



red. Elżbieta Dubas
Arkadiusz Wąsiński, Aneta Słowik

Biografie rodzinne i uczenie się



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

Biografia i badanie biografii

TOM 8

Biografie rodzinne i uczenie się



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

Biografia i badanie biografii

TOM 8

Biografie rodzinne i uczenie się

red.

Elżbieta Dubas
Arkadiusz Wąsiński
Aneta Słowik



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2021

Elżbieta Dubas, Arkadiusz Wąsiński – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Andragogiki i Gerontologii Społecznej, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

Aneta Słowik – Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Studiów Stosowanych
53-611 Wrocław, ul. Strzegomska 55

RECENZENT

Andrzej Ladyżyński

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Oleg Aleksejczuk

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

KOREKTA TECHNICZNA

Anna Sońta

PROJEKT OKŁADKI

Magdalena Muszyńska

Zdjęcie wykorzystane na okładce:

Shutterstock.com/Jazza; Fotolia/Irochka Freeimages.com

© Copyright by Authors, Łódź 2021

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2021

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons

Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.09996.20.0.K

Ark. wyd. 15,0; ark. druk. 14,125

<https://doi.org/10.18778/8220-459-9>

ISBN 978-83-8220-459-9

e-ISBN 978-83-8220-460-5

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. 42 665 58 63

SPIS TREŚCI

Elżbieta Dubas, Arkadiusz Wąsiński, Aneta Słowik – Wstęp	7
TEORETYCZNE RAMY ROZUMIENIA KATEGORII „BIOGRAFIA RODZINNA”	
Elżbieta Dubas – Wokół biografii rodzinnej i jej badania. Refleksje wprowadzające	15
Karolina Kuryś-Szyncel – Rodzina jako przestrzeń uczenia się biograficznego	27
Arkadiusz Wąsiński – Biografie małżeńskie i rodzinne rozpatrywane w perspektywie autokreacji do rodzicielstwa.....	39
BIOGRAFIA RODZINNA JAKO OSOBLIWA PRZESTRZEŃ DOŚWIADCZANIA WSPÓŁBECNOŚCI	
Małgorzata Łobacz – „Być” a „stawać się” osobą w rodzinie	59
Justyna Sztobryn-Bochomska – Rodzina miejscem „uczenia się” umierania ...	71
Ewelina J. Konieczna – Praca nad własną biografią matek dzieci z niepełnosprawnością na przykładzie projektu pt. „Siła kobiet”	81
Izabela Przybylska – Aktywność edukacyjna w średniej dorosłości w kontekście biografii rodzinnej.....	97
Iwona Grodź – ...<i>Ktoś musi zostać na koniec</i>. Artysta i jego rodzina. W świetle filmów o Beksińskich.....	115
s. Mariola Adria Bach CSFN, Janusz Krysztofik – Fotografia rodzinna. Między intencją, znaczeniem i zapomnieniem	129
s. Mariola Adria Bach CSFN – Milczący towarzysz.....	137
RODZINA W SYTUACJI MIGRACJI. (NIE)RODZINNE MIGRACJE	
Ingrid Lathoud – Migracja jako proces przemiany i konstruowania siebie w rodzinie	151

Muriel Molinié – Kiedy podmiot sporządza mapę swoich (nie)rodzinnych przeżyć i projektu migracyjnego? Wielojęzyczny paradygmat w badaniach biograficznych w edukacji XXI wieku	165
Catherine Schmutz-Brun – Jak mówi się o rodzinnych migracjach?	183
Anna Walulik – <i>Moja mama ma swoją „świętą trójkę”</i> . Wychowanie w rodzinie polskiej na emigracji w Australii	195
Aneta Słowik – O doradcy rodzinnym w środowisku polskich emigrantów – wybrane aspekty	215

Elżbieta Dubas, Arkadiusz Wąsiński, Aneta Słowik

WSTĘP

Biografie rodzinne i uczenie się to tytuł kolejnego, już ósmego tomu z serii „Biografia i badanie biografii”, w której publikowane są wyniki badań nad biografiami, podejmowane głównie z perspektywy andragogicznej. Tym razem Autorki i Autorzy tekstów pochylają się nad kwestiami dotyczącymi **rodziny**, które ostatnio nieczęsto są przedmiotem celowanych badań andragogicznych. Warto jednak, by wzbudzały one zainteresowanie andragogów, szczególnie w dobie głębokich kryzysów, jakich doświadcza współczesna rodzina. By przyczyniały się do odszukiwania jej znaczenia, przywracającego wartości uniwersalnie łączone z rodziną. Należą do nich m. in. zapewnianie członkom rodziny poczucia bezpieczeństwa, wsparcia i bliskich relacji osobowych, przekazywanie wartości, wzajemne uczenie się, poczucie stałości w zmiennych okolicznościach życia i rozwoju osobistego w perspektywie jednego i wielu pokoleń.

Odnosząc kwestie rodziny do badań biograficznych, odsłania się fenomen „poszukiwania” rodziny w **biografii**, konstruowania biografii rodzinnej jako jednej z linii tematycznych biografii całościowej. W linii rodziny biografia ujawnia różnorodne wątki powiązane z szeroko rozumianym życiem rodzinnym, doświadczanym w jakimś stopniu przez każdego człowieka na przestrzeni całego życia. Rozpoznawanie linii rodziny w biografii to fascynujące zadanie badawcze ze względu na jej wielowymiarowość i złożoność, oczywistość i nieoczywistość, typowość i nietypowość, powiązania z innymi liniami biograficznymi, np. linią zdrowia, zainteresowań, edukacji, linią zawodu itp. To także możliwość odsłaniania nowych nieznanych lub mniej znanych **obecności** rodziny w ludzkich historiach, tak historiach jednostkowych, jak i historiach zbiorowych, w tym narodowych i ogólnoludzkich. To również próba rozumienia obecności rodziny w biografii, a nade wszystko w życiu pojedynczego człowieka.

Szczególnym wątkiem andragogicznych badań biografii rodzinnych jest odnajdowanie w biografii rodzinnej linii **uczenia się**. Ten zakres badań nie jest obcy andragogom; należy przypomnieć w tym miejscu badania pamięci szkoły i pamięci dzieciństwa realizowane przez Profesor Olę Czerniawską i jej uczennice (np. Czerniawska, 2000, s. 91–99). Warto też przypomnieć w tym miejscu jedno z pierwszych w Polsce biograficznych badań nad edukacją w perspektywie pokoleniowej, których autorką jest Eugenia Anna Wesołowska (Wesołowska, 2002, s. 117–125). Wątek rodziny obecny jest we

wszystkich tomach serii „Biografia i badanie biografii”, wśród których szczególnie należy uwypuklić tom 1: *Uczenie się z (własnej) biografii* (Dubas, Świtalski (red.), 2011a) oraz tom 2: *Uczenie się z biografii Innych* (Dubas, Świtalski (red.), 2011b). Uczenie się z biografii – własnej i Innych – to często biograficzne uczenie się umiejscowione w rodzinie, to uczenie się od najbliższych członków własnej rodziny, a także uczenie się z doświadczeń innych rodzin, często znanych klanów rodzinnych.

W przedkładanym czytelnikowi tomie zostało zamieszczonych 15 tekstów. Struktura tomu jest trójdzielna. Wyodrębniono w niej teoretyczne i badawcze poszukiwania naukowe w przedmiotowym zakresie. Pierwszą część zatytułowaną *Teoretyczne ramy rozumienia kategorii „biografii rodzinnej”* tworzą rozdziały, w których podjęto wieloaspektowy namysł ukierunkowany na dociekanie istoty biografii rodzinnej oraz jej relacji z innymi kategoriami pojęciowymi, tj. biografią małżeńską, biografią indywidualną oraz uczeniem się biograficznym (zwłaszcza uczeniem się od Innych). W drugiej części *Biografia rodzinna jako osobliwa przestrzeń doświadczania współobecności* skoncentrowano się na próbie uchwycenia subtelnych, często niedostrzeganych, a nawet pomijanych przejawów biografii rodzinnych w praktyce życia rodzinnego. Z kolei na trzecią część tej publikacji *Rodzina w sytuacji migracji. (Nie)rodzinne migracje* składają się rozdziały, w których ukazano specyfikę biografii rodzinnych kształtowanych w różnych systemach społeczno-kulturowych, w sytuacji migracji, której często doświadczają także współcześni Polacy.

Syntetyczne przybliżenie treści poszczególnych rozdziałów kreśli kontury wielobarwnego obrazu niniejszej publikacji. Rozpoczyna ją **Elżbieta Dubas** rozważaniami nad złożonym charakterem fenomenu biografii rodzinnej rozpatrywanego jako „efekt kolektywnych procesów pamięci o właściwościach adaptacyjnych, a także twórczych”. Takie rozumienie biografii rodzinnej pozwala dostrzec jej funkcję integrującą i kreacyjną członków rodziny wokół symboli, znaczeń i wartości utrwalanych i tworzonych w przekazach międzygeneracyjnych i wewnątrzgeneracyjnych. Skłania też Autorkę do interesującej dyskusji nad szerszym kontekstem znaczeniowym rozumienia rodziny jako przestrzeni biograficznej, a więc przestrzeni rozbudzającej i kształtującej wśród członków wspólnoty rodzinnej zdolności do refleksji biograficznej i uczenia się z biografii Innych. Perspektywę systemowego rozumienia rodziny kontynuuje i rozwija **Karolina Kuryś-Szyncel**, dla której stanowi ona naturalną i pierwotną przestrzeń rekonstrukcji historii rodzinnych. Autorka dostrzega zasadnicze znaczenie biografii rodzinnej dla uczenia się biograficznego jej członków. Nawiązuje do ważności egzystencjalnej obecności drugiego człowieka w sytuacji spotkania konstytuującej przestrzeń ponadpodmiotowego doświadczania i przeżywania własnego życia we wspólnocie rodzinnej. Biografia rodzinna jawi się w tym kontekście jako wyzwanie dla systemu rodzinnego. Z kolei **Arkadiusz Wąsiński** odniósł się do biografii rodzinnej z perspektywy autokreacji małżonków i zarazem rodziców do rodzicielstwa. Osią rozważań jest dążenie do uchwycenia biograficznego wymiaru autokreacji oraz jej współwystępowania

i wzajemnych powiązań ze współkreacją, a także z biografią małżeńską, rodzinną i biografiami indywidualnymi każdego członka rodziny. Dopełnieniem tych rozważań jest namysł nad złożoną naturą rodzicielstwa (biologicznego i adopcyjnego) rozumianego jako rzeczywistość *in statu nascendi*, stanowiącą wyzwanie dla człowieka dorosłego w intencjonalnym i twórczym poszukiwaniu własnej drogi życiowej *bycia i stawania się* rodzicem.

Drugą część pracy otwiera rozdział **Małgorzaty Łobacz** zawierający w tytule inspirującą i skłaniającą do refleksji metaforę wyrażającą się w napięciu między „*być*” a „*stawać się*” osobą w rodzinie. Autorka eksponuje istotne znaczenie rodziny dla afirmacji osoby ludzkiej, które rozpoznaje w biografii osób, które swoją działalnością misyjną zapisały się w sposób szczególny we współczesnej historii chrześcijaństwa, tj. św. Matki Teresy z Kalkuty, Matki Elżbiety Czackiej oraz Jeana Vaniera. Wątek znaczącej, a właściwie niedającej się w żaden sposób zastąpić roli rodziny w całościowo ujmowanym przeżywaniu wszystkich etapów życia człowieka, aż po jego kres, podejmuje natomiast **Justyna Szto Bryn-Bochomulska**. Autorka kreśli naturalną łączność ludzkiego życia i śmierci z przestrzenią domu rodzinnego, w którym doświadczeniu różnorodnych przejawów życia towarzyszy doświadczenie uczestniczenia w umieraniu bliskich osób i utrwalaniu wspomnień z nimi związanych w biografii rodzinnej. Warto zwrócić uwagę na rzadko podejmowane w refleksji pedagogicznej i andragogicznej zagadnienie odkrywanej współcześnie niejako na nowo roli rodziny we wspólnotowym przeżywaniu śmierci, zwłaszcza „uczeniu się” śmierci, które wpisuje się w afirmatywne odniesienie się do osobowego wymiaru egzystencji człowieka. Na inny aspekt biografii rodzinnej zwróciła uwagę **Ewelina J. Konieczna**. Na kanwie badań biograficznych podjęta została próba uchwycenia procesu rekonstruowania indywidualnych biografii matek wywoływanego faktem niepełnosprawności ich dzieci. Należy podkreślić, że niepełnosprawność dziecka jest rozpatrywana jako przyczyna doświadczenia trudnego macierzyństwa, która odciska swój ślad w biografii rodzinnej i indywidualnych biografii członków rodziny, w tym matek. W myśl rozważań Autorki niepełnosprawność dziecka wydatnie przyczynia się do współkształtowania stosunków rodzinnych, atmosfery domu rodzinnego, a także wspólnotowego przeżywania sytuacji zdrowotnej i rozwojowej dziecka. Jest utożsamiana z czynnikiem stymulującym uczenie się biograficzne matek, które może mieć charakter konstruktywny i dekonstruktywny. Ma ono więc zasadnicze znaczenie dla osiągania gotowości do angażowania się w twórczą pracę nad sobą, a tym samym aktywnego stawania się i spełnienia w rodzicielstwie. Wątek twórczej pracy nad sobą inspirowany biografią rodzinną ujawnił się również w rozdziale **Izabeli Przybylskiej**. Kanwą rozważań jest wywiad narracyjny z kobietą, która swoje doświadczenia i osiągnięcia zawodowe łączy z muzyką definiowaną jako zamiłowanie wyniesione z domu rodzinnego, profesją związaną z byciem muzykiem orkiestrowym i nauczycielem, a nawet misją niesienia pomocy pacjentom onkologicznym. Niebanalne podejście do znaczenia rodziny dla kształtowania biografii człowieka proponuje **Iwona Grodź**. Na przykładzie

analizy filmów dokumentalnych ukazujących różne etapy i fakty biograficzne Zdzisława Beksińskiego, Autorka odsłania specyfikę jego relacji rodzinnych, które okazały się dla tego artysty tyleż inspiracją, co balastem. Treść tego rozdziału odsłania złożony, wieloznaczny i zarazem trudny do satysfakcjonującego rozpoznania charakter życia rodzinnego, a w tym kontekście uczenia się biograficznego. Oryginalne podejście do biografii rodzinnej prezentują **s. Mariola Adria Bach CSFN** oraz **Janusz Krysztofik**, którzy ukazują rolę fotografii rodzinnej w nieustannym kształtowaniu biografii rodzinnej. Rolę tę utożsamiają z wydobywaniem z „mroków” zbiorowej niepamięci wspomnień o członkach rodziny z różnych pokoleń i faktów z historii rodziny. W interesujący sposób wspomniani Autorzy odsłaniają subtelny różnicę między zapominaniem a zapomnieniem, przed którym chronią człowieka utrwalone w fotografii momenty z jego życia, zaświadczone na sposób symboliczny o jego istnieniu przekraczającym granicę ludzkiej pamięci i czasu. Rozdziałem zamykającym tę część publikacji jest skłaniający do refleksji rozdział **s. Marioli Adrii Bach CSFN**. Autorka dostrzega ważność pozornie nieistotnych dla toczącego się życia rodzinnego, i tym samym biografii rodzinnej, obiektów materialnych stanowiących wyposażenie domu. Na przykładzie wywiadu narracyjnego Autorka w niekonwencjonalny sposób ukazuje biograficzny kontekst stołu rodzinnego traktowanego przez Narratora jako milczącego towarzysza toczącego się w jego domu rodzinnym życia codziennego.

Ostatnią, trzecią część publikacji otwierają trzy teksty badaczek frankofońskich (z Francji, ze Szwajcarii, z Quebecu w Kanadzie) i dotyczą sytuacji jednostki i ich bliskich doświadczających zmiany kulturowej. Osią spinającą te teksty jest pozorna (nie)obecność rodziny w życiu migrantów i migrantek.

Tekst doktorantki **Ingrid Lathoud** został napisany w pierwszej osobie. Migrantka, wyjeżdżając do Quebecu, pozostawia przeszłość (dzieciństwo, okres dojrzewania, własną rodzinę) za sobą, aby rozpocząć nowy etap życia. Narratorka doświadcza procesu migracji wewnętrznej związanej z rozpoczęciem i stopniowym wprowadzaniem zmian. One dokonywały się i dokonują również w relacjach rodzinnych. Migrantka konstruuje nowe znaczenia, sensy przeszłych i teraźniejszych doświadczeń biograficznych, co z kolei jest możliwe dzięki doświadczeniu mobilności tzw. migracji zewnętrznej. „Bogactwo” wydarzeń migracji pozwala z dystansu snuć nową narrację, rozliczyć się ze starymi schematami, konstruować nową biograficzną wiedzę.

Drugi tekst **Muriel Molinié** dotyczy sytuacji migrantek i migrantów (głównie studentek i studentów), którzy dzielą się doświadczeniem migracji podczas zajęć języka francuskiego dla obcokrajowców. Prowadzące zajęcia proponują uczestnictwo w projekcie edukacyjnym z wykorzystaniem narracji wizualnej. Uczenie się języka drugiego potocznie zwanego obcym staje się pomostem, trampoliną, dźwignią umożliwiającą podobnie jak u Ingrid konstruowanie nowych znaczeń i sensów wydarzeń biograficznych. Język drugi wnosi w życie jednostki „obcość” pozytywną, bowiem pozwala na spojrzenie na siebie i bliskich z dystansu. To proces rozwojowy, choć okupiony stratami, pożegnaniem,

również z rodziną. W niektórych pracach wizualnych studentów i studentek (wideo, rysunek) więzi rodzinne są ujęte, z kolei w innych można odnaleźć pozorną (nie)obecność członków rodziny.

W trzecim tekście, **Catherine Schmutz-Brun** dokonuje zestawienia dwóch typów migracji tzw. inwazyjnej, nielegalnej, bez dokumentów, z drugą tzw. legalną, „obudowaną” kontraktami, umowami, dokumentami. Ludzie z pierwszego typu migracji przywożą tożsamość zamazaną, chcą tylko przeżyć, z kolei drudzy poprzez migrację chcą wzmocnić „uznanie tożsamościowe”, poszerzyć kompetencje zawodowe, mieć lepsze CV. Autorka również przedstawia narracje dwóch kobiet-migrantek, mających niepełnosprawne dziecko. Te rodziny próbują w nowych warunkach konstruować życie. Dla nich zmiana kulturowa dotyczy również innego doświadczania opieki, wsparcia i pomocy ze strony państwa przyjmującego. Takiej nie otrzymałyby w swoim kraju macierzystym, ale również i w tym kraju – raju trzeba „wychodzić” pomoc, wystarać się o nią wszędzie, gdzie tylko wskazuje się źródło wsparcia.

Trzy teksty frankofońskich badaczek pokazują dyspozycję człowieka-migranta do narracji, potrzebę (de)(re)konstruowania życia w sytuacji migracji. To doświadczenie biograficzne wymagające zaradności, wprowadzenia zmian, również w zakresie relacji rodzinnych. W czterech tekstach rodzina nie jest głównym wątkiem, wokół którego toczy się narracja biograficzna. To środowisko ważne, ale w narracjach pomijane, przemilczane, stanowiące wątek poboczny opowieści o życiu. Można postawić pytanie o przyczynę tej luki. Wydaje się, że migracyjne „tu i teraz” jest na tyle sytuacją pochłaniającą, że cała siła pracy biograficznej jest przekierowana na konstruowanie swojego życia w teraźniejszości. Do przeszłości się nie sięga, jest ona przykryta złożonością i bogactwem migracyjnych doświadczeń biograficznych. Również przyszłość jest niepewna, a plany szybko się dewalują, tracą na znaczeniu. Dopiero „oswojenie” migracji, umiejscowienie siebie w nowym kraju, powoduje, że można znaleźć czas na refleksję, namysł nad swoim życiem i więziami rodzinnymi.

Anna Walulik, w kolejnym tekście tej części, odnosi się do problematyki biografii rodzinnej kształtowanej w specyficznej dla członków rodziny sytuacji związanej z pobytem polskiej rodziny na emigracji. Autorka na kanwie analizy zgromadzonego materiału badawczego dochodzi do wniosku o kluczowej roli pedagogiki ciągłości w rozbudzaniu myślenia o wartości własnego życia w obliczu radykalnej zmiany. Zakłada ono konstruktywne kształtowanie tożsamości podmiotowej i rodzinnej oraz dostrzeganie ciągłości między różnymi etapami życia własnego i rodzinnego (np. życia w kraju ojczystym i na emigracji).

Tom zamyka tekst autorstwa **Anety Słowik**, który dotyczy pracy doradcy rodzinnego w środowisku polskich emigrantów. Czytelnik może poznać wybrane praktyki poradnicze uruchamiane i stosowane przez doradcę w społecznościach polonijnych w Anglii i w Niemczech. Autorka również charakteryzuje działalność doradcy rodzinnego w pionierskich wspólnotach polskich emigrantów (na przykładzie *Chłopa polskiego w Europie i w Ameryce* – Williama Thomasa i Floriana Znanieckiego).

Można przyjąć, że przedłożona czytelnikowi publikacja *Biografie rodzinne i uczenie się* stanowi oryginalne ujęcie refleksji nad rodziną, wiążące się z wyeksponowaniem biografii rodzinnych jako symbolicznej przestrzeni kształtowania się indywidualnych biografii członków wspólnoty rodzinnej oraz ich biograficznego uczenia się. Uwzględnia ono złożoną, subtelną i pod wieloma względami nieoczywistą naturę przenikania się procesów indywidualnych i zbiorowych zachodzących w realiach wspólnoty rodzinnej. Walorem niniejszej publikacji jest połączenie różnych perspektyw teoretycznych i badawczych zogniskowanych wokół różnych ujęć biografii rodzinnych i procesów uczenia się biograficznego osadzonych w realiach życia rodzinnego. Odślaniają one odmienności kulturowe refleksji nad rodziną rozwijane przez polskich i zagranicznych badaczy zajmujących się tą tematyką. Wyeksponowanie biograficznej perspektywy jest w tym kontekście interesujące poznawczo zarówno w dyskursie andragogicznym, jak i pedagogicznym, w których nie zyskała ona jak dotąd pogłębionego rozpoznania. Badanie aspektów edukacyjnych zawartych w biografiach rodzinnych może sprzyjać poszerzaniu andragogicznej teorii uczenia się dorosłych oraz może być wykorzystane w praktyce edukacji dorosłych, w tym edukacji rodzinnej.

Treść publikacji jest wrażliwą reakcją badaczy na złożoną, wielowymiarową codzienność i szybko zmieniające się współcześnie uwarunkowania życia rodzinnego, odzwierciedlające się w biografiach. W tym miejscu, w imieniu redaktorów tomu, pragniemy wyrazić serdeczne podziękowanie Autorkom i Autorom ósmego tomu za inspirujący wybór tematów badawczych i ich interesujące poznawczo prezentacje. Jesteśmy przekonani, że nasza publikacja zachęci do dalszych badań nad biograficznym uczeniem się w kontekście rodziny, które pomogą odsłonić znane i nieznanne, nowe i nie nowe, wcześniej nie dostrzegane a ważne dla tożsamości jednostki, rodziny i społeczeństw jego przestrzenie.

Bibliografia

- Czerniawska O., 2000, *Pamięć dzieciństwa*, [w:] O. Czerniawska, *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź, s. 90–99.
- Dubas E., Świtalski W. (red.), 2011a, *Uczenie się z (własnej) biografii*, seria „Biografia i badanie biografii”, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Dubas E., Świtalski W. (red.), 2011b, *Uczenie się z biografii Innych*, seria „Biografia i badanie biografii”, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Wesołowska E.A., 2002, *Drogi edukacyjne pięciu pokoleń – na przykładzie jednej rodziny w Polsce*, [w:] E. Dubas, O. Czerniawska (red.), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 27, Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa, s. 117–125.

TEORETYCZNE RAMY ROZUMIENIA KATEGORII „BIOGRAFIA RODZINNA”

Elżbieta Dubas*

WOKÓŁ BIOGRAFII RODZINNEJ I JEJ BADANIA REFLEKSJE WPROWADZAJĄCE

Streszczenie. Tekst prezentuje rozważania dotyczące biografii rodzinnej w odniesieniu do biograficznego podejścia badawczego. Biografia rodzinna została ujęta z perspektywy systemowego rozumienia rodziny, jako swoisty biograficzny mechanizm sprzyjający jej homeostazie. Ukazano biografię rodzinną jako wartość dla jednostki, grupy, społeczeństwa i kultury. W podejściu biograficznym uwzględniono dwa ujęcia: jednostkową i zbiorową biografię rodzinną. Wskazano na trudności związane z badaniem biografii rodzinnych. Zaakcentowano obecność procesu uczenia się w kontekście biografii rodzinnej, w szczególności jako uczenia się od Innych.

Słowa kluczowe: biografia rodzinna, rodzina, ujęcie systemowe, homeostaza, biografia rodzinna jednostkowa i zbiorowa, badanie biografii rodzinnych, uczenie się z biografii rodzinnych

Around family biography and its studies. Introductory reflections

Summary. The text presents deliberations concerning a family biography in relation to biographical research approach. A family biography has been presented from the perspective of understanding a family systemically, as a kind of a mechanism favouring its homeostasis. A family biography has been shown as a value for an individual, a group, society and culture. Two approaches have been included in biographical perspective: an individual and a family biography one. Also, the difficulties related to studying family biographies have been pointed to. The presence of the learning process in the context of a family biography has been emphasised, particularly as the process of learning from Others.

Key words: family biography, family, systemic approach, homeostasis, individual family and collective biography, researching family biographies, learning from family biographies

Wprowadzenie

Refleksje o rodzinie, usytuowane w kontekście biografii, trzeba uznać za temat wielowątkowy i złożony. Tym, co w takim ujęciu może interesować badacza, jest biografia rodzinna. Określenie, czym jest biografia rodzinna jest dla

* Profesor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Andragogiki i Gerontologii Społecznej, ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź, e-mail: elzbieta.dubas@uni.lodz.pl

badacza trudnym wyzwaniem, wymagającym wiedzy i namysłu, dotyczącego rodziny (wiedzy o rodzinie), jak również biografii (wiedzy o biografii). To konieczność ich powiązania i skonstruowania kategorii pojęciowej i badawczej, jaką jest biografia rodzinna. Z tym wiąże się potrzeba wyboru ram teoretycznych, w tym założeń ontologicznych, wskazujących na rozumienie składowych tego terminu, czyli rozumienie czym jest rodzina oraz czym jest biografia. To również znaczenie wyboru założeń metodologicznych, opierających się na określonych podstawach epistemologicznych, uzasadniających sposób badania biografii rodzinnej. Trudności badawcze wiążą się nie tylko z określeniem rozumienia „biografii rodzinnej” i sposobu jej badania, ale także z uświadomieniem i określeniem znaczenia i celu badania tego fenomenu. W tym kontekście nasuwają się pytania: czy, dla kogo i dlaczego biografia rodzinna jest wartościową? Wielozakresowość tego zjawiska uwidacznia się także w jego edukacyjnym kontekście, a więc odniesieniu do szeroko pojętego uczenia się powiązanego z biografią rodzinną, a także w powiązaniu z praktyką życia społecznego, tj. praktyką życia rodzinnego i znaczeniem dla życia rodziny. W takim więc sensie, złożoność fenomenu biografii rodzinnej może skutkować trudnością naukowego poznania tego fenomenu.

O rodzinie z różnych perspektyw. Rodzina w ujęciu systemowym

Rodzinę rozumie się w nauce w różnoraki sposób, w zależności od perspektywy określenia jej rozumienia, odzwierciedlającego spostrzeganie głównych własności rodziny oraz w zależności od sposobu jej badania. Tak więc, rodzinę można spostrzegać jako małą grupę pierwotną, jako instytucję społeczną, jako wspólnotę, jako zrzeszenie (Adamski, 2002, s. 28–33), jako subkulturę (umiejscowioną w określonej szerszej kulturze), miejsce współodświadczenia (Kuryś-Szyncel, 2017, s. 60), jako system (Świętochowski, 2010, s. 56). To ostatnie ujęcie może być szczególnie przydatne dla rozumienia fenomenu biografii rodzinnej.

W ujęciu systemowym zwraca się uwagę na rozliczne powiązania i zależności w systemie rodzinnym. Odrzuca się statyczny, redukcjonistyczny i linearny model spostrzegania zależności w rodzinie, „ponieważ wyabstrahowane z czasoprzestrzeni rodziny pojedyncze związki nie mogą oddać całej złożoności systemu rodzinnego” (Świętochowski, 2010, s. 56). Jak pisze Waldemar Świętochowski, „rodzina jest żywym, otwartym organizmem psychospołecznym, który spełnia wszystkie kryteria systemu. Stanowi autonomiczną całość wraz ze swoją strukturą, rolami i procesami. [...] Prawidłowo funkcjonujący system ma elastyczną zdolność do balansowania między utrzymaniem stabilności i dążeniem do zmiany” (Świętochowski, 2010, s. 66). To ujęcie rodziny można uznać za inspirujące dla rozumienia rodziny w perspektywie biograficznej – w odniesieniu do biografii.

Biografia rodzinna w kontekście systemowego ujęcia rodziny

Ten kontekst ujęcia biografii rodzinnej, na polskim gruncie, w sposób prze-myślany podjęła Karolina Kuryś-Szyncel (2017). Autorka określiła, że „Biografia rodzinna to zwielokrotniona (będąca czymś więcej niż suma biografii jednostkowych), podlegająca systemowym zasadom cyrkularności i ekwipotencjalności (Bertalanffy, 1984), nieskończona rekonstrukcja wynikająca z napięcia między biegiem życia rodziny a opowieścią o historii życia” (Kuryś-Szyncel, 2017, s. 58). Istotnym składnikiem biografii rodzinnej jest systemowa opowieść o historii życia rodzinnego, która, „jest – podobnie jak opowieść indywidualna (jednostkowa) – subiektywna (White, 1991, cyt. za: Kuryś-Szyncel, 2017), nie-normatywna, niepowtarzalna, wyjątkowa i spersonalizowana” (Kuryś-Szyncel, 2017, s. 59). Według autorki, cechą rodzinnych opowieści jest zmienność: „Rodzinne opowieści są dynamiczne, zmienne, rekonstruowane i dekonstruowane. Ten nieustanny ruch narracyjny zapewnia rodzinie nie tylko trwanie, lecz także twórcze dostosowywanie się do fluktuacyjnej rzeczywistości” (Kuryś-Szyncel, 2017, s. 59). (Warto zaznaczyć, że cecha ta dotyczy społeczeństw „otwartych”, zmiennych, pluralistycznych, ponowoczesnych, które charakteryzują się dużą zmiennością w przeciwieństwie do społeczeństw tradycyjnych opartych na stałości.) Dalej autorka podkreśla, że „Opowieść o historii życia rodzinnego zawiera w sobie treść tzw. prawdziwego życia, które zapisuje się w mitach rodzinnych, lojalnościowych zobowiązaniach, transmisjach międzypokoleniowych i etosie rodzinnym” (Cierpka, 2013; Dryll, 2013, cyt. za: Kuryś-Szyncel, 2017), czyli rodzinnych autonarracjach (Kuryś-Szyncel, 2017, s. 59)¹. Wreszcie, Kuryś-Szyncel, przytaczając Barbarę Józefik (2003), ujmując rodzinę jako system kulturowy i dostrzegając możliwość rozumienia biografii rodzinnych w szerszym kontekście jej funkcjonowania: „Spostrzeganie rodziny jako kultury pozwala na zobaczenie jej opowieści w szerszym kontekście socjo-polityczno-kulturowym, dzięki czemu możemy traktować ją jako subkulturę w szerszej kulturze” (Józefik, 2003, s. 121–122, cyt. za: Kuryś-Szyncel, 2017, s. 59).

Biografia rodzinna jako „mechanizm” biograficzny sprzyjający homeostazie systemu rodzinnego

Rodzinę można traktować jako system biograficzny, który poprzez biografię rodzinną reguluje swoje funkcjonowanie i konsekwentnie zmierza do zachowania rodzinnej homeostazy. Biografia rodzinna jest tworzywem spajającym członków rodziny, prezentującym ją jako całość, ukazującym sens jej trwania, a w ramach rodziny sens i miejsce każdego jej członka. Biografie jednostkowe „wplątane” są w biografię rodzinną, z niej się wywodzą i mają wpływ na

¹ Trzeba zauważyć, że opowieści te zawierają tylko tę część tzw. prawdziwego życia, która z ważnych dla rodziny powodów została opowiedziana, a następnie była wielokrotnie powtarzana i często rekonstruowana.

jej teraźniejszy i przyszły kształt. **Biografia rodzinna jest efektem kolektywnych procesów pamięci o właściwościach adaptacyjnych, a także twórczych.** Świadome lub nieświadome „oszustwa pamięci” (określenie za: Shaw, 2018) służą skutecznie tym celom. Proces *scordatury*, opisywany przez Martinę Lani-Bayle jako „rozdźwięk między słowami a tym, co powinny oznaczać” także to potwierdza, gdyż: „Wiele historii, żeby się sztucznie komponowały, zostało tak przestrojonych, w sposób narzucony lub nie, dobrowolny lub nie, oficjalny lub nie [...] Wobec nieznośnej pustki i aby ją zapełnić, niektórzy swoim dzieciom opowiedzieli jakąś inną, zastępują dramaty mało istotnymi zdarzeniami” (Lani-Bayle, 2020, s. 82, 80). **Biografia rodzinna tworzona jest poprzez narrację rodzinną,** która łączy fragmenty jednostkowych opowiadań w sensowną całość, wyznaczając znaczenia i sensy dla całej rodziny (rodu, klanu). W narracji tej łączą się wybrane wątki jednostkowe – subiektywne z obiektywnymi faktami. Właściwości człowieka jako *homo narrans* (Victorri, 2002, cyt. za: Lani-Bayle, 2020, s. 71) i zarazem członka rodziny uzyskują scalenie w treściach i znaczeniach rodzinnej biografii. **Biografii rodzinnej sprzyja wymiana refleksji biograficznej między członkami systemu rodzinnego.** Służy ona odnajdowaniu znaczeń i ich (re)konstrukcji. **Biografia rodzinna uruchamia refleksję biograficzną** członków rodziny i w jej wyniku ponowny namysł nad tą biografią, jej uzupełnienia i transformacje. **Biografia rodzinna jest też wynikiem zdolności systemu rodzinnego do autopopeży** (samotworzenia, samoodtworzenia się), co oznacza, że „systemy same siebie stymulują (lub nie) do zmiany i rozwoju” (Luhmann, 2007, cyt. za: Kuryś-Szyncel, 2017, s. 65). Biografia rodzinna jako mechanizm biograficzny ujawnia funkcjonowanie rodziny jako systemu: semantycznego (posługującego się znaczeniami i tworzącego znaczenia), narracyjnego (opowiadającego historię rodziny), relacji (między członkami rodziny, między pokoleniami w rodzinie), współdoświadczenia (bezpośrednio w przestrzeni i w czasie, lub pośrednio przez przekaz biograficzny), wymiany (transmisji informacji, wiedzy, umiejętności, norm, wartości, postaw itp.) i uczenia się (z biografii innych – członków rodziny). Biografia (re)konstruowana przez rodzinę jest odpowiedzią na jej potrzebę homeostazy. Biografia rodzinna jest wprost swoistym przykładem rodzinnej homeostazy, wynikającej z potrzeby odnajdowania stałości w zmianie. Choć współczesne biografie są bardziej dynamiczne niż biografie w społeczeństwach tradycyjnych, to i dziś opowieść rodzinna może być mniej zmienna niż biografia jednostkowa.

Biografia rodzinna jako wartość

Społeczny sens biografii, także rodzinnych, jest uwypuklany w społeczeństwach ponowoczesnych. Jak stwierdza Gaston Pineau, poprzez swoisty przekaz biograficzny „uczynienia dzieła ze swego życia” stają się one społeczeństwami biograficznymi i autobiograficznymi (Pineau, 2020). „Ruch biograficzny jako sztuka formacyjna istnienia”, „sztuka kształtowania egzystencji poprzez

opowiadanie biografii” (Pineau, 2020) to cechy i wyzwania dla takiego społeczeństwa. Dotyczy to nie tylko jednostek ale także grup, w tym rodziny. Biografia rodzinna jest wyrazem tworzenia dzieła z życia każdej rodziny, nie tylko rodziny obiektywnie uznanej za wybitną.

Termin biografia, zdaniem Christine Delory-Momberger, jest centralnym terminem w społeczeństwie biograficznym. Społeczeństwo biograficzne podkreśla znaczenie jednostkowego opowiadania o sobie. Chce znać szczegóły jednostkowych egzystencji. Poprzez jednostkowe biografie społeczeństwo to zyskuje indywidualne cechy i zarazem obdarza lub obarcza jednostki indywidualną odpowiedzialnością za ich własne biografie (Delory-Momberger, 2020, s. 44 i dalsze). Tym samym ogranicza odpowiedzialność np. polityków za życie jednostki i społeczeństw. W społeczeństwach biograficznych znaczenie przypisywane jest nie tylko biografom jednostkowym, ale także biografom szerszych grup społecznych. Należy do nich także rodzina. Biografie rodzinne „wchodząc” w świadomość społeczną ratują od niebytu, nieobecności, braku znaczenia rodziny, których życie i dzieło opowiadają.

Biografię rodzinną można traktować jako wartość. Ma ona bowiem znaczenie dla jednostki, dla grupy (rodziny), dla społeczeństwa i dla kultury. **Znaczenie dla jednostki** uzewnętrznia się w zakorzenieniu pojedynczego człowieka w szerszej społeczności, co pozwala na doświadczenie poczucia bycia z innymi – bycia razem, a nie wyłącznie osobno. Biografia rodzinna włącza więc jednostkę w szerszą wspólnotę, dając poczucie realizacji wspólnego losu. Określa osobową tożsamość poprzez przynależność do grupy. Istotnie więc przeciwdziała osamotnieniu. **Znaczenie dla grupy (rodziny)** ujawnia się w scalaniu wiedzy o rodzinie, jej korzeniach i procesie rozwoju. Biografia rodzinna daje poczucie znaczenia tej rodziny – jej odmienności, wyjątkowości w odniesieniu do innych rodzin i pozwala na budowanie poprzez biografię rodzinną „potęgi” rodziny, nawet jeśli jest ona w obiektywnej ocenie rodziną przeciętną. **Znaczenie dla społeczeństwa** wiąże się ze świadomością przynależności rodziny do szerszego systemu społecznego, do społeczeństwa, narodowości, państwowości. To daje poczucie oparcia w systemie norm i wartości, instytucjonalnych reguł podzielanych przez większe grono ludzi niż tylko przez członków rodziny. To daje szansę identyfikacji i potwierdzenia swej ponadrodzinnej tożsamości. **Znaczenie dla kultury** łączy się z wkładem danej rodziny w funkcjonowanie kultury, na poziomie konsumpcji jej dóbr materialnych i duchowych, jak również na poziomie jej tworzenia, choćby w wymiarze psychologicznym, „na miarę” tej rodziny. Każda rodzina tworzy bowiem swoją subkulturę, niektóre zaś wpisują się swymi działaniami w szerszą kulturę, narodową a nawet i ponadnarodową. Z tej perspektywy należy odróżnić biografie rodzin zwyczajnych i biografie rodzin niezwykłych. W pierwszym przypadku biografia rodzinna nie jest zauważalna przez szerszą społeczność. Może być jedynie rozpoznawalna w społeczności lokalnej, w której rodzina funkcjonowała. W drugim przypadku, biografie rodzinne są fenomenami rozpoznawanymi w szerszym systemie społeczno-kulturowym, także po upływie dłuższego czasu. Takie biografie

rodzinne przedstawiają życie i osiągnięcia wybitnych rodów, klanów rodzinnych, które są ważne dla szerszego społeczeństwa i kultury, a nawet dla kultury ponadnarodowej. Obecność tych biografii może być rozciągnięta w długim czasie historycznym.

Podejście biograficzne a biografia rodzinna

Z perspektywy zainteresowań biografią rodzinną, rodzina może być traktowana jako przestrzeń biograficzna. Rodzina, tak jak pojedynczy człowiek, ma swoją biografię. Biografię tę może konstruować i rekonstruować z udziałem jej wszystkich lub niektórych członków. Biografię tę może przekazywać i modyfikować z biegiem czasu. Odzwierciedla ona jej tożsamość.

Biografię rodzinną w podejściu biograficznym można rozpatrywać w dwóch ujęciach: jednostkowym i zbiorowym. Pierwsze ujęcie oznacza jednostkową narrację z kontekstem rodziny, drugie – zbiorową narrację dotyczącą rodziny (rodu, klanu).

Jednostkowa biografia rodzinna to biografia pojedynczej osoby zawierająca tematyczną linię biografii (Dubas, 2017, s. 68), jaką jest linia rodziny (rodzinna). Wątek rodzinny jest składnikiem biografii całościowej. Rodzina jest „tematem” jednostkowej opowieści o życiu, która zawiera tak elementy obiektywne, jak i subiektywne. Treściami tej biografii są doświadczenia jednostki mające kontekst umiejscowiony w rodzinie. Można do niego zaliczyć: osoby – członków rodziny, np. rodziców, dziadków, dzieci, wnuków, innych krewnych i powinowatych; osoby znaczące w rodzinie, autorytety i „czarne owce”, które zostały zauważone, były obecne bezpośrednio lub w opowieści i wywarły wpływ na życie jednostki; etapy życia rodzinnego, tak z perspektywy rodziny pochodzenia, jak i prokreacji; przekazywane opowieści o wydarzeniach rodzinnych; osobiste przeżycia związane z życiem rodzinnym i przeżycia innych przekazywane w opowieści rodzinnej; dzieła uznane za osiągnięcia rodzinne (sukcesy, nagrody) i porażki rodzinne (nieszczęścia, dramaty), i inne, a także fakty: daty, miejsca itp. związane z życiem rodzinnym. Kontekst rodzinny najczęściej łączy się z innymi liniami biograficznymi, np. linią edukacji, linią pracy, linią zdrowia i innymi. Dla osoby silnie umiejscowionej w rodzinie, linia rodzinna może stanowić dominujący zakres jej biografii. Szczególnie widoczne jest to w przypadku społeczeństw o cechach tradycyjnych, w doświadczeniu kobiet. W miarę jak życie społeczne „otwiera się” na inne obszary niż rodzina, jak społeczeństwo proponuje jednostkom coraz bardziej zróżnicowane modele życia, kontekst rodzinny w biografii jednostkowej jest ograniczany lub nawet zastępowany np. kontekstem pracy zawodowej, aktywności samorealizacyjnej, aktywności wolnoczasowej itp.

Zbiorowa biografia rodzinna to narracja dotycząca danej rodziny, obecna w rodzinnych opowieściach, przekazywana z pokolenia na pokolenie, rozciągnięta w dłuższym przedziale czasowym niż biografia jednostkowa.

Niektóre rodziny (rody, klany) pielęgnują przez wiele wieków swoją narrację. Niektóre chcą odtworzyć swoją rodzinną opowieść, co uwidacznia ostatnio wzrost zainteresowania rodzinnymi genealogiami. Bohaterem zbiorowej biografii rodzinnej jest rodzina. Składniki zbiorowej biografii rodzinnej są podobne jak w przypadku biografii jednostkowej, lecz nie są tożsame. Z biegiem czasu ulegają przemianom, np. idealizacji, wyparciu, przekształceniom, związanym z funkcjonowaniem zbiorowej pamięci. W zbiorowej biografii rodzinnej znaczenie ma rekonstrukcja losów danej rodziny. Istotnym jest ustalenie genealogii rodziny, z uwzględnieniem „obecności” i więzi pokrewieństwa i powinowactwa jej członków, pielęgnowanie przekazu o znaczących osobach w rodzinie i ich dziełach, o ważnych rodzinnych wydarzeniach. Sprzyja to poczuciu trwania rodziny w dłuższej perspektywie czasowej oraz uznaniu jej znaczenia przynajmniej dla członków tej rodziny. Rekonstrukcje zbiorowej biografii rodzinnej mają charakter zewnętrzny, gdy podejmowane są przez badaczy biografii (literaturoznawców, historyków, dziennikarzy, biografów i innych) najczęściej z przeznaczeniem do publikacji. Mają też charakter wewnętrzny, gdy prowadzone są przez członków danej rodziny, często tylko na swój użytek, ale niekiedy i te biografie są publikowane, co nie dziwi w czasach społeczeństwa biograficznego, zainteresowanego takim przekazem. Zbiorowa biografia rodzinna, czy to rekonstruowana zewnętrznie czy wewnętrznie, służy scaleniu wiedzy o losach rodziny i przekazaniu jej następnym pokoleniom. Zbiorowa biografia rodzinna najczęściej jest jednak przekazem ustnym, który w swej niedoskonałości ulega zamierzonym lub nie przekształceniom, być może (jak chce teoria systemowa) w imię zachowania homeostazy rodzinnej, zachowania jej dobrego imienia i „dostarczenia” członkom rodziny poczucia sensu życia poprzez przynależność do większej znaczącej społeczności.

Rekonstrukcja biografii rodzinnych, tak jednostkowych, jak i zbiorowych, nasuwa wiele trudności. Warunkowane są one skomplikowanym charakterem procesów pamięci, trudnych do poznania przez człowieka. Pamięć, w tym semantyczna, epizodyczna, metapamięć, jest oparta na złudzeniach percepcyjnych, jest wybiórcza, zawodna (w ludzkim rozumieniu), subiektywna, lecz kieruje się swoją sensownością, łącząc fragmenty informacji w sposób, jaki ma ona dla człowieka sens (por. Shaw, 2018, s. 21 i dalsze). Ta niedoskonałość pamięci jest przejawem mechanizmów adaptacyjnych ludzkiego mózgu do zmieniającego się świata, w którym żyje człowiek. Zapominanie, konfabulacje są dla człowieka błogosławieństwem; nie chodzi bowiem o pamiętanie wszystkiego, ale tylko tego, co pozwala optymalnie funkcjonować jednostce i całej rodzinie. Rekonstrukcje biografii rodzinnych pełne są błędów pamięci, gdyż, jak pisze Julia Shaw: „Błędy pamięci można uznać więc za normę, a nie wyjątek” (Shaw, 2018, s. 15).

Dla badacza biografii rodzinnych ważnym jest uświadomienie sobie kilku kwestii, co istotnie modyfikuje przebieg procesu badawczego i interpretacje jego efektów. I tak, ważna jest świadomość epistemologiczna: tego, co badacz poznaje i tego, czego nie poznaje (nie może poznać, nie umie poznać, nie chce

poznać). Badaczowi powinien towarzyszyć sceptycyzm poznawczy, wynikający z ograniczoności jego możliwości poznawczych przy równoczesnej złożoności i nieuchwytności empirycznej rzeczywistości jaką obejmuje biografia rodzinna. Złożoność tej biografii wynika z subiektywnie i intersubiektywnie zwielokrotnianych faktów i przeżyć, obecnych w pamięci semantycznej wielu pokoleń rodziny, tworzących biograficzną całość, w której jednak zapewne ma miejsce wiele luk, tajemnic, nieudomówień i które nie zostaną badaczowi ujawnione. Całościowa biografia rodzinna oznacza pewną zgodę na ich utajenie z myślą o dobru tej rodziny (por. Czerniawska, 2019, s. 206), choć tworzenie biografii opiera się na pakcie autobiograficznym, który, według Philippe'a Lejeune'a, oznacza „zobowiązanie rzeczywistej osoby do opowiadania o sobie w duchu prawdy” (Lejeune, 2017, s. 22). Wreszcie, znaczącym jest uświadomienie swoistego zawieszenia badacza pomiędzy oczekiwaniem poznania pełnej prawdy (o rodzinie, o jednostkowym losie ludzkim na tle rodziny) a uznaniem wartości tego, co badaczowi zostało przedłożone do poznania. Badacz powinien mieć pełną świadomość, że opisuje i interpretuje rzeczywistość na podstawie opowieści rodzinnych, które najczęściej zawierają subiektywny odbiór tej rzeczywistości. Poznanie biograficzne dotyczy więc poznawania treści narracji biograficznych a nie (lub w niewielkim stopniu) obiektywnej rzeczywistości (por. Dubas, 2015, s. 40–41).

Uczenie się w kontekście biografii rodzinnej

Uczenie się w kontekście biografii rodzinnej jest przykładem biograficznego uczenia się (Alheit, 2011, s. 7)². Uczenie się w kontekście biografii rodzinnej to w szczególności uczenie się z biografii Innych (Dubas, 2011a, s. 7–10). Ci Inni to członkowie własnej rodziny, często bliscy codzienni albo oddaleni w czasie i przestrzeni, z którymi istnieją związki krwi i powinowactwa. To także członkowie innych rodzin, tak zwyczajnych, jak i niezwykłych (wybitnych), których biografie zostały udostępnione szerszemu otoczeniu czy to w sposób ustny, czy przez opublikowanie drukiem, czy w innej formie społecznego przekazu. Uczenie się z biografii rodzinnej odbywa się przez aktywny odbiór (słuchanie, czytanie) opowieści rodzinnych, asymilację treści biografii (ustnych czy pisanych), narrację o historiach rodzinnych (przekazywanie innym treści tych biografii w formie ustnej lub pisemnej), refleksję nad jej treściami oraz ich interpretację, polegającą na odnajdowaniu nowych znaczeń, a następnie włączaniu ich we własny system wiedzy o życiu, który tym sposobem uzyskuje pogłębienie a nawet może ulec transformacji.

Uczenie się z biografii rodzinnych może być rozumiane jako uczenie się na określonych, rekonstruowanych przykładach życia, opowieściach, sentencjach

² Uczenie się biograficzne „oznacza nie tyle jednoznaczną, empirycznie wyodrębnioną jednostkę (taką jak np. procesy uczenia się związane z konkretnymi formami, miejscami i przedziałami czasowymi), ile raczej teoretyczną perspektywę spojrzenia na edukację i kształcenie, która jako punkt wyjścia przyjmuje historię życia konkretnego uczącego się [...]” (Alheit, 2011, s. 7).

i przeżyciach zawartych w biografiach (por. Schulze, 1985, cyt. za: Nittel, 1991, s. 165)³. Uczenie się szczególnie realizuje się poprzez odniesienie opowieści (rodzinnej) do własnego życia (Dubas, 2011b, s. 91)⁴ i w tym aspekcie może mieć duże znaczenie transformujące. Polega na włączaniu we własną biografię doświadczeń rodzinnych (rodziny własnej i innych rodzin), co ubogaca biografię jednostki, ale najpierw jej tożsamość.

