścieżki zawodowej, ale usłyszałam wiele historii, które możemy zaklasyfikować do kategorii trudnych doświadczeń pod względem emocjonalnym. W obrazie pracy zawodowej nie odnalazłam żadnego rewolucyjnego elementu, moją uwagę przykuło jednak wspomniane pojęcie większego sensu – potrzeby działania, jakie może zmienić świat, potrzeba usensownienia swoich działań. Co ciekawe, prawie wszyscy badani cechowali się takiego rodzaju refleksyjnością i wrażliwością społeczną. W tym zwyczajnym świecie znalazło się miejsce na przejście się losem innych ludzi i chęć wniesienia do świata czegoś od siebie.

„chciałabym, żeby to, co robię, miało jakieś znaczenie dla świata, dla przyszłości” (Mama-6)

„moja praca jest ok mam dobry układ, ale w kółko robię to samo bez większego celu” (Tata-1)

Teoretycznie stan prarodzicielstwa powinien charakteryzować się wolnością wyboru w każdej sferze życia. Zakładając, że dopóki człowiek nie ma dziecka, może kierować swoim życiem wedle własnego upodobania, nie musi brać bowiem pełnej odpowiedzialności za życie drugiej osoby i nie musi dostosowywać swojego grafiku do potrzeb potomka. Praktycznie jednak wszystkie osoby z grupy w świecie zwyczajnym tkwiły już w relacjach i umowach, które stanowiły znaczące ograniczenie dla ich swobody działań. Z pewnością prarodzicielstwo to stan, w którym czas wolny pozostaje do dyspozycji dorosłego. Świat ten wypełniony jest różnymi ludźmi i miejscami, można wręcz powiedzieć, że to świat pomiędzy miejscami:

„dużo robiliśmy dużo jeździliśmy, zwiedzaliśmy, e właściwie nie było nas w domu, ciągle w biegu” (Mama-1).

To stan eksploracji i doświadczania nowych miejsc, poznawania innych ludzi, podejmowania nowych aktywności. Liczne wyjazdy i podejmowane aktywności świadczą o potrzebie zagospodarowania swojego czasu, ale też o rozbudzonych potrzebach poznawczych. Podróże dostarczają bardzo wielu bodźców, są źródłem doznań, możliwością zmysłowego poznawania świata. Poprzez rozbudzone zmysły można zasmakować regionalnych kuchni, usłyszeć dźwięki miejscowych kapel na rynku, bądź dźwięki natury. W podróży człowiek chłonie wszystkie informacje płynące z poznania zmysłowego, kieruje się ciekawością, realizuje potrzebę eksploracji świata, ale i zdobywania innych doświadczeń niż tych związanych z poznaniem racjonalnym i rutyną pracy zawodowej. Prawie wszyscy badani (poza jedną osobą) wspominali świat zwyczajny jako świat wypełniony doświadczeniami podróży i mówili o tęsknocie za tym czasem poznawania świata. Cięża mimo, że nie jest chorobą, zawęża te możliwości, np.. kobiety często muszą ograniczać dietę, w zależności od stopnia zaawansowania ciąży pojawiają się u nich coraz większe trudności z poruszaniem się (ból kręgosłupa, opuchnięcie kończyn, trudności z koncentracją, brak rekomendacji do podróży samolotem), a po urodzeniu dziecka zmienia się punkt zainteresowań poznawczych, rodzice są wyczuleni na odbiór informacji zmysłowych związanych z funkcjonowaniem dziecka (węch odgrywa duże znaczenie w określaniu stanu zdrowia niemowlęcia).

wezwanie do wyprawy

Po rozpoznaniu status quo, od jakiego zaczyna się opowieść, rozpoczyna się moment klarowania celu ewentualnej wędrówki, bohater ustala stawkę gry i podejmuje decyzję – czy działać, czy też nie. To moment, w którym pojawia się pytanie zaburzające poczucie bezpieczeństwa i wygody w zwyczajnym świecie. Pytanie czy też problem podważają zasadność panującego ładu. Tym pytaniem dla dorosłych, z którymi się spotkałam było pytanie o rodzicielstwo, wynikające z istniejącej przedwiedzy oraz momentu życia, w jakim byli badani. Psycholodzy wskazują, że założenie rodziny to jedno z najważniejszych zadań rozwojowych osób wkraczających w okres dorosłości (Jarmołowska, 2009). Pytanie możemy postrzegać jako mityczne wezwanie do wyprawy, może ono paść ze strony kogoś bliskiego, w tym partnera, rodzica, czy przyjaciela, bądź kogoś obcego, na przykład lekarza, może też być wynikiem autorefleksji. Wezwanie do wyprawy to moment w opowieści, w którym bohater, wspierany przez postać Mentora (wewnętrzną lub zewnętrzną) podejmuje kluczową dla jego najbliższej przyszłości

decyzję. To moment tuż przed wyjściem ze świata zwyczajnego do świata niezwykłego – przekroczenia pierwszego progu.

Najczęściej w grupie badanych pojawiały się głosy, że dziecko jest elementem naturalnego rozwoju rodziny i wynikiem podjętej wspólnie z małżonkiem decyzji. Co ciekawe w dwóch przypadkach to mężczyźni dążyli do rodzicielstwa i to oni namawiali partnerki do pozytywnej decyzji w tej sprawie. Jedna z nich, choć nie czuła się gotowa, by zostać matką, ani nie czuła silnej potrzeby macierzyństwa, zgodziła się, z nadzieją, że to będzie nowe doświadczenie i nie będzie w tym sama. Zwyciężyła jej ciekawość świata i potrzeba gromadzenia doświadczeń.

Pojawiały się głosy bardzo pozytywne, odwołania, że dziecko jest szczęściem samym w sobie, sensem życia i rozwoju, radością, której dorosłym w jakiś sposób brakuje.

„poculiśmy, że w pewnym momencie fajnie byłoby mieć kogoś, komu się ten świat pokaże, bo my go znamy, my to przeżywamy, ale ten nowy człowiek, którego można wprowadzić, który cieszy się... mi chyba najbardziej w tym wszystkim zaczęło brakować tej radości” (Mama-1)

U podstaw decyzji nie leżały żadne konkretne argumenty, które pojawiają się często w naukowych i statystycznych rozważaniach dotyczących motywacji do macierzyństwa. Większość rodziców z grupy nie rozważała aspektu finansowego, lokalowego, ani organizacyjnego w odniesieniu do dziecka. Oczywiście jest to kwestia niewielkiej liczebności grupy oraz faktu, że osoby do niej należące posiadały dobre warunki życia.

Decyzję o rodzicielstwie możemy postrzegać jako rodzaj wewnętrznego pragnienia i przyływ emocji. Refleksjom rodziców towarzyszyło raczej pytanie obejmujące całą egzystencję: co dalej zrobić z życiem? Jak nim pokierować? Istotnym aspektem był również czas, kobiety zastanawiały się czy nadszedł właściwy czas, a także mówiły o obawach, że w pewnym momencie może być za późno na ciążę. Wiek kobiet jest silnym czynnikiem motywującym do starań o dziecko. „Właściwy czas” to określenie, które przywołuje wiele pytań – o dojrzałość, świadomość, zaufanie do siebie i partnera, swoje potrzeby, a także potrzeby innych. Żadna osoba nie przywoływała jednak takich pytań w momencie rekonstruowania swojego świata zwyczajnego. W naszych rozmowach pojawiały się jednak potrzeby jako czynniki, które stymulowały do działania. Jedna z mam swoje dziecko wiązała z poczuciem radości swoich rodziców – wnuk/wnuczka pojawiłby się jako jedyna życiowa radość dla dziadków, gdyby nie on/ona, nie mieliby „czym” żyć.

Dla jednej z mam dziecko było kolejnym etapem po ślubie, wynikiem chęci i dążeń do sięgnięcia po coś, czego jeszcze się nie ma. Zadaniowość zawodowa przekłada się w tym przypadku na życie rodzinne i prokreację, wynika ona z temperamentu i osobowości matki, która po prostu tak funkcjonuje.

„ta chęć dosięgnięcia tego, czego nie mam, ona mnie napędza, żeby wstać, żeby działać, żeby czasem pracować ponad siły i dziecko to był taki kolejny etap” (Mama-1)

Postać dziecka i sama ciąża jawić się mogą jako elementy planu do realizacji, punkty do zdobycia jak w grze, w której grający koniecznie chce wejść na wyższy poziom rozgrywki. Widoczne w tym ujęciu wpływy kultury *instant* (Melosik, 2000) i mediów społecznościowych, które kreują obraz dziecka i ciąży jako czegoś do zdobycia wtedy, kiedy się chce.

„był problem z tym, żebym ja zaszła w ciążę i kiedy myślę o tym, jak bardzo, ile przeplakałam dni, ile testów ciążowych zrobiłam, oczywiście nie przez 10 lat tylko przez rok hyh (śmiech)... dla mnie to jest dużo, ja działałam szybko, jak jest problem to trzeba go rozwiązać, więc już po trzech miesiącach zaczęłam rozwiązywać problem, którego teoretycznie nie było, bo można mówić o problemie dopiero po jakimś czasie, a nie po tak krótkim, ale wiedziałam, że ja nie chcę tracić tego czasu, bo chcę mieć to dziecko jak najszybciej, bo to jest ten moment, w którym czuję że jest ok, żeby ją mieć” (Mama-1)

W moim badaniu wzięły udział dwie kobiety, które straciły pierwsze ciążę. Jedna z mam (która urodziła pierwsze dziecko w 40 roku życia) miała trudność z zajściem w ciążę, a przebieg tejże lekarze określali jako ciążę wysokiego ryzyka. Czas pierwszej ciąży, gwałtownie przerwanej w zaawansowanym stadium, pokrywał się z czasem drugiej co do miesiąca. Cały okres prenatalny matka zmagала się z silnym lękiem, który nie minął nawet po urodzeniu zdrowego chłopca. Przyznała w swojej opowieści, że pragnie dziecka, czeka na nie jak na wynagrodzenie wszelkich trosk, jakich doświadczała.

„no, bo co by nie powiedzieć, tak egoistycznie chciałam mieć po wszystkich niepowodzeniach, chciałam, żeby nie wiem, los, bóg, siła wyższa, kosmos, jakbyśmy tego nie nazwali, układ genetyczny, żeby po tych wszystkich niepowodzeniach, żeby spotkała mnie taka nagroda, że będę miała śliczne zdrowe dziecko, niekoniecznie jakoś bardzo wybitne, chociaż byłoby fajnie, ale takie wiesz, takie no po prostu zdrowe dziecko” (Mama-8)

Tylko jedna osoba z grupy nie planowała rodzicielstwa, był to ojciec, który opowiedział, że jego negatywny stosunek do *posiadania* dzieci wynikał z niechęci powielania wzorców, przekazywania kolejnemu pokoleniu swoich życiowych problemów, co pojawiało się w innych badaniach naukowych (Jarmołowska, 2009,

Rostowska, 2010). Strach przed powieleniem wzorców to czynnik świadczący nie o postawie egoizmu, a świadomości. To mężczyzna wychowany przez nadopiekuńczą matkę i bez obecności ojca, również z którego to powodu odbył wcześniej własną psychoterapię, ale nadal przyznawał, że potrzebuje profesjonalnego wsparcia w zakresie samopoczucia psychicznego. To, że został ojcem było wynikiem oczywiście poczęcia dziecka i wzięcia za nie odpowiedzialności, ale przede wszystkim podjętej decyzji jego partnerki. Był to przypadek, w którym metaforycznie człowiek staje na wysokości zadania, gdyż od samego początku badany zaczął aktywnie przygotowywać się do ojcostwa.

„też jakby myślę, że to było w ogóle u podłoża mojego, mojej wcześniej niechęci do tego, żeby, cudzysłów, posiadać dzieci, posiadać w sensie, koniec cudzysłowu, dzieci, że w tym Ja nadal było wiele rzeczy, których tam nie chciałem i, i nie chciałem tego też dalej przekazywać, w sensie tych trudności, których ja doświadczałem i doświadczam” (Tata-1)

Sama decyzja o byciu rodzicem jest przyczynkiem do refleksyjnego przeżywania doświadczenia rodzicielstwa, łączy się z pytaniem *jak to będzie*, potrzebą kreowania nowego obrazu siebie jako rodzica. Jednak to, co prowadzi do podjęcia tej decyzji często nie wynika z refleksyjności jednostki, nie jest to kwestia, jaką kobiety rozważają analizując za i przeciw, poszukując argumentów i przesłanek, jest to rodzaj wewnętrznego przekonania, jakie im towarzyszy – „ja to po prostu wiedziałam”, „chciałam”, „zdecydowałam i już”. Z perspektywy kobiet decyzji o ciąży nie trzeba wyjaśniać, ta potrzeba albo się pojawia, albo nie, trudno uchwycić za pomocą słów to, co wpływa na jej wyłonienie się. Łatwiej powiedzieć *dlaczego nie, co stoi na przeszkodzie*.

Jak wskazują opracowania naukowe (Jarmołowska, 2009) oraz postawa ojca biorącego udział w moim badaniu – decyzja o bezdzietności, życiu *child free* wynika ze świadomego namysłu. Osoby, u których nie pojawia się wspomniane wewnętrzne przekonanie, poszukują argumentów, by zezwolić sobie na podjęcie decyzji o braku potomstwa. Argumentacja jest niezbędnym elementem wartościowania podjętej decyzji, im więcej przesłanek za tym, by nie zostać rodzicem, tym lepiej. Kryje się za tym przymus, wspomniana wcześniej presja społeczna.

Presja umacniana jest poprzez obrazy, w otoczeniu których żyją współcześni ludzie. Kobiety z grupy badanych opowiadały o sytuacjach, w jakie zostały „wepchnięte” wraz z pierwszą myślą o dziecku, sytuacje te roboczo nazwałam sprzysiężeniem obrazów

rodzicielstwa. Zaraz za jedną myślą o rodzicielstwie zaczęły pojawiać się na monitorach ich smartfonów i komputerów obrazki i fotografie przedstawiające zadowolone twarze małych dzieci, szczęśliwych ludzi trzymających noworodka, piękne wózki, pluszaki i kolorowe kocyki. Algorytmy, za pomocą których reklamodawca dociera do wykupionej w mediach społecznościowych grupy odbiorców, stale są rozbudowywane i stają się coraz inteligentniejsze (AI), służą nie tylko do dotarcia do konkretnych osób, ale też kreacji potrzeb. Obrazy te pojawiają się na kontach użytkowników mediów społecznościowych tworząc bańkę filtrującą (Pariser, 2011), sprzysiężenie obrazów wynika ze sposobu działania algorytmów wyszukiwarek, samych stron internetowych i aplikacji. Dopasowywanie treści do użytkownika stało się nadrzędnym celem twórców narzędzi internetowych, wykorzystywanych przez marketingowców, którzy podsycają pragnienia konsumentów. Tworzone grupy odbiorców kategoryzują użytkowników w grupy, do których kierowane są wybrane treści, jak w przypadku przyszłych matek - pasowały one profilem do odbiorców produktów z kategorii ciąża/macierzyństwo: kobieta, lat 25-35, wykształcona, pracująca, w związku, przykładowe hasła w historii wyszukiwania: ginekolog, łódź. Co ciekawe, współcześnie człowiek nie ma możliwości, aby korzystać z internetu i nie dzielić się swoimi wrażliwymi danymi, fundacja Panoptykon dostrzegła, że nawet aplikacje rządowe, takie jak Internetowe Konto Pacjenta korzystają z trackerów Google Analytics (Obem, 2024), przekazują więc dane umożliwiające dopasowanie przedstawianych treści jednostkom po wizycie u lekarza. Wystarczy więc odwiedzić lekarza i przyjmować witaminy sprzyjające poczęciu, by wpaść w "bańkę" rodzicielstwa rekomendowanego przez reklamy.

Poza bańką informacyjną, pragnienie czegoś wystrza zdolność dostrzegania pewnych rzeczy w rzeczywistości, co zauważyła Joanna Jagiełło (2014) w swojej powieści autobiograficznej:

„kobiety, które pragną dziecka, wszędzie dookoła widzą niemowlęta. Małe buźki wystają spod koczków, małe rączki szarpią kolorowe grzechotki. Świat staje się jednym wielkim kwileniem. Pełen jest noworodków i brzuchatych kobiet jaśniejących wewnętrznym szczęściem. Kobiety, które czują się samotne, wszędzie widzą pary” (s. 209).

W wezwaniu do wyprawy obrazu odgrywały znaczącą rolę, wchodziły niepostrzeżenie w rolę Mentora i prowadziły wybrane osoby ku spełnieniu „swoich” pragnień. Może to właśnie z tego wynika trudność w uchwyceniu przyczyny decyzji, by zostać rodzicem? Jak wskazuje Małgorzata Bogunia-Borowska (2012) jesteśmy

społeczeństwem nowego paradygmatu, fotospołeczeństwem. Obrazy na poziomie jednostkowym, jak i zbiorowym, prywatnym i publicznym stają się osią praktyk społecznych konstruowanych wokół wizualności i widzialności działań i zachowań ludzkich. Są one nośnikami znaczeń, wskazują możliwe sposoby ekspresji, pełnią funkcję w kreowaniu tożsamości, są środkiem komunikacji międzyludzkiej. Fotospołeczeństwo to wielowymiarowy i wieloaspektowy proces wizualizowania rzeczywistości w codzienności, efekty którego przekładają się na doświadczanie i przeżywanie przez człowieka form wszelkich kulturowych i społecznych zjawisk. Przykładem sprzysiężenia obrazów i działania paradygmatu fotospołeczeństwa może być wypowiedź jednej z influencerów z zakresu macierzyństwa, Zuzy Skrzyńskiej, która sama w wywiadzie opublikowanym w czasopiśmie „Twój Styl” mówi, że Instagram ją oszukał:

„To jest dość zabawne, bo postanowiłam działać na Instagramie zaraz po tym, jak solidnie się na nim przejechałam. Kiedy zaszłam w pierwszą ciążę, zaczęłam obserwować instagramowe profile różnych mam. Chciałam zobaczyć, jak może wyglądać macierzyństwo. Zainspirować się, znaleźć przydatne wskazówki dla świeżo upieczonej mamy. Trafiałam głównie na piękne kadry, pokazujące beztrudno spędzany czas z maluchem albo bez niego. Czytałam o dzieciach, które prawie w ogóle nie płaczą, są mało wymagające, przesypiających noc w swoich łóżeczkach. I mimo że wiem, że treści publikowane w sieci to jedynie ułamek rzeczywistości, to złapałam się w tę pułapkę, w którą mam wrażenie bardzo dużo osób się łapie – że i u mnie tak będzie. Idealnie. Bez problemów. Kolorowo” (Skrzyńska, Zamkutowicz, 2020)

JA w świecie zwyczajnym stanu prarodzicielstwa jest prawie niezauważalne, bo jest integralne, wiadome, znane, nie zajmuje centralnego miejsca w zainteresowaniach jednostki, ale jest na tyle uświadomione, by człowiek miał poczucie wolności. Kiedy pojawia się ciąża, pojawia się też rodzaj metaforycznej klatki, do której wchodzi się dobrowolnie i czeka.

„już nie ma miejsca na ucieczkę, odejść, wyjść sobie z koleżankami, od tak, rzucić się w wir pracy, tego już nie ma” (Mama-6)

Stan prarodzicielstwa to czas doświadczania świata zewnętrznego. Wraz z momentem przekroczenia pierwszego progu, czyli w tym przypadku podjęcia decyzji o rodzicielstwie, bohater wyrusza na wyprawę do świata niezwykłego, czyli takiego, który od samego początku zdaje się być innym, obcym, pełnym pułapek i niebezpieczeństw.

ŚWIAT NIEZWYCZAJNY stanu prarodzicielstwa a koło wędrówki bohatera

Światem niezwykłym stanu prarodzicielstwa określam moment w życiu człowieka, w którym myśl o ciąży przekłada się na działania i ich efekty, czyli jest to świat osadzony w czasie starań o ciążę, samej ciąży i porodu, a także pierwszych chwil z dzieckiem. Należy w tym momencie podkreślić, że nie dla każdego rodzica moja propozycja rozpisania koła wędrówki prarodzicielstwa i rodzicielstwa jest wyrazem jego indywidualnego doświadczenia. Każdy inaczej przeżywa trudności i problemy, a więc inaczej też określa ich rangę względem innych doświadczeń. Główną Próbą dla kobiety może być tak samo zajście w ciążę, poród, jak i ten moment po porodzie (zob. załącznik nr 1).

„nawet nie było dużo stresu, bo to był, kurcze, no tak szybki poród to był mega, no schody się zaczęły po porodzie, ponieważ no ja myślałam, że po prostu na jakiś czas zabiorą syna, żebym ja mogła odpocząć, w sensie pozbierać się do kupy, bo rodziłam bez znieczulenia, tam mnie zszywali, no generalnie byłam w bardzo kiepskiej formie bardzo się źle czułam po tym porodzie” (Mama-5)

Kobiety, które cierpią na depresję poporodową dłużej pozostają w świecie niezwykłym, podobnie jest z mężczyznami, którzy doświadczają pierwszych dni ojcostwa jako bardzo trudnych (depresja poporodowa może ich również dotyczyć). Warto więc rozpatrywać możliwość analizy tego doświadczenia z zachowaniem elastyczności w umiejscawianiu danych momentów i zdarzeń w ramach proponowanej struktury. Moja próba rozpoznania wędrówki w doświadczeniu łączenia się stanów prarodzicielskiego z rodzicielskim jest propozycją nakładania filtru, poprzez który możemy próbować poznać doświadczenie jednostki.

Tuż za pierwszym progiem istnieje świat, który urzeczywistnia informacje gromadzone w ramach przedwiedzy. Teoretycznie, każdy dorosły człowiek wie, jak można zajść w ciążę, jednak w praktyce okazuje się to nie tak łatwe i nie tak oczywiste. Część mam z mojej grupy dopiero w tym momencie zaczęła pogłębiać wiedzę na temat cyklu miesięczkowego, owulacji, wpływu częstotliwości stosunków płciowych na zapłodnienie. Osoby, które dość szybko zaszły w ciążę, nie musiały rozbudowywać swojej wiedzy, nie sięgały więc po lektury (poradniki) ani nie gromadziły wiedzy z for tworzonych przez kobiety próbujące zajść w ciążę. Mama-4 przyznała, że gdy poznaje historie innych mam czuje, że wiele ją ominęło w tym zakresie.

Zauważam w tym momencie funkcjonujący skrypt, który przedstawia scenariusz obejmujący warunkowanie: seks przed ślubem = ciąża = wstyd⁵¹. Skrypt ten i wynikające zeń założenie, że najlepiej w ogóle nie podejmować aktywności seksualnej przed ślubem, aby nie zhańbić rodziny czy też nie „zepsuć” sobie życia, przekłada się również na edukację seksualną, która w przypadku kilku mam z mojej grupy nie dostarczyła im niezbędnej podstawowej wiedzy (mimo uczestnictwa w zajęciach wychowania do życia w rodzinie) o życiu seksualnym i ciąży. Zbudowany obraz niechcianej ze względu na opinię innych ciąży, sprawił, że ciąża jawiła się jako zagrożenie, a nie coś oczekiwanego, ilustruje to jedna z wypowiedzi:

„dużo było takiej niewiedzy u mnie na samym początku” (Mama-6).

Decyzja o staraniu się o dziecko wiązała się na początku z koniecznością zmiany postrzegania samej ciąży, ze zdobyciem wiedzy o jej uzyskaniu i przebiegu, jak i zmianą postrzegania dziecka jako czegoś, co *psuje* życie i może przynieść wstyd. W tym również upatruję źródła życiowego skryptu bądź grzeczna/grzeczny, zachowuj się „porządnie”.

Dla badanych zdobycie wiedzy nie stanowiło problemu, ponieważ w ostatnich latach możemy korzystać z wiedzy profesjonalistów promowanej przez fundacje i stowarzyszenia, których celem jest wypełnienie luki edukacyjnej związanej z seksualnością i rodzicielstwem (stosunkowo niewiele informacji badane zyskiwały od swojego ginekologa). Istnieje również wiele aplikacji pomagających śledzić cykle, jak i rozwój ciąży, zawierających przy tym opisy poszczególnych procesów i zależności, w tym zakresie nowe technologie okazują się być bardzo pomocne. W odniesieniu do monomitu ów brak wiedzy i sprzeczny obraz ciąży przyczyniły się do dodatkowego poczucia zagubienia na samym początku wędrówki w niezwykłym świecie. Dla niektórych osób była to chwila, którą przeszły niepostrzeżenie, dla innych – wiązał się on z szeregiem działań, które miały pomóc w stworzeniu zarodka.

Rozpoznanie świata niezwykłego przypomina proces poznawania rzeczywistości. Poczynione założenia wstępne determinują sposób jej odkrywania i porządkowania. W tym momencie warto się na chwilę zatrzymać i przyjrzeć pewnemu

⁵¹ Skrypt ten przedstawiał zajście w ciążę jako hańbę (o takim postrzeganiu ciąży pisze np. Annie Ernaux w swojej książce „Ciała” wydanej przez wyd. Czarne w 2024 r.) dla całej rodziny, zakaz funkcjonował nawet wtedy, gdy praktyka ukazywała jego nieskuteczność. Wciąż możemy usłyszeć wiele rodzinnych opowieści o wielkiej i nagłej miłości, szybkim ślubie i narodzinach wcześniaka wyglądającego na 9-miesięczne niemowlę. W mojej najbliższej rodzinie usłyszałam sześć takich opowieści.

pojęciu, które w odniesieniu do starań o ciążę rzuca dodatkowe światło na zagadnienia sprawczości, pragnienia i działania. To pojęcie losu jako dodatkowego czynnika kształtującego życie człowieka (Kunowski, 2000), mogącego całkowicie odmienić postępowanie jednostki kształtowanej pod wpływem biosu, agosu i etosu, „los, chociaż jest siłą niewymierną i niedającą się przewidzieć, decydująco wpływa swoimi ciosami lub uśmiechami fortuny na życie, rozwój i wychowanie każdego człowieka” (s.177). W tym ujęciu może mieć on charakter fatalistyczny, nieodwracalny, anankastyczny, czyli związany z przeznaczeniem, jak i wokacyjny – związany z powołaniem. W próbach uporządkowania sposobu rozumienia czym jest los człowieka pomocne są więc pojęcia fatalizmu, determinizmu, wolicjonalizmu i indeterminizmu. Założenie związane z fatalizmem umiejscawia człowieka w świecie jako istotę, której zabiegi i działania są bezsensowne, nic nie może bowiem odmienić przeznaczenia człowieka, to mityczne Mojry są nieuchronną siłą sterującą losem jednostki. Jeśli więc boginie losu przewidują, że dana kobieta zostanie matką, a wskazany mężczyzna ojcem, to tak będzie, jeśli nie – to nic tego nie zmieni, żadne starania nie mają sensu. Determinizm zakłada, że wszystko to, co dzieje się tu i teraz z człowiekiem jest skutkiem wcześniejszych zdarzeń, przyczynowo-skutkowa perspektywa wpływa na poczucie bezsilności, winy i wywołuje w jednostce potrzebę poszukiwania zdarzeń, które doprowadziły ją do momentu, w którym coś się nie zdarza, choć wedle przewidywań – powinno. Los, choć w tym ujęciu jest określony, to jego określoność nie ma jasnych przyczyn, stąd powstaje przestrzeń pytałości, prób walki z losem, która i tak zakończy się zgodnie z przeznaczeniem, ale daje to pewnego rodzaju nadzieję na zmianę. Indeterministyczne podejście zakłada istnienie przypadku, którego nie da się przewidzieć, a który zmienia życie człowieka, świat, w jakim jednostka funkcjonuje jest zbiorem przypadku, a nie przyczyn i skutków. Wolicjonalizm natomiast zakłada istnienie woli jako zdolności człowieka do wyboru działania spośród różnych możliwości, to dyspozycja oparta na świadomej decyzji, prowadząca do wyboru alternatyw. Wolicjonalizm łączy się więc z intuicją działania, podejmowania różnych aktywności w celu spełnienia swoich pragnień, intuicja jako rodzaj przewodniczki (archetyp Mędrca) wspiera bohatera w podejmowaniu kolejnych prób w wędrówce. A właśnie po przekroczeniu pierwszego progu zaczyna się prawdziwy czas prób, przygotowujących jednostkę do głównej walki. To, jakie są te próby i na czym polegają zależy również od losu. Ciąża jest wyjątkowym przykładem realizacji scenariusza napisanego przez los. Dzięki rozwojowi medycyny człowiek może przeciwstawiać się działaniom losu, jednak powodzenie wszelkich procedur zależy nie

tylko od wiedzy i wyspecjalizowania medyków, ale przede wszystkim od tego, jak potocznie określając „ułoży się życie człowieka”. Rodzice z badanej grupy mimo niepowodzeń i zaskoczeń nie rezygnowali z poczucia sprawczości, przeciwstawiali się przeciwnościom, w pewien sposób – mierzyli się z losem, aż ich życie potoczyło się tak, jak chcieli.

Bohater spotyka wrogów i sprzymierzeńców, cały czas zbliża się do Najgłębszej Groty, w której odbędzie się Główna Próba. Doświadczenia zbliżania się do osiągnięcia upragnionego obfitują w ekscytację, złość, podniecenie, a przy tym pojawiają się myśli rezygnacyjne i mają one związek z symbolicznym wrogiem, jakim jest w tym przypadku wirus. Rodzice, którzy wzięli udział w moim projekcie zaszli w ciążę i urodzili dziecko w czasie pandemii COVID-19. Konieczna izolacja, utrudnienia w dostępie do opieki medycznej to tylko wierzchołek problemów, z jakimi wszyscy się mierzyliśmy. Do wspomnianego obrazu ciąży jako zagrożenia, trzeba było dodać realne zagrożenie zewnętrzne. Nie zebrałam informacji odnośnie—samego postrzegania pandemii w kontekście starań o dziecko, ale usłyszałam kilka wypowiedzi o trudnościach związanych z dostępem do lekarza i towarzyszącym przyszłym rodzicom strachu. Najwięcej wspomnień o koronawirusie pojawiło się w opowieściach porodowych, czyli w kolejnym etapie, czy też w samym doświadczeniu Zbliżenia się do Groty, jako miejsca ciemności – niewiadomego. Jedna z mam opowiadała, jak wyłaniało się u niej w związku ze stanem izolacji poczucie odpowiedzialności za dwoje.

„to już był covid, też te czasy covidowe... więc siedziało się w domu, z tym było mi trudno, czułam strach taki przed tym, że po prostu jak złapię infekcję to nie wiadomo co to będzie, jednak strach przed tym zarażeniem się, rezygnowałam z niektórych spotkań z ludźmi, bo tam już w sumie czułam się odpowiedzialna nie tylko za swój stan zdrowia, a za jakieś takie dalej idące konsekwencje” (Mama-6)

Jedna z ciąż pojawiła się w momencie rozluźnienia obostrzeń.

„pojechaliśmy do miejsca, z którego mamy wspaniałe wspomnienia, pojechaliśmy do województwa świętokrzyskiego na camping, gdzie pierwszy raz mieliśmy tylko swoje cztery ściany, gdzie mogliśmy pooddychać innym powietrzem, gdzie na chwilę zapomnieliśmy o tym, co się dzieje za granicą (wybuch wojny w Ukrainie – przyp. autorki), co się dzieje z moją mamą (choroba, przyp. autorki) i tam tak jakbym wjechała do zupełnie innego świata, zupełnie inne powietrze, zupełnie inne otoczenie, ogrom ludzi, wielu znajomych, kilku przyjaciół, nowe znajomości też, ale też nabyliśmy nowego członka rodziny, bo pojawił się w naszym życiu Reksiu (przyp. autorki), a jak się z biegiem czasu okazało, to już w ogóle powiększyliśmy rodzinę, bo okazało się, że jestem w ciąży i że do naszego domu zawita mały człowiek” (Mama-7)

Kolejnym symbolicznym wrogiem, jaki wyłonił się w trakcie naszych spotkań był czas, który w interpretacji badanych wywierał duży wpływ na ich sposób przeżywania momentu starania się o dziecko, bądź jak w przypadku ojca z grupy – dotyczył momentu, w którym ciąża się nagle pojawiła. Po przekroczeniu progu czas zaczął przyspieszać, stał się namacalny - w szczególności dla kobiet, które starały się o ciążę i które odmierzały dni w cyklu, sprawdzały moment, w którym mogłyby dowiedzieć się o ciąży. Osoby, które poddały się ów rwącej rzece (oddaly sprawę w ręce losu, tj. bezproblemowo zaszły w ciążę), nie odczuwały aż tak silnego napięcia związanego z czasem. Sama ciąża polegająca na odliczaniu czasu do porodu, jest to bardzo ważna kategoria w okresie perinatalnym. Warto zwrócić uwagę na fakt, że nie było osób, które doświadczały czasu w inny sposób niż dwa opisane powyżej. Czas prób jest momentem umożliwiającym bohaterowi konstytuowanie własnej tożsamości, przyszłe mamy powoli dowiadywały się, co może znaczyć dla nich ich ciąża, z każdym kolejnym doświadczeniem weryfikowały przedwiedzę, uzupełniały ją o nowe informacje. Nie był to jednak czas skupienia na sobie, poznawania swojego Ja.

„to jest takie... taka niepewność i dużo też takiego stresu, że to się zadziało, gdzieś o tym myśleliśmy, że gdzieś jakby ten proces... jakby ta pewność męża mnie też dała tę pewność, że ja też jestem gotowa, i że chcemy, i że chcę dziecka, no ale właśnie to się nie zdarzyło, nie zadziało tak od razu, tylko po tym, po jakimś czasie, tylko finalnie to się zadziało i po tym początku był taki stres, o boże to się zdarzyło, to jest to, już tu rośnie i takie hm no właśnie, ale nie wiem gdzie Ja w tym było...” (Mama-3)

Obok wrogów w świecie niezwykłym pojawiają się sprzymierzeńcy, dodający otuchy, motywujący do dalszej drogi. Ich obecność uwidacznia się w spotkaniach z tekstami, którymi mogą być obrazy, słowa, symbole, a także całe opowieści. Spotkanie z tekstem jest rodzajem kontaktu z treścią niosącą znaczenie istotne dla danej osoby w konkretnym momencie. Przywoływanie tekstów, pomnażanie obrazów jest wynikiem sprzężeń, o których wspominałam wcześniej. Bohater w świecie niezwykłym, czyli przyszły rodzic na samym początku doświadcza zagubienia, odczuwa trudności związane z nieuświadomionym lękiem, aby się odnaleźć poszukuje informacji, wskazówek, ścieżek, dzięki którym dostrzeże różne możliwości dla swojego działania. Campbell (2013) opisuje drogę prób jako proces rozwiewania, przekraczania czy przeobrażania obrazów z naszego dzieciństwa (s. 84). Zdobywanie wiedzy odbywa się poprzez różnego rodzaju teksty, które jednostka napotyka na swojej drodze – pojedyncze obrazy i całe opowieści. Moment podjęcia decyzji, przekroczenia progu nasilił

sprzysiężenie obrazów, stawało się ono coraz bardziej intensywne. Punkt skupienia ukierunkowany został na naturę, przebieg cyklu, obejmował także pierwsze wyobrażenia: i co dalej? W otoczeniu przyszłych rodziców pojawiało się coraz więcej dzieci i informacji: będziemy mieli dziecko. Opisywane zjawisko jedna z mam określiła „zrządzeniem losu” – nagle zaczęły do niej docierać teksty podsycające jej pragnienie zostania mamą.

W rolę sprzymierzeńców w przypadku kobiet starających się o ciążę wchodził mężczyźni, ich partnerzy. Kiedy na samym początku opowiadałam badanym, że w naszych spotkaniach i twórczych działaniach poszukiwać będziemy skryptów, wzorców życia, które w jakiś sposób oddziałują na doświadczenie rodzicielstwa, to prawie wszyscy mi zakomunikowali, że oni jak przeczytali ogłoszenie o badaniu to pomyśleli: to dla mnie, bo znam swoje skrypty, ale nie wiem, jak się ich pozbyć. W przypadku kobiet, jak i jednego mężczyzny skrypty, z których zdawali sobie sprawę, dotyczyły ról i zadań z nich wynikających. Sprzeciw wobec braku zaangażowania mężczyzn w życie rodziny, podział obowiązków i budowanie relacji z dzieckiem – to przełamanie skryptu wszechogarniającej matki, matki opiekunki, matki sprzątaczk, kucharki. Tylko w kilku przypadkach skrypty ról zostały zmodyfikowane nie tylko na czas starań o dziecko, ale również i po jego urodzeniu. W większości zmiany pozostawały w sferze idei, a nie praktyki.

„ja chciałam żeby to było (pauza) świadome (pauza), żeby to było yy (pauza) przemyślane, yyyy macierzyństwo, ee właściwie rodzicielstwo, no bo jakby założenie było takie, że jesteśmy w tym razem i ja powiedziałam mojemu mężowi, chociaż nie musiałam mu tego nawet mówić, tak, ale w tych rozmowach że ja nie chcę mieć dziecko, tylko chcę żebyśmy my mieli dziecko” (Mama-1)

Partnerzy wchodził w to doświadczenie i angażowali się w przechodzeniu kolejnych prób. Wszystkie opowieści, które poznałam, przedstawiały i ojca, i matkę jako zaangażowanych dorosłych ludzi, którzy świadomie i z ogromną ciekawością czekają na swoje dziecko.

Świat niezwykajny po przekroczeniu progu nie rozszerza się, a zamyka, a można by się spodziewać, że będzie wręcz odwrotnie biorąc pod uwagę fakt, że wkroczenie weń wiąże się z rozwojem wiedzy i poszukiwaniem nowego. Bohater jednak w tym momencie zamyka się na innych i koncentruje na początku na wyobrażeniu dziecka, a następnie na dziecku. Jest to tak silne pragnienie, że wyklucza ona pozostałe elementy codziennego życia z repertuaru rzeczy istotnych. Intymność doświadczenia wkraczania

w rodzicielstwo, a także samego rodzicielstwa wyklucza obecność dużego grona osób zaangażowanych w życie pary. Inni (znajomi, rodzice) w przypadku badanej grupy pozostają poza tym, co się dzieje w przeżyciach rodziców. Ze względu na przywołane skrypty, a także specyficzny czas pandemii, minimalizują oni ilość kontaktów, co intensyfikuje się po pojawieniu się dziecka.

Po serii prób bohater wkracza w strefę Najgłębszej Groty, co przekładam na pojawienie się ciąży. I tu warto zwrócić uwagę, że w przypadku osób, które bardzo szybko Zbliżyły się do Najgłębszej Groty (szybkie zajście w ciążę lub przypadkowe) doświadczały one innego rodzaju prób, co innego stanowiło dlań wyzwanie. Pobyt w Najgłębszej Grocie ma przygotować bohatera do konfrontacji, głównej próby, tak też było w przypadku ciężarnych kobiet.

Ciąża w opowieściach badanych⁵² poza dwoma przypadkami była przedstawiana jako *dobry czas*. Moment, w którym kobiety nawet mimo dolegliwości fizycznych czuły się po prostu dobrze, koncentrowały się na dziecku, tworzyły świat wyobrażony – świat swojego życia z dzieckiem:

„pierwsze chwile wspominam dość srogo, w sensie, przed samym porodem było nawet fajnie” (Mama-5)

„w ciąży było fajnie, na samym początku ciąży to było coś, co mnie zaskoczyło i było takie... czasem takiego oczekiwania w zaciekawieniu, no z pozytywnym wyobrażeniem” (Mama-6)

„ciąża była super, ogólnie początek był taki (...) no i potem jak ten brzuszeczek rósł, i generalnie te wszystkie badania, że wszystko ok, no to tak dodawał tej pewności i no, ale właśnie było takie skupianie się na tym brzuszku, na tym masowaniu, wcieraniu tych olejków i tak dalej, że i taka radość, że jest ten maluszek” (Mama-3)

W opowieściach moją uwagę przykuło słowo *fajnie*, które sam program Word podkreśla jako słowo, które należy zamienić z innym, aby zyskać sens wypowiedzi. Nie dziwi mnie obecność słowa *fajnie* w języku potocznym, jest to jedno z częściej pojawiających się słów w rozmowach, jednak jest to słowo, które straciło ostrość znaczeniową i na podstawie wypowiedzi (powyższe wypowiedzi pochodzą od trzech różnych narratorek), że ciąża była fajna, nawet fajna, czy też super, zastanawiam się, czym jest owa *fajność ciąży*. Dostrzegam w tym określeniu spełnienie pierwszego pragnienia, osiągnięcie zamierzonego celu, w przypadku braku komplikacji poczucie

⁵² Ojciec, który wziął udział w badaniu nie koncentrował się czy też nie przywoływał okresu ciąży partnerki, w trakcie spotkań skupiony był na tu i teraz, przeżywaniu rodzicielstwa i teraźniejszych wyzwań.

szczęścia, że wszystko się układa, a dzięki temu uzyskanie poczucia bezpieczeństwa – chociaż na chwilę. Możliwe, że łączy się to z coraz większą pewnością związaną z rozwojem pandemii, pojawieniem się szczepionki przeciwko COVID -19, zmniejszaniem obostrzeń i odzyskiwaniem swobody. Może fajna ciąża to taka, w której kolejne próby w postaci badań prenatalnych kończą się pozytywnie, choć same w sobie powodują poczucie niepewności i strachu. Fajność przeżycia może więc zakrywać pewne trudności, których nie da się rozwiązać inaczej niż poprzez cierpliwe czekanie, wypieranie tego, co złe, a co możliwe.

Ciąża to też czas spowolnienia biegu życia i skupienia na różnych niedocenianych czy niezauważanych wcześniej jego aspektach. Uczestniczki badania koncentrowały się na tym, co pozytywne, opowiadały również o przygotowaniach do porodu – o lekturach, a zarazem planach organizacyjnych, uczestnictwie w szkołach rodzenia. Jedna z mam przyznała, że musiała przepracować lęk przed porodem, a inna walczyła z lękiem o dostrzeżenie ruchu dziecka, który wynikał częściowo z diagnozy ciąży wysokiego ryzyka.

„odkąd zaszłam w ciążę skupiałam się na tym, żeby ją utrzymać, na tym żeby F się urodził, na tym żeby zrobić wszystko, żeby pomóc mu się urodzić (...) ciąża to jest okres radości, moja ciąża nie była okresem radości, moja ciąża pokryła się praktycznie co do dnia z ciążą, którą straciłam, więc kiedy dowiedziałam się że jestem w ciąży po prostu wpadłam w taką euforię, a za chwilę skarciłam się że nie możesz się cieszyć, nie możesz się cieszyć” (Mama-8)

„nie było postępu porodu, dostałam oksytocynę, wszystko to, czego bym nie chciała, co czytałam w książkach, że tak pięknie jest w porodzie i to jest to, czego trzeba unikać właśnie” (Mama-6)

„ja tak czekałam, że się coś nie uda, że po prostu już ten lęk, że się nie uda przesłonił mi kompletnie radość z ciąży, kompletnie, tak jak moje koleżanki opowiadały mi o, o tym, że właśnie, że nie wiem, że siedziały i wsłuchiwały się w siebie, i w dziecko, tak ja też się wsłuchiwałam, bo mi się musiały odliczyć ruchy, więc jak się syn urodził to ja wreszcie odetchnęłam, ja wreszcie odetchnęłam, zobaczyłam, że jest wszystko w porządku” (Mama-7)

Mimo pozytywnego wydźwięku narracji o doświadczeniu bycia w ciąży umiejscawiam je w mitycznej, mrocznej scenerii, bowiem sama ciąża, przyglądając się jej z zewnątrz, łączy w sobie życie i śmierć, do momentu porodu jest rodzajem szczeliny, a/r/tograficznego pęknięcia (zob. rozdz. 4.1.4.2), które prowadzi ku czemuś nowemu, z czasem po pęknięciu następuje symboliczne rozdzielenie bytów, przy zachowaniu stałej dwukierunkowości (dwujedni): jeden byt nadaje znaczenie drugiemu przez całe dalsze

życie. Cięża łączy się z bezterminowym zobowiązaniem, które pozostaje nieuświadomione do momentu spotkania z dzieckiem.

Główna Próba

Moment głównej walki decyduje o dalszym losie bohatera, o jego śmierci lub odrodzeniu. Bohater nie może z tej walki zrezygnować, odsunąć jej w czasie, ani o niej nie myśleć. W momencie tym on sam musi stawić czoła trudnościom.

Pojęcia śmierci i odrodzenia są symboliczne, a zarazem tak bardzo pasują do samej akcji porodowej.

Momentem śmierci jest dla mnie zatrzymanie akcji, niemożność pójścia dalej, brak sił do dalszej wędrówki. Śmierć może oznaczać konieczność zbudowania nowego świata zwyczajnego w miejscu głównej próby. Walka staje się wtedy punktem początkowym, zamienia w status quo. Świat zwyczajny, który istniał do tej pory, nie jest już dostępny. Podstawy nowego świata pojawiają się na gruzach przeżyć, pragnień, nadziei, powstają ze szczątków pamięci. Bohater musi zrekonstruować świat w nowych okolicznościach. Moment śmierci to doświadczenie traumatyczne, którego koniec jest śmiercią samą w sobie, niesymboliczną, kiedy np. podczas porodu umiera dziecko lub matka. Jeśli umiera dziecko, matka kończy tę wędrówkę prarodzicielstwa, jeśli umiera matka, dziecko nie jest zdolne wędrować po świecie niezwykłym, wprowadzane jest w świat przez Innego, jego świat nie rozwija się równolegle ze światem wędrówki matki. Świat zwyczajny budowany od momentu głównej próby jest światem mrocznym, przepełnionym bólem, cierpieniem, bohater nie ma często siły, by przekroczyć próg i iść dalej, niezbędne są doń wezwania zewnętrzne, pomoc Mentorów. Gdy w końcu się to udaje, a bohater przechodzi tym razem przez próbę, to przecież wraca po czasie do świata zwyczajnego, ale ten rozpatruje w innym świetle.

Momentem odrodzenia jest doświadczenie trudu, osamotnienia i jednocześnie poczucie mocy sprawczego działania, przejście przez ciemność ku jasności. Główna próba to punkt kulminacyjny, który nie kończy wędrówki, ale całkowicie zmienia jej bieg (z dołu koła ku górze).

U jednej z mam poród wywołał traumę, z powodu której podjęła terapię i długo odzyskiwała równowagę. W momencie, w którym się spotkałyśmy, była na końcu tej podróży. Nie pytałam o szczegóły tego doświadczenia, bowiem uznałam, że nie jest to celem naszego spotkania, a i ponowne opowiadanie tej historii powinno mieć miejsce

tylko wtedy, gdy ta osoba uzna ją za istotną i potrzebną. Wiem tylko, że wszystko, co działo się w trakcie głównej akcji nie działo się tak, jak by ona tego chciała. To jest element wspólny dla wszystkich opowieści, których miałam możliwość wysłuchać. „Nie tak jak chciałam”, „nie tak to sobie wyobrażałam” mogłyby brzmieć tytuły opowiadań o akcjach prowadzących do pierwszego spotkania z własnym dzieckiem.

„i pamiętam jak w tej książce było, że trochę teraz medycyna przyspiesza jakby niektóre rzeczy i że nie daje tej naturze tego, że w sensie nie ma na to czasu, żeby poczekać i tak dalej tylko, że idą na to przyspieszanie (...) tam była taka presja że mam podjąć decyzję (dotyczącą zgody na wywołanie porodu – przyp. autorki) do 14, tylko to jest naprawdę takie za i przeciw (...) tam nie było na to czasu, jakby nikt mi nie poświęcił, nie wiem, tyle uwagi, żeby mi powiedzieć że są takie plusy i minusy” (Mama-3)

Wszyscy badani przygotowywali się do punktu kulminacyjnego ciąży. Wyobrażenie porodu było tworzone na podstawie lektur, informacji zdobytych w szkole rodzenia, rozmów z położną, prowadzącym lekarzem, wymiany doświadczeń z innymi kobietami (w mediach społecznościowych jest wiele grup wsparcia dla kobiet w ciąży). W wypowiedziach badanych poród choć jest nieodłącznym elementem życia człowieka, omawiany był na lekcjach biologii jako jedna z funkcji organizmu ludzkiego, pozostając owiany tajemnicą. W codzienności pojawiają się nieliczne historie porodowe, a przecież to kluczowe doświadczenie, pierwotne, niezbędne dla przetrwania ludzkości, a zarazem tak intymne, intensywne i ważne dla konstituowania tożsamości rodzica. Wyobrażenie porodu utrudniało jego przeżycie, stawiało wymagania, wysoko ustawiało poprzeczkę rozgrywki.

„poród był dla mnie też trudny, bo ogólnie nie czułam go, jakby chyba przez to, że trochę tak spychałam to wsłuchiwanie się w siebie, a może nie powinnam się tak obwiniać, ale... i tak teraz mówić, ale miałam wrażenie, że nie mam kontaktu z tym ciałem, że ja nie wiem, co się dzieje” (Mama-6)

Jedna z mam w odniesieniu do akcji porodowej użyła słowa żywioł, zastanawiała się czy ogarnie taki żywioł:

„całą ciążę się borykałam jak ja mam urodzić, to też było ciekawe czy przez... naturalnie czy przez cesarskie cięcie, jakby no nie wiem było i tyle za i tyle przeciw tych moich jakichś lęków czy ja dam radę jak to ogarnę taki... taki żywioł” (Mama-3).

Wyobrażenie porodu było pewnego rodzaju strategią przygotowania się do walki z żywiołem, określeniem zasad, jakich należy się trzymać, aby przeżyć. Określenie to znów kieruje moją uwagę na pojęcie losu, nieuchronności zdarzeń, a zarazem skryptu,

który potocznie możemy ująć w formule „co ma być to będzie”, ugruntowującego postawę pogodzenia z losem. Mamy podejmowały próbę radzenia sobie z takim scenariuszem, tworząc swoje strategie przetrwania spotkania z żywiołem, które stanowiły próby przełamania skryptu i zachowania kontroli, tak ważnej dla współczesnego człowieka.

Moment głównej próby to moment, przez który bohater przechodzi sam. Niezależnie od tego, ile osób z personelu medycznego otaczało rodzącą kobietę, towarzyszyło jej poczucie negatywnego osamotnienia, które dodatkowo wpływało na sposób przeżywania porodu. Poczucie to wzmacniał fakt, że większość badanych rodziła w trakcie pandemii, w wielu przypadkach nawet obecność ojca była wykluczona.

„byłam tam sama, bez kogokolwiek, miałam swoją położną, więc fajnie, że wykupioną położną, no ale nie było tego, najbliższej mi osoby, w sumie ojca dziecka i myślę, że to też było dla mnie trudne, że jestem z tym sama, że ktoś, przed kim nie jestem w stanie się tak otworzyć, no nie pomoże mi, zrobi no jakby co w jej mocy, ale nie zna mnie, wiadomo, no nie, nie ma aż takiego połączenia między nami, więc w sumie też czułam się z tym zostawiona tak po prostu” (Mama-6)

Tuż obok poczucia osamotnienia, pojawiała się poczucie niezrozumienia, przeświadczenie o niezaspokojonych własnych potrzebach, a co się z tym łączy – brakiem wsparcia. Intymność porodu polega na tym, że niezależnie od tego, co się dzieje dookoła rodzącej, to doświadczenie dotyczy tylko jej, pozostali zaangażowani (personel medyczny, partner) nie stanowią odzwierciedlenia, nie są odbiciem doświadczenia, z którego można czerpać wiedzę o tym, co się dzieje z człowiekiem w danym momencie, są tłem w historii jednostkowego przeżycia, a czasem i wchodzą w rolę Wrogów albo Tricksterów. Poczucie braku wsparcia może wpływać na wiarę we własne możliwości, umiejętności, zaufanie do siebie.

„mi zależało na tym żebym było jakieś wsparcie kogoś kto się na tym zna, no a tam w tym szpitalu jakby nie było, w tym szpitalu żadnej pielęgniarki, czy tam położnej, no bo było chyba kilka jakichś innych właśnie porodów i one miały ogólnie taki podgląd czy tam ogólnie słyszały, czy tam wiedziały, no zapewniały, że gdyby się coś działo to by ktoś był, ale jak idzie ok... to KTG no spada, przy tych skurczach to chodzi o to, żebym ja oddychała i tak dalej, ale no właśnie jak to spadało, to ja nie umiałam oddychać, no i jakby koło się zapętlało i finalnie ta decyzja o tej cesarce” (Mama-3)

„jakieś śmichy chichy przy już zszywaniu mnie, pewnie nic złego mi tam nie zostawili, nożyczek w brzuchu, ale też to było takie, no niepewna sytuacja dla mnie, czemu mówią dobra zostaw to, coś, to są drobne rzeczy, na które na przykład ja zwróciłam uwagę będąc w sytuacji stresowej” (Mama-6)

„jeszcze komentarze niektórych pielęgniarek później już były naprawdę nefajne, bo no co pani tak chodzi, co pani się źle czuje, no tak może się źle czuję generalnie po porodzie... yy” (Mama-5)

Intymność jednostkowego przeżywania kończy się wraz z pojawieniem się dziecka. Można by pokusić się o stwierdzenie, że w tym momencie kończy się stan prarodzicielstwa i zaczyna nowe koło, jednak byłoby to błędne założenie. Stan rodzicielstwa jest kolejną stawką wędrówki, celem do osiągnięcia, choć już nie tak jawnym, jak chęć zajścia w ciążę, to stan, o którego istnieniu (przedwiedza) jednostka wie i do niego dąży, ale w momencie, kiedy jest już i rodzic, i dziecko, pojawiają się kolejne próby, a nie status quo, komfort i bezpieczeństwo, w którym bohater mógłby się znaleźć.