Uczenie się z biografii rodzinnych ma perspektywę czasową. Opowieści rodzinne ukazują przeszłość rodziny, często bardzo odległą, a przynajmniej sięgającą dziadków. Jest przykładem uczenia się od poprzednich pokoleń. Perspektywa terażniejszości ma miejsce w bezpośredniej styczności czasowej pokoleń opowiadających sobie rodzinną biografię. To bezpośrednia wymiana treści biograficznych między pokoleniami, ich weryfikowanie, rekonstruowanie i uzgadnianie a także tworzenie biograficznej opowieści. Perspektywa przyszłości zawiera intencję przekazu opowieści biograficznej przyszłym pokoleniom. Uwidacznia się ona przez pisanie pamiętników, biografii itp. oraz przez opowieści starszych dedykowanych ku pamięci młodszemu pokoleniu. Wszystkie trzy perspektywy w pewnym stopniu się mieszają, tak jak mieszają się opowieści starszego pokolenia z odbiorem przez pokolenia młodsze. Mieszają się relacje pokoleniowo-tożsamościowe. Narracje biograficzne z perspektywy czasu ukazują członków rodziny w różnych, zwielokrotnionych rolach, np. dziadka, który był kiedyś wnukiem, człowieka starszego, który był kiedyś dzieckiem. Dla młodego człowieka perspektywa bycia dziadkiem, osobą starszą staje się przez to bliższa, niekoniecznie oczekiwana lecz oswajana. Uczenie się z biografii rodzinnych pozwala na spłycenie dystansu czasowego, dostrzeżenie nieuniknioności przemijania ale i zarazem tworzenia ze swego indywidualnego losu „dzieła” ważnego nie tylko dla siebie, ale i dla Innych. Włącza jednostkę w sztafetę pokoleń i permanentny cykl życiowy.

Podsumowanie

Biografia rodzinna jest pewną formą zachowania od niepamięci swoistej wiedzy o rodzinie, wypracowywanej przez wiele pokoleń i służącej jej homeostazie. Wiedza ta buduje tożsamość jednostkową, jak i tożsamość grupową a nawet narodową. Jest ważnym źródłem społecznego i egzystencjalnego

³ Typologia uczenia się według Theodora Schulzego, w tłumaczeniu na język polski: uczenie się samodzielnie zorganizowane – uczenie się z doświadczeń; uczenie się dyskontynuowane – uczenie się przy okazji; uczenie się ekologiczne – uczenie się w środowisku życia; uczenie się irytacyjne – uczenie się w sprzecznościach i przełomach; uczenie się symbolizowane – uczenie się na scenach, przypowieściach i sentencjach; uczenie się afektywne – uczenie się z przeżyć; uczenie się reflektowane – uczenie się przez opisywanie (Dubas, 2000, s. 164–165).

⁴ „Uczenie się więc z biografii Innego jest rodzajem spotkania (się) Innego i Ja w ich biograficznym doświadczeniu. Takie spotkania – poprzez odnalezienie tego, co wspólne – są szczególnie ważne dla osób, których doświadczenia historyczne są zupełnie odmienne” (Dubas, 2011b, s. 91).

uczenia się – uczenia się bycia razem i uczenia się życia. Badanie biografii rodzinnych to odślanianie tej wiedzy, zamkniętej w przekazach rodzinnych lub w pamięci członków rodziny. To poszukiwanie w gruncie rzeczy prawdy o człowieku zawartej w jego podstawowej relacji społecznej jaką jest relacja rodzinna. Narracje rodzinne ukazują świat rodzinnych doświadczeń i to, jak rodziny nadawały tym doświadczeniom sens, często w trudnej codzienności i historycznych zawirowaniach. W tym kontekście, przesłanie biografii rodzinnych może nieść ważny przekaz pokoleniowy i ogólnoludzki. Może być „przestrzenią poznawania człowieka i jego człowieczeństwa” (Dubas, 2020).

Bibliografia

- Adamski F., 2002, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Alheit P., 2011, *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3 (55), s. 7–21.
- Czerniawska O., 2019, *Dylematy pisania autobiografii*, [w:] E. Dubas, A. Gutowska (red.), *Stażość i zmienność w biografii. Przełomy biograficzne*, seria „Biografia i badanie biografii”, t. 6, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 203–207.
- Delory-Momberger C., 2020, *Biografia – nowa konfiguracja stosunku jednostki do otoczenia społecznego*, [w:] E. Dubas, A. Słowik (red.), *W stulecie metody biograficznej. Refleksje i przykłady badań z perspektywy polsko-frankofonskiej*, seria „Biografia i badanie biografii”, t. 7, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 43–54.
- Dubas E., 2000, *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Dubas E., 2011a, „Uczenie się z biografii Innych” – wprowadzenie, [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z biografii Innych*, seria „Biografia i badanie biografii”, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 5–11.
- Dubas E., 2011b, *Życie zdeterminowane historią. Uczenie się z biografii Innego. Na przykładzie relacji Renee Villancher „Moje skradzione życie”*, [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z biografii Innych*, seria „Biografia i badanie biografii”, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 77–92.
- Dubas E., 2015, *Andragogiczne badania biografii – zakresy, trudności, etyka badacza (wybrane aspekty)*, [w:] E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografie i uczenie się*, seria „Biografia i badanie biografii”, t. 4, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 31–47.
- Dubas E., 2017, *Uczenie się z własnej biografii jako egemplifikacja biograficznego uczenia się*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1 (4), s. 63–87.
- Dubas E., 2020, *W edukacyjnej przestrzeni biografii – biografia jako poznawanie człowieka*, [w:] E. Dubas, A. Słowik (red.), *W stulecie metody biograficznej. Refleksje i przykłady badań z perspektywy polsko-frankofonskiej*, seria „Biografia i badanie biografii”, t. 7, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 117–126.
- Kuryś-Szyncel K., 2017, *Biograficzne uczenie się w perspektywie rodzinnej – systemowe transmisje*, [w:] K. Kuryś-Szyncel (red.), *Rodzinne (re)konstrukcje i transmisje w perspektywie biograficznej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 55–67.
- Lani-Bayle M., 2020, *Opowieści biograficzne i ich przyszłość – ważąc słowa*, [w:] E. Dubas, A. Słowik (red.), *W stulecie metody biograficznej. Refleksje i przykłady badań z perspektywy polsko-frankofonskiej*, seria „Biografia i badanie biografii”, t. 7, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 71–84.

- Lejeune P., 2017, *Napisać swoje życie. Droga od paktu autobiograficznego do dziedzictwa autobiograficznego*, tłum. A. Słowik, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Nittel D., 1991, *Raport: Biographieforschung*, Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., Bonn.
- Pineau G., 2020, *Poprzednie tendencje i nowe perspektywy w stosowaniu metody biograficznej oraz historii życia jako podejścia badawczego, działania i kształcenia*, [w:] E. Dubas, A. Słowik (red.), *W stulecie metody biograficznej. Refleksje i przykłady badań z perspektywy polsko-frankofonij*, seria „Biografia i badanie biografii”, t. 7, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 19–42.
- Shaw J., 2018, *Oszustwa pamięci*, tłum. A. Cichowicz, Wydawnictwo Amber, Warszawa.
- Świętochowski W., 2010, *System rodzinny wobec przewlekłej choroby somatycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

Karolina Kuryś-Szyncel*

RODZINA JAKO PRZESTRZEŃ UCZENIA SIĘ BIOGRAFICZNEGO

Streszczenie. W artykule przyjęto założenie, że rodzina jest systemem i stanowi przestrzeń biograficznego uczenia się. Wprowadzono autorską kategorię „biografii rodzinnej” jako zwielokrotnioną (będącą czymś więcej niż sumą biografii jednostkowych), podlegającą systemowym zasadom cyrkularności i ekwipotencjalności nieskończoną rekonstrukcję, wynikającą z napięcia między biegiem życia rodziny a opowieścią o historii życia. Transmisja wzorców (zarówno jawna, np. transfer wiedzy, umiejętności, postaw, jak i ukryta, np. transfer mitów i lojalnościowych zobowiązań) w tak rozumianym systemie rodzinnym odbywa się poprzez uwspólnianie znaczeń podczas bliskich biograficznych spotkań intra- i intergeneracyjnych. Spotkania te autorka proponuje określać mianem epizodów wspólnego zaangażowania biograficznego.

Słowa kluczowe: biograficzne uczenie się, biografia rodzinna, epizody wspólnego zaangażowania biograficznego

Family as a space for biographical learning

Summary. The paper assumes that family as a system is also a space for biographical learning. Introduced the author's category „family biography” as multiply (which is more than the sum of unit biographies), subject to the systematic rules of circulation and equipotential infinite reconstruction resulting from the tensions between the course of family life and the story of life history. Transmission of patterns in such a family system is accomplished through the sharing of meanings during close biographical inter- and intra-generational meetings, which the author proposes to call Joint Biographical Involvement Episodes. The implications for pedagogical family therapy were also indicated.

Key words: biographical learning, family biography, joint biographical involvement episodes

Wprowadzenie

Celem niniejszego opracowania jest próba nazwania i wskazania pomijanych dotąd w literaturze przedmiotu możliwości systemu rodzinnego do stwarzania miejsca i czasu na pogłębianie osobistych doświadczeń poprzez

* Dr nauk humanistycznych, adiunkt, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Pracownia Psychopedagogicznych Badań nad Rozwojem Człowieka, ul. Szamarzewskiego 89 (bud. D), 60-568 Poznań, e-mail: kuryaska@amu.edu.pl

uczenie się z biografii własnej i Innych¹. Podstawę opracowania stanowią założenia konstruktywizmu poznawczego oraz systemowego rozumienia rodziny. Rodzina jest tu rozumiana jako system wzajemnych powiązań i zależności, w którym podstawowe funkcje wypełniane są poprzez dążenie do dynamicznej równowagi napięć. Rodzina to system, który, zgodnie z Ogólną Teorią Systemów (von Bertalanffy, 1984), jest czymś więcej niż sumą elementów; jest to całość, która funkcjonuje zgodnie z zasadami cyrkularności ekwifinalizmu i ekwipotencjalizmu. Oznacza to, że interakcje pomiędzy osobami i ich zachowaniami podlegają sprzężeniom zwrotnym, oraz, że jeden skutek (efekt, rezultat) może mieć wiele przyczyn, a przyczyny wywodzące się z jednego źródła mogą powodować wiele różnych skutków. System sam konstruuje wiedzę na swój temat przez własną aktywność poznawczą wobec siebie jako przedmiotu poznania, gdyż jest zamknięty operacyjnie i strukturalnie, ale otwarty kognitywnie (Luhmann, 2007). System jest komunikatywny i dysponuje niezwykłą siłą – *autopojezą* – która zapewnia mu trwanie w dynamicznej równowadze napięć, samotworzenie i samoodtworzenie się, czyli rozwój (Maturana, Varela, 1980). Mówienie o rodzinie w kategoriach systemu pozwala m.in. wyodrębnić i opisać mechanizmy (sposoby działania), które sprawiają, że rodzina nie tylko trwa, ale także zmienia się (konstruuje, rekonstruuje, dekonstruuje) i rozwija, stanowiąc przy tym niepowtarzalną, jedyną w swym rodzaju całość.

W niniejszym opracowaniu rodzina to także przestrzeń życia i uczenia się. Przestrzeń nie jest tutaj jednak postrzegana jako obiektywna i mierzalna cecha świata materialnego, ale jako forma poznania świata, która jest zależna od społeczno-kulturowych i osobistych znaczeń (Adamski, 2007, s. 15; Jankowiak, Kuryś-Szyncel, 2017, s. 121). Przestrzeń jest definiowana przez poznający ją podmiot, nie istnieje w sposób obiektywny. W tak rozumianej przestrzeni mieszczą się (zawierają się w niej) zarówno osoby, jak i miejsca (obiekty, przedmioty, tematy), ale także interakcje osób z osobami i osób z miejscami (aktywności, działania, sytuacje i zdarzenia). Przyjmując konstruktywistyczną definicję przestrzeni otwieramy pole do dyskusji na temat rodziny jako naturalnej i pierwotnej przestrzeni, w której nie tylko toczy się codzienne życie, ale dochodzi do bardzo istotnych interakcji, opartych na co najmniej diadycznych relacjach międzyludzkich (Szlendak, 2010, s. 111 na podstawie modelu diady Simmla-Trosta, 1993², por. też: Kuryś-Szyncel, 2017a, s. 8–9), w których przekroczone zostaje granica społecznej wymiany, a dystans między osobami ulega zawężeniu. Relacje te wsparte są niedefiniowalną siłą – *miłością* – która ma zapewnić poczucie przynależności i bezpieczeństwa (Kuryś-Szyncel, 2017b, s. 55). Warto podkreślić, że rodzina wytwarza niepowtarzalny i unikalny system

¹ Stosuję pisownię wielką literą za Elżbietą Dubas: Dubas, 2011, s. 5–11.

² Według Trosta bazą definicji rodziny jest diada, czyli „grupa, która ulega rozwiązaniu, kiedy jeden z jej członków odejdzie bądź umrze (Trost, 1993). Inne grupy, nawet jeśli któryś z członków zdecyduje się odejść, trwają. Każda grupa społeczna, nie tylko rodzina, może zostać rozłożona na wiele diad. Rodzina zatem to taka grupa, w której występuje przynajmniej jedna z następujących diad: rodzic-dziecko, partner-partner” (Szlendak, 2010, s. 111).

znaczeń (uwspólnioną semantykę rodzinną), gdyż tworzy specyficzną niszę psychologiczną (Dryll, 2013, s. 14). Mówienie o rodzinie w kategoriach przestrzeni (np. życia codziennego, uczenia się, spotkania itp.) otwiera możliwość nienormatywnego oglądu – daje szansę na zindywidualizowane (swobodne) włączanie do tejże przestrzeni wybranych (np. przez osobę badaną, rozmówcę, klienta) osób, miejsc i zdarzeń. Pytając zatem (jako badacz czy diagnosta): Kto jest w Twojej rodzinie? Gdzie jest Twój rodzinny dom? Co się wydarzyło? otwieramy się na wiele możliwych odpowiedzi, które będą w równym stopniu „poprawne”, gdyż będą osobistymi odniesieniami osoby badanej (rozmówcy) do jego przestrzeni życia. Otwiera się także możliwość rekonstrukcji historii rodzinnych, które będą podstawą tworzenia tzw. biografii rodzinnej, a sama rodzina jako konstrukt poznawczy stanie się przestrzenią wysoce osobistą, spersonalizowaną.

Biografia rodzinna jako efekt biograficznego uczenia się w rodzinie

Biografia, według Petera Alheita (2015) to napięcie między biegiem życia jednostki a opowieścią o historii życia.

Bieg życia jednostki ma charakter zobiektywizowany i stanowi tzw. normatywne rusztowanie. Bieg życia zawiera w sobie chronologiczny układ zdarzeń, które stają się udziałem człowieka i wynikają z programów społeczno-kulturowych i biologicznych. Programy te zawierają katalog zadań, które człowiek winien wypełnić od urodzenia do śmierci, i są zawarte (zapisane) oraz ujawniane jednocześnie w tzw. wielkich narracjach (np. księgi życia, koncepcje, teorie) i poprzez nie. Bieg życia człowieka jest przy tym wybiórczo redefiniowalny (Kuryś-Szyncel, 2017b, s. 57).

Z kolei opowieść o historii życia jest albo subiektywna, albo zobiektywizowana. Opowieść to efekt nadawania osobistych jednostkowych znaczeń i wartościowań zdarzeniom, które wynikają z biegu życia. Z tego powodu osobista opowieść jest nienormatywna, niepowtarzalna, wyjątkowa i spersonalizowana. Przyjęcie przedstawionych powyżej założeń konstruktivistycznych w odniesieniu do przestrzeni rodzinnej oraz zawierzenie założeniom systemowym o dynamicznym charakterze rozwoju rodziny w biegu jej życia (*life-span*) pozwala na „przełożenie” definicji P. Alheita na dyskurs rodzinny i zaproponowanie nowej na gruncie nauk pedagogicznych kategorii opisu: **biografii rodzinnej**.

Przez biografię rodzinną rozumiem zwielokrotnioną (będącą czymś więcej niż sumą biografii jednostkowych, podległą cyrkularności i ekwipotencjalności) nieskończoną (re)konstrukcję wynikającą z napięcia między **biegiem życia rodziny a opowieścią o historii życia rodziny**.

Bieg życia rodziny daje się ująć w znormatywizowanych ramach rozwoju, które zostały precyzyjnie wyznaczone i opracowane przez familiologów. Przyjęta w literaturze przedmiotu, a pochodząca z lat 60. ubiegłego wieku,

klasyfikacja Evelyn Duvall (1962) zakłada, że rozwój rodziny przebiega poprzez wypełnianie kolejnych zadań rozwojowych, które uaktualniają się w kolejnych ośmiu stadiach życia rodzinnego, wyznaczanych w głównej mierze poprzez realizację funkcji prokreacyjnej. E. Duvall wyodrębnia stadium preparentalne (rodzina bez dzieci), cztery fazy parentalne (od rodziny z małym dzieckiem do rodziny z dziećmi opuszczającymi dom) oraz dwie fazy postparentalne (od tzw. pustego gniazda do rozpadu rodziny w wyniku śmierci małżonków) (Duvall, 1962, s. 9, patrz także: Ostoja-Zawadzka, 1999a, s. 20). Mimo licznych zmian obserwowanych aktualnie w obszarze struktury formalnej systemów rodzinnych normatywny bieg życia rodziny jest nadal obecny i wyrażenie ujawniany w imperatywie społeczno-kulturowym. Oznacza to, że istnieje nie tylko oczekiwanie, lecz także swego rodzaju przymus realizacji projektów życiowych przez zakładanie własnych rodzin oraz posiadanie dzieci (Kuryś-Szyncel, 2016)³. Bieg życia rodziny jest zatem wybiórczo redefiniowalny i oporny na zmienność.

Z kolei **opowieść o historii życia rodziny** to systemowa (unikalna, niepowtarzalna) narracja ujawniająca się zarówno w refleksji nad codziennością, jak i opowieściach na temat ważnych znaczących wydarzeń w życiu rodzinnym (szczególnie wydarzeń o charakterze nienormatywnym) i podlegająca transmisji podczas tzw. epizodów wspólnego zaangażowania biograficznego (EWZB). Narracje jako sposoby rozumienia świata⁴ są udziałem wszystkich członków systemu rodzinnego i są wysoce spersonalizowane zarówno w warstwie językowej (od strukturalno-gramatycznej po semantyczną), jak i treściowej.

Biografia rodzinna jest efektem uczenia się biograficznego, jest wypracowana na kanwie współodczuwania i współdoświadczenia zarówno biografii własnej (poszczególnych członków systemu i samego systemu), jak i biografii Innych. Uczenie się z biografii własnej (Dubas, 2011) w rodzinie zakłada znajomość historii własnej rodziny. Warto przypomnieć, że uczenie się z własnej biografii to: „uczenie się z przypominanych własnych doświadczeń zawartych we własnej pamięci biograficznej, w wyniku refleksji nad własną biografią (autobiografią)” (Dubas, 2011, s. 7), zatem poszczególni członkowie rodziny uczą się z doświadczeń własnego systemu rodzinnego np. podczas pracy z genogramem. Z kolei uczenie się z biografii Innych (Dubas, 2011) wymaga znajomości historii Innych systemów (rodzin pochodzenia partnerów, grup odniesienia: lokalnych, regionalnych, mikro- i makro-regionów, świata). Jak pisze Elżbieta Dubas:

Inny bez wątpienia „tworzy” określoną sytuację edukacyjną. Jej charakter wiąże się i wynika z odmiennych relacji Ja wobec Innego. Relacje te ujawniają różne konteksty spostrzegania Innego, zależne od różnych sposobów jego rozumienia i defi-

³ Bardzo ciekawy, odrębny wątek stanowi rozwój rodziny, którą tworzą partnerzy (małżonkowie) nieposiadający dzieci. Zgodnie z założeniami koncepcji rozwoju rodziny wg E. Duvall taka rodzina (jeśli dzieci się w niej nie pojawiają) nie rozwija się. Duvall, co istotne, zauważa jednak, że para bez dzieci w stadium I, VII i VIII to także rodzina (Duvall, 1962, s. 10). Problematyka ta stanowi jeden z celów podejmowanych przeze mnie aktualnie badań empirycznych. Patrz również Dembińska, 2017.

⁴ Parafraza tytułu książki pod red. Jerzego Trzebińskiego *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk 2002.

niowania. Inny może ujawniać nasze **odrębności i odmienności** i przez nie nas ze sobą antagonizować. Inny jest Drugim, **obecnym na drogach naszego** życia, które wspólnie, mniej lub bardziej świadomi tego faktu, przemierzamy, jest naszym **nauczycielem w szkole życia**. Inny to także ten, który **wymaga wsparcia**. Inny to wreszcie ten, z którym pozostajemy we **wzajemnej** (mniej lub bardziej świadomej, mniej lub bardziej oczekiwanej) **interakcji** (Dubas, 2010, s. 230).

Inność w przestrzeni życia rodzinnego może odnosić się ponadto także do normatywnych zmian, jakie zachodzą w rodzinie w związku z cyklem jej rozwoju (spotkanie współmałżonków, pojawianie się kolejnych dzieci – jako spotkanie Innego), jak i mieć swoją realizację w pozanormatywnych zdarzeniach, które nie są wpisane w bieg życia rodziny, tzw. krytycznych wydarzeniach życiowych, czy przełomach życiowych (Kuryś, 2010a, s. 33–46). Doświadczenia rodzinne stanowiące kanwę uczenia się z biografii Innych dotyczą zatem nie tylko zdarzeń zewnętrznych (pochodzących od Innych systemów), ale także wewnętrznych jednostkowych subiektywnie doświadczanych ścieżek życia, jak i systemu rodzinnego jako całości, które poprzez swoją nowość lub obcość stają się Innym w systemie (Kuryś-Szyncel, 2019a, s. 81–96).

Efektem biograficznego uczenia się w przestrzeni rodziny jest wypracowanie autonomicznego systemu znaczeń rodziny własnej, stanowiącego podwaliny do budowanie tożsamości rodzinnej.

Epizody wspólnego zaangażowania biograficznego – okoliczności i treść uczenia się z biografii własnej i Innych

Kiedy, w jaki sposób i czego uczymy się w rodzinie? Jak to się dzieje, że, to czego się nauczyliśmy tworzy unikalną i niepowtarzalną opowieść rodzinną stanowiącą bazę do tworzenia biografii rodzinnej. Aby odpowiedzieć na tak sformułowane pytania proponuję odwołać się do kategorii epizodów wspólnego zaangażowania (EWZ) zaproponowanej przez Rudolfa Schaffera w odniesieniu do uczenia się, nabywania i poszerzania kompetencji poznawczych podczas kontaktów dziecka z dorosłym. Według R. Schaffera (1994) EWZ to sytuacje, w których dorosły jest aktywnie zaangażowany w poszerzanie repertuaru zachowań dziecka, pomagając mu opanować pewien nowy problem i tą drogą przenosi je na wyższy poziom kompetencji w radzeniu sobie z wymaganiami otoczenia. Epizod jest swoistym spotkaniem i „aby takie spotkanie miało sens, uczestnicy na początku muszą dojść do zgody co do tematu, którym będą się wspólnie zajmować” (Schaffer, 1994, s. 153). Mechanizmem odpowiedzialnym za zmianę (czyli za poszerzenie i wzbogacenie repertuaru zachowań) jest „konflikt centracji doświadczanych przez podmiot w trakcie interakcji” (Schaffer, 1994, s. 178). Konflikt centracji towarzyszy uwspólnianiu znaczeń.

EWZ odnoszą się do specjalnego rodzaju spotkania, czyli relacji społecznej, która ma charakter edukacyjny i opisuje każdy kontakt między dwiema (lub więcej) osobami, podczas którego uczestnicy wspólnie zwracają uwagę na jakiś

zewewnętrzny bądź wewnętrzny temat i wspólnie względem niego działają. Takim tematem może być przedmiot, zdarzenie lub inna cecha otoczenia, a także opowieść (auto)biograficzna (por. Schaffer, 1994, s. 178–179). Temat zewnętrzny w EWZ to każda narracja pochodząca spoza kontekstu interakcji – może się ona odnosić np. do dzieł sztuki (filmu, obrazu, książki), po który sięga edukator w celu egzemplifikacji wprowadzonych treści, ale także do zdarzeń z życia codziennego z szeroko pojmowanej przestrzeni publicznej (np. aktualnych problemów społecznych). Z kolei temat wewnętrzny to autonarracja uczestników EWZ: ich osobiste historie życia (*life story*); opowieści tematyczne np. o krytycznym zdarzeniu; opowieść o przedmiocie, opowieść o sytuacji (np. wspomnienie dotyczące osobistych doświadczeń szkolnych/edukacyjnych).

W odniesieniu do uczenia się biograficznego proponuję zastosować kategorię epizodów wspólnego zaangażowania **biograficznego** EWZB (Kuryś-Szyncel, 2017b, s. 62–63; 2017c, s. 154–157; 2019b, s. 109–123)⁵.

Najogólniej mówiąc, **biograficzność** EWZ jest pochodną **tematów** realizowanych podczas interakcji. Tematy te nie odnoszą się, jak to ma miejsce w EWZ, tylko do repertuaru poznawczego (np. tzw. twardej wiedzy z zakresu konkretnej dziedziny nauki), ale są opowieściami o historii życia uczestników interakcji lub życia systemów zewnętrznych (są to tematy biograficzne, dotyczące zdarzeń biograficznych). Tematy w EWZB są zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne, są przy tym subiektywne, naznaczone osobistymi znaczeniami, często pozbawione naukowej logiki wywodu i na tym zasadza się ich wartość biograficzna. Epizody wspólnego zaangażowania biograficznego mogą pojawiać się we wszystkich sytuacjach o charakterze edukacyjnym (w bardziej lub mniej formalnych okolicznościach), jednakże ze względu na podjętą w niniejszym opracowaniu tematykę, przyjrzymy się bliżej epizodom wspólnego zaangażowania biograficznego w rodzinie.

Po pierwsze, w przypadku rodziny tematy EWZB są opowieściami poszczególnych członków i całego systemu na temat zdarzeń życiowych, zarówno tych historycznych/przeszłych, jak i teraźniejszych, a nawet przyszłych. Tematem EWZB w rodzinie może być zatem opowieść o dziejach rodziny (np. o zaangażowaniu wcześniejszych pokoleń w działalność charytatywną), opowieść o aktualnie doświadczanych zdarzeniach (np. egzaminy szkolne dzieci), jak i narracje na temat marzeń, planów i projektów życiowych, które będą (mogą być) realizowane w przyszłości przez rodzinę (np. budowa nowego domu).

Po drugie, mimo że temat EWZB w rodzinie może być, podobnie jak w innych tego typu spotkaniach mających miejsce w odmiennych kontekstach społecznych, zarówno wewnętrzny, jak i zewnętrzny, to już jego zawartość treściowa jest wyjątkowa i możliwa do uaktualnienia tylko w przestrzeni rodzinnej.

I tak, jeśli chodzi o temat wewnętrzny, którym jest autonarracja uczestników interakcji, w przypadku interakcji rodzinnych mamy do czynienia z autonarracją

⁵ Na ten temat piszę szerzej w tekście *Epizody wspólnego zaangażowania biograficznego jako źródło mądrości życiowej* – tekst złożony do druku.

systemową opartą o znajomość historii własnej rodziny, pracę z genogramem, zawierającą historię życia (*life story*); może to być opowieść tematyczna np. o krytycznym zdarzeniu, o miejscu, o sytuacji, o czasie, o interakcjach. Tematem wewnętrznym mogą być także mity rodzinne i zobowiązania lojalnościowe⁶. Tematy wewnętrzne są zaproszeniem do uczenia się z biografii własnej.

Z kolei temat zewnętrzny to narracja spoza kontekstu interakcji (spoza systemu), a w przypadku interakcji rodzinnych to przywoływanie historii innych systemów (rodzin pochodzenia partnerów, grup odniesienia: rówieśniczych, lokalnych, regionalnych, świata). Tematy zewnętrzne są zaproszeniem do uczenia się z biografii innych. Szczególnie w sytuacji, gdy rodzina nie dysponuje własnym przykładem, np. osvajanie tematu śmierci, choroby poprzez korzystanie z tekstów kultury (np. dzieł literackich, obrazów filmowych).

Po trzecie, w rodzinie EWZB to spotkania zarówno dziecka z dorosłym, dziecka z dzieckiem, jak i dorosłego z dorosłym. Biograficzne uczenie się w przestrzeni rodzinnej rozumianej jako system wzajemnych zależności, może odbywać się w co najmniej dwóch kierunkach, które wyznaczane są poprzez układ relacji w systemie rodzinnym i są zależne od wewnętrznej formalnej struktury systemu.

I tak pierwszy dotyczy przekazów w obrębie relacji poziomych i realizuje się w podsystemie diadycznym: między partnerami (kobietą i mężczyzną) oraz w podsystemie rodzeństwa: pomiędzy dziećmi i przybiera formę przekazu wewnątrzpokoleniowego. Pierwsza (rodzinna) szansa na biograficzne uczenie się pojawia się wraz ze spotkaniem partnera życiowego. Kiedy dwie osoby decydują się na trwałe bycie ze sobą zaczynają wspólniać znaczenia, by zbudować swoistą wspólnotę znaczeń. Jest to, jak już wcześniej powiedziałam kluczowe rodzinne zadanie rozwojowe dla fazy preparentalnej. Podsystem diady małżeńskiej spotyka się w epizodzie wspólnego zaangażowania biograficznego, którego tematem jest wspólne życie rodzinne (jego wizja) i dokonuje ważnych przekształceń narracyjnych, które sprawiają, że osobiste małe narracje stają się budulcem tzw. quasi-wielkiej narracji (Kuryś, 2010b, s. 131). W takim EWZB dorosły uczy (się) (od) dorosłego. Kolejne szanse na uczenie się wewnątrzpokoleniowe w rodzinie uaktywniają się, gdy pojawia się drugie dziecko. Dochodzi do spotkania dziecka z dzieckiem, z tym że jedno z tych dzieci jest bardziej biegłe w sztuce życia rodzinnego. W epizodzie wspólnego zaangażowania biograficznego dochodzi do przekazu ważnych treści podczas wspólnego ważnego dla obu stron tematu (np. celebrowania świąt, urodzin, ale także np.

⁶ Pojęcie „mitu rodzinnego” wprowadził do opisu rzeczywistości wewnątrzrodzinnej Antonio Ferreira w 1963 roku. Mit rodzinny (zazwyczaj w systemie rodzinnym jest ich kilka) dotyczy „pewnych zintegrowanych przekonań podzielanych przez wszystkich członków rodziny na temat siebie nawzajem oraz swojej rodziny jako całości” (Ostoja-Zawadzka, 1999b, s. 85), a jego zawartość treściowa i znaczeniowa jest najczęściej przekazywana z pokolenia na pokolenie i utrwalana poprzez tzw. lojalność rodzinną. Pojęcie „lojalności rodzinnej” pochodzi z kolei od amerykańskiego psychiatry węgierskiego pochodzenia Ivana Boszormenyi-Nagyego – twórcy tzw. *contextual therapy*. Lojalność rodzinna rozumiana jest jako realistyczna pozytywna postawa jednostek wobec tego, co jest nazywane „obiektem” lojalności. W rodzinie lojalność oparta jest na sieci grupowych oczekiwań co do których wszyscy czują się zobowiązani (zobligowani) (Kołbik, 1999, s. 78).

sposobów unikania obowiązków domowych). W kontekście rodzinnego uczenia się z biografii, niebagatelną rolę odgrywają zatem osobiste doświadczenia starszego rodzeństwa, które stają się drogowskazem, jak postępować w określonych sytuacjach rodzinnych i stanowi podstawę do budowania wspólnoty znaczeń w obrębie podsystemu rodzeństwa.

Drugi kierunek dotyczy przekazów w obrębie relacji pionowych i realizuje się pomiędzy podsystemami (np. między podsystemem rodziców a podsystemem dzieci), które najczęściej są zróżnicowane generacyjnie. Stąd też przekaz ten przybiera najczęściej formę przekazu międzypokoleniowego i ma wydźwięk wychowawczy. Relacje pionowe uaktywniają się w chwili przyjścia na świat pierwszego dziecka – wówczas pojawia się szansa na relację komplementarną między matką/ojcem a dzieckiem. Relacja ta początkowo oparta jest na jednostronnej zależności dziecka od dorosłego i, przynajmniej w założeniu, jest to uczenie (nauczanie) Innego-Bliskiego. Jednakże transfer doświadczeń i biograficzne uczenie się zachodzi nie tylko w kierunku od dorosłego do dziecka. Współcześnie obserwujemy coraz częstszy tzw. prefiguratywny⁷ przekaz socjalizująco-wychowawczy przebiegający od dzieci w kierunku dorosłych.

Ponadto warto zauważyć, że w przestrzeni życia rodzinnego częstym tematem EWZB są przełomy biograficzne, gdyż poprzez nie aktywuje się (naturalnie) konflikt centracji. Przełomy biograficzne w rodzinie wywoływane są zarówno przez normatywne, jak i nienormatywne zdarzenia życiowe. Te pierwsze, wynikają z biegu życia i rozwoju rodziny, są wpisane w biografię rodzinną (w bieg życia) i są przewidywalne. Zdarzenia normatywne są ponadto powszechne i dotyczą większości rozwijających się systemów rodzinnych. Z kolei zdarzenia nienormatywne to tzw. krytyczne wydarzenia życiowe, które nie są wpisane w bieg życia, są często nagłe i niespodziewane. W obu przypadkach, zarówno zdarzeń normatywnych, jak i nienormatywnych, opowieść o nich uruchamiana przez członków systemu rodzinnego może być niepowtarzalna wyjątkowa, właściwa dla danej rodziny i stanowi temat EWZB.

Biograficzne transmisje wzorców i rodzinne (re)konstrukcje – biografia rodzinna wyzwaniem dla systemu rodzinnego

Podczas opisanych epizodów wspólnego zaangażowania biograficznego w rodzinie dochodzi do transmisji wzorców zachowań (wzorców komunikacyjnych). Transfer odbywa się poprzez wywołanie konfliktu centracji (swoistego

⁷ Margaret Mead (2000) opisuje kultury prefiguratywne jako właściwe dla społeczeństwa nowoczesnego, w którym postęp technologiczny i wzorce zachowań ulegają tak szybkim zmianom, że tylko najmłodsze pokolenie jest w stanie się w nich rozeznaczyć, przez co staje się bardziej (pop)kulturowo kompetentne niż pokolenie dorosłych. Rodzice jako Inni nie zawsze bowiem bezwarunkowo są postrzegani przez swoje dzieci jako Bliscy, z którymi możliwy jest dialog. Dość często rodzic w relacji z dzieckiem to Inny jako Obcy lub Wróg. Możemy jednak stwierdzić, że przekazy międzypokoleniowe najczęściej opierają się na zasadach uczenia się z biografii Innego.

zróźnicowania) i uwspólnianie (naśladownictwo, modelowanie, identyfikacja) znaczeń w EWZB. Konflikt centracji pojawia się najczęściej podczas konfrontacji systemu rodzinnego z nagłym i nieoczekiwanym zdarzeniem biograficznym (np. chorobą jednego z członków systemu). Reakcja na tzw. krytyczne wydarzenie życiowe wymaga wypracowania nowych, nieznanych dotąd sposobów radzenia sobie przez system. Jednakże konflikt centracji może towarzyszyć również każdej sytuacji o charakterze normatywnym, czyli wpisanej w bieg życia rodziny.

Transferowany wzorzec może być jawny lub ukryty. Jawny – odnosi się najczęściej do przekazu wiedzy, umiejętności, postaw i związany jest z wymaganiami (normami) otoczenia społecznego (socjalizacja) lub chęcią podtrzymania tradycji, zachowania tożsamości zbiorowej (np. w związku z przynależnością wyznaniową) lub jawnego sprzeciwu wobec kultywowanych tradycji. Taki wzorzec jest „wyartykułowany”, czytelny dla członków systemu i często bywa poddawany dyskusjom, negocjacjom. Jawny wzorzec może być zawarty zarówno w tematach zewnętrznych, jak i wewnętrznych. Z kolei wzorzec ukryty odnosi się do przekazu mitów i lojalnościowych zobowiązań, pozostaje najczęściej „niewyartykułowany”. Ukryty wzorzec komunikacyjny, w zależności od swojej zawartości treściowej, może potęgować poczucie przynależności i bliskości rodzinnej lub przeciwnie – wzbudzać poczucie winy, zawstydzenie. Ponadto często bywa niezrozumiały dla członków systemu i może stanowić temat tabu. Wzorzec ukryty, tak jak mit rodzinny, pełni funkcję obronną (Ostoja-Zawadzka, 1999b, s. 85) i częściej zawarty jest w tematach wewnętrznych niż w zewnętrznych.

Skutkiem (efektem) biograficznego uczenia się w przestrzeni rodzinnej jest powstanie nowej opowieści o historii życia rodzinnego. Opowieść ta może mieć charakter: konstrukcji, rekonstrukcji lub dekonstrukcji.

Konstrukcja opowieści rodzinnej to zbudowanie nowej opowieści na bazie (kanwie) starej. Przykładem konstrukcji jest założenie własnej rodziny.

Z kolei, **rekonstrukcja** opowieści rodzinnej to modyfikacja starej opowieści, polegająca na uzupełnieniu brakujących elementów lub naprawie wadliwych części. Przykładem takiej rekonstrukcji może być powtórne małżeństwo po rozpadzie poprzedniego związku.

Natomiast, **dekonstrukcja** opowieści rodzinnej to zburzenie starej opowieści i zakończenie historii lub rozpoczęcie od nowa, odcięcie się od starej opowieści. Przykładem dekonstrukcji może być rozpad rodziny po śmierci jednego z jej członków.

Jednocześnie zgodnie z systemową zasadą ekwipotencjalności i ekwifinalizmu nie możemy jednoznacznie wskazać, co jest przyczyną, a co skutkiem w tym cyrkularnym procesie utrzymywania rodziny w dynamicznej równowadze między tworzeniem a rozpadem.

Podsumowanie

Biograficzne uczenie się w rodzinie odbywa się podczas epizodów wspólnego zaangażowania biograficznego EWZB. Mechanizmem odpowiedzialnym za uczenie się jest transmisja wzorców (jawnych bądź ukrytych) zawartych w rodzinnych opowieściach (komunikatach). System rodzinny podejmuje trud uczenia się biograficznego, po to, aby: po pierwsze, konstruować, czyli budować nową opowieść lub podtrzymać *status quo*, które jest korzystne dla rodziny (np. kontynuacja „z pokolenia na pokolenie”, podtrzymywanie mitów, np. mitu harmonii); po drugie, rekonstruować – naprawić „błędy przodków”, podjąć wyzwanie w obliczu przełomów biograficznych np. KWŻ czy zadań rozwojowych, zmienić zobowiązanie lojalnościowe; po trzecie, dekonstruować – zburzyć system, który jest szkodliwy, zagrażający, nierozwojowy i dać szansę na zbudowanie nowego systemu (dezintegracja pozytywna). Dzięki biograficznemu uczeniu się w rodzinie powstaje biografia rodzinna.

Nie ma dwóch takich samych biografii rodzinnych ponieważ różne są czas i miejsce EWZB (znaczenie np. historycznych zdarzeń normatywnych i nienormatywnych, wspólnych zdarzeń biograficznych, np. wojna, emigracja, wielość i częstotliwość EWZB); różny jest transfer (różne wzorce i różny zakres transmisji) oraz różny jest cel (rekonstrukcja, konstrukcja, dekonstrukcja). Stąd też finalnie różny jest efekt, czyli niepowtarzalna, unikatowa, jedyna w swoim rodzaju biografia rodzinna.

Na zakończenie warto powiedzieć, że zaprezentowane powyżej rozważania mają przyczynić się zarówno do rewizji dotychczasowych metod badania rodzin stosowanych na gruncie nauk społecznych, jak również stać się asumptem do rozważenia swoistego przesłania prakseologicznego, które stoi w sprzeczności ze stosowanym powszechnie w praktyce pedagogicznej normatywnym oglądem rodziny jako środowiska wychowawczego (Kuryś-Szyncel, 2017a, s. 10–11). Przesłanie to mogłoby brzmieć w następujący sposób: pedagogiczna praca z rodziną to prowokowanie epizodów wspólnego zaangażowania biograficznego, czyli zapraszanie do biograficznego uczenia się w przestrzeni rodzinnej.

Bibliografia

- Adamski A., 2007, *Psychologiczny wymiar czasu i przestrzeni w ontogenezie człowieka*, Firma Poligraficzno-Wydawnicza „Compal”, Bielsko-Biała.
- Alheit P., 2015, *Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”, nr 4 (72), s. 23–35.
- Bertalanffy L. von, 1984, *Ogólna teoria systemów*, tłum. E. Woydyłto-Woźniak, PWN, Warszawa.
- Dembińska A., 2017, *Psychologiczne aspekty zmagania się kobiet z niepłodnością. Wahadło nadziei*, Difin, Warszawa.
- Dryll E., 2013, *Wrastanie w kulturę. Transmisja narracji w wychowaniu rodzinnym*, Eneteia, Warszawa.
- Dubas E., 2010, *Uczenie się od Innego – w andragogicznej perspektywie*, [w:] T. Aleksander (red.), *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego (Materiały I Ogólnopolskiego*

- Zjazdu Andragogicznego – Kraków, 23–24 czerwca 2009), t. I, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji-PIB, Radom, s. 225–240.
- Dubas E., 2011, „Uczenie się z biografii Innych” – wprowadzenie, [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z biografii Innych*, seria „Biografia i badanie biografii”, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 5–11.
- Duvall E.M., 1962, *Family Development*, J.B. Lippincott Company, Philadelphia–New York.
- Jankowiak B., Kuryś-Szyncel K., 2017, *Potencjał rozwojowy okresu adolescencji*, [w:] B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczak (red.), *Młodzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 121–142.
- Kołbik I., 1999, *Lojalność rodzinna*, [w:] B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 78–84.
- Kuryś K., 2010a, *Urodzenie pierwszego dziecka jako wydarzenie krytyczne w życiu kobiet i mężczyzn*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Kuryś K., 2010b, *Tematyczne narracje autobiograficzne kobiet i mężczyzn wobec tworzenia biografii rodzinnej*, [w:] M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.), *Psychologia małych i wielkich narracji*, Eneteia, Warszawa, s. 131–150.
- Kuryś-Szyncel K., 2016, „Bo inność drażni jednakowość”. *Konfrontacja z zadaniami rozwojowymi dorosłości jako źródło konfliktu*, [w:] H. Karaszewska, E. Silecka-Marek (red.), *Sytuacje trudne w perspektywie jednostkowej i społecznej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 52–70.
- Kuryś-Szyncel K., 2017a, *Pedagogiczne badanie systemów rodzinnych – wprowadzenie*, [w:] K. Kuryś-Szyncel (red.), *Rodzinne (re)konstrukcje i transmisje w perspektywie biograficznej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 7–18.
- Kuryś-Szyncel K., 2017b, *Biograficzne uczenie się w perspektywie rodzinnej – systemowe transmisje*, [w:] K. Kuryś-Szyncel (red.), *Rodzinne (re)konstrukcje i transmisje w perspektywie biograficznej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Kuryś-Szyncel K., 2017c, *Międzypokoleniowy mentoring*, [w:] A. Błachnio, K. Kuryś-Szyncel, E. Martynowicz, A. Molesztak, *Psychologia starzenia się i strategie dobrego życia*, Difin, Warszawa, s. 137–159.
- Kuryś-Szyncel K., 2019a, *Uczenie się z biografii 'Innego' w przestrzeni rodzinnej*, [w:] *Edukacja. Teologia i Dialog*, t. 14: *Miłosierdzie dla INNEGO*, red. A. Cybał-Michalska, A. Pryba, J. Twardowska-Rajewska, Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Wydział Teologiczny, Poznań, s. 81–96.
- Kuryś-Szyncel K., 2019b, *Epizody wspólnego zaangażowania biograficznego jako źródło mądrości życiowej*, „Studia Edukacyjne”, nr 55, s. 109–123.
- Luhmann N., 2007, *Systemy społeczne. Zarys ogólnej teorii*, tłum. M. Kaczmarczyk, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków.
- Maturana H., Varela F., 1980, *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*, Reidel Publishing Company, Dordrecht.
- Mead M., 2000, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ostoja-Zawadzka K., 1999a, *Cykl życia rodzinnego*, [w:] B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 18–30.
- Ostoja-Zawadzka K., 1999b, *Mity rodzinne*, [w:] B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 85–90.
- Schaffer H.R., 1994, *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Wydawnictwo Zyska i S-ka, Poznań, s. 178–179.
- Szlendak T., 2010, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Trost J., 1993, *Family From a Dyadic Perspective*, „Journal of Family Issues”, vol. 14, no. 1, s. 92–104.
- Trzebiński J. (red.), 2002, *Narracja jako sposób rozumienia świata*, GWP, Gdańsk.

Arkadiusz Wąsiński*

BIOGRAFIE MAŁŻEŃSKIE I RODZINNE ROZPATRYWANE W PERSPEKTYWIE AUTOKREACJI DO RODZICIELSTWA¹

Streszczenie. W artykule podjęto namysł nad specyfiką współwystępowania i wzajemnych powiązań między kilkoma odrębnymi znaczeniowo kategoriami: rodzicielstwem, autokreacją i biografią. Rozważania te przebiegają w kilku płaszczyznach zorientowanych na uchwycenie istoty: a) rodzicielstwa rozpoznawanego jako procesu urzeczywistniania dynamicznej wartości towarzyszenia dziecku, b) autokreacji ujmowanej w całożyciowym planie rozwoju osobowego człowieka dorosłego w kontekście jego dążenia do *bycia* i *stawania się* rodzicem, c) integralnego charakteru związku biografii indywidualnej i zbiorowej (wspólnotowej) z autokreacją osoby dorosłej przebiegającą w przestrzeni wspólnoty małżeńskiej i rodzinnej, d) biograficznego wymiaru autokreacji do rodzicielstwa biologicznego i adopcyjnego.

Celem artykułu jest przedstawienie argumentacji uzasadniającej tezę, że wspomniane kategorie nie tylko współwystępują, ale w praktyce współistnieją w określonych relacjach zależnościowych. Praca biograficzna małżonków i pozostałych członków rodziny rozpatrywana na poziomie indywidualnym zachowuje łączność symboliczną z biografiami małżeńską i rodzinną. Autokreacja małżonków zachodzi na podłożu ich autorefleksyjnego odniesienia się do własnej biografii zorientowanego prospektywnie. Wreszcie, rodzicielstwo rozpatrywane jako proces osiągania dojrzałości rodzica w wieloaspektowo ujmowanym towarzyszeniu dziecku może się urzeczywistniać na podłożu jego osobowej autokreacji do rodzicielstwa.

Słowa kluczowe: autokreacja, rodzicielstwo jako proces, biografia małżeńska i rodzinna, pamięć biograficzna, rozwój osobowy

Marital and family biographies considered in the perspective of self-creation to parenthood

Summary. The article discusses the specificity of coexistence and mutual relations between several meaningful categories: parenthood, self-creation and biography. These reflections take place in several planes oriented at capturing the essence: a) parenthood recognized as a process of realization of the dynamic value of accompanying a child, b) self-creation included in the life-long plan of personal development of an adult in the context of his aspiration to be and become a parent, c) the integral nature of the relationship between individual and collective (community)

* Prof. UŁ, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Andragogiki i Gerontologii Społecznej, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48, e-mail: arkadiusz.wasinski@now.uni.lodz.pl

¹ Artykuł został opublikowany pod tym samym tytułem w czasopiśmie: „Roczniki Pedagogiczne” 2020, t. 11 (48), nr 3, s. 47–66.

biography and adult self-creation taking place in the space of married and family community, d) the biographical dimension of self-creation to biological and adoptive parenthood.

The aim of the article is to present the arguments justifying the thesis that these categories not only coexist, but in practice coexist in specific relationships. The biographical work of spouses and other family members considered on an individual level maintains a symbolic link with marital and family biographies. The self-creation of spouses takes place on the basis of their self-reflexive reference to their own biography oriented prospectively. Finally, parenthood, considered as the process of reaching maturity as a parent in the multi-faceted companionship of a child, can be realized on the basis of their personal self-creation to parenthood.

Key words: self-creation, parenthood as a process, marital and family biography, biographical memory, personal development

Wprowadzenie – różne perspektywy odniesienia się do rodzicielstwa

Rodzicielstwo jest utożsamiane z aktem zrodzenia z siebie człowieka, przekazaniem mu życia, daniem początku nowemu ludzkiemu istnieniu. Rodzicielstwu przypisuje się doniosłe znaczenie w ludzkim życiu. Przyjmując perspektywę ciągłości gatunku, można stwierdzić, że jest ono gwarantem życia kolejnych pokoleń. W ujęciu osobniczym jest jednym z najważniejszych aspektów rozwoju człowieka dorosłego, a w wymiarze społecznym – źródłem szczególnie silnej i trwałej więzi łączącej ludzi. Z kolei rozpoznawane na płaszczyźnie egzystencjalnej rodzicielstwo jest uczestniczeniem w tajemnicy ludzkiego życia.

W perspektywie pedagogicznej rodzicielstwo konstytuuje wspólnotę rodzinną, jest ono źródłowe dla jej istnienia i jakości funkcjonowania. Odnosi się do różnych aspektów macierzyństwa i ojcostwa; władzy rodzicielskiej jako swoistego zobowiązania wobec dziecka i odpowiedzialnego angażowania się w dbałość o jego dobro; miłości rodzicielskiej, uszlachetniającej w sposób bezwarunkowy, bezinteresowny i trwały sytuację spotkania rodzica z dzieckiem; opieki zapewniającej właściwe zaspokajanie potrzeb rozwojowych dziecka; wychowania jako przestrzeni dialogu rodzica z dzieckiem, rozbudzającego w nim gotowość do aktualizowania własnego potencjału osobowego; odkrywania i rozumienia siebie na drodze osobowej autokreacji.