Moment wielkiej próby kończy się w przypadku badanych zwycięstwem, a co się z tym wiąże - z nagrodą, jaką w tym przypadku jest znalezienie odpowiedzi na stawiane na początku wyprawy pytania o własne dziecko i pierwsze doświadczenia prarodzicielstwa i rodzicielstwa. To moment zderzenia wyobrażeń z rzeczywistością, urealnienia konceptu JA matka, JA ojciec i Dziecko.

Droga Powrotna

Wejście na drogę powrotną równoznaczne jest z powrotem ku Innym – Znanym, świat niezwykajny nie jest już aż tak nieprzewidywalny, bohater w czasie przed główną próbą zdołał się w nim rozeznąć. Droga powrotna jest podobnie jak droga ku najgłębszej grocie wypełniona próbami, spotkaniami z wrogami i sprzymierzeńcami. Wejście na tę drogę ku górze rozpoczyna się od spotkania z własnym dzieckiem, spojrzenia na twarz dziecka, pierwszego dotyku, zapachu. Nie ma tu miejsca na wyobrażenia, są szczere, niezaplanowane spostrzeżenia, słowa, których wypowiedzenie z perspektywy czasu brzmi zabawnie, a które wtedy tak dobrze oddawały emocje.

„jak urodziłam synka to pierwsze moje słowo zamiast ooo, ale słodki dzieciak, to powiedziałam, o, ale ma wielki łeb, ale przytuliłam go do piersi i to było w ogóle coś takiego niesamowitego, samo to uczucie, tego, że on się pojawił na świecie i że to jest takie małe, taki mały robaczek, to jest i no było to niesamowite uczucie, nie wiem może teraz tego tak nie umiem wyrazić” (Mama-5)

Podczas rozmów o obecności innych w życiu badanych, jedna z mam przywołała historię obrazu własnego dziecka. W trakcie szkoły rodzenia, do której uczęszczała wraz z mężem, prowadząca zadała im zadanie domowe – stworzenie portretu własnego dziecka, narysowanie swojego wyobrażenia, jak dziecko będzie wyglądać, jakie będzie mieć cechy. Opowiadająca wspominała to doświadczenie jako trudne, obciążające ich

oboje, wykonanie portretu kosztowało parę sporo wysiłku. Zastanawiali się, dlaczego sprawia im to trudność. Ale zgodnie z rolą dobrej uczennicy badana przyniosła na kolejne zajęcia portret. Obok niej siedziała para, która nie wykonała zadania mówiąc, że dla nich to było zbyt daleko idące zadanie, oni nie chcą czekać na swoje wyobrażenie, chcą być ciekawi tego spotkania, przyjmą wszystko, co będzie. Badana opowiadała to z głębokim wzruszeniem i żalem do samej siebie, że też z mężem nie zdecydowali się tak postąpić. W jej ocenie ich portret był przez to groteskowy, łączył emocje związane z samym zadaniem z emocjami, jakie się w nich pojawiały w związku z oczekiwaniami spotkania z dzieckiem.

Wyobrażenie własnego dziecka przyczyniało się do różnych reakcji, każda z nich stanowiła indywidualne spostrzeżenie, skojarzenie nowej twarzy z kimś lub czymś. Matka nie zawsze od razu odczuwa bezwarunkową miłość, co ponownie przyczynia się do negatywnego myślenia o sobie, bowiem ta miłość jest oczekiwana, wpisana w obraz pierwszych chwil rodzicielstwa.

„dziecko też jakoś tak... długo, znaczy oddychało, ale tak w ogóle wyjęli je i tak w ogóle nic, oni walą je po tych plecach, wałą i nic, i w końcu zapłakało, ok.... i ja zaraz po tym odpłynęłam, dałam buziaczka i w sumie powiedziałam, że to nie jest dziecko mojego męża, bo jest blond (żart – przyp. autorki)” (Mama-6)

„no i potem już po tej cesarce w lampie widziałam syna, wyjęli go, on był w szoku, zaczął płakać, potem te jego jaja jak mi babka pokazała, chłopak, chłopak” (Mama-3)

Dziecko „wyrwane” (w szczególności w przypadku cesarskiego cięcia) ze swojego „zwyczajnego świata”, niejako zmuszone do opuszczenia znanego mu otoczenia, trafia do matki tylko na chwilę, by następnie zostać poddanym podstawowym procedurom medycznym mającym określić stan jego zdrowia. Matka i ojciec mają tylko chwilę, by przyjrzeć się noworodkowi, przyspieszone tempo pierwszego kontaktu, a zarazem racjonalne argumenty związane z koniecznością sprawdzenia czy dziecko nie potrzebuje pomocy medycznej pogłębiają tragizm zderzenia wyobrażeń z rzeczywistością.

„inaczej wyglądało to dziecko niż moje wyobrażenia, no i krzyczało, i było brzydkie, znaczy brzydkie, nie poczułam tej takiej wypełniającej mnie miłości tylko takie zaskoczenie” (Mama-6)

„ja czułam takie zdziwienie i jakiś taki dystans z dzieckiem, no, bo, bo to właśnie no, to nie zadziały hormony i jakaś właśnie rozlewająca się po moim sercu miłość, tylko tak chyba podeszłam zadaniowo, że teraz będę się musiała tego nauczyć” (Mama-7)

„od razu ta miłość jakaś tam powstała tylko tego czasu było dla mnie na regenerację bardzo mało, ja no nie wiem, odnajdywałam te pokłady energii w sobie, ale jak sobie o tym myślę, to było mi ciężko” (Mama-5)

Czas po porodzie w otoczeniu personelu medycznego jest jednocześnie czasem na oswojenie się z nową sytuacją, weryfikacją stworzonych wyobrażeń związanych z osobą dziecka. To moment urealnienia spotkania imaginatywnego, budowanego w wyobraźni spotkania, w którym stroną jest wyobrażana sobie osoba. Spotkanie imaginatywne (Węgrzecki, 1992, s. 25) dotyczy więc innej osoby niż osoba obecna bezpośrednio w spotkaniu właściwym. Właściwość spotkania zakłada dwustronność, nawet przy założeniu, że tylko jedna ze stron rozporządza spotkaniowym potencjałem. Poziom uczestnictwa dwóch stron może się zmieniać. W przypadku spotkania z dzieckiem owa dwustronność rodzi się poprzez spełnianie podstawowych potrzeb dziecka i jego reakcję.

Cała droga powrotna przepełniona próbami to rozdzielenie postaci JA na dwoje, początkowo niezauważalne przekierowanie uwagi innych z matki na dziecko, wpływa na samopoczucie kobiety.

„przez cały okres ciąży każdy się mnie pytał jak się czuję, mając na względzie to, że noszę dziecko, a po ciąży, jak urodziłam dziecko, już nikt się mnie nie pytał i pytania, które były kierowane w moim kierunku były bardziej powiązane z dzieckiem (...) ten przeskok z takiej sytuacji w nową, kiedy ja już byłam odsunięta na dalsze plany, a wszyscy koncentrowali uwagę na dziecku był dla mnie taki krzywdzący i taki uprzedmiotawiający mnie na zasadzie wydałam dziecko na świat, dobra, tak jakbym była taką wiesz, maszyną” (Mama-4)

Pierwsze dni po porodzie to również czas przekierowania uwagi samej matki na dziecko, przyspieszony „kurs obsługi”: kobiety wskazywały, że mimo wiedzy i ćwiczeń z opieki nad noworodkiem, rzeczywistość wyglądała inaczej i musiały korzystać z pomocy położnych lub innych mam, z którymi były w pokoju szpitalnym. Najtrudniejsze dla nich było odkrywanie powodu płaczu i zastosowanie odpowiedniego narzędzia, aby zapobiec rozwojowi nieprzyjemnej sytuacji. Stała konieczność czuwania i reagowania na potrzeby dziecka przy braku możliwości pełnej regeneracji była dla wielu mam przytłaczająca. Nadal towarzyszyło im poczucie osamotnienia, choć już nie tak intensywne jak wcześniej.

„było mi bardzo źle, ja dużo płakałam, w ogóle robiłam pod siebie, bo nie zdążyłam do łazienki” (Mama-5)

Poczucie zagubienia jednak z każdym dniem mijało, a matki zyskiwały coraz większą pewność siebie w działaniu. Jednak nie zawsze w procesie tym towarzyszyli im inni, w

jednym przypadku mama została przeniesiona do izolacji z powodu bliskiego kontaktu z inną kobietą, która zachorowała na COVID-19 i pierwsze dni z dzieckiem spędziła w przymusowym odosobnieniu, jedynie z fachową pomocą medyczną, postaciami ukazującymi się jej w odzieży ochronnej.

Tworzone przez kobiety w ciąży wyobrażenia doświadczenia porodowego, życia po porodzie, jak i wyobrażenia własnego dziecka determinowały sposób jego postrzegania, co przekładało się na sposób przeżywania samej akcji porodowej (wielkiej próby), jak i spotkania z oczekiwanym. Droga powrotna to czas walki z ugruntowanymi w okresie wczesnego prarodzicielstwa obrazami, spotkanie z autentycznością bytu. Niezbędna w tym procesie okazała się akceptacja doświadczenia takim, jakie ono było, często dalekiego od wyobrażenia.

Odrodzenie

Zgodnie ze strukturą monomitu poczucie zagubienia powinno z każdym dniem mijać, kolejne próby jawić się jako łatwiejsze, a świat wędrówki stawać się coraz bardziej znanym - oswojonym. Pierwsze doświadczenia bycia z dzieckiem, jak powiedziała jedna z uczestniczek, to taki rollercoaster. W jednej chwili wszystko wydaje się jasne, proste, jest przyjemnie, łatwo, a za sekundę wszystko się zmienia. Trudność doświadczeń wynika z ich nieprzewidywalności, niemożności odnalezienia odniesień w innych przeżyciach, a także z pamięci obrazu rodzicielstwa jako spokojnego czasu wspólnej nauki siebie. Często słyszałam „u mnie to tak nie wyglądało”, „moje dziecko było w tych pierwszych dniach całkiem inne”, „na to mnie nikt nie przygotował”, „córka cały czas płakała”, za czym kryły się silne emocje, wzmagало się poczucie zagubienia, a zarazem pojawiały się bardzo silne uczucia miłości, empatia, które „kierowały” całym procesem poszukiwania rozwiązań. Wszyscy rodzice wiedzieli, że teraz trzeba wykonać zadanie, działać - zaopiekować się dzieckiem. Więc więcej czuli, mniej myśleli a zarazem działali i w ten sposób powrócili do znanej przestrzeni – do swoich domów, w otoczenie, które było im znane, ale które wyglądało już całkiem inaczej ze względu na obecność trzeciej osoby. Ilość i intensywność działań przykrywała towarzyszące im emocje. Odrodzenie w tym przypadku można metaforycznie ująć jako osuszenie włosów po wylaniu na siebie wiadra z zimną wodą.

Wszyscy rodzice dążyli do tego, by wrócić do domu i rozpoznać na nowo swój zwyczajny świat.

ŚWIAT ZWYCZAJNY

To moment przejścia ze stanu prarodzicielstwa do stanu rodzicielstwa, czas przywołania pierwotnego punktu odniesienia, momentu, od którego bohater rozpoczął swoją wędrówkę.

*Status quo*¹

Bohater wraca do świata zwyczajnego z eliksirem, który stanowi najcenniejsze doświadczenie kształtujące jego samego. Dzięki eliksirowi bohater zyskuje dodatkową siłę, która pomaga mu zyskać poczucie bezpieczeństwa, porzucić ostrożność i potrzebę stałego kontrolowania otoczenia, co ma miejsce w świecie niezwykłym. Elik sir to tajne lekarstwo, uczucie, dzięki któremu mija to, co złe i niebezpieczne. Funkcjonuje on niczym magiczne zaklęcie, będąc w jego posiadaniu uprawomocnia się przekonanie „będzie dobrze”.

W przypadku koła wędrówki prarodzicielstwa eliksirem można określić miłość do dziecka, niezwykle silne uczucie, dzięki któremu bohater niezależnie od niepowodzeń działa i “idzie do przodu”. Elik sir zobowiązuje bohatera do odnalezienia miejsca dla zdobytego w trakcie wędrówki skarbu. Ponowne odnajdywanie się w świecie zwyczajnym łączy się więc z adaptacją do nowej sytuacji, reorganizacją, w tym przypadku tworzeniem przestrzeni dla siebie i dla dziecka. Rodzice biorący udział w badaniu oddawali dziecku nie tylko całą swoją uwagę, ale i całą dostępną im przestrzeń, wnosząc do domów kolejne urządzenia i niezbędne przedmioty do zapewnienia noworodkowi zdrowia i odpowiednich warunków do rozwoju.

Świat zwyczajny, do którego powracają rodzice to świat w momencie pierwszego oswojenia się z obecnością dziecka. Obecność traktuję tu zgodnie z filozofią spotkania, jako coś, co wydaje się zupełnie oczywiste, ale też swoiste, nie sprowadza się ona tylko do fizycznego istnienia kogoś lub czegoś. Obecność w spotkaniu dotyczy obecności osobowej, „ten, kto spotyka, wykracza – transcenduje – poza siebie w podwójnym sensie tego słowa” (Tischner, 2012, s. 27). Obecność osobowa ma miejsce w autentycznym, pogłębionym spotkaniu.

Spotkanie z własnym dzieckiem obarczone jest dodatkowym wymiarem, niezbywalnym, wynikającym z naturalnego usposobienia gatunku ludzkiego, bezbronności noworodka, potrzeby opieki i potrzeby jej zapewnienia - działania hormonów uwalnianych w trakcie porodu. Od momentu pojawienia się dziecka matka i ojciec muszą zatroszczyć się o dziecko, stwarzając dlań optymalne warunki do rozwoju,

zobligowani są do tego prawnie i biologicznie. Świadomość bezterminowości tego rodzaju spotkania przywołuje ponownie myśl o nieuchronności losu, rodzaju nierozłączności z drugim niezależnie od potrzeb każdego z nich. Spotkanie z dzieckiem ma miejsce w akcie dramatu z ustawioną stawką obecności jako przymusu, to proces akceptacji nowej sytuacji.

„ja macierzyństwo zaczęłam traktować jak wyrok, który właściwie jest bezterminowy, no może w taki sposób terminowy, że jak pójdzie do żłobka to, co któryś dzień, parę godzin dla siebie ee wyrwę, bo może nie będzie chorować” (Mama-1)

Oswojenie rozumiem jako wypracowanie standardów najważniejszych działań niezbędnych do spełnienia podstawowych, a zarazem indywidualnych potrzeb dziecka. Czas oswojenia równoznaczny jest z czasem skupienia na dziecku, obejmuje on proces poszukiwania miejsca dla wszystkich uczuć, jak i przestrzeni fizycznej dla obecności trzeciego. Proces ten jest chaotyczny, dynamiczny, odbywa się często bez refleksji czy chwili namysłu, a prowadzi do bardzo ważnej kwestii – stworzenia więzi z własnym dzieckiem, wypracowania podstawowej komunikacji. Oswojenie to proces rozumienia zależności potrzeb.

„– Co znaczy „oswoić”?

– Jest to pojęcie zupełnie zapomniane – powiedział lis. – „Oswoić” znaczy „stworzyć więzy”.

– Stworzyć więzy?

– Oczywiście – powiedział lis. – Teraz jesteś dla mnie tylko małym chłopcem, podobnym do stu tysięcy małych chłopców. Nie potrzebuję ciebie. I ty także mnie nie potrzebujesz. Jestem dla ciebie tylko lisem, podobnym do stu tysięcy innych lisów. Lecz jeżeli mnie oswoisz, będziemy się nawzajem potrzebować. Będiesz dla mnie jedyny na świecie. I ja będę dla ciebie jedyny na świecie” (de Saint-Exupéry, 2019)

Oswojenie obecności wiąże się z równowagą i dostrzeżeniem nie tylko zadań do wykonania, ale także dodatkowych wartości.

„ale wydaje mi się że mój starszy synek (kobieta w 5 msc ciąży – przyp. autorki) więcej mi daje inspiracji i więcej mi daje energii niż zabiera, nie? Nawet w tych pierwszych tygodniach, kiedy to płakał i budził się co chwilę, i codziennie było wczoraj, to nawet wtedy było też jakimś takim wprowadzeniem do nowego etapu i mimo wszystko było jakimś takim doświadczeniem budującym, nie tylko drenującym, chociaż też...” (Mama-2)

Świat zwyczajny po powrocie z wędrówki prerodzicielstwa to świat, w którym JA-Dorosły, JA-indywidualne zastępowane jest zaimkiem MY, choć nastąpiło biologiczne rozdzielenie postaci. Postać matki, tak samo jak postać ojca, staje się coraz mniej

wyraźna, w tym okresie najważniejsza jest ich rola i zestaw zadań z nią związanych. Oswajanie się z rolą rodzica następuje w trybie przyspieszonym. To dziecko wprowadza rodziców w tajemnice rodzicielstwa, to ono steruje porami karmienia i kontaktu. Pozostaje w tej roli do momentu przejęcia kontroli przez dorosłego:

„nie miałam po prostu czasu żeby myśleć o sobie, tylko po prostu już musiałam myśleć o tym, żeby przewinąć dziecko, nie wiem, żeby je ubrać, żeby je nakarmić, żeby yyy no ten...” (Mama-5)

„pierwsze dni to faktycznie były takie jak dziewczyn pytałam i one mówiły, że się głównie leży i że jest taka stacja do karmienia pod ręką, pilot, książkę, i że się z dzieckiem cały czas, praktycznie leży, siedzi, i że ono jest przyssane, no, no i to wiadomo” (Mama-6)

„dziecko płakało, leżało, spało na mnie, byłam bardzo zmęczona” (Mama-7)

Stan rodzicielstwa. Wędrownica nr 2.

Przy opisie stanu rodzicielstwa można by pominąć całą część prerodzicielstwa i zacząć opowieść o przeżyciach od momentu pojawienia się dziecka. Jednak jak jedna z mam zauważyła:

„pierwsze chwile wspominam dość srogo, w sensie przed samym porodem było nawet fajnie, w sensie w dzień porodu, dobra, wiem, że to jeszcze nie jest macierzyństwo, ale to jest już tuż, tuż i wydaje mi się, że to jest dość istotne, że jakoś tak sobie zupełnie przed porodem inaczej to macierzyństwo wyobrażałam” (Mama-5),

zderzenie wyobrażenia z rzeczywistością determinuje sposób przeżywania i doświadczania rodzicielstwa. Koła prerodzicielstwa i rodzicielstwa nakładają się na siebie, stanowią nieodłączne⁵³ dla siebie elementy.

„ja te początki tak opowiadałam szczegółowo bo właśnie wydaje mi się że ta taka niepewność, ten taki strach, to było dla mnie w moim życiu takie duże i trudne doświadczenie” (Mama-6)

Świat zwyczajny, w którym spotykamy bohatera w znanym mu miejscu to świat rodzica wypełniającego zadania związane z nową rolą. Codzienne czynności, których sposób wykonywania został opracowany w drodze powrotnej po próbie, przechodzą w rutynę. Opisuując status quo¹ możemy przedstawić dorosłego opiekującego się niemowlęciem, poświęcającego mu całą swoją uwagę, doświadczającego fizycznego

⁵³ Założeniu o nierozłączności prerodzicielstwa i rodzicielstwa warto się przyjrzeć w odniesieniu do kobiet, które dowiadują się o ciąży na bardzo późnym etapie (np. w 9 miesiącu, bądź kiedy trafiają do szpitala z powodu bólu brzucha, a okazuje się, że rodzą dziecko).

zmęczenia, które jest tak silne, że przeżycia i związane z nimi refleksje są prawie niezauważalne. Pierwszy etap bycia z dzieckiem jest skupiony na cielesności, materialności życia. Co nie znaczy, że nie znajduje on odzwierciedlenia w przeżyciach, jednak dostęp do nich wymaga dodatkowego wysiłku. Spełnianiu podstawowych potrzeb dziecka towarzyszy uczucie niepokoju, czy aby na pewno wszystko jest dobrze, czy dziecko jest najedzone, czy ma suchą pieluszkę. Dorosły odnajduje nową rzeczywistość - rzeczywistość^{1(prim)}, w ramach której cała uwaga skupiona jest na dziecku. Poznaje ją w dużej mierze za pomocą zmysłów, gromadzi dane pochodzące z poznania zmysłowego, które pozwalają mu ocenić stan potomka (zapach, dotyk, wzrok). Informacje te wywołują różne stany emocjonalne, przywołują skojarzenia, które w połączeniu ze zmęczeniem mogą przyczyniać się do pogłębiania poczucia zagubienia. Status quo¹ ujmuje świat już bohaterowi znany (rozpoznany dzięki etapowi prarodzicielstwa), ale jest to świat, który nie zapewnia opisanego w monomicie poczucia komfortu, wygody i przede wszystkim bezpieczeństwa, to świat, w którym w każdym pytaniu o codzienność ukrywa się chęć uzyskania wiedzy o dziecku. Rodzice z grupy badawczej nie pozostawali długo w tym stanie.

Wezwanie do wyprawy

Trudności, z jakimi zmagali się na tym etapie badani rodzice dotyczyły przede wszystkim kwestii zaspokojenia podstawowych potrzeb dziecka (jedzenia, snu), zmiennych nastrojów, które rodzice przypisywali skokom rozwojowym (o których czytali w książkach popularnonaukowych, poradnikach) i konieczności poświęcenia całej uwagi dziecku. Mimo wypracowywanej rutyny, co chwilę pojawiały się w ich życiu nowe wezwania do wyprawy. Mnożyły się one, wrywając rodzica z codzienności, wypychając go ku poszukiwaniom odpowiedzi na pytania lub ku czemuś innemu – innego rodzaju doświadczeniom. Pojawiały się potrzeby wolności i zadbania o siebie.

„ona (cóрка – przyp. autorki) jest moim największym szczęściem, ale odebrała mi coś, w pewien sposób odebrała mi to macierzyństwo coś, co było dla mnie ważne, czyli wolność. Ja zawsze ją bardzo ceniłam... ale dopiero jak pojawiła się mała to zrozumiałam jak bardzo ta wolność jest dla mnie mmhm istotna i brak tej wolności odebrał mi całą radość tak naprawdę z tego macierzyństwa (...) nie musiałam się do końca o nic nikogo prosić, mam swoją firmę, nie mam szefa... robiłam, co chciałam... na tyle, ile chciałam i nagle okazało się, że muszę się prosić o to, żeby wyjść z domu, nagle muszę uzgadniać z kimś mój grafik, nagle muszę prosić mojego męża czy mogę łaskawie iść zrobić zakupy do domu, co spowodowało u mnie straszną frustrację” (Mama-1)

Dla rodziców decydującym o wyruszeniu w nieznane był moment uświadomienia sobie *zatracenia się w rodzicielstwie*. Świat zwyczajny przestał im odpowiadać, gdy oswoili się z nową sytuacją i obowiązkami.

Dobrze obrazuje ten moment wezwania wpis w mediach społecznościowych Polki z Łodzi mieszkającej obecnie w Portsmouth, artystki promującej styl życia w zgodzie z naturą, która bardzo szczegółowo opisywała swoje przeżycia związane z ciążą i porodem w ramach strony Cosmic Seed Goddess. Wpis został opublikowany 16.04.2024 roku, a więc długo po prowadzonym przeze mnie projekcie, zdecydowałam się przytoczyć jego treść (z moim tłumaczeniem), bowiem jest to syntetyczne ujęcie tego, co moim badanym było tak trudno wyrazić, a co im wszystkim towarzyszyło w świecie zwyczajnym koła wędrowni rodzicielstwa. W momencie publikacji wpisu dziecko Martyny miało 6 miesięcy, a Martyna 33 lata:

 Cosmic Seed Goddess
2 godz. · 🌱

A friend asked me today "How is Martyna doing? How is Martyna Martyna, not Martyna the Mum doing?" ...

And do you know what? I don't know.
I think she's gone.
There is no space for her right now.
Mum completely took over.
I don't know if Martyna will ever be back again, definitely not the way she was before the Mother came.

·

I am no longer myself as I knew my self.
But yet I don't feel like a new self either.
Stuck in between worlds.
Part of something massive. Part of the Circle of Mothers of this world. Past, present and future.
Never alone.
Yet so lonely.
No one can live through my experience. Yet so many did before me.
Once again moth in a goo stage. Transforming beyond her control.
It's happening.
I am a MOTHER.

·

... Koleżanka zapytała mnie dzisiaj: „Jak się ma Martyna? Jak się ma Martyna, Martyna, a nie mama Martyna?” ...

I wiecie co? Nie wiem.

Myślę, że odeszła.

Nie ma teraz dla niej miejsca.

Mama całkowicie przejęła kontrolę.

Nie wiem, czy Martyna jeszcze kiedyś wróci, na pewno nie taka, jaka była przed przyjazdem Matki.

· Nie jestem już sobą, jaką znałam siebie.

Ale wciąż też nie czuję się jak nowa ja.

Utknęłam pomiędzy światami.

Częścią czegoś wielkiego. Częścią Kręgu Matek tego świata. Przeszłością, teraźniejszością i przyszłością.

Nigdy sama.

A jednak taka samotna.

Nikt nie może przeżyć mojego doświadczenia. Jednak tak wielu doświadczyło tego przede mną.

Po raz kolejny ćma w fazie przejścia. Transformacja poza jej kontrolą.

To się dzieje.

Jestem MAMĄ.

·

Wpis ten pokazuje, jak autorka interpretuje moment życia, w którym się znajduje, świadczy o wysokim poziomie świadomości, akceptacji, cierpliwości i umiejętności

wykorzystania doświadczenia macierzyństwa do własnego rozwoju. W przypadku rodziców z grupy badawczej tylko jedna mama była na podobnym etapie (kobieta w drugiej ciąży, Mama-2), to ona w swojej pierwszej autonarracji zadała pytanie:

„czy chciałabyś, abym opowiedziała ci, jakim jestem rodzicem czy chciałabyś, żebym opowiedziała ci, jakim jestem człowiekiem?

Zapytaj samą siebie, co masz ochotę opowiedzieć? Może to być jedna sytuacja.

To chciałabym podążać za tym snem (wspomnianym wcześniej – przyp. autorki) i tymi skojarzeniami z tym, co jest słowem Ja, i z tym słowem Moje”

Potrzeba rozdzielenia JA-Rodzic od JA-Indywidualnego stanowiła przyczynek do dalszego wędrowania. Cytowana Mama-2 podczas naszych spotkań próbowała znaleźć czy określić, to, co jest *moje*, taki cel uczestnictwa w projekcie ją motywował.

Moment, w którym spotkałam się z badanymi to dla wszystkich punkt przekroczenia pierwszego progu koła wędrówki rodzicielstwa, moment wejścia w świat niezwykajny i eksplorowania tego, co nieznane, a co już obecne. Jednak większość badanych nie miała takiej świadomości jak cytowana Martyna, czuli ten moment odejścia JA-Indywidualnego, a nie potrafili go zwerbalizować, nazwać, a więc trudno było im określić, co się z nimi dzieje i trudno było im opanować stres, tracili równowagę psychiczną.

O wspomnianym zatraceniu siebie w rodzicielstwie piszę na podstawie zebranych opowieści. Badani mieli świadomość, że projekt dotyczy rodzicielstwa, jednak zwracałam uwagę, że nie zależy mi na pozyskaniu informacji o tym, na czym polega opieka nad dzieckiem, ale zwracam uwagę w szczególności na to, co to dla nich znaczy być rodzicem, kim oni są w sytuacji rodzicielstwa, z uwzględnieniem przede wszystkim JA-Indywidualnego⁵⁴, a nie tylko JA-Rodzica. Mimo to większość rozmów podczas naszych spotkań odbywała się wokół postaci dziecka przywoływanej przez rodziców w odpowiedziach na najprostsze pytania jak np. *co u ciebie słychać*. Drugie spotkanie polegało na wywołaniu autonarracji, do której wprowadzeniem była przypowieśćka filozoficzna o poszukiwaniu własnego JA (zob. załącznik nr 2), o doświadczaniu JA,

⁵⁴ Każde spotkanie rozpoczynało się od małoformatowego rysunku pt. „Koła we mnie i wokół mnie”, któremu towarzyszyło pytanie: *z czym dzisiaj przychodzisz*. Na początku cyklu spotkań wszyscy badani opowiadali o sobie, mówili, co u nich słychać uwzględniając w tych opowieściach dziecko i zdarzenia z nim związane.

nadawaniu znaczenia tak powszechnemu słowu, jakim jest JA. Pytałam poprzez krótkie wprowadzenie *jakie jest twoje JA, w jakich doświadczeniach możesz je uchwycić?*

„jak pytałaś, jakie jest to ja i gdzie ono jest, to tak jak... trochę mi... tak z jednej strony jest mi smutno, ale to, co mi się tak pokazało, to ono jest takie gdzieś schowane, że albo jest w brzuchu, albo gdzieś w fotelu wciśnięte, albo gdzieś tak nie wiem, nawet mi się pokazał tulipan czy coś takiego, że jakieś takie otoczenie czy takie coś, co tak zamyka, no i tak właśnie potem jak sobie o tym myślałam to mówię, kurcze, dlaczego nie jest gdzieś na wierzchu, tylko takie ściśnięte takie schowane, takie otoczone” (Mama-3)

„ale jak no skierowałaś ten tok rozumowania na to ja, to tak sobie zaczęłam myśleć o sobie, no i ja, to moje ja jest takie mocno ugruntowane i składa się na to wiele takich wspomnień, które właśnie łączy z takimi czasami szkolnymi, z jakimiś takimi, no takimi czasami, gdzie właśnie byłam taka wiesz energiczna, przebojowa, towarzyska i artystyczna (...) myśląc o ja, to myślę o sobie, jaką zawsze siebie lubiłam i chciałam zawsze taka być, jaka byłam i lubiłam to, jak inni mnie postrzegają, może właśnie to najbardziej się czytało w tych latach szkolnych, kiedy było się tak intensywnie w towarzystwie i w ogóle żyło się tym życiem, a teraz to tak trochę... no to życie stało się bardziej może, jakby to nazwać, no sprowadzone do jakichś takich obowiązków, no i zadań do wykonania, może aż tak w siebie głęboko nie patrzę jak kiedyś, no, ale chciałam, żeby on (syn – przyp. autorki) we mnie widział tą osobę, którą zawsze byłam i którą pewnie gdzieś tam jestem (silne wzruszenie)” (Mama-4)

„w sumie to mi się różne takie obrazy przewijają przed oczami... nie widzę się w jakimś spokojnym miejscu w przyrodzie, no myślałam o lasach brzegach jezior o ... o takim przyjemnym uczuciu, kiedy leży się gdzieś na takiej wysokiej górskiej łące, wieje zimny wiatr, ale, ale w wiatroszczelnych ubraniach czuć tylko słońce i mimo tego wycia, i chłodu na twarzy, to jednak jest ciepło i przyjemnie (...) dzisiaj rzeczywiście czuję się bardzo poza tym miejscem” (Ojciec-1)

U wszystkich badanych po oswojeniu się z obecnością dziecka następowało wewnętrzne poruszenie powodowane niezgodą na zatracenie siebie we własnym życiu. Każdy rodzic w indywidualny sposób przeżywał i próbował uchwycić oddalenie się od siebie, które wynikało z niemożności oddania się czynnościom swoistym dla jednostki, działań z zakresu własnego rozwoju, troski o siebie przez zintensyfikowanie aktywności związanej z opieką nad dzieckiem. W zakres tych czynności wchodzi również praca zawodowa, którą rodzicielstwo znacząco ogranicza. U jednej z badanych w trakcie wypowiedzi autonarracyjnej pojawił się wątek o wycieńczającej pracy, za którą w tym momencie tęskni. Widać w tym fragmencie sprzeczność, pojawiają się słowa wyniszczyć, przeorać, harówka i ciepłe, dobre wspomnienia, stanowiące przeciwieństwo doznawanej nudy macierzyństwa.

„tak naprawdę to moje życie to od porodu do, w sumie do teraz, to takie było monotematyczne pomimo wielkich starań i chęci wiały nudą, no naprawdę, ale coś mi facebook podpowiadał, co się działo w moim życiu kilka lat temu, ale na wspomnienie tego przychodzi mi do głowy jedna rzecz. Moja praca w biurze rachunkowym. To była praca, która mnie wyniszczyła, tak, w sumie, no bo

przeorała mnie konkretnie, bo ja wtedy pracowałam kilkanaście godzin dziennie i potrafiłam jeszcze pracę do domu zabierać, i na weekendy również, więc ja tylko pracowałam. Ostatnio tak sobie myślałam, że w sumie, że w sumie lubiłam to i nie wspominałam tego jako harówki, tylko tak dobrze jakoś, ciepło tak” (Mama-7)

Jedna z mam (Mama-1) podczas wstępnego spotkania opowiadała o swojej drodze do macierzyństwa, o swojej matce, o życiowych skryptach, których powielenia się boi, aż w końcu zaczęła opowiadać jak wyobraża sobie swoje życie, gdyby jej córka się nie urodziła. Mówiła o pragnieniu życia bez dziecka. Próbuąc znaleźć adekwatne sformułowanie do emocji, jakie jej w tym momencie towarzyszyły, stwierdziła, że nienawidzi swojej córki i płakała mówiąc „przecież ona nie pchała się na świat, ja tak chciałam”. Słowo nienawidzić oddawało jej stan w chwili naszej rozmowy, bardziej odnosiło się do nienawiści do samej siebie niż do córki, nie przystawało bowiem do całego obrazu jej relacji z córką, jaki poznawałam w całym procesie. Gdy po kilku spotkaniach poruszyliśmy ten wątek, wzruszyła się i sama siebie skarciła, jak mogła coś takiego powiedzieć, miałyśmy jednak czas, by o tym porozmawiać, badana przyznała, że to wcale nie znaczy, że nienawidzi swojej córki, wręcz przeciwnie „kocha ją całą sobą”. Ta wewnętrzna sprzeczność w roli jest wynikiem poczucia zagubienia w sytuacji spowodowanym nagromadzeniem bardzo różnych i bardzo silnych emocji.

Tata biorący udział w badaniu opowiadał o trudności w pogodzeniu się z faktem niemożności pełnego doświadczania rodzicielstwa ze względu na obowiązki zawodowe, konieczność dzielenia czasu między pracą zarobkową, odwożeniem syna do żłobka, a snem i spełnianiem podstawowych potrzeb życiowych wszystkich członków rodziny (w tym starego psa adoptowanego przed pojawieniem się ciąży). Należy podkreślić, że przed udziałem w moim projekcie badany opiekował się synem w ramach rocznego urlopu wychowawczego.

„Widzę, że reaguję na to, takie duże napięcie... (związane z koniecznością pogodzenia łączenia zadań z pełnionych ról – przyp. autorki) frustracją, złością, takim zupełnie czysto fizycznym napięciem. Dla mnie to też jest jakaś wariacja na temat trybu walki i ucieczki, bo też właśnie czuję takie napięcie w kończynach, szczękach, nie raz po prostu w moim umyśle pojawiają się obrazy tego, w co w okolicy mógłbym uderzyć, co by wydało dźwięk, nie wiem, upadło, roztrzaskało i to jest zupełnie nieprzydatne w opiece nad małym dzieckiem i w trosce o więź z nim, w, w radzeniu sobie z lękiem przed poróżnieniem tej więzi. A walczę właśnie z takim poczuciem bezradności teraz i myślę, że to jest też o tyle trudne, że nie bardzo wiem, jak sobie z tym radzić, bo też nie sądzę, żebym miał w ogóle jakiś taki, gdzieś w umyśle, jakiś wzorzec relacji, do której mógłbym się odwołać” (Tata-1)

Ten czas, kiedy jak wspomniała Mama-2 „codziennie było wczoraj” znacząco różnił się od czasu prarodzicielstwa, obfitującego w różne wyzwania, skupionym na JA,

pełnym wyobrażeń nowych doświadczeń. Poczucie destabilizacji, destrukcji życia, osamotnienia, *wyroku*, silne nagromadzenie emocji oraz poczucie utraty samego siebie wpisują się w jaspersowskie doświadczenie graniczne. Status quo świata zwyczajnego jest tak trudny⁵⁵, bowiem dorosły traci poczucie kontroli i możliwości sterowania własnym życiem w podstawowym zakresie, znów pojawia się kategoria losu i pojawia się coś, co wymaga akceptacji, bo niemal żadne działanie na tym etapie jest niemożliwe do zaplanowania, często nieprzewidywalne, a zarazem nieuchronne. Można porównać ten stan do stanu zawieszenia pomiędzy bytem i nie-bytem, pomiędzy JA-Rodzicem, a JA-Indywidualnym, w przestrzeni, w której to, co dla jednostki naprawdę ważne błędnie, a pozostaje tylko to, co konieczne do przetrwania. Poddanie danej sytuacji refleksji może prowadzić jednostkę ku przekraczaniu samego siebie – w proponowanej przeze mnie perspektywie proces transgresji rozpoczyna się od przekroczenia kolejnego progu koła wędrówki.

W przypadku rodzicielstwa linia progu ujawnia się w momencie granicznym – gdy pozostanie w status quo oznacza ugrzęźnięcie w egzystencji, w byciu dla samego aktu bycia. Można bowiem pozostać w świecie zwyczajnym przez bardzo długi czas, nawet i całe życie, to jednak wiąże się z ograniczeniem możliwości budowania i rozbudowywania własnego świata zwyczajnego – ten świat staje się światem zastanym, pozostaje takim samym niezależnie od upływającego czasu. Gdy bohater tkwi stale w swoim status quo, spełnia swoje podstawowe potrzeby, jednak budowanie świata wewnętrznego przychodzi mu z trudnością, wtedy jego świat marzeń powoli gaśnie. A gdy człowiek traci swoją wyobraźnię zdolną do tworzenia owych marzeń, kreowania niewidzialnego świata ducha i wartości, pozostaje w egzystencjalnej mierności. Jaspers samo bycie w sytuacji bez podejmowania trudu życia nazywa miernością, zbliżenie się do granic samego siebie (poznania) i włożenie w działania wysiłku pozwala człowiekowi wybić się ponad mierność. Można przywołać w tym momencie porównanie do sytuacji Chucka Nolana, głównego bohatera filmu „Cast Away – poza światem”, w którego rolę wcielił się Tom Hanks. Gdyby bohater nie podjął wezwania, nie stworzył żagla z fragmentu plastikowych drzwi i tratwy z drzewa, pozostałby w świecie zwyczajnym – w swoim obecnym status quo. Chuck oswoił się ze swoją sytuacją, z życiem na bezludnej wyspie, dbał o swoje potrzeby, wykorzystywał zastane zasoby i funkcjonował, stworzył

⁵⁵ Poczucie trudności i przytłoczenia wzrasta wraz z problemami zdrowotnymi czy rozwojowymi dziecka.

nawet wyimaginowanego przyjaciela. Mógł pozostać na wyspie i egzystować tak do końca swoich dni. Bohater wiedział jak zdobywać wodę pitną, pożywienie, jak schronić się przed warunkami atmosferycznymi, jak o siebie zadbać, a jednak – wyruszył w nieznane nie mając żadnej pewności dokąd zaprowadzi go kolejna wyprawa. Tak samo rodzic może pozostać w swoim status quo, troszczyć się o dziecko, rozwijać to, co już posiada, reagować na kolejne etapy, nie dążąc do poznania nowego – nieznanego.

Takim wysiłkiem chroniącym przed miernością i prowadzącym do życia w poczuciu wartości i sensu świata z możliwością rozbudowywania duchowej części JA, jest wykroczenie w momencie oswojenia doświadczenia rodzicielstwa ze znanego (poznane) świata i włożenie trudu w nową wędrówkę. Przekroczenie pierwszego progu następowało po podjęciu decyzji, by podążyć za swoją potrzebą zrozumienia tego, co się ze mną dzieje.

ŚWIAT NIEZWYCZAJNY stanu rodzicielstwa koła wędrówki

Świat niezwykły to świat nieznan, w którym bohater spotyka na swojej drodze Sprzymierzeńców i Wrogów, poddawany jest licznym próbom przygotowującym go i prowadzącym do momentu kulminacyjnego podróży. W rozpisanej strukturze monomitu wędrówka dotyczy głównego bohatera, który sam, bez pomocy innych przechodzi przez kolejne próby. Biorąc jednak pod uwagę rodzica z niemowlęciem nie sposób ich fizycznie rozdzielić. Koło wędrówki rodzicielstwa odnosi się więc do podróży po świecie wewnętrznym bohatera – dotyczy sposobu przeżywania i doświadczania rodzicielstwa, a w szczególności spotkania z własnym dzieckiem, z samym sobą i wszystkimi innymi elementami świata zewnętrznego, które przez rodzicielstwo jawią się jako inne, nowe, niezrozumiałe, choć do tej pory dla jednostki były jasne i bliskie. Ta wewnętrzna podróż rodzica została poniekąd wywołana przez uczestnictwo badanych w projekcie, jednak w przypadku osób refleksyjnych, świadomych siebie i pragnących tę świadomość własnego życia i działania rozwijać, arteterapia jako zastosowany rodzaj oddziaływań zewnętrznych nie jest niezbędnym elementem do wyruszenia na wyprawę. Ponownie mogę przywołać przykład Joanny Woźniczko-Czeczott, która pod wpływem swoich doświadczeń macierzyńskich zaczęła tworzyć blog, na którym opisywała swoje przeżycia (rodzaj autoterapii/autoarteterapii), z tekstów tych powstała cytowana wcześniej przeze mnie książka. Autorka nie jest jedyną osobą, która pobudziła swoją autorefleksję i uczyniła z niej użytek dla swojego rozwoju – za akt świadczący o takim działaniu przyjmuję książkę, która tworzona jest z myślą o odbiorcach, w ramach pracy

zawodowej, ale jest również sposobem pracy nad samym sobą, tzw. sobąpisaniem (Foucault za: Sendyka, 2015, s. 251-287), w szczególności dotyczy to tekstów o charakterze autobiograficznym.

Rodzice z mojej grupy przed uczestnictwem w badaniu również poszukiwali sposobu na przekroczenie progu i wyjście ze status quo. Większość z nich na pierwszym spotkaniu mówiła, że czuje potrzebę wybrania się na terapię, że coś jest nie tak, dlatego też zdecydowali się odpowiedzieć na moje zaproszenie. Nie liczyli, że spotkania te zastąpią im terapię, ale mówili, że dla nich to taki pierwszy krok, aby zadbać o siebie. Pozostali opowiadali o swojej terapii, w której uczestniczą, o problemach, jakie ich doprowadziły do gabinetu psychiatry bądź psychoterapeuty. Świadczy to o ich świadomości, że może być inaczej, mogą przeżywać rodzicielstwo w inny sposób. Wszyscy uczestnicy cechowali się wysoką potrzebą autorefleksji i gotowością do przyglądania się samemu sobie, dla większości trudnością było zwerbalizowanie tego, co w ramach niej się pojawiało. Uczucia i emocje, jakie im towarzyszyły tworzyły wspomniane wyżej poczucie bycia na krawędzi, każdy rodzic chciał zrozumieć to, co się w nim dzieje, wyjść z danej sytuacji, pójść dalej.

Jedną z pierwszych prób, jakie przechodzili rodzice było powtarzające się doświadczenie poczucia winy. Kiedy przychodzili na spotkania zostawiali dzieci pod opieką drugiego rodzica, babci, niani, część starała się umawiać ze mną, gdy dziecko było w żłobku. Ojciec biorący udział w badaniu często przychodził w weekendy i też wspominał, że chce tu być, ale towarzyszy mu poczucie straty czasu, mógłby przecież ten czas spędzić z synem. Kilkukrotnie usłyszałam, że ten czas spędzany w pracowni to taki *czas wyrwany z życia*. Słowo wyrwany zwraca uwagę na zastosowaną siłę wobec czegoś lub kogoś, *wyrwać czas z życia* to dla wspominających o tym badanych rodzaj postawienia się przeciw oczekiwanemu byciu matki/ojca cały czas z dzieckiem, przy dziecku i dla dziecka. Pojawiło się również określenie *kraść czas*, „mam wrażenie, że kradnę czas swojego dziecka”. Jedna z mam opowiadała w tym kontekście o oczekiwaniach wobec niej stawianych przez ojca dziecka, miała ona w jego perspektywie wejść w rolę perfekcyjnej matki, kucharki, kochanki i spełniać swoje role w pełni, z oddaniem i czerpać z nich satysfakcję. Nie było w tych oczekiwaniach aspektu troski o siebie. Nie bez powodu pojawiły się u niej objawy zaburzeń adaptacyjnych. Doświadczenie poczucia winy z powodu metaforycznego porzucenia dziecka na czas spotkania arteterapeutycznego pojawiło się u większości badanych i rozciągało się na

wiele innych sytuacji poza badaniem. Z jednej strony wynikało to z subiektywnego odczucia powinności wobec swej roli, widoczną w słowach „jestem matką, nie powinnam”, z drugiej z informacji zwrotnych płynących od osób z otoczenia, pytań po powrocie ze spotkań „po co ci to”, „i co, ty chodzisz na malowanki teraz?” i wskazań „teraz jesteś matką, skup się na dziecku”, z czym część z nich się mierzyła. Dostrzegałam pewną zależność wpływającą na odczuwanie winy, w której znacząca była relacja partnerska w związku. Im większe było poczucie współodpowiedzialności za dziecko, tym mniejsze było poczucie winy jakie generowało postrzeganie aktywności rodzica przez innych (nawet jeśli to rodzice matki wskazywali, że te dodatkowe zajęcia nie mają sensu i *kradną* czas).

Mimo zachodzących zmian społecznych obejmujących funkcjonowanie rodziny, wspomnianych przeze mnie dyskusji o prawach człowieka i prawach reprodukcyjnych oraz świadomości badanych osób, dla większości z nich praktyka rodzicielstwa pozostawiała w tyle idee równości, współdzielenia obowiązków, wzajemnego szacunku i wspierania się w realizacji zadań związanych z rolami życiowymi. Tylko trzy osoby były w relacji, w ramach której mogły one korzystać z pełnego zaangażowania i gotowości do wzięcia na siebie opieki nad dzieckiem przez drugą osobę w momencie, gdy badana/badany tego potrzebowała/ł⁵⁶. W pozostałych przypadkach pozostawienie dziecka pod opieką partnera wymagało dużego nakładu sił od rodzica, aby nakłonić bliską osobę do pozostania z potomkiem.

Poczucie straty\kradzieży czasu wynikało w kilku przypadkach z poczucia własnej wartości. Było konsekwencją przekonania, że JA nie jest na tyle ważne w tej sytuacji, by poświęcić dlań czas, teraz są ważniejsze sprawy. Dostrzegam w tym momencie rodzaj skryptu kulturowego wspólnego dla wszystkich ludzi będących rodzicami pt. *dziecko jest najważniejsze*, w którym to kryje się przekonanie, że skupienie się na dziecku wyklucza bycie uważnym na samego siebie.

⁵⁶ Jedna z mam niebiorących udziału w badaniu, ale mi bliska, zwróciła moją uwagę na aspekt „równości bez równości”, która przejawia się w tym, że ojciec dziecka deklaruje pełną gotowość do zaangażowania się w opiekę nad dzieckiem, bierze na siebie dużo obowiązków domowych (sprzątanie, gotowanie, pranie), spędza czas z dzieckiem, ale gotowość ta nie przekłada się na gotowość rezygnacji z własnej pracy lub jej ograniczenia tak, aby matka mogła realizować swoje plany rozwojowe. Równość kończy się, gdy mężczyzna ma ograniczyć swoją aktywność zawodową. Obserwowałam w moim otoczeniu wiele takich przypadków, przeczy jednak temu przykład ojca biorącego udział w badaniu, który sam zdecydował o chęci wykorzystania urlopu wychowawczego w wymiarze jednego roku, należy jednak podkreślić, że praca, jaką wykonywał nie dawała mu oczekiwanej satysfakcji.

Kolejną ważną próbą dla rodziców była konfrontacja czasu – przeszłości, teraźniejszości i przyszłości w ich doświadczeniu. Sposób realizacji roli rodzica jest w dużej części warunkowany w procesie transmisji międzypokoleniowej i przekazywanych przezeń wartości, aspiracji życiowych oraz schematów behawioralnych. Dziecko jest łącznikiem pokoleń, stanowi o ciągłości rodziny, a zarazem jest przyczynkiem refleksji o przyszłości – nadzieją, inwestycją (Nowak-Dziemianowicz, 2015). Człowiek jest zanurzony w czasie, określa go miejsce na linii czasu, jest istotą dziejową (Wróbel, 2021). Czas to również ważna kategoria w namyśle nad tożsamością człowieka, pełni ona istotną rolę w konstruowaniu odpowiedzi na pytania *kim jestem* w odniesieniu do przeszłości, teraźniejszości i przyszłości oraz *po co jestem* (Nowak-Dziemianowicz, 2011). Jednym z wyzwań rodzicielstwa jest odnalezienie siebie na linii czasu – linii życia, konfrontacja z przodkami i obranie kierunku rozwoju przyszłości. Jak pisze Duccio Demetrio:

„przywoływanie przeszłości jest próbą spoglądania na każdy nowy dzień przez inny nieco pryzmat, rozpamiętywanie minionego czasu, oparte na refleksjach nad teraźniejszością, zmierza do porównywania i wyróżniania zasadniczych różnic dzielących teraźniejszość i przeszłość, tymczasem zapamiętywanie jest rozmieszczaniem obrazów we właściwym (według nas) kontekście, przy tej okazji odkrywamy, że niektóre czyny, decyzje i wybory pominięte milczeniem popadają niespodzianie w zapomnienie lub też wykorzystuje się je przy innych, nadarzających się okazjach” (Demetrio, 2000, s. 16).

Zaprosiłam więc badanych do przyjrzenia się ich liniom życia, których elementami są życiowe skrypty, motywacje, problemy (zob. załącznik nr 3). Starłam się pobudzić refleksję o tym, jak badani postrzegają swoją linię życia, uchwycić kogo w niej ujmują, w jakim jej momencie się odnajdują. Trudność przyglądania się swojej linii czasu tkwi w rozgraniczeniach wymiarów temporalnych, często doświadczenia przeszłości są „nadal żywe” w teraźniejszości, a przyszłość jest na tyle dobrze widoczna, aż staje się dla jednostki realnością, a nie wyobrażeniem. Zachęciłam badanych, by porzucili analityczną perspektywę i zaufali swojej intuicji w stworzeniu obrazu własnej linii. Prawie wszyscy badani (poza jedną osobą) rozpoczęli jej tworzenie od dzieciństwa. Przeszli przez okres dojrzewania, wczesnej dorosłości aż do momentu, w którym się spotkaliśmy, przyszłość pozostawiali „otwartą”, nieprzewidywalną, choć nie zawsze intuicja podpowiadała im od razu takie rozwiązanie, często dopiero po rozmowie o powstałej pracy pojawiała się potrzeba dodania rozgałęzienia lub innego elementu, jaki zmieniał charakter trzeciego wymiaru.

Opisywane przez mnie bardzo szczegółowo czynności odnoszą się do sposobów przeżywania rodzicielstwa, w tych poszczególnych twórczych działaniach badani odkrywali wiedzę o sobie samym, kojarzyli zdarzenia z elementami obrazującymi im kim są, jacy byli, po co są, czego pragną i czego pragnęli oraz do czego dążą.

Biorący udział w projekcie ojciec stworzył swoją linię życia w postaci rzeźby z drutu. Wybrany materiał był dość gruby, trudny w obróbce, wymagał użycia specjalnych narzędzi. Kiedy badany opowiadał o powstałej pracy przyznał, że dół linii, czyli przeszłość chciał uchwycić poprzez kanciaste elementy, ściśnięcie kreski (drut jest jak kreska malowana ołówkiem na kartce), forma odzwierciedlała nagromadzenie trudnych dla niego doświadczeń, napięć, które są nadal obecne w jego życiu. Wychowywany był przez nadopiekuńczą matkę, ojciec odszedł od nich, gdy był mały. W rozmowie przyznałam, że nie widzę tych kanciastych elementów, wręcz przeciwnie, jest tu wiele zakrętów, które interpretuję jako bogactwo doświadczeń, a także jako podstawę dającą pnącej się linii stabilizację. Podkreślałam, że jest to moja interpretacja wytworu. Badany powiedział, że zależało mu, żeby ta część była kanciasta, ale rzeczywiście nie jest, zastanawiał się czy może to takie celowe doszukiwanie się trudności dzieciństwa? Teraźniejszość była coraz prostsza i pięła się ku górze. Kiedy skończył pracę nad swoją linią brakowało mu jakiegoś elementu, dopełnienia, próbował pomalować górną część rzeźby, dodał nieco szarości za pomocą farb na końcówce drutu, ale nadal twierdził, że czegoś w tym obrazie brak. Zaproponowałam, by rzeźbę postawić na jakiejś podstawie, kartonie lub kartce, aby odciąć ją od naturalnego tła. Dość długo trwał proces wybierania odpowiedniego koloru kartki. Mimo powstałej podstawy poczucie braku nie zniknęło. Dopiero na kolejnym spotkaniu użył złotego, cienkiego drutu, z którego stworzył trzy oddzielne rozgałęzienia, stworzył w swojej symbolicznej linii życia przestrzeń, dał sobie różne możliwości wykorzystania potencjału własnej ścieżki. Określiłam to jako symptomatyczne, że próby zmiany rzeźby dotyczyły ostatniej jej części, przeszłość nie podlegała zmianom, choć jej obraz odbiegał od oczekiwań badanego. Ostatnia część związana z teraźniejszością i zarysem przyszłości domagała się w refleksji ojca zmian, lepszego dopasowania. Ojciec ten miał stałe poczucie, że jego rodzicielstwo nie przebiega tak, jak powinno (np. brak czasu spędzanego z dzieckiem, częste choroby uniemożliwiające realizację planów), towarzyszyło mu w ojcostwie to samo uczucie, co

w przypadku rzeźby – „coś mi w tym nie pasuje”, „czegoś mi tu brak”, „nie mogę się odnaleźć w sytuacji”⁵⁷. Dodanie złotych rozgałęzień usatysfakcjonowało autora pracy.

Co ciekawe, pozostali badani czas dzieciństwa i dojrzewania również określali jako okres obfitujący w szczególnie intensywne doświadczenia. Moment dorosłego życia w stanie prarodzicielstwa zazwyczaj jawił się jako prosty i długi, nie wymagający nadmiernego zaangażowania. Teraźniejszość związana z rodzicielstwem często zrywała linię lekkości, pracy, drobnych przyjemności i uniesień, jak w przypadku linii życia mamy, która spotykała się ze mną w czasie oczekiwania na diagnozę czy jej synek rozwija się prawidłowo (urodzony jako hipotrofik). Mama ta zaczęła tworzyć swoją linię od uformowania z gliny podstawy, do której będą prowadziły poszczególne druty. Pierwsza część pracy odzwierciedlała jej dom, najbliższą rodzinę, przeżycia, które ją ukształtowały, to część łagodnego, spokojnego, sielskiego dzieciństwa. Drut tego etapu wychodzi z podstawy i wraca do niej, budując ten twardy, podstawowy element linii życia, jakim jest według autorki JA-Indywidualne. Każde kolejne doświadczenia rozbudowują tę podstawę, ale też i z niej wynikają (wychodzą). W drugiej części rzeźby badana nie wyróżnia szczególnych elementów, które by były bardziej znaczące niż inne. One po prostu są, dobrze jej się ten czas kojarzy. Drugi etap to liceum i czas pierwszych decyzji, złoty, pofalowany drucik. Badana przyznaje, że nie wie, czemu ta część jest taka jakby dużo się tam działo, bo w sumie nic takiego się nie działo. Ale ja sięgnęłam pamięcią, kiedy opowiadała podczas jednego z pierwszych spotkań o koleżance, z którą się pokłóciła i zerwała kontakt. Przyznała, że to był mocny element i w sumie takich doświadczeń z relacjami było więcej, więc może to i przez to ta część się tak wyróżnia. Złoty czas – taki bogaty w doświadczenia i generujący dużo niepewności, bo przecież to wtedy musiała podjąć decyzję co chce robić w życiu. Kolejny element to srebrna opowieść o studiach z centralnym miejscem na doświadczenie miłości, od którego rozpoczęła swoją pierwszą wypowiedź autonarracyjną. Na górze drucika umieściła serce. To jej spotkanie z mężem. Ostatni element został stworzony z grubego drutu. Drut był zawinięty, ściśnięty i miał pozostać otwarty na przyszłość, ale drucik się ułamał kiedy badana wbiła go w podstawę. Powiedziała wtedy, że to ten etap macierzyństwa, zwróciłam uwagę na siłę tego elementu, a ona przyznała, że tak jakby wciska to macierzyństwo w życie, dokładnie tak jak z tym drutem, to macierzyństwo jest przez coś

⁵⁷ Podstawą interpretacji rzeźby z drutu był proces twórczy, jak i wytwór końcowy, kolejne etapy tworzenia pobudzały refleksje, którymi badany podzielił się ze mną po zakończeniu pracy.

łamane. Na początku nie chciała zająć w ciążę, to mąż ją namawiał na dziecko, potem była mu za to wdzięczna, ale pamięta, że ona tego w ogóle nie widziała, nie miała takiej potrzeby bycia matką, możliwe, że gdyby była z innym partnerem, w ogóle nie miałyby dzieci, chociaż pochodzi z rodziny, gdzie tradycje pokoleniowe są ważne. Kiedy popatrzyła na swoją pracę, przyznała, że brakuje tu etapu takiej dorosłości poza macierzyństwem, czyli jej pracy. Wygięła miedziany drucik formując dwa koła, które usadowiła praktycznie na elemencie związanym z macierzyństwem, macierzyństwo zahaczało o ten miedziany drut jakby wciągając ten etap w obecne doświadczenie. Badana przyznała, że tak się też czuje, że kiedyś praca była dla niej taką sferą samorealizacji, teraz poświęca jej mało czasu, nie angażuje się w dodatkowe rzeczy, które ją interesują, bo jest dziecko, a dziecko potrzebuje mamy. Na koniec postanowiła zawiesić na elemencie z czasu studiów i miłości sznureczki i ozdobną taśmę z cyrkoniami jako element różnych doświadczeń. Chciała zaznaczyć, że ten etap choć zdaje się być takim prostym i bezproblemowym, był różnorodny w te doświadczenia i ona sobie z tego zdaje sprawę. Na koniec, gdy spojrzała na swoją pracę z daleka, przyznała, że martwi ją ten element ciężkiego macierzyństwa, ale że się z nim identyfikuje, bo wie, że nie jest łatwo. Patrząc na pracę ucieszyła się i powiedziała, że te kawałki drutu na glinie rzeczywiście oddają jej linię życia, cieszy się z tej podstawy, ta podstawa rodzinna, która ją kształtuje i daje jej siłę, jest dla niej ważna. Z mojej perspektywy ta podstawa zawierała w sobie wartości przekazywane pokoleniowo, takie jak zaangażowanie i poświęcenie na rzecz rodziny (dobra jako wartości ponad innymi).

Podobnie swoją linię życia zinterpretowała mama, która zaplotła druty wokół słoika stanowiącego podstawę jej pracy. Zaczęła od prostej linii, potem utworzyła spirale oznaczające doświadczenia z różnych etapów. Pierwszy drut to jej dzieciństwo, „taki miły czas”. Na koniec tego etapu przytwierdziła różowy cienki, elastyczny drucik jako doświadczenie z odkrycia malarstwa i malowania - to taka jej energia JA, którą już odczuwała w gimnazjum, liceum i która jej towarzyszy. Potem zaznaczyła studia jako czas zdobywania odpowiedzi na pytania *jaka jestem, co lubię*, a przy tym bardzo efektownym złotym drutem zaznaczyła wyjazd na zagraniczny staż, w czasie którego poznała mnóstwo ludzi i doświadczyła, że projektowanie jest nieodłącznym elementem jej ścieżki życiowej. Powiedziała, że ten pobyt, podczas którego poznała mnóstwo ludzi, brała udział w bardzo wielu wydarzeniach, na które by zapewne nie poszła, gdyby jej ktoś jej nie namówił, bardzo ją otworzył na świat, na ludzi. Zmienił. Dlatego ta złota nić,

która potem łączy się z pracą i aktywnością w dorosłym życiu, pozostała. Linia ta przeszła do ślubu, to ważne wydarzenie, choć samego poznania męża nie zaznaczyła, było to tak naturalne i wpisane w los, że nie wyróżnia się to doświadczenie spośród innych. Po ślubie macierzyństwo – ono przede wszystkim zmieniło kolor, było zaplątane ciemniejszym drutem, było dużo większym splątaniem niż poprzednie i zabrakło w nim tej różowej nici, towarzyszącej jej od odkrycia malarstwa. Ten etap odróżniał się od innych elementów pracy. Badana przyznała, że to takie doświadczenie nieprzystające, doświadczenie inne od wszystkich, może jeszcze nie oswojone? Dużo się zmieniło w tym czasie. Zapytałam, co z różową nicią (złota pozostała w niewielkim stopniu, bo badana pracowała, ale bardzo niewiele i nie miała czasu, by na tej pracy się skupić). Przyznała, że różowa nić została przerwana w momencie, gdy w linii życia umieściła drut symbolizujący macierzyństwo. Zauważyła to w swojej pierwszej wypowiedzi autonarracyjnej, że w czasie macierzyństwa gdzieś ta zaznaczona różowym drutem energia JA, jej umknęła. Powiedziała, że teraz odkrywa ponownie tę energię, odsłania ją. Dodała więc różową nitkę na końcu etapu macierzyństwa. Jej linia życia nie kończyła się, wystawały z niej druciki, różowy też tak ułożyła, by symbolizował otwartość na nowe doświadczenia i przeżycia.

Nie wszystkim odpowiadała twórcza praca z drutem. Jedna z mam na poprzednich spotkaniach zafascynowała się farbami, kiedy więc zaprosiłam ją do ćwiczenia od razu spojrzała na farby. Zaproponowałam, aby spróbowała uchwycić linię życia na długiej kartce (papier w rolce). Rozłożyła papier i zaczęła wylewać farby tworząc linię z odcinków o różnych kolorach. Zaczęła od żółtego, przez czerwony, zielony, niebieski, czerń połączoną z niebieskim po zabarwiony czernią ciemny róż. Rozszerzyła odcinki za pomocą pędzla tworząc wrażenie jakby każdy z nich składał się z wielu różnych fragmentów. Ostatni ciemnoróżowy odcinek odpowiadał macierzyństwu, terażniejszości, był umiejscowiony na zakręcie, dalsza część linii życia biegłaby wzdłuż przeszłości. Rozmawiałyśmy o jasnym dzieciństwie i coraz ciemniejszej terażniejszości, czarny fragment przed macierzyństwem oddawał trud związany z zejściem w ciążę, ale symbolizował również trudność w odejściu od rodziców, uniezależnieniu się, usamodzielnieniu. Badana w trakcie naszych spotkań często wspominała o jej potrzebie bycia niezależną. Jej relacje z rodzicami znacząco utrudniały zyskanie niezależności, jakiej pragnęła, a macierzyństwo sprawiło, że namiastka tego, co udało jej się osiągnąć

(własna firma – brak szefa, niezależność finansowa, możliwość dowolnego dysponowania własnym czasem), została jej odebrana.

„w tym wszystkim właśnie to jest najgorsze, że to szczęście, które mnie spotkało, bo mam zdrową, wspaniałą, cudowną córkę, która po prostu nie może się doczekać, aż świat stanie przed nią otworem, to yy ta zależność od innych sprawiła, że nie potrafię się tym cieszyć tak jakbym chciała, że przelewam na nią (na córkę – przyp. autorki) w pewien sposób tę złość” (Mama-1)

Badana, patrząc na swoją linię, stwierdziła, że chciałaby dodać do niej postaci. Malowała stokrotki, które umieszczała w kolejnych etapach. Opowiadała, że to jej koleżanki, bliskie jej kobiety, które odegrały znaczącą rolę w jej życiu. Zapytałam, o męża, ojca, przyznała, że w ogóle o nich nie myślała malując kwiatki, ewidentnie przywołała pamięcią same kobiety. W jej życiu jest mało mężczyzn – jest mąż i ojciec, a poza tym są same kobiety i to one są postaciami znaczącymi. Kobiety przejmują role męskie, tak jak i ona przejęła przed macierzyństwem rolę dbającej o byt rodziny, ona w dużym stopniu utrzymywała dom, a nie mąż, wręcz wątpiła w możliwości zapewnienia jej bezpieczeństwa finansowego przez męża. Jak się okazało w praktyce, jej mąż stanął na wysokości zadania jak tylko pojawiła się ku temu okazja i żona przestała pracować ponad swoje możliwości (badana opowiadała, że odbierała telefony z pracy na porodówce). Zdała sobie sprawę, z tego że jej działania mogły stanowić blokadę aktywności męża, jednocześnie ją samą prowadząc na skraj wyczerpania.

Jeszcze inna mama nie skorzystała z propozycji tworzenia rzeźby z drutu. Kiedy opowiedziałam o linii życia, powiązaniach z innymi, badana powiedziała, że jedyne, co do niej w tym momencie przychodzi to kołysanka, która jest w jej rodzinie od wielu pokoleń. Zapytała czy w takim razie będzie to bardzo złe, gdyby zamiast tworzyć linię, chciała nagrać kołysankę. Poniżej zamieszczam transkrypcję nagrania:

Mama:2: *Ok? Jesteś otwarta na to?*

Ja: Pewnie, jest to nowe, jestem zaskoczona, że wyszłaś z taką propozycją. Nie spodziewałam się i mówię sobie: ok, super, idziemy. Zaraz znajdziemy odpowiedni dźwięk, może wiesz, sama chcesz spróbować. Jest pianino, są inne instrumenty, jeśli byś chciała, jeśli coś Ci się kojarzy z tą kołysanką.

Mama2: *Mi się w ogóle nie kojarzy ta melodia z żadnym innym instrumentem tylko z, hm, różowymi zasłonami w sypialni i takim półmrokiem, i oczywiście w mojej sypialni też powiesiłam różowe zasłony (śmiech). I z takim, hm, z takim spokojem i wzruszeniem też. Z jakąś trochę tęsknotą, może jakimś wspomnieniem, chcę sobie wyobrażać, że śpiewa to kobieta, która wspomina swoje dzieciństwo, swoją mamę, swoją babcię, ale już pochowała te osoby, już nie ma ich, to jest takie tkliwe...*

Uff

*To jest ten moment, żeby się odważyć, to jest taki moment wiesz, to czuć
eeeh*

*(długi moment ciszy, potem cichy śpiew)
Hen daleko w Sankun gdzie rodzinny mój dom
Tam dziewczyna śpi w mej rodzinnej wsi
Gwiazdy gaszą swój blask
Gdy już budzi się wrzask
Gdy ty śpisz kraju strzeże ktoś tu
By cię nikt nie zbudził ze snu*

*Jest dalej (śmiech, oddech)
Czuję jak bardzo mam ściśnięte gardło*

*Dni w żołnierskim płyną trudzie
Było lato przyszedł grudzień
A w strażnicy przy granicy
Dzielnie czuwa ktoś*

*Hen daleko za mgłą gdzie rodzinny mój dom
Tam dziewczyna śpi w mej rodzinnej wsi
Gwiazdy gaszą swój blask
Gdy już budzi się wrzask
Gdy ty śpisz kraju strzeże ktoś tu
By cię nikt (łzy, płacz, oddech, pauza)
By cię nikt nie zbudził ze snu
(oddech, płacz)*

*Dzięki, dzięki za przestrzeń na to (pauza, łzy)
Moja pograniczniczka (o motance – przyp. autorki), ohh, eh nie planowałam tego*

Ja: Ja też nie (śmiech)

Mama-2: Dodało mi odwagi, że byłaś gotowa wyciągnąć to pianinko i towarzyszyć w tym, to mi pomogło, że miałaś gotowość popробować razem ze mną.

Przywołana kołysanka ma szczególne znaczenie dla badanej i refleksji o linii życia. Kilka spotkań wcześniej usłyszałam historie o babci, dwie z nich zdają się być szczególnie istotne w tym kontekście. Gdy badana była w zaawansowanej ciąży to jej babcia zachorowała. Zazwyczaj to ona opiekowała się babcią, wozila ją do szpitala, czekała z nią w kolejce, była przy niej w różnych momentach, a babcia przy niej. Było to w trakcie pandemii, więc badana zdecydowała, że nie odwiedzi jej ze względu na

zbliżający się termin porodu. Babcia bardzo nalegała na odwiedziny, bardzo chciała, żeby wnuczka chociaż na chwilę weszła do niej do pokoju i rozsunała zasłony, ale ona odmawiała cały czas. Przeziębienie przeciągało się, lekarze nie chcieli zabrać babci do szpitala, bo nie było miejsc, a ona nie chorowała z powodu wirusa Sars-Cov-2, więc leżała w domu. Badana wiedziała, że babcia ma choroby współistniejące, jednak to chyba nie było aż tak ważne przy zwykłym przeziębieniu, przecież na przeziębienie się nie umiera. Ale babcia zmarła. A badana się z nią nie pożegnała, nie dała się jej ugiąć. Powiedziała - tak się nie robi, nie łączy się narodzin ze śmiercią, to nie powinno się zdarzyć w tym momencie. Bardzo to przeżyła, przyznała, że przywołanie kołysanki pomogło jej w symboliczny sposób pożegnać się z babcią.

Należy podkreślić, że badana to wyjątkowo refleksyjna i samoświadoma kobieta, która uczestniczyła w naszych spotkaniach poszukując metaforycznego *mojego* bądź odwagi do wyrażenia, czym owo *moje* jest. *Moje* to określenie pochodzące od niej, które przywołała w pierwszej autonarracji. Jako jedyna z grupy odnosiła się do swojej linii życia jako ciągłości pokoleń, nie poszukiwała dokładnego punktu, w którym jej życie się zaczynało, a traktowała swój byt jako naturalny element wynikający ze wspomnianej ciągłości, dostrzegała wspomnianą dziejowość bytu. Badana przy tym poddawała swoje życiowe skrypty różnorodnym próbom ich przełamania. To, że nie odwiedziła babci było również przełamaniem skryptu. Jej babcia była silną osobowością, taką, której się nie odmawia. Wiąże się z tym historia o tortach. Babcia prowadziła cukiernię (a zaczynała od sprzedaży lodów) i robiła torty, miała sprawdzony przepis i jak ktoś zamawiał tort to robiła zawsze taki sam, można było jednak wybrać ustrojenie, smak, ale to zawsze był biszkopt z kremem śmietanowym. Na każde urodziny badana dostawała od babci tort, wybierała czy truskawkowy czy wiśniowy, ale zawsze był ten sam. Na wesele też babcia zrobiła jej tort, przystroila nie tak jak badana chciała, ale ona jakoś przymknęła na to oko. Babcia zawsze robiła tort i nie mogło być inaczej, badana nie mogła odmówić, bo zawsze wiązało się to z bardzo przykrymi emocjami i rozmowami. Kiedy badana opowiadała o tym, że nie odwiedziła babci, powiedziała, że to jest tak jakby odmówiła tortu, była dumna z siebie, że się nie ugięła i nie poszła wtedy do babci, dlatego przeżycie odejścia było dla niej szczególnie trudne.

Przytoczyłam poszczególne realizacje ćwiczenia, bowiem nie sposób **wewnętrznej** wędrówki koła różnych bohaterów opisać za pomocą jednego obrazu. Każdy człowiek uwikłany jest w swoją historię, która może mieć wspólne elementy z historiami innych,

ale nadal cechuje się ona znaczącą innością, bowiem w sposób mocno zindywidualizowany jest przeżywana. Jednak w tym, co jednostkowe, możemy odnaleźć to, co ogólne, co może wzbogacić refleksję pedagogiczną nad badanym zjawiskiem. Wspólne jest dostrzeganie przez badanych etapów rozwojowych w życiu, mają oni świadomość, w jakim momencie się znajdują, są mocno osadzeni w terażniejszości i to ona ich najbardziej interesuje, jest bowiem momentem przełomowym. To osadzenie jest na tyle silne, że mało kto spogląda w przyszłość. Wspólny jest również sprzeciw wobec narzucanym przez bliskich sposobom działania i budowania relacji. Rodzicielstwo jako doświadczenie wyróżnia się na tle innych doświadczeń życiowych, jest doświadczeniem odrębnym, nieporównywalnym do innych doświadczeń. Ugruntowane postrzeganie życia poprzez etapy wieku rozwojowego człowieka może świadczyć o narracyjnym sposobie myślenia o życiu, dostrzeganiu dramaturgicznej triady – początku, rozwinięcia i zakończenia. Jest to również znak namysłu i spoglądania już w tym momencie (mimo młodego wieku) na swoje życie wstecz. Mogłoby się zdawać niepokojącym, że w żadnej refleksji nie pojawiła się wizja przyszłości, myślenia wybiegającego poza tu i teraz, a dość dużo uwagi poświęcano przeszłości. Przyszłość niewyobrażona pozostawała nieznaną, niepewną, nikt nie miał takiej potrzeby, by pomyśleć o sobie w czasie przyszłym. Moim zdaniem wynika to jednak z momentu, w jakim realizowane było ćwiczenie linii życia, kiedy u wszystkich nadal panowały emocje związane z rozpoczęciem wędrówki po świecie niezwykłym. Od razu rodzi się ciekawość jakby badani dostrzegli swoją linię, ten temporalny wymiar życia po zakończonej pracy autonarracyjnej, po wyjściu ze świata niezwykłego.

Rodzicielstwo na linii życia jawi się jako element przerywający bieg dotychczasowego życia lub element nieprzystający do tego, co było znane, można to doświadczenie porównać do auto/biograficznego, jak i a/r/tograficznego pęknięcia, szczeliny. Uruchamia potrzebę odnalezienia własnego miejsca w świecie z uwzględnieniem przeszłości, nawet jeśli jest ona trudna, czego przykładem są wspomniane przez jedną z mam zasłony (różowe zasłony w pokoju babci). A także potrzebę uspoijnienia swojej historii, jaką dostrzegam w potrzebach wspomnienia o innych przeżyciach niż te, które intuicyjnie zostały przywołane, aby nadać znaczenie danemu etapowi życia (np. dodanie ozdób do etapu studiów i miłości). Tata wyrażnie prostował linię życia wraz z kolejnymi etapami, ale w przypadku terażniejszości miał trudność w dopasowaniu kreski do tego, co miałyby wyrażać. Mama tworząca rzeźbę z

drutu na słoiku intuicyjnie przerwała najistotniejszą dla niej różową linię (linię JA-Indywidualne), gdy pojawiło się macierzyństwo, a mama która tworzyła etapy budujące podstawę przez przypadek urwała drut macierzyństwa, wybrała dla tej części najgrubszy kawałek, nieprzystający do reszty. Mama, która malowała, etap macierzyństwa ujęła na zakręcie linii życia. Inna z badanych, która śpiewała kołysankę mierzyła się ze sprzecznością narodzin i śmierci, a przecież panuje w polskiej kulturze przesąd, że jak ktoś odchodzi w rodzinie to znak, że ktoś nowy przyjdzie na świat. W tych zachowaniach i refleksjach dostrzegam wysoki poziom samoświadomości badanych, jak i oznaki jej wzrostu w procesie arteterapii, co opisuję w kolejnym podrozdziale prezentującym perspektywę arteterapeutki.

Próba uchwycenia swojej linii życia w postaci twórczego wytworu (lub autorefleksji) znajduje swoje odbicie w codzienności badanych, w praktyce życiowej. Rodzice często wspominają swoją przeszłość, przywołują z pamięci historie dzieciństwa w kontekście rozwoju własnego dziecka czy też sposobów realizacji swojej roli, odwołują się do przyszłości myśląc o działaniach w teraźniejszości. Świadczą o tym komunikaty: „nie chcę, by moje dziecko doświadczało nieobecności jednego rodzica”; „nie odpowiada mi idea trenowania dziecka i zmuszania do bezrefleksyjnego wypełniania poleceń”; „poczucie powinności wobec kogoś z rodziny jest jak nakaz zachowania, jego złamanie podlega grzywnie, nie chcę, by moje dziecko się z tym mierzyło”. Tworzenie tego rodzaju wytworu jest zbieżne z próbą uchwycenia fenomenów psychicznych, których dostrzeżenie pozwala na dotarcie do doświadczenia, źródła wiedzy o JA jednostki. To połączenie fenomenów spostrzeganych danych poprzez poznanie zmysłowe, syntetyzującej wiedzę wyobraźni i świadomości tożsamości rzeczy – apercpepcji (Moustakas, 2011, s. 60). To fenomenologiczne odkrywanie pojavów rzeczy, poznawanie *świata we mnie i świata wokół mnie*.

W przypadku refleksyjnych osób doświadczanie rodzicielstwa sprzyja krytycznemu spojrzeniu na własnych rodziców, poddaje w wątpliwość życiowe prawdy i rady, wzmacnia uważność na komunikaty, jakie kierują do jednostki jej rodzice, pobudza do przyjrzenia się relacjom z najbliższymi i stawianym granicom. Krytyczne spojrzenie na najbliższych w sytuacji silnego pobudzenia emocjonalnego nosi znamiona kolejnej próby, jaką przechodzi bohater w ramach swojej wędrówki stanu rodzicielstwa zbliżając się do głównej próby.

Rodzice z grupy badawczej to osoby między 30 a 40 rokiem życia, którym udało się już określić własną tożsamość, odpowiedzieć na pytanie kim jestem mimo zmieniającego się otoczenia. Jak wskazywałam wcześniej (zob. rozdział 2.2.2) tożsamość możemy postrzegać jako wielowymiarowy sąd osobisty, dla którego ukształtowania znaczące są sądy dystynktywne, jak i centralne, a więc samoocena oraz sądy o rzeczach, osobach, zjawiskach, jakim jednostka przypisuje szczególną wartość. Płynność sądów centralnych i dystynktywnych wpływa na przekonanie o spójności własnej osoby oraz na zachowanie równowagi w pewności kim się jest (Tomaszewski, 1984). Tożsamość narracyjna jest stale rozwijana, choć powstaje w oparciu o stałe elementy (autoschematy, autodefinicje), osiągnięcie danego wieku nie gwarantuje stworzenia jednego sądu, który ową spójność i równowagę pozwoli jednostce zachować w każdej sytuacji. Uczestnicy badań doświadczając rodzicielstwa wielokrotnie podawali w wątpliwość swoje sądy centralne i dystynktywne. Na wzmożoną pytalność w tym zakresie rzutowały interakcje z ich rodzicami lub znaczącymi innymi, którzy poruszali ich sposób myślenia o sobie oceniając ich działania w roli i zachowania wobec własnego dziecka. To dlatego zaprosiłam badanych do przyjrzenia się granicom w relacjach z najbliższymi.

Pojęcie granicy pełni ważną rolę nie tylko w odniesieniu do relacji, ale i koncepcji wędrówki bohatera. Próg dzielący świat zwyczajny od niezwykłego to również granica, której przekroczenie jest równoznaczne z pewnymi konsekwencjami. Poszczególne próby, jakich doświadcza bohater często wymagają przekroczenia czy naruszenia granicy, aby wędrówka mogła trwać dalej. Z pojęciem granicy wiąże się dodatkowo pojęcie przestrzeni (miejsca), jaką granica wyznacza. Wraz z badanymi rozmawialiśmy więc nie tylko o samym akcie przekraczania granicy, ale również o przestrzeni dla siebie oraz dla innych.

W tym celu zaproponowałam połączenie ćwiczenia z zakresu tańca intuicyjnego z domieszką podstawowych elementów dramy. Najpierw każdy rodzic poszukiwał własnego kroku, ruchu ciała, który jest dlań bliski, jest jakością, a następnie z wybranych sznurków lub taśm miał stworzyć co najmniej dwie przestrzenie, zarysowując ich granice za pomocą zaproponowanych materiałów. Ponownie tanecznym krokiem badani rozczytywali stworzone przestrzenie, poszukiwali miejsc w wyznaczonych przez siebie strefach, w których czują się najlepiej. W kolejnej części ćwiczenia, kiedy na chwilę się zatrzymali, pytałam, czy mogę wejść do przestrzeni, w której znajduje się badana osoba.

Sprawdzałam reakcje, pytałam, jak oni odczuwają moją obecność, jakie reakcje wywołuje u nich bliskość. Zmienialiśmy strefy, poszukując informacji w odczuciach i reakcji ciała. Kiedy przetestowaliśmy różne możliwości zachęcałam do wybrania przyjemnego miejsca w swojej przestrzeni i wysłuchania przypowieści⁵⁸. Jej treść przedstawiam w telegraficznym skrócie:

Teściowa gnębiła swoją synową, rozliczała z każdego działania. Kiedy pewnego dnia poszła na zakupy, ich chatkę odwiedził mnich. Synowa dała mu jeden z 10 torcików, teściowa wróciła, policzyła i kazała synowej odebrać torcik. Dziewczyna pobiegła za mnichem, poprosiła, by oddał jej torcik, a on oprócz niego dał jej chustę, którą synowa powinna wycierać twarz każdego dnia. Tak też robiła i każdego dnia piękniała, stawiała się zjawiskowa, teściowa nie mogła patrzeć jak pięknieje synowa i zaczęła ją agresywnie wypytywać skąd ta zmiana. Synowa powiedziała o chuście, więc teściowa tak samo zaczęła wycierać nią twarz. Ale w jej przypadku chusta sprawiła, że każdego dnia stawiała się coraz brzydsza, aż stała się demonem.

Każda osoba wybierała swoją chustę, nadawała jej symboliczne znaczenie, jeśli takie się pojawiało (czym taka chusta może dla danej osoby być), a następnie sprawdzała, w której przestrzeni chciałaby daną chustę położyć. Kiedy formuła się wyczerpywała zachęcałam do osadzenia się w swojej przestrzeni i do podzielenia się swoimi refleksjami.

Prawie wszyscy badani stwierdzili, że za mało przyglądają się swoim granicom, kilkoro przyznało, że odkryli dzięki temu ćwiczeniu coś nowego, z czego nie zdawali sobie sprawy. Jedna mama stworzyła dużą przestrzeń za pomocą srebrnego, miękkiego poliestrowego sznurka, który w jednym z miejsc nie połączył się, przestrzeń pozostała otwarta (mimo że sznurka nie brakowało). Drugą strefę wyznaczyła w obrębie pierwszej, ułożyła sznur tworząc wewnętrzną oazę, która wkraczała na granicę tej pierwszej. Opowiedziała, że budowała swoje przestrzenie jak dom, w którym są kąty, czyli takie miejsca dla niej, ale że jest też w nim dużo miejsca dla innych. Ona siedziała na środku, ja z boku, blisko drzwi od pokoju. Badana była rozluźniona, czuła się swobodnie, obok siebie położyła chustę. Zapytałam ją o to otwarcie, które pojawiło się na drugim końcu jej przestrzeni, naprzeciwko mnie. Przyznała, że to przypadek, ale, że w sumie jest jej dobrze z tymi „drzwiami”, że te drzwi jej się dobrze kojarzą. Zapytałam, czy dobrze się wiedząc, że drzwi ma za plecami. Powiedziała, że jak o tym myśli to niekoniecznie. Zapytałam też o to jak rozczytuje to, że te drzwi prowadzą wprost do przestrzeni, która jest jej, która ma dla niej największe znaczenie, w której umieściła swoją chustę,

⁵⁸ Jest to parafraza jednej z ludowych przypowieści, jaką posługiwały się osoby prowadzące szkolenia arteterapeutyczne, w jakich brałam udział.

symbolizującą jej twórczą moc. Po chwili przyznała, że nie jest to dobre. Nie chce rezygnować z drzwi, ale może by chciała, by były takie jakby w przedsionku, żeby nikt nie mógł wejść od razu do tego, co naprawdę jej, żeby dopiero ona mogła kogoś do tej strefy zaprosić. Zapytałam czy chce zmienić położenie sznurka, potwierdziła, zamknęła wejście z tyłu i otworzyła z przodu, tuż przy drzwiach wejściowych do pokoju. Usiadła na środku tylnej przestrzeni i powiedziała, że teraz czuje znacznie większy komfort, czuje się bezpieczniej. Przyznała, że towarzyszą jej niespotykane odczucia relaksu i rozluźnienia. Zwróciła uwagę na wejście, które jest dobrze oświetlone, widoczne, lekko uchylone. Ktoś może zajrzeć, ale nie może od razu „wbić się na chatę”. Do pierwszej przestrzeni może wejść każdy, do tej drugiej, głębszej, tylko ona lub ci, których będzie chciała tu ugościć. Czasem nawet i swojego syna nie będzie chciała tu wpuścić, bo to jest jej miejsce, tak bardzo jej potrzebne, a które wcześniej nieświadomie otworzyła i narażała na niekontrolowane odwiedziny. Wzruszyła się, pojawiły się łzy, ale ze szczęścia, bo przyznała, że to takie niesamowite odkryć przez to ćwiczenie, gdzie popełniała względem samej siebie błąd, przez który zatraciła siebie w macierzyństwie.

Mama-3 wybrała jeden grubszy, jutowy sznur, który w naturalny sposób się poskręcał, zaznaczyła nim małą przestrzeń blisko drzwi pokoju. Drugi sznur to taśma tapicerska, grubo pleciona, trudna do przecięcia, położyła ją w połowie pokoju, oddzieliła linią część pomieszczenia z oknem. Wybrała różową jedwabną chustę, bardzo lekką. Badana wiedziała, że ma jakiś problem ze stawianiem granic, często o tym rozmawiała z mężem, ale nie wiedziała jaki. Teraz dostrzegła, że potrzebuje więcej przestrzeni niż mniej. Ta mała, „jutowa” strefa to takie miejsce, do której trafia w relacjach z teściową czy też z ludźmi w pracy, „niby ok, jednak nie ok”. A ona na to pozwala, sama ułożyła taką granicę. Ta granica nie jest jasna, jest pofalowana, ma dużo kółek dookoła, nie daje jasnego obrazu. Ta silna granica, przestrzeń, w której jest, „daje jej oddychać”. Zapytałam o to, skąd taka decyzja, by zamiast sznurka wykorzystać listwy przypodłogowe, które jednak nie dają jej pełnego odcięcia, tylko budują jej ulubione dwie strony (badana nadużywała w swojej autonarracji i wypowiedziach sformułowania: bo z jednej strony... a z drugiej... i doświadczała trudności w podejmowaniu decyzji). Przyznała, że nie wie, pomyślała, że tak będzie łatwiej, ale teraz czuje, że byłoby lepiej, żeby zbudowała sobie te granice porządnie. Na pewno czuje, że tu ma wystarczającą ilość przestrzeni do tego, by być sobą:” tu nawet moja chusta czuje się lepiej, w tym miejscu taniec z chustą był taki bardziej ekspresyjny, niż w tej drugiej przestrzeni. W

małej przestrzeni ciągle kontrolowałam się, by chusta nie wychodziła poza granice i to było trudne, nie pozwalało na swobodny ruch”. Teściowa często przesuwając jej granice, skreśla, „wciska coś w nie swoimi komentarzami”, a stale coś komentuje, co badaną doprowadza do szału, ale mimo to, o tym nie mówi, stara się schować w takiej przestrzeni, a przestrzeń się kurczy i to jest coś, nad czym musi popracować. Zapytałam o relacje z synkiem w kontekście tych granic. Powiedziała, że widzi syna w tej małej przestrzeni, tej, gdzie teściowa i inni, którzy wykorzystują miękkość i nieprecyzyjność tych granic. Syn często ją gryzie, nie zważa na to, czy ona jest gotowa na jakiś kontakt tylko traktuje ją jak stale dostępną, co teoretycznie jest ok, trochę tak być powinno, ale też ją męczy. Badana potrzebuje tych granic i przestrzeni dla siebie. Jej chusta, jak przyznała, jest taką figurą czasu dla siebie, z sobą, czymś, z czego nie korzysta. Nawet jak umówi się z mężem, że robi coś dla siebie, to ona sama tego nie szanuje, myślami ucieka do dziecka albo robią coś razem niby z troską o nią, a to nie o to chodzi, ona potrzebuje pobyć sama. To było wzruszające wyznanie, rozmawialiśmy jeszcze chwilę o tym, że nikt za nas tych granic nie będzie budował, nikt nam nie pomoże w tym działaniu. Badana przyznała, że wie, że to ją tak najbardziej boli, bo chciałaby, mieć swoje granice, ale do tego potrzebne są decyzje, z podejmowaniem których ma duży problem. Dzięki temu ćwiczeniu widzi różnice w stawianych przez siebie granicach i też w tym uciekaniu od ich stawiania, z czego nie zdawała sobie sprawy.

Mama-1 stworzyła większą i mniejszą przestrzeń. Kiedy wchodziłam do tej małej przestrzeni i pytałam jak się z tym czuje, przyznała, że dobrze, bo wyraziła zgodę na to, żebym tu była. Nie bardzo ją to denerwowało, chociaż po chwili uznała, że było lepiej beze mnie. W większej przestrzeni badana stała z chustą, przyznała, że tutaj byłam jej bardziej obojętna. Jej chusta symbolizowała odpuszczenie kontroli, to ciekawe w kontekście przypowieści, jak i samego tematu granic. Kiedy jednak przypominam sobie treść pierwszej autonarracji badanej, jak mówiła o trawie, która u sąsiadów zawsze jest bardziej zielona, przekazywała już wtedy, że ten poziom zieloności sprawdza. W interpretacji ćwiczenia przyznała, że granica małej przestrzeni, w której czuła się lepiej to jej granica fizyczna, nie lubi dotyku innych osób, nawet dotyk córki bywa dla niej bardzo męczący, stała obecność dziecka ją frustruje i sprawia, że traci poczucie wolności. Uważa, że te granice zachowuje (poza macierzyństwem) i że są one dla niej bardzo ważne. Druga przestrzeń to granice psychiczne, kiedy „ktoś wchodzi mi na głowę”, znacznie mniej zadbane, zbyt szerokie, zbyt miękkie. Na co dzień musi o nich więcej myśleć i

musi je sobie przypominać, w szczególności w kontekście matki, którą określa jako nadopiekuńczą, to „kobieta, która nie ma co ze sobą zrobić, więc żyje moim życiem”. Dużo uwagi badana poświęciła swoim rodzicom, opowiadała o złości, która pojawia się, gdy musi poprosić mamę o opiekę nad wnuczką. Matce sprawia to przyjemność, zazwyczaj chętnie przyjeżdża, a ona za każdym razem źle się czuje. Matka po przekroczeniu progu drzwi ich mieszkania kieruje swoje uwagi odnośnie jej działań i sposobów opieki nad córką, mówi na przykład: „jak ty ją ubrałaś”, „a czemu ona jest w brudnym ubranku”, „nie powinna tak leżeć”, co badana uchwyciła już w swojej autonarracji:

„moi rodzice tacy są, że nie można przegapić jakby okazji, tak, bo trzeba wszystkiego dopilnować, ee trzeba, nie można sobie, inaczej, **nie można sobie pozwolić na błąd** - to jest coś, co ja wyniosłam z domu i nie chcę tego małej przekazać. Z jednej strony, chcę ją uchronić przed tym, ale nie chcę jej tego przekazać, bo wszystkiemu co robię, przyświeca to, że nie można sobie pozwolić na błąd, bo przecież trzeba to zrobić jak najlepiej, jak najbardziej optymalnie, **trzeba też uchronić dziecko przed całym złem tego świata**, tylko że jak później się z nim spotka, to może być problem” (Mama-1)

Zachodzi w tym przypadku pewna sprzeczność, bowiem chusta jako odpuszczenie kontroli jest wyrazem samoświadomości badanej, świadomości własnych życiowych skryptów i potrzeby realizacji innego scenariusza życiowego, ale wprowadzana jest do przestrzeni granic psychicznych - niedostatecznie stawianych. Dlatego ponownie zwróciłam do autonarracji badanej w kontekście stawianych granic i skryptów, a tam Mama-1 opowiada:

„sama **już widzę, że popełniam różne błędy**, ale bardziej (widzę – przyp. autorki) problem tego, że to zewnątrz świata w osobie na przykład mojej mamy miesza się w to wszystko, typu czy zrobiłaś wszystkie szczepienia? Może były lepsze? A może gorsze? A może trzeba było wybrać tamtą? A może nie zrobiłaś tego? I... ee ja w tym wszystkim zaczynam być zero jedynkowa, boję się, że nastąpi taki moment, że ja to po prostu odetnę (tj. rodziców – przyp. autorki)” Mama-1,

by następnie przyznać:

„gdzieś w głowie chciałam ją uchronić (córkę – przyp. autorki) przed właśnie tym życiem takim, w ciągłym takim... ja bym to nazwała **życiem w czujności**, takiej właśnie optymalnej czujności tutaj i z jednej strony nie chciałam przenieść na nią tych schematów... i to jest mój cel tego rodzicielstwa, a z drugiej strony chciałam się tym (macierzyństwem – przyp. autorki) cieszyć, bo, bo nawet zaczęłam. Nie, nie sprzątam w czasie jej drzemek, tylko leżę z nią i czytam książkę albo się do niej przytulam i stwierdziłam, że ten czas nie ucieknie, że jakoś damy radę... i, i są rzeczy ważne i ważniejsze, ale rzeczywiście nie chciałam, żeby to wszystko mi uciekło” (Mama-1)

Dostrzeżona sprzeczność znajduje swoje odzwierciedlenie w życiu badanej. Wynika z przecucia, że skrypt „bądź doskonała” już w jej życiu funkcjonuje, choć stara się odrzucić scenariusz realizacji życia rodziców. Upatruję w powyższej sprzeczności a/r/tograficznego sąsiedztwa.

Tata-1 realizując ćwiczenie wziął jutowy sznurek i zrobił foremne koło na podłodze, powiedział, że to jest jego przestrzeń. Kiedy badany miał już swoją chustę, stanął na brzegu swojej granicy, tworząc miejsce dla chusty. Wykonywał różne ruchy, rozkładał chustę, składał, aż w końcu położył ją wzdłuż granicy i usiadł. Zapytałam, jak się czuje w tym ćwiczeniu, ponieważ widziałam u niego jakąś trudność. Przyznał, że czuje się niezręcznie, z samym ruchem, jak i z celem ćwiczenia, nie bardzo rozumie, co się dzieje. Opowiedziałam o granicach, o ruchach, które tworzą granicę i które pomagają nam się odnaleźć w przestrzeni, o sile granic, jakie budujemy, artefakcie, który może nam coś uzmysłowić. Badany przyznał, że czuje się niepewnie z ruchem, a w szczególności ze swoim ciałem, powoli zaczyna budować swoje granice, a dziś na dodatek myślami jest gdzie indziej (zmarł jego pies). Powiedział, że chce kontynuować pracę, mimo trudności. Kiedy weszłam do jego przestrzeni od razu odsunął się na przeciwległą granicę, stałam przez chwilę i zapytałam jak teraz, powiedział, że całkiem ok, że się na to zgodził, więc tam stałam, czułam jak rośnie napięcie między nami, aż w końcu szybko powiedział żebym wyszła, że lepiej jest beze mnie. Powiedziałam o tym, że widzę, że jego chusta zmiękcza granicę lub ją nadbudowuje, a on nie broni tych granic, tylko w ich obrębie robi przestrzeń dla kogoś lub czegoś, wycofuje się, zmieniając całkowicie zastosowanie granic. Jakby granice służyły do tego, by określić horyzont, skąd może nadejść zagrożenie. A granice są bardzo blisko jego postaci. Przyznał, że też to widzi i czuje, ale wciąż nad tym pracuje. Jego matka stale naruszała granice, jakie próbował stawiać, swoją nadopiekuńczą postawą. Teraz najczęściej wycofuje się i chowa, co powoduje u niego duże napięcie, z którym sobie nie radzi.

Mama-2, którą w poprzedniej próbie określiłam jako wyjątkowo refleksyjną i samoświadomą wyobraziła sobie, że chusta jest jej peleryną odwagi, odwagi nie tylko do tego, by stawiać granice, ale również do tego, by wyrazić siebie, swoje potrzeby, pragnienia. Jest to również odwaga do tego, by zgodnie z prawami, jakie rodzic nadaje dziecku, pozwolić dzieciom odejść z domu, oddzielić się od niej, tak, żeby one już miały tę odwagę, a nie musiały jej szukać tak jak ona.

Częścią tego spotkania była rozmowa o prawach nadawanych dzieciom przez rodziców w momencie poczęcia - prawie do życia, do rozwoju, do wszystkich uczuć, do swoich wyborów, do odejścia z domu. I choć rodzice są tak mocno osadzeni w teraźniejszości, skupieni na dziecku, to nasze rozmowy nie dotyczyły praw, jakie oni nadają swojemu dziecku, co praw, jakie zostały złamane przez ich rodziców. Wszyscy jednak przyznają, że świadomość, że ich bliscy swoją (najczęściej) nadopiekuńczością nie zapewnili im możliwości odejścia z domu i wyrażania wszystkich uczuć, nie powinna prowadzić do złości czy też negowania samych rodziców. Akceptacja losu, bowiem na swoją przeszłość nie mamy wpływu, jest sposobem na zbudowanie poczucia odrębności, które to stanowi elementarną własność człowieka w *byciu sobą*.

Dzięki zaproponowanemu ćwiczeniu rodzice opowiedzieli mi o poczuciu przeciążenia fizyczną bliskością, niemożliwą do spełnienia potrzebą postawienia własnemu dziecku granic fizycznych. Badani zdawali sobie sprawę, że ta bliskość jest dziecku niezbędna, co nie zmieniało faktu, że momentami była dla nich uciążliwa, znacząco zmieniała ich samopoczucie. Jedna z mam opowiadała o dniach, w których musiała zabierać ze sobą córkę do toalety, bo za każdym razem, gdy odkładała dziecko do łóżeczka, płakało, a nie miała kogo poprosić o pomoc. Nadmiar bliskości fizycznej i obecności drugiego skutecznie tuszuje potrzebę bliskości z samym sobą oraz bycia sobą ze wszystkimi aspektami JA, także tymi, które stają w sprzeczności wobec zachowań drugiej osoby. Rodzice przyznawali, że dopiero, gdy dostrzegli, że w rodzicielstwie najbardziej brakuje im momentów samotności, zrozumieli, że bliskość jest sprzecznością samą w sobie. Z jednej strony wszyscy pragnęli kontaktu z dzieckiem, czekali na każdą odpowiedź w postaci mrugnięcia, uśmiechu, a z drugiej chcieli być sami, nie musieć nikogo dotykać, przytulać, nosić. Mieli potrzebę pobycia w ciszy.

Badani opowiadali o swoich rodzicach (w szczególności matkach), o nadopiekuńczości, kontroli, przekraczaniu ich granic. Jak tylko pojawiał się dziecko, ich rodzice wchodzili w rolę "mistrzów rodzicielstwa": oni już to przeżyli, znają, wiedzą, o co chodzi dziecku, co dla dziecka jest dobre, jak radzić sobie z trudnymi sytuacjami. U dziadków pojawiała się potrzeba dzielenia się doświadczeniem, a zarazem kontroli młodych w swej roli rodziców. U rodziców pojawiała się potrzeba sprzeciwu, życia własnym życiem. Mama-3 zwróciła uwagę, że rodzice nie tylko kierują uwagę względem jej sposobu opieki nad dzieckiem, ale nadal ją traktują jak dziecko, co ją bardzo złości, w szczególności, gdy mówią do niej „no zjedz jeszcze trochę, tyle zostawiasz?”, „ubierz

się cieplej”. Badani dostrzegli, że stawiają swoje granice w sposób niejasny, niedopasowany do swoich potrzeb. Mówią o tym, że sami nie wiedzą, co tak naprawdę jest dla nich dobre, istotne i czego potrzebują, dlatego też często podążają za tym nakazami. Dostrzegają zachowania negatywne u swoich bliskich, sprzeciwiają się im, a zarazem powielają.

Podczas jednego ze spotkań w cyklu zachęciłam uczestników do refleksji na temat miejsca jako przestrzeni doświadczania czegoś nowego lub siebie. To, w jakich miejscach bywamy, przebywamy, z jakich pochodzimy determinuje sposób realizacji życia, jest to jeden z elementów budujących nasz *Lebenswelt* – świat życia. Zaproszenie to przysporzyło wszystkim badanym sporo trudności, wynikały one z zaskoczenia, nikt wcześniej nie zastanawiał się nad miejscem jako przestrzenią, z której się pochodzi, poprzez którą człowiek rozwija się i w której rozgrywa się życie. Ćwiczenie polegało na wybraniu kilku kart metaforycznych (był bardzo duży wybór, około 250 kart), które przywołują wspomnienia z różnych miejsc i stworzeniu mapy (załącznik nr 4), zachęcałam do stworzenia swojej legendy, umieszczenia kart wedle upodobania na wybranym papierze (proponowałam duże formaty, biały, szary, gnieciony papier). Co ciekawe, zebrałam niewiele informacji dotyczących samych miejsc, bliższe badanym było osadzenie swoich doświadczeń w etapach życia, niż w lokalizacjach, w powstałych pracach dostrzegałam pewne wariacje linii życia, inne ich ujęcie. Tylko Mama-2, która wyróżniała się w grupie refleksyjnością, zadała sobie pytanie czym tak właściwie jest miejsce. Po fazie twórczego poszukiwania możliwości stworzenia mapy doszła do wniosku, że nie czuje połączeń pomiędzy miejscami, wyobraża sobie, że w jej mapie są dwa piętra. Trudno jej było ułożyć miejsca według jakiegoś schematu, rozlokować wzdłuż linii, nawet jeśli to ona miałaby ten schemat stworzyć. Swoje miejsca postrzegała jako niejednorodne, mające wiele płaszczyzn, składające się z małych części. Patrząc na różnorodność, jaką generowały jedno obok drugiego można pozbierać swoje doświadczenia topograficzne, każde bowiem miejsce według niej wpływało na sposób przeżywania życia. Badana dostrzegła w swoim zbiorze przewijający się motyw – stół i dwa krzesła, symboliczna kuchnia jako miejsce, które się powtarza w jej życiu, a które ma bardzo różne współrzędne – myślami sięgała do kuchni w Wiedniu, w Łodzi, jak i w Konstantynowie.

Ojciec w dolnej części ukazującej miejsca z dzieciństwa umieścił długą, krętą drogę i bagna. Droga prowadziła do przestrzeni, ładnych widoków, ale w

niespodziewany sposób kończyła się, ukazywała pustą przestrzeń. W trakcie rozmowy badany stwierdził, że to taka przestrzeń, w której trwają jeszcze roboty drogowe, taka *terra incognita*, miejsce niezasiedlone. Ostatnia przestrzeń oddawała jego ojcostwo – nadal nieoswojone.

Pozostałe prace przedstawiały miejsca związane z domem rodzinnym, szkołą, studiami, pracą, macierzyństwem. Dla mamy, która oczekiwała na diagnozę synka, zadanie to okazało się przełomowym. Pierwszym miejscem na jej mapie było mieszkanie, w którym mieszkał jej mąż, odwiedzała go w tym mieszkaniu, a kiedy się pokłócili przychodziła tam, by sprawdzić, czy nadal tam mieszka. Kolejna karta nie wskazywała żadnego konkretnego miejsca, ale gromadziła najróżniejsze lokalizacje i ludzi, którzy jej się z tymi miejscami kojarzyli, była to karta podróży. Wybrała również kartę z parą jako miłość, kartę z magikiem jako studia, kartę z panną młodą jako ślub, kartę z łąką jako dom rodzinny, kartę z domkiem dla lalek jako dzieciństwo oraz kartę z marzycielką patrzącą na odpływającą łódkę jako macierzyństwo. Na środku położyła kartę z obrączką na warkoczu – trudno jej było znaleźć nazwę dla tej karty, na sam koniec podpisała ją jako natręctwa. U góry umieściła jeszcze karuzelę jako rodzinę, klepsydrę z czasem jako czekanie na rozwój syna oraz dziecko w żarówce trzymające małe światelko jako syna. Dopiero na koniec pracy nad mapą przyznała, że to przecież nie są miejsca, nie wie, czemu tak to poukładała. To raczej ludzie, przez których/dla których gdzieś jest. Dodała między kartami drogi, bardzo do siebie podobne, malowane wielokolorową kredką, naszkicowała połączenia, zależało jej na tym by z każdego punktu dało się wrócić i dotrzeć do innego miejsca. Na początku mapa była zamknięta, kończyła się na karcie czekania na rozwój, w klepsydrze u góry pojawiła się dorosła postać sypiąca piasek na małego chłopca umieszczonego w dolnej części czasomierza. Na sam koniec, po rozmowie, badana domalowała na swojej mapie drogi wychodzące, pomiędzy którymi świeciło słońce, drogi bez określonego celu, kończyły się wraz z końcem stołu, przy którym pracowałyśmy. Dodała również pomarańczowy kolor mający rozjaśnić jej mapę oraz legendę, której znaki umieściła pod kartami. Każde miejsce (karta) dostało inne oznaczenie. Jeden punkt pozostał bez żadnego znaku, co okazało się dopiero po zakończonej pracy. To była ta karta „natręctw”, karta dzieląca świat życia/ludzi na dwie części – świat sprzed dziecka i świat z dzieckiem, świat myśli, których nie dało się odegnąć. Badana przyznała, że pierwszy raz mówi głośno o tym, że macierzyństwo i sytuacja z dzieckiem, w jakiej się znalazła, jest dla niej tak emocjonalnie trudna i że w

jakiś sposób jest z tym sama, mimo, że mąż jest z nią i jej pomaga. Ale ona cały czas stara się żyć w przekonaniu, że jej syn tylko potrzebuje czasu, a to staranie wymaga ogromnego wysiłku. Syn badanej był w trakcie badań genetycznych mających wykryć czy jest obciążony jakąś chorobą odpowiedzialną za niedorozwój umysłowy, pierwszy etap analiz dał wyniki „niejednoznaczne” – trwało pogłębienie badań. Badana stwierdziła:

„z jednej strony... wierzę, że będzie dobrze, że syn wyzdrowieje, a z drugiej strony... boję się, sama nie wiem czego, ale to nie jest lęk, to jest strach, bo mam powód do tego bania się” (Mama-3).

Kolejna mama stworzyła z kart swoją mapę ścieżek, po których spaceruje z córką. Namalowała swoje osiedle, a przy swoim bloku dodała serce. Na początku spotkania opowiadała o rozmowach z mężem na temat budowy domu, przyznała, że dopiero co poczuła jak się osadziła i zadomowiła w ich mieszkaniu, jak ta przestrzeń i okolica teraz stały się jej bliskie. Tworząc, opowiedziała o sklepach, paczkomacie, domu rodziców (odgrodzonym przerywaną linią i osadzonym w lewym rogu) i o pracy (umieszczonej z prawej strony). W centrum były mieszkania i biblioteka, do której chodzi z córką. Wspomniała o paniach ze sklepu i biblioteki, to tu spotyka świetnych ludzi. Zorientowała się, że zapomniała narysować domu swojej nowo poznanej koleżanki-mamy, z którą umawiają się na wspólne spacerowanie. Dodała ten dom i namalowała również smutne osoby na swojej trasie spacerowej, którymi były matki, jakie nie chcą nawiązać kontaktu, przytłoczone, zmęczone, „z którymi nie da się pogadać”. Ta trasa spacerowa najpierw została określona jako jej ulubione miejsce, a potem została wypełniona szarymi, smutnymi kobietami. W domu rodziców zaznaczyła postać matki jako smoka zięjącego ogniem. Badana w tej pracy umieściła same kobiety, bez mężczyzn, podobnie jak na swojej linii życia. Powiedziała, że tak też jest w jej życiu, „ma ojca, który wypełnia pełną lukę szowinizmu i męskości w rodzinie”, był dziadek, jest mąż, a reszta to same kobiety, „to kobieca rodzina”. Zależy jej na nawiązywaniu relacji z kobietami, powiedziała, że kobiety są jej bliższe.