Rodzicielstwo wielowymiarowo przenika i współkształtuje przestrzeń życia rodzica i dziecka. W rozważaniach pedagogicznych jest zazwyczaj rozpatrywane z perspektywy dziecka. Wiąże się wówczas z eksponowaniem roli każdego z rodziców w: zapewnieniu warunków materialnych, bezpieczeństwa i stabilizacji życiowej dziecka, angażowaniu się w kształtowanie i rozwijanie relacji rodzicielskiej z własnym dzieckiem, budowaniu atmosfery wychowawczej w domu rodzinnym, trosce o dobro dziecka, rozpoznawane w każdej sferze jego życia i rozwoju. Bycie rodzicem oznacza w tym kontekście wywiązywanie się z całego spektrum powinności moralnych i zobowiązań społeczno-prawnych wobec dziecka.

Zgola odmienne aspekty rodzicielstwa ujawniają się wówczas, gdy jest ono rozpatrywane z punktu widzenia rodzica (ojca, matki). Zmiana perspektywy

wiąże się z eksponowaniem świadomego, autorefleksyjnego przeżywania rzeczywistości bycia rodzicem. Oznacza więc inne spojrzenie na relację rodzica z dzieckiem, zogniskowane wokół specyfiki doświadczania bycia, a raczej nieustannego stawania się rodzicem na drodze jego osobowej autokreacji (Wąsiński, 2018). Rodzicielstwo jest wówczas utożsamiane z osobowym rozwojem rodzica, inspirowanym i nieustannie wzbudzonym w przestrzeni obcowania z dzieckiem. Wiąże się z odwróceniem sposobu doświadczania relacji z dzieckiem. Fakt obecności dziecka dynamizuje więc osobową autokreację rodzica. Unaocznia mu zasadnicze znaczenie wzajemności doświadczanej w relacji rodzicielskiej. Rodzic wnosi w życie dziecka nowe wartości, współkreuje jego osobową zmianę, ale też przyjmuje od dziecka dar jego obecności i miłości. A zatem rodzicielstwo widziane z tej perspektywy ma również dla rodzica znaczenie osobotwórcze (Kornas-Biela, 2009, s. 103–105).

Dyskusja wokół złożonej natury rodzicielstwa rozpatrywanego z perspektywy rodzica (ojca, matki)

Naturę rodzicielstwa rozpatrywanego z perspektywy rodzica daje się w jakimś przybliżeniu zrozumieć podejmując namysł nad istotą ludzkiej egzystencji. Istotne znaczenie zyskuje w tym kontekście różnica między rozumieniem rodzicielstwa, utożsamianego z przestrzenią aktywności prokreacyjnej człowieka a szerszym jego rozumieniem, łączonym z duchowym zrodzeniem z siebie człowieka. Wymownie ujmuje tę kwestię V. Frankl:

Rodzice przekazują dziecku przy jego poczęciu swoje chromosomy, ale ducha tchnąć weń nie potrafią. Chromosomy wyznaczają jedynie i wyłącznie psychofizyczną strukturę człowieka, ale nie jego ducha, określają jedynie organizm psychofizyczny, ale nie duchową osobę. Jednym słowem, dzięki odziedziczonym, przekazanym mu przez rodziców chromosomom człowiek zostaje określony tylko w dziedzinie tego, co ma, ale nie w dziedzinie tego, czym jest (Frankl, 1998, s. 243–244).

Złożony charakter kategorii zrodzenia z siebie człowieka sprzyja pełniejszemu rozumieniu zdolności człowieka do przekazania życia, którą w wymiarze biologicznym oznaczają płodność i prokreacja. Świadomość własnej płodności daje poczucie gotowości do przekazania życia człowiekowi i samostanowienia o kierunku własnych dążeń i konkretnych działań w tym zakresie. Płodność jest tym atrybutem rodzicielstwa, który w akcie prokreacji uzdalnia człowieka do projektowania własnego życia rodzinnego (por. Rowid, 1946, s. 132–155). W tym sensie płodność i prokreacja są immanentnymi komponentami rodzicielstwa. Ich znaczenie ujawnia się nawet w sytuacji deklarowanego braku zainteresowania bycia rodzicem. Projektowanie własnej drogi życiowej polega bowiem na rozpoznaniu potencjału osobowego i świadomości podmiotowej wolności w jego aktualizowaniu i rozwijaniu. Postanowienie o braku woli realizowania się w rodzicielstwie, niezależnie od tego, czy okaże się trwałe,

czy zostanie skorygowane w jakimś momencie życia, jest przejawem samostanowienia w sferze dysponowania własną płodnością (por. Ładyżyński, 2009, s. 259–269; Świątkiewicz, 2016, s. 142–143; Kornas-Biela, 2000, s. 110–115).

Wspomniana różnica wiąże się, z jednej strony, z eksponowaniem biologicznego wymiaru rodzicielstwa jako tego, w którym rozgrywa się rzeczywistość rodzicielstwa, a z drugiej strony – z eksponowaniem noologicznego wymiaru rodzicielstwa jako tego, w którym rzeczywistość ta zyskuje złożony, wielowymiarowy charakter. Należy nadmienić, że wielowymiarowe rozumienie rodzicielstwa bazuje na założeniu integralności i jedności bio-psycho-duchowej człowieka (integralną koncepcję człowieka podejmowali w swych pracach m.in. Wojtyła, 2000, 2003; Guardini, 1993; Krąpiec, 2005; Bartnik, 2008; Chudy, 2009; Frankl, 1998; Popielski, 1996) oraz jej pedagogicznych konceptualizacji (zob. m.in. Kunowski, 1997; Nowak, 2001; Kostkiewicz, 2013; Folkierska, 2005; Śliwowski, 2011; Olbrycht, 2000; Kornas-Biela, 2009; Kiereś, 2016; Horowski, 2015; Starawski, 2012; Cyrańska, 2005).

Rozumienie rodzicielstwa jako wielowymiarowej rzeczywistości nakreśla ramy bycia rodzicem jako autorefleksyjnego podmiotu, podejmującego rozumiejący wgląd w siebie, rozpoznającego w rodzicielstwie szansę egzystencjalnego stawania się i spełnienia. Wiąże się więc ze spojrzeniem na rodzicielstwo jako rzeczywistość świadomie przeżywanego bycia rodzicem. Co więcej, rzeczywistość sprzyjającą transformatywnemu uczeniu się biograficznemu (por. Jarvis, 2012, s. 127–134). Rzeczywistość ta uzdalnia zatem rodzica do twórczego rozpoznawania siebie jako podmiotu świadomego osobotwórczego znaczenia własnych wyborów, rozstrzygnięć i czynów; podmiotu zaangażowanego w ciągłe stawanie się w rodzicielstwie. Sprzyja ona więc rozpatrywaniu rodzicielstwa jako dynamicznego i złożonego procesu osobowej autokreacji rodzica.

Noetyczny kontekst myślenia o rodzicielstwie koncentruje uwagę na rodzicu (matce/ojcu) zwracającego się ku drugiemu człowiekowi (córcie/synowi) jako równowartościowemu podmiotowi osobowemu. Perspektywa ta zakłada osobliwy charakter rodzicielstwa jako istotnego egzystencjalnie doświadczenia biograficznego. Kształtuje się ono na podłożu osobistego doświadczenia rodzicielstwa i przeżywania samego siebie w rodzicielstwie. Nikt bowiem nie jest w stanie doświadczyć rodzicielstwa niejako w zastępstwie za rodzica, ani wyręczyć go w realizowaniu się w rodzicielstwie. Podobnie, jak nikt nie jest w stanie wyręczyć rodzica w doświadczeniu miłości rodzicielskiej rozumianej jako daru kierowanego do osoby dziecka. Za każdym razem jest to indywidualna odpowiedź każdego rodzica na wezwanie miłości w kontekście osobowej relacji z dzieckiem. Istotą tego kluczowego w ludzkim życiu wezwania odsłania sekwencja trzech momentów: powinnościowego, moralnego i egzystencjalnego, które S. Kierkegaard ujmuje następująco: „Ty powinienes kochać bliźniego” (2008, s. 38–103).

Tym samym, punktem wyjścia do rozważań dotyczących natury rodzicielstwa jest w niniejszym artykule zaistnienie prostej w swej strukturze,

dwupodmiotowej relacji współtworzonej przez dwoje ludzi, którzy definiują siebie jako rodzic i dziecko. O ile jednak dwupodmiotowy charakter struktury tej relacji jawi się jako nieskomplikowany, o tyle jej analiza odsłania ukonstytuowaną na niej złożoną naturę rodzicielstwa. Można ją rozpatrywać z perspektywy rodzica (ojca/matki), dziecka (córk/syna), wspólnoty małżeńskiej, a także otoczenia społecznego w płaszczyźnie rodzinno-sąsiedzkiej i instytucjonalnej. Przyjęcie perspektywy rodzica odsłania jej specyfikę w różnych obszarach i kontekstach zogniskowanych wokół zobowiązań i powinności wobec dziecka, społeczno-kulturowych uwarunkowań bycia w roli, możliwości osobowego rozwoju na różnych etapach dorosłości, szanse spełnienia egzystencjalnego w sytuacji spotkania z drugim człowiekiem (własnym dzieckiem).

Podjęte w niniejszym artykule rozważania koncentrują się wokół nieoczywistych przesłanek ujawniających niejednorodny charakter rozumienia rodzicielstwa. Takie podejście analityczne sprzyja uchwyceniu całego spektrum indywidualnych koncepcji rodzicielstwa kształtowanych na podłożu andragogicznych kategorii dorosłości, dojrzałości, doświadczenia i biograficzności (zob. Alheit, 1994; Czerniawska, 1996; Malewski, 1990; Dubas, 2009; 2015; Lalak, 2010). Warto w tym kontekście podkreślić pewną współzależność polegającą na tym, że sposób przeżywania siebie jako osoby dorosłej i kierowania własnym życiem współkształtuje sposób indywidualnego odniesienia się do rodzicielstwa. A więc też współkształtuje sposób przeżywania siebie jako rodzica. Idąc tym tokiem myślenia ujawnia się napięcie, na którego biegunach można odnaleźć odmienne perspektywy rozumienia bycia rodzicem łączone z podejściem adaptacyjnym oraz autokreacyjnym. Pierwsze z wymienionych koresponduje z socjologicznym paradygmatem dorosłości. Z kolei drugie pozostaje w bliskim związku z paradygmatem auksologicznym, a także biograficznym (Dubas, 2005; 2009; Świtalski, 2015).

Napięcie to odsłania odmienne, a nawet przeciwstawne stanowiska w zasadniczych kwestiach związanych z indywidualnym odniesieniem się osoby dorosłej do siebie jako rodzica, do drugiego człowieka jako własnego dziecka, a także do relacji rodzicielskiej jako przestrzeni towarzyszenia drugiemu człowiekowi. Stanowiska te rozpatrywane w kontekście przywołanych paradygmatów dorosłości grupują się wokół dwóch zasadniczych kwestii, które zyskują pierwszoplanowe znaczenie (por. Glanc, 2011; Urbański, 1986), tj.:

- a) koncentracji na zadaniach przypisywanych zgodnie z obowiązującym w danym systemie społecznym wzorcem do roli rodzica z silnym wyakcentowaniem wartości odpowiedzialności i samodzielności *bycia* rodzicem;
- b) koncentracji na osobotwórczym charakterze *bycia i stawania się* rodzicem rozpoznawanym w sytuacji spotkania z drugim człowiekiem uznawanym za własne dziecko.

Koncentracja na zadaniach symbolizuje identyfikację człowieka dorosłego ze społeczno-kulturowymi wzorami pełnienia roli rodzica. Rodzicielstwo rozpoznawane jest, co prawda, jako zadanie rozwojowe wywiedzione z naturalnego

biegu życia człowieka dorosłego, lecz nie powiązane z pracą nad sobą ukierunkowaną na osiąganie dojrzałości rozpoznawanej w byciu mądrym i dobrym rodzicem. W tym kontekście rodzicielstwo jest czymś, co jest dane człowiekowi dorosłemu, jeśli zaistnieją w jego życiu czynniki obiektywne, jak narodzenie się lub adopcja dziecka, uznanie dziecka, wejście w rolę rodzica, założenie rodziny lub utrzymywanie z dzieckiem ustabilizowanych kontaktów. Uzyskanie statusu rodzica jest wówczas traktowane jako trwałe i niezmiennie, stanowi niezacierały przymiot osoby dorosłej. W sensie biograficznym oddziela on wcześniejsze etapy życia od etapu, w którym podjęta została rola rodzica. Takie rozumienie rodzicielstwa zakłada asymetryczność oczekiwanych zmian rozwojowych, które w relacji rodzic – dziecko są wyłącznie po stronie dziecka. Uznaje się więc, że ktoś, kto podjął rolę rodzica sam jest już ukształtowany jako osoba dorosła i nie wymaga wysiłku pracy nad sobą.

Przeciwstawne ujęcie rodzicielstwa zachodzi w sytuacji koncentracji na osobotwórczym charakterze *bycia i stawania się* rodzicem. Sens *bycia* rodzicem ujawnia się w dążeniu człowieka dorosłego do stawania się w rodzicielstwie, które zachodzi na podłożu szczególnego i niepowtarzalnego charakteru towarzyszenia dziecku na wszystkich etapach jego rozwoju i w każdej sytuacji życiowej (por. Kornas-Biela, 2001; Ładyżyński, 2014). Przyjęcie takiej perspektywy rodzicielstwa prowadzi do wniosku, że nie jest ono utożsamiane ze stanem, lecz procesem urzeczywistniania dynamicznej wartości towarzyszenia dziecku. Nakreśla ona rozumienie rodzicielstwa jako rzeczywistości *in statu nascendi*, a więc rzeczywistości, która nie daje się zamknąć w określonym kontekście społeczno-kulturowym i podlega ciągłemu procesowi kształtowania. *Bycie* rodzicem jest w tym kontekście istotnym egzystencjalnie wyzwaniem, którego podjęcie wymaga od rodzica nieustannej pracy nad sobą. Co więcej, rozbudza jego osobowy potencjał uzdalniający go do rozwijania coraz bardziej dojrzałych form towarzyszenia własnemu dziecku. W tym sensie rodzicielstwo nie jest dane, lecz zadane człowiekowi dorosłemu, ponieważ stanowi dla niego wyzwanie osiągania osobowej dojrzałości (Kornas-Biela, 2009; Opozda, 2012). Niesie nadzieję na to, co może się w jego życiu wydarzyć na wiele sposób, i co może być budujące, ale też wiąże się z ryzykiem niepowodzenia, utratą nadziei na osiągnięcie spełnienia. Źródłem wspomnianej niepewności jest bowiem ryzyko nieuniesienia „ciężaru” powinności osobowego rozwoju jako warunku dla dojrzałego i mądrego towarzyszenia własnemu dziecku. Źródłem nadziei jest z kolei świadomość samostanowienia, które uzdala człowieka dorosłego do kreowania własnej rzeczywistości rodzicielstwa poprzez ciąg nieoczywistych wyborów, rozstrzygnięć i czynów związanych z koniecznością samookreślania się wobec perspektywy bycia rodzicem i wielokrotnego potwierdzania woli bycia rodzicem (Wąsiński, 2018). Rodzicielstwo rozumiane jako rzeczywistość podlegająca ciągłemu procesowi powstawania jest w istocie emanacją osobowej autokreacji człowieka dorosłego, przeżywaniem siebie jako rodzica i projektowaniem indywidualnej drogi realizowania się w byciu rodzicem. W tym znaczeniu stanowi rzeczywistość zmienną, nieokreśloną, nieprzewidywalną,

ale i fascynującą, wyjątkową oraz niepowtarzalną w ludzkim życiu. Z tych też powodów ta właśnie perspektywa rozumienia rodzicielstwa będzie brana pod uwagę w dalszym toku rozważań w niniejszym artykule.

Biograficzny wymiar autokreacji do rodzicielstwa

Przyjęcie rozstrzygnięć dotyczących osobotwórczego charakteru rodzicielstwa rozpatrywanego na podłożu dynamizmu autokreacji człowieka dorosłego odsłania nowe obszary jego dążenia do *bycia* i *stawania się* rodzicem. Z jednej strony, ujawnia się wielowymiarowa struktura autokreacji jako całościowego osiągnięcia dojrzałości osobowej, na którą w myśl mojej autorskiej koncepcji składają się następujące wymiary: autoedukacyjny, autorefleksywny, afirmatywny, autoteleologiczny, etyczny i biograficzny (Wąsiński, 2018). Z drugiej strony, ujawnia się charakter powiązań między aktywnością biograficzną podejmowaną w przestrzeni wspólnoty małżeńskiej i rodzinnej z autokreacją do rodzicielstwa. Ze względu na ograniczone ramy tekstu dalsza dyskusja zostanie skoncentrowana na drugim z wymienionych aspektów.

Stwierdzenie, że człowiek jest istotą biograficzną zakłada zasadnicze znaczenie biografii w całościowym planie jego egzystencji (Dubas, 2017). Biografia nie jest efektem mechanicznego zapamiętywania tego, co się wydarzyło, statycznym wyliczeniem uporządkowanych chronologicznie zdarzeń, lecz efektem toczącego się wewnętrznego dialogu, w którym zespoleniu ulega przeszłość z teraźniejszością i przyszłością (por. Rosenthal, 2000). Wspomnienia nie są rekapitulacją przeszłości, lecz przeszłością w teraźniejszości – są przeszłością interpretowaną i konstruowaną przez podmiot (Rytkönen, 2004). Wspomniane dialogowanie z samym sobą jest więc katalizatorem osobliwej opowieści o własnym życiu, która – niezależnie od jej atrakcyjności w odbiorze społecznym – w mniej lub bardziej refleksyjny i rozbudowany sposób pogłębia świadomość siebie w perspektywie własnej drogi życiowej. Opowieść ta staje się – ujmując to metaforycznie – lustrem, w którym człowiek przeglądając się, przypomina sobie i utrwala różne obrazy siebie z przeszłości i zderza je z aktualnym obrazem siebie. Dzięki czemu dawne jego *ja* utrwalone w pamięci biograficznej składa się na jego aktualne *ja* realne, osadzone w konkretnym „tu i teraz”. Tym samym człowiek jako podmiot własnej biografii, zaangażowany w permanentne jej rekonstruowanie i reinterpretowanie, wciąż odkrywa siebie na nowo. Rezultatem tej swoistej pracy biograficznej jest poczucie ciągłości własnej tożsamości w każdym momencie życia (Strauss, 1993; Kaźmierska, 2012; Bennett, 2015). Człowiek, stając się wciąż kimś innym, „interpretuje swoją własną przeszłość, ustala swą tożsamość, która niemal za chwilę stanie się inną, gdy pamięć i niepamięć utworzą inną konfigurację” (Kaniowska, 2003, s. 61). Nie sposób więc pomyśleć o egzystencji człowieka usytuowanej poza biografią. Każdy bowiem człowiek zawsze ma jakąś historię własnego życia, którą może opowiedzieć, i której jest bohaterem (Skarga, 1995). W tym sensie

jest on twórcą i zarazem nosicielem własnej biografii, poprzez którą wyraża siebie i zwraca się ku drugiemu człowiekowi i światu.

Centralnym aspektem biografii jest autorefleksyjne odniesienie się człowieka dorosłego do własnego życia. Refleksja biograficzna pozwala bowiem na rozumiejący wgląd w samego siebie, poznawanie i rozumienie wewnętrznego świata podmiotu, jego własnych „przeżyć, dążeń, sposobów organizacji doświadczenia i działania w świecie” (Lalak, 2010, s. 396). Biograficzny opis życia i refleksja nad nim polega na eksponowaniu tych wydarzeń, doznań i przeżyć, które spostrzegane są jako subiektywnie ważne. Nadanie im konkretnych znaczeń włącza je do struktury doświadczeń biograficznych. Człowiek dorosły podejmujący namysł nad własnym życiem staje się podmiotem przeżywającym siebie w perspektywie własnych pragnień (*chceń*), wyborów i czynów, a także różnych zdarzeń i zachowań innych ludzi w otaczającej go rzeczywistości społecznej.

Przyjęcie takiego toku myślenia prowadzi do wniosku, że biografia łączy się z:

- a) życiem opowiadany i przekazywany innym ludziom, jako retrospektywnej, domkniętej interpretacyjnie narracji opisującej i wyjaśniającej jego przebieg, specyfikę własnych doznań i przemyśleń,
- b) życiem rekonstruowanym w odpowiedzi na konieczność nieustannego konfrontowania się podmiotu z dynamicznie zmieniającym się światem,
- c) życiem kreowanym w myśl indywidualnej koncepcji siebie, czy też inaczej to ujmując, projektu *bycia i stawania się* na drodze rozwoju osobowego.

Biografia rozpatrywana jako życie kreowane wiąże się z orientacją podmiotu ku przyszłości utożsamianej z atrakcyjnym życiowo wyzwaniem, nie zaś autodestrukcyjną walką z przeciwnościami losu (Wąsiński, Górniok-Naglik, 2018; Bron, 2009). Podejście to odślania jej prospektywny charakter. Bazuje bowiem na zdolności człowieka do autorefleksyjnego odniesienia się do własnego życia, umożliwiającego kreatywne jego projektowanie i przebudowywanie (Skibińska, 2006). Autokreacyjne znaczenie biografii ujawnia się zatem w aspekcie sprawczości człowieka dorosłego przejawiającej się w zdolności do przekraczania podmiotowych i ponadpodmiotowych (społecznych) ograniczeń hamujących proces indywidualnego rozwoju. A w tym kontekście, w zdolności do przeżywania siebie jako podmiotu faktycznie kierującego własnym życiem (Alheit, 1995).

Aktywność biograficzna człowieka dorosłego zasadza się zatem na poczuciu sprawstwa związanego z kreowaniem własnej koncepcji rodzicielstwa i możliwością nieustannego jej rekonstruowania w trakcie zdobywania nowych doświadczeń w procesie *bycia i stawania się* rodzicem. Tak, więc prospektywne nastawienie w autokreacji do rodzicielstwa zakorzenione jest w doświadczeniach biograficznych będących emanacją przeszłości utrwalonej w pamięci biograficznej rodzica. W sytuacji, gdy jest on osobą refleksyjną, angażującą się

w pracę biograficzną, wspomniane zakorzenienie w przeszłości nie jest bala- stem, lecz jego kapitałem biograficznym. Nie zamyka go w bezkrytycznym po- wielaniu „cudzych” wzorów i modeli rodzicielstwa przekazywanych w procesie transmisji międzypokoleniowej w przestrzeni domu rodzinnego, lecz inspiruje go do pogłębionego namysłu nad istotą rodzicielstwa we własnym życiu. Au- tokreacyjne znaczenie namysłu biograficznego człowieka dorosłego bazuje na uznaniu wartości rodzicielstwa jako procesu osiągania osobowej dojrzałości. Z każdym aktem autokreacji będącym przejawem intencjonalnego kierow- nia własnym życiem jego egzystencja nabiera „biograficznej niepowtarzalności i stanowi najpełniejszy wyraz człowieczeństwa” (Czerniawska, 1999, s. 80; por. Bakiera, 2013). Trafne wydaje się zatem stwierdzenie: „przyszłość najbardziej odślania czasowość egzystencji, wyznacza bycie ku czemuś, ale też i nadaje sens przeszłości, która z kolei będąc przyszłości źródłem sprawia, że egzysten- cja Ja jest nieustannym oczekiwaniem tego, co dopiero będzie; oczekiwaniem «uksztaltowanym» niejako przez to, co już się zdarzyło” (Kaniowska, 2003, s. 61).

Fenomen autokreacji do rodzicielstwa w świetle współkreacji oraz biografii małżeńskiej i rodzinnej

Dotychczasowe rozważania eksponowały indywidualny charakter bio- grafii rozpatrywanej w integralnym związku z autokreacją. Warto jednak zauważyć, że ze względu na fakt trwania człowieka dorosłego (małżonka lub/i rodzica) w sieci relacji i zależności małżeńskich oraz rodzinnych jego aktywność biograficzna, integralnie wkomponowana w proces osobowej au- tokreacji, nie przebiega w próżni społecznej. W praktyce życia codziennego procesy te – choć zachowują swoją odrębność i swoistość – współwystępu- ją w przestrzeni wspólnoty rodzinnej z biografią małżeńską i rodzinną oraz współkreacją.

Punktem wyjścia do uchwycenia specyfiki relacji autokreacji i współkreacji jest dostrzeżenie, że istotą autokreacji jest jej zorientowanie na działanie *w so- bie* i *z siebie* (Ostasz, 1995). Prowadzi to do wniosku, że autokreacja nie jest rozumiana jako proces wyabstrahowany od rzeczywistości innych ludzi, lecz wręcz odwrotnie, jest procesem otwierającym podmiot na drugiego człowieka. Autokreacja nie wzmacnia w świadomości podmiotu nastawienia egocentrycz- nego do otaczającego świata społecznego i dążenia do bycia dla siebie, lecz rozbudza w nim i wzmacnia ciekawość drugiego człowieka powiązaną z pra- gnieniem obcowania z nim, dla niego. W tym wyraża się sens autokreacji do rodzicielstwa. Im bardziej rodzic jest zaangażowany w rozbudzanie i dynami- zowanie działań autokreacyjnych, tym bardziej zbliża się on mentalnie i ducho- wo do dziecka, dostrzegając w nim równowartościową osobę i podmiot życia rodzinnego. Osobotwórczy sens autokreacji rodzica wyraża się w osiąganiu kolejnych stopni dojrzałego towarzyszenia dziecku na każdym etapie jego roz- woju i sytuacji życiowej (Wąsiński, 2018).

Tak rozumiana autokreacja uzdalnia rodzica do kształtowania relacji z dzieckiem w sytuacji spotkania *nienaiwnego*, to jest takiego, które sprzyja integralnemu rozwojowi osobowemu zarówno rodzica, jak i dziecka. Każde *nienaiwne* spotkanie rodzica z dzieckiem, odczytywane jako spotkanie istotne egzystencjalnie, jest otwarciem się na współkreację w przestrzeni wspólnoty rodzinnej. Oznacza ono świadome godzenie się rodzica na to, że inni domownicy mogą coś zainicjować i przyczynić się do jakiejś zmiany w jego życiu, mogą wpłynąć na jego sposób myślenia i przeżywania. Spotkanie *nienaiwne* uruchamia więc współkreację, która wówczas może, z jednej strony, osłabiać lub wzmacniać dynamikę procesu osobowej autokreacji, a z drugiej strony, wytyczać jego kierunek (Ostasz, 1995). Rozpatrywanie autokreacji w świetle współkreacji wiąże się z założeniem, że sens życia odsłania się dopiero w sytuacji bycia z innymi i dla innych. Wówczas „ja [podmiotu] współtworzy ty, a ty współkreuje ja”, ujawniając hermeneutyczny sposób poznawania drugiego człowieka (Górniok-Naglik, 2014, s. 160). Polega on na wychodzeniu rodzica od wewnątrz siebie, poza własne ja do ty dziecka i jednocześnie powracaniu od niego do wewnątrz siebie.

Z kolei fenomen biografii zbiorowej wyraża się w poczuciu łączności i bliskości członków rodziny, którzy „dzielą horyzont doświadczeń życia rodzinnego” utrwalaonych w pamięci biograficznej wielu pokoleń (Kasztelan, 2012, s. 187). Różnice między zbiorowym a indywidualnym wymiarem pamięci biograficznej ujawniają się w tym, że pamięć zbiorowa:

- a) ukazuje zdarzenia z przeszłości z perspektywy przeżyć i losów konkretnych ludzi, z tego też powodu nie służy pełnemu wyjaśnieniu przeszłości, lecz jest swojego rodzaju polemiczną konstrukcją wobec pamięci zbiorowych innych rodzin;
- b) ma wyrazistą strukturę narracyjną wyrażającą się w przekazach międzypokoleniowych przybierających różne formy, np. historii rodzinnych, relacji świadków, opowieści;
- c) wiąże się z jednoznacznymi interpretacjami obrazów przeszłości, „które utrwalają, uogólniają i ujednolicają wspomnienia” rodzinne (*ibidem*).

Zbiorowy charakter biografii identyfikowany z biografią małżeńską i rodzinną eksponuje znaczenie autorefleksyjnego odniesienia się człowieka dorosłego do własnego życia rozpoznawanego w perspektywie znaczących Innych, wywodzących się z najbliższego otoczenia rodzinnego. Jednocześnie uwyrażnia niejednorodną naturę myślenia „biograficznego” we wspólnocie małżeńskiej i rodzinnej ujawniającego się w wewnętrznym napięciu między przenikającymi się i interferującymi biografiami indywidualnymi każdego z domowników a biografią zbiorową, kształtowaną przez nich jako podmiot wieloosobowy. Biografia zbiorowa jest czymś w rodzaju zwrótnika zespalającego wspólnotę małżeńską i rodzinną ze światem, którego jest ona elementem integralnym, a zarazem odrębną i autonomiczną przestrzenią życia społecznego.

Biografie zbiorowe są utożsamiane z dynamicznie współtworzonymi i podlegającymi ciągłym zmianom przestrzeniami symbolicznej jedności w sposobie

emocjonalnego, intelektualnego i duchowego przeżywania wydarzeń, które mają w świadomości członków wspomnianych wspólnot istotne znaczenie. Uczestnictwo w zbiorowym rekonstruowaniu struktur doświadczeń biograficznych zespala ich i integruje. Dokonuje się bowiem na drodze wieloosobowego dialogu małżeńskiego i rodzinnego przyczyniającego się do utrwalania i rozwijania specyficznego, wspólnotowego języka, modelu komunikacji, obrazu przeszłości (małżeńskiej i rodzinnej), mentalności, moralności i duchowości. Dialog ten odgrywa kluczową rolę w podtrzymywaniu poczucia ciągłości wspólnotowej tożsamości (Ostrouch-Kamińska, 2017). Współtworzenie i utrwalanie biografii zbiorowych ma więc znaczenie dla współtworzących je osób z punktu widzenia ich dążenia do samopoznawania się i samorozumienia, a także konieczności samookreślenia się w sytuacjach trudnych, zwłaszcza tych, które inicjują przełomy biograficzne w ich życiu (por. Rosenthal, 2002; Kuryś-Szyncel, 2010).

Należy w tym kontekście zauważyć, że biografie wspólnotowe (małżeńskie i rodzinne) są ukonstytuowane na wspólnotowym doświadczeniu trudu przekraczania siebie przez ich członków. Doświadczenie to wiąże się z wolą przechodzenia od myślenia i postępowania w kategoriach *ja* podmiotu przeżywającego, zmagającego się, pragnącego, dążącego do czegoś, kierującego się nadzieją ku czemuś do myślenia i postępowania w kategoriach *my* małżeństwa i rodziny. Owo *my* jest wówczas nową jakością w życiu domowników. Symbolizuje ono gotowość do dojrzałego uczestniczenia w życiu wspólnoty polegającego na dostrzeganiu dobra własnego i innych jej członków w perspektywie dobra ich wspólnoty (małżeńskiej, rodzinnej) i podejmowaniu działań zorientowanych na jego realizację. Myślenie i działanie w kategorii *my* wspólnoty symbolizuje jedność z innymi, ze względu na wartość doświadczenia obecności bliskich osób i możliwości uczestniczenia w ich życiu.

Znaczenie biografii małżeńskiej i rodzinnej w perspektywie autokreacji do rodzicielstwa adopcyjnego

Biografia małżeńska odgrywa istotne znaczenie na etapie preparentalnym rodzicielstwa adopcyjnego rozpoznawanego zarazem w płaszczyźnie indywidualnej odnoszonej do obojga małżonków, jak i w płaszczyźnie wspólnoty małżeńskiej. Ujawnia się wówczas konieczność wspólnego przekraczania kolejnych etapów autokreacji do tej formy rodzicielstwa. Biografia małżeńska wyklucza sytuację, w której małżonkowie przechodzą tę drogę niezależnie od siebie, niejako obok siebie, niejako poza ich wspólnotą małżeńską. Jej konstruktywne znaczenie ujawnia się w dzieleniu się małżonków własnymi przeżyciami związanymi z trudnościami w samoprzekraczaniu mentalnej bariery między rodzicielstwem biologicznym a adopcyjnym. Kluczowe elementy biografii małżeńskiej to wzajemne wspieranie się w:

- a) radzeniu sobie z trudnym doświadczeniem niepowodzenia prokreacyjnego,

- b) wzbudzaniu pragnienia bycia rodzicami adopcyjnymi i współtworzenia rodziny adopcyjnej,
- c) dążeniu do bezwarunkowej akceptacji osoby dziecka poprzedzonej bezwarunkową akceptacją siebie jako rodziców adopcyjnych,
- d) afirmatywnym kształtowaniu stosunku do adoptowanego dziecka jako własnego dziecka.

Z uwagi na to, że autokreacja do rodzicielstwa obejmuje również wszystkie fazy *bycia* i *stawania się* rodzicem na etapie parentalnym z czasem zyskuje na znaczeniu przenikanie się i interferowanie biografii małżeńskiej z biografią rodzinną. Wiąże się to z uczeniem się dialogu rodzinnego prowadzonego przez rodziców adopcyjnych i dziecko/dzieci adoptowane. Przestrzeń dialogu rodzinnego jest wówczas szansą na autentyczne otwarcie się na siebie przebiegające w duchu osobowego spotkania. Wówczas biografia rodzinna jest dziełem i zarazem dobrem wszystkich domowników. Jest ich wspólną historią życia rodzinnego.

Jedną z ważnych funkcji biografii rodzinnej w przypadku rodziny adopcyjnej jest szansa zrealizowania wartości pedagogicznej utożsamianej z jawnością aktu adopcji. Koresponduje ona ze wspólnotowym charakterem doświadczenia niezamierzonej bezdzietności małżonków, ich autokreacyjnego otwierania się na rodzicielstwo adopcyjne oraz stawania się rodzicami adopcyjnymi pozbawionego rodziny dziecka (lub rodzeństwa). Doświadczenia niezamierzonej bezdzietności oraz rodzicielstwa adopcyjnego nie sposób łączyć tylko i wyłącznie z wydarzeniami kształtującymi indywidualne biografie każdego z małżonków. Podobnie, jak współtworzenie rodziny adopcyjnej należy do doznań, przeżyć i wydarzeń, które z istoty swej odnoszą się do rodziców i ich dziecka/dzieci. Zachodzą one bowiem we wspólnotowym wymiarze rzeczywistości życia rodzinnego.

Na specyfikę tak rozumianej autokreacji małżonków do rodzicielstwa adopcyjnego składają się zatem na etapie preparentalnym odrębne historie życia małżonków i dziecka sprzed jego adopcji oraz na etapie parentalnym wspólna ich historia współkształtowana w przestrzeni rodziny adopcyjnej. Biografie związane z ich życiem w okresie poprzedzającym bycie rodziną są ważnym elementem budowania ich tożsamości jako rodziców adopcyjnych i dziecka adoptowanego, a także rodziny adopcyjnej jako wspólnoty. Elementem zbliżającym ich do siebie, kształtującym i umacniającym ich więź, a także stabilizującym życie rodzinne jest biografia rodzinna. Rodzice i dzieci wspólnie:

- a) tworzą i rozwijają opowieść o nowym ich życiu w realiach wspólnoty,
- b) uczą się bycia rodzicem adopcyjnym i dzieckiem adoptowanym,
- c) doświadczają swojej obecności w nowej rzeczywistości rodzinnej,
- d) pełniej rozumieją to, co odczytują jako prawdę o swoim życiu, ujawniające się w nim dobro oraz piękno wzajemnie sobie okazywanej miłości.

Namysł nad złożonymi przesłankami autokreacji małżonków do rodzicielstwa adopcyjnego odsłania pewną subtelność w rozumieniu biografii rodzinnej.

Wyraża się ona w tym, że współkształtowana biografia w przestrzeni wspólnoty małżeńskiej jest jakościowo odrębną biografią małżeńską, która po utworzeniu rodziny adopcyjnej z czasem wkomponowuje się w biografię rodzinną. Obejmuje ona wydarzenia, doznania i przeżycia związane z niezamierzoną bezdzietnością i osobową autokreacją małżonków do rodzicielstwa adopcyjnego na etapie preparentalnym i parentalnym. Z kolei biografia rodzinna obejmuje doświadczanie wzajemnej obecności małżonków jako rodziców i ich dziecka/dzieci, wspólnego bycia ze sobą, współkształtowania atmosfery domu rodzinnego. Biorąc to pod uwagę biografia małżeńska może, lecz wydaje się, że nie musi w każdym jej aspekcie korespondować z biografią rodzinną. To, co je łączy wiąże się z refleksyjnym odniesieniem się do specyfiki doświadczania relacji rodzic-dziecko we wspólnocie rodzinnej kształtowanej i nieustannie rozwijanej w sytuacjach spotkania *nienaiwnego*.

Charakterystycznym rysem biografii rodzinnej jest nieustanne (re)konstruowanie narracji o biograficznie istotnych faktach z historii wspólnoty rodzinnej i preferowanym sposobie ich interpretacji. Narracja ta jest wspólnie uzgadniana, zapamiętywana, przekazywana i jednocześnie tworzona w relacjach wewnątrzpokoleniowych i międzypokoleniowych w przestrzeni wspólnoty rodzinnej. Jest osobliwym zbiorowym obrazem pamięci losów rodziny, panujących w niej stosunków rodzinnych, mentalnej bliskości jej członków z innymi żyjącymi i zmarłymi członkami rodziny, wreszcie siły i specyfiki identyfikowania się z historią wspólnoty rodzinnej.

Na podłożu biografii rodzinnych wywiedzionych przez małżonków z ich rodzin generacyjnych kształtowana jest biografia małżeńska jako nowa jakość w budowaniu wspólnoty małżeńskiej, z której może wyłonić się biografia rodzinna wspólnoty prokreacyjnej, jak też adopcyjnej. Kreowana przez małżonków ich biografia wspólnotowa nie jest prostym powieleniem biografii rodzinnych wywiedzionych z ich rodzin generacyjnych. Jednakże nie jest też od nich całkowicie niezależna. Biografia małżeńska jest bowiem zanurzona w ich biografiach indywidualnych, ukształtowanych w dużej mierze przez doświadczenia wywiedzione z ich rodzin generacyjnych. Stanowi więc w jakiejś mierze ich kontynuację.

Uwagi końcowe

Rodzicielstwo w praktyce życia codziennego, nie zachodzi w próżni życia społecznego, lecz jest zanurzone w przestrzeni stosunków małżeńskich i rodzinnych, a także stosunków sąsiedzkich, towarzyskich i formalnych kształtowanych w obrębie szerszej rozumianego otoczenia społecznego. Należy jednak podkreślić, że odniesienie się do rodzicielstwa z perspektywy rodzica odśladania najbardziej prymarny aspekt osobowej relacji rodzica z dzieckiem. Obecność współmałżonka(i) ma w tym kontekście znaczenie dopełniające, konstruktywne lub destruktywne, dla osobowej autokreacji podmiotu do rodzicielstwa.

W wariacie konstruktywnym obecność ta sprzyja autorefleksyjnemu odniesieniu się podmiotu do własnego rodzicielstwa rozpoznawanego w różnych jego wymiarach. Nie jest więc obojętna dla przebiegu jego osobowej autokreacji. Za każdym razem stanowi ona jednak przejaw współkreacji zachodzącej w płaszczyźnie wspólnoty małżeńskiej, jako procesu towarzyszącego autokreacji do rodzicielstwa – nie stanowi natomiast jego komponentu esencjonalnego.

W tym znaczeniu *bycie* rodzicem jest nieustannym *stawaniem się* w dążeniu do coraz bardziej dojrzałego rodzicielstwa. Urzeczywistnia się ono w sytuacji istotnego egzystencjalnie spotkania rodzica z dzieckiem. Wyjątkowość i niepowtarzalność tej sytuacji wyraża się w tym, że nic się w niej nie wydarzy bez autentycznej woli rodzica otwarcia się na dziecko, uznania go za własne, obdarzenia go miłością i zaangażowania w aktywne towarzyszenie mu na każdym etapie jego życia. Chodzi więc o *bycie* z dzieckiem i *dla* dziecka wypełniające tajemnicę osobowego spotkania, w którym nikt nie może rodzica wyręczyć, ani też zastąpić. Każdy akt spełniania się w rodzicielstwie jest emanacją wolności wolnej woli rodzica w najbardziej radykalnej i zarazem najczystszej postaci. Wyraża się ona w osobistym rozstrzygnięciu rodzica: „mogę chcieć – lub nie chcieć” przyjąć i kierować się wartością obecności dziecka we własnym życiu i zaangażowanego towarzyszenia mu na każdym etapie jego życia (por. Wojtyła, 2000, s. 167; Tischner, 2000, s. 486). Ta możliwość przyjęcia lub odrzucenia wartości *bycia* i *stawania się* w rodzicielstwie jest źródłem wyzwania egzystencjalnego człowieka dorosłego rozpoznawanego w horyzoncie agatologicznym (por. Tischner, 2012).

Rozważania podjęte w tym artykule odsłaniają kaskadowo kilka głównych aspektów mentalnego i duchowego realizowania się w rodzicielstwie, biologicznym i adopcyjnym. Punktem wyjścia do tych rozważań jest uchwycenie istoty rodzicielstwa jako procesu urzeczywistniania dynamicznej wartości towarzyszenia dziecku. Przyjęcie perspektywy rozumienia rodzicielstwa jako rzeczywistości *in statu nascendi* odsłania jej integralny i nierozłączny związek z autokreacją jako procesem intencjonalnego i twórczego poszukiwania własnej drogi życiowej *bycia* i *stawania się* rodzicem. Podłożem wspomnianego związku jest osobotwórczy charakter autokreacji rozpoznawanej jako proces całożyciowego rozwoju człowieka dorosłego.

Autokreacja do rodzicielstwa obejmuje, z jednej strony, samookreślenie się w kontekście rozumienia wartości rodzicielstwa oraz antycypowanej koncepcji samego siebie jako rodzica, a z drugiej strony, (samo)tworzenie siebie, *ja* podmiotowego, poprzez projektowanie indywidualnej strategii urzeczywistniania koncepcji samego siebie osadzonej w konkretnych realiach życia. Ujawnia się w tym kontekście wymiar biograficzny autokreacji. Jego znaczenie wiąże się z autorefleksyjnym odniesieniem się do wartości doświadczeń biograficznych, będących emanacją jego historii życia, a więc przeszłości utrwalonej w jego pamięci biograficznej, w której to przeszłości tkwi źródło jego przyszłości. Człowiek powodowany imperatywem osobowego rozwoju przejawia orientację prospektywną, ku temu co chce, aby się spełniło, w czym upatruje

sens własnej egzystencji, bazującej na kapitale wiedzy biograficznej, uczeniu się i pracy biograficznej. Nie sposób zatem pomyśleć o autokreacji usytuowanej poza biografią, ani też pomyśleć o biografii pozbawionej sensu osobowej autokreacji, zwłaszcza autokreacji do rodzicielstwa.

Kolejnym przybliżeniem tej problematyki jest nakreślenie ponadpodmiotowego podłoża procesu osobowej autokreacji utożsamianego ze społecznym charakterem trwania osoby dorosłej w sieci relacji i zależności małżeńskich oraz rodzinnych. Wyrazem tego jest analiza specyfiki subtelnych form współwystępowania autokreacji ze współkreacją, a także biografii indywidualnej z biografią zbiorową, małżeńską i rodzinną. Wieńczy ona rozważania związane ze znaczeniem biografii małżeńskiej w aktualizowaniu i rozbudowywaniu samowiedzy i samorozumienia małżonków podejmujących wyzwanie *bycia i stawania się* rodzicem osadzonego w przestrzeni rodziny biologicznej lub adopcyjnej.

Oryginalnym zamysłem przyjętej w pracy problematyki jest więc rozpoznanie współwystępowania kategorii biografii zbiorowej, utożsamianej z biografią małżeńską (męża i żony) i rodzinną (ojca, matki, dzieci) z kategorią biografii indywidualnej każdego z małżonków rozpatrywanych w perspektywie autokreacji do rodzicielstwa. Zważywszy na analityczny charakter artykułu kluczowe jest uchwycenie nieoczywistych relacji między biografiami zbiorowymi, kształtowanymi i utrwalanymi we wspólnotach małżeńskiej i rodzinnej, a biografiami indywidualnymi każdego członka wspólnoty rodzinnej.

Bibliografia

- Alheit P., 1994, *The „Biographical Question” as a Challenge to Adult Education*, „International Review of Education”, vol. 40 (3), s. 283–298.
- Alheit P., 1995, *Biographical Learning. Theoretical Outline, Challenges and Contradictions of a New Approach in Adult Education*, [w:] P. Alheit, A. Bron, E. Brugger, P. Dominice (eds.), *The Biographical Approach in European Adult Education*, ESREA/Verband Wiener Volksbildung, Wien, s. 57–74.
- Bakiera L., 2013, *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*, Difin, Warszawa.
- Bartnik C., 2008, *Personalizm*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Bennett J., 2015, *Narrating Family Histories: Negotiating Identity and Belonging through Tropes of Nostalgia and Authenticity*, „Current Sociology”, vol. 66 (3), s. 449–465.
- Bron A., 2009, *Biograficzność w badaniach andragogicznych*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 10, s. 37–54.
- Chudy W., 2009, *Pedagogika godności. Elementy etyki pedagogicznej*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Cyrańska E., 2005, *Duchowa rzeczywistość czyniąca człowieka osobą*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Wydawnictwo WAM, Kraków, s. 59–68.
- Czemirska O., 1996, *Trendy rozwojowe w zachowaniu ludzi dorosłych*, [w:] T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom, s. 36–46.
- Czerniawska O., 1999, *Wymiar czasu a przeżywanie starości*, „Ethos”, R. 12, t. 3 (47), s. 76–83.
- Dubas E., 2005, *Andragogiczne poszukiwania rozumienia dorosłości*, [w:] E. Dubas (red.), *Człowiek dorosły istota /nie/ znana?*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Łódź–Płock, s. 41–57.

- Dubas E., 2009, *Auksologia andragogiczna. Dorosłość w przestrzeni rozwoju i edukacji*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 133–149.
- Dubas E., 2015, *Przygotowanie do dorosłości – być i stawać się dorosłym*, „Edukacja Dorosłych”, t. 1 (72), s. 9–21.
- Dubas E., 2017, *O podmiotowości w kontekście pedagogicznym*, „Edukacja Dorosłych”, t. 2 (77), s. 21–36.
- Folkierska A., 2005, *Jaka filozofia, jaka pedagogika?*, [w:] P. Dehnel, P. Gutowski (red.), *Filozofia a pedagogika. Studia i szkice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Wrocław, s. 42–55.
- Frankl V.E., 1998, *Homo patiens. Logoterapia i jej kliniczne zastosowanie. Pluralizm nauk a jedność człowieka. Człowiek wolny*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Glanc Z., 2011, *Obraz dorosłości w dobie ponowoczesnej. Mozaika wymiarów dorosłości*, „Edukacja Dorosłych”, t. 1 (64), s. 115–132.
- Górniok-Naglik A., 2014, *Edukacja kulturalna w liceum stymulatorem autokreacji młodzieży*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Guardini R.G., 1993, *Struktura bytu osobowego*, [w:] F. Adamski (red.), *Człowiek – Wychowanie – Kultura. Wybór tekstów*, Wydawnictwo WAM, Kraków, s. 25–38.
- Horowski J., 2015, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Jarvis P., 2012, *Transformatywny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3 (59), s. 127–134.
- Kaniowska K., 2003, *Antropologia i problem pamięci*, „Polska Sztuka Ludowa – Konteksty”, t. 57 (3–4), s. 57–65.
- Kasztelan M., 2012, *Fenomen pamięci zbiorowej. In Gremium*, „Studia nad Historią, Kulturą i Polityką”, t. 6, s. 185–198.
- Każmierska K., 2012, *Biography and Memory. The Generational Experience of the Shoah Survivors*, Academic Studies Press, Boston.
- Kiereś B., 2016, *Personalizm w pedagogice*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, nr 2, s. 271–281.
- Kierkegaard S., 2008, *Czyni miłości. Kilka rozważań chrześcijańskich w postaci mów Kierkegarda. Seria pierwsza*, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Kęty.
- Kornas-Biela D., 2000, *Rodzina w opinii młodego pokolenia Polaków*, [w:] D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin, s. 109–134.
- Kornas-Biela D., 2001, *Współczesny kryzys ojcostwa*, [w:] D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza ojcostwa*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin, s. 171–192.
- Kornas-Biela D., 2009, *Pedagogika prenatalna: nowy obszar nauk o wychowaniu*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Kostkiewicz J., 2013, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Krąpiec M.A., 2005, *Człowiek jako osoba*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin.
- Kunowski S., 1997, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
- Kuryś-Szyncel K., 2010, *Tematyczne narracje autobiograficzne kobiet i mężczyzn wobec tworzenia biografii rodzinnej*, [w:] M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko (red.), *Psychologia wielkich i małych narracji*, Eneteia, Warszawa, s. 131–151.
- Lalak D., 2010, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwa Akademickie Żak, Warszawa.
- Ładyżyński A., 2009, *Małżeństwo? Nie, dziękuję! Rzecz o przyczynach niezawierania związków*, [w:] A. Ładyżyński (red.), *Rodzina we współczesności*, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe Atut, Wrocław, s. 259–269.
- Ładyżyński A., 2014, *Subsystem rodzicielski i jego znaczenie dla wspólnoty rodzinnej*, [w:] J. Brągiel, B. Górnicka (red.), *Rodzicielstwo w sytuacji dezorganizacji rodziny i możliwości wspomagania rodziców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 27–34.

- Malewski M., 1990, *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Nowak M., 2001, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Olbrycht K., 2000, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Opozda D., 2012, *Rodzicielstwo a poczucie sensu życia*, [w:] J. Brągiel, B. Górnicka (red.), *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 71–89.
- Ostasz L., 1995, *Autokreacja. Współkreacja. Spotkanie*, [w:] J. Pawlica (red.), *Autokreacja człowieka – między wolnością a zniewoleniem. Materiały VI Jagiellońskiego Sympozjum Etycznego*, Drukarnia Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 19–23.
- Ostrouch-Kamińska J., 2017, *Konstruowanie „małżeńskiego ja”*, *Rodzina jako przestrzeń wsparcia i uczenia się partnerstwa małżonków*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 24, s. 61–74.
- Popielski K., 1996, *Koncepcja człowieka i jej znaczenie dla psychoterapii i poradnictwa – propozycja K. Wojtyły i V.E. Frankla*, [w:] K. Popielski (red.), *Logoteoria i nooteoria. Logoterapia i nooterapia*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin, s. 395–405.
- Rosenthal G., 2000, *Social Transformation in the Context of Familial Experience: Biographical Consequences of a Denied Past in the Soviet Union*, [w:] R. Breckner, D. Kalekin-Fishman, I. Miethe (eds.), *Biographies and the Division of Europe: Experience, Action, and Change on the „Eastern Side”*, Leske u. Budrich, Opladen, s. 115–137.
- Rosenthal G., 2002, *Veiling and Denying the Past The Dialogue in Families of Holocaust Survivors and Families of Nazi Perpetrators*, „The History of the Family”, vol. 7, s. 225–238.
- Rowid H., 1946, *Podstawy i zasady wychowania*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa.
- Rytönen M., 2004, *About the Self and the Time*, „Acta Universitatis Tamperensis” 1046, Juvenes Print, Tampere.
- Skarga B., 1995, *Tożsamość Ja i pamięć*, „Znak”, t. 480 (5), s. 4–19.
- Skibińska E., 2006, *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa.
- Starnawski W., 2012, *Źródła i pedagogiczne konsekwencje redukcjonizmu antropologicznego*, „Paedagogia Christiana”, t. 1 (29), s. 11–29.
- Strauss A., 1993, *Continual Permutations of Action*, Aldine, New York.
- Śliwski B., 2011, *Współczesny spór o istotę i zakres wychowania personalistycznego w Polsce*, „Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym”, t. 14 (2), s. 11–25.
- Świątkiewicz W., 2016, *Młodzież wobec małżeństwa i rodziny. Konteksty kulturowe i religijne*, „Zeszyty Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego”, t. 59, nr 4 (236), s. 133–147.
- Świtalski W., 2015, *Przygotowanie do dorosłości jako wciąż aktualny problem andragogiki*, „Edukacja Dorosłych”, t. 1 (72), s. 117–125.
- Tischner J., 2000, *Myślenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Tischner J., 2012, *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Urbański R., 1986, *Problem dorosłości i podmiotowości w andragogice*, „Oświata Dorosłych”, t. 7, s. 392–395.
- Wąsiński A., 2018, *Autokreacja małżonków bezdzietnych do wielowymiarowego rodzicielstwa adopcyjnego. Perspektywa pedagogiczno-antropologiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Wąsiński A., Górniok-Naglik A., 2018, *Multidimensional Character of Self-creation – Theoretical and Methodological Overview*, [w:] Ł. Tomczyk, A. Ryk, J. Prokop (eds.), *New Trends and Research Challenges in Pedagogy and Andragogy*, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Kraków, s. 109–124.
- Wojtyła K., 2000, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Człowiek i Moralność IV, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Wojtyła K., 2003, *Rozważania o istocie człowieka*, Wydawnictwo WAM, Kraków.

**BIOGRAFIA RODZINNA JAKO OSOBLIWA
PRZESTRZEŃ DOŚWIADCZANIA
WSPÓŁBECNOŚCI**

Małgorzata Łobacz*

„BYĆ” A „STAWAĆ SIĘ” OSOBĄ W RODZINIE

Streszczenie. Każdy człowiek jest osobą – kimś wyjątkowym, niepowtarzalnym, niezastąpionym w swym istnieniu (jedynie w wypełnianych funkcjach możemy być zastępowani przez innych). To „bycie” osobą związane jest z aspektem ontycznym. Istnieje jeszcze drugi fakt związany z naszą osobową tożsamością – „stajemy się” osobami. Ten dynamizm związany jest z aspektem etycznym – na skutek czynów dobrych moralnie „staję się” bardziej osobą, natomiast z powodu czynów moralnie złych – „zmniejszam się”, degraduję jako osoba. Zasadniczą rolę w kształtowaniu osobowego profilu człowieka odgrywa rodzina. To w tym środowisku człowiek widziany jest jako ktoś ważny i wyjątkowy, tam również dojrzewa on moralnie. W niniejszym artykule zaprezentowany został problem urzeczywistnienia się człowieka jako osoby, owego „stawania się” osobą, który bierze początek w środowisku rodzinnym. W swoich analizach odniosłam się do wybranych aspektów rodzinnych biografii osób znanych i podziwianych, jak: św. Matka Teresa z Kalkuty, Matka Elżbieta Róża Czacka oraz Jean Vanier.

Słowa kluczowe: osoba, rodzina, urzeczywistniać się, dobro moralne, czyn ludzki

„To be” and „to become” someone in the family

Summary. Every man is a person – someone special, unique, irreplaceable in their existence (only in some functions we can be replaced by others). This „being” a person is related to the ontic aspect. Yet, there is another fact linked to our personal identity – we „become” a person. This dynamism is associated with the ethical aspect – I „become” a person even more as a result of morally good acts, and „diminish” as a person because of morally bad acts. A family plays a key role in shaping the personal profile of a man. In this environment the man perceived as someone important and exceptional, they also mature morally in it. This article presents the problem of a person’s embodiment, this „becoming” of someone who begins their journey in a family. In my analysis, I have outlined to selected aspects of the family biography of the famous and the admired such as St. Mother Teresa of Calcutta, mother Elizabeth Rose Czacka and Jean Vanier.

Key words: a person, a family, embodiment, morally good acts, human activity

* Dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Katedra Biografistyki Pedagogicznej, ul. Droga Męczenników Majdanka 70, 20-325 Lublin, e-mail: gkolomanska@wp.pl

Wprowadzenie

Od chwili poczęcia do śmierci człowiek jest osobą w sensie ontycznym. Szczególną wartością, która uzasadnia ten fakt, jest niezbywalna godność osobowa, którą otrzymujemy w chwili zaistnienia; w takiej samej mierze. Człowiek jest osobą w ciągu całego swojego życia – mimo różnych zmian zachodzących w organizmie, sferze intelektualnej, mimo zmian w pozycji społecznej, sytuacji rodzinnej, zawodowej, finansowej itp. Jest osobą. Jednak w aspekcie etycznym – staje się osobą, zmienia się. Ów dynamizm związany jest z czynami, których jestem sprawcą: czyn dobry – przyczynia się do mojego osobowego rozwoju, potwierdzenia mojego osobowego istnienia, z kolei czyn zły moralnie sprawia, że degraduję się jako osoba, „zmniejszam się”, osłabiam swoją osobową wartość. Żeby życie ludzkie nakierowane było w stronę rozwoju osobowego, potrzebne są odpowiednie fundamenty w sferze moralnej, za które w sposób szczególnie odpowiedzialna jest rodzina. Jeśli w tym pierwotnym środowisku człowiek zrozumie swoją niepowtarzalność jako istoty ludzkiej oraz pozna wartość dobra moralnego, wówczas – właściwie pokierowany – będzie w swym życiu dążył do afirmacji swego osobowego bycia. Potwierdzeniem tego są biografie ludzi, którzy – na podwalinach środowiska rodzinnego – wybrali drogę naznaczoną wysiłkiem skierowanym na dobro potrzebujących pomocy: Matka Teresa z Kalkuty, Matka Elżbieta Róża Czacka i Jean Vanier.

Celem niniejszego artykułu będzie próba pokazania istotnej rangi środowiska rodzinnego w urzeczywistnieniu się człowieka jako osoby, co przejawia się w czynach moralnie dobrych, poprzez które dokonuje się etyczny rozwój osoby. Owo stawanie się osoby zaszczipione przez rodziców, a następnie kontynuowane przez całe życie, zostanie omówione w odniesieniu do wyjątków z biografii: Matki Teresy z Kalkuty, Matki Elżbiety Czackiej oraz Jeana Vaniera. Sformułowany problem badawczy brzmi następująco: W jaki sposób środowisko rodzinne przyczynia się do osobowego rozwoju człowieka?

Osoba ludzka – między ontycznym „byciem” a etycznym „stawaniem się”

Każdy człowiek jest wyposażony w szczególne cechy ontyczne i aksjologiczne decydujące o byciu osobą, takie jak: wolność, rozumność, cielesność i godność. Nie ma zatem wątpliwości, że jesteśmy osobami ludzkimi – od momentu poczęcia. Z perspektywy ontycznej nimi będziemy zawsze – bez względu na nasze czyny, dokonania, zasługi lub nikczemności. Jednak jest jeszcze drugi aspekt związany z faktem naszego osobowego istnienia – aksjologiczny. I w tym miejscu pojawiają się wymagania, zobowiązania ze strony człowieka, które będą potwierdzały jego istnienie „na miarę” osoby. O jakie istnienie zatem chodzi? Jaki sposób egzystencji ludzkiej ma szansę udowodnić, że człowiek nie jest osobą wyłącznie teoretycznie, ale jest nią faktycznie? Otóż wartości

konstituując osobę ludzką – oprócz tego, że zostały nam dane – są przede wszystkim zadane, domagające się doskonalenia – stawania się coraz bardziej osobą. Owo stawanie się ma naturę etyczną. Człowiek przez swoje czyny staje się dobrym bądź złym w znaczeniu moralnym (Wojtyła, 1994, s. 147). Gdy dany czyn niesie ze sobą wartość dobra moralnego, jego sprawca „wzrasta” jako osoba, natomiast gdy czyn niesie zło, wówczas dokonuje się deformacja struktury osobowej, a zatem – w aspekcie etycznym człowiek zmienia się. Za cel często stawia sobie dobra materialne, doświadcza skomplikowanych relacji międzyludzkich, złożonych uczuć, licznych konfliktów. Mimo tego dynamizmu jest on jednocześnie tą samą osobą. Ów paradoks filozoficzny życia ludzkiego pokazuje, że człowiek, będąc kimś stałym, niezmiennym, zmienia się jako osoba (Chudy, 2004a, s. 31).

W dziedzinie moralności człowiek posiada szczególną potencjalność w kierunku dobra. Element kluczowy w jego aktualizacji stanowi wola. Związana jest ona z poczuciem „bycia sprawcą” swoich czynów. Tylko tak rozumiana aktywność ze strony człowieka może przyczyniać się do jego rozwoju w aspekcie moralnym. Działania takie określane są mianem *actus humanus*¹. Owo działanie ludzkie zarezerwowano na oznaczenie czynu, którego ja-człowiek jestem sprawcą i panem. W każdym ludzkim czynie (*actus humanus*), w przeciwieństwie do uczynnień (*actus hominis*), w których człowiek uczestniczy w sposób bierny, da się wyróżnić dwa konstituujące go momenty: intelektualny i wolicjonalny.

Stawanie się etyczne odbywa się wyłącznie w obszarze czynów człowieka. Każde świadome działanie człowieka ma jednak swoją konotację moralną. Ale to jedynie sam sprawca czynu może spowodować, że stanie się on lepszy bądź gorszy moralnie. Ponadto na wzrost lub deformację osobowego charakteru mają wpływ określone konsekwencje *actus humanus*. Owocują one dwojakim skutkiem: przechodnim i nieprzechodnim. Czyn ludzki bowiem skierowany jest w dwie strony: ku przedmiotowi – drugiej osobie, zwierzęciu, rzeczy (poprzez swą intencjonalność) – a także wnika w podmiot, który jest jednocześnie jego pierwszym i zasadniczym przedmiotem (Wojtyła, 1994, s. 195). Gdy obdaruję ubogiego posiłkiem, ten akt zapewne sprawi mu tyle radości, że wyrazi to mimiką bądź słowem. Jest to skutek przechodni, dobro tego czynu pozostawi ślad w drugim człowieku. W przypadku skutku nieprzechodniego zostanie odcisnięty ślad moralny na sprawcy czynu, umacniając go w jego tożsamości osobowej, bądź też – gdyby ów posiłek był na przykład trucizną – deprecjonując jego osobową naturę (Chudy, 2004a, s. 34). Z punktu widzenia stawania się osoby ważniejszy jest ten drugi skutek.

Osoba jest twórcą dobra i zła moralnego. Ale jej twórczość najbardziej przejawia się w tym, że nie tylko tworzy dobro i zło moralne, ale wybierając dobrą lub złą wartość, każdorazowo wybiera i kształtuje siebie. A zatem osoba nie

¹ Są to akty, które pochodzą sprawczo od woli człowieka wprowadzonej do działania przez rozumowe poznanie dobra (celu) jako zamierzonego przez nią skutku” (Ślipko, 2002, s. 63).

jest tylko twórcą w sensie przechodniej twórczości, ponieważ najważniejszym aspektem twórczości jest jej aspekt nieprzechodni, czyli fakt, że każdy wybór odciska swoje piętno na wartości samej osoby. Najważniejszym aspektem moralności człowieka jest więc to, że działanie ludzkie, odnosząc się do wartości, jest zawsze realizacją lub negacją jego człowieczeństwa.

Rodzina – szczególnym miejscem afirmacji osoby

Aby istota ludzka mogła wzrastać osobowo, w pierw należy uświadomić jej własną wartość – jej podmiotowość, indywidualność, niepowtarzalność i wyjątkowość. Urzeczywistnianie podmiotowości rozpoczyna się w środowisku rodzinnym. Tam człowiek nie tylko rośnie i rozwija się fizycznie. Przede wszystkim dojrzewa on moralnie.

W rodzinie osadzone jest „pierwotne źródło wartości moralnych” (Chudy, 2004b, s. 132). Fakt ten uświadamia wyższość rodziny nad pozostałymi grupami, w których ludzie uczestniczą w ciągu swojego życia. Rodzina jest środowiskiem, które powinno gwarantować wszystkim swoim członkom „równy respekt dla jego godności” (Chudy, 2004b, s. 133). Każdy członek rodziny powinien w niej dojrzewać i rozwijać swoje zainteresowania tak, by dążyć do pełni człowieczeństwa.

Rodzinna *communio personarum* jest wzorcową wspólnotą, „szkołą bogatego człowieczeństwa [...], w której różne pokolenia spotykają się i pomagają sobie wzajemnie w osiągnięciu pełniejszej mądrości życiowej” (Wojtyła, 1975, s. 27). To tutaj każdy widziany jest jako niepowtarzalny, jedyny i ważny (Wojtyła, 1974, s. 348). W rodzinie kocha się osobę nie ze względu na korzyść, lecz dla niej samej.

Rodzice mają za zadanie doprowadzić dzieci do bogactwa swojej osobowości, wzbudzić szacunek dla wartości moralnych i społecznych, ukształtować charakter. Wpływ środowiska rodzinnego i małżeńskiego odgrywa znaczącą rolę w formowaniu się osoby. Wzajemna akceptacja, niekonfliktowe relacje, zrozumienie małżonków, okazywanie sobie wsparcia, troski, opieki, umożliwia obdarzenie dziecka człowieczeństwem. Autorytet oraz przykład rodziców sprzyja wypracowaniu dojrzałej jednostki w zrównoważonej osobowości. Miłość rodzicielska inspirowa do usługowości i bezinteresowności. Dokonuje się to także przez służbę wobec starszych i chorych członków rodziny. Przez bezinteresowny dar z siebie, człowiek wzrasta jako osoba.

Życie rodzinne, obcowanie z bliskimi, może pomóc, a także może unieemożliwić urzeczywistnianie się człowieczeństwa człowieka. Owo spełnianie się człowieczeństwa dokonuje się bowiem w aktach decyzyjnych. Urzeczywistnianie podmiotowości każdego członka rodziny, to realizacja celu w tym bycie zawartego, to spełnianie jego bytowej powinności, tkwiącej w ontycznym związku możliwości i aktu. Byt ludzki powinien zatem stawać się osobą poprzez akty samorealizacji w zakresie tego, co ma w nim przyrodniczy charakter i poprzez

akty samotranscendencji w zakresie tego, co w bycie ludzkim jest duchowe, „co” jest spoza tego, co przyrodnicze. Osoba ludzka dojrzewa, stając się coraz bardziej pełna fizycznie i duchowo. To przechodzenie potencji w akt jest koniecznością bytową, która musi się dokonywać.

We wspomnianym dojrzewaniu chodzi o dostrzeganie tego, co duchowe, o zauważanie ludzi jako osób, o dostrzeżenie ich osobowej godności. Owo dojrzewanie nie dokonuje się jednak w spontanicznych aktach psychofizycznego wzrostu. Potrzebne są tu już akty poznawcze skierowane na dostrzeżenie podmiotowego aspektu osoby i jej szczególnej, bo duchowej wartości. Na wiedzy o dobru, którym jest to, co duchowe w świecie – a więc i sfera duchowa człowieka, osoba, jej wartość i godność – buduje się dopiero świadomość powinności miłowania każdej osoby, świadomość powinności moralnej, której spełnianie jest zbliżaniem się do doskonałości bytu ludzkiego.

Najbardziej owocną metodą wychowania do wartości jest dawanie dobrego przykładu, pozostawanie w zgodzie z głoszonymi wartościami, czyli niezaprzeczenie im własnym, codziennym postępowaniem. Obok własnego przykładu, istotne w przekazywaniu wartości jest również używanie dialogu. Staje się on pomocny podczas werbalnego wyjaśniania wartości, o które w życiu warto zabiegać. Bardzo ważne w wychowaniu moralnym jest również przekazywanie wiedzy o problemach aksjologicznych i rozwijanie umiejętności odróżniania tego, co dobre, a co złe z moralnego punktu widzenia, a także kształtowanie postawy wrażliwości moralnej i gotowości do postępowania moralnego (Łobocki, 2000, s. 79).

Dynamizm stawania się osoby na przykładzie kontekstu rodzinnego wybranych biografii

Dynamizm stawania się osoby, a zarazem urzeczywistniania życia na miarę osobowej godności, ma ścisły związek ze środowiskiem rodzinnym. Fakt ten potwierdzają biografie bardziej i mniej znanych osób. Jeśli człowiek wśród swoich bliskich: rodziców, rodzeństwa, krewnych, znajdzie prawdziwe wzorce osobowe i zostanie przez nich zaproszony do podjęcia trudu realizacji swego człowieczeństwa, wówczas podjęcie trud związany z rozwojem osobowym i obroną osobowej tożsamości człowieka. „Osobowa twarz człowieka kształtuje się w realnych kontaktach (będących zawsze jakąś odmianą miłości) międzyosobowych. Realne więzy miłości stoją więc u podstaw rozumienia ludzkiego działania, oblicza osobowego «ja»” (Krapiec, 2005, s. 83). Dlatego też osobowe stawanie się najbardziej widoczne jest w czynach spełnianych na rzecz innych ludzi. W tej części artykułu odniosę się do biografii trzech osób, których działalność na rzecz dobra drugiego człowieka (zapoczątkowana w domu rodzinnym) stanowi przykład afirmacji osobowej tożsamości człowieka.

Pierwszą osobą, do której biografii odwołam się (w kontekście rodzinnych korzeni) jest św. Matka Teresa z Kalkuty (Zambonini, 2001, s. 196). Urodziła

się 26 sierpnia 1910 r. jako Agnes Gonxha Bojaxhiu w należącym wówczas do Serbii mieście Skopje. Jej rodzice – Nikollë Bojaxhiu i Drane Bernai – mieli troje dzieci: Agę, Lazara i Agnes. Ojciec Matki Teresy pochodził z rodziny albańskich kupców, sam również był zamożnym kupcem. Osiedlił się w Skopje i tam rozpoczął swoją działalność handlową – otworzył aptekę, następnie rozszerzył zakres swoich interesów na inne gałęzie handlu: od nieruchomości po sektor spożywczy i drzewny (Zambonini, 2001, s. 196). Był też właścicielem zajazdu i składu budowlanego. Firma Nikollë Bojaxhiu zbudowała pierwszy teatr w mieście i część linii kolejowej łączącej Skopje z regionem Kosowa. Był człowiekiem zaangażowanym na rzecz społeczeństwa, wiele osób zapamiętało go jako obrońcę ludzkich praw (Alpion, 2006, s. 148–151).

Matka – Drane Bojaxhiu – pochodziła z rodziny złotników. W sposób tradycyjny wypełniała swoje obowiązki jako żona i matka. Zorganizowała w domu małą pracownię krawiecką, szyła suknie na ważne okazje, haftowała i sprzedawała ubrania nie tylko po to, by zaspokoić materialne potrzeby swojej rodziny, ale także uboższych od siebie. Matka Teresa po latach mówiła: „Moja matka była świętą kobietą. Wychowała nas w miłości Boga i bliźniego” (Zambonini, 2001, s. 197). Z kolei Lazar – brat Matki Teresy – wspominał: „Mama [...] mówiła nam, że dobro trzeba czynić nie rzucając się w oczy, jako coś naturalnego, tak jak wrzuca się kamień w morze” (Zambonini, 2001, s. 197).

To rodzice jako pierwsi zaszczepili w Agnes pragnienie pomagania innym. Nikollë Bojaxhiu – pouczał w tej kwestii dzieci słowami: „Moje dzieci, nie bierzcie do ust nawet kęsa, jeśli wcześniej nie podzielicie się z innymi” (Spink, 2002, s. 25). Z kolei matka – Drane Bojaxhiu – swoim codziennym życiem pokazywała, co należy czynić, by nie zostawiać ludzi w potrzebie samym sobie. „Szyła, haftowała i sprzedawała ubrania [...] by zaspokoić również potrzeby materialne tych, którym powodziło się jeszcze gorzej. [...] Pragnęła nauczyć swoje dzieci czynnej miłości” (Spink, 2002, s. 25).

Podwaliny przyszłego apostołatu „Matki ubogich” kształtowały się pod wpływem pobożnej matki i jej przywiązania do wartości niematerialnych: życzliwości, hojności oraz współczucia dla ubogich i słabych. Święta z Kalkuty w jednym z wywiadów krótko streściła swoją rodzinną historię: „Byliśmy szczęśliwą rodziną. Zawsze czuliśmy się silnie związani ze sobą, szczególnie po śmierci mojego ojca. Żyliśmy jedni dla drugich” (Zambonini, 2001, s. 196). I to nie tylko dla siebie nawzajem, ale dla innych, potrzebujących, ubogich, samotnych. Drane Bojaxhiu – też jako wdowa – troszczyła się o ubogich, których często zapraszała również do rodzinnego stołu.

Kontekst środowiska rodzinnego św. Matki Teresy odsłania prawdziwe fundamenty jej drogi życiowej. Agnes Bojaxhiu od wczesnych lat swego życia czuła się powołana do tego, by żyć i pracować wśród ubogich. W 1929 r. rozpoczęła nowicjat w Zgromadzeniu Sióstr Loretanek, a w 1931 r. złożyła pierwsze, czasowe śluby, natomiast w 1937 – wieczyste. Pracowała jako nauczycielka, a następnie dyrektorka szkoły w Kalkucie. Jednak pragnienie służenia biednym spełniło się dopiero wówczas, gdy podjęła trudną decyzję opuszczenia

zgromadzenia sióstr Loretanek i powołała do życia Misjonarkę Miłości. Matka Teresa zamierzała założyć zgromadzenie, którego członkinie żyłyby tak samo jak indyjscy nędzarze (Spink, 2002, s. 57). Wielokrotnie podkreślała, że aby pojąć ubóstwo, trzeba go dotknąć. „«Nie rozglądaj się jak widz» – strofowała tych, którzy przychodzili, by z nią pracować. – «Rozejrzyj się naprawdę, nastaw uszu, a zobaczysz, co możesz zrobić, jak możesz pomóc»” (Spink, 2002, s. 85–86). Potrzeby ubogich i cierpiących odczytywała jako potrzeby samego Chrystusa. Dlatego też wkładała wiele trudu, by rozpoczęte dzieło na rzecz najbiedniejszych nieustannie kwitło. Powstawały szpitale dla gruźlików, izby porodowe, przychodnie ogólne, objazdowe kliniki dla trędowatych, noclegownie dla bezdomnych, domy dla dzieci porzuconych, domy dla umierających i nędzarzy, przedszkola i żłobki, szkoły podstawowe i średnie, programy wyżywienia, wioski dla trędowatych, kursy handlowe, szkoły ciesielstwa, ślusarstwa, hafciarstwa, szycia oraz innych rzemiosł, edukacja w zakresie opieki nad dziećmi i prowadzenia domu, a także pierwszej pomocy w nagłych wypadkach oraz stanach klęski żywiołowej spowodowanych przez epidemie, zamieszki, głód i powódzie (Łobko, 2003, s. 16).

Matka Teresa często wzywała osoby zamożne, pochłonięte dążeniem do bogactwa, władzy i sławy, by uświadomiły sobie własne ubóstwo, „by w obliczu słabych stali się słabi i nie brali się za rzeczy wielkie, lecz jedynie za małe, ale za to z wielką miłością” (Spink, 2002, s. 137). W jej opinii – brak miłości stanowi przyczynę dezintegracji społeczeństw, załamania światowego pokoju oraz płynącej stąd nędzy i cierpienia. Zaspokojenie światowego głodu miłości traktowała osobiście jako zwykły obowiązek. Głód ten dostrzegała w każdym człowieku. „Ludzie na świecie mogą się różnić wyglądem lub religią, wykształceniem i pozycją, ale wszyscy są tacy sami. Wszystkich ich trzeba kochać” (Spink, 2002, s. 231). Najubożsi z ubogich to ludzie, których pozbawiono nawet człowieczeństwa. Z powodu głodu i pragnienia stali się niewolnikami potrzeb biologicznych.

Św. Matka Teresa z Kalkuty odnalazła cel i sens życia w służbie ubogim, chorym i cierpiącym. Dostrzeżenie w osobie sponiewieranej, odrzuconej przez społeczeństwo, człowieka obdarzonego godnością i przyjęcie go jako daru, wymaga zniesienia stereotypów, zmiany postaw i filozofii myślenia wobec wartości promowanych w dzisiejszym świecie. Urzeczywistnić swoje człowieczeństwo można na drodze bezinteresownej miłości, porzucając ocenę kontaktów z innymi na podstawie interesu i własnych korzyści oraz egocentryczną wizję życia, w której nie ma miejsca dla biednych i słabych. Jeśli człowiek w domu rodzinnym, w wieku dziecięcym zrozumie, czym jest służba drugiemu, któremu powodzi się gorzej, zawsze będzie gotowy wspierać innych.

Innym przykładem biografii ukazującej znaczenie środowiska rodzinnego w dalszym życiu człowieka – jest życie Matki Elżbiety Czackiej. Życie naznaczone heroizmem i bohaterstwem, w centrum stawiające osoby z niepełnosprawnością i walczące o ich godność. Róża Maria Czacka urodziła się 22 października 1876 roku w Białej Cerkwi na Ukrainie. Była prawnuczką Tadeusza

Czackiego – twórcy Liceum Krzemienieckiego. Ojcem jej był Feliks Czacki, matką zaś – Zofia z Ledóchowskich. Szczególną rolę w życiu Róży odegrała także jej babcia – Pelagia z Sapiechów Czacka.

Feliks Marian Czacki był osobą bardzo gruntownie wykształconą. Miał opinię człowieka pracowitego, zdolnego organizatora, zaangażowanego społecznika. „Pełnił funkcję prawnego opiekuna nad sierotami z kilku rodzin, proszono go do rad rodzinnych, sądów polubownych. Dzięki stosunkom w Petersburgu uratował od zesłania około 1000 Polaków [...]. Dzięki udzielanym stypendiom, umożliwił 70. młodym ludziom zdobycie dyplomów uniwersyteckich” (Żółtowski, 2005, s. 27). Jako ojciec, był człowiekiem pełnym miłości i ciepła. Najmłodsza córka – Róża – była przez niego szczególnie ukochana. Bardzo lubiła spędzać z nim czas, żywiła do niego „prawdziwy, niczym nie pomniejszony kult” (Stabińska, 1986, s. 29). To po ojcu odziedziczyła niezwykle zmysł organizacyjny, bardzo chciała być taka jak on – zwłaszcza w kwestii działań na rzecz potrzebujących.

Zofia z Ledóchowskich Czacka była osobą o chłodnym usposobieniu, jednak szczodra dla potrzebujących. Chętnie angażowała się w różne akcje na cele charytatywne. Kiedy bliżej poznała problem niewidomych – wspierała ich, pomagała w nauce alfabetu Braille’a, a także przepisywała książki dla ludzi z dysfunkcją wzroku.

W rodzinnym domu Czackich uczono szacunku wobec drugiego człowieka – każdego – bez względu na jego stanowisko, pozycję społeczną czy posiadane dobra. Każdy był ważny. „Nie wolno było także uważać się za człowieka ważniejszego od innych. Normalnie «hrabiankom» nie mógł zwracać uwagi ktoś ze służby. U Czackich było to nie do przyjęcia, obowiązywał szacunek dla każdego człowieka” (Jankowska, 2012, s. 29).

Kiedy w 22. roku życia Róża Czacka utraciła zdolność widzenia – nie zatrzymując się nad swoim niewątpliwie trudnym losem – odnalazła sens życia służąc innym. Na początku były robotki to ręczne, m. in. szydełkowanie ubrań dla ludzi potrzebujących. Kolejne dziesięć lat poświęciła na usprawnienie swojego życia doświadczonego niepełnosprawnością, gruntownie przygotowywała się z zakresu tyflogologii, żeby móc w dalszym życiu służyć niewidomym. Stała się człowiekiem idei i człowiekiem czynu. Od tej pamiętnej wizyty u okulisty, na której otrzymała diagnozę bezpowrotnej utraty wzroku, Róża podejmowała różne zajęcia domowe, a szczególnie dużo czasu poświęcała modlitwie. To życie wewnętrzne, rozmodlenie, powierzenie swojego kalectwa Bogu zapewniło jej „dar mocy, który na całe życie uczynił ją niewiastą mężną” (Stabińska, 1986, s. 41).

Działalność Matki Czackiej mogłaby właściwie ograniczyć się do wspomnianych form wspierania ludzi z dysfunkcją wzroku. Istnieje w literaturze wiele przykładów osób zamożnych, pobożnych, wspierających jałmużną, bezinteresowną służbą osoby chore, ubogie czy niepełnosprawne. Jednak to nie był kierunek Matki, to jej nie wystarczało, nie chciała realizować swojego powołania „na marginesie wygodnego życia” (Wosiek, 1976, s. 230), ale poświęcić się całkowicie służbie niewidomym. „Zaczęła myśleć o stworzeniu nowej instytucji, gdzie kształcenie i wychowanie będzie właściwie ustawione. Koniecznie

zamierzała usamodzielnąć niewidomych” (Jankowska, 2012, s. 43). W 1917 roku Róża Czacka przyjmuje habit franciszkański i składa śluby wieczyste w III Zakonie św. Franciszka. 1 grudnia 1918 roku rozpoczyna swoją działalność Zgromadzenie Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża. Jego charyzmatem staje się służba ludziom niewidomym i wynagradzanie za duchową ślepotę świata (http://www.laski.edu.pl/pl/ludzie-lasek?opt_4782_article_id=4923).

Stała się pionierką tyflogologii w Polsce. Jej nadrzędnym celem było przywrócenie niewidomym godności i poczucia własnej wartości poprzez udowodnienie, że niewidomy może być człowiekiem użytecznym dla społeczeństwa.

Ostatni życiorys, do którego nawiążę w kontekście „stawania się” osobą, urzeczywistniania osobowej tożsamości człowieka, mających swe źródło w środowisku rodzinnym, jest Jean Vanier. Urodził się 10 września 1928 roku w Genewie jako syn Pauline Archer i Georges’a Vaniera.

Ojciec Jeana – Georges Vanier – był człowiekiem „odwagi i poświęcenia, zarówno podczas wojny, jak i podczas pokoju”, ponadto był on „busolą moralną dla Kanady, człowiekiem niepodważalnej uczciwości i honoru” (Constant, 2015, s. 20). Z wykształcenia był prawnikiem, lecz czas wojny całkowicie odmienił jego losy. Na skutek poniesionych podczas wojny ran, amputowano mu nogę, jednak nie wywołało to w nim zgorzknienia ani urazy. Choć z pewnością wojna odcisnęła na nim znaczące piętno. Jean Vanier tymi słowami wspominał ten trudny okres:

Ojciec nie opowiada o sobie ani o wojnie. W jego spojrzeniu jest wielka łagodność i niedostrzegalny, bolesny dystans, pewna, bez wątplenia naturalna rezerwa, którą potęgowało jeszcze wspomnienie tylu zabitych i tylu okropności [...] Nigdy nie słyszeliśmy, aby narzekał [...]. Potrafił nawet śmiać się z przyczyny swoich trudności [...] (Vanier, 1975, s. 44).

Zawsze gotowy do służby innym, co realizował później wraz ze swoją żoną – Pauline.

Matka Jeana Vaniera była kobietą czynu, zawsze chętną służyć innym. W okresie wojennym

zapisuje się do programu wspierania żołnierzy i jako wojenna matka chrzestna prowadzi korespondencję z dwoma oficerami belgijskimi, którym wysyła także paczki. Kiedy dowiaduje się, że Czerwony Krzyż poszukuje pielęgniarek, nie uprzedzając o niczym matki ani nie pytając jej o pozwolenie, udaje się do szpitala, aby pracować przy rannych żołnierzach, którzy wrócili do kraju (Constant, 2015, s. 31).

Jean Vanier, spędzając wakacje w Paryżu, wiosną 1945 roku towarzyszył swojej matce na dworcu Orsay, gdzie Pauline jako pielęgniarka Czerwonego Krzyża przyjmowała deportowanych, ocalonych z Buchenwaldu, Dachau, Bergen-Belsen.

Pamiętam – napisze w 1998 r. – tych mężczyzn i kobiety, którzy przyjeżdżali jak szkielety; ich twarze umęczone strachem i udręką, ich białe-niebieskie pasiaki. To, co istota ludzka popychana przez nienawiść i pragnienie zmiżdżenia podobnego sobie,

może zgotować innej istocie ludzkiej, może osiągnąć poziom czegoś, czego nie da się usprawiedliwić (Constant, 2015, s. 51).

Stanowiła dla syna wzór heroicznej walki o człowieczeństwo człowieka. Nie bała się narażać życia i zdrowia – zawsze gotowa służyć rannym, uchodźcom, dzieciom. Ponadto, utworzyła sieć informacyjną, aby skontaktować uchodźców z ich rodzinami. We współpracy z francuskim księdzem Abbé Pierre zakładała mieszkania i organizowała warsztaty dla bezdomnych. Ostatnie 19 lat swojego życia spędziła we wspólnocie l'Arche służąc osobom z niepełnosprawnością intelektualną. „Piękno matki Vaniera, jej hojność, odwaga, gorliwa wiara i zaangażowanie na rzecz ubogich czynią z niej także wyjątkową osobowość” (Constant, 2015, s. 33). Jean Vanier wielokrotnie przyznawał, że „oboje rodzice byli narzędziami jego powołania”.

Przed Jeanem Vanierem otwierała się perspektywa fascynującego życia – błyskotliwa kariera wojskowa, a następnie naukowa, jednak nie dawało mu to satysfakcji. Podczas studiów w Instytucie Katolickim w Paryżu poznał dominikanina o. Thomasa Philippe'a, który wkrótce stał się jego przyjacielem i ojcem duchowym. Liczne wizyty w zamkniętym ośrodku dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, gdzie o. Thomas był kapłanem, spowodowały, że zrodziła się idea Arki, domu dla upośledzonych (Szarkowska, 2014, s. 20). Postanawia dzielić swe życie z osobami niepełnosprawnymi. Vanier nieustannie podkreśla, że osoby z upośledzeniem mają do odegrania wielką rolę we współczesnym świecie i w Kościele. Jego zdaniem osoby te, będąc ograniczone w rozwoju intelektualnym, rozwijają się szczególnie w sferze duchowej i emocjonalnej, krótko mówiąc: w sferze miłości. Cechuje je nieograniczone zaufanie, wierność w przyjaźni i bezinteresowność, jak również bardzo głębokie wyczucie sfery sacrum.

Historia jego życia wskazuje na

Człowieka, który potrafił stać się sobą, wyzwolić z ograniczeń, opinii, uprzedzeń [...]. Z tego wielkiego nurtu, w którym wszyscy jesteśmy zanurzeni – my aktorzy, współpracownicy i ofiary jednocześnie. [...] Umiał wydostać się z tego potoku i znaleźć czas na wsłuchanie się w swój wewnętrzny głos bardziej aniżeli w ogłuszające głosy świata (Constant, 2015, s. 16–17).

Postawa ukierunkowana na osobowe „stawanie się” dochodzi do głosu w momencie, kiedy zaczynamy odchodzić od nieustannej gonitwy za władzą, wygodą i przyjemnością, a także kiedy uświadomimy sobie fakt naszego stosunku do osób najbardziej ubogich, pogardzanych, dotkniętych cierpieniem. Człowiek we wszystkich kulturach formułuje pewną hierarchię społeczną. Na górze zwykle znajdują się ci, którzy odnieśli sukces, którzy są u władzy, zajmują zaszczytne stanowiska, uprzywilejowani i wpływowi. Na nizinach tej hierarchii umiejscowieni są ludzie bezużyteczni, przestępcy, ludzie pozbawieni zdolności, ubodzy oraz osoby z upośledzeniem (Vanier, 1999, s. 106).

Zanim Jean Vanier zamieszkał z osobami dotkniętymi upośledzeniem umysłowym, podejmował liczne czynności: studiował, pracował, podróżował.

Sam wielokrotnie akcentował, że był to ważny okres w jego życiu, przyczynił się bowiem do ukształtowania go jako człowieka. Jednak jego poszukiwania swego miejsca w świecie znalazły swój finał w Arce, gdzie razem z osobami najsłabszymi, marginalizowanymi, słabymi, zaczął się uczyć „czegoś więcej, czegoś, co dotyka samej naszej istoty, co ukryte jest w głębi naszego bytu, tej świętej i tajemniczej części nas samych, jaką jest nasze serce” (Vanier, 2001, s. 516). Tutaj też zrozumiał sens człowieczeństwa. Uświadomił sobie fakt, że wszystkich ludzi łączy to samo człowieczeństwo, a ta przynależność jest najważniejsza. To zaś wyzwoliło zmianę postawy z zamknięcia do otwartości, z egoizmu do miłości. Przyjęcie takiego kierunku oznacza dążenie do dojrzałego człowieczeństwa, do realizacji swego osobowego profilu.

Podsumowanie

Rodzina, w której spędzamy pierwsze lata życia, rozwijamy się, kształtujemy swoją hierarchię wartości – swój moralny fundament, której członkowie są dla nas wzorem do naśladowania, stanowi pierwsze i najważniejsze otoczenie człowieka, często decydujące o całym dalszym życiu. Człowiek realizuje się i samo-ureczywistnia na drodze relacji międzyosobowych „ja” – „ty” oraz relacji dla dobra wspólnego, która pozwala mu działać razem z innymi jako „my”. Takie ukierunkowanie prowadzi do potwierdzenia tożsamości osobowej człowieka. Zasygnalizowane aspekty z rodzinnych biografii św. Matki Teresy z Kalkuty, Matki Elżbiety Czackiej i Jeana Vaniera potwierdzają znaczącą rolę domu rodzinnego i świadectwa najbliższych, znaczących osób. A zatem, chcąc wzrastać na miarę osoby, trzeba stale ponawiać próby przekraczania siebie, potencjał zaszczerpiony w domu rodzinnym musi zamienić się w czyn, otrzymany dar należy wykorzystać, by nie zatrzymać się na płaszczyźnie osobowego „bycia”, ale stale „wzrastać”, rozwijać się w swoim człowieczeństwie.

Bibliografia

- Alpion G., 2006, *Mother Teresa: Saint or Celebrity?*, Taylor & Francis.
- Chudy W., 2004a, *Być a stawać się osobą*, „Zeszyty Karmelińskie”, nr 4 (29), s. 30–36.
- Chudy W., 2004b, *Drugie śniadanie u Sokratesa, czyli trzy, cztery rzeczy najważniejsze*, Wydawnictwo Sumus, Warszawa.
- Constant A.S., 2015, *Jean Vanier. Biografia*, tłum. K. i P. Wierchosławscy, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Jankowska T., 2012, *Niewidoma a widząca tak wiele. Sługa Boża Matka Elżbieta Czacka*, Wydawnictwo Fidei, Warszawa.
- Krapiec M.A., 2005, *Człowiek jako osoba*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin.
- Łobko R., 2003, *Matka Teresa z Kalkuty*, Wydawnictwo Święty Paweł, Częstochowa.
- Łobocki M., 2000, *Wartości tworzywem wychowania*, [w:] M. Nowak, T. Ożóg (red.), *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, Redakcji Wydawnictw KUL, Lublin, s. 71–80.

- Spink K., 2002, *Matka Teresa. Autoryzowana biografia*, tłum. M. Grabska-Ryńska, A. Wojnowski, Wydawnictwo Fakty, Warszawa.
- Stabińska J., 1986, *Matka Elżbieta Róża Czacka*, Wydawnictwo Zgromadzenia Sióstr FSK i Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi, Łaski.
- Szarkowska E., 2014, *Arka czyli dom życia*, „Echo życia”, s. 20, <http://www.echozycia.pl/Files/file/ezpir19/Arka%20czyli%20dom%20%C5%BCycia.pdf> (dostęp: 2.01.2014).
- Ślipko T., 2002, *Zarys etyki ogólnej*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Vanier J., 1975, *Ma faiblesse, c'est ma force*, Desclee de Brouwer-Bellarmin, Montreal-Paris.
- Vanier J., 1999, *Każda osoba jest historią*, tłum. K. i P. Wierchosławscy, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań.
- Vanier J., 2001, *Odkryć nasze człowieczeństwo*, tłum. K. i P. Wierchosławscy, Wydawnictwo Kairos, Kraków.
- Wojtyła K., 1974, *Rodzina jako „communio personarum”*, „Ateneum Kapłańskie”, nr 3 (395), s. 347–361.
- Wojtyła K., 1975, *Rodzicielstwo a „communio personarum”*, „Ateneum Kapłańskie”, nr 1 (396), s. 17–31.
- Wosiek R., 1976, *Podstawy ideowe Dzieła Lasek*, [w:] B. Bejze (red.), *Chrześcijanizm*, t. 2, ATK, Warszawa, s. 227–311.
- Zambonini F., 2001, *Teresa z Kalkuty. Ołówek w ręku Boga*, ESPE, Kraków.
- Żółtowski M., 2005, *Blask prawdziwego światła: Matka Elżbieta Róża Czacka i jej dzieło*, P.H.U. Impuls Ryszard Dziewa, Lublin.
- http://www.laski.edu.pl/pl/ludzie-lasek?opt_4782_article_id=4923 (dostęp: 3.07.2017).

Justyna Sztobryn-Bochomska*

RODZINA MIEJSCEM „UCZENIA SIĘ” UMIERANIA¹

Streszczenie. Śmierć jest jednym z tych wydarzeń, które wpływa na ludzkie życie – kładzie się cieniem, obarcza lękiem, determinuje je lub burzy. Nie bez znaczenia jest więc postawa, jaką człowiek przyjmuje wobec niej. Dzisiejszy odbiór śmierci kreowany przez popkulturę nie sprzyja temu, by zbudować w jednostce taki wzorzec śmierci, który pomógłby w zrozumieniu jej fenomenu. W tej perspektywie, w kwestii śmierci, nie można zdać się na sam proces socjalizacji, bo ta, w kulturze masowej nie tylko nie jest wystarczająca lecz nawet działa na niekorzyść jednostki. Dlatego to rodzina, najbardziej pierwotne miejsce wychowania i socjalizacji, powinna być tym miejscem, które musi dostarczać prawidłowych wzorców rozumienia i przeżywania śmierci. To dzięki rodzinie, człowiek na każdym etapie swego rozwoju, powinien mieć szansę na podejmowanie świadomego wysiłku na rzecz odkrywania sensu śmierci. Kształtowanie takiej świadomej postawy daje szansę nie tylko na obniżenie lęku egzystencjalnego czy na lepsze radzenie sobie ze stratą, ale również wpływa na całokształt życia jednostki.

Słowa kluczowe: edukacja tanatologiczna, uczenie się, śmierć, rodzina

The family is a place of "learning" of dying

Summary. Death is one of those events that affects people's lives – it overshadows, frightens, determines or destroys. It is not without significance what attitude a person takes towards it. Today's perception of death created by pop culture is not conducive to build in people's minds the image of death that would help in understanding its phenomenon. In this perspective, in the matter of death, one can not rely on the process of socialization itself, because that in mass culture is not only not excessive but even acts to the disadvantage of the individual. Therefore a family, the most primary place of education and socialization, should be the place that must provide the correct patterns of understanding and experiencing death. It is thanks to the family that a man at every stage of his development should have a chance to make a conscious effort to discover the meaning of death. The shaping of such a conscious attitude gives the chance not only to reduce existential anxiety or to cope better with loss but also affects the whole life of an individual.

Key words: tanatological education, learning, death, family

* Dr, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Andragogiki i Gerontologii Społecznej, ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź, e-mail: justyna.sztobryn@uni.lodz.pl

¹ Pierwotnie tekst ten ukazał się w „Przeglądzie Pedagogicznym” 2019, nr 2, s. 263–287.

Wprowadzenie

Śmierć jest zdarzeniem w życiu ludzkim, które w znaczący sposób wpływa zarówno na jednostkę, jak i społeczność. To, w jaki sposób traktowani są przez społeczeństwo ludzie chorzy, starzy i umierający, świadczy o kondycji tegoż społeczeństwa. Celem tego artykułu jest podkreślenie znaczenia edukacji tanatologicznej młodego pokolenia jako istotnej części edukacji w ogóle. Umierania nie można nauczyć się w sensie dosłownym – jako zdobywania pewnych umiejętności. Jednak uczenie się, oznacza również wdrażanie się do czegoś poprzez branie przykładu z innych czy też wyciąganie wniosków z obserwacji i doświadczeń. Ta wielowymiarowa możliwość uczestniczenia w śmierci innych, podejmowanie świadomego wysiłku odkrywania sensu śmierci, wydają się – między innymi – być drogą do „uczenia się” śmierci, do zrozumienia jej fenomenu. Pierwotnym miejscem dla tych doświadczeń powinna być rodzina. To dzięki niej człowiek nabywa wiele wzorców zachowań, które na stałe wpisują się w sposób funkcjonowania jednostki i jej odbiór świata. Spośród wielu istotnych zadań jakie stoją przed rodziną, jednym z nich powinno być przygotowanie jednostki do (z)rozumienia istoty śmierci. To rodzina powinna być tym miejscem, w którym zaspokaja się pierwszą, dziecięcą ciekawość śmierci, gdzie zostają położone podwaliny kształtowania jej świadomości i gdzie powinna narodzić się umiejętność radzenia sobie ze stratą.

Zmienność i stałość śmierci

Śmierć jest jednym z tych doświadczeń ludzkich, o którym nie można powiedzieć, że jest do końca poznane. Wymyka się ona wszelkiemu doświadczeniu, bo doświadczyć śmierci, to przestać istnieć i zanegować możliwość wszelkiego poznania. Jednak uzmysławiając sobie tę zależność, nie pozbawiamy się swoistego niepokoju związanego ze śmiercią. A nawet więcej – to brak możliwości zgłębienia jej tajemnicy, sprawia, że towarzyszy nam lęk przed śmiercią. Niepokój egzystencjalny zwiększa się, kiedy zagadnienie śmierci zostaje pomijane i spychane na margines.

Śmierć jest polisemiczna, a jej wymiary są różne. Z jednej strony można ją rozpatrywać w aspekcie biologicznym czy medycznym, gdzie jest ona krótszym, bądź dłuższym procesem, który finalnie prowadzi do zaniku wszelkich funkcji życiowych. W takim ujęciu śmierć każdego żywego organizmu jest podobna. Jest ona obiektywnym faktem, pewnym zdarzeniem, które – jak spostrzega Vladimir Jankélévitch – oglądane z perspektywy medycznej czy demograficznej staje się zjawiskiem banalnym (Jankélévitch, 2005, s. 15).

Z drugiej strony jest śmierć człowieka – istoty myślącej, świadomej własnej śmiertelności. Może być ona końcem cierpienia, nadzieją, częściej jednak jest tragedią, smutkiem, sytuacją graniczną. To śmierć konkretnych osób: bliskich, znanych i kochanych. W takim wymiarze umieranie i śmierć są zdarzeniami

subiektywnymi i nie pozostają obojętne dla jednostki. Tu śmierć wychodzi poza sferę biologiczną, jest *misterium mortis*, fenomenem. Choć na pozór te dwa wymiary śmierci wydają się odległe, to jednak oba wymagają pewnych ważnych umiejętności – „zajęcia stanowiska”, podjęcia działań – od schematycznych i rytualnych zachowań, których korzenie tkwią w kulturze, aż do indywidualnych postaw, poprzez które wyrażone zostaje nasze przeżywanie tego fenomenu i w którym odzwierciedla się nasze człowieczeństwo. W tym miejscu rolę odgrywa edukacja tanatologiczna.

Aby zrozumieć wartość „uczenia się” śmierci, należy nieco przybliżyć sposoby jej istnienia we współczesnym świecie. Sposób, w jaki postrzegana jest dziś śmierć jest kluczowy dla dostrzeżenia wartości edukacji tanatologicznej. Najbardziej wyrazistym desygnatem, jaki można dostrzec, jest jej zmienność i stałość.

Zmienność śmierci wyrażona jest w modelu śmierci odwróconej (Ariès, 1989; Szewczyk, 1996; Vovelle, 2004) charakterystycznym dla społeczeństw zachodnich i wyrażającym się w zmianie sposobu jej przeżywania, w pluralizmie nadawanych jej znaczeń oraz pomniejszeniu jej rangi w ludzkiej egzystencji. Na zmiany te składają się czynniki kulturowe, społeczne i ekonomiczne. Nie bez znaczenia jest tu rozwój medycyny, zurbanizowanie świata oraz sekularyzacja społeczeństw. Postęp medyczny umożliwiający leczenie coraz bardziej poważnych chorób, rozwój transplantologii i zaawansowana inżynieria biomedyczna odmieniły perspektywę osób niegdyś skazanych na śmierć. Wyzwoliło to w człowieku wiarę, że śmierć można pokonać, a jeśli się już ona wydarzy, to jest oznaką swoistej porażki – zmarłego, rodziny, lekarzy.