Badana zrelacjonowała swój dzień. Poszła na zajęcia fitness dla mam z dziećmi i ledwo chodzi. A zdecydowała się na to, bo jedna z mam ją spotkała na spacerze i zapytała, czy idzie, a jej było wstyd powiedzieć, że nie chce jej się. Wyszła na spacer z dzieckiem, więc nie zabrała „chrupek, soczków, gruszek, jabłuszek, tylko bidon z wodą i pampersa”. Na zajęciach inne mamy krzywo na nią patrzyły. Tak czuła, że one jej się przyglądają, bo jej dziecko zjadało chrupki z podłogi, które upadły innym dzieciom, inne

mamy częstowały jej córkę, ale i tak dziecku najbardziej smakowały chrupki, które spadły na ziemię. Badana powiedziała, że czuje się oceniana, że cały czas ma wrażenie, że ktoś na nią patrzy, że coś robi nie tak, ale i tak chce być wśród tych mam, potrzebuje towarzystwa, bo jej koleżanki, z którymi utrzymywała do tej pory bliskie relacje nie mają dzieci i nie chcą spotkać się w ciągu dnia, tylko wieczorem, a to jest pora karmienia i usypiania dziecka.

Mama-4 najpierw narysowała na swojej mapie drogę i przecinającą ją rzekę. Potem położyła karty. Kartę dzieciństwa, ukazującą niebo, gwiazdy, sielskość położyła na początku drogi, a na dole kartę z tańcem. Kiedyś dużo tańczyła, chodziła na kurs tańca i czuje, że jej tego brakuje, wokół tego obrazka namalowała gęsty las, a pod nim ślimaka w jej odbiorze symbolizującego ciężką drogę dotarcia do tej aktywności. Umieściła kartę w połowie obrazka, który namalowała, żeby pokazać, że to coś, co jest w niej trudno znaleźć. Kartą położoną u góry była karta związana z miejscami studiów, nauki, czasem, w którym towarzyszyła jej pewność siebie i jasny cel zawodowy. Na dole pojawiła się karta dziecka, a na końcu, w górnym rogu karta z pracy, pozbawiona znaków specjalnych, najbardziej pominięta. Przez wyznaczoną wcześniej drogę i rzekę nie było widać możliwości połączenia tych miejsc, co spowodowało u mamy niepokój, ale jak popatrzyła na swoją mapę to przyznała, że jest zadowolona i widzi w tym jakiś sens. Zapytałam, czy mogę popsuć jej pracę, zgodziła się. Przełożyłam kartę pracy na miejsce tańca, dziecko na miejsce studiów, studia na miejsce dziecka. Powiedziała, że to ciekawe i to jej nawet pasuje, tylko ta karta dziecka ze studiami niekoniecznie. Przełożyłam więc kartę studiów z kartą dzieciństwa. Badana powiedziała, że to widzi i czuje, jest to zgodne z jej autonarracją, tęsknotą za czasem pewności siebie, jasności, ale też wolności, czuje jak macierzyństwo przełożyło priorytety i poukrywało pracę zawodową, jak macierzyństwo wywołuje wspomnienia z dzieciństwa i w jakiś niezrozumiały dla niej sposób wszystko łączy, mimo braku tych dróg. Widzi, że jej pasje odłożone są gdzieś daleko, nie wiadomo kiedy do nich wróci. Teraz mapa oddaje jej świat na tu i teraz, dzięki czemu jakoś łatwiej jej jest w tym świecie być.

Odwołując się do koncepcji narracyjnych możemy przyjrzeć się opowiadaniom badanych o miejscach nie z punktu przekazywanej wiedzy (i doszukiwać się konkretnych obrazów miejsc), ale poprzez relacje, jakie pojawiają się pomiędzy narratorem a bohaterem (Bał, 2012), a tym samym sposobem postrzegania wydarzeń lub rzeczy. Jak pisałam wcześniej, narracje tworzone są poprzez akty percepcyjne, które powołują do

istnienia podmioty percypujące w postaci fokalizatora usytuowanego zewnątrz, mającego panoramiczne spojrzenie, lub wewnątrz, działającego synchronicznie z czasem wydarzeń opowieści. Większość badanych dynamicznie zmieniała focalizację. Myśl o mapie jako wyróżnieniu poszczególnych miejsc, z którymi wiążą ich różne doświadczenia, pomagała w panoramicznym uchwyceniu ich biografii, dokonaniu wglądu w przeszłość i teraźniejszość, myśleniu o przyszłości („kiedyś chciałabym wrócić do tańca”). Jednak opowiadanie o konkretnych miejscach czy momentach rozpisanych na mapie przywoływało przeżycia, jednoczyło postać narratora i bohatera w opowieści. W zmianach tych dochodziło do konfrontacji autorytetu interpretacyjnego, cenzora mówiącego jak ta opowieść ma wyglądać, z doświadczeniami bohatera – jak jest, jak ja to przeżywam. Tak Mama-2, zastanawiająca się nad istotą miejsca, przyznała, że miejsce domu z dzieciństwa, rodzinnego, w ogóle w tym kontekście jej nie pasuje. Jej rodzice się rozeszli, gdy była dzieckiem, obecnie dom stoi opuszczony i nikt z rodziny nie chce w nim zamieszkać. A przecież dom rodzinny powinien być najważniejszym miejscem, podstawowym punktem odniesienia, mówiła. Dla niej nie był, pojawiła się u niej trudność z ułożeniem mapy w klasycznym jej rozumieniu. Domy dzieciństwa badanych traciły status ontologiczny, były jednymi z miejsc ważnych na mapie, często okraszonymi negatywnymi skojarzeniami (bagna, błoto, wąskie ścieżki, w domu matka jak smok).

Dostrzeżenie siebie, swoich potrzeb, myśli, emocji w momencie wędrówki po świecie niezwykajnym wymaga zatrzymania się, rozejrzenia się w danej sytuacji, nabrania do niej dystansu, spojrzenia z innej perspektywy – perspektywy lotu ptaka. Dzięki temu rodzice oswajają się z nową sytuacją, nawiązują więź z dzieckiem mimo konieczności odłożenia własnych potrzeb. Miejsca są niczym świat przedstawiony w opowieści, stanowią integralną część życia, ale są prawie niezauważalne. Choć tworzą świat życia człowieka, nie mają tak dużego znaczenia dla jednostki jak relacje, kontakty z innymi.

Wspólnym elementem jednostkowych opowieści o miejscach jest tęsknota, która pojawiła się w każdej opowieści. Jak pisze Zaborowski (1998) tęsknota jest zdarzeniem prywatnym, subiektywnym zjawiskiem, do którego dostęp ma tylko jednostka. Dotyczy ona różnych miejsc, jak i ludzi. Często jest to tęsknota za sobą samym, za tym, co było dla kogoś ważne, za możliwością bycia z drugą osobą w bliskości, w rozmowie. Tak symboliczny stół i dwa krzesła przywołały obraz dwójki dorosłych ludzi rozmawiających

ze sobą, badana opowiadała, że przy dziecku oddalili się od siebie z mężem i od niedawna znów siadają razem przy stole, a żeby zainicjować ten moment rozmowy kupiła puzzle, które układają wieczorami. Tęsknota za pewnością sytuacji, pojawiła się u Mamy-3, która czeka na diagnozę synka, wybrana karta macierzyństwa przedstawiająca kobietę patrzącą na łódkę pływającą po morzu, sama w sobie miała nostalgiczny wyraz, symbolizowała tęsknotę za płynnością życia bez tak dużych zmartwień. Przywołane refleksją o miejscach przeżycia, te pozytywne, jak i momenty złości ukazują, jak wiele różnych doświadczeń zostało zepchniętych na boczny tor czy nawet ukrytych przy doświadczaniu rodzicielstwa.

Badani już od trzeciego spotkania czas arteterapii traktowali jako czas wytchnienia, koncentracji na sobie. Z każdym kolejnym spotkaniem coraz rzadziej mówili z perspektywy JA-Rodzic, coraz częściej wspominali o JA – Indywidualne – *Moje*. Sposób wykorzystywania spotkań przekładam na proces powolnego odzyskiwania sprawczości, za którym kryje się poczucie własnej wartości i możliwości samostanowienia, co odpowiada w wędrówce bohatera zdobywaniu pewności do przejścia przez główną próbę. Sprawczość w kontekście współczesnego rodzicielstwa nabiera szczególnego znaczenia.

W pierwszej narracji ojciec z grupy badawczej opowiadał o poczuciu bezradności, często powtarzał, że czuje jakiegoś rodzaju trudność w byciu ojcem, wszystko, co działo się w jego życiu pobudzało tak silne emocje, że czuł się zagubiony:

„ja generalnie mam w sobie takie poczucie bycia trochę niepotrzebnym, trochę też bezradnym w ogóle i jakoś się z tym całe życie mierzę i, i nawet wydaje mi się, że jakoś w ostatnich latach całkiem dobrze funkcjonowałem, no, ale teraz też na pewno od kiedy syn się urodził, to ja jestem cały czas w takiej gotowości, ciągle w jakimś działaniu i nie ma przestrzeni na odpoczynek, ewentualnie jest czas na jakieś odwrócenie uwagi z książką jakąś, ale myślę, że nie jest to odpoczynek i myślę, że moja partnerka ma bardzo podobnie i oboje jesteśmy wydrenowani już z zasobów i już średnio mamy możliwość, żeby zadbać o siebie nawzajem i to też na pewno trochę utrudnia, no utrudnia radzenie sobie z problemami w ogóle. Zwłaszcza, że rzeczywiście to jest dojmujące, że czuję w sobie taki brak... brak luzu, nie wiem, elastyczności, jakoś podejścia do różnych kwestii” (Tata-1)

Sam tekst autonarracji nie oddaje stanu człowieka, który wypowiada te słowa. Badany mówił powoli, cicho, jego głos się załamywał, zauważalne było drżenie rąk, a momenty ciszy mówiły więcej niż wskazuje treść. Było to przejmujące wyznanie człowieka na granicy, poprzez ciało którego mówiły przede wszystkim bezradność i poczucie zwątpienia. To człowiek, który wątpi w sens rozgrywającego się aktu dramatu (Tischner, 2012). To młody mężczyzna, który uświadomił sobie w momencie tworzenia

lalki motanki, że jego ojciec, mimo że odszedł, gdy on był mały, zdołał przekonać go, że jeśli ma coś robić, to ma to robić dobrze. Skrypt ten przekłada się na jego rodzicielstwo, bowiem jak on ma być dobry w wychowaniu dziecka, skoro nie ma wzorca ojcostwa? Ale nie tylko to go poruszyło.

Próba, przez jaką rodzice przechodzą na tym etapie wędrówki można określić zadanie uchwycenia swoich potrzeb, pragnień, określenia tego, co dla nich ważne. W ramach pracy autonarracyjnej zaprosiłam uczestników do symbolicznego spotkania z bohaterem/bohaterką ich autonarracji. Na początku odwoływałam się do ich transkrybowanych wypowiedzi, przypominałam postać bohatera z tekstu, by zachęcić badanych do poszukania odpowiedzi czego mój bohater/moja bohaterka potrzebuje lub co by mogło jemu/jej pomóc w sytuacji, w jakiej jest. Podobnie jak w innych ćwiczeniach nie zależało mi na dokonaniu przez badanych analizy, a na przywołaniu jakiejś myśli, potrzeby, która w tym momencie była dla każdego z nich ważna. Pojawiły się odpowiedzi takie jak: *sily i odwagi, spokoju, odpuszczenia, powrócenia do siebie, ochrony i wsparcia tego, co naprawdę moje*. Pytałam również, czy te potrzeby mogą stać się intencją, w ramach której stworzone zostaną słowiańskie lalki motanki, których nie szyje się igłą tylko mota, żeby „nie zakłuć losu” (zob. załącznik nr 5). Tworzyłam z każdym żadanice, czyli motankę, mającą pomóc w spełnieniu marzeń, zaopiekowaniu się potrzebami, to lalka intencyjna z naszej wschodniosłowiańskiej tradycji. Lalka, tworzona z kawałków tkanin ubiera się sama, nawet jeśli podoba się nam jakiś materiał, to może on „nie dać się” zawiązać na lalce, to znak, że lepiej odpuścić i pójść dalej. Pokazując opracowany przez przodków sposób motania, zachęcałam do tego, by każdy zaufał sobie i uwierzył, że to, czy sznurek jest zawiązywany w prawo czy w lewo zależy teraz od nich (wychodzimy od konkretnego rozwiązania, ale nie na tym polega tworzenie, by stąpać krok po kroku za kimś, tradycja była tylko punktem wyjścia). Trzeba znaleźć swoją drogę zamotania lalki. W trakcie pracy toczyły się rozmowy o rzeczach ważnych i błahych. Rozmawiałam z badanymi o współczesnym świecie i tęsknocie za takimi spotkaniami przy stole z grupą bliskich osób, potrzebie tworzenia w codzienności, wspólnego śpiewania. Spotykaliśmy się w momencie, gdy pandemia powoli mijała, ale nadal w nas wszystkich doświadczenia samotności i osamotnienia były żywe. Momentami wspólnie milczeliśmy, dotykaliśmy tkanin, wiązaliśmy sznurki i przyglądaliśmy się temu, co wychodziło z połączeń resztek tkanin. To były wyjątkowe

spotkania z badanymi, jak mówili bardzo dla nich ważne, dlatego po kolei przedstawię wszystkie zadanie, które w ich czasie powstały.

Mama-2. *Żadanie 1. Pograniczniczka, chroniąca i wspierająca to, co naprawdę moje.*

Tego dnia badana przysłała na spotkanie z wyobrażeniem żelaznego czy też stalowego parasola. Mówiła o nim od samego wejścia do pracowni. Stał on się głównym punktem pracy wstępnej, czyli *kolorów we mnie i wokół mnie*. Parasol miał chronić to, co *moje*. Kiedy zaczęłyśmy pracę z motanką, stwierdziła, że jej lalka powinna przypominać jej o parasolu - że ma taką możliwość, ma prawo do samostanowienia, ochrony siebie i swojego JAJA (czyli tego, co *moje*). Badana samodzielnie wybierała tkaniny, poszczególne elementy, sprawdzała jak co ułożyć, jak związać, szybko uwierzyła we własne siły, że samodzielnie może wymyślić to jak związać motankę. Była skupiona, a sam proces dawał jej dużo radości. Rozmawiałyśmy o kobietach, o wspieraniu się w życiu, o tym, że takie rytualne czynności dają znacznie więcej każdej z nas niż zwykła wymiana zdań. Badana opowiedziała o swoich ostatnich przeżyciach związanych z koleżanką, z którą utrzymuje relacje od trzeciej klasy podstawówki. Koleżanka mieszka za granicą, nie założyła swojej rodziny, ale kupiła pieska, którego nosi w torebce i zmusza do kilkugodzinnych wizyt u psiego fryzjera i stylisty, wobec czego badana wyraża swoją dezaprobatę. Mimo odległości dziewczyny nadal utrzymują kontakt, a kiedy koleżanka jest w Polsce starają się spotkać. Przedostatnio, gdy zaplanowały spotkanie w Warszawie, była śnieżycą. Badana mimo drugiej ciąży, konieczności zabrania ze sobą synka, warunków pogodowych, postanowiła wybrać się w podróż samochodem do stolicy. W drodze synek załatwił się w aucie, musiała go myć na stacji, do tego nawigacja wskazywała, że jest wielki korek, zdecydowała więc, że wróci do domu i odpuści spotkanie. Drugim razem koleżanka przyjechała do miejscowości pod Łodzią, gdzie pilnowała domu rodzinnego, zaprosiła do siebie badaną z dzieckiem na kilka dni, kusząc ich sauną i jacuzzi, z których i tak badana nie może teraz korzystać. Mama-2 ponownie odmówiła, ponieważ nie miała siły w 8 miesiącu ciąży na wyprawę z całym zapasem ubrań, pieluch, jedzenia, by mieszkać w jakimś obcym domu. Koszt tej zabawy przewyższał korzyści płynące z bycia z koleżanką. Po odmowie rozmawiały przez Messengera i koleżanka robiła wszystko by badaną wpędzić w poczucie winy i złe samopoczucie. Badana uważała, że to wyjątkowo nie w porządku,

a z drugiej strony wspomina, że ich relacje były również bardzo ciekawe i budujące, złość przeplatała żal. Badana była zła na samą siebie, że nie potrafi nie brać tego do siebie, nie potrafi uchronić *swojego* przed tymi emocjami, dlatego potrzebny jest jej ten żelazny parasol, który w takich momentach mogłaby rozłożyć nad tym, co *moje*.

W założeniu jej motanka miała być “wiejską babą”: silna, stabilna, konkretna, ale nic z realizacji tego pomysłu nie pokazało tych wiejskich cech. Zgodnie z tradycją motance należy coś podarować, aby pobudzić w niej chęć niesienia nam pomocy. Badana dała jej dwa zupełnie różne koraliki. Powstała motanka, którą badana nazwała *pograniczniczką*, między tym, co *moje*, a co innych, chroniąca, wspierająca i silna w swoim zadaniu.

Tata-1. *Żadanica 2. Dodająca odwagi i siły.*

Ojciec biorący udział w badaniu często wspominał, że jest mu trudno, ciężko emocjonalnie odnaleźć się w roli rodzicielskiej, czuje ciężar, ale nie wie „skąd to się bierze”. Podczas spotkania z bohaterem był mało mówny, dużo milczeliśmy tworząc swoje motanki. Podobnie, jak inne badane, przyznał, że czuje brak wspólnych społecznych rytuałów, wsparcia grupy, w otoczeniu w którym mieszka. Czuje się wyobcowany, samotny w świecie. Kiedy zaczynał tworzyć swoją motankę czuł się niepewnie, zastanawiał się jak, co przywiązać, pytał, czy tak jest dobrze, patrzył na moje instrukcje. Każdy kolejny krok w pracy powodował chwilowe zatrzymanie i przyglądanie się temu, co powstawało. Oglądał swoją powstającą dopiero motankę z różnych stron, nie mógł się nadziwić, że coś mu wychodzi, że ta jego lalka przypomina lalkę. Gdy skończył ubierać motankę, powiedziałam o podarunku dla niej, stwierdził, że nie ma pojęcia, co by mógł jej dać. Wyjmowałam różne drobne rzeczy, ale badany złapał za naturalne elementy i wybrał gałązkę świerku, którą przyczepił do jej ręki. Gałązka przypominała laskę, na której lalka mogła się zawsze wesprzeć. Mogła też służyć obronie. Lalka przypominała starą szeptuchę. Badanemu zależało, żeby jego motanka samodzielnie stała, więc zaproponowałam dodanie wypełnienia, które będzie stanowiło jej podparcie. Wtedy badany zaczął opowiadać o swoim dzieciństwie, o tym, że nigdy nie miał takiej przestrzeni, by „robić rzeczy”. Zawsze miał wykonać coś tak, jak ktoś tego oczekiwał, nie mógł próbować, szukać, bo nie miało to sensu. Było jedno rozwiązanie, jego ojciec, który dość wcześniej odszedł od niego i matki często mówił „jak się coś robi, to należy to robić dobrze”. Tata-1 przyznał, że trudno mu robić rzeczy, że nie wierzy w to, że coś powstanie. A to przekłada się na jego bycie ojcem. Dopiero

teraz, gdy stworzył swoją motankę i gdy ją oglądał z każdej strony, nie mógł się nadziwić, że zrobił to sam. Był bardzo poruszony, nie spodziewał się, że to przekonanie, aż tak bardzo negatywnie na niego wpływa, jak wskazał „ciągnie go w dół”. Czuł, że coś w tym „rób dobrze” jest, ale dopóki tego tu nie wypowiedział to jakoś to chował, a teraz poczuł, że to dla niego jakieś otwarcie, bo przecież motanka powstała i jest, stoi i w tym jest silna.

Mama-3. *Żadanica 3. Łowiczanka, dbająca o spokój.*

W tym przypadku powstała motanka mająca wesprzeć badaną w osiągnięciu i utrzymaniu wewnętrznej równowagi i spokoju. Lalka powstała w trakcie rozmowy o przekonaniach, tradycji, mocy afirmacji, a również o podróżach, planach i przeprowadzce do nowego domu. Badana postanowiła zrobić dla siebie motankę spokoju, bo to spokój, osadzenie jest jej teraz bardzo potrzebne.

Na jedno ze spotkań badana przyszła silnie pobudzona, kiedy podałam jej kartkę, nie zaczęła malować. Po chwili milczenia zaczęła mówić, opowiadała, że jej syn po powrocie ze żłobka znów był „bardzo trudny do zaopiekowania”, opierał się wszelkim propozycjom działań ze strony mamy i taty. Zobaczyła, że jej mężowi jest tak samo trudno z tym, jak dziecko się zachowuje, jak jej. Ale nie rozmawiali o tym. Syn ma trudności rozwojowe. Dzień wcześniej spotkali się z parą, która pojawiła się w jej pierwszej autonarracji (para była w tym samym momencie w ciąży, co oni, ich dziecko jest 10 dni starsze), zobaczyli jak bardzo duża różnica jest między nimi, z resztą często to widzą. Ale jak widzą i pojawiają się trudności to pojawia się niemoc, lęk, poczucie winy i krzywdy, dlatego ich to spotkało. Syn badanej rozwija się bardzo powoli, trudno z nim nawiązać kontakt, nie odzwierciedla papa, nie klaszcze, nie chodzi, a za chwilę skończy 2 lata. Mama boi się o jego rozwój, stąd co chwilę szuka jakiegoś specjalisty, pokłada duże nadzieje, że integracja sensoryczna, baseny i fizjoterapia im pomogą, specjaliści twierdzą, że wszystko przyjdzie w swoim czasie. Ale synek ma kilka dobrych chwil, a potem wszystko się cofa. Zaproponowałam wtedy badanej, żebyśmy wspólnie poszukały przestrzeni pomiędzy jedną i drugą stroną, która tak bardzo wychodzi w tych naszych rozmowach i działaniach. Po stworzeniu obrazu jednej i drugiej strony z rozdartych fragmentów kartek badana przyznała, że rozluźniła się pod względem fizycznym, ale teraz kiedy patrzy na swoją pracę czuje, że ona bardzo ją niepokoi, ciężko jej na nią patrzeć, pobudza ten dylemat w niej. Zaczęła szukać sposobu na zasłonięcie swojego dylematu. Po kilku opcjach zdecydowała się przyczepić do pracy firankę. Nie

chciała tego obrazu chować na dobre, bo wie, że to nadal w niej będzie, że ta niepewność, lęk o przyszłość synka, będzie z nią cały czas, niezależnie od głębokości pudełka, w którym by to schowała. Zapytałam ją, czym są te dwie strony w niej, co one jej robią, jak na nią wpływają, czego oczekują od niej. Miała problem ze znalezieniem odpowiedzi, ale czułam, że chce to wydobyć. Zaproponowałam, by napisała wiersz w jakiej formie zechce, o tych dwóch stronach w niej. Sięgnęła po ołówek, kartkę A4 przez chwilę myślała, a potem szybko napisała:

Czego oczekują ode mnie dwie strony?

Żeby przyszedł mąż do żony,

decyzję jedną podjąć,

trwać w niej i ciężar zdjąć,

uwierzyć, że dobrze jest,

bo życie jest fest.

Nic nie dzieje się bez przyczyny,

dlatego dla dobra rodziny

spokój trzeba zachować

i wszystkie smutki schować.

Badana przyglądała się swojej laleczce i nie wierzyła, że ona powstała, że sama ją zrobiła, że jest taka duża i taka swojska, że ten spokój, który niesie jest jej taki bliski. Najbardziej jej się podobała ta swojskość, miękkość jej motanki. Była z siebie bardzo zadowolona. Jej motanka miała taki łowicki charakter, dostała nawet trawkę a'la kłos jako prezent. Mama-3 mimo pozytywnego rozładowania emocji podczas ćwiczenia ze stronami, jak i pracy nad motanką, pozostała z narzuconym nań scenariuszem – „spokój trzeba zachować i wszystkie smutki schować”.

Mama-1. *Żadanie 4. „Jaka ona jest śliczna!”*, wspierająca w odpuszczaniu kontroli.

Badana określiła to, czego jej bohaterka potrzebuje jako odpuszczenie, odpuszczenie sobie nakazu bezbłędnego działania, odpuszczenie kontrolowania wszystkiego i wszystkich dookoła. Tworzenie motanki przyszło jej z łatwością, cieszyła się każdym jego etapem. Z czułością formowała główkę motanki, dodawała i odejmowała wate. Szybko obrała najlepszą technikę wiązania czerwonego sznurka. W trakcie pracy w ogóle nie było widać po niej zmęczenia, była w pełni zaangażowana, dużo rozmawiałyśmy, opowiadała o tym, że tęskni za takimi spotkaniami, wsparciem kobiet. Dopiero niedawno, po naszych spotkaniach, nawiązała kontakt z jedną z mam, z którą chodzi na spacer i to jest super, bo mogą sobie razem ponarzekać. Czuje się

wykluczona z dawnego towarzystwa ze względu na dziecko. Naszą rozmowę przerywały rozmowy o materiałach, wiązaniami, sposobie zrobienia spódniczki czy bluzki. Badana w tym przypadku nie chciała działać wedle instrukcji, wystarczyło, że zrozumiała pierwszy krok tworzenia motanki i od razu sama starała się tworzyć dalsze możliwości. Za każdym kolejnym krokiem jej motanka cieszyła ją bardziej, przyglądała się jej i mówiła „jejku jaka ona jest śliczna! Jak mi się podoba, nie mogę uwierzyć, że to moje ręce zrobiły. W ogóle nie mogę w to uwierzyć, że coś takiego robię”. Przyznała się, że zachęcona twórczym działaniem podczas arteterapii stworzyła dla córki tablicę sensoryczną, wykleiła elementy żywicą i jest teraz taka dumna z tej pracy. Zaraz opublikowała to w swoich mediach społecznościowych, tak się cieszyła z tej pracy, że nawet nie dała się ponieść emocjom, kiedy w komentarzu jakaś inna mama napisała, że szkoda, że nie kupiła od niej tablicy, bo ta żywica jest pokrzywiona i źle rozlana. Badana powiedziała, że zupełnie inaczej na ten komentarz spojrzała.

Rozmawialiśmy też o lęku, który pojawia się w czasie macierzyństwa. Badana nie zdawała sobie sprawy, że wraz z zostaniem mamą, otrzyma w bonusie tak silne poczucie odpowiedzialności za drugą osobę, aż momentami będzie ono przeradzało się w lęk. Na jednym z wcześniejszych spotkań, już na sam koniec, kiedy kończyliśmy omawiać pracę pojawiły się u niej lzy niezwiązane z wcześniejszym działaniem, przyznała, że nie umie tego wyjaśnić, ale od kiedy ma córkę czuje taki ogromny strach, strach, że to wszystko straci. Czasami ten strach się pojawia, gdy jej mąż wychodzi z domu, boi się, że on nie wróci, że coś mu się stanie, że córce coś się stanie. Pojawiają się u niej myśli katastroficzne, ona nad nimi panuje, nie paraliżują jej, nie zamyka się z córką w bezpiecznym miejscu, po prostu pojawiają się w niej i odbierają jej tę radość i lekkość z chwil, których nic innego nie zaburza.

Badana chciała, żeby jej lalka stała, chwilę zawahała się czy na pewno tak ją osadzać, ale pomyślała, że warto byłoby mieć miejsce w domu, w którym jej motanka stanie i na które zawsze będzie mogła spojrzeć, żeby „odpuścić”. Podarowała swojej lalce koralik i drobną kryształową ważkę, ważka to prezent dla lalki, a ta czarna perełka to prezent dla niej od lalki. Taka wymiana. Miałam wrażenie, że to symboliczna wymiana - ja oddam ci moją kontrolę, a ty mi daj swoje umiejętności odpuszczania.

Mama-4. Żadanica 5. Z końskim warkoczem, opiekująca się powrotem do siebie.

Badana zastanawiała się nad intencją dla swojej motanki, wróciła pamięcią do swojej autonarracji i szukała czegoś, co pomogłoby jej bohaterce w wędrówce, może

odkrycie siebie? Stwierdziła jednak, że ona siebie odkrywać nie musi, bo ona świetnie siebie widzi, zna i czuje, ale chciałaby do siebie wrócić, zamota więc swoją magiczną lalkę w intencji powrotu do siebie. Opowiedziałam o tradycji, o mocy motanek. Badana nieco się przestraszyła, zapytała, co w takim razie zrobić z motanką, kiedy się jej już nie chce, bo coś się zmieniło. Zaskoczyła mnie tym pytaniem. Zaproponowałam opcję przetworzenia, rozłożenia, schowania. Ale tak schować siebie? Zapytała. Rozważaliśmy różne możliwości. Na początku bała się też, że nic jej z tej lalki nie wyjdzie. Ten strach jednak szybko udało się nam pokonać. Siedziałyśmy jak kobiety na wsi, wokół nas leżały małe stosy tkanin, motając, plotkowałyśmy o sobie, o innych, rozmawiałyśmy o ulubionych wakacjach, potrzebie odpoczynku. Badana opowiedziała wtedy bardzo ważną rzecz.

W najbliższym czasie planowali wyjazd z dawnymi znajomymi nad morze, spontanicznie, do jakichś pokoi gościnnych. To niskobudżetowy wyjazd, ale ona bardzo się z tego cieszy, że to tak będzie wyglądać i cieszy się też, że jadą z nimi, bo to tacy znajomi, którzy są bardzo zainteresowani jej synem „i to tak żywo zainteresowani”, jak przychodzą do nich to chcą też być z nim, a nie tylko z nimi. Badana mówi, że to rzadko spotykane, raczej ich „znajomi nie pytają o bąbelka” i nie angażują się w rozmowy o dzieciach, nawet niechętnie pytają o dziecko, a ci naprawdę traktują jej synka jako część ich życia, a więc i wspólnej znajomości. To było dla niej ważne, by zrobić dla swojego dziecka miejsce wśród bliskich jej osób, by dać mu szansę bycia z innymi dorosłymi, aby pokazywać mu jak różni są ludzie i że w tej różnorodności tkwi bogactwo życia.

Badana po dość wstrzemięźliwym twórczo początku motała swobodnie i bez większych przeszkód, próbowała korzystać z różnych tkanin, przyglądała się swojej motance. Jej lalka była duża, miała długą spódnicę i chustę, która przypominała kucyk, do tego dodała jej włosy (trochę sztucznego futra). Badana była zadowolona ze swojej motanki, czuła swój powrót do lat nastoletnich, a te najbardziej wspomina jako czas, kiedy była z samą sobą w bliskiej relacji, uważna na JA-indywidualne, JA-twórcze, aktywna w JA-społecznym.

Jedną z wartości przypisywanych jednostce przez psychologów humanistycznych, konstytuującą jej życie jest możliwość dokonywania wyborów, człowiek jest decyzyjny, dysponuje wyborem i działa celowo (Bugental, 1964, s. 24). Rodzicielstwo nieco ogranicza pole możliwości wyboru, tak jak w przypadku ubrania motanki – nie każdy element tkaniny uda się przywiązać, czasem trzeba odpuścić i

poszukać innej opcji, a końcowy efekt zazwyczaj zaskakuje mimo konkretnych wyobrażeń, jakie go poprzedzają. W przypadku rodzicielstwa wartości związane z dokonywaniem wyborów w pewnym zakresie podlegają zubożeniu, bowiem rodzice:

1. działają, ale ich działania podlegają stałej ocenie lub działający mają poczucie bycia ocenianym, co wpływa na poczucie wolności w podejmowaniu decyzji i samą decyzyjność, często działają tak, jak wydaje im się, że powinni działać;
2. pragną działać w zgodzie ze sobą i z zachowaniem poszanowania ich działań przez innych, bez konieczności tłumaczenia i wyjaśniania sytuacji, co w wielu sytuacjach pozostaje w sferze wymarzonego życia społecznego;
3. rodzice dokonują wyboru i zaczynają działać, ale z ich działań nie wynika to, co założyli, doskwiera im poczucie braku wpływu na to, co się dzieje, a to prowadzi do frustracji;
4. ich działania i wybory wynikają z konieczności, a nie z potrzeby, pojawia się więc myśl o odrzuceniu konieczności podejmowania decyzji i kontrolowania jej skutków.

Wynika to z sytuacji, w jaką dorosłego wpisuje doświadczenie rodzicielstwa. Dziecko jest łącznikiem pomiędzy tym, co indywidualne, a tym, co społeczne, dopóki nie osiągnie dojrzałości i nie zostanie określone mianem dorosłego, jego życie zależne jest od decyzji rodziców, a te często wynikają z układu społecznego, przekonań, przesądów, oczekiwań najbliższych. Dziecko, choć zrodzone z jednej matki i jednego ojca, należy do wszystkich, rolą rodziców jest wspieranie dziecka w uspołecznieniu niezbędnym do samodzielnego funkcjonowania w świecie. Rodzice stanowią pomost i odgrywają w tym doświadczeniu kluczową rolę w metaforycznym pęknięciu, szczelinie, nie powinni jednak stawać się twórcami życia dziecka, kreatorami indywidualnego istnienia, bo stoi to w sprzeczności z założeniem o autonomii, wolności, decyzyjności jednostki.

W początkowym etapie rodzicielstwa szczególnie trudno jest rodzicom zaakceptować fakt, że sprawczość rozumianą jako zdolność do oddziaływania na jednostki lub na szerszą sieć relacji społecznych, należy odłożyć na bok i skupić się na tym, co stricte biologiczne, rytmu czego nie można zmieniać. Sprawczość odnoszę w tym kontekście do sytuacji, w której rodzice pragną wykonać konkretne działanie, ale mimo chęci, planów i determinacji, zachowanie lub stan dziecka im na to nie pozwala. To pojęcie łączy się z zachowaniem kontroli, tak ważnym dla współczesnego człowieka.

Możliwość sterowania własnym życiem, byciem panem własnego losu zostaje w tym momencie wyłączona. Ma to miejsce w tym konkretnym momencie, początkowym etapie, kiedy dziecko potrzebuje snu, jedzenia, troski o higienę osobistą i bliskości. Przez co świat niezwykle przepiękny jest rozterkami, związanymi z niemożnością uspoźnienia JA, koniecznością stałego rozdzielania JA-Indywidualne i Ja-Rodzic i dawania prawa głosu jednemu z powyższych. Zastosowane ćwiczenia miały na celu wsparcie badanych w procesie scalania tożsamości w drodze uspoźnienia różnych wymiarów własnego Ja.

Wychodząc z tego założenia główną próbą mogę określić próbę uspoźnienia JA, zrównoważenia wartości *moje* z wartościami rodzicielskimi, odnalezienia kompromisu bez konieczności hierarchizowania – czy ważniejsze jest dziecko, czy rodzic.

Główna próba

Główna próba, do której dochodzą rodzice wraz z upływającym czasem, w którym doświadczają rodzicielstwa to próba odwołująca się do poprzedniego doświadczenia pierwszego spotkania z dzieckiem. W tamtym momencie świat JA-Indywidualne znika, zostaje zastąpiony czymś, co obejmuje zaimek MY, który prowadzi do ukonstytuowania się JA-Rodzic. Powstał twór tymczasowy. Świat znany, opisany, związany z wiekiem rodzica i jego momentem rozwojowym, złożony był z opracowanych sposobów realizacji życia, zdobywanej przez lata wiedzy, własnych przekonań, wartości i pragnień. Pojawienie się dziecka niejako „wymazuje” ten świat. Dla rozwoju noworodka i jego rozeznania w świecie niezbędna jest cała uwaga rodzica. To stąd pojawia się podatność dorosłego na wpływy innych osób z otoczenia, schematyczne działania, często niezgodne z zamierzeniem, odczuwanie trudności. Rodzice często określali ten moment „pozbycia się siebie” na rzecz przekierowania swojej uwagi na dziecko momentem mroku, odseparowania, poświęcenia się niemowlęciu. Stan ten ma charakter temporalny, ma swój początek, rozwinięcie i zakończenie. Wraz z rozwojem dziecka pojawiają się nowe wyzwania, a z nimi próby odzyskania własnego, indywidualnego świata. Pierwszy celowy uśmiech dziecka, gaworzenie w odpowiedzi na komunikaty rodziców to wstęp do kolejnego etapu wędrówki.

Główną próbą w świecie niezwykle trudnym stanem rodzicielskim jest dwutorowe nawiązanie kontaktu: kontaktu z dzieckiem, jak i z samym sobą. W niektórych przypadkach wystarczy odnowić relację z samym sobą, w innych – znaleźć siebie, co mniej metaforycznie przekłada się na uchwycenie własnej tożsamości, odpowiedzenie

na podstawowe pytania konstytuujące byt jednostki. Nie sposób zbudować relacji opartej na zaufaniu i zrozumieniu obydwóch stron, nie znając i nie rozumiejąc siebie samego. Wybiegając poza grupę badanych rodziców, odwołując się do doświadczeń życiowych, obserwacji rodziców starszych dzieci, zauważam, że od sposobu przejścia przez główną próbę zależą późniejsze relacje między dzieckiem a rodzicem.

Główna próba to moment przekroczenia granicy w kierunku stawania się sobą i zarazem stawania się rodzicem. Z prawnego punktu widzenia człowiek staje się rodzicem wraz z narodzinami dziecka i wpisaniem swoich danych do aktu urodzenia. W perspektywie humanistycznej człowiek staje się nim wraz z pojawiającymi się sprzężeniami, reaktywnością, działaniem-doznawaniem, będącymi świadectwem zaistnienia wychowania (Śliwerski, 2001) jako swoistej aktywności rodzica. Współczesny człowiek poprzez doświadczanie pierwszych przeżyć związanych z rodzicielstwem uczy się poświęcenia na rzecz drugiej osoby, słuchania, dawania, uważności, empatii, bezwarunkowości, by dopiero w późniejszym etapie mówić, brać, uznawać i afirmować wolność, by uczyć swoje dziecko, czym ta wolność jest. Mam takie przekonanie, że trudność przeżyć, ich nieoczywistość oraz graniczność ma swój cel, jakim jest przekroczenie samego siebie, aby żyć w pełni, aby potrafić obdarować drugiego swoim człowieczeństwem, a przecież taka jest współczesna definicja wychowania – ma ono pomagać w rozwijaniu własnego człowieczeństwa dwóch stron, być możliwością wzajemnego stwarzania się dwóch podmiotów (Milerski, Śliwerski, 2000).

W pierwszym etapie bycia z dzieckiem od momentu pierwszego spotkania rodzic głównie doznaje, obserwuje jak funkcjonuje jego dziecko, stara się podążać za potomkiem i dostarczać bodźców do rozwoju, działać, by jak najlepiej spełnić swoje zadania. Dziecko poprzez każdy ruch, dźwięk, sprawia, że rodzic doświadcza *nowego*, ale to *nowe* prowadzi do poszerzenia katalogu wiedzy i sposobów opieki w bardzo ograniczonym zakresie, dotyczy podstawowej troski. To dla rodziców moment skupienia nie tyle na wychowaniu, co na opiece, warunkującej początkową relację JA-TY. Przejście z przedmiotowej na podmiotową relację wymaga od rodzica innego rodzaju zaangażowania, zadania sobie podstawowych pytań o tożsamość, by odpowiedzieć na pytanie jako kto, kim jestem, gdy mówię do mojego dziecka. Proces ten wiąże się z rozwojem dziecka.

Na zakończenie procesu pracy autonarracyjnej badani tworzyli swój autoportret, był on wynikiem refleksji o trzech stanach ego w nas – Rodzica, Dorosłego i Dziecka (Berne, 2011). Poprzez ruch i przywołane obrazy z dzieciństwa i dorosłości badani starali się dostrzec w sobie różne stany ego, by na końcu spojrzeć na siebie w lusterku i zintegrować obraz siebie.

Powstały obrazy wielko- i małoformatowe, tworzone techniką malowania pastelami mokrymi i suchymi, farbami akrylowymi. Nikt nie dążył do oddania realnego obrazu, badani poszukiwali autentyczności w myśli, w kolorach, w przyjemności tworzenia. Często po powstałej pracy trudno było twórcom wypowiedzieć się na temat tego, co powstało, siadali na wprost swojego autoportretu, niektórzy kładli się na podłodze i patrzyli.

Proces twórczy przebiegał różnorodnie. Tata-1 zapytał mnie czy to będzie bardzo złe, jeśli będzie chciał zostać sam w pokoju, poprosił również o pozostawienie włączonej muzyki klasycznej. Pracował w odosobnieniu, kiedy skończył zawołał mnie i powiedział, że czuje lekkość, patrzył na swoją pracę i uśmiechał się, było w nim tak wiele pozytywnych emocji w tym momencie, że przez chwilę pobyliśmy razem z pracą, a potem pożegnaliśmy się, nie komentując tego, co powstało, ani tego, co się stało, nie wymagało to interpretacji. Jedna z mam tworząc, cały czas opowiadała o tym, co powstaje. Inna mama malując, wspominała siebie z czasu, kiedy czuła się ze sobą bardzo dobrze, kiedy była blisko siebie, czyli wiedziała kim jest, czym się różni od innych, miała plany, które realizowała. Kolejna badana uchwyciła w swoim autoportrecie coś z dziecka, coś z dorosłego i coś z rodzica, powstała postać niczym z kreskówki, dla niej było to bardzo dobre skojarzenie, zobaczyła w swojej pracy siebie. Namalowała okulary z gwiazdkami, zawsze o takich marzyła, ale rodzice jej nie pozwalali takich nosić. Mama, która była w ciąży patrzyła na swój obraz i przyznała, że budzi on w niej różne uczucia, raczej niezadowolenia. Kiedy myślała o autoportrecie to przychodziły do niej obrazy wielkich malarzy, widziała twarze, ręce, bardzo chciała namalować ręce, ale nie miała jak i gdzie, zrezygnowała z tego pomysłu, jej autoportret nie zawiera też włosów. Jest symbolem, a nie prawdą, „ale to JA jestem, to jest to *moje*, tego nikt nie musi oglądać w galerii, nie po to powstało” powiedziała. To jest jej obraz siebie, nie czyjś obraz jej osoby, dlatego ten autoportret jest wypełniony znaczeniami, a nie pięknymi, profesjonalnie zarysowanymi kreskami. Chciałaby mieć jednak piękny portret, zapisała się na profesjonalną sesję fotograficzną, jak mówiła - estetyczny obraz siebie jest estetycznym

obrazem dla innych, dla pogłaskania własnego ego – „i to jest świetne, że możemy sobie na to pozwalać, że możemy korzystać z tego, co *moje* i z tego co piękne i te dwa porządki mogą w nas być” (Mama-2). Obrazy te mogą wspólnie się uzupełniać i realizować, ale nie muszą się wykluczać, jak w przypadku obrazów prerodzicielstwa – jeśli macierzyństwo to tylko piękne, kolorowe, z obrazami uśmiechniętych dzieci w idealnie czystych, markowych wózkach.

Ćwiczenie to, podobnie jak inne, znajduje swoje odbicie w życiu badanych. Każda próba przywołana pracą autonarracyjną ma miejsce w rzeczywistości, o czym świadczą samoistne refleksje badanych. Spotkania rozpoczynaliśmy od pracy poświęconej kolorom, które danego dnia towarzyszą osobie, zazwyczaj powstający rysunek projektował temat spotkania, a temat ten był zbieżny z moim planem, choć w trakcie ćwiczenia nie opowiadałam o tym, do czego zamierzam tym razem zaprosić badanych. Nie były to rysunki pokazujące konkretnie linię życia, miejsca – ale prace abstrakcyjne, których interpretacja prowadziła nas ku ważnym dla rodziców refleksjom. Badani opowiadali o swoich rozterkach i sami dostrzegali potrzebę dowiedzenia się czy uporządkowania wiedzy o samym sobie. Dostrzeżona przeze mnie jeszcze przed rozpoczęciem projektu badawczego potrzeba spojrzenia młodych w swej roli rodziców z innej perspektywy na ich aktualną sytuację stanowiła dla mnie inspirację do stworzenia koncepcji pracy autonarracyjnej, nie odwrotnie.

Droga powrotna i odrodzenie – pytanie o świat zwyczajny

Chciałabym dokończyć koła wędrówki spotkanych bohaterów, opowiedzieć czytelnikom, z czym się mierzyli w dalszej wędrówce, z czego cieszyli, czym dla nich jest obecnie świat zwyczajny. Nie mogę jednak tego uczynić, bowiem nasze spotkania zakończyły się w większości przypadków w momencie głównej próby. Badani dopiero nawiązywali tę bezpośrednią relację z sobą i z wychowankiem, proces działania-doznawania nabierał nowego znaczenia.

Na koniec spotkań usłyszałam od jednej z mam, że zaczęła podważać idee rodzicielstwa bliskości, ponieważ jej córka reaguje na jej komunikaty tylko wtedy, gdy ma na to ochotę, zaczęła zastanawiać się nad tym czym jest autorytet. Pomędzy ćwiczeniami często rozmawialiśmy o wychowaniu jako sposobie działania, jednak we wszystkich rozmowach dochodziliśmy do jednego wniosku – trzeba działać w zgodzie ze sobą, myśląc o tym, będąc uważnym i kierując się wartościami i zasadami, które dla

danej osoby są ważne. Dlatego tak istotna jest samoświadomość, to JA, *moje* – stanowi podstawę wychowania. Wspólnie z badanymi stwierdziliśmy, że wszystkie koncepcje i teorie są ważne, ale żadna nie nadaje się do bezwzględnego zastosowania.

Doświadczenie rodzicielstwa jest niczym klucz otwierający puszkę skrywającą tajemnice samego siebie. Jak dowiodła Lucyna Bakiera (2013) zaangażowane rodzicielstwo stanowi źródło doświadczeń autokreacyjnych, przyczynia się do pogłębiania samoświadomości. Doświadczenie to sprzyja pobudzaniu autorefleksji i niejako zmusza jednostkę do spojrzenia na swoje życie z innej perspektywy. W momencie pojawienia się dziecka świat człowieka zmienia się na tyle, by zmobilizować rodzica do podejmowania działań autokreacyjnych prowadzących do odkrywania nowych sensów i znaczeń. Świadomość podjęcia niezbędnych działań na rzecz wychowania potomka uruchamia potrzebę wglądu w swoje życie. Refleksyjny rodzic zastanawia się nad pytaniem: kim jestem, gdy zwracam się do swojego dziecka, kim jestem, gdy patrzę na moje dziecko, kim jestem, gdy moje dziecko mi się przygląda.

Od tego momentu rodzice wraz z dzieckiem poznawali budowany wspólnie świat i rozpoznawali się w nim wzajemnie. Podczas ostatniego spotkania ponownie zaprosiłam badanych do wypowiedzi autonarracyjnej, tym razem również pytałam o JA, zachęcałam do poszukania w sobie odpowiedzi jak widzą, czują, rozumieją JA na tu i teraz.

„teraz czuję że jestem sobą, ale jestem też mamą, w takim samym stopniu, no i że jestem z tym tak pogodzona, nie że tylko przyjęłam swój ciężki los, ale jestem z tym pogodzona tak, że jestem z tego dumna i czuję się taka wdzięczna, no i czuję się w tym dobra (...) pamiętam tą naszą pierwszą autonarrację, gdzie, gdzie zapytana, co mnie definiuje od razu to odniosłam to do synka, klóćąc się z tym że nie definiuje on mnie jako osoby, natomiast teraz sobie myślę, że on trochę mnie definiuje, bo jakby jestem JA, Ja, ale też Ja taka jaka chcę być dla swojego dziecka i jakie wartości chcę mu przekazać i w tym wszystkim odnajduję siebie na nowo, patrząc co jest we mnie fajne i co chcę mu dać, a na przykład co nie jest we mnie fajne i czego wolałabym żeby nie powielał... albo uczyć się na nowo z nim żeby właśnie stawiać się coraz lepszą osobą” (Mama-4)

„zaczynam do tego trochę dorastać, by puścić pewne rzeczy i się temu może przyglądać, ale się tym nie przejmować (...) A nie przejmować się, bo z przejmowania zazwyczaj wychodzi to, że człowiek nie przeżywa tylko nadal się przejmuje tak jak przed (...) we mnie się też wiele rzeczy ustabilizowało, myślę, że upływ czasu pozwolił na to, ale ze spokojem i taką nadzieją na radość z tego wszystkiego, i nawet nie tylko nadzieją, ja już widzę... dzisiaj się ganiałyśmy z córką w domu i się chowałyśmy generalnie za kaloryferami i było super fajnie, ona już... zaczyna być taka super fajna i to chyba daje siłę, ona już jest takim małym człowiekiem, a nie małym warzywkiem, które tam pełźnie po podłodze, bo to jest ciężki czas, nie rozumiem go, nie czuję tego w ogóle, to nie jest dla mnie, a teraz ona już zaczyna być takim partnerem do życia, może nie partnerem, takim kompanem do życia, tak nie partnerem, kompan to dobre słowo, bo to nie chodzi o to, że jest na równi, bo partner jest dla mnie jakiś taki na równi, ale takim kompanem, że można z nim zacząć już czerpać z tego życia i to jest fajne” (Mama-1)

„bycie ojcem bardzo ten proces (sklejania Ja – przyp. autorki) przyspieszyło, z jednej strony z tego powodu, że po prostu mnie to postawiło przed wieloma aspektami siebie, ale też yyy... w fazie zostania ojcem nie podjąłem jeszcze na nowo terapii, chociaż myślę o tym cały czas, ale na pewno dużo takich autoterapeutycznych działań, na tyle, ile mogę to, to, to podjąłem ...i też myślę że jakby to sklejanie Ja bardzo przyspieszyło, też jakby myślę, że to było w ogóle u podłoża mojego... wcześniej niechęci do tego, żeby cudzyśłów posiadać dzieci posiadać w sensie koniec cudzyśłowu, dzieci, że w tym Ja nadal było wiele rzeczy, których tam nie chciałem i, i nie chciałem tego też dalej przekazywać, w sensie tych trudności, których ja doświadczałem i doświadczam...no, ale na pewno to od czasu, kiedy zacząłem się opiekować synem to wiele się zmieniło, bo na pewno jakoś bardziej zacząłem rozpoznawać swoje w ogóle motywy i dążenia, i w dużo większym stopniu zacząłem w ogóle w języku używać, mam takie poczucie, że język to jest takie z podstawowych jakichś środków wyrazów Ja, ale też tego jak Ja, moje Ja, kształtuje Ja syna, znaczy nie wiem czy kształtuje, ale wpływa w jakiś sposób mmmm ... w każdym razie zacząłem dużo więcej używać konstrukcji takich gramatycznych, że ja czegoś chcę lub nie chcę, że zgadzam się lub nie zgadzam aa i...i bardziej zacząłem używać języka, który wskazuje na to, że to ja jestem podmiotem a, że ja jestem bardziej wewnątrzsterowny a, a nie z zewnątrz” (Tata-1)

„od razu mi się przypomniało jak wtedy to Ja było w fotelu zgniecione, tak dzisiaj to Ja tak bardziej jest jak... tak mi się pierwsze te myśli skojarzyły z koroną z berłem, tak bardziej na wierzchu, znaczy nie na wierzchu, tylko jako taki, no nie wiem, symbol, skarb, nie no, na wierzchu właśnie. Jak wtedy było wcisnięte w środku, gdzieś schowane, skulone, tak teraz jest gdzie indziej, zupełnie tak nie mam ochoty go wciskać, tylko tak bardziej oglądać, może się przyglądać właśnie... tak mi się skojarzyło właśnie z tymi atrybutami króla, królowej, że korona i berło, no i bardziej mi się kojarzy, że Ja-matka teraz, ta droga jak wędrówka, no to właśnie, że Ja w roli mamy no to właśnie więcej (...) tego osadzenia, tych kierunków, tych, no nie wiem, po prostu Ja jako matka mi się dzisiaj tak kojarzy, tak jak wtedy, to nawet nie pamiętam, pamiętam, że Ja było w rogu wcisnięte, ale że gdzie ono jest czy z której sytuacji to nie wiedziałam w ogóle, zupełnie, a dzisiaj jakoś tak, że Ja matka tak jak na te wszystkie obrazki patrzę (swoje prace – przyp. autorki) to jest gdzieś w tych wędrówkach, jest! no i właśnie ta moja teraz wędrówka też jest taka mocna wokół tego macierzyństwa i dobrze mi z tym właśnie, z tym porównaniem takim, że to jest ważne, żeby wiedzieć o tym, że, nie wiem, jak ta korona, że jest - jasna definicja, że jest król, że ma swoje prawa, hmm jakieś zasady, które panują w królestwie i że właśnie mając, no nie wiem kontakt, świadomość tego Ja, że też łatwiej jest poukładać wszystko wokół” (Mama-3)

„przyszłam do Ciebie z określonym celem i przyszłam z tym JA, tylko moja pierwsza autonarracja nie miała odwagi narysować tego kwiatuszka, złapania tego realnego kształtu i tak kręciłam się w kółko wokół różnych yy pojęć i yyy myślę, że ta moja pierwsza autonarracja była takim przydługim wstępem. Bardzo chciałabym się teraz zdyscyplinować i powiedzieć ci konkretnie z czym ja tu przyszłam. Yhyhm, przyszłam do ciebie z moją opowieścią o mojej pasji o mojej misji, którą jest dulowanie i jestem na tej drodze bardzo nieśmiała i widzę mnóstwo przeszkód zupełnie jak nie Ja, jestem no bardzo nieśmiała (...) To jest moje wielkie marzenie, to jest moje pragnienie całego serca i taka misja życia, w której widzę wielki sens żeby wspierać kobiety (...) żyjemy w świecie, gdzie każdy chce być mądry, a ja mam, mam odwagę nie być mądra, mam odwagę powiedzieć ja nie wiem, co ty masz zrobić, ale zapraszam cię, żebyś ze mną posiedziała i się zastanowiła, i właśnie to też jest lekcja od ciebie, że spotykamy się tutaj i robimy przestrzeń i siedzimy przy stole albo na sofie, albo na podłodze, albo gdziekolwiek i teraz jest ten moment, kiedy mi się ma coś poukładać, teraz to się dzieje, teraz wypływają kolory ze mnie, wokół mnie, teraz zadziewa się jakiś proces, no nie, teraz pojawiają się emocje, no robię z nimi jakieś różne rzeczy albo pozwalam, albo nie pozwalam, albo je wypuszczam, albo łzami, albo tym, albo tamtym, albo się nie wiem wygaduję, wyrzucuję i to tak sobie wyobrażam wsparcie okołoporodowe, że trzymamy dla kobiety przestrzeń, żeby ona sobie

poukładała w głowie, bo tam jest bardzo duża przestrzeń do roboty, nie już jak się dzieje, bo potem wpadasz w tryby, już cię miały te tryby i już jest po Filipku, ale takie przygotowanie do macierzyństwa to jest hmm, no serio, no widzę w tym misję, myślę, że to może zmienić oblicze tego świata, że matka która stoi ugruntowana, stoi silnie na swoich nogach, że to jest taki zasób dla świata, że róbmy to (śmiech)” (Mama-2)

Powyższe wypowiedzi ukazują wzrastającą świadomość dojrzewania badanych do stanu rodzicielskiego poprzez dostrzeżenie JA-Indywidualnego w sytuacji wchodzenia w rolę rodzica. Badani wcześniej nie poświęcali temu uwagi, nie wystarczało im czasu i odwagi do poszukiwania siebie w procesie konstruowania tożsamości narracyjnej (kim jestem, jaki jestem, po co jestem, dlaczego jestem).

Koła wędrówki jako filtr wspierający rozumienie doświadczenia rodzicielstwa

Propozycja rozpisania uniwersalnego doświadczenia rodzicielstwa i dopasowania doń indywidualnych przeżyć rodziców na kole wędrówki bohatera może pomóc w przybliżeniu trosk i trudności związanych z macierzyństwem i ojcostwem. Jak wskazują statystyki, w Polsce coraz więcej osób decyduje się na rodzicielstwo w późniejszym wieku (po 30 roku życia), podobnie jak badani przez mnie rodzice – są to osoby, którym już udało się odnaleźć swoje miejsce w świecie, są już w fazie rozwojowej, w której znają samych siebie. Nie miałam możliwości sprawdzenia czy w przypadku osób znacznie młodszych, które w wieku 20-25 lat zostają rodzicami, proces stawania się rodzicem wiąże się z równie trudną wędrówką.

Dzięki strukturze monomitu możemy przyglądać się temu doświadczeniu z zewnątrz, ale i mogą to czynić sami rodzice, bowiem schemat ten jest niezwykle prosty i nam bliski, znany z tekstów kultury, filmów, książek, dziecięcych bajek. Zastosowanie w odniesieniu do własnego życia proponowanego schematu jest formą świadomej pracy nad scalaniem obrazu swojej drogi życiowej, nadawania jej znaczeń, poszukiwania sensu w poszczególnych doświadczeniach. Praca ta sprzyja autokreacji intencjonalnej, rozwija więc umiejętność kierowania własnym rozwojem oraz zmniejsza poczucie zależności od losu (Pietrasiński, 1977). Wszyscy badani z dużą ciekawością poznawali koncepcję wędrówki bohatera i w trakcie naszych spotkań często do niej wracali, starając się nazwać moment, w którym aktualnie się znajdują. Sam Campbell wyjaśnia, skąd może pochodzić ta łatwość osadzenia się w wędrówce bohatera:

„Cały sens wszechobecnego mitu o wędrówce bohatera sprowadza się do tego, że ma on służyć zarówno mężczyznom, jak i kobietom jako ogólny wzorzec, i to bez względu na to, jakie miejsce zajmuje każde z nich na wytyczonej według niego skali

(...) Człowiek musi jedynie odkryć, jakie jest jego usytuowanie względem ogólnoludzkiej formuły, a potem pozwolić jej, by prowadziło go poza mury ograniczające jego świadomość. Kim i gdzie są jego potwory i ogry? Są one odbiciami nierozwiązanych zagadek jego człowieczej natury. Jakie są jego ideały? Są one przejawami jego zrozumienia życia” (Campbell, 2013, s. 101).

Perspektywa arteterapeutki

Podczas jednego ze spotkań Mama-2 określiła nasze spotkania mianem *crossfitu świadomości*, mając na myśli, że to, co dzieje się podczas spotkań to intelektualne wędrówki, w czasie których mogliśmy wspólnie ćwiczyć umysł, odciągać się od tego, co włada codziennością. Taka też powinna być arteterapia rozwojowa, wyciągająca jednostkę z codzienności, pobudzająca refleksje o świecie, o sobie, mająca swój początek-rozwinięcie-zakończenie, będąca wędrówką pozwalającą przejść przez różne doświadczenia i bezpiecznie powrócić do swojego świata zwyczajnego^{1(prim)} zmienionego przez zdobytą wiedzę bohatera. Arteterapia to ćwiczenie prowadzące do rozwoju świadomości i ku jej szczególnej formie - samoświadomości, a jak z ćwiczeniami bywa – wymagają one wysiłku, trudu, nie przychodzą z łatwością, choć z każdym kolejnym podejściem podnoszą one poziom satysfakcji z działania. *Crossfit* to modny sposób ćwiczeń fizycznych zwiększających wydolność i sprawność całego ciała. Arteterapia nie jest modna, ani popularna, ani obiecująca znaczącej poprawy samopoczucia. Jest wędrówką, która jak *crossfit* wymaga wytrwałości, motywacji, siły, samozaparcia i gotowości do wysiłku. Podobnie jak *crossfit* prowadzi do zmiany samego siebie. Jestem wdzięczna Mamie-2 za to ujęcie procesu, który często ucieka od słów, określeń, definicji. Praca autonarracyjna jawiła się jej jako plan treningu, jest 10 spotkań, mają one część wspólną, ale każde z nich ma rozwijać jakiś aspekt JA, zwracać na coś innego uwagę, tak też to w jej przypadku zadziałało.

Arteterapia w praktyce – rozpoczęcie działań

Na początku spotkania rozmawiam z osobą, która zdecydowała się przyjść na spotkanie ze mną jako arteterapeutką. Staram się, by rozmowa była swobodna, często żartuję, opowiadam anegdoty, zadaję otwarte pytania, chętnie stosuję metafory w ramach parafrazowania, ale przede wszystkim słucham – aktywnie, jestem skupiona na słowach, sposobie formułowania wypowiedzi oraz na obserwacji ciała, wykonywanych ruchów, zmian głosu, postawy. Dopiero gdy czuję, że to odpowiedni moment, mówię, że

przychodzi do mnie określone słowo, a za nim dany temat, pytam czy to jest interesujące, jeśli tak – proponuję działanie. Niejednokrotnie sposób realizacji pomysłu wymyślam w trakcie spotkania, zmieniam, dopasowuję, słucham propozycji. To, co dzieje się w trakcie arteterapii z mojej perspektywy jest również procesem twórczym. Zgodnie z przyjętą przeze mnie filozofią pracy arteterapeutycznej, moje założenia są zawsze wstępne i nie determinują każdego działania, są punktem odniesienia, od którego możemy zacząć pracę, ustanawiają jakiś problem, który poprzez działanie chciałoby się rozwiązać. Podejście to jest wynikiem moich doświadczeń twórczych związanych z tworzeniem filmów dokumentalnych. Jako dokumentalistka najpierw zauważałam temat dla mnie ważny, by potem w procesie gromadzenia materiału, nagrywania rozmów z bohaterami filmu, konstruować opowieść, która niesie za sobą nowe znaczenie czy też nowe spojrzenie na dany problem. Tak artyści malując, pisząc, nagrywając – wychodzą od czegoś, co zauważą, co ich zabolę, zaniepokoi albo ucieszy, chcą o tym opowiedzieć i się tym podzielić. W arteterapii nie ma jednak miejsca na traktowanie jej efektów jako wytworu do pokazania szerszemu gronu, to wytwór jednego artysty dla jednego odbiorcy (siebie samego), nie podlega on ocenom zewnętrznym w żadnym wymiarze.

Nie zawsze mam pewność czy moja propozycja jest trafna, nie mam żadnego schematu jaki środek, jaką technikę w danym momencie mam zastosować. To, co dzieje się w trakcie spotkań przypomina przywoływaną w tej pracy dwujędnię działania i doznawania, wzajemnie czerpiemy od siebie informacje, inspiracje, a ja korzystając z wiedzy i doświadczenia wychodzę ku drugiej osobie z różnymi propozycjami działania. Nie wychowuję uczestników arteterapii, nie roszczę sobie ku temu praw, ani nie chcę wchodzić w rolę nauczycielki. Czasem jednak muszę coś wskazać, podpowiedzieć albo w ostatniej chwili złapać kubek z wodą i pędzelkami, by nie wylał się na pracującego twórcę czy powstające dzieło.

Jako arteterapeutka towarzyszę uczestnikowi w procesie, podążam za nim, stanowią wsparcie w poznawaniu siebie, jestem uważną obserwatorką, a zarazem cały czas pozostaję badaczką-fenomenologką, która stara się uchwycić pojawę rzeczy, przeżycia i odkrywać w nich (niczym archeolog odsłaniający rzeczy miękkim pędzelkiem (zob. Ablewicz, rozdz. 4.1.2)) to, co zaistniało, co jest stałe, powtarzalne lub unikatowe, a co zostaje poddane refleksji w ramach rozmowy w trakcie spotkania. Perspektywa badaczki łączy się z perspektywą arteterapeutki, w moim odczuciu nie da się ich oddzielić. Zdobywana wiedza (jako wytwór naukowy oraz informacje niezbędne

do arteterapeutycznego działania) jest wynikiem współistnienia różnych wymiarów działania stanowiących specyfikę a/r/tografii.

Jednym z moich kluczowych do określenia przebiegu dalszej pracy zadań, jest pewnego rodzaju wstępne określenie stanu osoby uczestniczącej w spotkaniu, obejmujące informacje kto i w jakim stanie⁵⁹ zgłasza się na arteterapię, z jakimi troskami się mierzy, próby uchwycenia, co powoduje, że osoba działa w określony sposób lub że nie może działać. Ten element zachowuję dla siebie, nie dzielę się moimi interpretacjami z uczestnikami. Dopiero potem jako arteterapeutka dopasowuję temat oraz propozycje działań adekwatne do potrzeb danej osoby. W przypadku pracy autonarracyjnej na pierwszym spotkaniu omawiałam z uczestnikami jej koncepcję, przebieg, a więc przygotowałam grupę badawczą na działania o danym charakterze – cyklicznym, zogniskowanym wokół pojęcia opowieści, bohatera, wędrówki.

W poniższej tabeli zestawiam przypadki osób, z którymi rozpoczęłam i zakończyłam arteterapeutyczną pracę autonarracyjną wraz z opisem stanu, skryptów działania, ograniczeń oraz słów, które wychyciłam w trakcie spotkania. Każde spotkanie arteterapeutyczne dotyczy bieżącego stanu osoby (tzw. “tu i teraz”), w procesie arteterapii nie dąży się do postawienia diagnozy osobowości, a do wsparcia osoby w samorozumieniu, nakreśleniu możliwości ujęcia swoich problemów, trosk czy myśli z różnych perspektyw. Użycie pojęć z teorii skryptów życiowych może wzbudzać pewien dysonans, skrypty bowiem cechuje stałość. Pragnę jednak podzielić się swoimi obserwacjami i przemyśleniami, a nie faktami dotyczącymi życia wymienionych powyżej osób. To moje odczucia, intuicja, a nie stwierdzenia potwierdzone konkretną diagnozą. Takiej stawiać nie mogę, ponieważ nie jestem w tym zakresie kompetentną osobą. To próba uporządkowanego uchwycenia tego, kim jest dziś człowiek, który do mnie zapukał, z kim się spotkałam, opis stanu osoby wynika z mojej wiedzy, wypracowanych umiejętności i doświadczeń jako arteterapeutki. Jako specjalistka arteterapii wiem na jakie aspekty zachowania, percepcji, funkcjonowania, sposobów przeżywania życia przez jednostkę mam zwrócić uwagę, by móc podjąć działania arteterapeutyczne.

⁵⁹ Należy tu jednak uwzględnić różnicę między arteterapią kliniczną, gdzie diagnozę stawiają psychiatrzy, a arteterapeuci działają zgodnie z zaleceniami lekarza prowadzącego, od arteterapii rozwojowej, w której określenie stanu osoby nie przypomina diagnozy psychologicznej, ani tym bardziej psychiatrycznej. W przypadku działań rozwojowych ważne jest, by wykluczyć stan kryzysu, w jakim ktoś może się zgłosić do pracowni, ewentualnie udzielić pierwszej pomocy psychologicznej (zgodnie z zasadami interwencji kryzysowej) i skierować osobę do specjalisty.

kto	w jakim stanie	co nim powoduje - co go blokuje	słowa, które nam towarzyszą
Mama-1	Obniżony nastrój, silne pobudzenie emocjonalne, często pojawia się załamanie głosu, łzy i płacz; Gniew, smutek, żal, obawa przeplatają się z optymizmem, radością, zaufaniem do samej siebie; Dużo mówi, opowiada o swoim życiu łącząc przeszłość z teraźniejszością; Działa szybko, aktywnie, celowo, z ciekawością; Ogólne dobre nastawienie do samej siebie, w jej ocenie świat zewnętrzny wymaga poprawy, wspomina o problemach z nadopiekuńczością matki, powątpiewa w zaradność męża, komunikuje, że przeszła lub przechodzi depresję, ale specjaliści tego nie zdiagnozowali; Nie ma poczucia wewnętrznego spokoju, czuje silne napięcie, brak poczucia panowania nad otoczeniem, ale dąży do obranych celów, wspomina o swoim rozwoju, występuje samoakceptacja.	Skrypt: wygrywający, przekonanie o swojej sprawczości mimo trudności wynikających z obecnej sytuacji życiowej i braku panowania nad życiem; Miniskrypt: bądź doskonała, nie ma tu miejsca na błędy; Obraz świata jako nieprzychylnego miejsca, ludzie są egoistyczni, „krzywo na mnie patrzą” Pozycja życiowa: Ja jestem ok, wy nie jesteście ok Sterowniki skryptów: nie wyjeżdżaj za linię, jeśli to plastyka to musimy kleić, jak ty to robisz	zmuszać, oddawać porządek, brudny, zabrudzony, nienawidzić, poklejone ręce
Mama-2	Nastrój dobry, stabilny, ogromna ciekawość, czym jest arteterapia, skupienie na mnie i mojej pracy; Towarzyszą jej emocje takie jak akceptacja, lekkie poruszenie, obawa miesza się z ciekawością, mówi, że doświadczyła traumy porodowej (nie podaje szczegółów), korzystała z pomocy specjalistów, przeszła terapię indywidualną; Mówi spokojnie, pozostajemy w sferze metafor, ogólników, dzieli się drobnymi kawałkami swojego świata; Ma poczucie, że w świecie wokół niej dzieją się rzeczy, z którymi musi się zmagać, w środku jej świata wewnętrznego pojawia się pustka, czuje, że nadchodzi coś	Skrypt: wygrywający, to refleksyjna osoba, poszukująca, dążąca do celu, mimo trudnych doświadczeń, Miniskrypt: bądź silna Obraz świata pozytywny, to miejsce, w którym dzieją się różne rzeczy, spotyka tu różnych ludzi, jednak nie na tyle bezpieczne, by eksponować to, co dla mnie ważne, świat to miejsce, które już ktoś poukładał Pozycja życiowa: Ja nie jestem OK – Wy	puste jądro, biały środek, wlewająca się czerń, być obok, zahaczać

	nowego (jest w ciąży), ale niekoniecznie dobrego; Ma pozytywne nastawienie do siebie, innych i współpracy ze mną;	jesteście OK (stwierdzenie <i>wynika z tej białej pustki koła wewnętrznego i niepewności</i>) Sterowniki skryptów: dasz radę, działaj, do przodu	
Mama-3	Nastrój pozytywny, stabilny, mimo przeżywanych trudności (w trakcie diagnozowania dziecka, hipotrofik, inaczej się rozwija); Momentami pojawia się poczucie zagubienia, bezradności, a przy tym stała potrzeba działania, przekonanie, że nie może się zatrzymać, musi szukać rozwiązania problemów; Nadużywa konstrukcji zdania: z jednej strony..., ale z drugiej ...; ma problemy z decyzyjnością, sama narzuca na siebie presję działania; Brak poczucia wewnętrznego spokoju, harmonii, nie troszczy się o swój rozwój, całą uwagę skupia na dziecku, nie ma poczucia autonomii ani panowania nad sytuacją.	Skrypt: banalny Miniskrypt: spiesz się Obraz świata: świat jest wielki, różnorodny, ciekawy, pełen specjalistów od różnych rzeczy Pozycja życiowa: Ja jestem OK – Wy jesteście OK Sterowniki skryptów: działaj, ale lepiej nie podejmuj decyzji; cóż, przynajmniej nie...	dwie strony, niewiedza, strach, pragnienie
Mama-4	Nastrój pozytywny, stabilny, choć zauważam dużą wrażliwość i podatność na wzruszenie, ekspresja emocji adekwatna do sytuacji; Ma w sobie dużo różnych emocji (zaufanie, uległość, gniew, czujność, znudzenie, obawa, poruszenie, zaduma), ale są one skrywane, nie ma dla nich przestrzeni w codzienności; Ma przekonanie, że dobrze zna siebie, lubi siebie, ale gdzieś samą siebie teraz zagubiła; Nie troszczy się o swój rozwój osobisty, co wpływa na jej samoakceptację.	Skrypt: wygrywający, poczucie własnej wartości Miniskrypt: bądź doskonała, bądź piękna Obraz świata: świat jest piękny, ciekawy, wspaniały, ludzie są dobrzy, ale nie zawsze mądrze/właściwie postępują Pozycja życiowa: Ja jestem OK – Wy jesteście OK Sterowniki skryptów: Jesteś piękna, świat leży u twoich stóp, nie przejmuj się	zapomnieć, chronić, ulegać, model, twórczość
Tata-1	Osoba zalekniona, drżące ręce, niepewność głosu, powolne	Skrypt: przegrywający, nie mam wzorców, nie	protest, dyskomfort, nieczułość,

	zbieranie słów do wypowiedzi, wycofana; Wrażliwość, niepewność swojego działania, brak poczucia bezpieczeństwa; Nastroj średni – ani dobry, ani zły, mówi o trudnym sposobie przeżywania rodzicielstwa; Niska satysfakcja życiowa (z powodu pracy), wysoki poziom negatywnych przeżyć i nastrojów, brak dobrostanu psychicznego; Ma jednak cel w życiu – by postępować inaczej od rodziców i by dać to, co najlepsze swojemu dziecku, zastanawia się nad tym, czym jest to najlepsze i analizuje problem, myśli analitycznie, szuka potwierdzeń w nauce.	mam do czego się odwołać Miniskrypt: staraj się Obraz świata: świat jako coś zewnątrznego, nieprzeniknionego, niezależnego, trudne miejsce do życia, nikt nie jest bliski, Pozycja życiowa: Ja nie jestem OK, wy jesteście OK Sterowniki skryptów: nie umiesz, nie wyjeżdżaj za linię, nie potrafisz, szukaj	wyzwolenie, nie wiem, trudne

Tabela 3. Wstępny stan uczestników arteterapii z perspektywy arteterapeutki, oprac. własne.

Osoba zgłaszająca się na arteterapię rozwojową najczęściej nie wie, co sprawia, że działa w określony sposób. Często słyszę takie komunikaty jak: „nie mogę tworzyć, ale nie wiem dlaczego”, „nie cieszę się z tego, co się wokół mnie dzieje”, „szukam czegoś, ale kompletnie nie wiem czego”, „coś mi w życiu nie pasuje”. Tak zaczynają się nasze spotkania. Jednak w sposobie mówienia i w sposobie tworzenia można dostrzec pewne własności człowieka, które przyczyniają się do określonego stanu jego bycia. Mam jednak pełne przekonanie, że uchwycenie tych mechanizmów, czyli w tym przypadku skryptów, nie jest ani tak proste, by dostrzec je na pierwszym spotkaniu, ani pewne, bo to, co i jak mówimy oraz jak działamy zależy od naszego nastroju, samopoczucia, doświadczeń danego dnia, może więc powinnam napisać w tabeli: co **dziś** powoduje daną osobą, a co ją blokuje – według moich obserwacji i mojej intuicji.

Słowa, które umieściłam w ostatniej kolumnie, częściowo zostały wykorzystane jako podstawa twórczych działań, a częściowo są moją wskazówką historii, jaka kryje się za każdą z tych osób. Podam jeden przykład dla zobrazowania, co mam na myśli:

Tata-1 w ramach pierwszej pracy o kolorach namalował plamę w kole, która przypominała z mojej perspektywy uwięzionego konia, rozmawialiśmy o tym chwilę, gdy stwierdził, że to w nim przywołuje pewną historię. Gdy był na studiach wziął udział w proteście przeciwko bezmyślnemu zabijaniu dzikich zwierząt, było to działanie grupowe, zorganizowane, ale on w nim uczestniczył, głośno sprzeciwiając się myśliwym i zabijaniu dla hecy. To był jedyny moment, w którym czuł tak ogromną sprawczość, był

z siebie dumny. Nie wiedział czemu akurat teraz przypominał sobie o proteście. Słowo protest jest jednym ze słów, które od tego momentu nam towarzyszyły, stanowiąc tło dla szeregu innych opowieści.

Z każdą osobą łączyły mnie w sposób szczególny słowa, których znaczenie często nie wynikało z etymologii wyrazu, a jednostkowej historii, dzięki której nasze spotkanie nabierało indywidualnego znaczenia.

Problem

Wszystkie osoby biorące udział w tych spotkaniach miały ten sam cel główny: skorzystać z możliwości zaopiekowania się sobą, by świadomie i refleksyjnie wychowywać dziecko. Mieli oni nadzieję, że arteterapia w kontekście świadomości wychowania pomoże im odnaleźć drogę czy (niektórzy) nauczyć się takiego rodzicielstwa. Cele poszczególne również były zbieżne, obejmowały lepsze odnalezienie się w sytuacji, poprawę swojego samopoczucia, przyjrzenie się temu, co tak właściwie się z nimi dzieje gdy doświadczają rodzicielstwa. Powyższe cele nie wskazują jednak bardzo konkretnych, uświadomionych problemów, z jakimi poszczególne osoby się mierzyły i z jakimi problemami zgłosili się oni do mnie:

Kto	Z jakim problemem się mierzy (uświadomiony problem)
Mama-1	Napięcie, które wynika z potrzeby kontrolowania, trzymania sterów we wszystkim, co dzieje się w życiu całej rodziny; trudne relacje z matką
Mama-2	Brak odwagi do przedstawienia tego, co <i>moje, indywidualne, upragnione</i> , skrywanie przed światem tego, co dla niej i w niej najważniejsze
Mama-3	Poczucie zagubienia i osamotnienia w chronicznej sytuacji kryzysowej związanej z rozwojem dziecka
Mama-4	Utracenie kontaktu z sobą, wyparcie tego, co dla niej najważniejsze, przytłoczenie codziennością
Tata-1	Brak poczucia bezpieczeństwa, pewności w sytuacji rodzicielstwa, trudności w odnalezieniu się w roli ojca

Tabela 4. Uświadomione problemy uczestników spotkań, oprac. własne.

Wszyscy uczestnicy mieli świadomość własnej odrębności, swojej ścieżki życiowej, potrzeby rozwoju. Motywacją do podjęcia pracy na rzecz własnego rozwoju było zatroszczenie się o dobrostan dziecka. Towarzyszyło im przekonanie, że to kim są, jacy są, do czego dążą i w jakim stanie funkcjonują przekłada się na to, kim i jakie będzie ich dziecko. Zaczęli więc pracę nad swoim dobrostanem, nad tym jak sami siebie postrzegają i jak się ze sobą czują.

Celem tej części pracy nie jest weryfikacja czy w procesie arteterapii zachodzi proces rozwijania samoświadomości w znaczeniu badania skuteczności arteterapii, a przybliżenie w jaki sposób i w ramach jakich ćwiczeń, rozmów, dochodzi do sytuacji wglądu – uświadomienia sobie czegoś o sobie (a więc rozwijania samoświadomości). Odwołuję się do koncepcji świadomości i jej szczególnej formy - samoświadomości przedstawionych przez Lecha Ostasza i Zbigniewa Zaborowskiego, koncepcje te przedstawiłam w rozdziale 2.2, sprawdzając tym samym czy teoria łączy się z praktyką i co z takiego połączenia może wynikać. Tu ponownie, jak w części przedstawiającej perspektywę badaczki, poszukuję w tym, co jednostkowe, tego, co wspólne dla współczesnych trzydziestolatków decydujących się na spotkania arteterapeutyczne.

Arteterapia w tym przypadku to spotkanie dwóch osób, które siadają naprzeciw siebie i dzielą się wiedzą - często tajną, skrywaną latami przed innymi, jak i samym sobą. To wiedza, która dotyczy życia wewnętrznego, duchowości, uczuciowości człowieka. Dzielenie odbywa się w sposób bardzo ludziom bliski, ale zazwyczaj zapomniany – za pomocą komunikacji metaforycznej, często symbolicznej, kodów obrazowych, abstrakcyjnych znaków, gestów łączonych z dobrze rozpoznaną i przysposobioną komunikacją werbalną. Przestrzeń spotkania arteterapeutycznego ma zapewnić swobodę dzielenia się wiedzą nie tylko uczestnika z terapeutą, ale przede wszystkim ma ona zostać zachowana dla tego wewnętrznego spotkania człowieka z samym sobą.

Spotkanie arteterapeutyczne to spotkanie Ja-Ty, w ramach którego obydwie strony poszukują sensów i wymieniają się sensami. W trakcie spotkania może dojść do wglądu, pojawić się stan wynikający z wiedzy - „wiem, że...” (Ostasz, 2011a). Może więc dojść do uświadomienia sobie czegoś o przedmiocie lub o samym sobie. Do stanu wiedzy, rozmaitych jej poziomów, dochodzi się różnymi sposobami, arteterapia jest jedną z wielu możliwości.

Kiedy Tata-1 tworzył jedną z pierwszych swoich prac, nanizywał koraliki na autorski stelaż małej instalacji przestrzennej, wyginał dość gruby drut, który był mało plastyczny i niełatwo poddawał się formowaniu. Był bardzo zestresowany samym faktem, że coś robi. Rozmawialiśmy o mojej obecności, że trochę go stresuję, gdy tak siedzę i patrzę. Zapytałam czy czułby się lepiej, gdybym czymś się zajęła. Powiedział, że chyba tak, więc rozplątywałam sznurki, ale nie traciłam przez to uważności na to, co

się z nim dzieje. Drżały mu ręce, stosował techniki oddechowe, by opanować stres i wtedy przypominał sobie jak w dzieciństwie malował drzewa. Uwielbiał malować drzewa, duże, rozłożyste, z powyginanymi gałęziami, takie drzewa widział i takie chciał uchwycić. Sprawiało mu to dużo radości do momentu, gdy podeszła do niego przedszkolanka i kazała mu przyjrzeć się pracom innych dzieci, żeby zobaczyć jak należy malować drzewa i może spróbował namalować drzewo poprawnie. Dzięki pracy z drutem, którego poszczególne elementy przypominały powyginane gałęzie, Tata-1 doświadczył, że to jak bardzo drut jest powyginany w jego pracy zależy od niego, to jego symbol, jego wytwór, dzieło, on je stwarza na podobieństwo czegoś lub w ramach powołania czegoś nowego do istnienia. Pojawił się stan wiem, że mogę malować drzewa tak jak chcę. Efekt końcowy pracy nie interesował go tak bardzo jak sam proces, w trakcie którego patrzył co powstaje, śmiał się i mówił „jakie to jest brzydkie”. Nie wierzył, że robi coś, co nie podlega ocenie, co może takie właśnie być. Samo robienie tej rzeczy z pewnością, że robi to tak po prostu, dla siebie, stanowiło dla niego dużą wartość.



Rysunek 7. Drut przypominający o rozgałęzionych drzewach. Praca uczestnika APAN.

Jaspers pisał o prawdzie świadomości jako o nieodpartej trafności, „ustanawia się sama i jest ważna ze względu na samą siebie, a nie przez wzgląd na coś innego, dla czego byłaby środkiem” (Jaspers, 1990, s.60). Owa trafność wymaga czynienia zabiegów przybliżających człowieka ku niezakłamanemu obrazowi rzeczywistości, jemu właściwemu, bliskiemu, przedstawiającego jego własną rzeczywistość duchową. Jak ukazuje Jadwiga Weis (2001) duchowość człowieka jest realnością psychiczną, a język naszej psyche istnieje i stanowi drogę dostępu do własnego wnętrza – do własnej duchowości. Autorka w swoim antropologicznym studium przemiany duchowej

stwierdza, że „edukacyjny totalizm, zakładający, że człowiek szczęśliwy to człowiek przystosowany i wyedukowany, pozbawia nas wolności w tworzeniu własnej drogi życiowej i własnej duchowości” (s. 28-29). Do zakłamania dochodzi, gdy inni z naszego otoczenia narzucają nam obraz świata, sposób jego przedstawiania, jaki oni przyjęli za własny, twierdząc, że jest to jedyny właściwy, „piątkowy obraz”. Czy istnieje bowiem poprawnie namalowane drzewo? Myślę, że poprawność może dotyczyć rysunków botanicznych, których zadaniem jest jak najwierniejsze oddanie charakterystyki gatunku. A i te rysunki nie są w stanie oddać wielu możliwości, jakie pojawiają się w naturze, która często wymyka się opisowi i zaskakuje badaczy.

Rzeczywistość duchowa człowieka to życie wewnętrzne, które nieuświadomione, nie objęte opieką, zostaje poddane licznym wpływom. Nie tylko jako dzieci jesteśmy szczególnie podatni na ten wpływ, jako dorośli otrzymujemy wiele różnorodnych ofert na najlepszy sposób życia, jak pisze Wais, stajemy się klientami biur i targowisk z rzeczami niezbędnymi dla zapewnienia sobie szczęścia. Treści kulturowe, normy społeczne, struktura ról i stosunki społeczne silnie oddziałują na świadomość i samoświadomość jednostki, ale wewnętrzny proces poszukiwania siebie, swojego wewnętrznego głosu, doświadczanie własnego istnienia, może nas przed tymi ofertami i wpływami uchronić. „Afirmacja życia, a nie wypełnianie sztywnych reguł jest warunkiem rozwoju człowieczeństwa w człowieku” (Wais, s. 30), owo upojenie faktem życia jest radością człowieka, który doświadcza życia jako takiego (Campbell, 1994, s. 40), a nie takiego, jakie nasi nauczyciele, rodzice, dziadkowie dla nas sobie wyobrazili. Arteterapia rozwojowa w moim rozumieniu przypomina o istnieniu umiejętności dostrzegania i przeżywania odrębności, jest procesem osławiania swojej jednostkowej twarzy i wszystkimi kryjącymi się za nią wymiarami (pragnieniami, potrzebami, troskami, motywacjami, trudnościami itp.).

To osławianie twarzy, przeżywanie odrębności mogłam uchwycić w takich momentach spotkań, w których uczestnicy odchodzili od proponowanej przeze mnie instrukcji i poszukiwali swoich, własnych rozwiązań. Tak Mama-2 pierwsze „kolory we mnie i wokół mnie” tworzyła za pomocą kredek akwarelowych zgodnie z moją propozycją, ostrożnie stosowała wodę do rozmazywania kolorów. W połowie spotkań zapominałam o wodzie, więc wyszłam na chwilę do kuchni, a ona nie mogła się doczekać, więc pochłapała obrazek rumiankiem ze swojej filiżanki. Innym razem poszukiwała środków wyrazu, niepewnie korzystając z różnego rodzaju farb, aby oddać

energię, z którą przyszła. Ale dopiero jedną z przedostatnich prac wykonała tak jak chciała od początku do końca. Poprosiła o dwie kartki, sama sięgnęła po farby akrylowe, stworzyła kilka kropek, które następnie rozmasowała pomiędzy kartkami, tworząc dyptyk na ten dzień. Szukała swoich rozwiązań, sposobów oddania kolorów w niej i wokół niej według siebie, przyznała, że odkąd odważyła się na odejście od instrukcji to ćwiczenie sprawia jej mnóstwo radości, stało się dla niej bardzo ważne. Im więcej pojawiało się w trakcie naszych spotkań sprzeciwów wobec moich propozycji, interpretacji, tym więcej było przestrzeni dla radości, owego upojenia swoim doświadczaniem działania.

Taki zapis kolorów to refleksja o odwadze do wypowiadania się wedle własnego pomysłu, ale w zgodzie z losem, oddanie się w pewien sposób w ręce losu, bez konieczności kontrolowania tego, co powstaje. Obraz przedstawia świadomość niemożności kontrolowania wszystkiego, co jest w nas i wokół nas. Świat wewnętrzny człowieka jest tak bogaty, że nie sposób uchwycić wszystkich jego aspektów i to jest wspaniałe – to świadczy o cudowności świata przeżyć, a także o tym, że jeśli pozwolimy sobie na rozwijanie tego świata w sobie to świat zewnętrzny wcale nie będzie stawał w sprzeczności, wręcz przeciwnie – pojawi się harmonia między tym, co we mnie, a tym, co wokół mnie. Harmonia i różnorodność.



Rysunek 8. Dyptyk kolorów we mnie i wokół mnie - odejście od instrukcji. Praca uczestniczki APAN.

Świadomość człowieka, jak wskazuje Ostasz (2011a, 2011b), umiejscawia się na kontinuum cielesność–psychiczność–świadomość. Rozwój świadomości zachodzi poprzez rozwój zmysłowy, związany bezpośrednio z cielesnością, bowiem zmysły są zdolnością odbierania bodźców, związane są z reakcją ciała na otoczenie. Rozwój zachodzi, gdy zaczynamy dostrzegać możliwości percepcji zmysłowej i świadomie

przetwarzać napływające dane. Zwrócenie uwagi na reakcje ciała w określonej sytuacji, w jakiej człowiek się znajduje, ma więc kluczowe znaczenie dla rozwoju świadomości. Wspomniany wcześniej przez uczestników spotkań kontakt z sobą obejmuje nie tylko poczucie własnej tożsamości, działania w zgodzie z poczuciem JA, z wewnętrznym światem przeżyć, dotyczy on również poczucia własnej cielesności – kontaktu z ciałem, świadomością ciała. Kontakt ten dostarcza jednostce odpowiedzi na pytania jak doświadczam danych rzeczy, sytuacji, jak się w nich odnajduję, jak je pamiętam, jak czuję, jak pragnę czegoś np. dotknąć. To pytania, które przenikają sferę biologiczną i psychiczną w życiu człowieka, rozbudzające pamięć, zapisane w niej obrazy i poruszenia ciała.

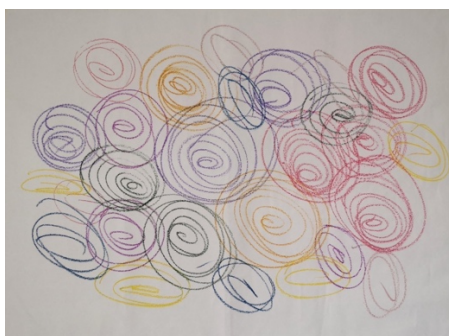
W arteterapii ciało człowieka odgrywa bardzo ważną rolę, jest niezbędnym narzędziem, „miernikiem” wskazującym stan psychofizyczny (drżące ręce, trudności z oddychaniem, odsuwanie się od osób/rzeczy), niekiedy największą barierą w działaniu, innym razem – sprzymierzeńcem. Jak dowodzi Moshe Feldenkrais (2012), „każdy z nas mówi, porusza się i czuje w odmienny sposób, zgodny z obrazem siebie, jaki zbudowaliśmy wraz z upływem lat” (s. 11). Nie każdy ma w takim samym stopniu rozwiniętą motorykę małą, nie wszyscy będą w stanie tworzyć szyte obrazy z małej szklanej, ale prawie każdy ma możliwość, by tworzyć opowieści za pomocą ciała, wprawiać w ruch palce, dłonie, stopy.

Zaprosiłam uczestników spotkań do ćwiczeń z zakresu terapii tańcem (zob. Rudolf Laban, Irgmgard Bartenieff) powiązanych z koncepcją Erica Berne (zob. rozdział 1.2). Po chwilowym osadzeniu się w nowej przestrzeni pracy arteterapeutycznej (przechodziliśmy do większego pokoju), przy włączonej muzyce zachęcałam do poszukiwania w swoich ruchach, tanecznych lub tych najprostszych – krokach, podskokach znanych z codzienności, jakości, która stanowi dla naszego ciała siłę, wynikającą z jednostkowej historii⁶⁰. Działanie opierało się na założeniu, że każdy ma w sobie tę jakość, czasem jednak trzeba sobie o niej przypomnieć – poszukać swojej jakości ruchu. Następnie zaprosiłam do przywoływania ruchów z przeszłości, do sięgnięcia pamięcią wstecz, do dzieciństwa, do okresu dorosłości, a na końcu – do rodzicielstwa. Poszukiwania odbywały się w obrębie stanów ego, o których wcześniej rozmawialiśmy,

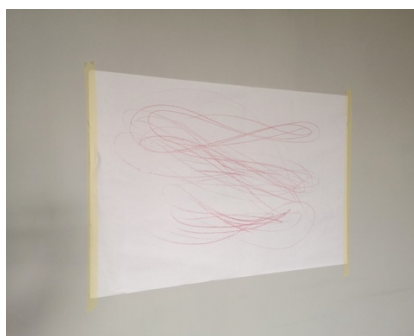
⁶⁰ Należy podkreślić, że te ćwiczenia były realizowane jako jedne z ostatnich w cyklu, kiedy tego rodzaju ekspresja sama w sobie nie stanowiła trudności, a wypracowana relacja zaufania była na tyle dobra, by zaprosić uczestnika do podjęcia próby wprawienia ciała w ruch w sytuacji spotkania 1 na 1.

więc przeszłość mogła być terażniejszością, a terażniejszość – rodzicielstwo, odwoływać się do wewnętrznego rodzica, konstrukcji ugruntowanej przeszłością.

W ten sposób Mama-1 dokonała wglądu w doświadczenie z dzieciństwa konstytuujące jej skrypt bycia doskonałą. Kiedy rozpoczęła poszukiwania ruchu z dzieciństwa zaczęła mówić, że to dla niej trudne, bo jedyne co przychodzi jej na myśl to balet. Zatrzymała się. Przypomniła sobie jak rodzice ją zapisali do prywatnej szkoły baletowej i miała występ w teatrze wraz z zespołem. Balet był dla niej trudny, była zawsze większa od innych, ma taki typ budowy, bardzo dużo masy mięśniowej i tzw. grube kości, a rodzice kazali jej chodzić akurat na balet. Do tego bardzo bolały ją stopy. Wyróżniała się na scenie nie gracją ruchów, a wielkością, pojawiała się w niej zazdrość o inne dziewczyny, że wyglądają tak lekko. Przyznała, że to jest doświadczenie, które do niej przychodzi z dzieciństwa. Zapytałam, czy chciałaby to przetańczyć, wytańczyć te emocje baletowo. Powiedziała, że tak, chce spróbować. Puściłam klasyczny utwór baletowy i zaczęła tańczyć, przypominała sobie ruchy baletowe, kroki, była uważna na muzykę i na siebie. Nic nie mówiła. Tańczyła. Kiedy zobaczyłam, że formuła ćwiczenia wyczerpuje się, intensywność przeżycia niknie, zaprosiłam ją, gdy będzie na to gotowa, żeby wzięła sobie jakąkolwiek kredkę, wybrała jedną z trzech kartek wiszących na ścianie i spróbowała narysować ten ruch, który jej w dzieciństwie towarzyszył, który zbudował ją na tu i teraz. Wzięła czerwoną kredkę i podeszła do kartki, malowała linie przypominające znak nieskończoności, bujając się przy tym. To było najsilniejsze doświadczenie z całego ćwiczenia, w późniejszym etapie stworzyła również obraz stanu Dorosłego i Rodzica. Kiedy na koniec zaprosiłam ją do zatrzymania się, przyjrzenia się obrazom i zastanowienia się, przy którym z nich czuje się teraz najlepiej, najswobodniej, wybrała obraz Rodzica. Składał się on z różnobarwnych spirali, które nachodziły na siebie, tworzyły pozorny bałagan, ale był w tej pracy jakiś porządek. Przyznała, że obraz ten odzwierciedla jej energię rodzicielską, pojawiły się na nim momenty sprzeczności, działania, radosnych i nieradosnych chwil. Obraz dorosłego dzielił świat na pół, przypominał skrzydła, które odrywały się od kręgosłupa. Przedstawiał harmonię, ale niósł ze sobą jakiegoś rodzaju ciężar. Praca przedstawiająca stan Dziecka przyciągała wzrok Mamy-1, co chwilę nań zerkiała, jakby z niepewnością czy aby na pewno to, co gdzieś głęboko było w niej ukryte, zostało już rozpisane? Na koniec powiedziała, że czuje się z tym dużo łatwiej, czuje tę lekkość, której wtedy było jej tak brak.



Rysunek 9. Stan Rodzica.



Rysunek 10. Stan Dziecka.

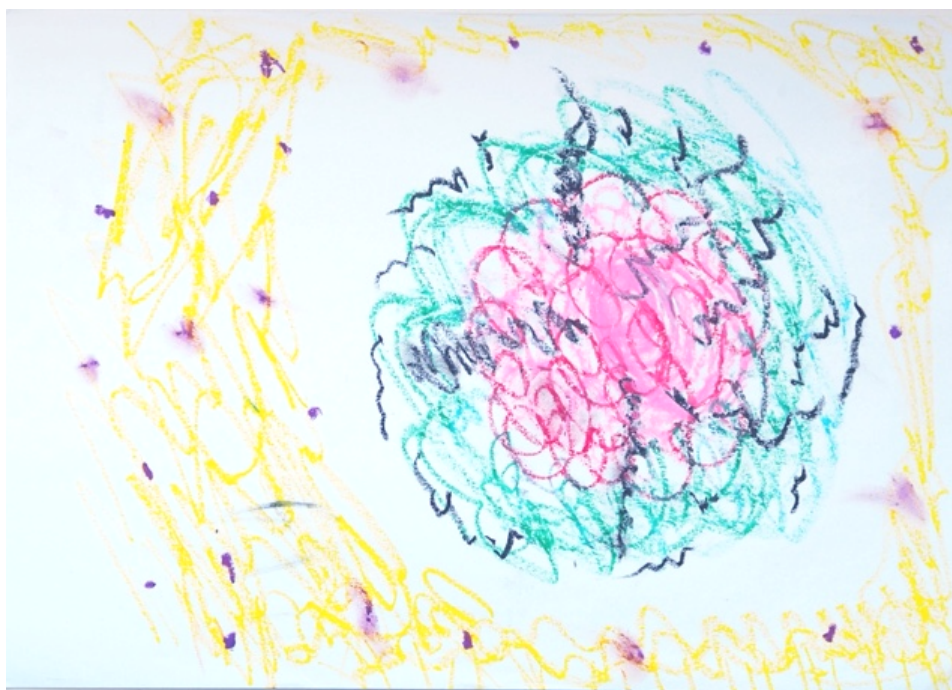


Rysunek 11. Stan Dorosłego.

Arteterapeutyczna praca autonarracyjna prowadzi ku rozwijaniu samoświadomości, bowiem jej poszczególne części realizowane są poprzez swobodny, twórczy proces poszukiwania adekwatnej na dany moment formy wypowiedzi odnoszącej się do uchwyconego w swobodnej wypowiedzi narracyjnej swojego świata życia oraz jego interpretacji, reinterpretacji i transformacji. Jej uczestnicy w sposób intencyjny dążą do modyfikowania swojego nastawienia na coś, zmodyfikowania swojego życia tak, aby rozwiązać problem, jaki pojawił się wraz z doświadczaniem rodzicielstwa. Rodzice nie przypuszczali, że to nastawienie obejmujące samych siebie, swoje rodzicielstwo, a nawet ich stosunek do przeszłości może zmieniać się pod wpływem twórczego działania, malowania, sklejania, tańczenia. Początkowo postrzegali te aktywności jako formę zabawy, prowadzącej do „nie wiadomo czego”. Myślę, że pod wpływem przestrzeni, zgromadzonych wokół nich rzeczy oraz atmosfery, jaką starałam się wytworzyć, zaufali mi i sobie samym, że ta „zabawa” skrywa jakiś sens. Istotnym elementem tego sensu był zaprojektowany cykl spotkań, dzięki czemu uczestnicy mieli poczucie, że każde kolejne spotkanie wzbogaca ich doświadczenie i prowadzi ku czemuś.

Mama-3, mierząca się z problemem niepewności co do prawidłowego rozwoju synka, na pierwszym spotkaniu namalowała swoje kolory pastelami olejnymi, pracując nad obrazkiem, opowiadała o każdym swoim kroku. Najpierw wzięła żółtą kredkę, bo lubi żółty kolor, ale jak się zastanowiła nad kolorami w niej to wybrała różowy, gdyż więcej w nim życia i energii. Malowała koło i kółka wokół niego zamazując poprzednie kształty, następnie wzięła zielony i niebieski, bo widzi dziś dużo optymizmu i radości i dużo nowego. Kolejno wzięła czarną kredkę, którą zaznaczyła dość dużo czarnych śladów, które były jej lękiem związanym ze zmianami i jej sytuacją. Następnie wróciła

do żółtej kredki i namalowała nią świat dookoła, robiła szybkie ruchy, zawijała kreski, nie zbliżyła się do części wewnętrznej, wyraźnie oddzieliła JA od świata zewnętrznego. Sięgnęła jeszcze po fioletową kredkę i powiedziała, że tym kolorem zaznaczy ludzi wokół niej. To chyba pierwsza osoba, która w świecie zewnętrznym umieściła jakikolwiek znak/symbol ludzi. Namalowała kropki dookoła. Niektóre z nich rozmazała i patrząc na swoją pracę, powiedziała „o! chyba już”. Przyjrzałyśmy się jej z daleka, zapytałam co widzi w swoim obrazie kiedy go od niej oddalałam, jakie emocje się w niej pojawiają, gdy przygląda się swojej pracy. Patrzyła na obraz w różnych pozycjach, w poziomie widziała więcej ruchu całości bryły, a nie tylko poszczególnych linii, świat zewnętrzny dążył jednak w drugim kierunku niż świat wewnątrz. Zwróciłam również uwagę na przestrzeń, biel, pomiędzy JA a świat, na granice JA wyznaczone przez lęk i rozmazanie granic kilku osób, które wkraczają w jej sferę.

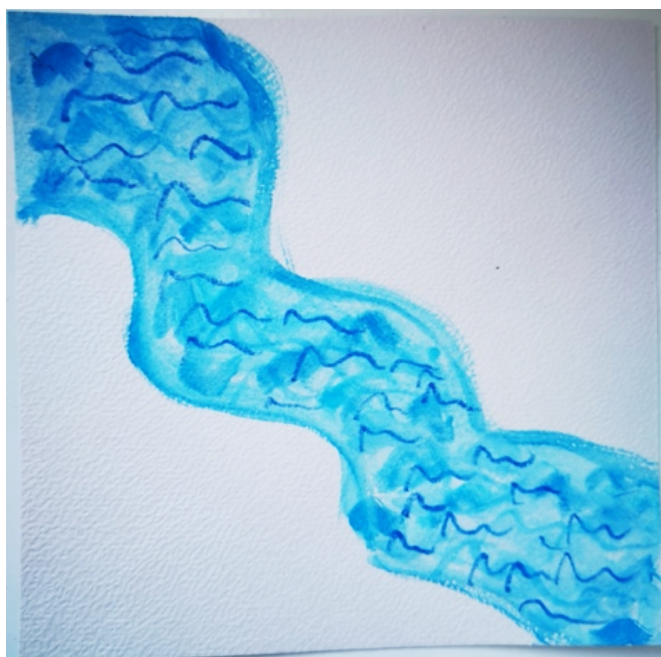


Rysunek 12. Kolory tworzone z komentarzem autorki.

Zawsze kiedy dzieliłam się swoimi spostrzeżeniami, podkreślałam, że to moja interpretacja, każdy mógł z niej wziąć coś dla siebie lub całkiem ją odrzucić. Na początku spotkań ustaliliśmy, że każdy mówi w swoim imieniu, komunikujemy się ze sobą poprzez JA, zachęcałam do sprzeciwów, jeśli z czymś się nie zgadzają, czegoś nie chcą. Wspierałam komunikaty: ja tak tego nie czuję, to nie jest mi bliskie. Często dzieliłam się historią, która do mnie przychodziła pod wpływem obrazu, niekiedy dotyczyła ona mojego życia, wymienialiśmy się takimi historiami ze wszystkimi uczestnikami, a ja

pokładałam nadzieję w tym, że to poprzez taki dialog dochodzi do odkrywania tego, co dla każdego z nich jest ich wartością, sensem i opowieścią.

Mama-3 w trakcie kolejnych spotkań cyklu w swoich kolorach (pracach rozpoczynających każde spotkanie) tworzyła nowe formy, poszukując takiej, która dodałaby jej odwagi i siły do walki z przeciwnościami losu. Pojawiło się coś na kształt diabelskiego koła w wesołym miasteczku, otoczonego przenikającymi się kolorami; drogi, na którą spojrzaliśmy odwracając do góry nogami obrazek i ujrzałyśmy kroczącą, silną kobietę w sukni z kwiatów; kolejnym razem pojawił się wirujący kwiat; a potem drzewo, które skrywało w sobie drogę do celu; tornado zmieniające natężenie w zależności od położenia obrazka; połączone dwa trójkąty z kołem, które wzajemnie na siebie działały i w zależności od perspektywy – ciągnęły ku sobie lub się odpychały. Ostatnia praca tworzona jako podsumowanie cyklu wyłoniła obraz, jakiego szukała. Najpierw popatrzyła na kartkę z niedowierzaniem, wzięła niebieską kredkę i powiedziała: „rzeka, namaluję rzekę”. Zaproponowałam, by użyła farbek akrylowych, a potem kredek, że może jej to ułatwić pracę. Podobał jej się efekt uzyskany z tła z farby i rys prądów zrobionych kredką. Kiedy spojrzała z daleka na swoją pracę przyznała, że nie o taki efekt jej chodziło, że: “bardziej myślała o takiej łagodnej rzece a ta ma takie ostre zakręty”. Powiedziałam, że rzeczywiście ma, że widać jej wartki prąd, ale że te zakola są rzecze niezwykle potrzebne, bo to tu rodzą się ryby i inne organizmy wodne, to właśnie takie momenty przystanków są bardzo cenne. Uśmiechnęła się i powiedziała „to więcej takich przystanków by się przydało, pokrzepiająca jest ta interpretacja”. Rozmawiałyśmy chwilę o przysłowiu, że nie wchodzi się dwa razy do tej samej rzeki, nie dlatego, że można drugi raz się pomylić, ale dlatego, że się nie da, bo rzeka płynie i cały czas sama się zmienia.



Rysunek 13. Kolory we mnie, rzeka z zakolami.

Twórcze działanie w sytuacji arteterapii charakteryzuje się intencyjnością (zob. rozdział 2.2.1) jako zamiarem zrobienia czegoś, bowiem celem twórczego działania nie jest stworzenie wytworu jako takiego, a wypowiedzi o problemie, troskach, przedstawiającej coś, co akurat zajmuje myśli i emocje człowieka w danej chwili. Po pierwszym mażnięciu linii za pomocą kredki bez konieczności naśladowania rzeczywistości i oddawania jakiejś zewnętrznej realności, bez oceniania tego, co powstaje, sam proces tworzenia angażuje człowieka, a niekiedy w całości pochłania jego uwagę. Intencyjność pobudza automotywację, uczestnicy spotkań sami siebie wciągali w świat plastycznych możliwości, zaczęli szukać tego, co ich w tym działaniu cieszy, co im przeszkadza i przekładali te działania na wspomnianą wyżej interpretację swojego świata życia. Tym samym rozwijali swoją samoświadomość.