Wpływ na zmianę w postrzeganiu śmierci ma również współczesny kult młodości i witalności. Wojciech Chudy ujął to tymi słowami: „Wyniesienie młodości, sprawności i innych cech użytecznych na wysoką pozycję w hierarchii wartości ludzkich spowodowało powszechną niechęć do tematów starości i umierania [...]” (Chudy, 2007, s. 23). Śmierć więc nie przystoi do naszych czasów.

Pomimo tych dynamicznych zmian jakie zaszły w postrzeganiu śmierci – jej banalizacji i odrzucenia, należy jednocześnie podkreślić jej stałość. Śmierć bowiem nadal pozostaje śmiercią – zdarzeniem, które kończy życie. Dziś już (być może) nikt nie postrzega jej jako kostuchy czyhającej z kosą, ale nadal budzi ona trwogę, pozostaje niewiadomą, zdarzeniem odciskającym się na życiu jednostki, czymś o czym niejednokrotnie myślimy z lękiem i z czym bezapelacyjnie musimy się zmierzyć.

Aporia tych dwóch oddziaływań – jednego wynikającego ze zmienności kulturowo-społecznej, której jesteśmy uczestnikami i drugiego będącego koniecznością mierzenia się z osobistymi przeżyciami związanymi ze śmiercią, której nie sposób uniknąć, stwarza sytuację, w której człowiek pozostaje zagubiony a nawet bezradny.

Rodzina wobec śmierci

W procesie postrzegania śmierci, jej rozumienia i przeżywania decydującą rolę odgrywa rodzina. Będąc elementarną częścią społeczeństwa podlega ona tym samym czynnikom i zmianom, jakie decydują o jego cywilizacyjnym i kulturowym funkcjonowaniu. Jednostka wychowując się w kręgu rodziny przejmując jednocześnie rytuały i system wartości panujący w społeczeństwie. Mirona Ogryzko-Wiewiórska zauważa, że „zmieniła się kultura życia rodzinnego. Upadają tradycyjne wartości. Zanikają dotychczasowe wzorce interakcji społecznych w domu i poza nim” (Ogryzko-Wiewiórska, 1994, s. 29). Autorka ta przyjrzała się przeobrażeniom, jakim uległ współczesny dom rodzinny wraz z konsekwencjami dla kształtowania się postaw wobec śmierci. Wyróżniła ona trzy płaszczyzny, które składają się na strukturę domu rodzinnego, które są ze sobą powiązane i które nie są obojętne dla sposobu postrzegania, rozumienia i przeżywania śmierci. Zaliczyła tutaj: strukturę materialną, społeczną i kulturową (Ogryzko-Wiewiórska, 1994, s. 12 i nast.).

W strukturze materialnej domu przede wszystkim należy podkreślić zmiany w wymiarze architektonicznym. Duże wielopokoleniowe domy zostały zastąpione mieszkaniami, w których brakuje miejsca dla innych osób poza najbliższymi, czyli rodzicami i dziećmi. Ograniczenie miejsca sprawiało, że wiele wydarzeń z życia rodzinnego – w tym narodziny i śmierć – w dużej mierze przejętych zostało przez instytucje (szkoły, przedszkola, żłobki, domy starców, hospicja, szpitale) czyli odbywa się poza rodziną. Dziś za człowieka „odpowiedzialne jest państwo, które zwiększa swój nadzór nad dzieckiem, z uwagą śledzi rozrodczość rodziny, śmiertelność jej członków, warunki życia, higienę, dbałość o zdrowie i wykształcenie” (Buliński, 2007, s. 113).

Zmiana w strukturze społecznej rodziny, to przede wszystkim jej atomizacja, z silną tendencją do indywidualizacji poszczególnych członków rodziny (Ogryzko-Wiewiórska, 1994, s. 21; Rybka, 2012, s. 60). Taka postawa powoduje, że relacje międzyludzkie spływają się i nawet w rodzinach własny interes liczy się bardziej niż dobro wspólne. Zanikają więzi. Współczesna rodzina jest jak wygodna przystań, z której poszczególni jej członkowie wyruszają by realizować tylko własne projekty (Buliński, 2007, s. 114).

W sferze kulturowej (aksjologicznej) rodziny, uwagę należy zwrócić na relatywizację wartości – coraz częściej brakuje w niej miejsca dla niedołączonych i umierających (Ogryzko-Wiewiórska, 1994). Nie zawsze jest to wyraz zimno wykalkulowanej strategii, ale pewnej konieczności, w której znajduje się człowiek współczesny „obecność ciężko chorego w niewielkim mieszkaniu wymaga heroicznego wysiłku, aby jednocześnie pielęgnować go i pracować zawodowo” (Ariès, 1989, s. 560).

Ten wygląd dzisiejszego domu rodzinnego – rodziny, sprzyja postawie dystansowania się do śmierci. Dzieci nie obcuja na co dzień ani ze starością, ani ze śmiercią, a fakt ten niesie ze sobą kolejne konsekwencje, ponieważ śmierć, z którą nie obcuje się na co dzień przestaje być zjawiskiem naturalnym, staje się

wydarzeniem dramatycznym i przerażającym (Ogryzko-Wiewiórowska, 1994, s. 19). W rodzinie zatomizowanej i małej również trudniej jest przeżywać śmierć, brak wspólnoty na co dzień pozbawia jednostkę bliskości i wsparcia w chwilach żałoby.

Konieczność „uczenia się” śmierci

Znaczenie „uczenia się” śmierci dla rozwoju człowieka wynika z przesłanek tanatopedagogiki, która w swych założeniach podkreśla rolę świadomości śmiertelności, jako tej, która warunkuje pełen rozwój człowieka (Binnebesel, 2013, s. 251; Fabiś, 2011, s. 134; Zamarian, 2015, s. 74). Józef Makselon wyjaśnia, że „odniesienie się do upływającego czasu powinno mieć istotne znaczenie dla zrozumienia własnej egzystencji. Nie można bowiem w rozsądny sposób definiować jej celów, a także określać jej jakości bez uświadomienia sobie niepowtarzalności określonych zachowań czy wyborów” (Makselon, 2009, s. 2). Unaocznienie sobie jednorazowości i wyjątkowości własnego życia daje szansę na zmianę optyki wszelkich działań, które są jego treścią. Pomaga nadać sens własnemu istnieniu, przeżyć je świadomie i odpowiedzialnie, jak również wyzwała szacunek dla życia innych.

W tym kontekście przyjmując i rozumiejąc, że śmierć jest stałym elementem ludzkiego życia, determinującym to życie oraz mając na uwadze, że śmierć w chwili realnych zdarzeń jest dla człowieka doświadczeniem trudnym – sytuacją graniczną, uznać należy, że obecność edukacji tanatologicznej dla rozwoju jednostki jest ważna. Jej kluczowość można rozpatrywać w szerszych ujęciu – takim, gdzie należy podkreślić jej wpływ na ogólny, całościowy rozwój człowieka. Wzrastanie w świadomości istnienia śmierci, która jest powszechna i nieunikniona, oswaja człowieka z nieuchronnym i niejako hartuje go do przyszłych doświadczeń, co więcej skłania go do refleksji nad istotą i sensem własnego życia. Edukacja taka prowadzi do (z)rozumienia świata, innych a przede wszystkim siebie.

Zadaniem wpisanym w edukację tanatologiczną jest również umiejętność wspierania osób cierpiących, jak i innych, które niejako obok pomagają poradzić sobie ze stratą (np. rodzice, opiekunowie, wychowawcy). Zarówno w tym pierwszym – szerszym ujęciu edukacji tanatologicznej, gdzie podkreśla się rolę edukacji tanatologicznej dla życia i rozwoju jednostki, jaki i w tym węższym – terapeutycznym wymiarze, ważne jest środowisko rodzinne. To rodzina kreuje stosunek do świata, buduje naszą tożsamość (Rybka, 2012, s. 59), a w chwilach trudnych stanowi (stanować powinna) miejsce największego wsparcia.

W świadomości społecznej panuje przekonanie, że śmierć, jako przeciw-waga życia – wartości najwyższej jest czymś złym. Dlatego też unika się rozmów na jej temat. Przed konfrontacją z wiedzą na temat ostatecznego losu człowieka szczególnie „chronione” są dzieci (Kielar-Turska, 2008; Kübler-Ross, 1979; Naumiuk, 2010; Ruman, 2015). Zaniechanie rozmów z dziećmi na tematy

związane z chorobą, cierpieniem, starzeniem się i umieraniem podyktowane jest troską o najmłodsze pokolenie, chęcią oszczędzenia im stresu i lęku. Postawa ta jest konsekwencją zarówno panującego współczesnego modelu śmierci opartego na lęku (Szewczyk, 1996, s. 150), jak i niewiedzy dorosłych na temat rozwoju emocjonalnego dziecka i jego możliwości poznawczych (Ruman, 2015, s. 116).

Tymczasem w literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na szkodliwość nie tylko braku celowej edukacji w tej sferze, ale również unikania zagadnień dotyczących śmierci w spontanicznych czy okazjonalnych rozmowach z dziećmi i młodzieżą. Jak pokazują badania, ucieczka od tematu śmierci nie tylko nie zmniejsza poziomu lęku, ale potęguje go. Otwarta rozmowa z dziećmi na temat śmierci, pokazywanie jej naturalnych, biologicznych aspektów, nie tylko nie jest przyczyną lęku, ale powoduje jego zmniejszenie (Slaughter, Griffiths, 2007). Lęk przed śmiercią jest naturalny i konieczny dla prawidłowego rozwoju i kształtowania się postaw wobec niej. Zbyt niski poziom lęku lub jego brak jest tak samo niekorzystny dla rozwoju, jak odczuwanie go w nadmiarze – na przykład w wyniku złych doświadczeń śmierci (Tobota, Antoszevska, 2017, s. 212). Rolą dorosłego pozostaje wspierać naturalny rozwój dziecka, uwzględniając wszelkie zainteresowania zjawiskami i procesami występującymi w jego otoczeniu i świadomości, w tym i śmiercią.

Ignorowanie edukacji tanatologicznej, co podkreśla Agnieszka Naumiuk, ostatecznie przekłada się na reperkusje wychowawcze (Naumiuk, 2010, s. 178). Banalizowanie i wypieranie śmierci jako zjawiska społecznego, mającego wpływ również na jednostkę, niesie ze sobą ryzyko zagubienia się człowieka, spotęgowanie jego nieumiejętności radzenia sobie z własnymi emocjami i poczuciem osamotnienia. Maria Kielar-Turska uważa, że „ochronny model wychowania nie zapewnia poczucia bezpieczeństwa, nie sprzyja wypracowaniu skutecznych mechanizmów radzenia sobie w życiu” (Kielar-Turska, 2008, s. 324). Ponadto trzeba założyć, że podczas świadomego chronienia dzieci przed wprowadzeniem ich w trudne zagadnienia, jednocześnie nie zabezpiecza się ich przed wchłanianiem tych wiadomości mimochodem, w procesie socjalizacji. W ten sposób wytworzyć się może taka sytuacja, że to, co dziecku będzie wiadome o śmierci, będzie wynaturzone, karykaturalne i dalekie od śmierci oswojonej, czyli od takiego jej modelu, jaki pozytywnie wpływa na jej rozumienie, a tym samym i pozytywnie wpływającym na jednostkę.

Edukacja tanatologiczna a zadania rodziny

Patrząc na powyższą ilustrację postaw wobec śmierci społeczeństw zachodnich oraz na zmiany jakie zaszły we współczesnej rodzinie, można wyciągnąć wnioski, że brakuje miejsca na „uczenie się” umierania. **Uczenia rozumianego jako uświadamiania sobie własnej i cudzej śmiertelności, nabywania wzorców postępowania wobec własnego umierania czy śmierci innych, umiejętności życia ze świadomością, że jest ono jedyne**

i niepowtarzalne, dbałości o nie w takim wymiarze, by czas jaki został nam przeznaczony, był wartościowy dla siebie i innych.

Współczesna, przeobrażona rodzina znajduje się w trudnym położeniu wobec wyzwania jakim jest edukacja tanatologiczna. Dawny dom „był osią świata, wokół której, obracało się życie od chwili urodzenia, aż do śmierci, od pierwszego krzyku, aż po ostatni oddech” (Ogrodowska, 2008, s. 315). Śmierć była tam jednym z wielu wydarzeń, z którym należało się liczyć (Ogryzko-Wieśniewska, 1994, s. 19). Dzieci od najmłodszych lat czynnie lub biernie uczestniczyły w żegnaniu umierających, czuwaniu przy zmarłym, w pogrzebach. Wiele z tego czego dziecko dowiadywało się o śmierci było asymilowane w ramach socjalizacji, ponieważ naturalne procesy, jak starzenie się, choroba czy śmierć były wpisane w codzienność dawnego domu.

Dziś zostaliśmy pozbawieni możliwości naturalnego przysposabiania sobie powinności i postaw wobec umierania i śmierci. Nie jesteśmy w stanie zmienić tej sytuacji, trudno bowiem wyobrazić sobie, że będziemy dążyć do zabierania chorych do domu, odmawiając im możliwości leczenia – choćby paliatywnego lub, że będziemy rezygnować z pracy, która daje nam utrzymanie, by móc zająć się umierającymi bliskim. Zmiana świata, w którym żyjemy, jego postęp cywilizacyjny w pewnym sensie zamyka nam drogę powrotu do tego co było. Jednak należy zdać sobie sprawę, że zmiana ta jednocześnie wymusza na nas konieczność odnalezienia sposobów na to, jak w tych nowych warunkach nie pozbawiać młodego pokolenia poznawania prawdy o życiu i śmierci, jak uczyć je empatii dla cierpiących, starych, niedołączonych, jak uczyć radzenia sobie z obecnością śmierci w życiu człowieka. Wyzwania jakie stoją przed współczesną rodziną w kwestii edukacji tanatologicznej są trudne. Nie można się tu zdać na sam proces socjalizacji, bo ta, we współczesnej kulturze masowej w przypadku śmierci nie tylko nie jest wystarczająca lecz nawet działa na niekorzyść. Podejmując trud wychowania rodzic powinien chronić dziecko przed przyjmowaniem przez nie obrazu śmierci, który pochodzi tylko i wyłącznie z kultury masowej, z jednej strony ukrywającej śmierć, a z drugiej banalizującej ją, umieszczając ją w sferze gier i programów nią epatujących. Rodzina jako ważne miejsce dla „integralnego wychowania, jego rezultatów i wszechstronnego rozwoju osobowego człowieka” (Opozda, 2012, s. 20) musi podejmować świadome działania, które będą odpowiedzią na zaistniałą zmianę świata i na marginalizację w nim fenomenu śmierci.

Przestrzeń jaką jest rodzina, to najlepsze miejsce na tego typu edukację. Jak pokazują badania, dzieci w przyjaznych i bezpiecznych warunkach bardzo chętnie rozmawiają na temat śmierci, a dzięki temu budująca się w nich świadomość przemijalności w przyszłości skutkuje umiejętnością lepszego radzenia sobie ze stratą (Kubera, 2014, s. 122). Ponadto warto podkreślić inne walory jakie wypływają z edukacji tanatologicznej otrzymanej w domu rodzinnym:

- edukacja tanatologiczna jest odpowiedzią na naturalną potrzebę dzieci poznawania tajemnicy śmierci, tym samym jest wsparciem ich rozwoju;

- uświadamianie, że śmierć jest zjawiskiem pewnym, dotyczącym każdej żywej istoty jest konieczne dla pełnego zrozumienia życia – nadania mu sensu i znaczeń;
- to, jak rozumiemy i przeżywamy śmierć, jest procesem budującym się całe życie, który dojrzewa i zmienia się wraz z nabywaniem życiowych doświadczeń, brak wspomagania tego procesu od chwili wystąpienia naturalnego zainteresowania śmiercią, zbywanie tematu, unikanie go czy wręcz okłamywanie dzieci w kwestii ostatecznego losu człowieka, może skutkować wykształceniem się niewłaściwej postawy nie tylko wobec śmierci, ale i życia, (nadmierna lękliwość, poczucie bezsensu istnienia, brak poszanowania życia innych);
- korzyść, jaka wypływa z elementarnej edukacji tanatologicznej w dalszej perspektywie pozwala dojrzale spojrzeć na takie zagadnienia, które są kontrowersyjne czy dyskusyjne, jak samobójstwa, aborcja, eutanazja, eugenika czy transplantologia;
- podejmowanie celowych działań, w których młode pokolenie mogłoby doświadczać starości i niedołężności innych oraz uczestniczyłoby w umieraniu i śmierci innych, jest możliwością, w której ma szansę wykształcić się empatia i zrozumienie dla słabszego, jest to też szansa na ochronę młodego pokolenia przed egoizmem lub nihilizmem egzystencjalnym;
- intencjonalne podejmowanie edukacji tanatologicznej jest interakcją, w której również rodzic/wychowawca ma szansę weryfikować własną postawę, wzmacniać ją czy budować na nowo w oparciu o celową refleksję;
- świadoma postawa rodziców przekłada się na ich działanie, a ono z kolei na proces modelowania młodego pokolenia.

Podsumowanie

Stając przed wyzwaniem podejmowania celowego działania na rzecz „uczenia się” śmierci, konieczne jest uświadomienie sobie ważności takiej edukacji dla rozwoju jednostki. Rodzina podejmując się tego wyzwania, musi zadać sobie trud, by znaleźć sposoby, które umożliwiłyby przekazywanie prawdy na temat tajemnicy życia i śmierci w dobrej atmosferze. Wśród tych warto podkreślić wagę zwykłej, szczerzej rozmowy, która zaspokajałaby potrzeby poznawcze dzieci i młodzieży. Wśród innych metod wymienić należy: świadomą postawę rodziców, podtrzymywanie więzi z najstarszymi członkami rodziny, wprowadzanie najmłodszych w historię rodziny, przodków, nieunikanie kontaktów dzieci z osobami chorymi i umierającymi w rodzinie. Angażowanie dzieci w tradycje i rytuały, które przetrwały do naszych czasów, jak pożegnanie zmarłych, pogrzeby, kult ich pamięci. Zachęcenie młodzieży do działań w ramach wolontariatu na rzecz chorych i umierających (zob. Binnebesel, Janowicz,

Krakowiak, 2009). Dobrym sposobem jest też korzystanie z literatury, w której występuje tematyka tanatologiczna, jak baśnie (Sztobryn-Bochomska, 2015) czy inne, współczesne wydania literackie dotyczące tematu umierania i śmierci (Sztobryn-Bochomska, 2020).

Na koniec trzeba zaznaczyć, że wszelkie działania jakie podjęte zostaną w ramach edukacji tanatologicznej mają na celu nie tylko ukazanie śmierci jako ostatecznego przeznaczenia ludzkiego życia, ale przede wszystkim powinny wpłynąć na życie tak, by stało się ono świadomym aktem. Tylko w taki sposób przeżywane, pozwoli człowiekowi przezwyciężać leki egzystencjalne i odnajdywać jego sens (zob. Kondrat, 2015). Należy więc zachowywać proporcje, tak by kwestia śmierci nie przestaniała życia. Świadomość własnej śmiertelności powinna być motorem do afirmacji życia, stawiania sobie celów i wyzwań oraz szacunku dla życia innych ludzi i wszelkich żyjących istot.

Bibliografia

- Ariès Ph., 1989, *Człowiek i śmierć*, tłum. E. Bąkowska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Binnebesel J., 2013, *Tanatopedagogika w doświadczeniu wielowymiarowości człowieka i śmierci*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Binnebesel J., Janowicz A., Krakowiak P. (red.), 2009, *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*, Via Medica, Gdańsk.
- Buliński T., 2007, *Kulturowy wymiar wychowania: praktyki i ideologie*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Chudy W., 2007, *Odchodzenie z nadzieją. U podstaw pedagogiki umierania*, „Ethos”, nr 79–80, s. 21–42.
- Fabiś A., 2011, *Śmierć w całozyciowym procesie uczenia się*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 131–145.
- Jankélévitch V., 2005, *To co nieuchronne. Rozmowy o śmierci*, tłum. M. Kwaterko, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Kielar-Turska M., 2008, *Poznawcza recepcja śmierci u dzieci i wiedza ich rodziców w tym zakresie – rola rodzinnego dyskursu*, [w:] H. Wrona-Polańska (red.), *Zdrowie, stres, choroba w wymiarze psychologicznym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Kondrat A. (2015), *Wybrane pojęcia lęku egzystencjalnego i sposoby jego przezwyciężenia*, „Studia z Historii Filozofii”, t. 2 (6), s. 113–129.
- Kubera K., 2014, *Jak rozmawiać z dziećmi o śmierci. Rola bajki w rozumieniu trudnych momentów życia i budowania zasobów radzenia sobie z nimi*, [w:] B. Antoszewska, J. Binnebesel (red.), *Porozmawiajmy o śmierci...*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Kübler-Ross E., 1979, *Rozmowy o śmierci i umieraniu*, tłum. I. Doleżał-Nowicka, PAX, Warszawa.
- Makselon J., 2009, *Teoretyczne podstawy edukacji tanatologicznej i kształtowania postaw wolontariackich w szkole*, [w:] J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak (red.), *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*, Biblioteka Fundacji Hospicyjnej, Gdańsk.
- Naumiuk A., 2010, *O śmierci w procesie wychowania*, [w:] M. Górecki (red.), *Prawda umierania i tajemnica śmierci*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Ogrodowska B., 2008, *Polskie tradycje i obyczaje rodzinne*, Sport i Turystyka – Muza, Warszawa.
- Ogryzko-Wiewiórowska M., 1994, *Rodzina i śmierć*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Opozda D., 2012, *Pedagogiczna wielowymiarowość rozwoju osób w rodzinie*, [w:] M. Jeziorański, D. Opozda, A. Rynio (red.), *Rodzina przestrzenią rozwoju osoby. Perspektywa pedagogiczna*, Towarzystwo Naukowe KUL, Wydawnictwo KUL, Lublin.

- Ruman N., 2015, *Śmierć i żałoba w doświadczeniu małego dziecka. Ważne rozmowy na trudne tematy w rodzinie*, [w:] E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Minczanowska (red.), *Przemiany rodziny i jej funkcji*, t. 7, Oficyna Wydawnicza Impuls, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Cieszyn–Kraków.
- Rybka B., 2012, *Rola ludzi starszych w kształtowaniu tożsamości współczesnej rodziny*, [w:] J.K. Stępkowska, K.M. Stępkowska (red.), *Instytucja rodziny wczoraj i dziś. Perspektywa interdyscyplinarna*, t. 2: *Spółczesność i kultura*, Politechnika Lubelska, Lublin.
- Slaughter V., Griffiths M., 2007, *Death Understanding and Fear of Death in Young Children*, „Clinical Child Psychology and Psychiatry”, vol. 12 (4), <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1359104507080980> (dostęp: 22.04.2018).
- Szewczyk K., 1996, *Lęk, nicość i respirator. Wzorce śmierci w nowożytnej cywilizacji Zachodu*, [w:] M. Gałuszka, K. Szewczyk (red.), *Umierać bez lęku. Wstęp do bioetyki kulturowej*, PWN, Warszawa–Łódź.
- Sztobryn-Bochomulska J., 2015, *Baśń jako irrealne miejsce spotkań z sytuacjami granicznymi*, [w:] S. Jaronowska (red.), *Człowiek w sytuacji granicznej. Filozoficzne, kulturowe i historyczne wymiary refleksji i jej implikacje pedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji-Państwowego Instytutu Badawczego, Radom.
- Sztobryn-Bochomulska J., 2020, *Tanatos w literaturze dziecięcej i jego pedagogiczny wymiar*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Tobota A., Antoszevska B., 2017, *Śmierć w świecie dziecka i nastolatka – wpływ rodziców i innych dorosłych*, [w:] B. Antoszevska, S. Przybylski (red.), *Człowiek w obliczu kresu życia*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Vovelle M., 2004, *Śmierć w cywilizacji Zachodu. Od roku 1300 po współczesność*, tłum. T. Swoboda, M. Ochab, M. Sawiczewska-Lorkowska, D. Senczyszyn, Wydawnictwo Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk.
- Zamarian A., 2015, *Edukacja ku dojrzałej recepcji fenomenu śmierci. Humanistyczny wymiar edukacji tanatologicznej*, „Studia z Teorii Wychowania”, t. VI, nr 4 (13), s. 69–80.

Ewelina J. Konieczna*

PRACA NAD WŁASNĄ BIOGRAFIĄ MATEK DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ NA PRZYKŁADZIE PROJEKTU PT. „SIŁA KOBIECI”

Streszczenie. W artykule opisany został projekt edukacyjno-socjalny pt. „Siła kobiet”, skierowany do matek dzieci z niepełnosprawnością. Projekt miał też charakter naukowo-badawczy, którego nadrzędnym celem było poznanie procesu uczenia się z biografii. Intencją autorki było zaprezentowanie działań realizowanych podczas projektu, które miały umożliwić jego uczestnikom zaobserwowanie procesu uczenia się z własnej biografii w kontekście niepełnosprawności swojego dziecka. W pierwszej części artykułu zamieszczony został teoretyczno-metodologiczny opis projektu i jego metodyczne podstawy. W części analitycznej zaprezentowane zostały fragmenty transkrypcji w odniesieniu do teorii uczenia się sytuacyjnego i transformatywnego oraz teorii zaufania społecznego.

Słowa kluczowe: matka dziecka z niepełnosprawnością, biograficzne uczenie się, uczenie się z własnej biografii, trajektoria cierpienia, sytuacje graniczne, uczenie się sytuacyjne, transformatywne uczenie się, teoria zaufania społecznego

Work on your own biography of mothers of children with disabilities on the example of the project entitled “Women’s Power”

Summary. The article describes an educational and social project entitled “Women’s power”, addressed to mothers of children with disabilities. The project was also of a scientific and research character, whose main goal was to recognize the process of learning from a biography. The author’s intention was to present the activities carried out during the project, which were to enable its participants to observe the process of learning from their own biographies in the context of their children’s disabilities. The first part of the article presents the theoretical and methodological description of the project and its methodical basis. In the analytical part fragments of transcription in relation to the situated learning theory, transformative learning theory and the social trust theory are introduced.

Key words: mother of a child with disability, biographical learning, learning from own biography, trajectory of suffering, boundary situation, situated learning, transformative learning, the social trust theory

* Uniwersytet Opolski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Nauk Pedagogicznych, Katedra Nauk Socjologicznych i Pracy Socjalnej, ul. Katowicka 89, 45-061 Opole, e-mail: ekonieczna@uni.opole.pl

Po co mnie Pani o to wszystko pyta ...?¹, czyli teoretyczne i metodologiczne założenia badań własnych

Przystępując do projektowania badań, autorka przyjęła założenie, że świat społeczny w jakim rozgrywa się nasza codzienność ma nadany już sens, a jego interpretacja jest kontynuacją procesu jego rozumienia (por. Krasnodębski, 1986, s. 40). Jednym ze sposobów pojmowania świata przez ludzi jest ujęcie go w postać narracji jaką przyjmują minione wydarzenia. Nie są one obiektywnymi faktami, lecz jedynie odniesieniami do nich. Proces aktualizacji własnej biografii i ujęcie jej w narracyjnej formie jest uniwersalną ludzką tendencją. Zrozumienie przeszłości będzie więc miało wymiar osobistego konstruowania rzeczywistości, którego podstawę stanowić będą indywidualne doświadczenia jednostki.

Kolejne założenie przyjęte przez autorkę w toku konceptualizacji projektu dotyczyło tożsamości człowieka. Według narratystów nie może być ona opisana jako zespół stałych właściwości które ją tworzą. W ich rozumieniu jest ona czymś osiąganym w trakcie życia, „niedokończonym projektem czekającym dopiero na dopełnienie przez siebie samego” (Huzarek, 2017, s. 194). Człowiek staje się nim w pełni poprzez uwypuklenie narracyjnych właściwości jakie posiada, i które są odzwierciedleniem jego subiektywnego sposobu myślenia, odnoszenia się do rzeczywistości oraz zasad i wartości, które wyznaczają jego sposób zachowania się.

Punktem wyjścia dla projektu badawczego i działań edukacyjno-socjalnych stało się więc myślenie o świecie społecznym jako o zbiorze znaczeń, które poddawane są stałej krytyce, a toczący się dyskurs jest wynikiem obecnych przemian zachodzących zarówno w samej jednostce, jak i w szeroko pojętej kulturze. Dyskurs dotyczy zarówno społecznych fenomenów, jak i powszechnie obserwowanych zjawisk, zachowań powstających w makro świecie i niewielkich społecznościach. Doświadczenie jednostki odgrywa w tym procesie decydującą rolę. Jest nie tylko mozaiką wiedzy, będącej wynikiem umiejętności obserwacji określonych sytuacji i wydarzeń. To rodzaj zaangażowania w eksperyment, którego celem jest poznanie samego siebie w kontekście nowych sensów i znaczeń. Podobny rodzaj aktywności towarzyszy badaczowi, który poszukuje zrozumienia owych znaczeń i traktuje „swoją relację z innymi ludźmi, ich działaniami oraz wytwarzanymi w trakcie działań sensami jako relację intersubiektywną [...]” (Nowak-Dziemianowicz, 2006, s. 47). Poszukiwanie zrozumienia tego co podmiotowe i niepowtarzalne kieruje badacza na drogę fenomenologicznego dotarcia do sensów i znaczeń, w połączeniu z ich hermeneutyczną interpretacją (Nowak-Dziemianowicz, 2012, s. 34).

Dla badacza, ale przede wszystkim narratora, interpretacja jest procesem, który umożliwia odkrycie nieznanego mu dotąd sposobów bycia oraz umożliwia głębsze poznanie siebie. Taką możliwość daje tożsamość narracyjna,

¹ Pytanie uczestniczki projektu zadane autorce podczas pierwszej sesji biograficznej.

która według Paula Ricœura posiada funkcję reprezentującą zarówno „bycie tym samym” jak również „bycie sobą” (Huzarek, 2017, s. 195, 197). Oznacza to, że istnieje połączenie pomiędzy charakterem jednostki, będącym zbiorem jej trwałych cech, dyspozycji (*idem*), a dynamicznym procesem trwania przy sobie, rodzajem wierności sobie „obietnicą pozostawania sobą wobec siebie i wobec innych” (*ipse*) (www.racjonalista.pl). Tomasz Huzarek uważa, że

narracja w koncepcji Ricœura jest więc tym, co łączy w jedną całość motyw, wydarzenie i doświadczenia jednostki i w ten sposób buduje jej tożsamość: narratywizuje *idem*, nadając mu dynamikę, przywraca mu jego ruch, który zanikł w nabytych trwałych dyspozycjach oraz narratywizuje *ipse* – nadając mu cechy trwałego charakteru. [...] W ten sposób interpretacja, narracja nigdy nie ma ostatecznego charakteru, ciągle podlega reinterpretacji, odniesienia do nowych czynów i aktów. Zatem tożsamość nigdy nie jest poznana do końca – dopóki trwa interpretowanie (Huzarek, 2017, s. 197–198).

Podejście fenomenologiczne daje możliwość wglądu w podstawowe struktury i treści świadomości jednostki, w którym za punkt wyjścia przyjęto jej życiowe doświadczenie. Jako kategoria badań jest ono niemierzalne i trudne do uchwycenia, ponieważ człowiek jest istotą stale poddającą się samointerpretacji i jako uczestnik doświadczenia, nadaje mu znaczenie w sposób autonomiczny. Proces ten może prowadzić do aktualizacji wiedzy o sobie i świecie społecznym, lecz warunkiem internalizacji tej wiedzy jest określona postawa. Charakteryzuje ją potrzeba zmiany, wyjście poza dotychczasowy schemat działania. Niezbędny do tego celu jest zwrot ku sobie samemu, refleksyjne doświadczenie zamiany. Refleksją w tym znaczeniu będzie taki „moment, w którym dokonuje się pewnego zatrzymania, starając się uzyskać szerszą perspektywę, spojrzenie z lotu ptaka, dzięki któremu można spokojnie dostrzec poszczególne wymiary nabywanych doświadczeń” (Frąckowiak, 2017, s. 26). Samowiedza powstająca w wyniku doświadczenia odnosi się do sposobu rozumienia norm i wartości oraz systemu ich interpretowania, co wpływa na funkcjonowanie jednostki w świecie społecznym. Znaczenie jakie nadane zostaje konkretnemu doświadczeniu zostaje zawarte w języku, „ponieważ to on kondensuje, archiwizuje, aktywuje i przekazuje kolejnym pokoleniom doświadczenia indywidualne i społeczne lub narracje utrwalone w postaci wiedzy” (Czachur, 2011, s. 81). Dlatego też to narracja jest sposobem konstruowania rzeczywistości, która stanowi poznawczą reprezentację otoczenia jednostki, w którym ona egzystuje (Huzarek, 2017, s. 194).

W trakcie biegu życia jednostka doświadcza różnych sytuacji, będących podstawą jej doświadczenia. Mogą mieć one odmienną wartość i niejednoznaczny potencjał. Doświadczenie niepełnosprawności należy do trudnej sytuacji życiowej, której konsekwencje rzutują w odmienny sposób na losy jednostki (Konieczna, Janik-Komar, 2017). Sposób nadawania znaczeń sytuacjom w kontekście posiadanej niepełnosprawności będzie subiektywny i uzależniony od czynników trudnych do zdefiniowania. Podobne zjawisko ma miejsce w warunkach niepełnosprawności bliskiej osoby, a szczególnie wtedy, gdy sytuacja dotyczy kobiet – matek dzieci z niepełnosprawnością. Jak twierdzi Beata

Mikołajczyk-Leman „ocena tworzenia przez kobietę macierzyńskiej roli zwykle dokonywana jest przez pryzmat stanu zdrowia i rozwoju jej dzieci, ich osiągnięć w nauce i zachowaniu się. Zdarza się, że niezawinione przez kobietę choroby i zaburzenia rozwoju dziecka stanowią podstawę pejoratywnej oceny jej funkcjonowania” (Mikołajczyk-Leman, 2011, s. 74). Negatywnym zjawiskiem w tej sytuacji jest nadmierna koncentracja matek na potrzebach własnych dzieci, co może w konsekwencji doprowadzić do niepełnosprawności wtórnej, spowodowanej wyręczaniem, zastępowaniem czy izolowaniem dzieci, które pomimo swojej niepełnosprawności mogą się rozwijać. Komplikacje dotyczyć też będą samych kobiet. Odmieniona rzeczywistość sprawia, że kobiety te częściej niż matki zdrowych dzieci, zaniedbują własne potrzeby – od biologicznych po poznawcze, estetyczne, samorealizacji. Konsekwencją tego będzie izolacja, deprywacja potrzeb, zahamowanie bądź regres rozwoju osobistego. Z tego też powodu wspomniane kobiety powinny być włączane w działania minimalizujące skutki zjawiska niepełnosprawności, tj. odwracania uwagi lub przekierowania jej na własne, nierealizowane potrzeby.

Wspomniane działania mogą być sformalizowane i prowadzone w ramach pracy socjalnej. Jej współczesny model uwzględnia zasadę empowerment (Kaczmarek i in., 2011, s. 14), która w tym wypadku będzie miała na celu zmianę sposobu myślenia kobiet o roli matki. Jedną z dróg do osiągnięcia tego celu jest praca nad własną biografią, prowadzona w ramach poradnictwa biograficznego, umożliwiającego analizę dotychczasowego biegu życia (por. Boryczko i in., 2014). Wspieranie tego procesu może odbywać się za pomocą szeroko rozumianej kultury i sztuki (Konieczna, 2003; 2005). Tak zorganizowana praca nakierowana jest na przywrócenie kobietom – matkom dzieci z niepełnosprawnością poczucia stabilizacji i kontroli nad własnym życiem.

Z tego też powodu, w części naukowej projektu przyjęto biograficzną perspektywę badawczą (Urbaniak-Zajac, 2017, s. 57–59) z wykorzystaniem wywiadu narracyjnego. Oparto ją na założeniu, że wypowiedź narratora zawiera opis jego życia, z którym się w pełni się utożsamia. Teoretyczny model projektu oparty został o koncepcję uczenia się z biografii Elżbiety Dubas (Dubas, 2011a, s. 5–9), dla której biografia stanowi „konstrukcję myślową, porządkującą, interpretującą i nadającą znaczenie doświadczeniom, które jednostka przeżyła w trakcie swego życia” (Dubas, 2017, s. 65). Podczas planowania działań autorka projektu odniosła się również do własnego doświadczenia naukowo-badawczego i projektowego (Konieczna, 2010a, 2010b; Konieczna (red.), 2015a, 2015b; Konieczna, 2016).

Projekt zrealizowany został w drugiej połowie 2018 roku na terenie Opolszczyzny ze środków Państwowego Funduszu Osób Niepełnosprawnych. Skierowany był do matek dzieci z niepełnosprawnością, mieszkanek Opolszczyzny. Pośrednim adresatem były rodziny dzieci chorych lub z niepełnosprawnością, pracownicy socjalni, studenci pedagogiki specjalnej. Z racji charakteru projektu (mobilnej wystawy, publikacji i dystrybucji broszury oraz jej promocji w mediach) łączna liczba jego odbiorców wyniosła kilkaset osób.

Tabela 1. Cele projektu z uwzględnieniem jego naukowo-badawczo, edukacyjnego i socjalnego charakteru

RODZAJE CELÓW PROJEKTU PT. „SIŁA KOBIET”		
Cel naukowo-badawczy	Cel socjalny	Cel edukacyjny
Poznanie mechanizmów uczenia się z biografii na podstawie analizy treści narracji i obserwacji przebiegu procesu uczenia się z własnej biografii, uczenia się z biografii Innych oraz uczenia się innych z biografii narratorek (por. Dubas, 2011b, s. 244)*.	Wzmocnienie dotychczasowych zasobów osobistych i rozwinięcie samoświadomości posiadania cech i umiejętności społecznych, przydatnych w kreowaniu aktywnej postawy wobec życia wśród matek dzieci z niepełnosprawnością**.	Promowane idei pracy nad własną biografią jako metody wspierającej rozwój osobisty jednostki znajdującej się w trudnej sytuacji życiowej, wśród bezpośrednich i pośrednich odbiorców projektu.

* W niniejszym artykule zaprezentowane zostaną wyniki badań dotyczące uczenia się z własnej biografii.

** W projekcie określone też cele szczegółowe, tj. zapobieganie wykluczeniu społecznemu osób doświadczających niepełnosprawności bliskich; budowanie pozytywnego wizerunku wśród społeczności regionu na temat funkcjonowania matek dzieci z niepełnosprawnością poprzez rozpowszechnianie wiedzy na temat ich życia; ukazanie obszarów problemowych oraz sposobów radzenia sobie z nimi.

Źródło: opracowanie własne.

Naukowy charakter projektu podkreślają sformułowane problemy badawcze. Za problem główny przyjęto pytanie o to w jaki sposób przebiega proces biograficznego uczenia się matek dzieci z niepełnosprawnością? Określono także pytania szczegółowe. W odniesieniu do kwestii uczenia się z własnej biografii było to pytanie o zmiany jakie nastąpiły w sposobie postrzegania niepełnosprawności od momentu urodzenia dziecka z niepełnosprawnością (lub jej stwierdzenia) do chwili obecnej. Dla autorki badań interesujące było też to w jaki sposób badane matki włączają fakty biograficzne Innych do autobiograficznej narracji? Ponieważ projekt swoim zasięgiem obejmował pracowników socjalnych i studentów pedagogiki specjalnej, stad też istotnym pytaniem było to, czego nauczyli się pośredni odbiorcy projektu z biografii matek dzieci z niepełnosprawnością? Ostatnim etapem projektu było udzielenie informacji zwrotnych uczestniczkom projektu ze strony odbiorców wystawy. Miało to na celu poszerzenie grona Innych, od których kobiety mogły dowiedzieć się o sposobie ich postrzegania przez osoby postronne. Z tego też powodu ostatnie pytanie badawcze dotyczyło tego w jaki sposób opinia Innych wpływa na sposób postrzegania przez matki swojej roli w świecie społecznym².

² W celu znalezienia odpowiedzi na powyższe pytania z uczestniczkami projektu przeprowadzone zostały wywiady narracyjne. Miały one umożliwić autorce badań poznanie przebiegu procesu biograficznego uczenia się matek dzieci z niepełnosprawnością. Udział w wywiadzie narracyjnym pełnił też funkcję poznawczą dla uczestniczek projektu, pomagał w budowaniu samoświadomości przebiegu procesu uczenia się z biografii własnej i Innych osób. Dodatkowo, uczestniczki miały

...a niech mi Pani powie, jak to będzie wyglądało?³... **czyli metodyczno-praktyczne ramy projektu 2**

Socjalne i edukacyjne działania projektu podzielone zostały na dwa etapy. Pierwszy z nich, poradniczo-edukacyjny, obejmował indywidualne sesje biograficzne oraz grupowe warsztaty edukacyjne i biblioterapeutyczne. Drugi, to działania wykorzystujące metodę fotografoterapii, zorganizowaną w postaci indywidualnych sesji fotograficznych, mobilnej wystawy fotograficznej i rozpowszechniania broszury (zob. tabela 2).

Sesje biograficzne przeprowadzone zostały w oparciu o wywiady narracyjne. Każde spotkanie dotyczyło innego czasuobszaru życia uczestniczek projektu. Ostatnie z nich było poświęcone nowej wiedzy biograficznej. Kobiety poproszone zostały o wskazanie, czego nauczyły się z własnej biografii, jakich dokonały przemyśleń w odniesieniu do swoich doświadczeń oraz z jakiego typu doświadczeniami, przeżyciami i obserwacjami spotkały się w trakcie pracy nad własną biografią (Frąckowiak, 2011, s. 218). Udział w sesjach biograficznych miał na celu zachęcenie do refleksji nad dotychczasowym życiem, aktualizację i rekonstrukcję samowiedzy, pogłębianie pasji poznawczej, zmotywowanie do realizacji aspiracji życiowych i zainteresowań w obszarze własnej egzystencji. Do programu sesji wprowadzono gry biograficzne, a także elementy poradnictwa egzystencjalnego w celu zwrócenia większej uwagi na potrzebę kreowania własnego życia, rozwój potencjału osobistego, samorealizację i potrzebę proaktywności.

Warsztaty edukacyjne prowadzone były przez psychologa i obejmowały pracę nad własnym wizerunkiem, postrzeganiem siebie, ze wskazaniem na wzrost poczucia własnej wartości. Ich treścią był bieg dotychczasowego życia i interpretowanie trudnych sytuacji życiowych. W trakcie trwania warsztatów uczestniczki motywowane były do podjęcia działań w kierunku osobistego rozwoju i przekraczania własnych ograniczeń, zachęcane do uchwycenia i przeanalizowania najważniejszych momentów własnego życia. Kobiety miały okazję do przepracowania własnych emocji na tle doświadczeń innych osób, co pozwoliło im lepiej zrozumieć i zaakceptować trudności jakich doświadczają. Dobór treści realizowanych na warsztatach miał umożliwić proces deliberacji, polegający na porządkowaniu faktów i wskazaniu tych, które stały się kluczowe dla realizacji aktualnego życiowego scenariusza. Celem było pobudzenie uczestniczek do rzeczowej oceny i konfrontacji z własnymi oczekiwaniami, wywołanie pozytywnych zmian w sposobie myślenia i nadania nowych znaczeń doświadczeniom, związanym z niepełnosprawnością. Działaniem podtrzymującym efekty wypracowane podczas warsztatów edukacyjnych, była sesja zdjęciowa, zakończona wystawą fotograficzną i opublikowaniem broszury.

okazję dowiedzieć się, czego uczą się z ich narracji inne osoby – pośredni odbiorcy projektu. Z tego też powodu, fragmenty transkrypcji stały się częścią wystawy.

³ Pytanie uczestniczki projektu zadane autorce podczas pierwszej sesji biograficznej.

Tabela 2. Opis działań zrealizowanych w ramach projektu pt. „Siła kobiet”

SESJE PORADNICZO- -EDUKACYJNE		FOTOGRAFOTERAPIA		
Indywidualne sesje biograficzne	Grupowe warsztaty edukacyjne i biblioterapeutyczne	Indywidualna sesja fotograficzna	Mobilna wystawa fotograficzna	Broszura
Spotkanie 1.: tematem wywiadu były dziecięce wspomnienia związane z rodziną biologiczną i innymi znaczącymi osobami, szkołą i innymi ważnymi instytucjami.	1. Warsztaty edukacyjne z zakresu budowania wiedzy o sobie i innych w oparciu o wybrane ćwiczenia, gry i zabawy biograficzne.	1. Udział w profesjonalnej sesji fotograficznej. 2. Omówienie doświadczeń związanych z udziałem w sesji zdjęciowej pod kątem poczucia kobiecości.	1. Udział uczestników projektu i ich rodzin w uroczystym otwarciu wystawy fotograficznej w Filharmonii Opolskiej.	1. Zaprezentowanie i wspólne omówienie wraz z uczestniczkami projektu treści broszury, zawierającej ich zdjęcia i wypowiedzi zgromadzonych podczas wywiadów.
Spotkanie 2.: wywiad skoncentrowany na teraźniejszości. W zależności od jego przebiegu poruszany był temat niepełnosprawności dziecka.	2. Warsztaty biblioterapeutyczne przeprowadzone w oparciu o celowo dobrane pozycje książkowe (Pausch, 2008; Konieczna, 2015a; 2015b; 2016).			1. Recepcja wystawy i broszury przez pracowników społecznych (uczestników II stopnia specjalizacji zawodowej) oraz studentów pedagogiki specjalnej. 2. Udzielenie informacji zwrotnej uczestniczkom projektu na temat odbioru treści wystawy i broszury oraz refleksji z tym związanych.
Spotkanie 3.: przedmiotem wywiadu było projektowanie przyszłości.				
Spotkanie 4.: wywiad podsumowujący, którego celem było określenie obszarów nowej wiedzy o sobie i innych.				

Źródło: opracowanie własne.

Wprowadzenie metody fotografoterapeutycznej polegało na oddziaływaniu za pomocą sztuki fotografii. Działania obejmowały udział uczestniczek w indywidualnej sesji fotograficznej, zorganizowanie mobilnej wystawy fotograficznej, opublikowanie broszury. Taki dobór działań miał wywołać potrzebę kreowania pożądanego wizerunku oraz eksponowania walorów i cech własnej kobiecości. Wartością dodaną sesji fotograficznej były zdjęcia, będące obiektami mobilnej wystawy fotograficznej i broszury. Postrzeganie siebie poprzez pryzmat korzystnych zmian wizerunku, docenienie swoich cech wyglądu, podziw innych osób oraz pozytywne informacje zwrotne, mogą prowadzić do wzmocnienia wiary w siebie i we własne możliwości, a także zachęcić do skupienia większej uwagi na własnych potrzebach (np. emocjonalnych, estetycznych itp.).

Opisane powyżej działania miały na celu zaprezentowanie projektu od strony praktycznej. Działania poddane zostały ewaluacji, z uwzględnieniem obszarów wymagających modyfikacji. Uczestniczki najwyżej oceniły udział w warsztatach edukacyjnych i biblioterapeutycznych, wskazując na możliwość wzajemnej wymiany doświadczeń. Równie wysoko oceniony został udział w sesji fotograficznej i uroczystym otwarciu wystawy. Wysoko, jednak nieco bardziej krytycznie, uczestniczki oceniły swój udział w sesjach biograficznych. Uwagi dotyczyły liczby i czasu trwania spotkań⁴. Doceniły jednak możliwość przeanalizowania swojego życia, wskazując na osiągnięte korzyści tj. aktualizację wiedzy i pełniejsze zrozumienie siebie. Wszystkie uczestniczki oceniły projekt bardzo wysoko⁵.

W kolejnym podrozdziale zaprezentowane zostaną fragmenty transkrypcji wywiadów narracyjnych i próba ich zinterpretowania w oparciu o teorie naukowe.

Gdybym ja to wtedy wiedziała...⁶, czyli o uczeniu się z własnej biografii w sytuacji trudnego macierzyństwa

W przypadku opisywanego projektu, uczenie się z własnej biografii odnosiło się do bycia w sytuacji niepełnosprawności własnego dziecka. Zapożyczone z hermeneutyki „bycie” użyte zostało w znaczeniu rozumienia własnego istnienia w otaczającym świecie. Podążając za koncepcją Martina Heideggera

bycie [...] nie stanowi bezpośredniego przedmiotu poznania, bycie jest zawsze byciem czegoś, tzn. określa postać, w jakiej pojawiają się byty. Bycie jest dostępne z perspektywy bytu, który o nie pyta. Pytanie o własne bycie prowadzi do tego, że pytający o byt odnosi się do siebie, i w konsekwencji może zrozumieć swoje bycie (<https://notatek.pl/hermeneutika-sensu-bycia-w-ujeciu-martina-heideggera>).

⁴ Łącznie indywidualne sesje biograficzne z jedną uczestniczką trwały od 4,5 do 6 godzin.

⁵ Niektóre z uczestniczek wyraziły chęć dalszej, indywidualnej pracy nad własną biografią, np. pisanie i analizowanie pamiętnika.

⁶ Wypowiedź uczestniczki projektu zarejestrowana podczas drugiej sesji biograficznej.

Przyjęte założenie stawia proces uczenia się na poziomie aktywności zajmującej centralne miejsce w życiu jednostki i stanowiące jego immamentną część. Szczególną rolę odgrywa tu uczenie się sytuacyjne, które według M. Małewskiego opiera się na okolicznościach codziennego życia, a zgromadzona „wiedza jest pochodną sytuacyjnego problemu i może być transferowana tylko do sytuacji podobnych” (za: Mazurek, 2011, s. 59). Za kluczowe sytuacje, wspólne dla wszystkich matek dzieci z niepełnosprawnością, uznano krytyczne wydarzenia związane z jej wystąpieniem. Najczęściej znaczącą rolę w tych wydarzeniach odgrywają instytucje (ośrodki medyczne), na terenie których zaczyna się tworzyć nowa rzeczywistość dla rodzin dzieci z niepełnosprawnością.