Tak Mama-4 na pierwszym spotkaniu, podobnie jak pozostali rodzice, zafascynowała się szklanymi koralikami w różnych kolorach, kształtach i rozmiarach. Zaproponowałam jej (jako jedną z wstępnych prac) stworzenie obrazu z kulek doświadczeń, poszukania koloru, kształtu, wielkości dla różnych doświadczeń, które jakoś zapisały się w jej biografii, jakie w tym momencie jej się przypominają. Zaprosiłam ją, aby zrobiła podstawę obrazu z szybko schnącej gliny i w nią powkładała w wybranej przez siebie konfiguracji koraliki. Praca z gliną sprawiła jej dużo radości, tworzyła z niej jeden większy kamień, z dużą dbałością formowała jego kształt. Poświęciła tej podstawie dużo uwagi, była bardzo troskliwa dla swojego kamienia. Wybrała koraliki (kulki) w

spokojnych tonacjach, w odcieniach natury, ziemiste, zielone, błękitne i złote, za to w bardzo różnych kształtach. Powkładała je w wypracowaną podstawę. Popatrzyła na pracę i stwierdziła, że zależało jej na tym, żeby kamień był wygładzony i tak się stało, poświęciła mu dużo czasu, ale to kulki doświadczeń najbardziej przykuwały jej uwagę i od nich nie mogła się oderwać. Podczas rozmowy okazało się, że ich ułożenie w kamieniu powodowało u niej dyskomfort, podpowiedziałam, że przecież może je zdjąć, one nie muszą tam być. Zdjęła koraliki i od razu poczuła się lepiej, lżej, ale nie chciała wyrównać kamienia, ani oddać kulek. Zostawiła wyżłobione miejsca na swoje doświadczenia. Powiedziała, że jak kamień wyschnie to przecież będzie mogła wrócić do tego, by je tam ułożyć i sprawdzić czy pasują. Na zakończenie całego procesu, gdy spotkałyśmy się w pomieszczeniu pełnym jej prac, największą uwagę cieszył się kamień z kulkami, schowany w małym kartoniku. Wyjęła go i zaczęła osadzać kulki, które teraz można było układać w różnych kombinacjach. Praca ta zyskała miano jej ulubionej, bawiła się nią, cieszyła, że sama tę zabawę stworzyła. A wybrane kulki nabrały w tym momencie nowych znaczeń.



Rysunek 14. Kulki doświadczeń - gra dopasowania. Praca uczestniczki APAN.

Rozwijanie świadomości zachodzi, gdy człowiek uruchamia swoją zdolność do postrzegania siebie jako przedmiotu i podmiotu poznania, czyli pobudza swoją refleksyjność (Ostasz, 2011a), poddaje swoją wiedzę i siebie samego rozważaniom o charakterze ontologicznym i epistemologicznym. Człowiek niczym badacz musi

opowiedzieć się za jakąś wizją rzeczywistości, poprzez którą będzie mógł poznawać przedmiot zainteresowania, by następnie odpowiedzieć na pytania docierając do stanu „wiem, że ...” – skąd to jest, jakie to ma znaczenie, po co mi to, dlaczego to wiem, jak to na mnie wpływa i czy chcę to pielęgnować. Dla zobrazowania podam przykład z powyższych opisów ćwiczeń. Jeśli za stan przyjmiemy zdanie *wiem, że balet jest nie dla mnie*, w ramach ćwiczeń samoświadomości możemy zadać sobie pytania i odpowiedzieć na nie:

- skąd to wiem? – z własnego doświadczenia, gdy tańczyłam, bolały mnie stopy, nie czułam się w tym dobrze
- jakie to ma znaczenie? – świadomość doświadczenia baletowego wpływa na to jak teraz siebie postrzegam, jak czuję, że inni mnie postrzegają, kiedy na mnie patrzą, przez pryzmat zmuszenia mnie do ćwiczenia baletu patrzę nieprzychylnie na rodziców
- po co mi ta wiedza? – żeby wyswobodzić się z poczucia bycia niedopasowaną, nie każde miejsce jest sceną baletową,
- jak to na mnie wpływa, że wiem? – czuję się lepiej, że to dostrzegam
- czy chcę to pielęgnować? – nie, ale to ważne, żeby wiedzieć, jakie doświadczenia z przeszłości mogą wpływać na moje samopoczucie, teraz wiem, że życie to nie balet i nie wszyscy na mnie patrzą.

Poza sytuacją twórczej eksploracji swoich doświadczeń (lub po prostu terapii) trudno przywołać konkretne doświadczenia z przeszłości i przyjrzeć im się w taki sposób. Pytania te przypominają mogą pracę z przekonaniami prowadzoną w ramach terapii poznawczo-behawioralnej, z tym, że w przypadku arteterapii poszukiwanie na nie odpowiedzi nie dzieje się w sferze werbalnej, intelektualnej, a w sferze przeżyć, uczuć, nie podlegają one werbalizacji, a jeśli już to ujawniają się w postaci metafor. Mama-1 wytańczyła swoje odpowiedzi na podstawowe pytania. Zanim dostrzegła, co ogranicza jej ruch, czuła duży ciężar, niechęć do tańczenia, ale gdy wypowiedziała głośno słowo balet, usłyszała muzykę klasyczną, ruszyła swoje ciało i zaczęła szukać.

Celem arteterapii rozwojowej, a tym samym pracy autonarracyjnej, jest osiągnięcie stanu pogłębionej refleksyjności, owo wytrącenie z codzienności, zachęcenie do ćwiczenia samego siebie, gdybania – co by było, gdyby. Cel ten może zostać zrealizowany, gdy rozbudzona zostanie w jednostce zdolność wewnętrznego dialogowania, wewnętrznego poruszenia. W pracy autonarracyjnej nabiera to

szczególne znaczenia, kiedy autor narracji przygląda się powstałej opowieści odłączając od niej bohatera, o którym mówi w trzeciej osobie liczby pojedynczej, przygląda się opowieści czyniąc z samego siebie podmiot, jak i przedmiot poznania. Dzieje się tak nie tylko w przypadku nakładania schematu wędrówki bohatera na własną autonarrację, ale również, gdy powstają drobne prace plastyczne, poprzez które ich autor może spostrzec siebie w innej perspektywie.

Mama-1 w ramach podsumowań każdego ze spotkań tworzyła kartę książki doświadczenia rodzicielstwa, na ostatnim spotkaniu połączyła karty i zabrała ze sobą swoją książkę. Pomiedzy naszymi spotkaniami zmarła jej babcia, przez co nie widziałyśmy się dłuższy czas. Kiedy weszła do pracowni powiedziała, że po naszym ostatnim spotkaniu miała wizję, jak ma wyglądać kolejna karta, jednak długa przerwa sprawiła, że zapomniała. Sam fakt, że proces tworzenia książki miał miejsce nie tylko w pracowni, ale towarzyszył uczestnicze w życiu poza spotkaniami to znak, że do wspomnianego poruszenia doszło. Tworzona książka artystyczna była nieoczywistym zapisem doświadczeń pracy autonarracyjnej. Pracując nad nią Mama-1 wchodziła w rolę autorki. Opracowanie całej koncepcji, technicznych aspektów i samego pomysłu książki, dążenie do skonstruowania wypowiedzi to zadania związane z rolą autora. Jednak nadając znaczenia temu, co powstawało, co kryło się za nierealistycznymi ujęciami, autorka stawiała się narratorką opowieści. Obcując z tym, co tworzy kolejne karty – była bohaterką, która doświadczała, przeżywała, przechodziła przez kolejne etapy wędrówki. Jako bohaterka pokonywała swoje słabości, rozwijała poczucie własnej wartości i pewności siebie do dalszego wędrowania. Kiedy przygotowywała obrazy na kartę świata zwyczajnego malowała pasy farbami w różowych i metalicznych odcieniach, ich kolory przenikały się, a ona mówiła o tym, jak pokonuje swój dyskomfort, bo to powinno być równe, ale ta faktura i to przenikanie kolorów tak bardzo jej się podoba, że nie chce, żeby było równo, chce żeby się pomieszało. Czasem malowała nawet zabrudzonym od innego koloru pędzlem, a papier stawał się mokry od ilości farb, co wcześniej nie mogło mieć miejsca.



Rysunek 15. Karta książki artystycznej, przenikanie pasów.

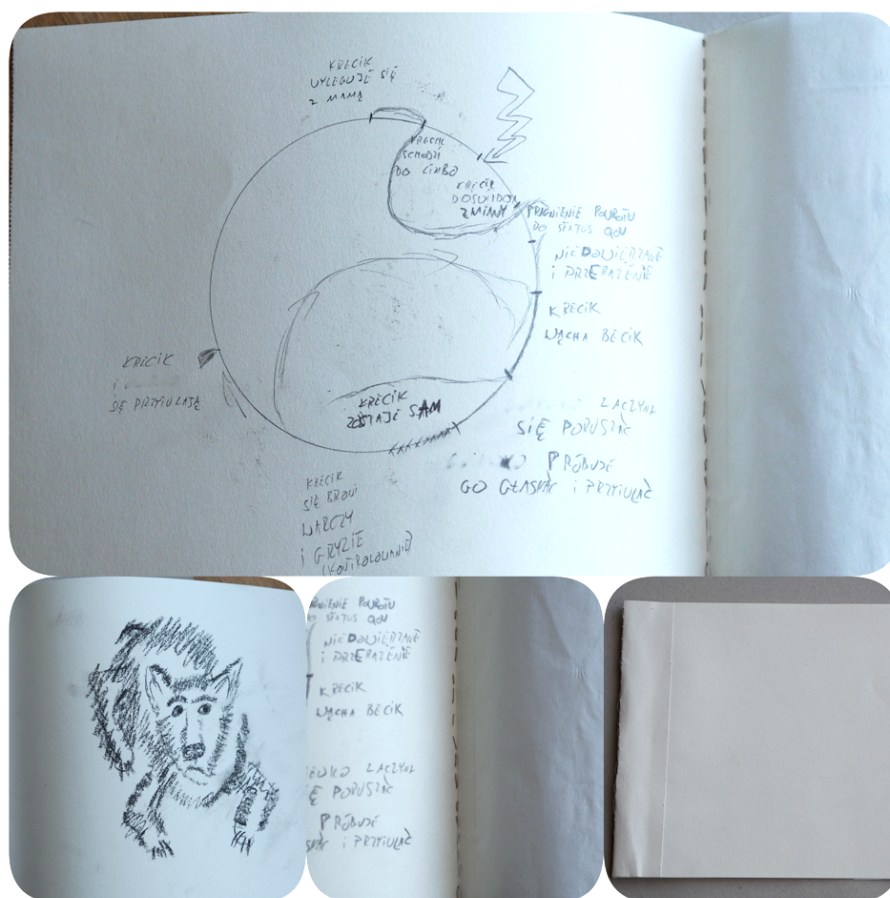
Innym przykładem wewnętrznego dialogowania, rozdzielania *Self* (Hermans, 1987, 1989, Oleś, 2012) w celu rozbudzenia refleksyjności jest poszukiwanie w swojej opowieści, wypowiedzi autonarracyjnej schematu wędrówki. Postrzeganie siebie jako bohatera opowieści lub wręcz przeciwnie – poszukiwanie w swoim otoczeniu kogoś, kto tę rolę przejmie i kto przedstawi za mnie moją historię.

Tata-1 dostrzegał pewien schemat wędrówki w swojej wypowiedzi autonarracyjnej, jednak gdy przeszliśmy do etapu pracy twórczej tworzenia swojego koła wędrówki poczuł, że nie wie od czego zacząć. Podpowiedziałam, że może ta myśl o przyjrzeniu się bohaterowi z innej perspektywy, poprzez innego bohatera może pomóc. Roześmiał się i stwierdził, że przyszedł mu głupi pomysł, żeby to rozpisać przez postać jego psa, którego wraz z partnerką zaadoptowali ze schroniska, gdy ten był w sędziwym wieku. Zachęciłam do zabawy w poszukiwanie schematu. Od razu stwierdził, że po pojawieniu się dziecka Krecikowi załamał się świat. Było mu bardzo ciężko. W ramach sprzeciwienia się wezwaniu Krecik zszedł do Limbo, czyli przedsionka piekieł. Nie wiedział kim w tej historii jest dla Krecika Mentor, nie snuł przypuszczeń, kto mógłby wejść w taką rolę. Przed narodzinami pies często spędzał dni z partnerką uczestnika, leżąc na kanapie, tulił się do niej, lubił wtedy wychodzić na krótkie spacerki, ale jak pojawiło się w domu dziecko ciągnął dalej, do parku, tak jakby chciał się oddalić. Ojciec

opowiedział, że to stary i ślepy pies, ledwo co zyskał dom i szybko go stracił przez narodziny dziecka. Oni nie mają czasu, by zająć się psem, ale za to walczą o to, kto pójdzie z nim na spacer, o chociaż chwilowe oddalenie się od domu. Historia zapętla się w schemacie, od przejścia przez pierwszy próg do głównej próby i ponownie do progu, Tata-1 nie widzi dalszej części historii, widzi tylko ten inny, nieznany świat, wystawiający bohatera na próbę. Na koniec spotkania powiedział, że było mu tak trudno określić, kto jest Mentorem w tej opowieści przez wzgląd na to, że on nie ma żadnego Mentora, nie ma wzorca wychowania do jakiego mógłby się odwoływać. Bohater-pies do tej pory nie odnalazł się w nowej sytuacji, wyruszył na wyprawę, bo stara się dostosować, ale każdy nowy ruch dziecka oddala go od końca wędrówki, a nie przybliża do wniosków i jakiejś puenty.

Badany po rozpisaniem fragmencie koła poczuł potrzebę, żeby narysować psa, wybrał czarną kredkę, suchy pastel, narysował postać na drugiej kartce. Popatrzył na swoje koło wędrówki bohatera i powiedział, że chciałby zszyć te kartki, nigdy nie szył, a tu robi rzeczy, których nigdy wcześniej nie robił. Pokazałam mu jak szyć, pomogłam na początku połączyć kartki, szyłam na swojej i pokazywałam jak to się robi. Był bardzo skupiony, zrelaksowany, zupełnie inny niż na poprzednim spotkaniu, gdy tworzył instalację z drutu. Po zszyciu kartek i ich złożeniu okazało się, że obrazek Krecika brudzi schemat wędrówki, zaproponowałam, żebyśmy wkleili pergamin pomiędzy kartki – tak, żeby ochronić tę pierwszą stronę. Zgodził się, przyłożył pergamin, wycinał skalpelem dokładny kształt. Zauważyłam, że bardzo podobają mu się precyzyjne, wolne działania, zupełnie innego rodzaju niż takie, które trzeba wykonywać szybko, spontanicznie – przy dziecku. Był naprawdę skupiony i zaangażowany, przykleił pergamin i zobaczył swojego bohatera w innej formie, pergamin uwidocznił jego rysy. Bardzo spodobał mu się ten rysunek, był ewidentnie zadowolony i dumny z siebie. Przy wyjściu kilkakrotnie wracał do swojej pracy i ją oglądał. Powiedział, że pomyślał, że chciałby go nawet zabrać, obiecałam, że go oddam po naszych spotkaniach.

Rozmowy o spacerach z psem świadczyć mogą o potrzebie wychodzenia z sytuacji i silnym poczuciu obowiązku, by wrócić. Pies to metonimia bohatera, który utknął w świecie niezwykłym i w tej chwili brakuje mu siły, by podjąć kolejne próby i zawalczyć o siebie. Przyjął więc postawę czekającego na lepszy moment, bierną, świadczącą o wycofywaniu z działań, które mogłyby zaburzyć ten wątpliwy spokój, jaki udaje mu się na chwilę wypracować.



Rysunek 16. Koło wędrówki bohatera - Krecik schodzi do Limbo.

Praca autonarracyjna to proces odczytywania, poszukiwania i integrowania wiedzy o sobie, mający miejsce w momencie koncentracji uwagi na JA, prowadzący do autorefleksji, czyli najbardziej zorganizowanej i najintensywniejszej formy samoświadomości (Zaborowski, 1989). Obejmuje ona nie tylko uczucia, emocje, obrazy, ale również sądy i własne myśli, jakie pojawiają się w historii życia, również te ujawniające się w porządku abstrakcyjno-pojęciowym. Przykładem tego rodzaju przejawów samoświadomości są prace Mamy-2, która poszukiwała tego, co to jest *moje*. Warto w tym kontekście prześledzić kilka prac i refleksji im towarzyszących.

Przykładowa praca	Refleksja, interpretacja, reinterpretacja
	W trakcie tworzenia pierwszego rysunku kolorów we mnie i wokół mnie Mama-2 opowiadała, że czuje się ostatnio dobrze, jest taka optymistycznie nastawiona do świata, ale ma pewne trudności w rodzinie, które w jakimś stopniu ją dotykają i działają na nią negatywnie, ale jak sobie z nimi poradzi to będzie ok. Czarne kolory namalowała w dolnym prawym rogu. Kiedy omawiałyśmy pracę zwróciła uwagę na fakt, że są one jakby obok, tylko trochę ją zahaczają. Ja jednak obróciłam obrazek do góry nogami i powiedziałam, że to zależy od perspektywy, bo z tej wygląda to tak, jakby próbowało ją to coś czarnego zalać, jak woda, która zawsze znajdzie dla siebie jakieś wejście, jakby już rozpoczął się ten proces. Obrócony obraz był spójny z obrazkiem horyzontu, górna niebieska część przypominała niebo, tło koła było zielone, przypominało łąkę. A z góry czało się coś, co wlewało się w koło. Mama-2 sama to zauważyła, jak czające się coś/zło/trudność wleci w tę biel to całkiem zmieni charakter tego, co w środku – „co we mnie”.
	Mama-2 malowała obrazek od prawej do lewej, a następnie od lewej do prawej. Dwustronny ruch kredki umożliwił stworzenie przepływu kolorów, trochę tak jakby udało jej się uchwycić kawałek tęczy. Dość intensywne kolory przenikały się, ale oddzielone były wyraźnymi granicami. Różne barwy wypełniły całą powierzchnię kartki. Zastosowana na kredkę akwarelową woda złagodziła siłę kolorów, ale granice pozostały. Mama-2 zinterpretowała swój obraz jako kontrolę, czuje przejęcie kontroli, dostrzegła w nim przepływ, ale też pojawiło się w niej słowo: ambiwalencja. Niezależnie od strony z jakiej na pracę patrzyłyśmy, obraz mówił to samo, ale z innym natężeniem. Mama-2 przejmując kontrolę, nie ma już miejsca dla wlewanej z zewnątrz czerni.
	Tym razem na kartce najpierw pojawiło się małe kółko, a może kropka, która zyskała aż podwójną pomarańczową, dobrze zarysowaną otoczkę. Cała kropka z otoczką zostały zamalowane różowo-żółtym kolorem. Wyglądało to tak jakby Mama-2 rozsunęła tęczę, nieco przerzedziła, zwiększyła przejrzystość i tam dostrzegła coś. Kropka z otoczkami oddaliły się, tliły się gdzieś w tle, przyszło do mnie słowo: wyłanianie, jednak Mama-2 szybko zareagowała i powiedziała, że to raczej wykluwanie, bo ten środek przypomina zapłodnione jajo. Powiedziała, że tak się czuje (p.s. to kobieta w ciąży, ale to nie o ciążę chodziło), widzi w tym obrazie spójność, z jednej strony taką dynamikę, z drugiej wykluwające się coś. Niezależnie od pionu/poziomu obrazu odbiór treści był taki sam. Wykluwa się coś, powoli, póki co ukrywa się za tłem o intensywnych kolorach.

	Tego dnia Mama-2 szybko rozpoczęła pracę nad swoimi kolorami, jakby wiedziała, co chce namalować, ale jej ruchy, wybory kredki wskazywały, że to raczej intuicja ją prowadzi niż konkretny obraz. W centrum obrazu namalowała jajo, tym razem bardzo wyraźne, oddzielone od różnokolorowych promieni niebieską granicą. Śmiałyśmy się, że serwuje dzisiaj jajko sadzone – osadza się. Promienie sprawiały wrażenie jakby napierały na jajo, a jego biała otoczka, stanowiła galaretę, która dopasowuje się do siły naporu. To ten obrazek pokropiła Mama-2 kroplą rumianku z kubka. Tak bardzo chciała zobaczyć, co będzie jak woda chlapnie na obraz. Pojawiło się jedno rozmazanie, które nie zmieniło kształtu jaja, ani tym bardziej naporu promieni, rumianek zostawił jednak plamę.
	Kolejne spotkanie dotyczyło ochrony jaja przed innymi. Mama-2 już była pewna, że uchwyciła swoje jajo, mimo, że nie ma ono nadal stałego kształtu, to jednak jest, ona już trochę wie, czym to jajo jest. Ale to, co jej, to na wyklucie czego tak czekała czasami znajduje się w świecie niezbyt przychylnym, pełnym napięć. Jajo jest od tego świata odsunięte, ale od góry ktoś może je siłą wcisnąć w przestrzeń napięć i niepokojów. Ona potrzebuje parasola, żelaznego, twardego parasola, by chronić swoje giętkie jajo. Parasol miał pełnić stałą funkcję ochronną, ale na koniec zabrakło jej w tym obrazku wokół jaja rzeczy dobrych, więc domalowała złote kulki. Rozmawiałyśmy o tej pracy, że żelazny parasol utrudni kulkom dotarcie do jaja, osłoni jajo przed złem, ale również przed dobrem. Stwierdziła, że chciałaby aby parasol był solidny, ale i rozkładalny, używany tylko wtedy, gdy zajdzie taka potrzeba.
	Następna praca zmieniła bieg procesu. Mama-2 wybrała zielone i niebieskie kredki, połączyła je razem w jednej ręce i chciała malować fale. Nie wiedząc, co z tego wyjdzie, malowała cokolwiek. Bawiła się tym, co powstawało. W trakcie zauważyła, że nie namalowała swojego jaja, powiedziała, że na pewno gdzieś się ono znajdzie. Wzięła pomarańczową kredkę i namalowała kształt na środku, dodała wiele różowych kropek pomiędzy falami. Zapytała czy przyniosę jej wodę, kiedy wyszłam z pokoju ona zaczęła szukać na półkach farbek, jak weszłam stwierdziła, że chciałaby ich użyć, podałam jej wszystkie możliwe opcje, pędzle, łopatki, mieszadełka, a ona zaczęła eksplorować. Tym razem niewiele mówiła pracując, przyznała, że nie przyszła tego dnia z żadną konkretną historią, ale tak po prostu. Mieszała różne typy farb, kredek, korzystała nie tylko z pędzli, ale ze wszystkich akcesoriów malarskich, o których istnieniu wcześniej nie wiedziała. Szukała swojego środka wyrazu, „kombinowała”. Kiedy powiedziała, że skończyła nie zaczęłyśmy omawiać tej pracy tak jak poprzednich – od interpretacji tego, co powstało. A od procesu. Przyznała, że prawie cały czas w głowie toczyła walkę z myślami, że popsuje mi farbkę, że przecież nie wie co i jak z nimi, że po co tak dużo brudzi rzeczy, walczyła z tymi myślami przecuciem, że ja w jakiś sposób daję przyzwolenie na to popsucie farbek, wierzyła, że ja chcę, żeby ona ich użyła. Faktycznie byłam bardzo szczęśliwa widząc jej proces. Dostrzegłam w nim nową energię, nowe myśli, przeczuwałam, że jajo już jest, jest bezpieczne, jest jej – nie musi już go obracać w

	każdą stronę. Mama-2 potrzebowała nowego, by pójść dalej, a eksploracja, pokonanie własnych myśli dały jej poczucie sprawczości. Trudno jej było nazwać to, co właściwie się wydarzyło. Patrzyła tylko na swoją pracę, a ja widziałam w jej oczach, że daje jej ona niezwykle dużą satysfakcję.

Tabela 5. Proces wyłaniania tego co "moje" na podstawie prac uczestniczki APAN.

Oprócz przywołanych przykładowych prac powstała jeszcze praca szybkiej formy z kwadratami, wspomniany wcześniej dyptyk oraz ostatnia praca z różem. Cykl kolorów zakończył się refleksją, że namalowane na ostatnim obrazku koło to jej wędrowka bohatera, że wpisany w nie kwiatek jest w trasie, w zależności od tego który bok będzie podstawą do oglądania obrazka, to w tym miejscu jest bohater. Świat "normalny i nienormalny" (tak powiedziała, chodziło o zwyczajny i niezwykły) był wypełniony różem, niby nie różniły się te części między sobą, a jednak – coś w nich było innego, coś tajemniczego. Skrywały też pewną tajemnicę różu, Mama-2 zaczęła mówić o różowym kolorze, patriarchacie i wtłaczaniu dziewcząt w róż, czerwone usta, które są tak niepraktyczne, wysokie buty, które przysparzają tyle bólu. Mówiła o tym, że ona teraz czuje róż, ale taki swój, przecież nasza macica jest wyścielona różem, my wewnątrz jesteśmy różowe, w wielu odcieniach i ten róż do nas pasuje, ale kłóci się jej to narzucanie różu, to ją gdzieś tak uwiera. Dlatego wydobyła w swoich kolorach róż, który jest jej, który ona czuje i którym się „karmi”.



Rysunek 17. Kolory we mnie i wokół mnie. Mój róż.

Miałam szczęście stać się świadkiem procesu wyłaniania się tego, co *moje*. Mama-2 stanowi dla mnie przykład najwyższego poziomu autorefleksji, rodzaju “nadświadomości”, która obejmuje wartości i pojęcia ogólne, abstrakcyjne formy przekłada na to, co dzieje się w rzeczywistości. Mama ta na koniec naszych spotkań zwerbalizowała, co jest jej, czym jest to *moje*, co wyłaniało się, jakaś część jej zyskała odwagę do nazwania *mojego*. Jak wskazywałam w rozdziale 2.2.1 psycholodzy humanistyczni w tego rodzaju samoświadomości upatrywali czynnika rozwoju osobowości, ja upatruję w tym dowodu przekroczenia samego siebie, wykroczenia poza to, kim jestem tu i teraz, wyjścia ze swojej strefy bezpieczeństwa i wejścia na nieznany grunt, by stać się sobą¹.

Ćwiczenia arteterapeutyczne pobudzają autorefleksję na temat swoich życiowych skryptów, nakazów i zakazów, które ujawniają się w trakcie spontanicznego działania. To symboliczne popsucie farbek, za którym kryje się jeden ze skryptów, jakiemu autorka pracy przeciwstawia się w działaniu. Podobnie było w przypadku Taty-1 i innych osób. Sterowniki skryptów, takie jak: nie ruszaj, nie zepsuj, po co brudzisz, nie kombinuj, nie niszczyć materiału, zostaw innym, zostają uwidocznione w sytuacji możliwego swobodnego działania twórczego. Mama-4 pracując nad swoim autoportretem zatrzymała się w pewnym momencie, popatrzyła na swoją pracę i powiedziała „teraz już skończę, choć chciałabym, żeby ta postać powstała z plam kolorów, ale raczej nie umiem tego zrobić tak, jak to sobie wyobrażam. Lepiej zostawię to tak, jak jest”. Wycofanie się jest równie ważnym sygnałem, może stawka tej drobnej wędrówki nie została ustanowiona na tyle wysoko, by ryzykować utratą swojego autoportretu, który w tej wersji był jej również bliski. To też może być wynik przekonania, że lepsze jest wrogiem dobrego. Kiedy Mama-1 tworzyła jeden z pierwszych obrazków z wykorzystaniem kolorów, zaczęła od malowania prostych, różnokolorowych linii, popatrzyła na kreskę i zaczęła mówić jak bardzo ją stresowało wyjeżdżanie za linię, gdy malowała w dzieciństwie obrazki. Wyjeżdżanie za linię w ramach zadań szkolnych było karalne, jak się okazało, podobnie było u niej w domu – wszystko trzeba było robić bardzo precyzyjnie. Kiedy zapytałam jak tutaj się czuje z myślą o linii, powiedziała „tutaj czuję, że nie muszę trzymać się linii, ale jeszcze w to nie wierzę” (Mama-1).

Świadomość ulega ramifikacji (Zaborowski, 1989), która sprawia, że człowiek nie dostrzega innych możliwości działania niż te, które zna i te, które automatycznie przychodzą na myśl, gdy mamy coś zrobić. Ramifikacja może ulec przekształceniom pod

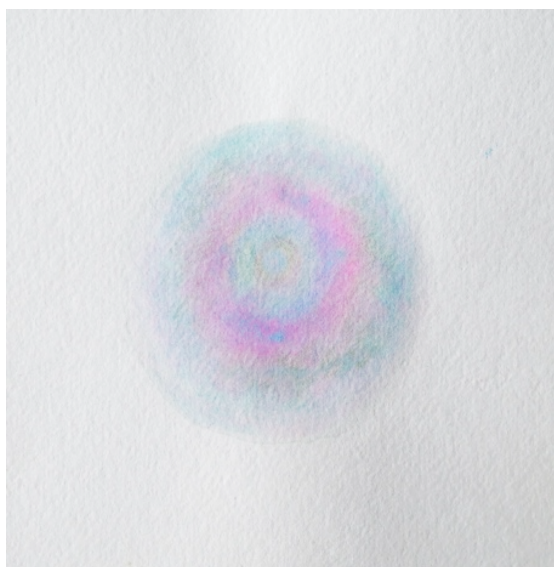
wpływem zmiany sytuacji życiowej – a w szczególności transgresji, która sama w sobie jest poszerzaniem i pogłębianiem samoświadomości. Arteterapia (podobnie jak inne formy oddziaływań z zakresu psychoterapii) sprzyja przekształceniom ram, bowiem przyglądanie się danym wytworom, procesowi tworzenia z różnych perspektyw to pierwszy krok do uchwycenia tego, co stanowi wewnętrzny głos jak coś ma wyglądać. Twórczość cechuje się nieprzewidywalnością, w twórczej pracy nie wszystko, co tworzymy, wygląda tak, jak byśmy chcieli, w szczególności w przypadku twórczości nieprofesjonalnej, gdy twórca nie zna narzędzi, ani technik tworzenia. Sam proces tworzenia często przeciwstawia się ramifikacjom. Środki plastyczne nie zawsze działają wedle przepisu, występują częste momenty zaskoczenia, a także zachodzi konieczność zmiany planów, te elementy sprzyjają sytuacji wglądu. Twórca zatrzymuje się w trakcie pracy, przygląda się temu, co powstaje, zadaje sobie pytania czy to, co powstaje jest takie jak zakładał. Człowiek samoświadomy wie do czego dąży, co nim powoduje, więc wyjaśnia: nie umiem, miało być inaczej, to powinno wyglądać tak, na co jako arteterapeutka reaguję pytaniem „czy aby na pewno?”. Używam często słowa „symptomatyczne” – coś pojawia się znikąd przełamując jakiś standard, do którego człowiek dąży, to znak, że może cel dążenia niekoniecznie jest tym do czego tak naprawdę człowiek dąży, a może właśnie jest? Sytuacja tworzenia jest sytuacją niepewności, a decyzja o zakończeniu działań i zobaczenia dzieła jest równoznaczna z gotowością do spotkania z nowym.

Uczestnicy spotkań działają intencyjnie, mierzą się z tym, jak być powinno wedle ram, które porządkują ich wiedzę o tym, jak wygląda świat. Proces twórczy często ten porządek „powinności” burzy, a ja jako arteterapeutka wspieram ten proces burzenia, robienia bałaganu i wybierania z niego tego, co dla jednostki istotne. Czynię tak będąc w pomieszczeniu, tworząc możliwości, ale nie narzucając żadnych rozwiązań. Moja obecność też poniekąd jest ramą działania, dostrzegam w niej ważny czynnik wpływający na ten proces tworzenia. Staram się nie myśleć o tym, co powstaje w momencie, gdy autor pracy działa, obserwuję jego ruchy, zachowania, reaguję na wypowiedzi, daję znać, że jestem i chętnie pomogę, jeśli zajdzie taka potrzeba. Wytwór pozostawiam twórcy, nie doszukuję się w nim żadnych sensów, nie staram się go analizować, ani dopytywać. Pozostawiam ten proces tworzącemu. Często towarzyszy nam cisza przerywana dźwiękami szeleszczącego papieru, kredki poruszającej się po kartce czy kleju wyciskanego z tubki. To dźwięki bliskie nam z dzieciństwa, one wraz

ze mną tworzą tę przestrzeń. Mama-2 podczas spotkania z linią życia, gdy nagrywałyśmy jej kołysankę, powiedziała na koniec „dzięki za przestrzeń na to”, w ramach podsumowania cyklu spotkań doprecyzowała, że chodziło w ogóle o „trzymanie przestrzeni”, swoją postawą, obecnością, nie tylko tworzyłam przestrzeń, co według niej „trzymałam” ją, aby proces twórczy mógł się zadziać.

Mama-4 za każdym razem malowała swoje kolory podobną techniką. Powstawało koło składające się z różnych barw. Pewnego razu, gdy przyszła na spotkanie, na wstępie powiedziała, że po przebudzeniu zaczęła myśleć o kolorach, jakie ma wybrać i co ma namalować. Po chwili rozmowy okazało się, że te myśli, które przyszły nie wynikały z pozytywnego przeżywania procesu, a stresu, okazało się, że, czuje napięcie związane z pracami plastycznymi i jakiegoś rodzaju blokadę, choć wcześniej ono nie występowało. Boi się oceny i naszej rozmowy o tych kolorach, tej „analizy”. Zapytałam, czy wołałaby, żebyśmy nie rozmawiały jak skończy malować, powiedziała, że nie, te rozmowy pozwalają jej znaleźć różne strony, a nie tylko to, co chce pokazać, one są ważne, ale też zwracają uwagę na bolesne sprawy. Zapytałam też czy nie chce zmienić koncepcji, wybrać innych środków wyrazu, wprowadzić element zaskoczenia materiałem. Oglądała tubki z akwarelami, akrylami, ale stwierdziła, że nie umie teraz podjąć takiej decyzji. W międzyczasie znalazła kolor kredki, o którym myślała. Malowała koło zielonymi barwami, w środku zrobiła fioletowo-różową otoczkę, w której umieściła żółte odcienie i zieleń. Rozmawiałyśmy o szkolnych napięciach i ocenach prac, przyznała, że przez całe studia architektury oceniano jej rysunki w sposób, który ją dotykał osobiście, nie tyle były to oceny merytoryczne, co oceny jej myśli, uczuć, tego jak ona widzi świat. Kiedy skończyła zapytałam, czy chce dodać wody, przyznała, że tak, że jest ciekawa co wyjdzie, rozmazywała obrazek kawałek po kawałku. Te kolory w niej i wokół były tak samo delikatne, jak poprzednie, Mama-4 nie stawia mocnych kresek, nie dąży do uzyskania intensywnych kolorów. Wszystko jest delikatne. Po nałożeniu wody wybrzmiał różowy kolor o dużym natężeniu otaczający środek kółka, a kartka wybrzuszyła się. Na początku był to dla niej pawie ogon, chciała, żeby ten róż był fioletem. Poprosiła, żebym przełożyła obrazek, bo z drugiej perspektywy jej bardziej pasuje, ma w sobie coś płaskiego. Powiedziałam, że widzę, że on się właśnie wybrzusza pod wpływem wody, jakby to coś w środku było wypychane przez ten róż. Przyznała, że też to widzi. Potem rozmawiałyśmy o tym, że to przypomina kobiecą pierś, ale powiedziała, że to wychodzenie, wyciąganie różu ze środka jest jej bliższe, jednak nadal

ma problem z tym różem, on miał być fioletem, to miał być inny kolor, powtórzyła to w rozmowie kilkakrotnie. Zapytałam, czy chce to zmienić, nałożyć fiolet. Zapytała, czy się uda, a ja powiedziałam, że nie wiem, ale że można spróbować i zobaczyć co będzie, zaciekała ją opcja *zobaczyć, co się stanie*. Podpowiedziałam, że nałożenie koloru farbami akwarelowymi może okazać się prostsze. Wybrała kolor i zabrała się za pracę. Pędzel, po który sięgnęła zdawał się być za duży, utrudniał jej pracę, powiedziałam o tym, ale stwierdziła, że *co ma być to będzie*. Następnie odłożyła go i powiedziała, że miałam rację, za duży pędzel wyklucza precyzyjne działanie, wzięła mniejszy. Nakładała akwarelę, wodę, ale róż zamiast się ukryć nabierał intensywności. Kiedy obrazek stawał się dookoła coraz bardziej szary, zakończyła pracę, wyrównała brzeg i odłożyła kartkę. Zauważyliśmy, że wraz z szarością róż nie zginął, ale wypukłość kartki stała się wklęsłością. Popatrzyła na tę kartkę i nie wiedziała, co z nią zrobić. Zaproponowałam odłożenie i przejście do kolejnej części spotkania. Po czasie wróciliśmy do tego obrazka. Mówiliśmy na niego pieszczotliwie “cycek”. Ta praca, powstawała w napięciu, proces wypełniony był poczuciem niedopasowania, strachem przed oceną, której w rzeczywistości na tym spotkaniu nie było, pojawiło się również trochę złości, że róż nie jest fioletem. To była bardzo ważna próba w wędrówce Mamy-4. W jej czasie mierzyła się ona z ramą tworzenia na ocenę, wedle poleceń, prowadzącego do konkretnego obrazu. Na sam koniec powiedziała, że ona cały czas boi się, że wyjdzie jej nieładny obrazek, a chciałyby, żeby to było ładne. A to jest ładne, ale nie jest pawim ogonem, za to jest przejściem do kolejnych kolorów, które powstawały już bez ramy oceniania na skalach dobrze – źle, ładne – nieładne.



Rysunek 18. Kolory we mnie i wokół nie. Róż, który nie chciał być fioletem.

Mama-4 opowiedziała podczas jednej z prac, że na myśl o skryptach przychodzi do niej hasło, które słyszała wielokrotnie w dzieciństwie – *jesteś najlepsza*. Jej rodzice całe życie mówili jej i jej rodzeństwu, że są najlepsi. Jej bratowa nie zaznała czegoś takiego i ma dużo więcej problemów z pewnością siebie. Mama-4 miała dużo pewności siebie, w szczególności w szkole, przedszkolu, liceum, bardzo jej te słowa pomagały. Miała też przekonanie, że jest najpiękniejsza, bo tak też mówili rodzice, a jej się to podobało. Dopiero kiedy poszła na studia zaczęła oglądać inne dziewczyny i weryfikować stan rzeczy. Przyznała, że widziała, że to nieprawda. Do tego studia zaczęły weryfikować jej przekonania. Nie była najlepsza, wręcz przeciwnie, odstawała od reszty. Przyznała, że kiedyś miała humanistyczny umysł, ale wybrała architekturę, co ją „sprowadziło bardziej na ziemię”. Stwierdziła, że jej bycie najlepszą stoi w jakiejś sprzeczności z byciem sobą. Z trudem przychodzi jej odchodzenie od gotowej instrukcji wykonania ćwiczenia, najlepsze wykonanie to takie, którego ktoś oczekuje – wtedy można mieć poczucie wykonanego zadania. Nie zawsze jednak polecenie i instrukcja są zbieżne z tym, co podpowiada intuicja i co pojawia się w JA-twórcy. W rozmowie o „jesteś najlepsza” przytoczyłam mamie koncepcję Berne’go, omówiłam przykład skryptu „jesteś głupi”. Powiedziała, że bardzo ją to zaskakuje, wszystko to, o czym ona myśli, co w sobie odkrywa, znajduje jakieś uzasadnienie czy też wyjaśnienie w nauce, w jakiejś teorii. Uśmiechnęłam się i powiedziałam, że to nauka czerpie z ludzi, nie powinno być odwrotnie.

Podane przykłady nie stanowią obrazu wyłącznie jednostkowego doświadczenia, odzwierciedlają one stany i procesy zachodzące u pozostałych uczestników spotkań arteterapeutycznych. Nie każdy doznawał wglądu w dokładnie tym samym ćwiczeniu, ale ten wgląd się pojawiał i dotyczył doświadczeń z przeszłości, które po dziś konstytuują ich życie, są składową częścią tożsamości, budują jaźń, kształtują strukturę samoświadomości. Przykłady, w których rzeczy, zdarzenia czy myśli niby odległe zbliżają się do siebie, nadają sobie wzajemnie znaczenia, w pewien sposób zmuszają do autorefleksji, a czasem do przejścia przez korektywne doświadczenie emocjonalne, ukazując procesy zachodzące w arteterapii.

Podsumowanie procesu arteterapeutycznego

Przebieg pracy autonarracyjnej możemy rozpatrywać poprzez strukturę wędrówki bohatera, zaczyna się ona w świecie zwyczajnym uczestnika spotkań i kończy w jego

zmienionej doświadczeniem wersji. Świat niezwykajny wypełniają próby, sytuacje wglądu, uświadamiania sobie, co tak właściwie powoduje działaniami jednostki, walki o siebie z samym sobą, jak i z materią w postaci środków wyrazu artystycznego. Odzwierciedleniem indywidualnej wędrówki są „kolory we mnie i wokół mnie”, czyli prace wykonywane w ramach rozpoczęcia prawie każdego spotkania. Jak powiedziała Mama-4 „dla mnie to jest taka klamra, że wychodzę tutaj z takim obrazkiem, a przyszedłam z takim”. Kolory stanowiły dla wszystkich uczestników nie tylko sposób wejścia w działania arteterapeutyczne, ale głównie zapis procesu, dały możliwość przyjrzenia się, co się z nimi działo w czasie pracy z sobą i nad sobą. W cyklu naszych spotkań u każdego uczestnika miały miejsca znaczące wydarzenia, takie jak śmierć babci, śmierć psa, złamana noga męża tuż przed porodem żony, zakup domu, przeprowadzka do własnego mieszkania.

„Muszę powstrzymywać łzy, czuję się, w ogóle czuję, że te kolory to jest taka odwaga której nie miałam wcześniej, bo ten, ta pierwsza ognista kula trochę mnie samą przestraszyła, jakby nie wiedziałam, że tyle we mnie buzuje takich emocji i później wydaje mi się, że... no bo to na pewno naładowane jest jakimś takim mocnym ładunkiem energetycznym, i później chciałam... na pewno nie na siłę, bo później nie starałam się na siłę wybierać tych kolorów, chociaż ...(...) może tu też się bałam takich mocnych odcieni, bałam się zbudować takiego no... nie czułam. że coś się we mnie kłębiło, starałam się sięgać po spokojne tony, natomiast tu w tej ostatniej pracy pomimo tego, że tu się pojawia żółty, pomarańczowy, różowy, kolory, które były w tamtej pierwszej, które zrobiły taki obrazek, a te zrobiły taki, no to myślę, że to jest taki jakiś sposób odzyskania siebie tylko właśnie w takiej postaci w jakiej chciałam siebie spotkać (łzy)” (Mama-4, patrząc na zbiór swoich prac)

Praca z ćwiczeniem „kolory we mnie i wokół mnie” pełniła kilka funkcji. Przede wszystkim generowała sytuację, w której każda osoba zatrzymywała się i zastanawiała, co tak naprawdę u niej słychać. „Kolory” to była odpowiedź na pytanie „jak się masz”, ale wykraczała ona poza small talk. Na jednym ze spotkań Mama-3 usiadła przy stole, popatrzyła na kredki i powiedziała: „hmm, co u mnie słychać, nie wiem, może zieleń” i narysowała drogę. Tata-1 wziął czarną kredkę, namalował koło, w środku zostawił puste, białe miejsce, a koło nadbudowywał czernią, rysując kolejne drobne kreski wokół. Powiedział „w zeszłym tygodniu zmarł Krecik (pies), jest mi ciężko”.

„Kolory” sprzyjały osadzeniu się w innym porządku myślenia i działania, a także stanowiły połączenie z poprzednimi spotkaniami. Malując nowy obrazek, czasem rozmawialiśmy o poprzednim, choć to nie w rozmowie można było zauważyć ciągłość doświadczenia, a w formie, która często zaskakiwała samych twórców i przywoływała to, z czym przyszli ostatnim razem.

„mam taki mini zachwyt, że to tutaj wyszło takie..., że to się gdzieś spina w całość, a tego się nawet nie spodziewałam, bo tak raczej mam myślenie o sobie, że tak duży chaos... a tu jednak w tym chaosie jest hmm nie metoda tylko sens i to połączenie, że to się łączy, bo nad tym Ja, nad osadzaniem... nigdy nie myślałam o tym, co robiłam wcześniej, czy to pasuje, tylko po prostu, tak zupełnie odcięcie: jestem tu i teraz, a tu się okazuje, że to ma jakąś całość nawet wybór kolorów czy ogólnie ta droga - z tego nic ... do tej formy, no to mnie mega tak zaskakuje” (Mama-3)

Co ciekawe, pamięć uczestników nie sięgała daleko wstecz, najczęściej na spotkaniu przyznawali, że nie pamiętają już obrazka z pierwszego spotkania, wręcz byli ciekawi, jak kolejne spośród nich się ze sobą łączą. Dużym zainteresowaniem cieszyły się cykle prac, z którymi wszyscy spotkali się na koniec procesu. Nie bez powodu użyłam słowa spotkać się – ostatnie spotkanie arteterapeutyczne było spotkaniem artysty ze swoimi dziełami, do czego za chwilę jeszcze powrócę.

Wykonywanie „kolorów” przywoływało również doświadczenia edukacyjne związane ze sferą tworzenia. To w trakcie tych ćwiczeń uczestnicy odkrywali swoje skrypty, wypowiadali je głośno, wspominali sytuacje, które do dziś są w nich żywe. Mam wrażenie, że główne doświadczenia korektywne (jeden z mechanizmów działania arteterapii, zob. rozdział 3.1.4.) zachodzące w procesie arteterapeutycznym dotyczą właśnie doświadczeń edukacyjnych, które przekładają się na codzienne funkcjonowanie jednostek. To w nich upatruję zmiany życiowych skryptów, do jakich mogło dojść w trakcie pracy autonarracyjnej. Uczestnicy arteterapii wspominali o sytuacjach, w których:

- nauczyciel zabiera dziecku kredkę i kończy za niego rysunek (niszcząc go w ten sposób), mówiąc przy tym, że jeszcze tutaj trzeba domalować kolor nieba i będzie dobrze;
- nauczyciel zmusza dzieci do zamalowywania całej kartki, aż po same rogi i brzegi, niezależnie od koncepcji dziecka;
- nauczyciel każe dziecku przyglądać się, jak inni malują i zrobić podobny rysunek;
- nauczyciel stoi nad malującym dzieckiem i powtarza „nie wyjeżdżać za linię, skup się”;
- podczas lekcji plastyki dzieci w kółko wyklejają obrazki z bibuły lub robią inną rzecz, ale powtarzają ją na każdych zajęciach nie mogąc odchodzić od zadania;

- nauczyciel oceniając prace dziecka, ocenia samo dziecko, np. „nie możesz być taki niechlujny, jak to wygląda”;
- nauczyciel plastyki w trakcie prac twórczych mówi do dziecka o materiałach plastycznych „tego nie ruszaj, bo zepsujesz”;
- nauczyciel krzyczy na dzieci podczas zajęć muzycznych, że nie słyszą rytmu i źle tańczą/wykonują ćwiczenia rytmiczne;

W trakcie twórczej pracy stosowałam przeciwne komunikaty, takie jak:

- zrób tak jak to czujesz, wyobrażasz sobie, to twój rysunek;
- to twoja praca, możesz z nią zrobić co zechcesz, nawet podrzeć i wyrzucić, jeśli uważasz, że to ci jest potrzebne;
- skorzystaj ze swojego wewnętrznego głosu, tylko ty wiesz co tu powstaje, nikt inny nie ma prawa mieć żadnych oczekiwań względem twojej wypowiedzi, to dla siebie malujesz;
- ten stół jest tu po to, żeby po nim malować, on lubi kredki, farbki i kleje, on lubi kąpiele;
- wyobraź sobie...
- pozbierałam tutaj różne rzeczy, wszystkie są dla ciebie, zobacz, może chcesz coś wybrać;
- twoja praca przywołuje mi historię..., kiedy patrzę na twoją pracę czuję..., dostrzegam tutaj...ale to moje obrazy, które się pojawiają pod wpływem twojej pracy; a ty jak się czujesz ze swoją pracą, gdy na nią patrzysz? Czy pojawiają się u ciebie jakieś skojarzenia? Historie?
- nie ma złych ruchów, złych kroków, masz w sobie swój rytm, każdy twój krok wystukuje ten rytm, twój oddech to twój dźwięk, możesz z tego wszystkiego korzystać tak, jak tego potrzebujesz.

Tego rodzaju komunikaty nie były odpowiedziami na przywoływane szkolne doświadczenia, są dla mnie naturalną częścią spotkania, wynikającą z charakterystyki oddziaływań arteterapeutycznych i mojego podejścia do pracy. Mimo, że jestem w tej samej grupie wiekowej, co uczestnicy spotkań, moje doświadczenia edukacyjne są zgoła inne. Chodziłam do szkoły w małej lubuskiej miejscowości, w której nauczycielką plastyki była Krystyna Betiuk, malarka, artystka, edukatorka artystyczna organizująca od wielu lat plenery malarskie w Przytoku. To osoba renesansowa (jak twierdzi prof. Bogdan Idzikowski z Uniwersytetu Zielonogórskiego), o wielu zdolnościach, którymi

dzieliła się ze wszystkimi uczniami szkoły (i nie tylko), a która przede wszystkim obdarowała nas wszystkich odwagą do “twórczego kombinowania”, poszukiwania, z każdego potknięcia potrafiła zrobić użytek. Angażowała całą szkołę i mieszkańców miasteczka w organizację twórczych happeningów, działań performatywnych, troszczyła się o możliwość swobodnego konstruowania wypowiedzi przez swoich uczniów.

Sytuacja spotkania arteterapeutycznego stwarza idealne warunki, w których uwidacznia się stosowalność skryptów z edukacji wczesnoszkolnej i szkolnej, skrypty te bardzo często narzucane są z zewnątrz, a ich zadaniem jest ujarzmienie twórczości jednostki i teoretyczne ułatwienie jej tworzenia rzeczy: “namaluj tutaj chmurki, a tu trawę, linię zrób prostą”. Doświadczenia edukacyjne zaowocowały wyposażeniem każdej osoby z grupy badawczej w silne i trwałe skrypty bowiem odnosiły się one do szczególnie ważnych doświadczeń osobistych dotyczących JA, mojego świata. Skrypty te przenoszone są na pole wychowania własnego dziecka, mimo że rodzicom biorącym udział w badaniu towarzyszą przekonania i założenia o podmiotowości, autonomii dziecka i wolności. Doświadczenia edukacyjne przekładają się na działania rodzicielskie: *ja chcę, by moje dziecko... mówiło, robiło, myślało, było takie, a nie inne*. Skrypty te powodują, że młodzi ludzie nie wiedzą, co jest ich, co jest moje, a co jest narzucone odgórnie, szukają wzorców wychowania, a do dostępnych koncepcji odnoszą się ściśle (nie chcą “wyjeżdżać za linię”), brakuje im pewności siebie, wiary we własne możliwości oraz otwartości na różne doświadczenia.

Zależało mi na tym, by każda osoba w pracowni czuła, że w tym miejscu, przy naszym wspólnym stole można próbować, to przestrzeń gotowa na taką dziecięcą eksplorację, która gdzieś w każdym z nas nadal się tli, pobrudzenie stołu farbkami czy wyjeżdżanie za linię to momenty, w których jako dorośli odpuszczamy wyuczone poczucie kontroli, dążenie do stworzenia czegoś zgodnie z oczekiwaniami innych lub swoimi własnymi. Warto również podkreślić prostotę proponowanych ćwiczeń, nie wymyślałam skomplikowanych procedur zbudowania czegoś, nie wyszukiwałam nowoczesnych środków plastycznych, do wykonania prac niepotrzebne były żadne moje wskazówki, wystarczyło wziąć kredkę, farbkę, glinę, wybrać kolorowy koralik. W tym upatruję siły tego oddziaływania. Wszystkim uczestnikom udało się pokonać swoje twórcze ograniczenia, pobudzić twórczy potencjał i jak zauważali na koniec spotkań – to przekłada się na ich życie, na to, jak wypełniają swoją rolę rodzica, jak samych siebie

traktują. W sytuacji tej dochodzi do transferu doświadczeń z twórczego działania na aktywności dotyczące różnych dziedzin codziennego życia.

W tym momencie warto prześledzić wypowiedzi końcowe uczestników arteterapii (transkrypcja nagrań) w kontekście komunikowanych na samym początku problemów.

Kto	Zgłaszany problem (uświadomiony)	Uwagi końcowe po arteterapii
Mama-1	Napięcie, które wynika z potrzeby kontrolowania, trzymania sterów we wszystkim, co dzieje się w życiu całej rodziny; trudne relacje z matką, która się wtrąca w jej życie	„Motanka bardzo spełnia swoją rolę, bo mi przypomina o odpuszczaniu i w tej intencji, w której była zrobiona jakoś tak czuję, że nade mną czuwa i ta magia tej motanki, myślę, że długo będzie z nami. Myślę, że kiedyś córce o niej opowiem, dlaczego ona tam jest (...) myślę, że chciałabym się z nią kiedyś podzielić tą intencją i też jej trochę to przekazać, to odpuszczanie, z uczeniem się odpuszczania sobie przede wszystkim, rozgrzeszania siebie samej” „to naprawdę było takie inspirujące i ciekawe, fajna przestrzeń na te plastyczne eksperymenty i zrozumienie, że wcale nie musi być tak jak nam się wydawało, że powinno”
Mama-2	Brak odwagi do przedstawienia tego, co <i>moje, indywidualne, upragnione</i> , skrywanie przed światem tego, co dla niej i w niej najważniejsze	„To jest moje wielkie marzenie, to jest moje pragnienie całego serca i taka misja życia, w której widzę wielki sens, żeby wspierać kobiety w taki sposób, w jaki mogę, w taki sposób, w jaki umiem, tym, co umiem, a myślę, że tym co umiem to jest yyy zadawanie właściwych pytań i zostawianie kawałeczka przestrzeni, żeby samemu sobie grzebnąć. I ja tego też się trochę uczyłam przy tobie i uczyłam się tutaj odwagi do poszukiwania, yy poszukiwanie jest takie, że nie trzeba znaleźć do wyrażania... żeby powiedzieć konkretnie o co mi chodzi, żeby narysować konkretnie swoje kolory i teraz myślę, że przede mną taka praca, żeby narysować swój autoportret z oczami i z nosem, i z ustami i parą uszu, i parą rąk, że już nie mogę dryfować w tej wyobraźni i abstrakcji tylko że konkretnie muszę podjąć konkretne kroki i zdecydować czy wchodzę na tę ścieżkę i z jaką strategią. I w ogóle nie mam stresu, myślę, że mogę i spróbować i z niej zejść i mogę robić to...” „I jak tutaj człowiek, w tym twoim małym laboratorium, spróbuje, no to jest większe prawdopodobieństwo, że pójdzie na zewnątrz i też wystawi tam czubek buta, albo nóżkę, albo kawałek nosa, że zrobi jakiś maleńki kroczek, no ja to widzę jako zmienianie świata, naprawdę”

Mama-3	Poczucie zagubienia i osamotnienia w chronicznej sytuacji kryzysowej związanej z rozwojem dziecka	„pierwsze zajęcia... ogólnie ta autonarracja, taka rozsyпка i te łzy, i w ogóle, no właśnie ten chaos, a dzisiaj tak (wskazując obrazek rzeki) - taką czuję dojrzałość właśnie” „to takie duże zaskoczenie jak ta forma się tworzyła, od takiego wielkiego chaosu, wielu kolorów, potrafiły się pojawić jakieś kształty, konkretne formy. I ostatni rysunek, zaskoczenie, bo zawsze były przynajmniej dwa, trzy przynajmniej, więcej kolorów, a tu jeden, ta rzeka, jeden niebieski, oczywiście są i jaśniejsze, i ciemniejsze odcienie niebieskiego, ale mimo wszystko w jednym duchu. (...) dużo w tym treści o sobie, dużo jakichś takich pomocy jak ja funkcjonuję i co, jak może mi pomagać i to zatrzymanie, którego tak bardzo szukałam odkąd pojawił się syn i odkąd w którymś momencie właśnie usłyszałam, że może to on wysyła wiadomość, żeby się zatrzymać. Tak czuję, że tutaj było to zatrzymanie i że taki wreszcie czas dla siebie, bo ja zawsze się wykręcałam z tego, że są ważniejsze rzeczy i nawet odpuściłam od jakiegoś czasu jogę, na którą starałam się chodzić, a tutaj jednak ta cykliczność, taka chęć domknięcia, ciekawość i, i takie wychodzenie z umocnieniem, ciągnęło, żeby to utrzymać i zakończyć. I się cieszę, że jestem dziś na ostatnich zajęciach, znaczy cieszę i trochę smutek, że gdzieś to się kończy”
Mama-4	Utracenie kontaktu z sobą, wyparcie tego, co dla niej najważniejsze, przytłoczenie codziennością	„w jakiś sposób te kolory mnie definiują tylko ja musiałam je odzyskać w sobie w swojej głowie, bo to są dobre kolory, takiej mojej energii właśnie” „no i teraz czuję że jestem sobą, ale jestem też mamą w takim samym stopniu”
Tata-1	Brak poczucia bezpieczeństwa, pewności w sytuacji rodzicielstwa, trudności w odnalezieniu się w roli ojca	„trochę prostsze stało się spotykanie się z niektórymi aspektami siebie, więc myślę, że przekłada się to na całość funkcjonowania Ja jako Ja, natomiast cały czas się pojawiają jakieś nowe trudności i wyzwania” „miałem okazję się oswoić z tym rysowaniem czy z tworzeniem, czy klejeniem, też myślę, że w ogóle hmm częścią jakichś takich moich zahamowań czy powiedzmy niemożności tworzenia, wcześniej jest pewnie coś w rodzaju perfekcjonizmu, hm myślę że skorzystałem z tego że tworzyłem rzeczy, które po prostu były takie, jakie są i nie, nie aspirowałem do robienia czegoś dużego, nie podobał mi się efekt, ale podobał mi się sam proces tworzenia i teraz też sądzę, że droga jest celem (w nawiązaniu do napisu na murze przed kamienicą pracowni:

		droga jest celem, zwłaszcza przez Limankę, przyp. autorki)

Tabela 6. Zestawienie komunikowanych problemów z wypowiedziami końcowymi uczestników arteterapii.

Problemy jako takie nie zostały we wszystkich przypadkach rozwiązane, ale też nie taki jest cel arteterapii. W każdym przypadku zaobserwowałam, że sposób, w jaki dane osoby mierzą się z trudnościami, zmieniał się, inaczej je przeżywają mają więcej pewności siebie i cechują się pozytywnym nastawieniem do stawiania czoła wyzwaniom. Wynika to w mojej ocenie z „krystalizowania się” rysów podmiotu osobowego, które do tej pory były w ich świadomości rozmywane przez podstawowe skrypty umniejszające wartość indywidualności. W trakcie pracy autonarracyjnej nie dokonała się żadna rewolucja, zachodzący proces dotyczył odnajdywania czy też odkrywania siebie, swojego potencjału, potrzeb, przypominał on zjawisko określone przez Józefa Tischnera (1971) mianem egotycznej solidaryzacji. Tischner pisał o procesie uwarunkowanym aksjologicznie, związanym z utożsamianiem się ja z obszarem będącym pierwotnie „moim”, właśnie do tego obszaru można przyrównać to *moje* Mamy-2, ale i poszukiwania innych osób. Obszar „mojego” staje się wraz z nabraniem znaczenia integralnym składnikiem ścisłej egotyczności, wcześniej był aegotyczny, ale istniał nieuświadomiony. Według Tischnera moment uświadomienia następuje wtedy, gdy dochodzi do desolidaryzacji JA – coś, co należało wcześniej do JA, zostaje z niego wyłączone i ten brak dostrzega jednostka. Moment ten można porównać do punktu zwrotnego w stawaniu się sobą. Sednem egotycznej solidaryzacji jest odnajdywanie siebie przez podmiot, ale z uwzględnieniem fenomenu odnajdywania **w czymś** samego siebie. Poprzez proces twórczy, przywoływanie przeszłości, rozmowy o teraźniejszości uczestnicy spotkań za każdym razem uświadamiali sobie jakiś aspekt siebie, który nie zawsze był nowy, mogę wręcz stwierdzić, że zwykle było to coś, o czym już wiedzieli, ale jak sami mówili – zapomnieli.

Ważnym elementem pracy autonarracyjnej było ostatnie spotkanie z sobą jako twórcą, ze swoimi dziełami, powołanymi do życia w toku arteterapii. W 3 przypadkach z 5 zorganizowałam w małym pokoju wystawę wszystkich prac artystów, w 2 przypadkach na ostatnim spotkaniu uczestniczki podsumowywały pracę w inny sposób. Mama-1 kończyła swoją książkę artystyczną, a Mama-2 fotografowała swoje prace do animacji poklatkowej, obydwie pracowały ze swoimi wytworami lub będąc w ich otoczeniu.



Rysunek 19. Wystawa prac artysty na zakończenie procesu.



Rysunek 20. Łączenie kart książki artystycznej na zakończenie procesu.

Pokoje prac nazywałam galerią, opowiadałam o wystawie młodego znanego artysty, zachęcałam do wyobrażenia sobie, że to taki moment, w którym twórca ogląda przygotowaną ekspozycję i jeśli czuje, że chce coś zmienić, to to robi, może dodać nazwy prac lub poszukać nazwy dla całości prezentacji. Wszyscy zaraz po wejściu do galerii

mówili, że nie wierzą, że sami to wszystko zrobili, pojawiały się u nich takie emocje jak zaskoczenie, zachwyt, zdumienie i silne poruszenie, u kobiet pojawiały się łzy jako objaw wzruszenia. Przyglądali się swoim dziełom i mówili, że jakoś w głębi duszy czuli, że jest tego więcej, tak pod względem ilości, wielkości tych prac. To poczucie wynikało z przekonania, że doświadczyli tak wielu rzeczy, poddali je refleksji, że to wszystko nie zmieściłoby się w pokoju zwanym galerią. Mama-3 i Mama-4 nie miały potrzeby dokonywania zmian w układzie. Tata-1 spróbował przewiesić mapę na inną ścianę oraz chciał powiesić w przestrzeni swoje „kolory”, na co jednak nie mieliśmy czasu, więc zaproponowałam, żebyśmy ustawili je pionowo na stole, podpierając z tyłu szklanymi pojemnikami, to rozwiązanie okazało się satysfakcjonujące. Z każdą osobą, również z Mamą-1 i Mamą-2 próbowałam rozmawiać o tym, jak się czują ze swoimi pracami – o obecności wytworów, o nietypowym spotkaniu z własnym tekstem. Doświadczyłam wtedy bardzo ciekawej sytuacji, każdy próbował znaleźć odpowiednie słowa dla tego spotkania, jakoś ująć to, co się dzieje za pomocą pojęć, oddać to, co w nich się w tym czasie pojawiało, ale niekoniecznie te zamysły udało się zrealizować. Słuchałam uważnie, wspierałam, podpowiadałam, ale czułam, że spotkanie to jest silnym doświadczeniem, że zamknięcie go w słowach zuboży ten moment, dlatego „puściłam” tę sytuację. Najczęściej twórcy przyglądali się swoim pracom i próbowali sobie przypomnieć moment jej wykonania, siebie w tamtym czasie. Dopytywali o konkretne rzeczy, kolejność. Ale też zdarzały się przypadki, gdy po prostu patrzyli na swoje prace, uśmiechali się i mówili o swoim niedowierzaniu, że sami to wszystko stworzyli.

Warto w tym momencie przywołać teorię Hermansa (zob. rozdział 2.2.1), który twierdzi, że człowiek może dialogować ze sobą i z innymi, a dialogiczność ta sprawia, że możemy nawet podczas rzeczywistej rozmowy zmieniać pozycję mówiącego (w sobie). Takie zmiany miały miejsce w momencie wejścia do galerii. Człowiek tworzy wiele obrazów samego siebie, które ulegają internalizacji i pojawiają się w postaci ukonkretnionej pozycji JA. Jedną z nich staje się dominującą, ma bowiem decydujący wpływ na opowieść, w której jednostka funkcjonuje, którą opowiada i w ramach której przedstawia świat. Moment spotkania z własnymi pracami twórczymi to moment dostrzeżenia wielu pozycji JA w sobie, wielu wartości, jakie skrywa *Self*, dostrzeżenie, że jest się podmiotem poznającym, jak i przedmiotem poznania – to możliwe, by się sobie przyjrzeć. Bogactwa przeżyć i własnych obrazów nie sposób ująć pod jednym

tytułem wystawy. Szybko odeszliśmy od prób określenia, co tak właściwie artysta pokazuje tą ekspozycją.

W ramach podsumowania procesu pracy autonarracyjnej odwołam się do samego początku, w którym zarysowałam wstępny stan osób, które zapukały do mojej pracowni. Na zakończenie przedstawiam stan osób wychodzących, z którymi pożegnałam się po zakończonym cyklu arteterapii. Stan ten, podobnie jak stan wstępny, nie jest diagnozą, a opisem moich odczuć, przemyśleń, uwag odnośnie każdej osoby. Słowa, które tym razem pojawiły się jako towarzyszące, wykorzystuję w kolejnej perspektywie, próbując uchwycić przebyty proces z perspektywy tkwiącej we mnie artystki, patrzącej przez pryzmat, rozdzielającej obrazy na wielokolorowe fragmenty i opowiadającej o tym świecie narratorki, która te elementy zbiera, na nowo je scala i snuje opowieści¹.

kto	w jakim stanie	co nim powoduje - co go blokuje	słowa, które nam towarzyszą
Mama-1	Nastrój stabilny, pozytywny. Działa w sposób przemyślany, refleksyjnie poszukuje rozwiązań; ma przekonanie, że można spróbować różnych rzeczy, poddać się procesowi twórczemu i nie myśleć o efekcie, sam proces sprawia jej radość; Poczucie własnej wartości przekłada się teraz na odczuwaną radość z życia, zwiększony został dobrostan psychiczny; Zwiększyło się poczucie wewnętrznego spokoju, obniżone napięcie emocjonalne, wzrost zaufania do siebie przyczynia się do poczucia panowania nad sytuacją; Świat zewnętrzny jawi się teraz jako różnokolorowy, raz z rodzicami jest lepiej, raz gorzej, stara się doceniać dobre sytuacje i przepracowywać złe, Poczucie zadowolenia miesza się z żalem, że nasze spotkania dobiegają końca.	Skrypt: wygrywający, przekonanie o swojej sprawczości mimo trudności wynikających z obecnej sytuacji życiowej i braku panowania nad życiem; Osobisty miniskrypt: odpuść sobie, korzystaj z radości tworzenia rzeczy takich, jakie powstają; nie przejmuj się poklejonymi palcami; bądź sobą Obraz świata jako trudnego miejsca, w którym jest dużo przestrzeni dla wszystkich Pozycja życiowa – zmiana warunkowania Ja jestem ok i wy jesteście ok, jeśli nie wchodźcie mi na głowę Transformacje sterowników skryptów: nie wyjeżdżaj za linię – linia nie istnieje, jest tylko w mojej wyobraźni; jeśli to plastyka to musimy kleić – dla pewnych rzeczy warto pokleić ręce; jak ty to robisz – tak jak lubię, tak jak potrafię, tak jak sprawia mi to radość	nieokreślone, najważniejsze, puścić, odpuszczać, rozgrzeszyć samą siebie

Mama-2	Nastrój bardzo dobry, gotowość do zakończenia procesu poznawania siebie w ramach arteterapii. Potrzeba pozamykania spraw, domknięcia, rozpoczęcia nowej wędrówki (związanej z bliskim porodem); Pozytywne nastawienie do siebie, innych i do świata nie zmienia się mimo zmęczenia fizycznego ciążą (mówi, że coraz trudniej jest jej się poruszać); Towarzyszy jej pewność siebie, odwaga.	Skrypt: wygrywający, to refleksyjna osoba, poszukująca, dążąca do celu, mimo trudnych doświadczeń, Osobisty miniskrypt: jestem silna, mogę, wędruję Obraz świata pozytywny, to miejsce, w którym dzieją się różne rzeczy, spotyka tu różnych ludzi – wszyscy wędrują tak, jak i ona, niektórzy nie są tak świadomi swojej wędrówki, ale to nie przeszkadza Pozycja życiowa – zmiana warunkowania: Jesteśmy OK, ja jestem OK – wy jesteście OK, możemy się sobą dzielić Transformacje sterowników skryptów: dasz radę – wiesz po co; działaj – dbając o <i>moje</i>; do przodu – z odwagą i pewnością, że to, co robisz jest takie, jakie być powinno, jest ważne	koraliki babci, <i>moje</i> jajo, wędruję, różem wyścielona macica, pograniczniczka, wiem, opowiem ci
Mama-3	Nastrój pozytywny, stabilny. W silnym pozytywnym pobudzeniu z powodu zakupu domu, pojawiają się momenty nostalgii z powodu kończącego się procesu; Nadal towarzyszy jej strach o synka, jest on w pełni uzasadniony; Czuje się silniejsza, czuje dumę z wykonanej pracy, odkrycia dwóch stron i podjęcia działań w kierunku ich zjednoczenia.	Skrypt: wygrywający – nie mogę się nadziwić, że ja to wszystko namalowałam, to moje dzieło Osobisty miniskrypt: działaj, bądź odważna, nie jesteś sama Obraz świata: świat jest wielki, różnorodny, ciekawy, pomocny Pozycja życiowa: Ja jestem OK – Wy jesteście OK Transformacje sterowników skryptów: Działaj, ~~ale lepiej nie podejmuj decyzji~~ – maluj swój świat, próbuj, błędz, szukaj; cóż, przynajmniej nie... - cóż...ups.. jak dobrze	jedność, rzeka, zakola, przystanki, forma, dzieła
Mama-4	Nastrój pozytywny, dobrostan psychiczny zwiększony, mówi o akceptacji siebie, zjednoczeniu dwóch JA w sobie;	Skrypt: wygrywający, poczucie własnej wartości Miniskrypt: bądź sobą, twórz	nieś światło, JA w każdym wymiarze,

	przepełnia ją pozytywna energia, dostrzega pozytywne zmiany w sobie i w świecie zewnętrznym (po bardzo długim okresie szarym – jesienno-zimowym, cieszy się z każdego zielonego drzewa); wie, jakimi aspektami siebie pragnie się zaopiekować.	Obraz świata: świat jest piękny, ciekawy, wspaniały, ludzie są dobrzy, ale nie zawsze mądrze/właściwie postępują Pozycja życiowa: Ja jestem OK – Wy jesteście OK Transformacje sterowników skryptów: Jesteś piękna, jeśli jesteś sobą; ~~świat leży u twoich stóp~~ – działaj, twórz, kreuj swój świat i idź do przodu; ~~nie przejmuj się~~	jednoczesność matki i siebie
Tata-1	Nastrój pozytywny, choć nieco melancholijny, zapanował u niego jakiś taki spokój, którego dawno nie zaznał, mówi o potrzebie poszukiwań i odwadze, w pracy rysunkowej korzysta z różnych pędzli do nakładania wody (kombinuje, próbuje, eksploruje – czego wcześniej nie robił), „podobają mi się moje prace”	Skrypt: wygrywający – ze względu na dostrzeżenie swoich zdolności, twórczości Miniskrypt: baw się, twórz Obraz świata: świat jako coś zewnętrznego, na co nie mam wpływu, ale mogę w nim działać Pozycja życiowa: Ja jestem OK, wy jesteście OK Sterowniki skryptów: ~~nie umiesz, nie wyjeżdżaj za linię, nie potrafisz~~ – szukaj, sprawdź, coś na pewno wyjdzie	kawałeczki sklejone na troskę, łączenie, uświadomiony proces, dezintegracja i integracja

Tabela 7. Stan uczestników arteterapii na koniec procesu pracy autonarracyjnej z perspektywy arteterapeutki, oprac. własne.

Uzupełnieniem podsumowania procesu pracy autonarracyjnej jest dla mnie analiza tekstów dwóch autonarracji, jakie nagrałam i transkrybowałam podczas drugiego i dziesiątego spotkania w cyklu. Obydwa teksty były wynikiem refleksji o poszukiwaniu własnego JA. Słowa i wyrażenia – esencje, które powtarzają się w tekście drugiej autonarracji, to takie słowa, które wybijają się z tła opowieści, charakteryzują narratora i bohatera, w niebezpośredni sposób odpowiadają na pytanie: o czym jest ten tekst. Słowa te w mojej ocenie bardzo dobrze oddają kierunek procesu rozwijania samoświadomości w ramach arteterapeutycznych spotkań i doświadczenia rodzicielstwa, dlatego prezentuję ich zestawienie:

Kto	Autonarracja 1	Autonarracja 2
Tata-1	niepotrzebny, relacje, więzi, trudność, złość, osvajanie, bezradność, skrajności, przeciwieństwa, sztywność, odstępstwa, napięcie, wydrenowanie, niezgoda	kawałeczki, integracja, rozdarcie, troska, trudne, osvajanie, części, proces, sklejanie, odklejanie, wybieranie, być, tutaj, poza

Mama-1	spinać, zmuszać, pójść, porządný, brakować, motor, napędzać, etap, mieć, pokazywać, radość, wolność, odebrać, niezależność, uzgadniać, wyrok, bezterminowy, już, doczekać się, zazdrość, nienawiść, bunt, pozwolić, uchronić, poradzić sobie, kłosz, karta przetargowa, czujność	ciekawe, spojrzeć, zapomnieć, bić się z myślami, pozwolić sobie, paradoks, budować, boleć, odzyskać, ja, przeciwstawność, progres, ułkucie, spuścić parę, spokój, nadzieja, kompan, partner, odpuszczanie, intencja, rozgrzeszanie, luz
Mama-2	twoje, moje, podążać, słowa, poznać, szukać, robić, głos, potencjalne, budować, drenować, ścieżki, hamulec bezpieczeństwa, brum brum, pragnienie, powrót, domowość, codzienność, cymbał	jajo, czy, gęste, pragnienie, wspierać, grzebnąć, narysować, konkretnie, mogę, oskrobać, prawdziwy, mądry, pozwalam, wypuszczam, tryby, być po Filipku, ugruntowanie, wystawić, zmieniać, świat
Mama-3	schowane, zamykać, otoczenie, nie wiem, dobry, idealny, nieidealny, uciekać, poczucie bezpieczeństwa, zaopiekowanie, łyzy, gotowość, zamknięte, niepewność, zadziać się, brzuszek, stres, gdzie, potwierdzenie, obserwacja, badanie, wsparcie, potwierdzać, borykać się, przekonywać, co robić, decyzje, presja, wahanie, masa, przyspieszać, plusy i minusy, nie wykluczać, KTG, drgawki, napięcia, stworek, bujać	odkrycie, akceptacja, kontakt, nie zawsze trzeba, normy, swoje tempo, swój tryb, korona, berło, królestwo, skarb, poukładać, akceptacja, świadomość, zaślanianie emocji, chaos, forma, zatrzymanie, ćwiczenia, uruchamiać
Mama-4	ciężko, ogólnie, poczekaj, szkolne czasy, przebojowa, księżyc, chciałabym, definiować, inny	pogodzone sobą, harmonia, odrzucanie, jestem, kolorowe życie, światło w sobie, adaptacja, borykać

Tabela 8. Zestawienie słów wyłaniających się z dwóch wypowiedzi autonarracyjnych badanych.

Praca autonarracyjna, która znalazła zastosowanie w prowadzonych badaniach opiera się na schemacie wędrówki bohatera, z którego czyni metaforę przydatną w życiu. Uczestnicy projektu przyjęli wędrówkę jako nowy, pozytywnie wzmacniający życiowy schemat działania – niezależnie od tego, co się dzieje w życiu, jestem w podróży, wędruję przez nieznane ku zwyczajnemu, w znanym mi świecie pojawiają się zmienione doświadczenia. W wędrówce człowiek tworzy lub gromadzi obrazy, które stanowią zapis przeżyć, myśli, ukazują przebytą drogę. Dla uczestników arteterapeutycznej pracy autonarracyjnej zapisem drogi były ich kolory, a próby i doświadczenia stanowiły ćwiczenia, które przedstawiłam w poprzedniej części tego rozdziału zatytułowanym: Perspektywa badaczki. Stan rodzicielstwa. Wędrówka nr 2.

Sama metafora wędrówki, tak bliska i dobrze rozpoznana, przyczynia się do rozwijania samoświadomości, dostrzeżenia samego siebie jako podmiotu poznającego, doświadczającego, wkładającego wysiłek, by przejść przez wszystkie próby, przekraczać samego siebie, korzystać z doświadczeń, by przede wszystkim upajać się życiem i tworzyć swój świat wokół.

Załącznik nr 7 prezentuje wybrane przykłady ujęcia wyników badań w postaci wypowiedzi artystycznej.

5.3 Wnioski z badań

Przeprowadzony proces badawczy utwierdził mnie w przekonaniu, że obrana metoda poznawania doświadczeń i przeżyć drugiej osoby w danej sytuacji była adekwatnie dobrana do tematu projektu. Nie czyniłam założeń dotyczących treści uzyskiwanych informacji, jednak w całym procesie towarzyszyły mi cele (teoretyczne i praktyczne) i kryjące się za nimi pytania o doświadczenia kształtujące obraz siebie (JA-Indywidualnego) w roli rodzica. Centralnym punktem moich zainteresowań było to jak młody w swej roli rodzic odnajduje samego siebie w nowej dlań sytuacji, w jaki sposób doświadczenie rodzicielstwa kształtuje jego świat życia i narracje tożsamościowe. Równolegle dużą uwagę przywiązywałam do aspektu rozwijania samoświadomości w trakcie spotkań, próbując wychwycić momenty dokonywania wglądu i płynące z nich wnioski, ważne dla uczestnika, jak i wiedzy o samej arteterapii.

Z zebranych informacji wyłania się obraz współczesnego rodzica, który jest samoświadomą, refleksyjną osobą, która wątpi, poszukuje sposobu polepszenia swojej sytuacji życiowej, zwiększenia dobrostanu psychicznego przy jednoczesnym zapewnieniu jak najlepszych warunków do rozwoju swojemu dziecku⁶¹. Należy jednak podkreślić, że grupa badawcza została wybrana zgodnie z doborem celowym, do badania zaprosiłam osoby, które jeszcze przed rozpoczęciem spotkań miały potrzebę przyjrzenia się sobie, a niekiedy i dostrzegały swoje skrypty życiowe i ich istnienie komunikowały. Jednak pierwsze wrażenie ze spotkania z osobą zainteresowaną moim zaproszeniem mogło być mylne. Cykl spotkań potwierdził, że wybrani rodzice byli szczerze zainteresowani własnym rozwojem, mieli potrzebę pogłębienia autorefleksji, zrozumienia, co się z nimi w danej sytuacji życiowej dzieje. Potwierdziło się również moje przypuszczenie, oparte na literaturze przedmiotu oraz informacjach zawartych w różnych tekstach kultury (literatura, film, artykuły publikowane w internecie i prasie), że doświadczenie rodzicielstwa jest dla współczesnego rodzica doświadczeniem wyjątkowym, obfitującym w najróżniejsze emocje, bliskim doświadczeniu granicznemu.

⁶¹ Stwierdzenie to odnosi się tylko do wybranej grupy badawczej.

W przypadku zaangażowanego rodzicielstwa jest to doświadczenie zmieniające całkowicie życie człowieka i sposób myślenia o sobie samym, wytrąca ono jednostkę z jej status quo, poczucia bezpieczeństwa i komfortu. Doświadczenie to przybliża człowiekowi ku transgresji, przekroczeniu samego siebie, jest w pewien sposób opresyjne, a zarazem wyzwalające potencjał JA.

To, w jaki sposób dane osoby postrzegają siebie w sytuacji rodzicielstwa, wynika z różnych doświadczeń kulturowych i osobistych, jakie kształtują obraz JA dorosłej osoby.

Doświadczenia kulturowe są elementem rozwoju człowieka, wrastania w kulturę (Dryll, 2013), wynikiem transmisji międzypokoleniowej, łączą się z funkcjonowaniem jednostki w świecie, przeżywaniem bezpośrednich i pośrednich relacji z innymi osobami, w tym z obcowaniem z tekstami kultury. W doświadczeniach tych szczególnie istotny okazał się układ instytucjonalny (Kłoskowska, 2007), stanowiący źródło przeżyć prowadzących do ukształtowania obrazu siebie w różnych rolach. Układ ten obejmuje bezpośredni kontakt pomiędzy ludźmi, którzy wchodzą w określone role zachowując przy tym formalne relacje, jak np. uczeń – nauczyciel. Poprzez te doświadczenia dzieci poznają świat innych oraz możliwości swojego funkcjonowania w tym świecie, dla ułatwienia (ale też pod wpływem presji) tworzą scenariusze zdarzeń, czyli skrypty, które są szczególnie silnie ugruntowywane, jeśli dotyczą doświadczeń osobistych, związanych ze sferą tworzenia. W moim rozumieniu tworzenie rysunku jest doświadczeniem osobistym, a nie kulturowym, bowiem jest zapisem tego, co dziecko widzi, a to odnosi się do indywidualnego odbioru poznawanej rzeczy (wewnętrznego świata przeżyć), zaś moment tworzenia wynikający z interakcji z nauczycielem jest już doświadczeniem kulturowym.

Rodzice z grupy badawczej postrzegają współczesny świat jako tygiel gotowych dań, opracowanych receptur na szczęście, wszechobecnych porad DIY, po które wystarczy sięgnąć, żeby zrobić wszystko, o czym człowiek marzy. Obraz świata nie był obrazem, do którego dążyli lub jaki rozwijali, wręcz przeciwnie. Stanowił on dla nich wyzwanie – odnalezienie się we współczesności przychodziło im z trudnością, podobnie jak samo rodzicielstwo. W trakcie spotkań towarzyszyło mi przekonanie, że tym, co jest w tym momencie niezbędne młodym w swej roli rodzicom jest odwaga do poszukiwania własnej ścieżki realizacji życia, zaufania samym sobie i działania, podejmowania prób działania w poszukiwaniu najlepszych rozwiązań związanych z wychowaniem i organizacją życia rodzinnego. Odwaga ta wiąże się z odrzuceniem „oferty”

współczesnego życia, sprawczością i przekonaniem o własnych możliwościach odkrywania tajemnicy wystarczająco dobrego sposobu wychowania dziecka. Skrypty pochodzące z doświadczeń kulturowych badanych skutecznie tę odwagę ukrywały. Rodzic, któremu w okresie wczesnoszkolnym przedszkolanka kazała porównywać swój obraz drzewa do obrazków innych dzieci i swoje drzewo namalować poprawnie, poszukuje w rodzicielstwie obrazków, do których mógłby porównać sposób realizacji swojej roli z innymi – i wykonać ją poprawnie.

Podstawowym wnioskiem nasuwającym się po analizie zebranego materiału jest konstatacja, że ów młodzi, refleksyjni rodzice mają w dużym stopniu świadomość istnienia skryptów życiowych nabywanych poprzez funkcjonowanie w rodzinie pochodzenia, jednak pomijają oni skrypty pochodzące z doświadczeń edukacyjnych. Nie pojawiają się one w ich autorefleksjach, dopiero w momencie tworzenia różnego rodzaju wytworów, wyłaniają się z pamięci. To rodzice i dziadkowie stanowią w rozumieniu badanych główne źródło ukrytych scenariuszy życiowych - to popularny temat w dyskursie publicznym, poruszany w telewizji w programach tzw. śniadaniowych, jak i opisywany w popularnonaukowych opracowaniach. Nie bez powodu na pierwszych spotkaniach z grupą wielokrotnie słyszałam „znam swoje skrypty życiowe”. Skrypty pochodzące z doświadczeń kulturowych (szkolnych) stanowią ważną część kształtującą samoocenę jednostki, przekładającą się na samopoczucie, poczucie sprawczości i własnej wartości. To je możemy nazwać ukrytymi, skrypty te pełnią ważną funkcję w rozwoju, a następnie w sposobie podejmowania oraz realizacji roli rodzica.

Dostrzeżone w badaniu skrypty pochodzące z relacji uczeń-nauczyciel przyczyniały się do odczuwanych trudności w nowej sytuacji, wiążą się one z sytuacjami powinności i bezwzględnej konieczności oceniania samego siebie, swoich działań i ich efektów. Podstawowe czynności podlegają weryfikacji i ocenie - to, czy matka odkłada dziecko do łóżeczka, gdy ono płacze; to, czy rodzic kupił odpowiednią zabawkę dla dziecka; to, czy i ile dziecko zjadło danego dnia. Obraz tego jak powinno być determinował dalszą część doświadczenia i natychmiastowej oceny swojego zachowania. Kilukrotnie rozmawiałam z rodzicami o tym, co dziecko powinno, np. czy należy dziecko już teraz zapisać na dane zajęcia, czy można czytać baśnie, w otoczeniu których wychowało się pokolenie współczesnych 30-latków. W przypadku 6 osób na 9 rodzice doszukiwali się w działaniach z dzieckiem (w momentach interakcji) informacji o tym, co jest lub co może być nie tak w rozwoju dziecka, a 1 osoba z grupy stale

próbowała dostrzec popełniane przez siebie błędy. Potrzebę stałej kontroli łączę z nakazami szkolnymi, niewychodzenia za linię, malowania chmur u góry kartki, a trawy na dole. Czynię to na podstawie obserwacji rodziców na początku spotkań i na końcu, gdy doświadczyli oni możliwości swobodnego, nie podlegającego ocenie twórczego działania, przełożyli je na codzienną praktykę – na koniec spotkań Mama-1 przyznała mówiąc o kwestiach wychowania córki: „wcale nie musi być tak, jak nam się wydawało”. Rodzice dostrzegli potencjał a/r/tograficznego „żywego” doświadczenia tego, co się dzieje tu i teraz bez konieczności oceniania efektu końcowego, skupiali się na samym procesie działania. Jedna z mam (Mama-2) czyniła to od samego początku spotkań, choć nie miała odwagi, by mówić o tym wprost.

Obok skryptów ukształtowanych w relacjach uczeń-nauczyciel, które proponuję zebrać pod zbiorczą nazwą skryptów powinności, warto wymienić skrypty, które nazwałam roboczo skryptami idealności. Nie mam na myśli wzorców, a scenariusze zachowań, rozgrywania scen z życia prowadzących jednostkę ku idealnemu życiu. Idealne oznacza w tym przypadku takie, które da się ująć za pomocą norm, znormalizowane, społecznie aprobowane.

Skrypty powinności obejmują wszelkie nakazy wskazujące jak należy postrzegać świat i dostosowywać się do tego, co u wspólnionym obraz przedstawia. To scenariusze kryjące się za hasłami: nie wyjeżdżaj za linię, zrób tak jak inni, nie kombinuj, dostosuj się.

Skrypty idealności obejmują wszelkie scenariusze ugruntowujące obrazy idealnej matki i idealnego ojca, odwołujące się do wzorów ról rodzicielskich i opisywanych w literaturze popularno-naukowej i popularnej oczekiwanych zachowań. One nie kryją się za językowymi formułami, a obrazami, które przedstawiają estetyczne fotografie, realizowane często przez fotografów na zamówienie rodziców, jak i przez marki oferujące produkty z segmentu dziecięcego. Ich przysposobienie jest wynikiem doświadczeń kulturowych związanych z obcowaniem z tekstami kultury.

Skrypty idealności to nie proste wzorce czy reguły, a całe scenariusze obejmujące scenerię, bohatera i rozgrywane zdarzenie. Przedstawiają one historie innych rodziców (jak i aktorów w roli rodzica, ale ten element jest ukryty), którzy stają się punktem odbicia JA-Rodzic. Skrypty te przyczyniają się do obniżenia poczucia pewności siebie. Czynienie porównań do innych matek i ojców, rozwoju własnego dziecka do norm rozwojowych, odnoszenie swojego rodzicielstwa do obrazów z poradników lub

fotografii krążących w mediach społecznościowych, znacząco obniżają samopoczucie młodych w swej roli rodziców. Dotyczy to głównie mam z grupy badawczej, u Taty-1 nie zauważyłam tendencji do porównywania się z innymi ojcami, ani porównywania syna do innych dzieci, za to dostrzegłam potrzebę znalezienia wzorca. Mama-1 często wspominała inne mamy, opowiadała jak one organizują sobie życie z dzieckiem i mówiła, że czuje się przez nie obserwowana i krytycznie oceniana, często zwracała uwagę na aspekt wyglądu, braku czasu dla siebie. Mama-6 miała poczucie bycia kontrolowaną przez całe jej otoczenie w związku z problemami dietetycznymi córki, bliscy wypytывali ją każdego dnia co córka jadła, ile i dlaczego tak, a nie inaczej. Mama-3 czyniła porównania w poszukiwaniu sygnałów ewentualnych problemów rozwojowych syna, obserwowała inne dzieci, czytała dużo o rozwoju dziecka, wszystko przekładała na swoje dziecko i szukała potwierdzenia wychwyconych problemów u specjalistów (co było zrozumiałe biorąc pod uwagę historię urodzenia dziecka). Mama-8 po urodzeniu zdrowego syna stale doszukiwała się u niego problemów zdrowotnych (autyzm) i porównywała jego zachowania z innymi dziećmi, analizowała każdy szczegół, podobnie jak Mama-3 dużo na ten temat czytała, szukała odpowiedzi na pytanie co to jest norma (ile uśmiechów, spojrzeń dziecka na innych w ciągu dnia). Mama-5 przed przyjściem teściów do jej mieszkania za każdym razem niezależnie od samopoczucia sprzątała, żeby nie pomyśleli, że jest złą gospodynią i matką.

Skrypty idealności uwidaczniają potrzebę umiejscowienia siebie, swoich działań w większej całości, która ma jakiś odgórnie nadany sens, nawet jeśli jest on nierealny jak karmiąca matka w białej jedwabnej bluzce, tą całością jest wtedy ładny, uporządkowany, elegancki świat, w którym dziecko jest zawsze spokojne, ładne, idealne. W momencie uświadomienia sobie braku sensu tekstu, który przekazuje jednostce obraz jak ma być, jak ma doświadczać siebie i swojego świata, pojawia się przestrzeń na odkrywanie jak ja chcę, jak mogę, jak czuję – jednostka odzyskuje poczucie sprawczości, a z nim poczucie własnej wartości.

Skrypty idealności aktywizują się, podobnie jak skrypty powinności, wraz z momentem pojawienia się dziecka, są one jednak w przeciwieństwie do skryptów powinności prostsze do zauważenia i przełamania (często pomocna w tym jest kwestia wygody fizycznej rodzica).

Obok doświadczeń kulturowych również doświadczenia osobiste kształtują obraz siebie młodych w swej roli rodziców. Obejmują one wszystkie doświadczenia związane

z bezpośrednimi relacjami z najbliższymi osobami, jakie kształtują wewnętrzny świat przeżyć dziecka i warunkują kształt przyszłego fenomenologicznego świata we mnie. To one wiążą się z lepiej rozpoznawanymi przez badanych skryptami życiowymi, formułowanymi przez nich samych w ich autonarracjach, jak na przykład „u sąsiada trawa jest zawsze bardziej zielona”, „w życiu nie ma miejsca na błędy”, „bądź doskonała”, „poświęć się”, „jesteś najzdolniejsza”, „jak masz coś robić, to rób to dobrze”, „z jednej strony... z drugiej strony...decyzje lepiej zostaw innym”, „nie bądź sobą”, „dbaj przede wszystkim o względy innych”. Skrypty te wynikają z doświadczeń rozgrywających się w domu rodzinnym, w relacjach z rodzicami i z innymi bliskimi z otoczenia badanych. Choć 3 osoby z grupy wskazywały od samego początku, jakie skrypty mają istotny wkład w sposób ich realizacji życia, to mimo wszystko każda osoba (ze wspomnianych 5) w trakcie spotkań odkryła jakiś nowy scenariusz lub element skryptu, z którego do tej pory nie zdawała sobie sprawy. Doświadczenia osobiste najczęściej były przywoływane w odniesieniu do swoich zachowań rodzicielskich, tak Tata-1, tworząc motankę, odkrył, że ma skrypt od ojca, który opuścił jego i matkę, gdy on był bardzo mały, że jeśli ma coś robić, to ma to robić dobrze – dlatego tak bał się tworzenia, ale też – tak bardzo boi się wychowywania. Zadawał sobie pytanie: co to znaczy dobrze wypełnić rolę ojca skoro on sam nie miał ojca? Skrypt ten łączył się ze skryptem z doświadczenia edukacyjnego i zapewniał spójność narracji tożsamościowej, Tata-1 sam siebie przekonywał, że trzeba się do kogoś odnieść, żeby wiedzieć, co to znaczy dobrze. Mama-3 odkryła swoje dwie strony, Mama-2 skrypt „możesz wybrać spośród dostępnych dwóch opcji, swoich nie twórz”, Mama-4 skrypty „jesteś najzdolniejsza, najpiękniejsza, najlepsza”.

W tym momencie możemy dostrzec, w jaki sposób doświadczenia osobiste i kulturowe kształtowały (i z pewnością nadal kształtują) narracje tożsamościowe badanych – a więc wypowiedzi autonarracyjne ukazujące ich JA. Tata-1 opowiadał o tym, jak trudno jest mu się odnaleźć w doświadczeniu rodzicielstwa, stracił jakiegokolwiek poczucie bezpieczeństwa i sprawczości. W związku z trudnością przeżywania danej sytuacji, pojawiały się w nim różne emocje, jak to sam określał „uruchomił się jego mechanizm walki-ucieczki”, odczuwał dużo złości, niechęci, a zarazem stale dążył do bycia w bliskości z dzieckiem, czuł się zagubiony. Mama-1 starała się nieustannie dążyć do perfekcji, być lepszą matką, zamiast czerpać radość z bycia z córką. Porównywała swoje macierzyństwo do innych, stałe poczucie bycia ocenianą sprawiało, że w tak

ważnym dla niej momencie straciła poczucie własnego JA, nie wiedziała, co czuje, jak jej jest z macierzyństwem. Podstawą jej trudności był skrypt bycia doskonałą, niepopołniającą błędów, wyniesiony z domu rodzinnego, skrzętnie realizowany w okresie edukacji. Mama-3 przeżywała macierzyństwo w szczególny sposób ze względu na sytuację zdrowotną synka, dostrzegła jednak, że skrypt niemożności podejmowania decyzji, ciągłego rozpoznawania opcji, zamiast konkretnego działania (choćby błędnego) znacząco obniża jej poczucie sprawczości i sprawia, że nie znajduje sposobu na odnalezienie się w doświadczeniu rodzicielstwa. Z mojej perspektywy wyglądało to tak jakby czuła się obco, była w tym doświadczeniu gościem, a z tym wiązało się jeszcze więcej rozterek i problemów, pojawiały się pytania po co, dlaczego, jak. Mama-4 natomiast przyglądała się innym dorosłym jak reagują na jej dziecko, czy chcą wejść z nim w relacje, zależało jej na tym, by jej syn był zauważany i akceptowany przez innych dorosłych. Troszczyła się o to, w jaki sposób inni dorośli postrzegają jej dziecko. W doświadczeniu rodzicielstwa, jak mówiła, „zgubiła swoje JA”, które przecież tak dobrze znała i rozpoznawała. Te wszystkie stany emocjonalne kształtowały ton ich autonarracji.

Stany emocjonalne towarzyszące doświadczeniu rodzicielstwa przekładają się na samoświadomość jednostki, to one determinują sposób działania rodzica. Zmęczeniu, przeciążeniu, rozdrażnieniu rodzice działali często w oparciu o wypracowane pokoleniowo scenariusze, to one ułatwiały im wykonywanie najprostszych czynności i prowadziły zazwyczaj do opisywanego przezeń rezultatu. W ten sposób skrypty aktywizowane w określonych sytuacjach nie podlegają aktualizacji lub zmieniają się tylko w niewielkim stopniu. Doświadczenia pokoleniowe prawie we wszystkich przypadkach stanowiły źródło sprzeczności i trudności w działaniu. Przyczyniały się do pogłębiania poczucia ambiwalencji. Część aktywności dziadków (tak samo od strony matki, jak i ojca, nawet jeśli byli oni nieobecni na co dzień) związana z wychowaniem potomka stanowiła źródło napięcia. Młodzi w swej roli sprzeciwiali się proponowanym rozwiązaniom i komentarzom ze strony dziadków, o czym świadczyły ich opowieści i towarzyszące im emocje. To w sferze odczuć i uczuć pozostawała niezgoda, w kwestii działania badane często działały „dla świętego spokoju”.

Należy jednak zwrócić uwagę na przypadek Taty-1, który to w doświadczeniu ojcostwa dostrzegł możliwość odkrywania siebie (rozwijania), poza pytaniem gdzie JA jestem, zadawał sobie pytanie jak to moje JA, zagubione, będzie kształtować JA mojego dziecka:

„wcześniej miałem takie myśli, że istnieją jakieś obszary mojego JA czy w ogóle zdrowia psychicznego, którymi chciałbym się kiedyś zająć, ale też hmm... przed byciem ojcem to też miałem przestrzeń, by zostawiać to na potem, nie było to tak naglące, ale ze świadomością, że moje JA oddziałuje na JA syna, no to przynajmniej chciałem ograniczyć szkodliwość tego oddziaływania, a możliwie obrócić je w jakieś po prostu dobre działanie, może z przekazaniem mu czegoś, co będzie go wzmacniać” (Tata-1)

Powyższy przykład świadczy o przyspieszeniu pewnych procesów rozwijania samoświadomości, porządkowania swojego JA w doświadczeniu rodzicielstwa, okazało się, że zadanie to było niezmiernie trudne dla wykonawcy.

Przypadek Taty-1 wymyka się w wielu momentach z proponowanego filtra analiz doświadczenia rodzicielstwa i zaproponowanych wędrówek prerodzicielstwa i rodzicielstwa. Wymagałby zastosowania odrębnej analizy np. w postaci studium indywidualnego przypadku. Różnice w doświadczaniu rodzicielstwa wynikające z roli matki lub ojca są znaczące, co czyni to doświadczenie jeszcze bardziej różnorodnym i wymagającym rozdzielenia wielu perspektyw w celu rozbudowywania jego opisu.

Nieprawidłowym byłoby stwierdzeniem, iż młodzi w swej roli rodzice zmieniali swój świat życia w momencie pojawienia się dziecka, aktywnie działali w nowej sytuacji. W przypadku badanych to świat się zmieniał, oni nie panowali nad sytuacją, doświadczali rodzaju zatracenia się w rodzicielstwie, był to jaspersowski moment marności egzystencji, bowiem świat wokół i świat w nich metaforycznie wymykał się im z rąk. Świadczył o tym stan emocjonalny badanych, w jakim zgłaszali się na spotkania, a także potrzeba pobudzenia refleksji i dążenie do działania. Zatracenie się w rodzicielstwie następowało tuż po narodzinach dziecka, czas trwania tego stanu był zależny od każdej osoby. Moment przerwania mierności i przejścia w stan doświadczenia granicznego był momentem, w którym pojawiała się pytanie: a gdzie JA jestem w tej sytuacji, co ze MNĄ? Dla niektórych był to moment wywołania pierwszej autonarracji, były też osoby, które doszły do tego pytania nieco później lub wcześniej. Porównuję ten moment przejścia z doświadczeniem granicznym, bowiem było to tak silne doświadczenie zmieniające całkowicie JA-Indywidualne i JA-Rodzica

Aktywność tych osób, choćby fakt uczestniczenia w spotkaniach arteterapeutycznych, jak i potrzeba poszukania wsparcia dla siebie, doprowadziła do rozwoju sytuacji granicznej, uświadomienia sobie zatracenia JA, ku transcendencji – przekroczenia możliwości rozumienia samego siebie. Dobrze obrazuje to porównanie dwóch wypowiedzi autonarracji Mamy-3, która o swoim JA w pierwszej wypowiedzi mówiła, że jest schowane, wcisnięte, zwinięte, otoczone, a o JA w wypowiedzi drugiej

mówiła, że jest na wierzchu, jak berło, ma moc, ukonstytuowało się – ma prawa i nadaje prawa (jako matka). Pomiędzy tymi obrazami dostrzegłam obraz osoby, której najpierw metaforycznie świat się wymknął z rąk, potem ona przestała istnieć, by następnie powrócić i swój świat przywołać z powrotem. Podstaw transcendencji upatruję w sile tego doświadczenia, w głębokości przeżywania, wynikającej z elementarnych, nie do odrzucenia w takiej sytuacji (jak badanych) uczuć rodzica do dziecka oraz dynamiczności, niemożności przerywania zdarzeń. Graniczność tkwi w tym, że z rodzicielstwa nie można wyjść ani na chwilę.

Doświadczenie rodzicielstwa to doświadczenie graniczne. Zmienia ono ton narracji, jak i samego bohatera, narratora i autora opowieści, zaczyna on tęsknić za samym sobą, podejmuje trudne tematy, które do tej pory odsuwał na bok, zaczyna się zastanawiać, co tak właściwie dzieje się w jego życiu, skąd to poczucie jakby nad niczym nie miał kontroli i poczucie osamotnienia mimo obecności wielu osób wokół. Samotność w doświadczeniu rodzicielstwa wynika z niezrozumienia i pewnego dystansu pomiędzy tym, co widzimy i do czego chcielibyśmy dążyć, a tym, co posiadamy blisko siebie. Jak wskazuje Olga Tokarczuk:

„niezrozumienie oznacza samotność i pewien rodzaj dystansu, który zwykle towarzyszy nieznajomości kontekstu. To typ najbardziej podstawowej i wstydlivej introwersji, bo przecież wstydzimy się, że czegoś nie rozumiemy. Nasza kultura wychowuje nas do rozumienia i w ten sposób daje nam możliwość kontroli świata. Człowiek nierozumiejący pozbawiony jest możliwości kontroli” (Tokarczuk, 2020, s.75).

W toku pracy autonarracyjnej badani poddawali swoje wypowiedzi autonarracyjne w postaci transkrypcji wypowiedzi, jak i pozostałe prace twórcze, refleksji, analizie i interpretacji, co na samym końcu zaowocowało modyfikacjami sposobu opowiadania o sobie i przedstawiania swojego świata życia. Modyfikacje te w mojej opinii mają kluczowe znaczenie dla świadomości wychowania badanych, bowiem to sposób postrzegania samego siebie, swojego JA, determinuje rodzaj dialogu, w jaki dorosły jest gotowy się zaangażować w momencie spotkania z własnym dzieckiem. Struktura monomitu okazała się przydatna nie tylko w procesie arteterapii, badani stosowali ją jako filtr, poprzez który mogli rozpatrywać najróżniejsze doświadczenia w życiu. Wędrownia bohatera to metafora, za pomocą jakiej pobudzamy nadzieję, że trudności w życiu dokądś nas prowadzą i mają cel. Dzięki pracy autonarracyjnej badani dostrzegli, że mogą siebie

opowiedzieć w sposób dla nich dogodny, że to, co opowiadają jest ważne i to, co dotyczy sfery JA i ich twórczości codziennej nie podlega ocenie.

Arteterapia przyczynia się do sięgnięcia do swoich praw: ja mogę, potrzebuje, chcę, pragnę, nie chcę. Jej moc jednak nie polega na tym, że jednostka może zindywidualizować swoją życiową opowieść, wybić się z tłumu i jeszcze bardziej dążyć do umiejscowienia JA ponad wszystkimi. Wręcz przeciwnie, sztuka, twórcze działanie, odwołanie do tradycyjnego rzemiosła łączy człowieka z materialnym światem kultury, z innymi, którzy podobnie tworzą. Arteterapia jest pomocną metodą w odkrywaniu siebie, ale w kontekście dostępnego nam świata, pomaga odkryć sens jednostkowego doświadczenia na osi czasu świata.

Praca autonarracyjna pobudziła wśród badanych poczucie sprawczości, z początkowego wskazania „na to mnie nikt nie przygotował”, uczestnicy zbudowali zaufanie do siebie, które okazało się niezbędnym elementem doświadczania zdarzeń, zdania się na los, a co za tym następuje - płynnego przeżywania rodzicielstwa.

Młodym w swej roli rodzicom potrzebny jest czas regeneracji po przejściu doświadczenia granicznego (zderzenia z rodzicielstwem), by z tego doświadczenia wyciągnęli wnioski, czyli ukonstytuowali siebie i byli gotowi budować szczerą, prawdziwą relację z drugim człowiekiem, który w tym momencie potrzebuje ich całej uwagi, wsparcia, opieki, a także zrozumienia. Praca autonarracyjna okazała się sposobnością do takiej regeneracji, jestem jednak przekonana, że nie jest to niezbędny element do przejścia niczym bohater przez doświadczenie rodzicielstwa. Wędrówka bohatera występuje w każdej opowieści, w każdej lekturze szkolnej, w każdej powieści, nawet tej nie najlepiej napisanej. Ona jest dostępna dla nas wszystkich, krąży wokół nas i pomaga odnaleźć sens nie tylko wychowania, ale świata i istnienia. Trochę tak jak pisała Olga Tokarczuk proponując nam pojęcie ognozji – „w terapii ognozji często używa się terapii leczenia powieścią” (Tokarczuk, 2020, s. 29). Trzeba tylko postarać się o ten moment zatrzymania, refleksji, w ramach których zdołamy z uważnością i wnikliwością zapoznać się z tekstem i dostrzec wędrówkę bohatera, a nie jeden, dobrze skadrowany obraz i przełożyć ją na kanwę własnego życia (lub płótna).

Zakończenie

W trakcie przygotowywania i prowadzenia projektu stale towarzyszyło mi pytanie czy w ogóle można poznać drugiego człowieka i jak do tego dążyć. Sprawdzałam czy tak bliska mi arteterapia, która w teorii ma pomagać, wspierać w rozwoju, jest dobrym sposobem poznawania drugiej osoby? Jakiego rodzaju jest spotkaniem? Czy takie spotkania są użyteczne w kontekście lepszego rozumienia współczesnego człowieka?

Wiele z przywołanych w mojej analizie obrazów potwierdzało teoretyczne koncepcje i idee przedstawione w części teoretycznej pracy. Jednak część badawcza ukazała, jakich trudności psychicznych doświadczają współcześni młodzi w swej roli rodzice, że potrzebują wsparcia od kogoś z zewnątrz, a także, że motywuje ich do działania poszukiwanie sensu w tym doświadczeniu. Młodzi w swej roli rodzice nie pozostają obojętni, przejmują się światem, w jakim ich dziecko będzie wzrastać.

Założony w badaniu cel teoretyczny w postaci rekonstrukcji doświadczeń osobistych i kulturowych, jakie kształtują obraz siebie w roli matki lub ojca, oraz przybliżenie ich znaczeń dla konstruowania narracji tożsamościowych badanych, został w mojej ocenie zrealizowany. Mimo rozbieżności wynikających z obranej metody badania i toku postępowania badawczego udało mi się uchwycić wspólne obrazy przeżyć i doświadczeń rodzicielstwa. Zindywidualizowany proces poznawania pozwolił dostrzec także różnice w kształtowaniu (samo)świadomości w roli rodzica (zob. 5.2 Perspektywa badaczki). W zebranych materiale badawczym dotyczącym jedyne ojca, który był uczestnikiem badania, widać różnice związane z wyobrażeniami i funkcjonowaniem w roli rodzica, nie wynikają one jednak z płci, ale z trudnych doświadczeń osobistych, które doprowadziły do problemów z poczuciem bezpieczeństwa i pewności siebie w wyzwaniu życiowym, jakim jest rodzicielstwo. Rezultaty badania wpisują się w teoretyczne ujęcie narracji jako sposobu rozumienia świata i samego siebie, a także potwierdzają, że życie człowieka jest rodzajem opowieści i jej interpretacji. Konstruowane w oparciu o różne sposoby komunikowania własnego Ja (zarówno w aspekcie werbalnym jak i pozawerbalnym) narracje tożsamościowe pozwoliły badanym dostrzec różne wymiary JA jednostki (Hermans, 1987, Oleś, 2012).