Podczas planowania sesji biograficznych odwołano się do koncepcji trajektorii życia jednostki w kontekście choroby, niepełnosprawności. Anselm L. Strauss wyjaśniając termin trajektorii odniósł go do „całkowitej organizacji pracy wykonanej nad przebiegiem choroby, plus jej wpływ na osoby wykonujące tę pracę i jej organizację” (za: Konecki, 2015, s. 27). Odwołanie się podczas sesji biograficznych do teorii Straussa miało wywołać refleksje dotyczące oddziaływania instytucji (np. sytuacji pobytu w szpitalu) na przebieg procesu przystosowania się do niepełnosprawności dziecka:

Matka: Córka urodziła się w sierpniu. Pod koniec sierpnia i we wrześniu lekarze zaczęli snuć podejrzenie, że to zespół Pradera Williego. Przeprowadzili konsultację genetyczną z genetykiem, aczkolwiek genetyk stwierdził, że nie ma takiej dysmorfii twarzy charakterystycznej dla zespołu. No ale z racji przypuszczeń klinicznych stwierdził, że zrobimy badania genetyczne. Poszła krew do badań do Wrocławia, no i jak poszła to po tygodniu ja już się cały czas pytałam czy są wyniki. Zawsze mi pani doktor mówiła – jak przychodziła sprawdzać co się u córki dzieje – że nie ma i nie ma. No i 29 września to był bodajże czwartek, przyszła i pytam się czy już coś wiadomo o wynikach. Ona mówi żebym przeszła do pani doktor, zastępcy ordynatora, bo nie było ordynatora. Nie wiem, już mi się tak wydawało, że coś jest nie tak, no bo jakby było wszystko dobrze, to by mi powiedziały od razu, że jest wszystko dobrze. No i poszłam do tego pokoju lekarzy. Takie to było nie zbyt przyjemne przekazanie informacji o chorobie dziecka, bo pamiętam jak dziś, że weszłam do tego pokoju, dookoła siedzieli lekarze, bo każdy przy swoim biurku siedział. Było ich tam chyba, nie wiem, tak z 6–7. Pani doktor, zastępca ordynatora wzięła się odwróciła, ja się zapytałam, że co z tymi wynikami, to ona się obróciła i mówi: „No wie pani coś jest nie tak, no bo przyszły (wyniki – przypis autora) i się raczej to potwierdziło”. No i to takie było. Nie wiem, moim zdaniem powinna mnie wziąć gdzieś na bok i usiąść i tak powiedzieć...

Badacz: Wytłumaczyć?

Matka: Wytłumaczyć... no nie wiem jakoś wpasować się w sytuację, no bo człowiek znalazł się... pod taką ścianą, że cały świat się wywrócił do góry nogami, a ona nawet nie raczyła wstać z krzeselka tylko odwróciła się, no i powiedziała, że coś jest nie tak, że przyszły te wyniki, jeszcze czekamy na potwierdzenie oryginału, żeby wyniki w oryginale przyszły, no ale coś jest nie tak. Dla niej to było coś nie tak, no a dla nas się zawałił cały świat [...]. Ta sytuacja nie wyglądała tak jak powinna wyglądać. Tak moim zdaniem.

Badacz: Jak powinna wyglądać ta sytuacja?

Matka: Myślałam o tym i sama nie wiem. Może gdybyśmy wyszły z tego pokoju, gdyby tych lekarzy tam nie było tylu. No i że tak siedziała i tylko się odwróciła na tym krześle do mnie. Powinna wstać, może wziąć mnie za ramię, stanąć naprzeciwko mnie

i to powiedzieć, że to choroba, że wyniki to potwierdziły. Żebym była dobrej myśli, że może dalej to jeszcze będą badać, że przyjdzie do nas rehabilitantka i wszystko opowie, a że ona sama da nam zalecenie gdzie i do kogo się mamy zgłosić jak wyjdziemy ze szpitala. To tyle tylko wtedy bym chciała usłyszeć. Dzisiaj wiem, że z tą chorobą można w miarę normalnie żyć. Gdybym ja to wtedy wiedziała... (Gabriela, 42 l.).

Narratorka bardzo szczegółowo opisała moment, w którym dowiedziała się o niepełnosprawności swojego dziecka, co pozwala przypuszczać, że była to dla niej sytuacja o intensywnym zabarwieniu emocjonalnym. Według Karla Jaspersa sytuacje, podczas których jednostka wyjątkowo silnie przeżywa swoją egzystencję są sytuacjami granicznymi. Mają one miejsce wtedy, gdy dotychczas znajoma rzeczywistość wymyka się spod kontroli, a „bycie” jednostki staje na „»na skraju« tego, co było” (za: Kolasa, 2010, s. 138). Potencjałem takich sytuacji jest możliwość „rozjaśnienia swojej egzystencji”. Jest to wieloetapowy proces, którego końcowy efekt zależy od postawy jednostki – jej wytrwałości. Podążając za Jaspersem, miernikiem owego rozjaśnienia jest „zwrócenie się ku światu poznawalnemu w celu wzbogacenia swej wiedzy przedmiotowej” (za: Kolasa, 2010, s. 139). Na tym etapie jednostka poszukuje odpowiedniego dla siebie, zrozumienia prawideł jakie rządzą światem. W przypadku narratorki była to próba zrozumienia zachowania personelu, który powinien w tej sytuacji udzielić oczekiwanego przez nią wsparcia. Uporządkowanie sytuacji, przedstawienie jej w „wersji naprawczej” było aktem „zwrócenia się ku światu”. Według wspominatej koncepcji takie „rozjaśnienie egzystencji” może być stanem chwilowym albo przybrać postać trwałej wewnętrznej, przemiany (Kolasa, 2010, s. 139).

Powracając do koncepcji Straussa, jej adaptacja dokonana przez Fritza Schützego pozwoliła na jej wykorzystanie w pracy biograficznej nad doświadczeniem jednostki (za: Krawczyk-Bocian, 2012, s. 132). Przyjmując, że ludzka biografia jest zbiorem procesów trajektoryjnych, praca nad jej biegiem ma charakter etapowy i nakierowany na próbę zmiany lub odzyskania kontroli nad jej dynamiką. Odbywa się to poprzez wyjaśnienie procesów cierpienia, jej ocenę moralną i analizę wpływu procesów cierpienia na teraźniejszy i przyszły sposób życia (Schütze, 1997, s. 24–27). Dlatego też podczas wywiadów narratorki zachęcane były do ponownej konfrontacji z sytuacją narodzin dziecka i do wyjaśnienia sposobu myślenia o przyczynach niepełnosprawności w ogóle i w odniesieniu do własnego dziecka. Transkrypcje wywiadów analizowane były pod kątem zmian jakie nastąpiły w sposobie postrzegania niepełnosprawności od momentu urodzenia dziecka z niepełnosprawnością (lub jej stwierdzenia) do chwili obecnej:

Na dzień dzisiejszy po prostu tak jak mówię „wola Boska”. Wcześniej szukałam we wszystkim przyczyny niepełnosprawności, że na przykład za dużo mikrofalówki używałam, że to te fale podziały, że Marcin się niepełnosprawny urodził. Że dużo pracowałam, że stresy miałam. We wszystkim i w niczym, że tak powiem. Bo nic się nie potwierdziło, aż w końcu mi po prostu lekarka wytłumaczyła jak powstała ta choroba u Marcina. Że każdy z nas w sobie ma ileś milionów genów. Każdy gen jest kopiowany,

a u Marcina jeden się nie skopiował i tak powstała ta mutacja u Marcina. I ja podchodzę do tego realistycznie. Tak się stało. Mutacja genetyczna. Niczyja wina (Anna, 38 l.).

Sposób opisywania wydarzeń z przeszłości pozwolił uchwycić transformacje jakie dokonały się w postrzeganiu przyczyn niepełnosprawności. Konfrontacja z własnym doświadczeniem wywołała ciąg pytań charakterystycznych dla osób będących uczestnikami sytuacji granicznych i zapoczątkowała proces poszukiwania odpowiedzi. W przypadku narratorek sposoby tych poszukiwań były bardzo indywidualne.

W trakcie uczenia się sytuacyjnego wyobrażenia na temat roli matki mogą być spójne z aktualną sytuacją, wobec czego nie wymagają modyfikacji. Posługując się koncepcją transformatywnego uczenia się, można przyjąć za Jackiem Mezirowem, że istotą jest zmiana w „indywidualnej ramie (układzie) odniesienia [...], prowadząca do wyzwolenia się człowieka z bezrefleksyjnego posługiwania się w interpretowaniu swojego doświadczenia utrwalonymi, dysfunkcyjnymi schematami nadawania znaczeń” (za: Pleskot-Makulska, 2007, s. 82). Odwołując się do tej koncepcji, reinterpretacja dotychczasowych doświadczeń ma miejsce pod wpływem nowych informacji, które poddawane są ocenie. Jednak w sytuacji konserwatywnego uczenia się przyjęte zostają tylko te informacje, które potwierdzają dotychczasową wiedzę, przekonania jednostki i odpowiadają istniejącym już schematom znaczeniowym:

...ja patrzę na matki i patrzyłam na nie, gdy nie miałam niepełnosprawnego dziecka zawsze jako bohaterki. [...]. I zawsze te mamy dla mnie były „wow” jak one sobie dają radę. Teraz też tak patrzę, uważam że te matki całkowicie poświęcają swoje życie tym dzieciakom. Mnie postrzegają też tak samo, jak super bohaterkę: „Boże jak ty dajesz radę, przecież ty tak 24 godziny na dobę” – bo on (syn – przypis autora) też ma problemy ze spaniem, więc też że tak powiem, jestem niewyspana wiecznie. I też: „Boże ja bym nie dała rady” i ciągle słyszę że ktoś by nie dawał rady, ale ja też tak kiedyś myślałam, że w życiu gdybym ja miała takie dziecko bym nie dała rady, ale jak już później się to dostaje, to jest już całkiem inaczej (Amelia, 32 l.).

Transpozycje w definiowaniu wydarzeń można było zaobserwować w sposobie postrzegania swojej roli w świecie. Wyobrażenia na temat przyszłości nie odbiegały od chęci realizowania typowych ról społecznych w obrębie rodziny, pracy zawodowej i relacji z otoczeniem społecznym. W chwili wystąpienia niepełnosprawności, każda z narratorek dostrzegła konieczność zmiany dotychczasowego trybu życia, odłożenia na później realizacji planów życiowych. W zależności od życiowych okoliczności (np. stanu zdrowia dziecka, czasu jaki upłynął od wystąpienia niepełnosprawności) kobiety, albo podejmowały próbę powrotu do realizacji odłożonych planów życiowych, albo rewidowały je w taki sposób, aby były one możliwe do spełnienia. Jednak podczas konstruowania narracji można było zaobserwować szeroki wachlarz reakcji na sytuację niepełnosprawności dziecka: bunt, stagnację, rodzaj zawieszenia, charakterystyczny dla osób pozbawianych poczucia stałości i ciągłości oraz obawę i lęk o przyszłość dziecka:

Strach. Strach. Straszny strach. To jest właśnie najgorsze jak mam patrzeć w przyszłość, bo straszny strach mnie ogranicza. Bo Krzys nie mówi dobrze, tylko pojedyncze słówka, ruchowo też nie jest sprawny. Już nie mówię o matematyce, a jego jedzenie polega na matematyce. Bo to wszystko trzeba obliczyć, wyważyć, a on nie ma pojęcia o tym. Znaczący nie potrafi zrozumieć tej matematyki. Dla niego to są takie liczby namalowane obojętnie czy to jest liczba czy literka on tego nie rozumie. Tak że straszny strach, jeżeli patrzę w przyszłość, bo jeśli żyję z dnia na dzień to jest ok (Magdalena, 48 l.).

Zmiana sytuacji życiowej wywołała u narratorki konieczność wprowadzenia w życie strategii poradzenia sobie z cierpieniem spowodowanym niepełnosprawnością. Koncentrowanie się na bieżącej sytuacji pozwoliło na odsunięcie niekorzystnej wizji przyszłości syna, jednak przyjęcie takiej postawy uniemożliwia życie w zgodzie z jego naturalnym biegiem. Aprobata i poszukiwanie rozwiązań dałoby narratorce możliwość przyjęcia strategii konstruktywnego radzenia sobie z sytuacją graniczną, przyjęcia postawy „zwrócenia się ku światu”, wzbogacenia wiedzy posteriori.

W ocenie badanych kobiet znacznej transformacji uległy ich relacje z otoczeniem. W narracjach widoczny jest brak wiary w solidarność społeczną, której konsekwencją jest utrata zaufania. Anthony Giddens stawia je na równi z przekonaniem, że świat materialny i społeczny połączony jest podstawowymi parametrami jaźni i tożsamości społecznej (Giddens, 2008, s. 65) i opiera się na „zawierzeniu, które równoważy niewiedzę lub brak informacji, poleganie na osobach lub systemach abstrakcyjnych” (Giddens, 2002, s. 318). Piotr Sztompka traktuje ufność jako rodzaj zasobu. Jest to według autora „kapitał, który uruchamiamy w podejmowanych zakładach, w tym nieustannym hazardzie kontaktów z innymi” (Sztompka, 2002, s. 233). Jego brak prowadzi do wzrostu niepewności i przekonania jednostki, że inni postępują wobec niej niechętnie lub wrogo. Redukcja tej niepewności pozwala przyjąć jednostce, że jej działania mogą zakończyć się powodzeniem, gdyż w sytuacji wystąpienia nieoczekiwanych trudności może ona liczyć na wsparcie ze strony otoczenia. Pojawianie się na świecie dziecka z deficytami (zdrowotnymi, rozwojowymi itp.) jest sytuacją próby relacji i wzajemnego zaufania. Skierowanie się „ku relacjom z otoczeniem” będzie kredytem zaufania, udzielonym otoczeniu przez matkę oczekującą wsparcia. Z kolei „relacja otoczenia ku matce i jej dziecku” będzie potwierdzeniem kapitału zaufania na jaki liczy każda jednostka w trudnej sytuacji życiowej. Najczęstszym sposobem sondowania tego kapitału jest poszukiwanie i konfrontacja z opinią innych:

[...] pojechaliśmy sobie całą rodziną na pizzę, a Grześ był wtedy po operacji, która była sponsorowana również przez mieszkańców naszego miasta, i ta nasza wizyta w pizzerii była bardzo niemiło przyjęta. Podeszła pani do naszego stolika zobaczyć, co tam mamy, co jemy. Uważała, że nam ta pizza się nie należy, skoro mamy dziecko niepełnosprawne i szukamy pieniędzy na jego operację. Może to rzadko się zdarza, ale jednak się zdarza. Niektórzy ludzie uważają, że pieniądze, które mój mąż zarabia powinny być w całości przeznaczone na Grzesia. Na przykład też patrzono co kupujemy, nawet kilka takich osób było, patrzyły co wkładam do koszyka w Biedronce (Dominika, 32 l.).

Na internecie się często śmieją, że my mamy dzieci niepełnosprawnych powinniśmy chodzić w worku takim jak na ziemniaki, nie wolno malować się, nie czesać, nie można robić paznokci, w ogóle nie powinniśmy ani się ładnie ubierać, a broń Boże być uśmiechniętymi, chyba chodzić też nie powinniśmy. Nie powinniśmy też ładnych uśmiechniętych zdjęć dodawać na Instagrama czy Facebooka, w ogóle nie powinniśmy nic. Tak samo sądzę, że nie wiem, niektóre nasze wyjazdy, jeździmy do lekarza do Krakowa to przy okazji zwiedzamy Wawel. Sądzę, że niektórym ludziom to się nie podoba: „oni to chyba traktują jako rozrywkę”. Tak, że my w międzyczasie sobie, nie wiem, korzystamy z nieszczęścia dziecka i przy okazji zwiedzamy świat. Albo tak samo nie lubię jak mówią o pieniądzach, że dostajemy to czego my chcemy i jeszcze więcej. Ale niech sobie ktoś to wszystko policzy ile my musimy wydać w przyszłości choćby teraz na te komórki macierzyste. To są kolosalne pieniądze, na sprzęty, nie sprzęty, turnusy rehabilitacyjne. A gdzie inne koszty? (Monika, 24 l.).

Powyższe fragmenty narracji można zinterpretować jako ilustrację utraty zaufania do otoczenia społecznego. Na przestrzeni lat narratorki nauczyły się, że bycie matką dziecka z niepełnosprawnością wiąże się z wygórowaną oceną społeczną. To odmienna rola, rządząca się autonomicznymi prawami. Matka doświadczająca niepełnosprawności swojego dziecka staje się mimowolną celebrytką, której zachowanie, sposób opieki, zarządzania finansami wzbudza większe zainteresowanie niż matki zdrowego dziecka. Analizowane fragmenty mają swoje odniesienie do teorii dramaturgicznej. Na drodze wtórnej socjalizacji narratorki przyjęły rolę matki dziecka z niepełnosprawnością, ale odnoszą się do niej cynicznie (Goffman, 2008, s. 48). Oznacza to, że nie aprobują one stereotypowego traktowania roli (np. ‘chodzenia w worku na ziemniaki’), ale prezentują aktywną postawę wobec sytuacji, pomimo tego, że społeczeństwo nie pozwala im na otwartość i szczerość.

Dyskusja podsumowująca

Uczenie się z własnej biografii analizowane było w kontekście zmian jakie zaszły w życiu matek od momentu wystąpienia niepełnosprawności u ich dziecka. Dla autorki interesujące były transmisje jakie można było zaobserwować w konstruowanych przez nie narracjach. W każdym przypadku przebieg tego procesu miał bardzo indywidualny charakter.

W założeniu autorki, biograficzne uczenie się na podstawie granicznych wydarzeń życiowych, polega na próbie przeprojektowania i reinterpretacji doświadczeń. Podczas pracy nad traumatycznym wycinkiem biografii dążono do włączenia nowych doświadczeń do struktur wiedzy i działania (por. Alheit, 2002, s. 64). Inicjowanie procesu uczenia się polegało na analizowaniu przebiegu kluczowych wydarzeń w obrębie macierzyństwa i roli matki dziecka z niepełnosprawnością.

Autorka przyjęła założenie, że doświadczanie sytuacji granicznych prowadzi do nieintencjonalnego uczenia się (por. Mazurek, 2011, s. 61). Podczas pracy nad własną biografią można było zaobserwować u narratorek postawę

proaktywną, której konsekwencją było przyjęcie koncepcyjnego sposobu uczenia się. Podczas konstruowania narracji dostrzegalne było poddawanie doświadczeń krytycznej ocenie, a powstała w tym procesie refleksja stawała się podstawą tworzenia się nowej wiedzy. Autorka zaobserwowała też proces dekonstruktywnego uczenia się, prowadzącego do umacniania się istniejącej już wiedzy, która pozostawała niezaktualizowana w obliczu nowych faktów. Konsekwencją przyjęcia takiej postawy jest utrzymywanie się nieadekwatnych schematów znaczeniowych, które w konfrontacji ze zmienioną – przez nowe doświadczenia – rzeczywistością, prowadzi do nieprzystosowawczych zachowań i ról (por. *ibidem*).

Narracje ujawniły także zjawisko stereotypizacji, które w przypadku roli matki dziecka wymagającego szczególnej opieki, polegają na utrwalaniu społecznego wizerunku tych kobiet przez szeroko rozumianą opinię społeczną. Uczestniczki projektu podkreśliły w swoich wypowiedziach różnice jakie dostrzegają w realizowaniu własnych ról, w konfrontacji z matkami pełnosprawnych dzieci. Przyjęcie takiej perspektywy jest konsekwencją uczenia się sytuacyjnego. Podstawą wprowadzenia zmian może być aktywność polegająca na przejęciu kontroli nad trajektorią i próba jej zmiany z opadającej (poddanie się ocenie społecznej) na wznoszącą (uwolnienie się od nadanej roli). Taki zabieg jest możliwy w wyniku zaangażowanej pracy nad własną biografią oraz próby przeformułowania znaczeń odnoszących się do doświadczania sytuacji niepełnosprawności.

Bibliografia

- Alheit P., 2002, „Podwójne oblicze” całozyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichszej rewolucji”, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2 (18), s. 55–78.
- Boryczko M., Jaworska D., Krenz R., Lalak D., Ostaszewska A., Skrzypczak B., 2014, *Aktywna biografia w przestrzeni społecznej*, Stowarzyszenie Eko-Inicjatywa, Kwidzyn.
- Czachur W., 2011, *Dyskursywny obraz świata. Kilka refleksji*, „Tekst i Dyskurs = Text und Diskurs”, nr 4, s. 79–97.
- Dubas E., 2011a, *Uczenie się z (własnej) biografii – wprowadzenie*, [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*, seria „Biografia i badanie biografii”, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 5–9.
- Dubas E., 2011b, *Jak opracować materiał narracyjno-biograficzny* [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*, seria „Biografia i badanie biografii”, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 241–246.
- Dubas E., 2017, *Uczenie się z własnej biografii jako egzemplifikacja biograficznego uczenia się*, „Nauka o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1, s. 63–87.
- Frąckowiak A., 2011, *Studiować czy uczyć się z biografii*, [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*, seria „Biografia i badanie biografii”, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 215–229.
- Frąckowiak A., 2017, *Codziennosc i refleksja. W poszukiwaniu źródeł uczenia się osób dorosłych*, s. 18–29, <https://www.researchgate.net/publication/320271884> (dostęp: 11.03.2021).
- Giddens A., 2002, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Giddens A., 2008, *Konsekwencje nowoczesności*, tłum. E. Klekot, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Goffman E., 2008, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, tłum. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Aletheia, Warszawa.
- Hermeneutyka sensu bycia w ujęciu Martina Heideggera, <https://notatek.pl/hermeneutyka-sensu-bycia-w-ujciu-martina-heideggera> (dostęp: 16.11.2020).
- Huzarek T., 2017, *Implikacje narracyjnej koncepcji tożsamości Paula Ricoëura*, „Studia Gdańskie”, t. XL, s. 189–201.
- Kaczmarek G., Karlińska B., Kruczek A., Płatek I., Polak M., Sobkowiak M., 2011, *Praca socjalna z osobą z niepełnosprawnością i jej rodziną z uwzględnieniem osób z zaburzeniami psychicznymi*, Związek Organizacji Socjalnych, Wrocław, http://www.wrzos.org.pl/projekt1.18/download/ZE%20ON%20OR%20V_VI_W3.pdf (dostęp: 11.03.2021).
- Kolasa D., 2010, *Sytuacje możliwe a sytuacje graniczne w filozofii Jaspersa*, „Studia z Historii Filozofii”, nr 1, s. 135–144.
- Konieczna E.J., 2003, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Konieczna E.J., 2010a, *Poczucie sensu życia osób niepełnosprawnych ruchowo*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Konieczna E.J., 2010b, *W poszukiwaniu sensu życia... Program wychowawczo-terapeutyczny dla osób niepełnosprawnych ruchowo*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Konieczna E.J. (red.), 2005, *Biblioterapia w teorii i praktyce. Poradnik dla nauczycieli, wychowawców terapeutów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Konieczna E.J. (red.), 2015a, „Nie można dać za wygraną...”. *Prace konkursowe I edycji konkursu autobiograficznego dla osób z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Konieczna E.J. (red.), 2015b, „Żyć nie tylko dla siebie...”. *Prace konkursowe III edycji konkursu autobiograficznego dla osób z niepełnosprawnością*, Opolskie Centrum Wspierania Inicjatyw Pozarządowych, Krapkowie.
- Konieczna E.J. (red.), 2016, *Ocalić swoje marzenia. Prace konkursowe II edycji konkursu autobiograficznego dla osób z niepełnosprawnością*, Opolskie Stowarzyszenie Rehabilitacji Neurologicznej i Funkcjonalnej, Opole.
- Konieczna E.J., Janik-Komar J., 2017, *Życie jest podróżą... – obraz życia osób z niepełnosprawnością w świetle wywiadów narracyjnych*, Opolskie Stowarzyszenie Rehabilitacji Neurologicznej i Funkcjonalnej, Opole.
- Konecki K.T., 2015, *Anselm L. Strauss – pragmatyczne korzenie, pragmatyczne konsekwencje*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. XI, nr 1, s. 12–39.
- Krasnodębski Z., 1986, *Rozumienie ludzkiego zachowania. Rozważania o filozoficznych podstawach nauk humanistycznych i społecznych*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Krawczyk-Bocian A., 2012, *Przebieg procesów trajektoryjnych Fritza Schützego i jego zastosowanie w badaniach empirycznych*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2, s. 129–141.
- Mazurek E., 2011, *Biograficzne uczenie się kobiety doświadczającej choroby nowotworowej piersi w świetle teorii andragogicznych*, [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*, seria „Biografia i badanie biografii”, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 51–68.
- Mikołajczyk-Lerman G., 2011, *Kobiety i ich niepełnosprawne dzieci*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica”, nr 39, s. 73–90.
- Nowak-Dziemianowicz M., 2006, *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP, Wrocław.
- Nowak-Dziemianowicz M., 2012, *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Pausch R., 2008, *Ostatni wykład*, tłum. J. Kabat, Nowa Proza, Warszawa.
- Pleskot-Makulska K., 2007, *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jacka Mezirowa*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 81–96.

- Schütze F., 1997, *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii imperatywnej*, „Studia Socjologiczne”, nr 1 (144), s. 11–56.
- Sztompka P., 2002, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków.
- Urbaniak-Zajac D., 2017, *Narracja a biograficzna perspektywa badawcza*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1 (4) s. 47–62.

Izabela Przybylska*

AKTYWNOŚĆ EDUKACYJNA W ŚREDNIEJ DOROSŁOŚCI W KONTEKŚCIE BIOGRAFII RODZINNEJ

Streszczenie. Tekst przedstawia analizę i interpretację biografii 57-letniej kobiety w aspekcie edukacyjnym i w przestrzeni rodziny. Celem badania było przyjrzenie się, jak osoba dorosła rozumie uczenie się i jak to służy kształtowaniu jej dorosłości. W toku analiz dostrzeżono bezpośredni związek pomiędzy aktywnością edukacyjną a rozwojem, wyodrębniono uczenie się obecne w biografii rodzinnej oraz znaleziono obraz rodziny utrwalony w biografii. Dane uzyskano w wywiadzie narracyjnym. Podczas analizy materiału zostały wyprowadzone m.in. takie kategorie jak: złożoność motywacji, oddziaływanie i rola rodziny w kształtowaniu tożsamości badanej i konsekwencje tych oddziaływań widziane z perspektywy procesu uczenia się w rodzinie, trauma szkolna, przełom biograficzny i proces zmiany, wartość aktywności edukacyjnej oraz jej skutki. Ponadto wskazano powiązania aktywności badanej w dorosłości z doświadczeniami wcześniejszych okresów życia, sięgające wczesnego dzieciństwa. Analizowana biografia edukacyjna jest kanwą dla refleksji nad poszukiwaniem pełni, osobowym i zawodowym rozwojem zakorzenionym w biografii rodzinnej, twórczym stawianiem się w świetle koncepcji uczenia się przez całe życie.

Słowa kluczowe: aktywność edukacyjna, średnia dorosłość, rozwój, całościowe uczenie się, biografia rodzinna

Educational activity in middle adulthood and in the context of a family biography

Summary. The text presents the analysis and interpretation of the biography of a 57-year-old woman described from the educational perspective and within the family space. The aim of the study was to investigate how an adult understands learning and how it shapes their adulthood, to determine the relationship between their educational activity and development, to distinguish learning in a family biography and to find an image of the family present in this biography. I obtained the data by conducting a biographical narrative interview. The analysis of the interview I conducted with the respondent has led me to formulate the following categories: the complexity of motivation, the influence and role of the family in shaping her identity and the consequences of these interactions interpreted from the perspective of the learning process in the family, school trauma, a biographical breakthrough and the process of change, the value of educational activity and its outcomes. Moreover, I indicate the links between this activity and the experiences of earlier periods of the respondent's life dating back to her early childhood. The educational biography

* Doktorantka, Akademia Ignatianum w Krakowie, Katedra Andragogiki i Aksjologii Pedagogicznej, ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków, e-mail: izabela.przybylska@ignatianum.edu.pl

I analysed is the basis for reflection on the search for the fullness of life, personal and professional development rooted in a family biography, and creative becoming from the perspective of lifelong learning.

Key words: educational activity, middle adulthood, development, lifelong learning, family biography

Wprowadzenie

Przedstawione w tym tekście jednostkowe badanie stanowi część większego projektu, który jest w trakcie realizacji. U jego podłoża leży interesujący mnie problem badawczy, jakim jest rozumienie zjawiska uczenia się osób dorosłych w średnim wieku. Przyglądam się, jak uczenie się kształtuje dorosłość, próbuję określić związek pomiędzy aktywnością edukacyjną a rozwojem, szukam skutków tejże aktywności. Do badań własnych wykorzystuję metodę biograficzną, a materiał uzyskuję w wywiadach narracyjnych.

W prezentowanym przypadku wywiad został przeprowadzony w styczniu 2019 roku z 57-letnią kobietą – zawodowym muzykiem. Tym, co skłoniło mnie do przeprowadzenia wywiadu, było zaskoczenie i zaciekawienie: Oto mam przed sobą osobę, która, pomimo że ustabilizowana zawodowo, w połowie życia weszła na nową drogę edukacyjną, zdobyła nowe kwalifikacje, a następnie podjęła – obok regularnej i prestiżowej pracy zawodowej – dodatkową pracę. Wykonuje już ją od ponad 10 lat, co ciekawe: nieodpłatnie. Ponadto przez cały ten czas nie szczędzi własnych środków na dalsze doksztalcanie w ramach nowej profesji, krajowe i zagraniczne konferencje, certyfikaty, zagraniczne superwizje. Inwestuje mnóstwo czasu i spore środki nie mając perspektyw, żeby ta inwestycja mówiąc kolokwialnie „zwróciła się”, przynajmniej w kwestii finansowej.

Poznanie Anny (imię zostało zmienione) zrodziło pytania: Skoro nie finansowe, to jakie korzyści odnosi ona ze swojej ciągłej edukacji oraz nowej pracy? W imię jakich wartości ponosi wyrzeczenia i poświęca się? Jak to się dzieje, że niektóre osoby w średniej dorosłości jedynie umacniają zdobytą pozycję zawodową, cieszą się stabilizacją, „odcinają kupony” od tego, co do tej pory wypracowały, inne z tęsknotą wyczekują emerytury, a jeszcze inne – tak jak Anna – uczestniczą w różnych formach aktywności edukacyjnej oraz budują nową tożsamość zawodową. Pytanie uruchamiające narrację brzmiało: jaka jest historia twojego życia, która doprowadziła Cię do tego, że rozpoczęłaś kilka lat temu studia z muzykoterapii a obecnie piszesz pracę doktorską z tego obszaru? Aktywność edukacyjną Anny badałam w kontekście historii jej całego życia, zwracając uwagę na czynniki kształtujące decyzję o podjęciu edukacji w dorosłości oraz jej skutki. Materiał analizowano w oparciu o propozycję Elżbiety Dubas, uwzględniającej typologię struktur procesowych biografii i kategorii wyłonionych przez Gerharda Riemanna, Fritza Schützego, Olę Czerniawską, oraz Petera Alheita, takich jak: trajektoria cierpienia, pamięć dzieciństwa, biografia edukacyjna, pamięć szkoły, przełom życiowy, przemiana tożsamości / metamorfoza (Dubas, 2011, 2014). Wyniki analiz zostały zinterpretowane w oparciu

o wybrane teorie i koncepcje andragogiczne i psychologiczne. Badanie ujawniło silną potrzebę rozwoju osoby w średnim wieku, potencjał edukacyjny człowieka dorosłego, rodzinne konteksty uczestnictwa, odsłoniło pamięć rodziny i zachowany obraz szkoły.

Krótką charakterystyka osoby badanej

Anna, 57 lat, to wykształcony muzyk grający od przeszło trzydziestu lat w zawodowej orkiestrze, mężatka, matka dwójki dorosłych dzieci (30, 20 lat). Narratorka mając czterdzieści cztery lata rozpoczęła studia podyplomowe z muzykoterapii. Od ponad dziesięciu lat, równolegle do działalności zawodowej muzyka, prowadzi cotygodniowe zajęcia muzykoterapeutyczne z pacjentami onkologicznymi. Ponadto naucza technik muzykoterapii studentów studiów podyplomowych w ramach zajęć praktycznych. Na czas badania przypada jej edukacja w ramach pierwszego roku studiów doktoranckich.

Narracja prowadzona była z łatwością, potoczyście, nie wymagała dodatkowych pytań, jedynie uściśleń chronologicznych. Narratorka ujawniła dużą znajomość siebie, głęboki wgląd, uporządkowaną refleksję autobiograficzną oraz wysoką kompetencję biograficzną. Potrafiła interpretować i ocenić własne doświadczenia życiowe.

Uczenie się obecne w biografii rodzinnej

W opowieści Anny zarysowany jest kontekst rodziny i uczenia się w rodzinie. Pojawiają się ciągle żywe obrazy z dzieciństwa i towarzyszące im fizyczne doznania, które wywarły na niej niezatarte piętno:

Ja poznałam, co to jest muzykoterapia, siedząc pod ojca fortepianem. Nie chodziłam do przedszkola, tylko siedziałam pod ojca fortepianem. Mój ojciec w domu nie zajmował się dziećmi, tylko grał i komponował. Komponował strasznie dramatyczne rzeczy, jak ja byłam malutka. A ja tak to czułam: o, tutaj noga od fortepianu drży, a tu pudło całe drży. Jak słuchałam z pudła muzykę, to mnie wszechogarniała aż do stóp. Miałam ciarki na stopach.

Cielesne odczucia narratorki są spójne z definicją pamięci dzieciństwa według Olgi Czerniawskiej, która określa ją jako pamięć afektywną, obrazową, długotrwałą, czasami wręcz fotograficzną, barwną, pobudzającą różne zmysły. Czerniawska koncentruje się na „pamięci jako procesie regulowania aktualnego zachowania pod wpływem dawnych doświadczeń własnych oraz funkcji pamięci: przechowywania, przypominania i przeżywania owych doświadczeń, dzięki którym jednostka może tworzyć czy odtwarzać własną historię życia” (Czerniawska, 2000, s. 90). Doskonale ten proces odzwierciedlają autointerpretacje narratorki, która w przywołanych odczuciach słuchowo-cielesnych odnajduje wpisane w nią powołanie do roli muzykoterapeuty, realizowane w średnim wieku.

W biografii rodzinnej następuje także uruchomienie całozyciowego procesu nauki języków obcych:

W bardzo wczesnym okresie życia, jeszcze nie chodziłam do żadnych szkół, mój tata mówił do mnie po francusku. Ponieważ mój tato spędził rok w Paryżu u Nadii Boulanger, język francuski bardzo mu się podobał i zwracał się w takich bardzo prostych zwrotach, np. „merci beaucoup”, „mademoiselle” itp.

Ponadto można dostrzec w rodzinie transfer postawy wobec uczenia się języków obcych, formowanie silnej motywacji do nauki języków, która przetrwała do dnia dzisiejszego:

Od pierwszej lub drugiej klasy szkoły podstawowej zaczęłam uczyć się języka niemieckiego, przy czym poszłam do szkoły mając 6 lat. Rodzice za mnie wybrali język, którego ja mam się uczyć. Były to zajęcia dodatkowe. Nie było wtedy jeszcze takiego obowiązku, natomiast moi rodzice uważali, że dzieci muszą uczyć się języków obcych. Ja miałam akurat to szczęście, że rodzice mogli wyjeżdżać za granicę i wiedzieli jak to jest istotne dla funkcjonowania w świecie.

Nie patrząc na wyniki, uczyć się cały czas angielskiego, żeby dobrze poczuć się w świecie.

Zarysowany jest również transfer postaw w nastawieniu do życia, kształcenia twórczej osobowości, przekaz rozwojowego wzorca życia:

Postawa mojego ojca, który nigdy nie pracował zawodowo, zawsze pisał tylko do szuflady, realizował swój olbrzymi, twórczy potencjał. No i mój ojciec ma 93 lata i wciąż tworzy. Ja bardzo dokładnie przerabiałam psychologię twórczości i duchowość twórczości, żeby zrozumieć ojca i żeby zobaczyć, że ja idę za taką potrzebą: chcę tworzyć. Poszłam w jego ślady, co go bardzo cieszy.

W rodzinie badana dostrzega kolejne czynniki kształtujące jej osobowość, sposób funkcjonowania w świecie. Jak podkreśla Czerniawska, „przywracanie pamięci o własnym dzieciństwie stanowi krok w poznawaniu siebie, w samowychowaniu” (Czerniawska, 2000, s. 99):

Przypomniła mi się też moja ciocia, która mi ciągle powtarzała od samego dzieciństwa, czym jest siła woli. I to na pewno też ukształtowało moją osobowość. Moje wyobrażenie o człowieku, o jego konstrukcji wewnętrznej, że tam jest ta silna wola. Jak czegoś chcę, to coś mogę, coś przekraczam w sobie i do tego dążę. Owszem, są porażki, była kara, jest i nagroda. Jak się źle zachowało, coś się źle powiedziało, to było odmówione ciasteczko. Ale jak już się coś fajnego zrobiło, to była nagroda. Więc funkcjonowałam w takim systemie. Ale chyba było więcej nagród niż kar. Więc ten system chyba był dla mnie dobry. A silna wola... Ja o tym mówiłam cioci nawet teraz składając jej życzenia świąteczne, że to jest trzon ukształtowania mojej osobowości.

Samowychowanie w obliczu trudności życiowych i cierpienia narratorka czerpie z historii rodziny, z obserwowanych wzorców radzenia sobie z nimi:

Bo skoro moja mama była człowiekiem, który niósł swoje cierpienie godnie i nigdy nie była przykra dla innych z tego powodu, że strasznie cierpi, to był dla mnie przykład najwyższego rodzaju duchowości człowieka. To mi pomogło przetransformować moje cierpienie i współcierpienie. To dało mi siłę do konfrontacji z cierpieniem pacjentów. To, że moja mama uniosła swoje cierpienie. Znam to z historii mojej rodziny.

Oprócz wielu pozytywnych wspomnień i przekazów, w narracji zarysowany jest również brak zrozumienia i wsparcia rodziny w długotrwałym okresie traumy szkolnej, związanej z postacią nauczycielki gry na instrumencie. Badana, pomimo poważnych kłopotów ze zdrowiem, pozostaje przez wszystkie etapy edukacji formalnej podporządkowana woli rodziców: kontynuuje naukę u wspomnianej nauczycielki, co skutkuje nasilaniem się dolegliwości zdrowotnych oraz ma poważne konsekwencje na całe życie w postaci przewlekłych chorób. Poczucie głębokiej porażki edukacyjnej wzmagają dodatkowo fakt porównywania się i rywalizacji ze starszą siostrą, którą badana opisuje jako bardziej uzdolnioną. Również i w tej kwestii brak interwencji i wsparcia ze strony rodziców. Przewaga siostry długo wybrzmiewa w biografii narratorki, wywołuje poczucie niższej wartości, z którym przyszło się jej uporać dopiero w średniej dorosłości:

Przy dużym, wzmocnionym poczuciu klęski, była jakaś nieuświadomiona relacja z moją konkursową siostrą. Ona jest wiolonczelistką. Ale taką konkursową. To było zawsze dla mnie takim kuleniem. To się przekładało na moją nerwicę w młodości.

Z kolei rezygnacja z przeforsowywania własnej woli, podporządkowanie jej wyższemu dobru jakim jest dobro rodziny, zwłaszcza jej najmłodszych członków, odniosło w życiu Anny nieoczekiwane dobre skutki: odwiodło ją od decyzji o rozwodzie. Dzięki temu małżeństwo miało szansę wyjść z kryzysu i przetrwać, a obecnie na nowo rozkwitać:

Półtoraroczna psychoterapia małżeńska skończyła się informacją: Państwu się nie da pomóc. Rodzina jest czymś, co kiedyś było ważniejsze ode mnie samej, teraz jest równoważne ze mną samą. Ja podejmowałam wiele różnych kroków, żeby się rozwieść. Natomiast powiedziała mi lekarz, że jeżeli mam syna w wieku rozwojowym, to jest to najgorszy okres rozvodu rodziców i żeby poczekać, aż syn dorośnie. Ale jak syn dorósł, to już nie było potrzeby. Muszę powiedzieć, że przekroczyłam niewiarygodne rzeczy w sobie, żeby nauczyć się siebie, drugiej osoby, żeby tak żyć razem, żeby przeżyć po 30 latach małżeństwa taki czas, że nie wyobrażam sobie już teraz, żeby się rozwieść. Z tego się bardzo cieszę.

Historia choroby, cierpienia i współcierpienia

Pamięć rodziny to dla Anny przede wszystkim pamięć bólu, choroby i cierpienia matki, której przewlekła choroba odcisnęła trwałe ślady na życiu badanej:

A co do cierpienia, to zaczęło się w moim życiu, jak miałam niecałe pięć lat. Było związane z chorobą mamy. Mama cierpiała na reumatoidalne zapalenie stawów, gdzie co sezon jej kolejne stawy zajmowało. Ból, ból, niepełnosprawność. Cierpienie mamy trwało blisko 40 lat, 38 lat. Całe moje życie. Dopiero 15 lat jestem wolna od tego cierpienia.

W narracji cierpienie matki tożsame jest z cierpieniem córki i określone zostaje *współcierpieniem*. Biograficzna refleksja nad życiem pozwoliła badanej zrozumieć ówczesny stan po latach:

Kilka lat temu gdzieś przeczytałam tekst Tadeusza Kobierzyckiego dotyczącego wrażliwości artystów, że mają oni do tego stopnia rozwiniętą wrażliwość i swoje tzw. odchyły, że potrafili się stapiać osobowościowo z innymi. Ja myślę tak retrospektywnie, że u mnie też to było jakimś elementem. Takim, że moje ja było bardzo poszerzone. Było poszerzone o ojca, o matkę, o cierpienie matki. Ja współcierpiałam z matką. To było bardzo trudne. Tak że swoje własne granice, to ja musiałam się ich najpierw nauczyć, nadbudować sobie, gdzieś znaleźć.

Cierpienie jest nieodłącznym elementem ludzkiej egzystencji, dotyka każdego w różnych okresach życia. Może ono nie powodować utraty kontroli nad życiem, ale może też wywoływać chaos, dezintegrację, czyli tworzyć trajektorie. Według Fritza Schütze (1997) z doświadczeniem trudnego do opanowania cierpienia wiąże się proces powstawania trajektorii. Trudność interpretacyjną w tym badaniu stanowiło rozeznanie, czy doświadczenie długotrwałego współcierpienia z matką, które, jak uwidacznia przywołany wyżej fragment narracji, zdominowało życie narratorki i przekraczało jej granice tożsamościowe, było dla niej trajektorią „oswojoną”, czy też nie stanowiło trajektorii. W pierwszym przypadku zgodnie z koncepcją Riemanna i Schütze (1992) do „oswojenia” trajektorii dochodzi, gdy jej potencjał i skutki nie mogą być zlikwidowane. Wprawdzie doświadczenie współcierpienia z matką jest dojmujące i nie może też być zlikwidowane. Cierpienie nie pozostaje też bez skutków, zabiera beztroskę młodości, zakłóca odczuwanie radości: *Dopiero po śmierci mamy pozwoliłam sobie na śmiech*.

Ale z drugiej strony nie jest ono obezwładniające dla córki, nie powoduje zamętu, badana nie pogrąża się w cierpieniu, co w mojej interpretacji nie stanowi trajektorii. Obciąża ją ono emocjonalnie, ale nie dezorganizuje przypadających na poszczególne okresy życia aktywności, a co za tym idzie, nie zatrzymuje rozwoju. Równolegle do choroby matki badana przecież kształci się, wychodzi za mąż, rodzi i wychowuje dzieci, pracuje zawodowo. Dlatego można tu raczej mówić o „oswojonym” cierpieniu, z którym badana nauczyła się żyć. Dalekie jest to od dezintegracji, utraty kontroli, bezruchu i chaosu charakterystycznych dla trajektorii.

Natomiast trajektoria w życiu badanej uruchamia się, kiedy cierpienia się nawarstwiają i stają się wszystkie razem wzięte za trudne do uniesienia. Oprócz obciążenia emocjonalnego chorobą matki, pojawiają się równolegle wspomniane poważne trudności w relacji z nauczycielką gry na instrumencie, z których badana nie znajduje wyjścia. Riemann i Schütze (1992) ustalili, że przebieg każdej trajektorii ma własny porządek sekwencyjny i przebiega w kilku stadiach. Jednym z początkowych jest stopniowe gromadzenie się potencjału trajektoryjnego, co u narratorki ma miejsce w okresie szkoły średniej. Dalej na studiach, w wyniku kontynuacji nauki u tej samej osoby, dochodzi do przekroczenia granicy i następuje uczynnienie potencjału trajektoryjnego – ukryty do tej pory dynamizuje

się i konkretyzuje, a badana reaguje na traumę poprzez rozliczne dolegliwości bólowe, choroby somatyczne. Między innymi zapada na chorobę autoimmunologiczną, na którą cierpi do dnia dzisiejszego. Tym doświadczeniom towarzyszy dezorientacja, lęk, a w konsekwencji pojawia się depresja:

Miałam potworną nauczycielkę od skrzypiec, która była zaprzeczeniem bycia nauczycielem. Na lekcjach przerywała mi co dwie zagrane nuty. Więc to przerywanie było czymś tragicznym w moim życiu. I ja straciłam 9 lat swojego życia z tą kobietą. Ona mnie uczyła od liceum i na studiach, też za sugestią rodziców u tej samej osoby. Pomimo że ja już miałam duże kłopoty zdrowotne. Ale to nie było takiej świadomości w tym czasie. Nie było takiej świadomości, że to, co człowiek przeżywa, przekłada się na ciało i to co się z ciałem dzieje. Mam taką chorobę fibromialgia i to jest choroba autoagresywna i to jest konsekwencja przeżywania stresu; Już wtedy moja pani profesor wysłała mnie na terapię, byłam na 2 spotkaniach. Miałam zdiagnozowaną depresję.

Riemann i Schütze (1992) opisują jako jeden ze scenariuszy wyjścia z trajektorii ucieczkę od niej. Badana podejmuje taką próbę, chcąc opuścić miejsca zamieszkania i wyjechać na studia do Warszawy w celu zmiany nauczyciela. Brak zgody rodziców wywołuje kolejny etap trajektorii, jakim jest utrata zaufania do osób znaczących:

W związku z tragicznym układem z nauczycielem od skrzypiec miałam okazję do przeniesienia się do Warszawy. Jeździłam do Łańcuta na kursy i tam, będąc u pani profesor, nie pamiętam nazwiska, ona się zgodziła, że mnie przyjmie, ale rodzice się nie zgodzili. Ja już byłam dorosłą osobą, a oni się nie zgodzili. A ja byłam na tyle uległa, że nie postawiłam na swoim i zostałam.

Po ukończeniu studiów problem nie rozwiązuje się automatycznie. Anna regularnie widuje się z nauczycielką, jako że jest ona znajomą rodziców, nie okazując jej swych prawdziwych emocji. Wyjście z tej trajektorii następuje dopiero w średnim wieku. Narratorka zaczyna rozumieć własną sytuację, reorganizuje ją, eliminując tym samym potencjał trajektoryjny: pozwala sobie na bycie nie „w porządku” i zrywa uprzejme kontakty z nauczycielką. Koncentruje się na własnym dobrostanie, uzyskuje w ten sposób kontrolę nad trajektorią i wykorzystuje ją jako materiał biograficzny wzmacniający osobiste doświadczenie życiowe:

Swego czasu chodziłam na akupunkturę, długo tam chodziłam, związałam się z grupą osób chodzącą do tego człowieka. Strasznie mnie bolały plecy, bardzo długi czas. I ten człowiek kazał mi uświadomić sobie kogo noszę na plecach. Bardzo długo szukałam, długo się zastanawiałam i stwierdziłam, że noszę tamtą traumę, konkretnie tamtą osobę. I od tego czasu przestałam się z tamtą osobą kontaktować, bo ja jeszcze ciągle dzwoniłam do tej pani, z uprzejmości, chęci bycia w porządku, jakiejś źle pojmowanej wdzięczności, źle pojmowanej korzyści dla własnej osoby. Absolutnie zmiana fokusu. Wdzięczność wdzięcznością, ale jest wiele takich elementów, że to inni byli dla mnie o wiele ważniejsi niż ja sama.

We wstępnej fazie średniej dorosłości na zaostrzające się problemy i obowiązki związane z chorobą matki nakładają się inne trudne doświadczenia:

poważne trudności w relacji z mężem, widmo rozwodu, choroby dzieci. Ponadto charakter pracy zawodowej, zwłaszcza styl pracy osób kierujących, stanowił w pewnym okresie źródeł stresów, lęków i blokad. Te sytuacje wytworzyły wówczas traumę zawodową:

W orkiestrze był taki zwyczaj, że poszczególni muzycy byli pytani do indywidualnego zagrania na forum stu osób. To były rzeczy, które dla mnie były nie do przejścia. To było po prostu nie do przejścia... straszliwy stres. Grałam i przeżywałam paraliż ciała, paraliż swojego ja. Chciałam poczuć, że jestem unicestwiona. To były straszne momenty mojego życia. Nie było ich wiele. Było to realizowanie agresji ówczesnych dyrektorów. To były fatalne momenty mojego życia, zawsze się tego bałam.

Następuje destabilizacja radzenia sobie z życiem codziennym. Powraca depresja uaktywniona pierwotnie podczas studiów, pojawia się bezsenność. Anna szuka wówczas pomocy u specjalisty:

Mieszkaliśmy z mamą, której choroba odejmowała kolejne kończyny, więc coraz więcej obowiązków na mnie spadło. Dużo się działo w tamtym czasie i jakieś straszne choroby dziecka i choroba mojej mamy. No i ta choroba, ciągle choroby, po prostu z każdej strony, naokoło. Nie spałam 4 lata i lekarze mi mówili ze wszystkich stron, że coś z tym trzeba zrobić. W roku 2000 podjęłam decyzję o pierwszej terapii.

Podjęty wysiłek nie prowadzi do oczekiwanych skutków, do naprawy relacji małżeńskich. Dwa cykle terapeutyczne odbierane są przez nią jako: *łatanie, aby przetrwać*.

Narratorka zapętlą się na trajektorii: następują okresy częściowej poprawy i powrotu na trajektorię, ponieważ uzyskana chwiejna równowaga pozostaje nadal pod naciskiem potencjału trajektoryjnego (Schütze, 1997). Wyjście z trajektorii, uzyskanie nad nią kontroli oraz uwolnienie się z jej więzów, następuje kilka lat później, zbiega się z ważnymi wydarzeniami życiowymi: śmiercią matki, kolejną terapią, odkryciem dla siebie przestrzeni muzykoterapii i podjęciem aktywności edukacyjnej w tym zakresie. Następuje wówczas przełom biograficzny, narratorka wkracza na ścieżkę wszechstronnego rozwoju, terapie zaczynają przynosić odczuwalne skutki.

Biografia edukacyjna

W edukacji narratorki można wyróżnić tradycyjne kategorie analityczne, takie jak: edukację formalną, pozaformalną i nieformalną. Wszystkie są mocno zarysowane. Instytucjonalne wzorce przebiegu życia w edukacji formalnej wyznaczone są przez strukturę systemu oświaty w Polsce.

1. Edukacja formalna

- a) Podstawowa Szkoła Muzyczna
- b) Liceum Muzyczne
 - trauma związana z osobą nauczycielki instrumentu

c) Akademia Muzyczna

- wybór studiów niezgodny z talentami, lecz podyktowany poczuciem bezpieczeństwa, tym, w czym badana dorastała: *Ja poszłam na studia muzyczne, bo się bałam czegoś nowego;*
- poczucie klęski związane z nieadekwatnym wyborem: *Ja mam o wiele większe zdolności muzyka teoretyka niż praktyka. Idąc na te studia i cały czas przez okres studiów miałam poczucie strasznej klęski. Co się przekładało na to, że moje egzaminy z instrumentu były fatalne. Natomiast egzaminy teoretyczne celujące. I to był jakiś taki straszny dysonans w mojej duszy;*
- za sugestią rodziców, kontynuacja nauki gry na skrzypcach u tej samej nauczycielki, dalszy ciąg traumy;
- nieudana próba przeniesienia na studia do innego miasta, do innego nauczyciela – brak zgody rodziców;
- egzamin ze skrzypiec: *Udało mi się zdać dyplom zwycięsko, bo znalazłam sobie sposób na to, by przetrwać, żeby przekroczyć siebie. I wizualizowałam swój występ przez pół roku, dzień w dzień. I to pomogło. To wyryło jakąś nową ścieżkę, absolutnie nową. Na lekcjach skrzypiec profesorka mi przezywała co dwie zagrane nuty. Natomiast ja cały czas wizualizowałam granie całości, granie wobec komisji i gdzieś zbudowałam w sobie ten obraz. To mi pomogło;*

d) Studia doktoranckie

- podjęte w 57. roku życia badanej;

2. Edukacja pozaformalna

a) Kursy językowe

- język niemiecki na kilku kursach dodatkowych w trakcie edukacji szkolnej i akademickiej;
- w trakcie pracy zawodowej miesięczny kurs w Austrii;
- nauka języka angielskiego na kursach w kilku szkołach językowych (podczas studiów podyplomowych) oraz prywatne lekcje;

b) Studia podyplomowe z muzykoterapii: *Bardzo się obawiałam tych studiów;*

c) Szkolenia zagraniczne i krajowe w obszarze muzykoterapii;

d) Superwizje arteterapeutyczne w Londynie;

3. Edukacja nieformalna

- a) Samodzielna nauka języka angielskiego, przełamanie niechęci do wszelkiej edukacji po traumie szkolnej, zmiana nastawienia do nauki: *No i po tych studiach, takim pierwszym momentem, kiedy zapragnęłam czegoś się uczyć, to było sięgnięcie po kurs angielskiego, jak moja córka była malutka. To było jakieś 5 lat po moim ślubowaniu, że już nie wezmę książki do ręki;*

- b) Psychoterapia. Badana realizuje trzy cykle terapeutyczne: terapię indywidualną, dla par, oraz grupową. Proces terapeutyczny rozłożony jest na przestrzeni około 6 lat: *Ja, ucząc się tyle nowych rzeczy, widziałam co jest nie tak w naszej rodzinie. Zaczęłam to pokazywać. Pokazywałam, że są rzeczy, które są niedopuszczalne. Doznawałam też wielu ciosów. Rodzina na to reagowała: weź sobie schowaj te swoje teorie! Bo życie to życie, a teorie to teorie. Tutaj też przechodziłam drogę przez mękę. Ale pomimo jawnych przeciwności ja miałam takie głębokie przeświadczenie, że to jest dobra droga mówienia o tym co się dzieje. Mówienia a nie piętnowania, bez agresji, bez oskarżeń, nazywania. Tylko mówienie: to jest toksyczne, to jest niedobre. Spróbujmy inaczej. Dawałam swój przykład, bo ciągle się spotykałam z tym, żeby od siebie zacząć. A ja się zawzięłam i pokazywałam im, że robię inaczej;*
- c) Edukacja religijna: rekolekcje, kursy medytacji chrześcijańskiej: *To była kolejna droga edukacyjna w moim życiu: znaleźć Boga; Rozwój mojej duchowości był najistotniejszym elementem odnalezienia sensu cierpienia, mojego poświęcenia dla rodziny, mojego cierpienia w tym małżeństwie; To dopiero była pełnia w moim życiu;*
- d) Znaczący Inny: w tej formie edukacji ważną rolę odgrywa mentor, nauczyciel, przyjaciel oraz duchowny w jednej osobie. Znajomość wyznacza początek rozwoju duchowego badanej: *Zaprzyjaźniłam się z pewnym jezuitą, który powiedział do mnie: skoro szukasz Boga, to go znajdziesz; To było w momencie, w którym stwierdziłam, że już nie wytrzymam dłużej w małżeństwie i rozjechaliśmy się z mężem na dwie strony świata. I tam, gdzie ja wylądowałam, to było właśnie tam, gdzie spotkałam tego jezuitę;*
- Znaczący Inny pokazuje dobre wzorce, także w odmiennych obszarach życia niż religia i duchowość: *On znał 5 czy 6 języków. I to było dla mnie informacją, że można uczyć się języków w wieku dojrzałym. Podjęłam wtedy naukę angielskiego, mając czterdzieści parę lat, z takim poczuciem, że właśnie na przekór temu, co się w stereotypach twierdzi, że uczy się człowiek do dwudziestego któregoś roku życia, to ja właśnie będę próbować;*
- e) Inni jako uczniowie: pacjenci oraz studenci muzykoterapii. Badana ma poczucie, że robi dla nich coś ważnego. Przekazuje wiedzę, dzieli się sobą, obdarowuje sobą i swoim doświadczeniem: *Ważne dla mnie jest to, że dzielę się z drugim. Postrzegam to w charakterze daru, którego nie mogę zamknąć w sobie; Dzielę się z pacjentami i ze studentami;*

- f) Znaczące książki: w biografii narratorki ważne są dwie książki, które zmieniły jej życie, jej sposób patrzenia na świat. Dzięki nim przepracowała wiele w sobie: zrozumiała i doceniła swoje cierpienie, nadała sens odbytym terapiom. Stanowią one źródło mądrości życiowej Anny, którą przekazuje innym:

„Psycholog w obozie koncentracyjnym”, poznanie logoterapii Frankla. On tam powiedział: wystarczy zobaczyć jedną osobę, która się nie załamała duchowo, aby w obliczu trudnych sytuacji przeprowadzać przez to innych. To jest całym moim motorem pracy muzykoterapeutycznej. Pokazywanie ludziom: masz potencjał, możesz walczyć. Wystarczy go znaleźć. Ona mi też pokazała wartość mojego cierpienia w rodzinie; Kolejna ważna książka, przełomowa, nadająca sens temu, co się dzieje w terapii, cierpieniu z niej wynikającemu: Dąbrowski „Dezintegracja pozytywna”. Przeczytałam ją całą w bibliotece, dopiero wysłałam z niej. To mi dało światło, że rzeczywiście jest zmiana.

Ważne wydarzenie życiowe – zwiastun zmiany

Pół roku przed śmiercią matki ma miejsce ważne wydarzenie życiowe: badana dowiaduje się o naborze na studia podyplomowe z muzykoterapii. Jest to dla Anny bardzo silne przeżycie, które określa „iluminacją”. Podczas analizy narracji odkrywam, że jest to zapowiedź przełomu biograficznego, który nastąpi wkrótce w jej życiu:

Kiedyś w filharmonii, schodząc z estrady zobaczyłam olbrzymi plakat: nabór na studia z muzykoterapii. W tym momencie to samo czuję – przepływ przez całe ciało. Ja wiedziałam, że to jest dla mnie. Ale to było za miesiąc, w tamtym czasie moja mama bardzo źle się czuła, więc to nie był ten moment; To była dla mnie bardzo czytelna informacja, że ja miałam tyle do czynienia w życiu z cierpieniem, że znam je od podszewki; I też tyle miałam do czynienia z muzyką, od czasów prenatalnych. To było wszystko w czasie tego jednego przepływu, który poczułam, zobaczywszy plakat. To było iluminacyjne poczucie. To nawet trudno słowami nazwać. Takiego stuporu wręcz doznałam: wow!

Przełom biograficzny

Narratorka określa punktem zwrotnym w swoim życiu śmierć matki. Choć utrata bliskiej osoby sama w sobie jest dla niej bolesna emocjonalnie, oznacza stratę, ale stanowi też zakończenie etapu opieki i współcierpienia: *W moim życiu przed śmiercią mamy: jej życie, dzieci, mąż, choroby, depresja.*

Analiza narracji pozwoliła w nieco innym miejscu – dwa lata później – odkryć przełom, po którym badana inaczej tworzy swą biografię. Jest nim podjęcie studiów podyplomowych z muzykoterapii, oraz rozpoczęcie w trakcie studiów pracy muzykoterapeutycznej z pacjentami onkologicznymi. Odejście matki

zostawiło przestrzeń do zagospodarowania. Ale to uczestnictwo edukacyjne i jego konsekwencje nadają nowy kierunek życiu narratorki: zawodowemu, rodzinnemu i społecznemu. Badana formułuje nowe cele i uzyskuje podstawy do nowej organizacji swego istnienia w świecie: nowe kwalifikacje, dodatkową pracę, odkrycie siebie w roli naukowca, społecznika. Jest to okres spełnienia zawodowego, odkrywania własnego potencjału, samorealizacji, poczucia lepszej jakości życia i osiągnięcia pełni człowieczeństwa:

Nigdy nie należałam do muzyków piątkowych, i też w orkiestrze nie należałam do tych najlepszych. Będąc tylko muzykiem czułam, że nie realizuję swego potencjału. Swój potencjał, no wiesz, to się gdzieś czuje pod skórą. To się czuje, że mogłabym coś więcej. Moja główna motywacja, żeby iść na muzykoterapię to było moje powołanie; Ja wiedziałam, że się w tym spełnię; Także muzykoterapia stała się absolutnie moją pasją, moim drugim ja; Pochłonęło mnie to w stu procentach!

Pozwoliło także nadać nowe znaczenie i przypisanie nowej wartości zawodowi muzyka:

I to, co ja wiem o muzykoterapii, dopiero przekłada się na to jakim ja jestem muzykiem w orkiestrze. Czyli to był taki element, gdzie wreszcie wszystkie struny zagrały, pełnym brzmieniem. Będąc tylko muzykiem realizowałam ok 80% swojego potencjału. 20% było niewykorzystane. Powiem nawet inaczej: Podejmując studia muzykoterapeutyczne zaczęłam integrować całość: bycie muzykiem i muzykoterapeutą. Z tego dopiero wytworzyła się całość, okrągłe 100%; To się wszystko teraz tak pięknie uzupełnia.

Wówczas następuje też przeformułowanie roli żony i matki:

Ja znikam na całą sobotę i niedzielę. To też było uczenie się bycia samodzielną. Do tej pory to wszędzie z mężem, taki symbiotyczny związek. Więc uczyłam się funkcjonować samodzielnie. Zaczęło mi się to podobać. Zaczęłam się dobrze czuć sama ze sobą. Zaczęłam się inaczej czuć, niż tylko w cieniu męża, który jest błyskotliwy, czarujący. A ja taka... Zaczęłam funkcjonować samodzielnie z ludźmi. I bardzo mi się to podobało.

Narratorka odkrywa swą generatywność na rzecz innych: *To nie jest hobby. To jest dzielenie się swoim darem z drugim człowiekiem, pomagam ich znaleźć samych siebie, daję im siebie.*

Motywacja i uczenie się obecne w biografii

W przedstawionej biografii edukacyjnej uczenie się formalne przeplata się z pozaformalnym i nieformalnym, często występują jednocześnie, uzupełniając się i bez wysiłku pozwalają dostrzec uczenie się narratorki jako całozyciowy proces. Edukacja ta, podobnie jak dostrzega Peter Alheit „nie jest jak dawniej linearna, nie zakłada bowiem ciągłości uzyskiwania kwalifikacji i kariery, ale przypomina mozaikę” (Alheit, 2011, s. 10). Można zauważyć, że badana włącza wiele obszarów swojego życia w proces uczenia się biograficznego: obszar

rodziny, duchowości i religii, języków obcych, sztuki, zdrowia psychicznego i fizycznego. Procesy te zachodzą w określonej sytuacji społeczno-kulturowej, która jest równocześnie sytuacją życiową narratorki. Badana poddaje ją refleksji oraz odkrywa bądź nadaje jej znaczenie, włącza do swego doświadczenia życiowego i integruje uzyskane doświadczenia w obrębie biografii. Zachodzące procesy są przykładem uczenia się egzystencjalnego gdzie uczenie się oznacza

zespół procesów zachodzących przez całe życie, za sprawą których osoba doświadcza sytuacji społecznych całą sobą – ciałem (jako całością genetyczno-fizyczno-biologiczną) i umysłem (na który składa się wiedza, umiejętności, postawy, wartości, emocje, wierzenia i znaczenia). Treść tych doświadczeń poddawana jest transformacji, tzn. przetwarzana poznawczo, emocjonalnie lub praktycznie (lub poprzez dowolną kombinację tych czynników) i integrowana w obrębie biografii, co wywołuje zmianę, bądź czyni osobę bardziej doświadczoną (Jarvis, 2009, s. 20).

Uczenie się jest zatem procesem bycia w świecie. Jak zauważa Marcin Muszyński, fenomenowi uczenia się w teorii Jarvisa „nie można definiować poprzez efekty tego procesu (wyniki uczenia się – ilość przyswojonej wiedzy, ilość zdobytych umiejętności), ale poprzez to, kim stał się uczący się człowiek. Nie jest zatem ważne, co jednostka wie i potrafi, ale jakim stała się człowiekiem” (Muszyński, 2013, s. 109).

W przedstawionej narracji można odnaleźć wiele owocnych form uczenia się, takich jak kontemplację i refleksyjne uczenie się, które Jarvis zalicza do najbardziej kreatywnych i rozwojowych. Staje się to widoczne w obliczu poszukiwania rozumienia i znaczenia cierpienia, twórczości, które są rysem charakterystycznym jej rodziny. Kontemplację Jarvis opisuje jako intelektualne podejście do uczenia się, akt czystego myślenia na temat doświadczenia i dochodzenia do wniosków, który obejmuje medytację, ale też rozmyślanie jednostek w codzienności. Natomiast podczas refleksyjnego uczenia się jednostki myślą i dochodzą do nowej wiedzy teoretycznej dla siebie w każdym obszarze życia. Uczenie się refleksyjne to proces stawania się krytycznym. Może to oznaczać rozmyślanie na temat sytuacji, a następnie podjęcie decyzji o akceptacji, lub o próbie zmiany sytuacji (Jarvis, Holford, Griffin, 2004). Takiej krytycznej refleksji narratorka poddała między innymi styl komunikacji w rodzinie, a później pomimo przeszkód realizowała konsekwentnie zmianę.

Kolejna teoria, która wyjaśnia opowieść Anny, to między innymi „Model Łańcucha Interakcji” zaproponowany przez Patrycję Cross (1981). Autorka umieściła w nim „okresy przejściowe między fazami życiowego cyklu” (Cross, 1981, s. 124), które są rozumiane jako szczególnie dramatyczne dla człowieka, ale zarazem szczególnie korzystne w sensie edukacyjnym. Nie tylko dlatego, że aktywność edukacyjna pomaga wypełnić przeżywaną pustkę psychiczną, ale również oferuje alternatywę aksjologiczną, dzięki której dorosły ma możliwość sformułowania nowych celów oraz uzyskuje podstawy do nowej organizacji jego istnienia w świecie. Pustą przestrzeń, jaka powstała po śmierci matki, badana wypełniła aktywnością edukacyjną, umożliwiającą

sformułowanie oraz dążenie do nowych celów. Wskutek edukacji przewartościowuje ona swoje dotychczasowe życie, co wykracza poza koncepcję Cross. Nadaje nowe znaczenie swoim wcześniejszym doświadczeniom, nowe znaczenie cierpieniu w małżeństwie, cierpieniu matki, współcierpieniu z matką. Ono nadal jest obecne w jej życiu, nie wyzwoliła się od niego ani fizycznie (nadal cierpi na fibromialgię), ani społecznie, bowiem podjęła pracę z pacjentami onkologicznymi. Ale teraz cierpienie ją kształtuje, a nie niszczy. Możliwość wykorzystania własnego doświadczenia w bezpośredniej działalności z drugim człowiekiem stworzyło poczucie misji życiowej, poczucie, że cierpienie w jej życiu nie było bezsensowne, że można poprzez nie służyć teraz innym.

Narratorka podejmuje edukację, choć jak wskazują Mary Crowder i Kate Pupynin (za: Malewski, 1998) do najistotniejszych czynników związanych z motywacją do aktywności edukacyjnej zaliczane są uprzednie doświadczenia edukacyjne. W przypadku badanej trauma szkolna i związane z tym postanowienie, że *nie weźmie już książki do ręki*, przesuwają akcent na kolejne czynniki wymieniane przez autorki, które wydają się być znacznie istotniejsze: poczucie kontroli i sprawstwa, dostrzeganie nagród oraz przeświadczenie o własnych zdolnościach.

Poszukiwanie przez badaną własnej samorealizacji i pełni, doprowadza do koncepcji Malcolma Knowlesa (2009), który jako najsilniejszy czynnik motywacyjny wymienia zaspokojenie potrzeb wewnętrznych, gdzie swoistą nagrodę może stanowić możliwość rozwiązania problemów życiowych lub dostrzeżenie wewnętrznych korzyści płynących z uczenia się. Dorosły bowiem „poszukuje nie tylko edukacji, która podniesie jego status zawodowy, ale także oczekuje od niej wsparcia dla osobistego rozwoju i funkcjonowania społecznego” (Krzysztofik, Walulik, 2016, s. 74).

Rozwój jako skutek aktywności edukacyjnej

Przy omawianiu rozwoju człowieka korzysta się najczęściej z osiągnięć psychologii rozwojowej. Na jej gruncie wykształcił się najczęstszy, klasyczny podział na wczesną, środkową i późną dorosłość. Rozległość okresów dorosłości jest umowna i wynika z naturalnego biegu życia jednostek oraz jego charakterystyki dokonanej w oparciu o badania i teorie naukowe. Na użytek tego badania przyjąłam za Helen Bee (2004, s. 402) umiejscawianie wieku średniego między czterdziestym a sześćdziesiątym rokiem życia. Badacze opisujący dorosłość koncentrują swą uwagę na zmieniających się zadaniach, różnorodności podejmowanych ról społecznych, na rozwoju osobowości, duchowości, oraz na kryzysach towarzyszących poszczególnym zmianom. Zaznaczają przy tym, że w wieku dorosłym następuje duża indywidualizacja ścieżek rozwoju, w związku z tym istnieje trudność w określeniu normatywnych zmian rozwojowych (Appelt, 2005, s. 504).

Na historię narratorki spojrzalam w świetle jednej z najczęściej przytaczanych koncepcji rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona (2004), który wyodrębnił osiem stadiów kształtujących ludzką tożsamość. Do każdego z nich przypisany jest kryzys bądź pewien dylemat, wynikający z nowych zadań i relacji. Jest on narzucony przez zmiany w wymaganiach społecznych wobec jednostki i wiąże się z parą przeciwstawnych dążeń, co oznacza wzbogacenie się tożsamości jednostki określoną cnotą. W średnim wieku główne źródło napięć stanowi dylemat *generatywności a zaabsorbowania sobą i stagnacji*, natomiast możliwą do uzyskania cnotą jest *opiekuńczość* (Erikson, 2004, s. 160). Pełnia generatywności wyraża się w zatem w trosce o innych: o następne pokolenie, o wychowanie dzieci, ale oznacza też postawę mentorską wobec młodszych, pracę twórczą, udzielanie się w organizacjach. Jednostka, która nadmiernie zaabsorbowana jest sobą, może popaść w stagnację i osobiste zubożenie (Erikson, 2004, s. 92–93).

W opowieści badanej widoczna jest realizacja generatywności w rodzinie, głównie w opiece nad dziećmi i chorą matką. Nie ma śladów świadczących o tym, że badana nie realizuje altruistycznej troski o innych, bądź realizuje ją nieprawidłowo, co według Eriksona objawia się regresją od generatywności do poszukiwania pseudobliskości, a jednostki „często zaczynają pobłażać samym sobie, tak jak gdyby były swoim własnym i jedynym dzieckiem” (Erikson, 2004, s. 93). Pomimo to przed przełomem biograficznym badana miała poczucie, że wiedzie egzystencję polegającą na „przetrwaniu” (*łatanie, aby przetrwać*), co każe widzieć jej rozwój z dominantą stagnacji. Warto zatem zwrócić uwagę, że pomyślnie rozwiązanie dylematu oznacza nie tyle „porzucenie zainteresowania sobą na rzecz innych” (Bee, 2004, s. 40), lecz raczej odpowiednie wyważenie stron pozytywnych i negatywnych dychotomii *generatywność versus stagnacja* (Bee, 2004, s. 39). Badanie pokazuje, że dbałość dorosłego o własne wnętrze jest konieczna do znalezienia równowagi pomiędzy troską o innych i o samego siebie, a tylko nadmierne zaabsorbowanie sobą może mieć negatywny wydźwięk dla jego rozwoju osobowości. Poświęcony przez narratorkę czas na własny rozwój w postaci studiów i dodatkowej pracy w charakterze muzykoterapeutki uruchamiają bowiem procesy wielotorowych zmian. Pierwszy proces dotyczy jej osobowego stawania się, rozwoju tożsamości, drugi rozwoju społecznego – bycia dla innych. Samotne wkroczenie w nowe środowisko wymagało od niej przekroczenia własnych lęków i granic. Podjęcie tego wyzwania prowadzi badaną stopniowo do autonomii, nabywania niezależności od męża. Ten proces z kolei pozwala jej doświadczać pozytywnych zmian w stosunku do siebie samej, powoduje podniesienie poczucia własnej wartości, wyzwala poczucie dobrostanu i samorealizacji. Anna wychodzi niejako z cienia błyskotliwego męża, oraz z cienia swej konkursowej siostry. To wzmocnienie własnego potencjału rodzi pragnienie, aby być użyteczną dla szerszej społeczności niż tylko krąg najbliższej rodziny. Dopiero dzięki dzieleniu się sobą, pomocy innym poprzez to, co w życiu sama przeszła, do czego sama doszła, powoduje u niej przeżywanie pełni generatywności. Zatem generatywność można

także rozumieć jako aktywne tworzenie siebie, rozwijanie własnej tożsamości (Witkowski, 2000). Nie można wówczas zapominać o sobie, bowiem „szansą pełnego rozwoju jest osiągnięcie dynamicznej równowagi między dawaniem z siebie a dbaniem o siebie” (Appelt, 2005, s. 526).

Podjęcie studiów pociągnęło za sobą kolejne aktywności edukacyjne i chęć dalszych zmian: kolejną terapię (pomimo tego, że wcześniejsze 2 cykle terapeutyczne nie odniosły oczekiwanych skutków), edukację religijną, działalność naukową. W trakcie studiów Anna wyjeżdża na rekolekcje indywidualne i małżeńskie, podejmuje praktykę medytacji chrześcijańskiej. Dla narratorki rozwój duchowy stanowi jeden z najważniejszych wymiarów jej życia, zatem przyznaje treściom religijnym rozległą skuteczność, co „stanowi uznanie, że religia, religijność i wiara stanowią konstytutywny element osobowości i tożsamości człowieka” (Krzysztofik, Walulik, 2016, s. 126). Dorosły odkrywając potrzebę trwania w relacji z Bogiem, w konsekwencji odkrywa nowe zadania lub nowe widzenie zadań znanych i realizowanych od lat. Treści religijne pomagają więc człowiekowi osiągać dojrzałość ludzką i religijną, piszą dalej autorzy.

Reasumując pragnę zwrócić uwagę na spostrzeżenie Olgi Czerniawskiej, że rozwój dorosłego wyzwala siły intelektualne, działania oraz moralne drżące w człowieku, których dotąd nie znał (Czerniawska, 2000). Historia badanej doprowadza mnie do tego wniosku końcowego, a słowa narratorki tylko to przypieczętowują: *Po tym co przeszłam widzę, że człowiek ma w sobie ogromną siłę. Pomimo tego, że się wali i pali.*

Podsumowanie

W biografii badanej aktywność edukacyjna przyczyniła się między innymi do sprowokowania i zdynamizowania procesu rozwoju w wielu obszarach życia, bowiem jak zauważa Elżbieta Dubas „uczenie się, immanentnie związane z procesem życia, łączy się równocześnie z procesem ludzkiego rozwoju i zmierza ku pełni człowieczeństwa” (2009, s. 142). Dzięki aktywności edukacyjnej badana buduje nową tożsamość zawodową, odkrywa potrzebę rozwojową działania na rzecz drugiego człowieka, co wpisuje się w koncepcję psychospołecznego rozwoju Erika Eriksona (2004). Badanie pozwala też zobaczyć generatywność rozumianą jako tworzenie siebie i dbanie o siebie, czyli w nowym, zreinterpretowanym przez kolejnych badaczy świetle (Witkowski, 2000; Appelt, 2005).

Przedstawiona powyżej analiza i interpretacja biografii informuje o istotnych tendencjach w uczeniu się osoby dorosłej, motywacji oraz indywidualnych skutkach, sygnalizuje potrzeby edukacyjne. Pokazuje, że gotowość uczenia się dorosłych w średnim wieku może być bardzo wysoka, a dla jej zaspokojenia dorosły nie waha się wkroczyć na ścieżkę wykraczającą poza doskonalenie uzyskanych wcześniej kwalifikacji zawodowych.

Biografia nasuwa refleksję, że ludzkiej egzystencji towarzyszy cierpienie. Jak pisze Emilia Mazurek, w perspektywie uczenia się „cierpienie staje się czynnikiem wyzwalamym akt transcendencji człowieka” (Mazurek, 2014, s. 189). W tym świetle zadaniem człowieka dorosłego staje się radzenie sobie z jego wpływem, nadanie mu znaczenia, poszukiwanie w nim sensu. Badana podjęła ten trud i teraz pomaga przejść przez cierpienie innym.

Bibliografia

- Alheit P., 2011, *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3 (55).
- Appelt K., 2005, *Środkowy okres dorosłości. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych?*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwoju*, GWP, Gdańsk.
- Bee H., 2004, *Psychologia rozwoju człowieka*, tłum. A. Wojciechowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Cross P., 1981, *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Czerńska O., 2000, *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
- Dubas E., 2009, *Auksologia andragogiczna. Dorosłość w przestrzeni rozwoju i edukacji*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 133–149.
- Dubas E., 2011, *Jak opracowywać materiał narracyjno-biograficzny?*, [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*, seria „Biografia i badanie biografii”, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 241–246.
- Dubas E., 2014, *Ja przez całe życie nie przeczytałem książki... Nietypowa biografia edukacyjna – uczenie się poza książką*, [w:] E. Dubas, J. Stelmachczyk (red.), *Biografie edukacyjne. Wybrane konteksty*, seria „Biografia i badanie biografii”, t. 3, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 11–31.
- Erikson E.H., 2004, *Tożsamość a cykl życia*, tłum. M. Żywicki, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Jarvis P., 2009, *Learning from Everyday Life*, [w:] P. Jarvis (ed.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*, Routledge, London–New York.
- Jarvis P., Holford J., Griffin C., 2004, *The Theory and Practice of Learning*, 2nd ed., Taylor & Francis e-Library, London.
- Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A., 2009, *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, tłum. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Krzysztofik J., Walulik A., 2016, *Miedzy ignorancją a eksperckością. Edukacja religijna w kształtowaniu codzienności dorosłych*, Edycja Świętego Pawła, Łódź.
- Malewski M., 1998, *Teorie andragogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Mazurek E., 2014, *Edukacyjny wymiar cierpienia w biografii*, [w:] E. Dubas, J. Stelmachczyk (red.), *Biografie edukacyjne. Wybrane konteksty*, seria „Biografia i badanie biografii”, t. 3, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 183–190.
- Muszyński M., 2013, *Teoria uczenia się egzystencjalnego Petera Jarvisa*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, s. 105–122.
- Riemann G., Schütze F., 1992, „Trajektorja” jako podstawowa koncepcja teoretyczna w analizach cierpienia i bezładnych procesów społecznych, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2, s. 89–109.
- Schütze F., 1997, *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne”, nr 1, s. 11–56.
- Witkowski L., 2000, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wydawnictwo Wit-Graf, Toruń.

Iwona Grodź*

...KTOŚ MUSI ZOSTAĆ NA KONIEC ARTYSTA I JEGO RODZINA. W ŚWIETLE FILMÓW O BEKSIŃSKICH

„Wiem, że to świat fikcji, ale może i ja przez ten cały czas byłem fikcją.
Odchodzę do świata fikcji, bo tylko tam było mi dobrze.
Błagam na wszystko, nie budźcie mnie”.

Tomasz Beksiński

Streszczenie. Tematem tekstu jest zwrócenie uwagi na możliwości filmowego i literackiego biografizmu. Materiałem badawczym są polskie filmy na temat rodziny polskiego malarza, grafika, fotografa: Zdzisława Beksińskiego (1929–2005), takie jak fabularny: *Ostatnia rodzina* Jana P. Matuszyńskiego z 2016 roku, i dokument eksperymentalny: *Beksińscy. Album wideofoniczny* autorstwa M. Borchardta z 2017 roku.

Celem tekstu jest sugestia, że biografia literacka i filmowa umożliwia nie tylko poznanie ciekawej osobowości i jej relacji z innymi (np. rodziną), ale też nawiązanie porozumienia z projektowanymi odbiorcami, poprzez pogłębienie zrozumienia postawy, zachowania artystów. Biografizm „zaszyfrowany” w sztuce pozwala ponadto lepiej zrozumieć funkcjonowanie „rodziny artysty”, a więc życia z niepowtarzalną osobą i jej twórczością.

Słowa kluczowe: rodzina, biografizm, pamięć i uczenie, Beksińscy, film

...someone has to stay at the end. The artist and his family In the light of films about the Beksiński family

Summary. The theme of the text is to draw attention to the possibilities of film and literary biography. The research material is Polish films about the family of a Polish painter, graphic artist and photographer: Zdzisław Beksiński (1929–2005), such as the feature film: *The Last Family* of Jan P. Matuszyński from 2016, and an experimental documentary: *Beksińscy. Video album* by M. Borchardt from 2017.

* Dr, literaturoznawca, filmoznawca, historyk sztuki, muzykolog, Polskie Towarzystwo Badaczy Filmu i Mediów, Polskie Towarzystwo Komunikacji Społecznej.

The purpose of the text is suggested that literary biography and film can not only get to know interesting personality and its relationships with others (eg. family), but also to establish an agreement with the projected recipients, by deepening the understanding of the attitudes, behavior artists. The biography „encrypted” in art also allows a better understanding of the functioning of the „artist’s family”, that is life with a unique person and its work.

Key words: family, biography, memory and learning, Beksiński, film

Wprowadzenie

Zdzisław Beksiński (1929–2005) w jednym z listów, który napisał już po śmierci żony Zofii (1928–1998) i samobójstwie jedynego syna Tomka (1958–1999), stwierdził, że „[...] ktoś musi zostać na koniec...” (Grzebałkowska, 2014, s. 7). W jego opinii ten, który w rodzinie jest najsilniejszy. Jest bowiem nadzieja, że tylko on będzie w stanie znieść tragedię, przetrwać szok, przepracować żałobę i powrócić do życia. W przypadku wskazanej rodziny, artysta sam siebie określił kimś takim. Czas „pokazał” prawdę... Zwykle potrzeba wielu lat, żeby z odpowiedniego dystansu do tego zagadnienia powrócić. Tym razem w sposób nie tyle bezpośredni (biorąc na warsztat metody psychologiczne, np. wywiad, rozmowę, ankietę, eksperyment, analizę przypadku), ale pośredni, „rozszyfrowując” przekaz artystyczny, jakim są filmy, przynajmniej częściowo poświęcone temu tematowi, m.in. fabularna *Ostatnia rodzina* Jana Matuszyńskiego (2016) czy dokument eksperymentalny *Beksiński. Album wideofoniczny* Marcina Borchardta (2017)¹.

Temat: „Biografie rodzinne i uczenie się”, zobowiązuje do spojrzenia na relacje międzyludzkie z określonej perspektywy. Zakłada bowiem widzenie nakierowane jednocześnie i na przeszłość (pamięć), i na przyszłość (przewidywanie), a więc też na stopniowe nabywanie wiedzy o historii rodziny i relacji między jej członkami. „Uczenie się” zakłada, że mimo prognozowanego przez wielu „kryzysu rodziny”, jest ona jednak ciągle najmniejszą, ale najbardziej uniwersalną i trwałą jednostką społeczną². W tym przypadku ciekawym aspektem

¹ Ponadto Zdzisław Beksiński był bohaterem (lub inspiracją była jego twórczość) wielu filmów dokumentalnych, np.: *Fotoplastykonu* w reżyserii Piotra Andrejewa (1978); *Rozmów z malarzem Beksińskim* autorstwa Marii Mastalińskiej (1982); impresji *Hommage à Beksiński* Bohdana Dziworskiego (1985), o której pisała w swojej książce też Magdalena Grzebałkowska; *Snu* Bohdana Dziworskiego (1987); *Trójgłosu o Beksińskim* Hanny Kramarczuk i Tadeusza Nyczka (1995), wyprodukowanego przez Telewizję Polską, I Program Telewizji Edukacyjnej; *Beksińskiego. Autoportret pośmiertny* zrealizowanego przez Alicję Wosik (2006). Powstała też krótkometrażowa fabuła *Pars pro toto* Katarzyny Łęckiej (2017). Malarstwo tego artysty zostało wykorzystane ponadto w *Prologu* filmu Jerzego Skolimowskiego *Ręce do góry* z 1981 roku. Tomasz Beksiński był natomiast bohaterem dokumentu: *Dziennik zapowiedzianej śmierci* Daniela Świątły (2000).

² Na temat rodziny w aspekcie społecznym i ponowoczesnego kryzysu rodziny warto przeczytać m.in. artykuł Aleksandry Kamińskiej (2016, s. 79–88). Autorka wskazała trzy modele rodziny, oparte na stadiach rozwoju społecznego (przednowoczesnego, nowoczesnego i ponowoczesnego). Ostatecznie podsumowała swoje rozważania stwierdzeniem: „Mimo postępującej indywidualizacji życia rodzina, choć podlega przemianom określanym przez niektórych jako kryzys tej instytucji, jednak trwa, nie zanika. W powszechnej świadomości nadal istnieje przekonanie, iż prawidłowo funkcjonująca wspólnota rodzinna będzie wsparciem dla jednostki w jej życiowych

jest niewątpliwie pamięć, przeświadczenie o ostatecznym końcu, tzw. linii życia konkretnej rodziny (definitywnym przerwaniu jej i tym samym uniemożliwienie powtórzeń: brak potomstwa), oraz zajęcie się rodziną „nietypową” w tym sensie, że „rodziną artysty” (choć nie do końca „rodziną artystyczną”)³.

W związku z takim podejściem ważnymi pytaniami okazują się takie, jak⁴: „Co pamiętał Beksiński z dzieciństwa”?; „Czego nauczył się w rodzinie”?; „Jak to czego uczył się w rodzinie wpływało na jego relacje we własnej rodzinie oraz działalność twórczą”? Od razu można zauważyć, że nie uda się na nie odpowiedzieć w sposób jednoznaczny i wyczerpujący. Przykładowo odpowiedź na pierwsze jest bardzo trudna, bo niemal nieuchwytna. Nie tylko dla widza, obcujuącego z wytworami jego twórczości, czy odbiorcy filmów na jego temat (jak to jest w tym przypadku), ale nawet dla samego artysty. Pozostałe dwa pytania sugerują konieczność zawierzenia malarzowi, który wypowiadał się na te tematy lub relacji osób, mających z nim – mniejszy lub większy – kontakt. Na pewno można jednak pokusić się o jakieś, choćby wstępne i zachęcające do dalszych badań, konstatacje.

(Auto)biografizm

Zajmując się twórczością na temat rodziny Beksińskich, trzeba pamiętać nie tylko o biografizmie (por. książki i filmy na ten temat w bibliografii na końcu artykułu), ale także autobiografizmie jako sposobie komunikowania artysty (w tym przypadku bohatera filmów), przy pomocy sztuki, z potencjalnymi odbiorcami⁵. Biografia i autobiografia filmowa to gatunki, w których reżyser opowiada o życiu postaci, bądź – w mniej lub bardziej jawny sposób – opisuje swoje własne życie. „Ukrywa” własne „ja” za postacią głównego bohatera. Wątki biograficzne i/lub autobiograficzne mogą pojawić się nie tylko w dokumencie, ale równie często są obecne w filmie fabularnym, eksperymentalnym, a nawet

wyborach czy w trudnych chwilach. Współczesna rodzina to zatem przede wszystkim wspólnota emocjonalna, której zadaniem jest stworzenie niezbędnego zaplecza dla pozarodzinnej aktywności człowieka” (s. 86).

³ Sformułowanie: „rodzina artysty” jest w tym kontekście rozumiana jako rodzina Zdzisława Beksińskiego, w której tylko on jest twórcą – centrum działań artystycznych, a pozostali członkowie są niejako „satelitami”, które mu tę działalność ułatwiają, wspomagają i/lub utrudniają, uniemożliwiają.

Pojęcie „rodziny artystycznej” oznacza natomiast grupę indywidualności twórczych, które wspólnie i/lub osobno podejmują działania związane ze sztuką. W tym kontekście warto pamiętać o Tomku Beksińskim, który podobnie jak ojciec, ale z mniejszymi sukcesami, podejmował działania związane ze sztuką (pisał, tłumaczył, prowadził audycję radiową na temat muzyki). Na temat artysty w kontekście rodziny pisali m.in. Parandowski, 1986; oraz Osęka, 1975.

⁴ Zob. tematy i problemy badawcze zaproponowane przez organizatorów XII Łódzkiej Konferencji Biograficznej z cyklu „Biografia i badanie biografii”, pt. „Biografie rodzinne i uczenie się” (15–16 lutego 2019, Łódź).

⁵ Zob. prace Z. Beksińskiego, m.in. na stronie: <http://www.beksinski.com.pl/biografia/index.html> (dostęp: 6.03.2019).

animowanym. Każdorazowo warto pamiętać, że osoba opowiadająca o innych lub o sobie, swoim życiu, nigdy nie będzie do końca obiektywna. Bardzo często jest przecież tak, że autor chce pokazać tylko pewne wydarzenia z przeszłości albo przedstawia je z jednego, subiektywnego punktu widzenia.

Wiele na temat literackiej autobiografii, a pośrednio też biografii, napisał francuski badacz Philippe Lejeune w artykule *Pakt autobiograficzny* (1975, 2007). Warto przytoczyć jego najważniejsze myśli. Francuski literaturoznawca wskazywał, że biografia, a także autobiografia, są przede wszystkim środkiem komunikowania się, a więc porozumiewania, a nie obnażania czyichś lub własnych tajemnic. Biografia i autobiografia to też sposoby konstruowania tożsamości własnej lub wyobrażeń na temat przeszłości czy osobowości innych. To więc zadanie obarczone dużą odpowiedzialnością. Aby uznać tekst fikcyjny, dzieło sztuki, a w tym przypadku przekaz kinematograficzny, za przekaz biograficzny trzeba przyrzeć się następującym elementom: zainteresowaniom i deklarowanym (przynajmniej oficjalnie) celom reżyserów wybranych filmów; sposobom prowadzenia filmowej narracji, decyzjom o wskazaniu takich a nie innych zdarzeń z życia postaci, o której opowiada film; i formie, jaką przyjmuje skończone dzieło.

Dwudziestowieczne koncepcje podmiotowości wskazują następujące procesy (przebiegające paradoksalnie równolegle): odrodzenie indywidualizmu i kryzys podmiotu. Z tym ostatnim wiązać należy wszystkie, wskazane wcześniej, problemy z jego rozdzieleniem czy wręcz fragmentaryzacją. Są one charakterystyczne dla twórczości wielu artystów XX i XXI wieku. Symbol, alegoria, ironia – to figury dzięki którym można było opisać różne koncepcje entropii podmiotowości. Często przywołuje się też pojęcie *sylllepsis* – czyli „trop polegający na rozumieniu tego samego wyrażenia homonimicznie, na dwa odmienne sposoby równocześnie” (por. Nycz, 1994, s. 7–27). Oznacza to uznanie, że mamy do czynienia ze światem fikcyjnym, a bohaterowie są po prostu jego bohaterami. Nigdy też nie są sami dla siebie, ale zawsze w jakimś związku czy relacji z innymi. Filmowe wcielenie Zdzisława Beksińskiego z eksperymentu *Beksiński. Album wideofoniczny* jest tego najlepszym przykładem.

Artysta – życie i sztuka

W życiu artysty rodzina spełnia podobne funkcje, co w innych przypadkach... z tą jednak różnicą, że wszystkie jej zalety i wady, są z – punktu widzenia głównych bohaterów tych rozważań, więc twórców – zhiperbolizowane i obciążone o wiele donioślejszymi konsekwencjami. Dlatego rodzina dla artysty tak często staje się jednocześnie: inspiracją i balastem; trwałością (ciągłością) i ich brakiem (por. poczucie chaosu/braku kontroli); wolnością i więzieniem; prawdą i kłamstwem; nadzieją i rozczarowaniem; pięknem/harmonią i upokorzeniem/dysonansem; w końcu miłością i obojętnością czy dobrem, a nawet złem. Każdorazowo daje o sobie znać rodowód rodziny artysty, a więc

konieczność spojrzenia wstecz, w głąb, a więc odnalezienie tego, co trwałe, co nie mija nigdy (jak nauka ugruntowana, pamięć długotrwała, doświadczenie niezapomniane). Ten element, te wątki z przeszłości rodziny stają się najczęściej inspiracją, prawdą i nauką na przyszłość.

Teraźniejszość w życiu artysty jest więc jedynie chwilową obecnością w świecie realnym. Równie enigmatyczną, jak „łzy”, które w strugach deszczu przestają być rozpoznawalne, widoczne, a z czasem nawet rzeczywiste. Przyszłość i jej przewidywanie, ważna w procesie uczenia się, ma charakter możliwości o wymiarze osobistym, ale też pokoleniowym (nawet uniwersalnym). W pierwszym przypadku, indywidualne podejście oznacza nie tylko pamięć dzieciństwa, przodków, przestrzeni, czasów, przedmiotów, ale także „pamięć ciała”, pamięć zapisaną w genach. W drugim, ów uniwersalizm ma swoje źródło w tożsamości doświadczeń określonego pokolenia, kultury, pamięci „wspólnej materii”, z której pochodzimy i jej ewolucji.

Myśląc o artyście i jego rodzinie trzeba też pamiętać o podejściu socjologicznym. W tym ujęciu zazwyczaj rodzina – definiowana jest jako „grupa lub instytucja, na której opiera się całe społeczeństwo. To też rodzaj systemu, który funkcjonuje na zasadzie sprzężenia zwrotnego”. Mechanizm ten powoduje, że wiedzę na temat jakiejś społeczności można już wywieść z obserwacji jej przedstawicieli w „mikroskopijnej” skali, a więc rodzinie. Trochę tak, jak „zobaczyć” historię naszej planety w ziarnku piasku. W przypadku takiego podejścia, ważna jest ponadto perspektywa komunikacyjna. Jest ona w takim myśleniu ważniejsza od strukturalnego punktu widzenia. Dlatego tak istotne staje się zwrócenie uwagi na relacje w rodzinie.

Życie rodzinne artystów można więc rozpatrywać w zależności od ról i relacji pełnionych przez jej poszczególnych członków, np.:

- a) relacja małżeńska/partnerska – w rodzinie Beksińskich, np. bycie żoną artysty lub mężem kobiety, która poświęca własny rozwój osobisty na rzecz pracy twórczej małżonka itp.;
- b) relacja rodzicielska – bycie ojcem lub matką dla Tomka Beksińskiego – jedyne, nadwrażliwego syna, *outsidera* ze skłonnościami samobójczymi oraz bycie dorosłym dzieckiem dla starzejących się, schorowanych i zbliżających się do śmierci starych matek Zdzisława Beksińskiego i Zofii;
- c) relacja braterska – bycie siostrą lub bratem. W przypadku rodziny Beksińskich jest to relacja nieobecna z uwagi na decyzję o posiadaniu tylko jednego potomka.

W ujęciu społecznym w grę wchodzi też inne funkcje, spełniane przez rodzinę: „materialno-ekonomiczna; opiekuńczo-zabezpieczająca; prokreacyjna; seksualna; legalizacyjno-kontrolna; socjalizacyjno-wychowawcza; kulturalna; rekreacyjno-towarzyska; emocjonalno-ekspresyjna” (por. m.in. Adamski, 2002, 1982; Tyszką, 1995). Rodzina Beksińskich staje się ciekawym polem obserwacji ich zasięgu i znaczenia. Warto bowiem pamiętać o takich elementach, jak:

- a) bezrobocie i/lub brak stałej pracy (tj. źródła dochodów) w tej rodzinie;
- b) wieloletnia opieka tej rodziny nad starymi i schorowanymi (leżącymi w ostatnich latach życia) matkami Zdzisława i Zofii;
- c) decyzja o posiadaniu jednego dziecka lub rezygnacja z zakładania rodziny w ogóle (przykład Tomka Beksińskiego);
- d) rozbuchany, ale kontrolowany (m.in. przez relacje rodzinne) erotyzm, który swoje ujście znalazł przede wszystkim w sztuce plastycznej (ojciec) i/lub fascynacji muzyką (syn);
- e) akceptacja przez rodzinę Beksińskich dziwactw i obsesji Zdzisława, a później też Tomka;
- f) surowe wychowanie, polegające przede wszystkim na minimalizacji okazywania emocji, np. wspomnienie starego Beksińskiego nauk ojca, że mężczyźni nigdy nie płaczą, albo brak okazywania uczuć synowi;
- g) znikome relacje towarzyskie, rzadkie i niezbyt lubiane wizyty gości, np. malarz mówił sam o sobie, że jest nietowarzyski, a za dzień udany uważał ten, w którym nikt spoza najbliższej rodziny nie zakłócał jego spokoju.

Nie sposób więc zaprzeczyć temu, że w życiu artysty rodzina może spełniać ważne funkcje, np.: kontrolującą, harmonizującą i łagodzącą jego „ból istnienia”, wynikający często z inności, popędliwości czy nadwrażliwości.

Karolina Sulej stwierdziła, że „Widzowie po obejrzeniu filmu biograficznego często wychodzą z kina, myśląc: «tak właśnie było» – chociaż, jak się okazuje, scenarzysta z reżyserem przepisali fakty na to właśnie medium z własną *licentia poetica*” (Sulej, 2018). Magdalena Grzebałkowska odpowiedziała w ten sposób:

Na początku przy okazji premiery filmu *Ostatnia rodzina* ciągle się słyszało, że to biografia. Znajomi Beksińskich zaczęli się burzyć, rodzina poszła nawet do telewizji prostować historie i po trzech tygodniach od premiery zaczęto mówić, że to film fabularny inspirowany życiem rodziny Beksińskich. Co myślą widzowie – na to wpływu mieć nie będziemy. Nikt też nie jest właścicielem danego tematu. [...] Kiedy przyglądałam się temu, jak Andrzej Chyra grał Piotra Dmochowskiego w *Ostatniej rodzinie*, sama łapałam się na tym, że zapomniałam, iż to jest aktor, a nie Piotr, którego znam. Ale już Tomek Beksiński nie był moim zdaniem zupełnie taki, jakim go przedstawił Dawid Ogrodnik. Ale co z tego? Ja nie jestem dysponentką tego tematu, nie mam prawa patentu na rzeczywistość. W przeciwieństwie do Kuby, który zajmuje się fikcją, więc ma prawo własności – do zawartości własnej głowy (Sulej, 2018)⁶.

⁶ W czasie tej rozmowy dowiadujemy się też, że kolejną książką Grzebałkowskiej *Komeda. Osobiste życie jazzu* też będzie adaptowana. Film reżyseruje Leszek Dawid, twórca *Jesteś bogiem* (2011), a produkcja powstaje na podstawie książki pasierba Krzysztofa, Tomasza Lacha. Ma opisywać ostatni amerykański okres życia muzyka. Magdalena Grzebałkowska wspominała jednak, że „Nie mam z tym nic wspólnego, ale i tak się cieszę, bo film zwyczajnie zawsze podbija sprzedaż książki. Faktem natomiast jest, że często słyszę, iż moje książki są napisane tak, jakby to był gotowy scenariusz. Zawsze się temu dziwię, bo zupełnie nie widzę filmowo. Pisanie scenariusza to byłoby dla mnie kara” (Sulej, 2018).

Magdalena Grzebałkowska zauważyła, że „Beksińscy to najlepszy dowód, że dobre historie napędzają dobre historie. Czytelnicy poszli na film, kinomani sięgnęli po książkę, bo nie mogli oderwać się od tematu” (Sulej, 2018). Natomiast Jakub Żulczyk w tym samym wywiadzie, stwierdził, że „Chodzi o historię jako o narzędzie, które człowiek wymyślił, żeby budować tożsamość, organizować się w grupy. Dobra historia zmienia ludzi, zmienia społeczeństwa nawet. Nadaje sens. Historia jest w sercu tego wszystkiego, niezależnie jakiej technologii się używa, żeby ją opowiedzieć” (Sulej, 2018). Biografizm w sztuce, a więc też biografie artystów, wielokrotnie potwierdzają tę konstatację.