Opisując swój świat życia za pomocą różnych form wyrazu w tym form artystycznych badani tworzyli własne życiowe opowieści, które okazały się bardzo

pomocne w tak znaczącym dla nich momencie życiowym, jakim jest stawanie się rodzicem.

Cel praktyczny wyrażony jako rozwijanie świadomości badanych, pobudzanie autorefleksji i możliwości odkrywania swoistego dla jednostki podejścia wychowawczego skoncentrowanego nie na dziecku, co na JA rodzica również został zrealizowany, co widoczne było nie tyle w samym procesie, ale uwidoczniło się między spotkaniami, kiedy rodzice pozostając w swojej prywatnej przestrzeni życiowej, już poza sytuacją badania, wskazywali, jakie myśli i refleksje do nich przychodziły. Większość z nich dotyczyła ich komunikowania się z bliskimi, opowiadania o tym, co czują i refleksji nad sensem, i pochodzeniem tych właśnie myśli o sobie i swoich sposobach postępowania. Zaczynali rozpoznawać sytuacje codzienne w kontekście odgrywania narzuconego scenariusza lub indywidualnego sprawczego działania. Badani uświadomili sobie jak ważne jest ich JA-Indywidualne, dzięki czemu podjęli starania, by separować to, co pochodzi z życiowych skryptów, nakazów i zakazów, i zatroszczyć się o to, co wynika z ich potrzeb, pragnień, celów czy marzeń. Istotne znaczenie ma również pierwotny charakter zmiany w sobie wobec zmiany postaw czy wyobrażeń na temat rodzicielstwa. Troszcząc się o siebie i budując swoje JA badani są w stanie odnaleźć najlepszy sposób bycia rodzicem, stanowiący punkt wyjścia do zindywidualizowanego podejścia wychowawczego - żaden poradnik czy inna pozycja książkowa nie są w stanie zastąpić im samowiedzy płynącej z działania i refleksji pobudzonej w procesie pracy autonarracyjnej i towarzyszącej jej autorefleksji.

Po zakończonej pracy towarzyszy mi przekonanie, że świat jest areną walki świadomego z nieświadomym, świadomości z życiowymi skryptami – niestety nie działa w tym przypadku zasada, gdzie dwóch się bije, tam trzeci korzysta. Potrzeby oswojenia się z płynnością współczesnego świata, ciągłym wędrowaniem, pozbycia się oceniania samego siebie i innych, wspierania się wzajemnie w wędrówce, w popełnianiu błędów, bycia obok siebie, w dwujędności działania i doznawania, dzielenie się dobrem życia, to coś, czego młodym w swej roli rodzicom brakuje. Istotną jest również potrzeba pogłębionej duchowości, ale niezwiązanej z religijnością, a z głębokim przeżywaniem własnego życia, z bliskością samego siebie.

Rozpisanie doświadczenia rodzicielstwa na kole wędrówki bohatera niesie pewne zagrożenie. Wędrówka bohatera może stać się kolejnym skryptem, poprzez który człowiek będzie próbował zrozumieć swój świat przeżyć korzystając z gotowych

podpowiedzi zamiast zawierzyć swoim emocjom, refleksjom, danym płynącym z poznania zmysłowego. Możliwe, że popełniłam błąd próbując uchwycić pewne prawidłowości i uniwersalności w doświadczeniu rodzicielstwa, zaproponowałam taką formułę poznawania przeżyć, zamiast skupić się na indywidualnych sposobach przeżywania, podkreślać tę różnorodność sposobów rozpatrywania swoich doświadczeń. Towarzyszyło mi przy tym pytanie czy takie indywidualne przypadki przybliżą nas do określenia istoty człowieczeństwa, wspólnoty, kierunku budowania wspólnego dla wszystkich świata, w którym muszą panować zasady, abyśmy mogli współpracować? Jeśli bowiem będziemy patrzeć na każdego człowieka tylko przez pryzmat jego indywidualności, możemy utracić wspólnotę niezbędną człowiekowi do życia, osiągnięcia dobrostanu. Każdy mógłby wtedy stać się Chuckiem Nolanem, który nie wykorzystuje żagla, by odpłynąć. Moglibyśmy ugrzęznąć w mierności życia, nie przekraczać samych siebie, nie dążyć do rozwoju ducha, dbać tylko o własne podstawowe potrzeby.

Na koniec należy zwrócić uwagę, że przywołane w analizach przykłady to najczęściej doświadczenia trudności, które najbardziej zajmowały badanych. Ich przywołanie działa trochę tak jak powody, dla których zostaje się rodzicem – jeśli po prostu dana osoba chce zostać rodzicem to trudno to uzasadnić, znaleźć odpowiednie argumenty, z większą łatwością przychodzi wszystkim przychodzi powiedzenie dlaczego nie, wytłumaczenie. To, co negatywne łatwiej jest poddać refleksji niż podzielić się tym, co pozytywne, a i takich momentów było w życiu badanych bardzo dużo, choć to nie one stanowiły główny punkt ich refleksji.

Bibliografia

- Ablewicz, K. (2010). Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, S. Palka (red.), s. 103-123. GWP.
- Aftel, M. (1996). *The Story of Your Life. Becoming the Author of Your Experience*. Simon & Schuster.
- Aksamit, D. (2018). Egzystencjalne doznania matek samotnie wychowujących dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim i ich wybrane psycho-socjo-pedagogiczne uwarunkowania. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej* nr 17/2017, 53–69. <https://doi.org/10.14746/ikps.2017.17.04>
- Alheit, P. (2015). Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 4(72), 23–36.
- Arendt, H. (2020). *Kondycja ludzka*. Fundacja Aletheia.
- Arnheim, R. (2004). *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*. Wydawnictwo oficyna.
- Aronson, E. (2002). *Człowiek istota społeczna*. PWN.
- Arystoteles (1982). *Etyka nikomachejska*. PWN.
- Badinter, E. (1998). *Historia miłości macierzyńskiej*. Oficyna Wydawnicza Volumen.
- Badinter, E. (2013). *Konflikt: kobieta i matka*. PWN.
- Bal, M. (2012). *Narratologia. Wprowadzenie do teorii narracji*. PWN.
- Bakiera, L. (2013). *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*. Difin.
- Barone, T. i Eisner, E. (2012). *Arts based research*. Inc.: SAGE Publications.
- Bartel, R. (2016). *Arteterapia i rozwój osobisty. Teoretyczne i praktyczne aspekty terapii przez sztukę. Tom I. Podstawy arteterapii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Artystycznego.
- Bartel, R. (2020). Twórczość jako autoterapia przez sztukę. W: A. Chmielnicka-Plaskota i B. Łoza (red.), *Arteterapia indywidualna t.4*. Difin.
- Bartmiński, J. (2006). *Językowe podstawy obrazu świata*. Wydawnictwo UMCS.
- Bartosz, B., Straś-Romanowska, M., Żurko, M., (2010). *Psychologia małych i wielkich narracji*. Eneteia.
- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Wydawnictwo Literackie.
- Becvar, D. S. (2000). Human Development as a Process of Meaning Making and Reality Constitution. W: W.C. Nichols, M.A. Pace-Nichols, D.S. Becvar i A.Y. Napier (red.), *Handbook of Family Development and Intervention*. Wiley.
- Bettelheim, B. (2010). *Cudowne I pożyteczne. O znaczeniach I wartościach baśni*. W.A.B..
- Bettelheim, B. (2014). *Wystarczająco dobrzy rodzice. Jak wychowywać dziecko*. Rebis.
- Berleant, A. (2011). *Wrażliwość i zmysły. Estetyczna przemiana świata człowieka*. UNIVERSITAS.
- Berne, E. (1994). *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*. PWN.
- Berne, E. (2011). *Dzień dobry i co dalej?* Rebis.
- Bialecka-Pikul, M. (2011). Teoria umysłu z perspektywy badań nad narracją. W: E. Dryll i A. Cierpka (red.), *Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogowość, pogranicza*, s. 133-148. Eneteia.

- Bielecka-Prus, J. (2020). Badacz jako artysta, artysta jako badacz. Założenia metodologiczne działań artystycznych w procesie badawczym ABR (art-based-research). *Przegląd Socjologii Jakościowej*, Tom XVI Numer 2, s. 16-34.
- Boal, A. (2014). *Gry dla aktorów i nieaktorów*. Cyklady.
- Bogunia-Borowska, M. (2008). Codziennosc życia społecznego - wyzwania dla socjologii XXI wieku. W: P. Sztompka i M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*, s.53-95. Znak.
- Boszormenyi-Nagy, I., Spark, G. M. (1973). *Invisible Loyalties: Reciprocity in Intergenerational Family Therapy*. Harper&Row.
- Bradshaw, J. (2013). *Powrót do swego wewnętrznego domu*. Wydawnictwo Medium
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds Possible Worlds*. MA Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). Życie jako narracja. *Kwartalnik pedagogiczny*, 4, s. 3-17.
- Bugental, J. F. T. (1964), The Third Force in Psychology, *Journal of Humanistic Psychology* nr 4 (1), s. 19-26.
- Campbell, J. (1994). *Potęga mitu*. Znak.
- Campbell, J. (2008). *Bohater o tysiącu twarzy*. Nomos.
- Cassirer, E. (1971). *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cierpka, A. (2004). Narracje rodzinne w procesie kształtowania się tożsamości. W: E. Dryll i A. Cierpka, (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*. Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Cierpka, A. (2013). *Tożsamość i narracje w relacjach rodzinnych*. Warszawa: Eneteia.
- Cierpka, A., Dryll E. (red.), (2011) *Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogowość, pogranicza*. Eneteia.
- Chmielnicka-Plaskota, A., Łoza, B. (red.). (2014). *Arteterapia: teoria, praktyka, projekty*. Difin.
- Chrostowski, A. (2011). Metoda badania w działaniu (Action Research). W: K. T. Konecki i P. Chomczyński (red.), *Słownik socjologii jakościowej*, s.166-169. Difin.
- Constantine, L. L. (1986). *Family Paradigms: The Practis of Theory in Family Therapy*. Guilford.
- Corbin, J. M., Strauss, A. (1988). *The Jossey-Bass health series and The Jossey-Bass social and behavioral science series. Unending work and care: Managing chronic illness at home*. Jossey-Bass.
- Cudowska, A. (2018). Twórczość codzienna jak wartość w procesie readaptacji. *Polish Journal of Social Rehabilitation*, 15.2018, s. 35-52.
- Culler, J. (1998). *Teoria literatury. Bardzo krótkie wprowadzenie*. Prószyński i S-ka.
- Cusk, R. (2014). *Praca na całe życie. O początkach macierzyństwa*. Wydawnictwo Czarne.
- Czub, M. (2012). Tyłem do przodu. Adaptacja do przemieszczonego źródła danych wzrokowych. W: E. Banaszak, E. Czajkowski i R. Florkowski (red.), *Fenomeny kontroli ciała*. Difin.
- Damasio, A. (2016). *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*. REBIS.
- de Saint-Exupéry, A. (2019). *Mały Książę*. MUZA.
- Denzin, N. (2006). Foreword. W: M. Andrews, S. D. Sclater, C. Squire i A. Treacher (red.), *Lines od Narrative: Psychosocial Perspectives*. Routledge.
- Denzin, N., Lincoln, Y. (red.), (2009). *Metody badań jakościowych*, tom 1/2. PWN.
- Demetrio, D. (2000), *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisanie o sobie*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dewey, J. (1975). *Sztuka jako doświadczenie*. Wydawnictwo Ossolineum.

- Diener, E., Lucas R.E., Oishi S. (2015). Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia. W: Czapliński J. (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. PWN.
- Dilthey, W. (2005). *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*. Wydawnictwo słowo/obraz terytorium.
- Donath, O. (2015). *Żalując macierzyństwa*. Wydawnictwo Kobiece.
- Droit, R-P. (2014). *101 zabaw filozoficznych. Doświadczenie codzienności*. GWP.
- Dryll, E. (2013). *Wrastanie w kulturę. Transmisja narracji w wychowaniu rodzinnym*. Eneteia.
- Dryll, E., Cierpka, A. (2011). *Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogowość, pogranicza*. Eneteia.
- Dubas, E. (2015). Biograficzność w kontekście całonocnego uczenia się. W: E. Dubas i J. Stelmaszczyk (red.), *Biografia i badanie biografii* t. 4, s. 11-29. Wydawnictwo UŁ.
- Dudzikowa, M. (2007). *Pomyśl sobie...: minieseje dla wychowawcy klasy*. GWP.
- Eco, U. (2011). *Wyznania młodego pisarza*. Świat Książki.
- Ellis, C. i Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity. Researcher as subject. W: N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (red.), *Handbook of qualitative research*, s. 773-768. Thousand Oaks.
- Erikson, E. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Rebis.
- Erikson, E. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Ernaux, A. (2023). *Lata*. Wydawnictwo Czarne.
- Farnicka, M. (2016). W poszukiwaniu uwarunkowań transmisji międzypokoleniowej – znaczenie pełnionej roli rodzinnej w kontynuowaniu wzorców rodzicielstwa. *Psychologiczne Zeszyty Naukowe Półrocznik Instytutu Psychologii Uniwersytetu Zielonogórskiego*, nr 1/2016.
- Feldenkrais, M. (2012). *Świadomość poprzez ruch. Proste ćwiczenia doskonalące zdrowie, sylwetkę, wzrok, wyobraźnię i świadomość siebie*. VIRGO.
- Ferenz, K. (2003). *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*. Oficyna Wydawnicza UZ.
- Filutowska, K. (2018). *Tożsamość narracyjna jako empiryczna podmiotowość – MacIntyre, Taylor, Ricoeur*. Wydawnictwo UW.
- Finley, S. (2014). Badania posługujące się sztuką. Rewolucyjna pedagogika oparta na performansie. W: N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* tom 2. PWN.
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. PWN.
- Forward, S. (1992). *Toksyczni rodzice*. Jacek Santorski & Co.
- Foucault, M. (1977). *Archeologia wiedzy*. PIW.
- Frijda, N. (1998). Prawa emocji. *Nowiny Psychologiczne*, 2 (61), s. 24-49.
- Fromm, E. (1995), *Mieć czy być?* Rebis.
- Fromm, E. (1996). *Zdrowe społeczeństwo*. Vis-à-Vis/Etiuda.
- Fromm, E. (2002). *O sztuce miłości*. Rebis.
- Fuszara, M. (2008). Ojcostwo w opinii mężczyzn – ojców małych dzieci. W: Fuszara, M. (red.) *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*. Wydawnictwo TRIO.
- Gadamer H.-G. (2003). *Język i rozumienie*. Aletheia.
- Gadacz, T. (2009). *Historia filozofii XX wieku. Nurty* (Tom 2). ZNAK.
- Gara, J. (2017). Fenomenologia jako metoda myślenia – u podstaw warsztatu badań ejdetycznych. *Pedagogika Szkoły Wyższej* 1/2017 (21), s. 9-24.

- Gawda B. (2011). *Skrypty miłości, nienawiści i lęku u osób aspołecznych*. Difin.
- Geertz, C. (1990). O gatunkach zmaconych: nowe konfiguracje myśli społecznej. *Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja*, nr 2, s. 113-130.
- Genette, G. (1988). *Narrative Discourse Revisited*. Ithaca.
- Gergen, K. (1998). Narrative, Moral Identity and Historical Consciousness: a Social Constructionist Account. W: J. Straub (red.), *Identitat und historisches Bewusstsein*. Suhrkamp.
- Gerrig, R. J., Zimbardo, P. (2012). *Psychologia i życia*. PWN.
- Gerstman, S. (1985). *Rozmowa i wywiad w psychologii*. PWN.
- Giddens, A. (2012). *Nowoczesność i tożsamość*. PWN.
- Gilroy, A. (2009). *Arteterapia - badania i praktyka*. Wydawnictwo AHE.
- Glinkowski, W. P. (2016). Codzienność i niecodzienność spotkania – dialogika Martina Bubera wobec relacji między wychowawcą i wychowankiem. Intuicje pedagogiczne. *Nauki o wychowaniu. Studia interdyscyplinarne*, nr 2016/1(2).
- Głąb, A., Hołówka, J. (2020). *Droga do dorosłości*. Wydawnictwo APS.
- Głowiński, M. (1997). Narracja jako monolog wypowiedziany. W: M. Głowiński (red.), *Narracje literackie i nieliterackie*. UNIVERSITAS.
- Golka, M. (2008). *Socjologia sztuki*. Difin.
- Gołaszewska, M. (1977). *Człowiek w zwierciadle sztuki. Studium z pogranicza estetyki i antropologii filozoficznej*. PWN.
- Grzesiuk, L., Jakubowska, U. (1994). Inne szkoły psychoterapeutyczne. W: L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia - szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, s. 68-81. PWN.
- Grzesiuk, L. (red.), (2005). *Psychoterapia. Teoria*. Eneteia.
- Gurycka, A. (1979). *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*. PWN.
- Habermas, J. (1983). *Teoria i praktyka. Wybór pism*. PIW.
- Habermas, J. (2000). *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*. TAIWPN Universitas.
- Habermas, J. (2003). *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 2. PWN.
- Hałas, E. (1991). *Znaczenia i wartości społeczne: o socjologii Floriana Znanieckiego*. Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Hajduk, E. (2001). *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Harris, T. A. (2018). *Ja jestem OK – ty jesteś OK. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*. Rebis.
- Heidegger, M. (1977). *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*. PWN.
- Heinzen, T.E. (1994). Situational affect: Proactive and reactive creativity. W: M.P. Shaw i M. A. Runco (red.), *Creativity and affect*, s. 127 -146. Ablex.
- Hermann-Krüger, H. (2007). *Metody badań w pedagogice*. GWP.
- Hermans, H. J. M. (1987). Self as organized system of valuations: Toward a dialogue with the person. *Journal of Counseling Psychology*, 34, s. 10-19.
- Hermans, H. J. M. (1989). The meaning of life as an organized process. *Psychotherapy*, 26, 1, s. 11-22
- Hermans, H. J. i Hermans-Jansen, E. (2000). *Autonarracje. Tworzenie znaczeń w psychoterapii*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Hesse, H. (1984). *Wilk stepowy*. Wydawnictwo Inny Świat.
- Highsmith, P. (1989). *Plotting and Writing Suspense Fiction*. David&Charles Publishers.

- Hołówka, J. (2016). Świadomość. W: J. Hołówka, B. Dziobkowski (red.), *Panorama współczesnej filozofii*. PWN.
- Hucko, O. (2015). *Przyczyny i skutki opowieści. Trening autonarracyjny*. UŁ, niepublikowana praca magisterska.
- Hucko-Biernat, O. (2022). Arteterapeutyczna praca autonarracyjna wobec wyzwań współczesności. *Studia z Teorii Wychowania*, vol. 13, nr 3 (40), s.319-331.
- Husserl, E. (1975). *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*. Księga pierwsza. PWN.
- Irwin, R. (2004). Unfolding aesthetic in/sights between curriculum and pedagogy. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 1(2), s. 43-48.
- Irwin, R. L. (2013). Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education*, 54:3, s. 198-215.
- Jagiela, J. (2007). *Relacje w rodzinie a szkoła. Krótki przewodnik psychologiczny*. Rubikon.
- Jagiela, J. (2012). *Słownik analizy transakcyjnej*. Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza.
- Jagiello, J. (2014). *Hotel dla Twoich rzeczy. O życiu, macierzyństwie i pisaniu*. Wydawnictwo Czarne.
- Jakubowska, U. (2005). Terapia humanistyczno-egzystencjalna. W: L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Teoria. Podręcznik akademicki*. s. 179-189. Wydawnictwo Eneteia.
- Janiak, A. (2021). *Współczesna schola mortis. Perspektywa kulturowa, komunikacyjna i pedagogiczna*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Jančina, M. (2016). Autonarracja jako metoda badania autokreacji. *Psychologia Rozwojowa*, tom 21, nr 2, s. 27-40.
- Januszkiewicz, M. (2013). Hermeneutyka i narracja. W: D. Filar i D. Piekarczyk (red.), *Narracyjność języka i kultury. Literatura i media*, s.11-23. Wydawnictwo UMCS.
- Jarmołowska, A. (2009). Psychologiczna problematyka bezdzietności zamierzonej u żon i mężów. W: T. Rostkowska (red.), *Psychologia rodziny, Małżeństwo wobec współczesnych wyzwań*. s. 183-194. Difin.
- Jarmołowska, A., Rostowska, T. (red). (2010). *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego*. Difin.
- Jaspers, K. (1990). *Filozofia egzystencji*. PIW.
- Jaspers, K. (1991). *Rozum i egzystencja. Nietzsche i chrześcijaństwo*. PWN.
- Jaworska-Witkowska, M. (2009). *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Impuls.
- Jaworska-Witkowska, M. (2021). *Powidoki wstrętu. Hypomneumata*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Joines V., Stewart I. (2020). *Analiza transakcyjna dzisiaj*. Rebis.
- Józefowski, E. (2010). Arteterapia - praktyka oddziaływań terapeutycznych przy pomocy kreacji plastycznej - pytania i próby odpowiedzi. *Arteterapia - terapia sztuką w praktyce*, 2(9), s. 2-8.
- Jezierski, K. (2010). Zagadnienie tożsamości w ujęciach Dana P. McAdamsa i Erika H. Eriksona. *Psychologia Rozwojowa*, tom 15, nr 4, s. 93-102.
- Jurgiel, A. (2015). Jaka edukacja i dla kogo? Biografie edukacyjne dorosłych i ich społeczny wymiar. *Rocznik Andragogiczny*, s. 79-100.
- Kacperczyk, A. (2014). Autoetnografia - technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii. *Przegląd Socjologii Jakościowej, Tom X nr 3*, strony 32-73.

- Kacperczyk, A., Kafar, M. (2020). Autoetnograficzne „zblżenia” i „oddalenia”. O wędrującym pojęciu „autoetnografia”. W: A. Kacperczyk i M. Kafar (red.), *Autoetnograficzne „zblżenia” i „oddalenia” O autoetnografii w Polsce*, s. 11-27. Wydawnictwo UŁ.
- Kahler, T. (2008). *The Process Therapy Model: The Six Personality Types with Adaptations*. Taibi Kahler Associates.
- Kaja, B. M. (2010). *Psychologia wspomagania rozwoju*. GWP.
- Kajfosh, J. (2009). *Magia w potocznej narracji*. Wydawnictwo UŚ.
- Karkowska, M. (2013). *Tożsamość młodzieży polskiej na przełomie wieków w perspektywie badań fenomenologicznych. Wyzwania współczesności*. Wydawnictwo UŁ.
- Karkowska, M. (2020). *Skrypty, opowieści, narracje w perspektywie pedagogicznej. Ku świadomości wychowania*. Impuls.
- Karolak, W. (2016). Wiesław Karolak. W: A. Chmielnicka-Plaskota, B. Łoza (red.), *Arteterapia*. Część 3, s. 165-199. Difin.
- Karpiński, M. (2006). *Niedoskonałe odbicie. Warsztat scenarzysty filmowego*. Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.
- King, S. (2014). *Jak pisać. Pamiętnik rzemieślnika*. Prószyński i S-ka.
- Kiwka, M. (2018). Od samotności do spotkania – wychowanie w świetle dialogiki Martina Bubera. *Zeszyty Naukowe KUL* 61, nr 3 (243).
- Klajs, K. (2017). *Poznanie pacjenta w psychoterapii ericksonowskiej*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Kłosowska, A (2007). *Socjologia kultury*. PWN.
- Kocowski, T. (1991a). Aktywność twórcza człowieka. Filogeneza. Funkcja. Uwarunkowania. W: H. Sękowa, A. Tokarz (red.), *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, s. 9-35, SAWW.
- Kocowski, T. (1991b). Holistyczna koncepcja procesu twórczego. W: H. Sękowa, A. Tokarz (red.), *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, s. 36-44. SAWW.
- Kobierzycki, T. (2001). *Filozofia osobowości. Od antycznej teorii duszy do współczesnej teorii osoby*. Warszawa: Eneteia.
- Kosińska, M. (2016). Między autonomią a epifanią. Art based research, badania jakościowe i teoria sztuki. *Sztuka i Dokumentacja*, 14, strony 12-27.
- Korbut, A. (2016). Arteterapia i jej zastosowanie w obszarze edukacji. *Edukacja Elementarna w Teorii i w Praktyce*, 3(41), s. 267-280.
- Kosacka, K. (2019). *Język i parajęzyk wypowiedzi o emocjach. Podmiotowe uwarunkowania*. Wydawnictwo UMCS.
- Kozielecki, J. (1981). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. PWN.
- Kozielecki, J. (1983). Działania transgresyjne. Przekraczanie granic samego siebie. *Przegląd Psychologiczny* 3(1983), s. 506-517.
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka*. PWN.
- Kowalik, S. (2020). *Siedem wykładów z psychologii sztuki*. Zysk i S-ka.
- Krawczyk-Bocian, A. (2019). *Narracja w pedagogice. Teoria, metodologia, praktyka badawcza*. Wydawnictwo UKW.
- Krzychała, S. (2016). Od analizy sekwencji do rekonstrukcji dialogiczności – wykorzystanie metody dokumentarnej w analizie narracyjno-biograficznej. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 23/2, s. 75-92.
- Kubie, L. S. (1985). The Neurotic Process as the Focus od Physiological and Psychoanalytic Research. *The Journal of Mental Science*, 104, nr 435, 518-536.

- Kubinowski, D. (2016). Istota jakościowych badań pedagogicznych - wprowadzenie. *Jakościowe Badania Pedagogiczne*, Tom I, Nr 1, s. 5-14.
- Kubinowski, D. (2017). Badanie jakościowe jako poznanie idiomatyczne. *Jakościowe Badania Pedagogiczne*, Tom II, Nr 2, s. 65-78.
- Kulczycki, M. (1990). Arteterapia i psychologia kliniczna. *Arteterapia*. Zeszyt Naukowy, nr 57. Akademia Muzyczna.
- Kundera, M. (2015). *Sztuka powieści*. W.A.B.
- Kunowski, S. (2000). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kunowski, S. (2003). *Wartości w procesie wychowania*. Wydawnictwo Impuls.
- Kwak, A. (2022). Pandemia jako weryfikator więzi rodzinnych. Refleksje przedstawicieli czterech grup wiekowych. *Roczniki nauk społecznych*, tom 14(50), nr 3, s. 7-23.
- Kwiatkowska, G. (1995). Twórczość w życiu człowieka W: Z.B. Gaś (red.), *Psychologia wychowawcza stosowana. Wybrane zagadnienia*, s. 13-26. Wydawnictwo UMCS.
- La Jevic, L., Springgay, S. (2008). A/r/tography as an ethics of embodiment: Visual journals in preservice education. *Qualitative Inquiry*, 14(1), s.67-89.
- Lalak, D. (2010). *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Leavy, P. (2018). *Metoda spotyka sztukę. Praktyki badawcze oparte na sztuce*. NCK.
- Lopez-Pelaez-Casellas, M. P. i Garcia-Herrera, C. (2019). An Artistic Research Proposal from an A/R/TOGRAPHY perspective: a study of the first movement of Strauss's Oboe Concerto. *Rvista Musica Hodie*, v.19, 1-12.
- López-Peláez-Casellas, M. P. i Garcia-Herrera, C. (2019). An Artistic Research Proposal from an A/R/TOGRAPHY perspective: a study of the first movement of Strauss's Oboe Concerto. *Rvista Musica Hodie*, v.19, s. 1-12.
- Liotard, J. F. (1997). *Kondycja ponowoczesna: raport o stanie wiedzy*. Fundacja Aletheia.
- Łebkowska, A. (2006). Narracja. W: R. Nycz, M. P. Markowski (red.), *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*. UNIVERSITAS.
- MacIntyre, A. (1996). *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*. PWN.
- Maćkiewicz, J. (1999). Co to jest "językowy obraz świata"? *Etnolingwistyka*, 11, 7-24.
- Malchiodi, C. (2014). *Arteterapia. Podręcznik*. Harmonia Universalis.
- Malewski, M. (2017). Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, Tom 20, numer 4(80), s. 105-120.
- Mandler, J. M. (2004). *Opowiadania, skrypty i sceny: aspekty teorii schematów*. UNIVERSITAS.
- Marciniak-Budecka, D. (2014). Rodzicielstwo *Do-It-Yourself*, czyli refleksyjność współczesnego rodzicielstwa. [w:] *Pogranicze. Studia Społeczne*, tom XXIV, s. 131-148.
- Mary, M., Nordholt, H. (2004). *Ukryty plan życia. Jak poznać swój wewnętrzny scenariusz i znaleźć swoje miejsce w życiu*. Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Maslow, A. H. (1986). *W stronę psychologii istnienia*. Instytut Wydawniczy PAX.
- Maslow, A. H. (2006). *Motywacja i osobowość*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marcinów, M. (2015). Wyniki badań nad skutecznością choreoterapii w perspektywie EBM. W: *Arteterapia w nauce i praktyce. Teoria - rozwój – możliwości*, s. 89 -95. Glińska-Lachowicz A. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Mazurek, E. (2017). Biograficzne uczenie się i narracyjne uczenie się - ramy teoretyczne. *Edukacja Dorosłych*, nr 1, 51-65.

- Mazurek, E. (2019). Biograficzność i kapitał narracyjny jako zasoby w procesie uczenia się człowieka dorosłego. *Edukacja Dorosłych*, t.80, s. 91-101.
- Mazurek, E. (2020). Praca biograficzna w sytuacji poradniczej. *Studia Poradownicze*, vol. 9, s. 77-90.
- McAdams, D. P. (2001). The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology*, 5(2), s. 100-122.
- Mead, M. (1975). *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. PWN.
- Mead, M. (1986). *Płeć i charakter w trzech społecznościach pierwotnych*. PIW.
- Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. PWN.
- Melosik, Z., Szkudlarek, T. (1998). *Kultura, tożsamość i edukacja - migotanie znaczeń*. Implus.
- Melosik, Z. (2000). Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości. W: M. Cylikowska-Nowak (red.), *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, s. 372–385. Wolumin.
- Melosik, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*. Impuls.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (red.), (2000). *Leksykon PWN: Pedagogika*. PWN.
- Modrzejewska-Świgulska, M. (2013). Twórczość codzienna jako zasób wspierający dobrostan ludzi. W: K. Szmidt i M. Modrzejewska-Świgulska (red.), *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, s. 83-105. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Modrzejewska-Świgulska, M., Szmidt, K. (2014). Walidacja komunikacyjna w analizie wyników badań pedagogicznych. *Przegląd Badań Edukacyjnych* nr 19 (2/2014), s. 235-256.
- Mordka, C. (2016), Richarda Rorty'ego zbawienie przez sztukę. *Annales I. Filozofia i Socjologia*, vol. XLI, 1, s. 83-95.
- Morgan, A. (2011). *Terapia narracyjna. Wprowadzenie*. Wydawnictwo Paradygmat.
- Moritz, C. (2008). *Scriptwriting for the Screen*. Routledge.
- Moustakas, C. (2001). *Fenomenologiczne metody badań*. Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Muszyńska, M. (2013). *Alegorie w estetycznych przestrzeniach pedagogiki. Dwoistość w ekspozycjach ironicznego alegoryka - badania jakościowe*. Wydawnictwo Naukowe Grado.
- Myoo, S. (1996). Teoria sytuacji estetycznej M. Gołaszewskiej jako fundament estetyki. *Edukacja Filozoficzna*, vol.22, s. 206-216.
- Nawroczynski, B. (1947). *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*. Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i SKA.
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds. Experience, Meaning and Memory*. Harvard University Press.
- Nęcka E. (2003). *Psychologia twórczości*. GWP.
- Nęcka, E., Ślabosz, A., Szymura, B. (2013). *Trening twórczości*. GWP.
- Niśkiewicz, Z. (2016). Dobrostan psychiczny i jego rola w życiu człowieka. *Studia Krytyczne*, nr 3/2016, 139-151.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2011). Narracja – tożsamość – wychowanie. Perspektywa przejścia i zmiany. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 3(55).
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2013). Narracyjne możliwości pedagogiki a kryzys kultury i wychowania. *Forum Oświatowe*, 3(50), s. 35-60.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014) Narracja w pedagogice – znaczenie, badania, interpretacje. *Kultura i Edukacja*, nr 2 (102).

- Oehlmann, Ch. (2012). *O sztuce opowiadania. Jak snuć opowieści, prawić baśnie, gawędzić i opowiadać historie. Vademecum praktyka*. Impuls.
- Oleś, P.K. (2009). Dialogowość wewnętrzna jako właściwość człowieka. W: J. Koziński (red.), *Nowe idee w psychologii*. GWP
- Oleś, P. K. (2012). Dialogowe funkcje Ja – implikacje dla zdrowia. *Chowanna*. Tom specjalny, s. 47-65.
- Ordon, U. (2019). Przedszkola leśne a potrzeba edukacji zdrowotnej i ekologicznej wśród najmłodszych. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, vol. 14, nr 3(53), s. 111-121.
- Ostasz, L. (2011a). *Świadomość. Jak funkcjonuje i czym jest*. Eneteia.
- Ostasz, L. (2011b). *Czym jest człowiek i czym może być? Antropologia filozoficzna*. Wyd. 5. WSP.
- Ostrouch-Kamińska, J. (2011). *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pakuła, M. (2021). *Jak nie zabiłem swojego ojca i jak bardzo tego żałuję*. Nisza.
- Pankalla, A., Bezdziecki, R. i Bakalarz, K. (2010). Przesycony konstrukcjonista Kenneth Gergen i jego oferta złożona psychologom (kulturowym). *Studia Psychologica*, 10, 347-361.
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble. What the Internet is Hiding from You*, Penguin Books.
- Pennebaker, J. W., Smyth, J. M. (2018). *Terapia przez pisanie*. Wydawnictwo UJ.
- Peseschkian, N. (2014). *Opowieści orientalne w psychoterapii pozytywnej. Kupiec i papuga*. Wydawnictwo Paradygmat.
- Piaget, J. (1992). *Mowa i myślenie dziecka*. PWN.
- Piaget, J. (2012). *Jak sobie dziecko wyobraża świat*. PWN.
- Picasso, P. (1945). *Lettres Françaises*, nr 24.
- Piekarski, J. (1992). *Międzypokoleniowa transmisja wartości w środowisku rodzinnym małego miasta. Wychowawcze studium relacji międzygeneracyjnych*. Wydawnictwo UŁ.
- Pietrasinski, Z. (2001). *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Pietrasinski, Z. (2009). *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans, ożywcza autokreacja*. Wydawnictwo CiS.
- Piotrowski, K. (2021). How many parents regret having children and how it is linked to their personality and health: Two studies with national samples in Poland. *PLOS ONE*, 16.
- Propp, W. (2011). *Morfologia bajki magicznej*. Nomos.
- Przyłębski, A. (1997). *Uniwersalny wymiar hermeneutyki*. Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Pryszmont, M. (2020). *Metodologia jako sztuka wyjścia. Podejścia badawcze i praktyki edukacyjne w andragogicznych studiach nad macierzyństwem*. Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Puchalska-Wasył, M. (2006). *Nasze wewnętrzne dialogi. O dialogowości jako sposobie funkcjonowania człowieka*. Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Ricoeur, P. (2008). *Czas i opowieść. Czas opowiadany*. (Tom 3). UNIVERSITAS.
- Riemann, G. i Schütze, F. (2012). „Trajektoria” jako podstawowa koncepcja teoretyczna w analizach cierpienia i bezładnych procesów społecznych. [w:] K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*. Nomos.
- Rorty R. (2009). *Przygodność, ironia i solidarność*. Wydawnictwo W.A.B..
- Rosner, K. (2004). Narracja jako pojęcie filozofii współczesnej. W: W. Bolecki (red.), *Narracja i tożsamość: narracja w kulturze*, s. 10-12. Instytut Badań Literackich PAN.

Rostowska, T. (1995). *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości*. Wydawnictwo UŁ.

Rostowska, T. (1997). Zgodność strategii radzenia sobie ze stresem u rodziców i ich dorosłych dzieci. W: J. Rostowski, T. Rostowska i I Janicka (red.), *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka*. s. 389-399. Wydawnictwo UŁ.

Rostowska T. (red.). (2009). *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*. Difin.

Rozmarynowska, K. (2012). Sytuacja graniczna jako moment doświadczenia siebie w ujęciu Karla Jaspersa. *Studia Philosophiae Christianae UKSW*, 48(2012)3, s. 165-184.

Rudziński, R. (1978). *Jaspers*. Wiedza Powszechna.

Rybakowski, J. (2009). Aktywność twórcza a psychopatologia. Udręka i ekstaza. *Czasopismo Psychologiczne*. t. 15, nr 2 (2009), s. 223-230.

Rzeszutek, M., Lis-Turlejska, M., Pięta, M. i inni. (2020). Knowledge about traumatic World War II experiences among ancestors and subjective well-being of young adults: A person-centred perspective. *PLoS ONE*, vol. 15, nr 8, ss. 1–13.

Rzeszutek, M., Lis-Turlejska, M., Krajewska, A., Zawadzka, A., Lewandowski, M., Szumiał, S. (2020). Long-Term Psychological Consequences of World War II Trauma Among Polish Survivors: A Mixed-Methods Study on the Role of Social Acknowledgment, *Front. Psychol.* 11:210.

Samorańska, M. (2016). Rodzicielstwo bliskości według Williama i Marthy Searsów. Próba pedagogicznej oceny modelu. *Roczniki Pedagogiczne*. t. 8, nr 44, s. 97-113.

Sarbin, T. R. (1986). *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct*. Praeger Publishers.

Schank, R. C. i Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Lawrence Erlbaum.

Schultz, C. S. i Legg, E. (2020). A/r/tography: At the Intersection of Art, Leisure and Science. *Leisure Sciences*, VOL. 42, NO. 2, s. 243-252.

Schusterman R. (2006). *Myślenie poprzez ciało. Rozwinięcie nauk humanistycznych - uzasadnienie dla somaestetyki*. UNIVERSITAS.

Schusterman R. (2008). *Świadomość ciała. Dociekania z zakresu somaestetyki*. UNIVERSITAS.

Schütz, A., Luckmann, T. (1973). *The Structures of the Life-World*, vol. 1. Northwestern University Press.

Schützenberger A. A. (2016). *Tajemnice przodków. Ukryty przekaz rodzinny*. Virgo.

Schützenberger A. A. (2016). *Psychogenealogia w praktyce*. Virgo.

Searle, J. R. (1995). *Umysł, mózg i nauka*. PWN.

Sendyka, R. (2015). *Od kultury JA do kultury SIEBIE. O zwrotnych formach w projektach tożsamościowych*. UNIVERSITAS.

Sikorska, M. (2020). *Praktyki rodzinne i rodzicielskie we współczesnej Polsce – rekonstrukcja codzienności*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Silverman, D. (2007). *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. PWN.

Sitarczyk M. (1995). Transmisja międzypokoleniowa postaw rodzicielskich. W: Z.B. Gaś (red.), *Psychologia wychowawcza stosowana. Wybrane zagadnienia*, s. 117-130. Wydawnictwo UMCS.

Sitarczyk M. (2002). *Międzypokoleniowa transmisja postaw wychowawczych ojców*. Wydawnictwo UMCS.

- Smolińska-Theiss, B. i Theiss, W. (2010). Badania jakościowe - przewodnik po labiryncie. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, s. 79-102, GWP.
- Soroko, E. (2010). Określanie wad i zalet generowania autonarracji. W: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz i M. Żurko (red.), *Badania narracyjne w psychologii*. Eneteia.
- Springgay, S., Irwin, R. L. i Kind, S. W. (2005). A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. *Qualitative Inquiry, Volume 11 Number 6*, s.897-912.
- Stańko, M. (2008). Odbiorcy, metody i efekty arteterapii – synteza badań. W: A. Gmitrowicz i W. Karolak (red.), *Arteterapia w medycynie i edukacji*, s.185-196. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Stańko, M. (2009). Arteterapia - mechanizmy działania z perspektywy neuropsychologii. *Psychoterapia*, 2 (149), 29-35.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (2002). Koncepcje narracyjnej tożsamości. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. GWP.
- Stewart, I. i Joines, V. (2020). *Analiza transakcyjna dzisiaj*. Rebis.
- Straś-Romanowska, M. (2010). Psychologia wobec małych i wielkich narracji. W: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz i M. Żurko (red.), *Psychologia małych i wielkich narracji*. Eneteia.
- Strauss, A. (2012). Praca biograficzna i jej powiązania (intersections). W: K. Kaźmierska, (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, s.517-528. Nomos.
- Stróżewski W. (1983). *Dialektyka twórczości*. PWN.
- Suchodolski, B. (1963). *Narodziny nowożytnej filozofii człowieka*. PWN.
- Suchodolski, B. (1972). *Labirynty współczesności. Niewola i twórczość człowieka*. PIW.
- Suchodolski, B. (1973). Kształcenie nieustające. *Nowa Szkoła*, 2.
- Szlendak T. (2012). *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. PWN.
- Szczerska, T. (2020). Emocje w procesie arteterapii. *Edukacja Humanistyczna*, nr 3 (43), s. 61-70.
- Szczygieł, D., Sekulowicz M., Kwiatkowski P., Roskam I., Mikołajczak M., (2020), Validation of the Polish version of the Parental Burnout Assessment (PBA), *New Direction for Child and Adolescent Development*, 2020 (174).
- Szmidt K. J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sztobryn-Bochomulska, J. (2016). Koncepcja egzystencji Karla Jaspersa jako przyczynek do refleksji nad codziennością wychowania. *Nauki o wychowaniu. Studia interdyscyplinarne*. Nr 2016/1(2), s. 147-155.
- Sztompka, P. (2007). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Wydawnictwo Znak.
- Szulc, W. (2011). *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*. Difin.
- Szulc, W. (2013). *Kajros i arteterapia. Opowieść autobiograficzna*. Centrum Szkoleniowo-Wydawnicze Arteer.
- Śliwerski, B. (2001). *Program wychowawczy szkoły*. WSiP.
- Śliwerski, B. (2010). *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2011). *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*. Wydawnictwo APS.
- Ślósarska, J. (2014). Ponowoczesne konceptualizacje idei transwersalności i tranzytywności fenomenów. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Filozofia*, cz.11, s. 7-20.
- Ślósarska, J. (2015). *Skrypty losu*. Primum Verbum.

- Świętochowska, B. (2001). Titanic Jamesa Camerona jako bajka magiczna. *Kwartalnik Filmowy*, (34), 63–76.
- Tarnowski, J. (1982). *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*. ATK.
- Tarnowski, J. (1993). *Jak wychowywać?* ATK.
- Tatarkiewicz, W. (1982). *Dzieje sześciu pojęć*. PWN.
- Taylor, C. (1995). Źródła współczesnej tożsamości. W: E. W. Böckenförde (red.), *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*. s. 11-12. Wydawnictwo ZNAK.
- Taylor, C. (2001). *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. PWN.
- Tischner, J. (1978). Fenomenologia spotkania. *Analecta Cracoviensia* X, s. 73-98.
- Tischner, J. (2012). *Filozofia dramatu*. Wydawnictwo ZNAK.
- Tokarczuk, O. (2020). *Czuły narrator*. Wydawnictwo Literackie.
- Tokarska, U. (2011). Narracyjna GRA (auto)BIOGRAFICZNA "W osiemdziesiąt historii do-okoła ŻYCIA" jako autorska forma wspomagania rozwoju człowieka dorosłego. W: E. Dryll i A. Cierpka (red.), *Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogowość, pogranicza*, s. 210-240. ENETEIA.
- Tomaszewski, T. (1984). *Ślady i wzorce*. WSIP.
- Tomkins, S. (1987). Script Theory. W: J. Aronoff, A. Robin i R. Zucker (red.), *The Emergence of Personality*. Springer.
- Tryjarska, B. (1995). *Skrypty życiowe a konflikty jawne i ukryte w małżeństwie*. Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii UW.
- Trzebiński, J. (1985). Rola schematów poznawczych w zachowaniach społecznych. W: M. Lewicka, J. Trzebiński (red.), *Psychologia spostrzegania społecznego*. KiW.
- Trzebiński, J. (red.). (2001). *Narracja jako sposób rozumienia świata*. GWP.
- Turos, L. (2007). *Andragogika autokreacji*. Lucjan Turos.
- Ueland, B. (2009). *Jeśli chcesz pisać. Książka o sztuce, niezależności i duchu*. Wydawnictwo Element.
- Walczak, A. (2012). Refleksja jako wyjątkowa przestrzeń aktywności myślowej w perspektywie doświadczeń granicznych. *Kultura i wychowanie*, 4(2), s. 19-34.
- Wais, J. (2001). *Gilgamesz i Psyche. Z antropologii przemiany duchowej*. Eneteia.
- Wasilewska, M., Kuleta, M. (2008). Niewidzialne lojalności w systemie rodzinnym: rozważania wokół koncepcji Ivana Boszormenyi-Nagy'ego. W: G. Makiełło-Jarża (red.), *Wymiary przestrzeni życiowej współczesnej rodziny*. Oficyna Wydawnicza AFM.
- Wasilewska, A. (2013). *Archetypy świata dziecięcego. Światy wyobraźni w narracjach dzieci*. Harmonia Universalis.
- Wasilewski, J. (2012). *Opowieści o Polsce. Retoryka narracji*. Studia Headmade.
- Welsch, W. (2005). *Estetyka poza estetyką*. UNIVERSITAS.
- White, M. (2007). *Maps of Narrative Practice*. W.W. Norton&Company.
- Węgrzecki, A. (1992). *O poznawaniu drugiego człowieka*. Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Węgrzecki, A. (2014). *Wokół filozofii spotkania*. WAM.
- Winnicott, D. (1994) *Dzieci i ich matki*. W.A.B..
- Wojciechowski, A. (1994). Terapia przez twórczość - elementy do teorii. W: *Pedagogika XX AUNC*. Wydawnictwo UMK.
- Wojciechowski, P. (2018). *Światy zastępcze. Samotność wobec kultury*. GWP.

- Wojciszke, B. (2002). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wojtyszko, M. (1992). *Krótki zarys męki twórczej*. Wydawnictwo Krąg.
- Wolfe, R. (2003). *Writing Comedy. A Guide to Scriptwriting for TV, Radio, Film and Stage*. Robert Hale.
- Wosińska, W. (2004). *Psychologia życia społecznego*. GWP.
- Woźniczko-Czeczott, J. (2018). *Macierzyństwo non-fiction. Relacja z przewrotu domowego*. Wydawnictwo Czarne.
- Wróbel, A. (2021). Czas i myślenie w kategoriach teoretycznych Konteksty antropologiczno-metodologiczne a specyfika badań biograficznych. *Biografistyka Pedagogiczna*, rok 6 (2021), nr 1, s.279-294.
- Wyrwas, K. (2014). *Opowiadania potoczne w świetle genologii lingwistycznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Vargas Llosa, M. (2012). *Listy do młodego pisarza*. Znak.
- Vogler, C. (2010). *Podróż autora. Struktury mityczne dla scenarzystów i pisarzy*. Wydawnictwo Wojciech Marzec.
- Zaborowski, Z. (1989). *Psychospołeczne problemy samoświadomości*. PWN.
- Zaborowski, Z. (1998). *Świadomość i samoświadomość człowieka*. Eneteia.
- Zieniewicz, A. (2011). *Pakty i fikcje. Autobiografizm po końcu wielkich narracji (szkice)*. Dom Wydawniczy Elipsa.

Netografia

- Irwin, R. L. (2022). *A/r/tography An invitation to think through art making, researching, teaching and learning*. <https://artography.edcp.educ.ubc.ca>, dostęp: 09.07.2022.
- Jucewicz, A. (2010). Nie jestem z waszego plemienia. *Wysokie Obcasy*. Archiwum Gazety Wyborczej, <https://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/7,53662,8642830,rachel-cusk-nie-jestem-z-waszego-plemienia.html>.
- Obem, A. (2024). *Państwo dzieli się danymi obywateli z big techami! Trzeba to zmienić*. <https://panoptykon.org/skrypty-sledzace-w-urzedach-petycja>, dostęp: 24.04.2024.
- Pudelek.pl (2023). *Agnieszka Chylińska o bolesnym i trudnym macierzyństwie: "Wiele już przeplakałam (...) Smak miłości rodził się w ogromnym trudzie"* <https://www.pudelek.pl/agnieszka-chylinska-o-bolesnym-i-trudnym-macierzynstwie-wiele-juz-przeplakalam-smak-milosci-rodzil-sie-w-ogromnym-trudzie-6923054054300288a> dostęp: 09.12.2023.
- Sikorska, M. (2021). *IBS. Czy zwiększenie diety w Polsce jest możliwe?* <https://ibs.org.pl/wp-content/uploads/2022/12/Czy-zwiekszenie-dietnosci-w-Polsce-jest-mozliwe.pdf> dostęp: 08.12.2022.
- SJP PWN. (2022). *Słownik Języka Polskiego PWN*. <https://sjp.pwn.pl/szukaj/skrypt.html>, dostęp: 29.03.2022.
- Skrzyńska, Z., Zamkutowicz, M. (2020). *Zuzanna Skrzyńska: Pomaga innym mamom radzić sobie z trudnymi emocjami*. <https://twojstyl.pl/artykul/zuzanna-skrzynska-opowiesc-o-macierzynstwie-i-sztuce-bycia-dla-siebie-dobra,aid,898>, dostęp: 20.03.2024.
- Soroko, E. (2007). *Poziom autonarracyjności wypowiedzi i użyteczność wybranych sposobów ich generowania*. [rozprawa doktorska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu].

Repozytorium UAM: <https://repozytorium.amu.edu.pl/items/040e1eee-f8c9-4586-a24f-11e0f23ac0db>

Trybunał Konstytucyjny. (2020). *Sygn. akt K 1/20 WYROK W IMIENIU RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ*. <https://trybunal.gov.pl/postepowanie-i-orzeczenia/wyroki/art/11300-planowanie-rodziny-ochrona-plodu-ludzkiego-i-warunki-dopuszczalnosci-przerwywania-ciazy>, dostęp 22.06.2022.

WHO (2021). World Health Organization. *Constitution*. <https://www.who.int/about/accountability/governance/constitution>, dostęp: 02.10.2021.

Spis rysunków

Rysunek 1. Trzy stany ego wraz z deskryptywnymi aspektami osobowości. Na podstawie Berne, 2012.....	43
Rysunek. 2. Uproszczony schemat wędrówki bohatera, oprac. własne, za: Vogler, 2010.	147
Rysunek. 3. Rycina „Wędrowiec na końcu świata”, adaptacja własna.	150
Rysunek. 4. Arteterapeutyczna Praca Autonarracyjna - działania i pytania rozpisane na kole wędrówki bohatera, oprac. własne.....	199
Rysunek. 5. Printscreen ogłoszenia w grupie FB Chusty, Łódź, Pogaduchy.....	203
Rysunek. 6. Stany wędrówki bohatera. Oprac. własne.....	211
Rysunek 7. Drut przypominający o rozgałęzionych drzewach. Praca uczestnika APAN.	298
Rysunek 8. Dyptyk kolorów we mnie i wokół mnie - odejście od instrukcji. Praca uczestniczki APAN.....	300
Rysunek 9. Stan Rodzica.	303
Rysunek 10. Stan Dziecka.	303
Rysunek 11. Stan Dorosłego.....	303
Rysunek 12. Kolory tworzone z komentarzem autorki.	304
Rysunek 13. Kolory we mnie, rzeka z zakolami.	306
Rysunek 14. Kulki doświadczeń - gra dopasowania. Praca uczestniczki APAN.....	307
Rysunek 15. Karta książki artystycznej, przenikanie pasów.	310
Rysunek 16. Koło wędrówki bohatera - Krecik schodzi do Limbo.....	312
Rysunek 17. Kolory we mnie i wokół mnie. Mój róż.....	315
Rysunek 18. Kolory we mnie i wokół nie. Róż, który nie chciał być fioletem.	319
Rysunek 19. Wystawa prac artysty na zakończenie procesu.	328
Rysunek 20. Łączenie kart książki artystycznej na zakończenie procesu.	328

Spis tabel

Tabela 1. Funkcje działań artystycznych w badaniu naukowym. Opracowanie własne na podstawie Bielecka-Prus (2020), Leavy (2018).	173
Tabela 2. Procedura badawcza, projekt spotkań badawczych, opracowanie własne ...	197
Tabela 3. Wstępny stan uczestników arteterapii z perspektywy arteterapeutki, oprac. własne.	295
Tabela 4. Uświadomione problemy uczestników spotkań, oprac. własne.	296
Tabela 5. Proces wyłaniania tego co "moje" na podstawie prac uczestniczki APAN..	315
Tabela 6. Zestawienie komunikowanych problemów z wypowiedziami końcowymi uczestników arteterapii.	327
Tabela 7. Stan uczestników arteterapii na koniec procesu pracy autonarracyjnej z perspektywy arteterapeutki, oprac. własne.	332
Tabela 8. Zestawienie słów wyłaniających się z dwóch wypowiedzi autonarracyjnych badanych.	333

Spis załączników

Załącznik nr 1. Koło wędrówki bohatera – przykłady prac
Załącznik nr 2. Fragment przypowieści filozoficznej „W poszukiwaniu JA”
Załącznik nr 3. Linia życia – przykłady prac
Załącznik nr 4. Miejsca – przykłady prac
Załącznik nr 5. Żadanice. Lalki motanki – przykłady prac
Załącznik nr 6. Formularz świadomej zgody na udział w badaniu
Załącznik nr 7. Perspektywa arteterapeutki. Wybrane przykłady
Załącznik nr 8. Narzędzia badawcze