Rodzina Beksińskich w filmach

„Ale jak Beksińskich można sfilmować?
To przecież kompletnie niemożliwe”

Magdalena Grzebałkowska

Rzadko się zdarza, że artysta jeszcze za życia osiąga wielki sukces. Modny i popularny Zdzisław Beksiński stał się od czasu wystawy w „Starej Pomarańczarni” w 1964 roku, zorganizowanej przez Janusza Boguckiego. Życie tego twórcy jest przykładem na to, że czasem trudno precyzyjnie ustalić, co pomaga, a co przeszkadza w karierze? Czy tym czynnikiem mogą być relacje w rodzinie? Tradycjonalizm czy nowatorskie podejście do ich kreowania przez głównego bohatera tej opowieści? Posiadanie rodziny jako takiej? Często przecież uznaje się, że szczęście osobiste, a więc miłość, przyjaźń, nie idą w parze z sukcesem zawodowym i odwrotnie. W każdym razie warto w kilku słowach przypomnieć, że wskazany twórca był nie tylko malarzem, grafikiem, ale też autorem zdjęć i rzeźbiarzem⁷. Urodził się w Sanoku, którego jednak nie darzył specjalną sympatią. Zmarł natomiast tragicznie w Warszawie. Innym ważnym w jego biografii miastem był Kraków. Studiował tam architekturę. W latach 50. zajmował się przede wszystkim twórczością fotograficzną, potem też rzeźbiarstwem. Rysowaniem i malowaniem pasjonował się przez całe życie, w dużej mierze w ramach autoterapii. Artysta wielokrotnie wspominał, że malował z powodu samotności lub braku samoakceptacji (tego jak sam siebie postrzegał czy o sobie myślał). Pod koniec lat 50. współtworzył nieformalną grupę artystyczną z Lewczyńskim, Schlabsem.

Prace Beksińskiego od początku miały charakter kreacyjny. Widać w nich było wpływy surrealizmu i ekspresjonizmu. Już przy tych pierwszych projektach krytycy wskazywali też inspiracje filmową sztuką montażu radzieckiego konstruktysty Wsiewołoda Pudowkina. Ponadto twórca przyszłego cyklu obrazów fantastycznych w 1958 roku w numerze 11 czasopisma „Fotografia”,

⁷ Jako ciekawostkę można wspomnieć, że Zbigniew Beksiński chciał być też reżyserem, ale ostatecznie za radą ojca skończył architekturę. Niemniej film i kamera fascynowały go przez wiele lat. Dlatego od 1987 prowadził „dziennik wizualny”.

opublikował tekst *Kryzys w fotografii i perspektywy jego przezwyciężenia*. Do dziś uznaje się, że „[...] jest to jeden z najważniejszych teoretycznych tekstów na temat fotografii, jakie napisano w Polsce w XX wieku”⁸. W 1959 roku artysta zbulwersował publiczność fotografiami, które określano „antyfotografiami”. Najbardziej znana z tych prac zatytułowana była *Gorset sadysty* i nawiązywała do symbolicznego zniewolenia ciała kobiety. Przypomnienie to może być istotne dla zrozumienia, w dużej mierze, patriarchalnej relacji między małżonkami Beksińskimi.

Powracając do materiałów audiowizualnych, warto zauważyć, że wybrane materiały audiowizualne: fabuła Jana Matuszyńskiego *Ostatnia rodzina* z 2016 roku⁹ i dokument eksperymentalny Marcina Borchardta *Beksińscy. Album wideofoniczny* z 2017 – są tak naprawdę nie tyle o twórczości Beksińskiego – choć jest ona niewątpliwie ważnym kontekstem i obecna jest zawsze na ekranie¹⁰, ale w tle, na marginesie, niczym rama dla tego, co najistotniejsze – co o relacjach w tej rodzinie, poczuciu samotności jej członków i trudnej miłości. W końcu o emocjach, które oznaczają poświęcenie i konieczność poszukiwań. Magdalena Grzebałkowska, pisząc o rodzinie Beksińskich, zauważyła nawet, że w tym przypadku: „Życie czasem przypominało śmierć, a śmierć życie”. W obu filmach twórcom udało się pokazać ów paradoks... choć nie wszystkie relacje rodzinne (m.in. małżeńskie, rodzicielskie aż w trzech pokoleniach) zostały wskazane, opowiedziane, pokazane czy dopowiedziane.

Tytuły filmów sugerują stan nieuchronnego zmierzchu, odchodzenia, wycofywania się w niepamięć i świadomość tych mechanizmów. Świadczy o tym słowo ‘album’, które oznacza chęć utrwalenia owego końca, audiowizualny zapis „uroku zmierzchu”. W przypadku: *Ostatniej rodziny*, natomiast, słowo ‘ostatni’ użyte zostało w formie przymiotnikowej, a więc odnosi się albo do czegoś, co znajduje się na końcu, albo tego, co pozostało, gdy wszystko inne przestało istnieć.

Jaka jest więc owa filmowa rodzina? „Ostatnia”, bo zostaje przerwana linia jej życia, tj. nie ma następców. „Ostatnia”, bo znajduje się na końcu (w jakiejś

⁸ Więcej na ten temat można przeczytać na stronie: <https://culture.pl/pl/tworca/zdzislaw-bekinski> (dostęp: 6.03.2019).

⁹ Premiera filmu *Ostatnia rodzina* odbyła się 30 września 2016 roku. Jego akcja rozgrywa się na przestrzeni 28 lat i poświęcona jest warszawskiemu okresowi życia rodziny. W roli głównej wystąpił Andrzej Seweryn. Dawid Ogrodnik zagrał Tomasza (syna), Aleksandra Konieczna Zofię (żonę), w postać marszanda Piotra Dmochowskiego wcielił się Andrzej Chyra. W opisach fabuły czytamy, że „Akcja filmu zaczyna się w 1977 roku, gdy Tomek Beksiński wprowadza się do swojego mieszkania. Jego rodzice mieszkają tuż obok, na tym samym osiedlu, przez co ich kontakty pozostają bardzo intensywne. Nadwrażliwa i niepokojąca osobowość Tomka powoduje, że matka Zofia, wciąż martwi się o syna. W tym samym czasie Zdzisław Beksiński próbuje całkowicie poświęcić się sztuce. Po pierwszej nieudanej próbie samobójczej Tomka, Zdzisław i Zofia muszą podjąć walkę nie tylko o syna, ale także o przywrócenie kontroli nad swoim życiem...”. Scenariusz do filmu przygotował Robert Bolesto. Zdjęcia zrealizował Kacper Fertacz. Scenografię zaprojektowała Jagna Janicka. Więcej na ten temat zob. <http://www.filmipolski.pl/fp/index.php?film=1237090> (dostęp: 6.03.2019).

¹⁰ Obrazy Zdzisława Beksińskiego wykorzystane w filmie należą do zbiorów Muzeum Historycznego w Sanoku: <http://www.muzeum.sanok.pl/pl/wystawy-stale/galeria-zdzislaw-bekinski> (dostęp: 6.03.2019), oraz do prywatnej kolekcji marszanda Piotra Dmochowskiego.

nieznanej hierarchii ważności). „Ostatnia”, bo po jej odejściu nie zostanie żaden ślad, tj. nikt nie będzie wspominał, tęsknił, płakał. „Ostatnia”, w końcu, bo inna, nieprzystająca do zastanych i obowiązujących w danym czasie i przestrzeni wartości. Wydaje się, że w przypadku Beksińskich... te wszystkie możliwe znaczenia zazębiają się i odnajdują swoją egzemplifikację.

Powracając do pytań postawionych na początku tych rozważań, można pokusić się o choćby wstępne przypuszczenia. „Co pamiętał Beksiński z dzieciństwa”? Z dzieciństwa pamiętał lęk przed zasypianiem i snem. I może dlatego wszystkie jego obrazy są jakby wizualizacją sennych koszmarów. Przez całe życie, a objawiło się to już w pierwszych latach, nie znosił natury, którą kojarzył z kobietą (zob. pierwsze wspomnienia artysty matki, kobiety w ciąży i niemowląt) i jej ciałem. Ta obsesja artysty też znalazła swoją egzemplifikację w jego twórczości. Beksiński był ponadto niemal od zawsze odludkiem. Rysowanie pomagało mu uporać się z samotnością, a więc spełniało funkcję terapeutyczną, stymulującą i kontrolującą. Malarz miał tego świadomość twierdząc, że artysta to przede wszystkim „ognisko” nieposkromionych instynktów, a nie tylko „czystych” emocji czy wyrafinowanego intelektu. Natomiast sztuka to rodzaj maski (zob. zjawisko sublimacji), za którą może czaić się lęk, a nawet zło (Krajewski, 2012).

„Czego nauczył się w rodzinie”? Zdzisław Beksiński został nauczony przez rodzinę powściągliwości w okazywaniu uczuć. Jego ojciec twierdził, że mężczyźni nie płaczą. Rodzina wpoila mu też zamiłowanie do poznawania nowych rzeczy, ciekawość świata i szacunek do dzieł przeszłości. W listach pisał: „...byliśmy rodziną w pełni tego słowa znaczeniu burżuazyjną, tenisy, brydże, podróże” (Grzebałkowska, 2014, s. 16). Dodatkowo, z relacji świadków, m.in. Bogdana Dziworskiego, wiemy, że warszawskie mieszkanie Beksińskich, choć w blokach, było niezwykle labiryntem półek z książkami, płytami, kasetami, dziwnymi przejściami, niemal jak w prozie Kafki. Takie wnętrza odtworzyli również twórcy *Ostatniej rodziny*. Świadczyło ono o zainteresowaniach mieszkańców tego wnętrza, ich erudycji i niezwykłości. Dodatkowo warto wspomnieć, że teksty kultury, które pamiętał Beksiński z wczesnego dzieciństwa to:

- a) teksty: *Biblia* Wujka, *Kamasutra*, powieści Tomasza Manna, Dostojewskiego, Kafki, Gombrowicza, opowiadania Lema, Schulza, Czechowa, reportaże Kapuścińskiego;
- b) obrazy: *Wyspa umarłych* Arnolda Böcklina, *Czterej jeźdźcy Apokalipsy* Dürera, sztychy Grandville’a, ilustracje do *Alicji w Krainie Czarów* Johna Tenniela, portrety Kossaków, grafiki Grottgera, *Wieczór nad Sekwaną* Gierymskiego;
- c) filmy Felliniego.

Wszystkie one stały się, w mniejszym lub większym stopniu, inspiracjami dla jego własnej pracy artystycznej.

A „jak to czego uczył się wpływało na jego relacje we własnej rodzinie”? Przykładowo, zmysł obserwacji, duża świadomość tego, co się wokół niego dzieje, wpływała na to, że Zdzisław Beksiński, choć w filmach nie jest to

pokazane wprost, doskonale zdawał sobie sprawę z poświęcenia żony. Pisał tak: „Jeżeli pomyślę o życiu mojej żony, to jest to nieustanne, wieloletnie grzebanie się w wiórach przy braku normalnego domu. Magazyn plus, fabryka plus garkuchnie do odżywiania (codziennego) dwóch babek, syna i nas” (Grzebałkowska, 2014, s. 286)¹¹. Dlatego Zofia była ciągle przemęczona, a z czasem schorowana. Mimo to od 1985 przez cały czas opiekowała się obłożnie chorą Stanisławą Beksińską. W domu miała przez trzy lata szpital. Stara matka malarza umierała bardzo długo, nawet on był przerażony swoimi myślami, w których chciał z czasem jej szybkiej śmierci¹². Miał z tego powodu wyrzuty sumienia, co nie przeszkadzało mu filmować umierającej. Podobno nigdy jednak nie oglądał tych materiałów. Nie zostały one też wykorzystane w filmach na jego temat przez innych twórców¹³.

Natomiast „zimne” wychowanie prawdopodobnie wpłynęło na relację z synem, która była obarczona pewną ambiwalencją. Z jednej strony artysta na swój sposób kochał Tomka i na wiele mu pozwalał. Z drugiej nigdy nie okazywał mu czułości czy jakiegoś szczególnego zainteresowania jego osobą. Młody Beksiński najbardziej żyty emocjonalnie był z matką, dlatego zapewne wszystkie kobiety określał słowem „Mamy”. Trudno jednak jasno orzec, czy kryła się za tym ironia? Tomek o matce pisał tak: „Moja matka ciągle żyje i już właściwie nie wiem, jak się to dzieje. Będzie to zapewne przypadek, w którym życie i śmierć zetkną się ze sobą na stycznej tak jak przy wzorowym lądowaniu Challengeera styka się on z pasem na pustyni” (Grzebałkowska, 2014, s. 285).

¹¹ Sporo na temat relacji rodzinnych dowiadujemy się z książki Magdaleny Grzebałkowskiej. Autorka biografii rodziny Beksińskich, tak mówiła o filmie *Ostatnia rodzina*: „Nie mam nic wspólnego – choć sądzi się wręcz odwrotnie – ze scenariuszem do tego filmu. Szliśmy razem, nie znając się, z Robertem Bolestą [scenarzystą filmu Matuszyńskiego – I.G.] równoległymi torami, zbierając materiały, ale nasze dzieła są osobne. Natomiast na podstawie mojej książki powstał film dokumentalny, który spotkał się z uznaniem krytyków, ale jego grupa docelowa była niszowa. Z reguły się go nie kojarzy” (Sulej, 2018).

Magdalena Grzebałkowska – reporterka, dziennikarka współpracująca przede wszystkim z „Gazetą Wyborczą”. Znana jako autorka biografii księdza Jana Twardowskiego *Ksiądz Paradoks*, wydanej w 2011 roku. Sukcesem wydawniczym była również biografia Zdzisława i Tomasza Beksińskich *Beksińscy. Portret podwójny*. Książka została doceniona zarówno przez krytyków literackich i historyków, jak i czytelników. W 2015 roku ukazała się trzecia książka *1945. Wojna i pokój*. Publikacja, wysoko oceniona przez krytyków, jest dokumentacją najdramatyczniejszych lat w polskiej historii, gdy mierzyliśmy się z czasem przejściowym pomiędzy II wojną światową a stabilizacją. Rok 2018 przyniósł kolejną biografię, tym razem muzyka: *Komeda. Osobiste życie jazzu* (Sulej, 2018). Zob. też stronę: <http://www.filmpolski.pl/fp/index.php?osoba=1189255> (dostęp: 6.03.2019).

¹² Matka Zofii Stanisława umarła w styczniu 1996 r. w wieku 98 lat.

¹³ Por. „Obrazy przemocy mają prawo bytu na ekranie pod warunkiem, że istnieje głębszy motyw i sens, który usprawiedliwia ich pokazanie. Zawsze wiąże się to z naruszaniem społecznego tabu” (zob. Hendrykowski, Hendrykowska, 2001, s. 189–191). W tym przypadku chodziłoby o przełamanie tabu śmierci.

Podsumowanie

Podsumowując, niezależnie od rodzaju czy gatunku filmowego w przypadku tematu: artysta i sztuka w filmie – a więc także opowieść o Beksińskich – mamy do czynienia z jednej strony z refleksją nad sposobami ukazywania osobowości wybitnej i dzieła niezwykłego w filmie (spojrzenie odśrodkowe), a z drugiej ze sposobami wykorzystania strategii filmowych do konstruowania opowieści na ten temat (spojrzenie zewnętrzne)¹⁴. W tym kontekście można zastanowić się: na ile te koncepcje będą przydatne do badań nad tematem: „Artysta i rodzina w filmie”? Do dalszej dyskusji pozostaje też temat terapeutycznej mocy biografizmu filmowego. Małgorzata Kozubek w publikacji *Filmoterapia. Teoria i praktyka* zastanawiała się, czy przyszłość kina to terapia? Czy istotnie jesteśmy świadkami wzrostu znaczenia „kultury terapeutycznej”, „kultury poradnikowej” (Kozubek, 2016, s. 63–106)? Niezaprzeczalnie film jest najbardziej demokratyczną ze sztuk. Jest interakcją na linii: nadawca i odbiorca, która angażuje nie tylko wszystkie zmysły, ale przede wszystkim: intelekt i emocje. Może ponadto „obudzić” ukryte instynkty, pragnienia, pożądania. Jego odbiór umożliwia ponadto dwa ważne, z punktu widzenia psychologii, zjawiska: projekcji, a więc rzutowania na ekran tego, co jest dla nas ważne, co nas boli, budzi lęk, wstręt itp. („ona/on/ono” jest jak ja); i identyfikacji, czyli utożsamiania się z postaciami z ulubionych filmów, seriali („jestem jak ona/on/ono”, Kozubek, 2016, s. 107–134). To magia kina. Ponadto film daje komfort i dyskrecję w mówieniu „o sobie jako innym” (por. Ricoeur, 2005), otwiera na odmienność, uczy tolerancji, uwrażliwia, wskazując różne punkty widzenia, pozwala „ćwiczyć” precyzję mówienia o emocjach, nazywania ich, aby uniknąć nieporozumień. Film ułatwia „świadome” widzenie i relacje międzyludzkie. Staje się dla nas oknem, lustrem, echem, osobistym ekranem: intelektu, emocji, instynktów. Ujawnia powtórzenia i sprzyja „uczeniu się” z biografii.

Bibliografia

- Adamski F., 1982, *Socjologia małżeństwa i rodziny. Wprowadzenie*, PWN, Warszawa.
Adamski F., 2002, *Rodzina – wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
Andrejew P., 2005, *Artysta nie żyje. Wspomnienie o Zdzisławie Beksińskim*, „Kino”, nr 6, s. 52–54.
Banach W., 2011, *Zdzisław Beksiński 1929–2005* (album), Wydawnictwo Bosz, Olszanica.
Beksiński 1 (album), 2018, oprac. W. Banach, Wydawnictwo Bosz, Olszanica.
Beksiński 2 (album), 2018, oprac. W. Banach, Wydawnictwo Bosz, Olszanica.
Beksiński 3 (album), 2018, oprac. W. Banach, Wydawnictwo Bosz, Olszanica.
Beksiński 4 (album), 2018, oprac. W. Banach, Wydawnictwo Bosz, Olszanica.

¹⁴ Piotr Witek pisał o sposobach oswajania tematu jakim jest historia w mediach wizualnych: wizualizacja, tj. przedstawianie (1), kontestacja, tj. interpretowanie (2), rewitalizacja, tj. proponowanie nowego ujęcia (3), afirmacja, tj. potwierdzanie wyobrażeń na dany temat (4) (zob. Witek, 2016, s. 23–24).

- Beksiński Z., Skoczeń J.M., 2016, *Beksiński. Dzień po dniu kończącego się życia. Dzienniki. Rozmowy*, Wydawnictwo Mawit Druk, Warszawa.
- Beksiński T., 1996a, 007. *Boże, Bond to jest to! Nie ma lepszego kina!*, „Machina”, nr 1, s. 56–58.
- Beksiński T., 1996b, *Żadnych świętości*, „Machina”, nr 9, s. 87.
- Bończa-Szabłowski J., 2016, *Jakie było mieszkanie na Służewie nad Dolinką?*, „Rzeczpospolita”, nr 227, s. A13.
- Dmochowska A., Dmochowski P., 1986, *Beksiński – Photographies dessins sculptures*, Wydawnictwo AIP, Francja.
- Dmochowska A., Dmochowski P., 1991, *Beksiński: Peintures et dessins 1987–1991*, Wydawnictwo AIP, Francja.
- Dmochowski P., 2016, *Zmagania o Beksińskiego*, Wydawnictwo Mawit Druk, Warszawa.
- Dmochowski P., 2018, *Zdzisław Beksiński: Listy 1999–2003*, Wydawnictwo Mawit Druk, Warszawa.
- Dubas E., Świtalski W. (red.), 2011a, *Uczenie się z (własnej) biografii*, seria „Biografia i badanie biografii”, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Dubas E., Świtalski W. (red.), 2011b, *Uczenie się z biografii innych*, seria „Biografia i badanie biografii”, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Dubas E., Stelmaszczyk J. (red.), 2014, *Biografie edukacyjne: wybrane konteksty*, seria „Biografia i badanie biografii”, t. 3, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Dubas E., Stelmaszczyk J. (red.), 2015, *Biografie i uczenie się*, seria „Biografia i badanie biografii”, t. 4, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Dubas E., Gutowska A. (red.), 2017, *Czas i miejsce w biografii. Aspekt edukacyjny*, seria „Biografia i badanie biografii”, t. 5, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Grzebałkowska M., 2014, *Beksińscy. Portret podwójny*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków.
- Hendrykowska M., Hendrykowski M. (red.), 2001, *Przemoc na ekranie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Kamińska A., 2016, *Miejsce rodziny w życiu człowieka ponowoczesnego*, „Zeszyty Naukowe. Pedagogika”, nr 13, s. 79–88.
- Kołos S., 2018, *Film biograficzny – gatunek progresywny. Geneza, genologia, strategie narracyjne*, Oficyna Wydawnicza Kucharski, Toruń.
- Kozubek M., 2016, *Filmoterapia. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk.
- Krajewski M., 2012, *Artysta u Fryderyka Nietzschego*, <https://www.marek-krajewski.pl/dl.php> (dostęp: 6.03.2019).
- Lejeune P., 1975, *Pakt autobiograficzny*, „Teksty”, nr 5, s. 31–49.
- Lejeune P., 2007, *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*, przeł. W. Grajewski, S. Jaworski, A. Labuda, R. Lubas-Bartoszyńska, Universitas, Kraków.
- Łobodzińska M., 1996, *Pocałunek kobiety węża*, „Machina”, nr 3, s. 44–46.
- Nycz R., 1994, *Tropy „ja”. Koncepcje podmiotowości w literaturze polskiej ostatniego stulecia*, „Teksty Drugie”, z. 2, s. 7–27.
- Nyczek T., 1989, *Zdzisław Beksiński*, Wydawnictwo Arkady, Warszawa.
- Parandowski J., 1998, *Alchemia słowa*, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Ogonowska A., 2004, *Przemoc ikoniczna: zarys wykładu*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków.
- Osęka A., 1975, *Mitologie artysty*, PIW, Warszawa.
- Ricoeur P., 2005, *O sobie samym jako innym*, przeł. B. Chęłstowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sulej K., 2018, *Święte mamuty i włochaci kamraci*. Z Magdaleną Grzebałkowską i Jakubem Żulczykiem rozmawia Karolina Sulej (wywiad na podstawie rozmowy, która odbyła się w ramach kawiarni literackiej „OFF Festivalu”; współrozmówca – Adam Szaja), „Pleograf. Kwartalnik Akademii Polskiego Filmu”, nr 4, <https://akademiapolskiegofilmu.pl/pl/historia-polskiego-filmu/pleograf/polskie-kino-najnowsze/15/swiete-mamuty-i-wlochaci-kamraci-z-magdalen-grzebalkowska-i-jakubem-zulczykiem-rozmawia-karolina-sulej/652> (dostęp: 6.03.2019).

- Syska R., 2003, *Film i przemoc. Sposoby obrazowania przemocy w kinie*, Wydawnictwo Rabid, Kraków.
- Śnieg-Czaplewska L., 2005, *BEX@. Moje e-maile ze Zdzisławem Beksińskim*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Tyszką Z., 1995, *Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa*, [w:] T. Pilch, I. Leparczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Weiss W., 2016, *Tomek Beksiński: portret prawdziwy*, Wydawnictwo Vesper, Czerwonak.
- Wieczorek K., 2017, *Beksiński spada z nieba*, „Twórczość”, nr 12, s. 130–136.
- Wilk E. (red.), 2001, *Przemoc ikoniczna czy „nowa widzialność”?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Witek P., 2016, *Andrzej Wajda jako historyk. Metodologiczne studium z historii wizualnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Zdzisław Beksiński* (album prac), 2008, wstęp T. Gryglewicz, W. Banach, Wydawnictwo Bosz, Olszanica, t. I.
- Zdzisław Beksiński* (album prac), 2010, wstęp W. Ochman, W. Banach, Wydawnictwo Bosz, Olszanica, t. II.
- Zdzisław Beksiński: Antologia twórczości*, 2007, cz. 1: *Fotografia*, Wydawnictwo Fundacja Beksiński, Rzeszów.
- Zdzisław Beksiński: Antologia twórczości*, 2011, cz. 2: *Prace z lat 50. i 60.*, Wydawnictwo Fundacja Beksiński, Rzeszów.
- Zdzisław Beksiński: Antologia twórczości*, 2010, cz. 3: *Okres fantastyczny*, Wydawnictwo Fundacja Beksiński, Rzeszów.

Strony internetowe

- Galeria Zdzisława Beksińskiego w Muzeum Historycznym w Sanoku, <http://www.muzeum.sanok.pl/pl/wystawy-stale/galeria-zdzislawa-beksinskiego> (dostęp: 6.03.2019).
- Oficjalna strona Fundacji Beksiński, <http://www.beksinski.com.pl/biografia/index.html> (dostęp: 6.03.2019).
- Tomasz Beksiński w bazie filmpolski.pl, <http://www.filmpolski.pl/fp/index.php?osoba=1180301> (dostęp: 6.03.2019).
- Wirtualne muzeum Zdzisława Beksińskiego, <http://www.dmochowskigallery.net> (dostęp: 6.03.2019).
- Zdzisław Beksiński – tekst autorstwa: Krzysztofa Jureckiego (Muzeum Sztuki w Łodzi, sierpień 2004; aktualizacja: luty 2005), <https://culture.pl/pl/tworca/zdzislaw-beksinski> (dostęp: 6.03.2019).
- Zdzisław Beksiński w bazie filmpolski.pl, <http://www.filmpolski.pl/fp/index.php?osoba=117556> (dostęp: 6.03.2019).

s. Mariola Adria Bach CSFN*
Janusz Krysztofik**

FOTOGRAFIA RODZINNA. MIĘDZY INTENCJĄ, ZNACZENIEM I ZAPOMNIENIEM

Streszczenie. Autorzy prezentują problematykę fotografii rodzinnej w trójkącie pojęć: intencja, znaczenie i zapomnienie. Fotografia rodzinna to fotografia prywatna, która kryje w sobie nadzieję na wieczne trwanie. W fotografii rodzinnej ważna jest nie tyle treść kadru, ile sam akt fotografowania, który jest iluzją i fototerapią jednocześnie. Fotografia rodzinna ma trzy wymiary. 1. **Intencja** daje zgodę na obecność z własną rodziną w planie kadru i na parateatralny rytuał ciszy; 2. **Znaczenie** to hermeneutyka czytania sensu i znaczenia spotkania z rodziną w fotograficznym kadrze; 3. **Zapominanie** to nieodwracalny proces gubienia śladów pamięci i własnej tożsamości narracyjnej. Publikacja prognozuje upadek tradycji fotografii rodzinnej, podobnie jak sztuki epistolarnej.

Słowa kluczowe: fotografia, rodzina, intencja, znaczenie, zapominanie, śmierć fotografii rodzinnej

Family photography. Between intention, meaning and oblivion

Summary. The authors present the problem of family photography in the triangle of concepts: intention, meaning and oblivion. Family photography is a private photography that hides in itself the hopes for eternal survival. In family photography, it is not so much the content of the frame that matters as the act of photographing itself, which is an illusion and phototherapy at the same time. Family photography has three dimensions. 1. Intention gives consent to the presence of their own family in the plan of the frame and the paratheatrical ritual of silence; 2. Meaning is hermeneutics reading the meaning and meaning of meeting family in a photographic frame; 3. Forgetting is the irreversible process of losing the traces of memory and our own narrative identity. The publication predicts the fall of the tradition of family photography, just like epistolary art.

Key words: photography, family, intention, meaning, forgetfulness, death of family photography

* Akademia Ignatianum w Krakowie, ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków.

** Janusz Krysztofik od 20 lat kieruje Instytutem Zarządzania Wiedzą w Krakowie. Jego zainteresowania naukowe ogniskują się wokół problemów związanych z kategoriami wiedzy i niewiedzy w funkcjonowaniu organizacji, animal studies, sztucznej inteligencji, a także filozofii fotografii.

Niniejszy tekst opisuje zjawisko fotografii rodzinnej, ale dla potwierdzenia tezy o jej istnieniu, nie będzie prezentowana żadna fotografia. Nie jest to ucieczka od wizualności wynikająca z pragnienia przeciwstawienia się erze wizualnej, raczej rodzaj uchwycenia paradoksalnej możliwości mówienia o obrazie bez optyki. Tym bardziej ucieczka od wizualności nie jest dążeniem do estetyki haptycznej rozumianej w uproszczeniu jako powrót do percepcji multisensorycznych (Podgórski, 2011).

Fotografia rodzinna, która jest tematem naszych rozważań, jest fotografią prywatną. Jej celem jest obrazowanie za pomocą aparatu fotograficznego rodziny. Nie ma przy tym żadnych wstępnych założeń czy jest to rodzina pełna, czy też w kadrze występuje tylko jedna osoba, przypadkowa lub nieprzypadkowa. Dla fotografii nie ma znaczenia, kto w chwili otwarcia migawki znajduje się poza kadrem. Pojęcie rodziny w rozumieniu fotografii nie jest tożsame z jej pełną reprezentacją widoczną w trakcie fotografowania. Osoba może być nieobecna na fotografii i jest nią osoba trzymająca aparat. Po wykonaniu fotografii inna osoba z grupy przejmuje aparat fotograficzny, żeby nieobecny w pierwszej również został utrwalaony na fotografii. Powstają dwie fotografie różniące się obecnością dwóch osób – fotografującego i jego zastępcy. Jeżeli rodzinna impreza gromadzi kilkanaście lub więcej osób, to wzajemna wymiana fotografującego jest mało zauważalna, lecz w przypadku dwóch osób: ojca i matki, żony i męża, brata i siostry, taka wymiana fotografującego gubi sens współobecności i przez to rodzinności. Rodzinny charakter fotografii jest kreowany przez współobecność osób przynależnych do rodziny. Współobecność jest bliskością w kadrze aparatu fotograficznego. Bliskość geometryczna, przestrzenna nie oznacza bliskości emocjonalnej czy uczuciowej. Tym samym fotografia rodzinna jest do pewnego stopnia performance'em. Ta sama fotografia może tworzyć dane zastane w badaniach społecznych, w antropologii kulturowej i etnografii:

Fotografie domowe: pamiątki rodzinne przechowywane starannie w pudełkach, albumach, wyeksponowane w ozdobnych ramach na ścianach salonu, stolikach w sypialni, banalnie przypięte do drzwi lodówki, ale też zdjęcia przez lata zapomniane, zakurzone w piwnicach, na strychach, zapodzione w przeprowadzkach i wyłaniające się niespodziewanie z przeszłości mogą stać się dla antropologa swego rodzaju partnerem, z którym wejść można w etnograficzny dialog (Niedźwiedź, 2019).

W fotografii rodzinnej zawarta jest intencja utrwalenia współobecności spokrewnionych ze sobą osób. Kamila Łaguna-Raszkiewicz stwierdza, że rodzinne fotografie, to świadectwa życia i śmierci, bowiem mogą służyć uzyskaniu postprawdy, przez którą autorka rozumie refleksję i kontemplację nad znaczeniem obrazu (Łaguna-Raszkiewicz, 2016, s. 158). Jaki rodzaj motywacji towarzyszy potrzebie konwersji bliskości genetycznej do bliskości geometrycznej na prostokacie fotografii? Samo spotkanie rodzinne jest zadośćuczynieniem bliskości. Fotografia rodzinna jest rodzajem płaskiego fotoplastykonu, który na wieczność unieruchamia bliskich sobie ludzi. Unieruchomienie to wynika

z potrzeby pamiętania. Ewa Domańska zapytuje: *komu potrzebna jest przeszłość?* (Domańska, 2006). Można byłoby sparafrazować to pytanie i zapytać: komu potrzebna jest przyszłość, żeby była potrzebna przeszłości? W akcie fotografii rodzinnej realizowana jest zawiła kombinacja operacji wyprzedzania i cofania, bo fotografia rodzinna jest wykonywana dla czasu przyszłego, ale tylko po to, żeby móc wspominać czas aktualny (liczony dla czasu wykonywanej fotografii). Motywacja, którą można określić mianem *tam i z powrotem*, jest przy tym złudnym eksperymentem temporalnym, za którym kryje się ludzka nadzieja na wieczne trwanie. Fałszywy wymiar tego złudzenia ujawnia się tuż po zamknięciu migawki aparatu fotograficznego, kiedy aparat jest odrywany od oczu fotografa, a rodzina rozchodzi się po domu lub rozjeżdża po świecie.

Procesualny i temporalny charakter fotografii rodzinnej ujawnia się m.in. w fotografowaniu różnych epizodów, wydarzeń lub etapów życiowych. W praktyce fotograficznej można wyróżnić odrębne techniki fotografii ciąży, które szczegółowo omawiają sposoby pozowania odpowiednie dla sylwetki przyszłej matki. Fotografowanie narodzin jest traktowane jako obszar niszowy fotografii, co wydaje się zrozumiałe ze względu na intymny charakter wydarzenia porodu. Kolejny obszar tematyczny fotografii rodzinnej to fotografia noworodkowa. Jest ona silnie związana ze współpracą fotografa z rodzicami noworodka, zwłaszcza jego matką (chyba że osobą fotografującą jest matka dziecka). W fotografii noworodkowej zaszła w ostatnich dekadach istotna zmiana. Zaprzestano fotografowania nagich dzieci (Kurowicki, 1999). Ma to związek ze wzrostem uświadomienia społecznego na zjawisko pedofilii i wszelkich prezentacji dziecka, które mogą być wykorzystane do celów odbiegających od normy społecznej. Preferowane są ujęcia noworodka w bliskości z twarzą i ciałem matki. Eksperymentem wizualnym możliwym do zrealizowania za pomocą technik komputerowych jest nałożenie dwóch fotografii: noworodka i wcześniejszej fotografii matki z widoczną ciążą dziecka, które znajduje się obok. Fotomontaż ten łączy dwa etapy: przed narodzinami dziecka i po jego narodzinach. Takie połączenie obrazów wzmacnia percepcję macierzyństwa i nadaje narodzinom charakter procesualny. Obecność ojca dziecka umacnia wizerunek rodziny, w szczególności zgodnych relacji. Obecność w kadrze fotograficznym noworodka i dwojga uśmiechniętych rodziców buduje przekonanie o nieprzemijalności tej relacji i jej ponadczasowej estetyki.

Fotografię, ze względu na jej realizm odtwarzania, można określić mianem techniki naśladowczej. Zdolność reprodukowania rzeczywistości daje człowiekowi możliwość rozbudowania przestrzeni wyobraźni, w tym kategorii piękna. Jest ono w rodzinie odnoszone do dzieci i osób najbliższych. W pięknie tym nie jest zawarta doskonałość kształtu czy urody, ale osobista perspektywa spostrzegania wysyconego uczuciami troski i miłości. Fotografia jest wtedy, używając określenia Jana Kurowickiego, muzeum wyobraźni, w którym jest zawarte piękno impresyjne (Kurowicki, 2002, s. 175). Jeszcze późniejsze fotografie dzieci oparte są na utrwaleniu tzw. kamieni milowych, to jest znaczących wydarzeń z życia dziecka. Tematami fotografii dziecięcej są wydarzenia

związane z pierwszymi próbami siedzenia i zabawami, potem z próbami stania i chodzenia. Czas kolejnych fotografii to wiek przedszkolny i wczesnoszkolny. W fotografiach rodzinnych obok dziecka występują inni członkowie rodziny, rodzeństwo i kuzyni. W fotografiach przedszkolnych pojawiają się rówieśnicy oraz nauczyciele (Mumm, 2012).

Fotografia rodzinna zawiera przy tym wiele podkategorii. Cytowana przez Terry'ego Barretta kuratorka wystawy Sally Eauclaire wyróżniła siedem podgrup: fotografie autorefleksyjne, formalistyczne, żywe dialekty, dokumentujące, duchowe, czary i sfabrykowane fikcje. Anne Hoy wyróżnia pięć podgrup: obrazy narracyjne, portrety, autoportrety, zdjęcia poddawane obróbce i fotokolaże (Barrett, 2015, s. 74). Jeszcze inna kategoryzacja fotografii to zdjęcia rejestrujące, które mają stanowić opis i nic więcej. Należą do nich fotografie identyfikacyjne, np. zdjęcie legitymacyjne (Barrett, 2015, s. 77). Do grupy fotografii objaśniających należą fotografie rodzinne, na których wzajemna konfiguracja osób wskazuje status i charakter wzajemnych relacji oraz konteksty materialne, kulturowe, sytuacyjne itp. Trzecia grupa fotografii to fotografie interpretujące, które „podobnie jak objaśniające, również starają się wyjaśnić naturę rzeczy, ale nie dążą do naukowej precyzji [...]” (Barrett, 2015, s. 80). „Fotografie te są przy tym [...] autorefleksyjne i wiele mówią na temat światopoglądu autora, który je wykonywał. Mają charakter eksploracyjny, niekoniecznie logiczny, a czasem otwarcie ignorują logikę. Zwykle charakteryzują się bardziej teatralną niż aluzyjną wymową [...]” (Barrett, 2015, s. 87).

Intencja, żeby wejść w kadr rodzinnej fotografii, wykracza poza rozumienie czasu i przestrzeni, bowiem jest zgodą na ekspozycję prywatności, która przejawia się w licznych przyzwoleniach.

Po pierwsze, jest to wyrażenie zgody na oddanie własnej twarzy do ponadczasowego utrwalenia. To zabieg bezbolesny i w istocie swojej niemal intymny, bo zawiera w sobie pewną ekshibicję, nagość i bezbronność. Źrenice oczu otwierają światło na dno oka, w którym znajduje się siatkówka, a siatkówka to anatomiczna część mózgu. Inni natomiast uważają (pisze o tym Susan Sontag), że fotografia jest kradzieżą ludzkiej duszy i ma to miejsce niezależnie od wyrażonej zgody na wspólną fotografię. Nie ma bowiem pewności, kto będzie tą fotografią dysponował, człowiek dobry czy zły, co dostrzeże, wypatrując nas na tej rodzinnej fotografii i co przy tym pomyśli? Co gorsza:

[...] w samym wykonywaniu zdjęcia jest coś drapieżnego. Wykonać ludziom zdjęcia – to gwałcić ich i oglądać takimi, jacy nigdy sami siebie nie widują: w ten sposób ludzie ci stają się przedmiotami, które mogliby symbolicznie mieć. Podobnie jak aparat fotograficzny jest sublimacją broni, robienie komuś zdjęcia – stanowi sublimację morderstwa – łagodnego morderstwa, pasującego do naszych smutnych, pełnych strachu czasów (Sontag, 2017, s. 15–16).

Po drugie, intencja jest wyrażeniem zgody na współobecność z własną rodziną. To zgoda rytualna, która wynika nierzadko z konformizmu. Genetyczna przynależność do własnej rodziny to przynależność bezdyskusyjna.

Kontestacja tej prawdy jest trudna, choć teoretycznie możliwa. Manifestacją rodzinności jest uczestniczenie we wspólnej fotografii. Można się wymówić z takiej fotografii brakiem fotogenii, albo wymówką, że wspólne fotografie przynoszą pecha. Pojawia się przy tym pytanie o estetykę fotografii rodzinnej i jej realizm. Oliviero Toscani zauważa, że:

Nawet najgłupsze zdjęcia z dnia pierwszej Komunii są dokumentami. W zapomnianym legitymacyjnym zdjęciu z automatu po kilku latach można się dopatrzeć genialnego portretu. Wszystkie stare fotografie wzruszają nas. Nawet migawkowe zdjęcie, które dawno temu uznaliśmy za brzydkie i nieudane, staje się z czasem niezastąpionym świadectwem (Toscani, 1997, s. 108).

Można zatem przypuszczać, że czas nadaje prywatnej i amatorskiej fotografii nie tylko charakteru dokumentacji życia, ale też, że stara fotografia staje się pewną formą sztuki. Powszechność fotografii sprawia przy tym, że fotografia bezwiednie uzupełnia lub nawet zastępuje naturalne postrzeganie świata, w tym osób z bliskiej rodziny. Fotografie są traktowane jako „swoiste okno, przez które uobecnia się realność” (Konecki, 2005, s. 113).

Po trzecie, intencja jest wyrażeniem zgody na pewnego rodzaju nieprawdę, bo uśmiech do obiektywu fotoaparatu trwa ułamek sekundy i często nie ma nic wspólnego z relacjami wzajemnymi fotografowanej rodziny. Pozowany uśmiech jest jednosekundowym teatrem masek, za którymi schowały się twarze dalekie od radości, entuzjazmu i miłości. Nie jest to naganne, bo fotografowanie staje się jednosekundową fototerapią, swoistym udawaniem, że świat jest piękny, tak samo jak życie nasze i naszej rodziny!

Fototerapia wykorzystuje spostrzeżenie, że indywidualne znaczenie każdej fotografii w mniejszym stopniu polega na faktach wizualnych, a bardziej na tym, co jej elementy wywołują w przysłowiowym umyśle i sercu osoby oglądającej. Każde zdjęcie, które człowiek wykonuje lub przechowuje, jest zarazem rodzajem „lustra z pamięcią”, odzwierciedlającego miejsca, chwile i osoby, będące wystarczająco ważne i niezwykle, aby zostać „zatrzymanymi w kadrze”. Reakcje ludzi na fotografie, które odbierają jako szczególne, mogą odsłonić wiele o nich samych, jeśli tylko zada im się właściwe pytania (Tobis, Cylkowska-Nowak, 2012, s. 65–69).

Za każdą fotografią czai się swoisty dramatyzm, potrójna estetyka: estetyka nieodwracalnego, estetyka nieukończzonego i estetyka połączenia nieodwracalnego z nieukończonym. Estetyka nieodwracalnego oznacza doświadczenie świata, który przeminął bezpowrotnie, i dotyczy to w równym stopniu samego fotografa i fotografowanych. Estetyka nieukończzonego jest zawieszeniem narracji między opowiadającym (fotografem) i podmiotem czytającym fotografię (Soulages, 2012, s. 163–165).

Człowiek otoczony opowieściami (*homo narrans*) opowiada o swojej rodzinie obrazami. Narracja fotograficzna jest próbą opowiadania o bliskich i najbliższych. O ile narracja słowna jest jedną z wersji rzeczywistości, o tyle fotografia rodzinna jest projekcją, która osiągnęła maksimum wierności. Między

wiernością obrazu a narracją o treści obrazu jest istotna różnica. Szczegółowa narracja daje możliwość interpretacji trudno zauważalnych elementów obrazu. Brak pamięci obrazu rodziny powoduje niemożność jego odczytania. Dzieło fotograficzne staje się anonimowe. Można mieć tylko nadzieję, że fotografia rodzinna sprzyja budowaniu tożsamości narracyjnej (Cierpka, 2013).

Warto przy tym się zastanowić nad statusem fotografa, który jest jednocześnie „narzędziowcem” obsługującym beznamietną maszynę i wrażliwym obserwatorem żywo reagującym na wszystko, co się dzieje z rodziną w kadrze. Fotograf jest badaczem jakościowym, który realizuje swoją powinność w paradygmacie podmiotowo-transtemporalnym, bowiem utrwała i przenosi obraz w kadrze ze swojej teraźniejszości do przyszłości, po to, żeby oglądający tę fotografię w przyszłości mogli powrócić, na chwilę choćby, do przeszłości. Fotografia służy do wspomniania, bo ożywienie odbiorcy jest wspomnianiem:

Zdjęcie samo w sobie nie jest ożywieniem, ale ożywia odbiorcę. Zdjęcie nie wskrzesza osób, czasem nawet słabiej wywołuje wspomnienie o niej niż samo myślenie. I choćby bohater godzinami wpatrywał się w zdjęcie babci i dziadka, już nigdy nie przypomni sobie rysów ich twarzy. Tak jak odbiorca książki skazany jest na narratora, tak bohater skazany jest na innego, który powie „jak to było”. To ciągłe powtarzanie ma sprawić, że będziemy pamiętać (Janek, 2012, s. 22).

Fotografia rodzinna jest śladem wieloznacznym (Janek, 2012, s. 19) zawartym w trójkącie między intencją, znaczeniem i zapomnieniem. **Intencja** jest wektorem, który umożliwia fizyczną realizację fotografii rodzinnej. To działania poprzedzające sam akt fotografii, budowanie i utrwalanie relacji rodzinnej, manifestacja bliskości i solidarności. Fotografia rodzinna wynika z tych przesłanek, natomiast wspólne pozowanie jest parateatralnym rytuałem ciszy, która jednoczy zebranych na zawsze, czy się to komuś podoba, czy nie. Samą potrzebę fotografowania Magdalena Piejko motywuje strachem:

Ludzki strach przed utratą pamięci wzmagają potrzebę zachowywania wspomnień, a fotografia okazała się być idealnie do tego przystosowanym narzędziem, wcześniej zastępowanym przez kroniki, ryciny czy rysunki (Piejko, 2008, s. 5).

W tę ontologię obrazu wpisuje się pogląd Tomasza Ferenc, który stwierdza:

Możliwe, że ustanowienie nierozzerwalnego związku między fotografią a śmiercią zdaje się mówić więcej o nas samych, niżli o fotografii jako medium. Lęk przed nieuchronnym, świadomość kruchości życia, odczuwalne przemijanie i niepewność co do przyszłości w oczywisty sposób zmusza nas do myślenia o śmierci. Fotografia bez wątpienia myślenie to prowokuje bardziej niż inne obrazy (Ferenc, 2017, s. 110).

Znaczenie fotografii rodzinnej jest swoistą hermeneutyką czytania twarzy, ludzkich sylwetek i kontekstów. Jest materiałem wizualnym podlegającym interpretacji (Jurczyk-Romanowska, Mendyka, 2013, s. 34). Towarzyszy temu wiedza formalna i nieformalna, wiedza o rodzinie. Znaczenie fotografii rodzinnej nie kończy się na wiedzy o niej, obejmuje uczucia i emocje, nie tylko proste, ale również

skomplikowane, kontrowersyjne i trudne. Odtwarzanie tego znaczenia jest dla jednych mimowolnym, dla innych zamiarowym działaniem towarzyszącym oglądaniu fotografii. Skutkiem kryzysu współczesnej rodziny jest obniżenie jakości relacji między jej członkami (Wachowiak, 2011, s. 93–98). Przyczyn kryzysu współczesnej rodziny można upatrywać w wielu czynnikach, w tym w trendach globalnych i czynnikach kulturowych (Ewertowski, 2006). Brak odczytania znaczenia w fotografii rodzinnej zmienia jej status w obraz obcych ludzi, którzy nie wiadomo, dlaczego dali się ująć w kadr fotografii. Atrofia tej hermeneutyki oznacza uśmiercanie obrazu, jego dekompozycję od form częściowo zrozumiałych do kompletnie wyalienowanych, nieczytelnych i niezrozumiałych. Fizyczna fotografia pozostaje, bo papierowy lub elektroniczny nośnik jest prawie niezniszczalny, lecz zanika poczucie bliskości. Rodzina realna staje się rodziną historyczną, a stara fotografia jawi się co najwyżej jako bezwartościowy rekwizyt.

Utrata znaczenia jest związana z **zapominaniem**. Bycie fotografowanym do złudzenia przypomina afirmację życia, lecz to jedynie pozór. Z chwilą zamknięcia migawki następuje nieodwracalne odłączenie oryginału i obrazu. Przytaczana wcześniej S. Sontag pisze o magicznych odniesieniach między fotoaparatem i fotografowanymi osobami, które dostrzegają w tym akcie pewien rodzaj zniewolenia, grabieży wizerunku, zwłaszcza twarzy, a nawet sposób uśmiercania! Tomasz Ferenc zauważa przy tym: „Myślenie o zdjęciach w kategorii memento mori łatwo pozwala zaliczyć nam niemal wszystkie fotografie do zbioru obrazów nieustannie przypominających o przemijaniu i śmierci” (Ferenc, 2017, s. 109).

Śmierć ze strony aparatu fotograficznego jest bezbolesna, często nawet niezauważalna i wielokrotna. W epoce Internetu, wszechobecnej techniki i technologii wytwarzania obrazu cyfrowego, wartość fotograficznego obrazu uległa dewaluacji. Milion starannie wyreżyserowanych fotografii rodzinnych został zastąpiony miliardami bezwysiłkowych fotografii. Kliknięcie zastępuje namysł, skupienie i twórczą inwencję.

Zapominanie i zapomnienie fotografii osób przynależących do rodziny prowadzi do wyalienowania obrazu z biografii osobistej. Technika i technologia gubią sens pamiętania, bo budują iluzję pamięci doskonałej, którą jest pamięć cyfrowa. Analogowe uczucia i cyfrowy obraz gubią się wzajemnie i bezpowrotnie¹.

Bibliografia

- Barrett T., 2015, *Krytyka fotografii. Jak rozumieć obrazy*, tłum. J. Jedliński, Universitas, Kraków.
Cierpka A., 2010, *Tożsamość i narracje w relacjach rodzinnych*, Eneteia, Warszawa.
Domańska E., 2006, *O potrzebie przeszłości*, [w:] D. Minta-Tworzowska, Ł. Oledzki (red.), *Komu potrzebna jest przeszłość?*, Koło Naukowe Studentów Archeologii, Instytut Prahistorii UAM, Poznań.

¹ Los fotografii rodzinnej jest podobny do sztuki epistolarnej, która jak się wydaje, znikła z kultury codzienności.

- Ewertowski S., 2006, *Zanik wartości i tradycji w Europie jako zagrożenie dla instytucji rodziny*, „Forum Teologiczne”, nr 7, s. 139–154.
- Ferenc T., 2017, *Fotografia i śmierć – uwikłanie i realna styczność*, „Dyskurs: Pismo Naukowo-Artystyczne ASP we Wrocławiu”, t. 24, s. 106–122.
- Janek A., 2012, *Fotografia jako ślad*, „Prace Naukowe Akademii im. Długosza w Częstochowie”, z. VII: Edukacja Plastyczna Fotografia, s. 19–29.
- Jurczyk-Romanowska E., Mendyka G., 2013, *Fotografia rodzinna w pracy genealoga – perspektywa badacza zaangażowanego i niezaangażowanego*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. VIII, nr 2, s. 31–55.
- Konecki K.T., 2005, *Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. I, nr 1, s. 42–63.
- Kurowicki J., 1999, *Fotografia jako zjawisko estetyczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kurowicki J., 2002, *Wartości estetyczne fotografii (wstęp)*, Jan Kurowicki and Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław.
- Łaguna-Raszkiewicz K., 2016, *Fotografia jako źródło postpamięci*, „Pedagogika Społeczna”, nr 1 (59), s. 155–164.
- Mumm Ch., 2012, *Fotografia rodzinna. Zdjęcia przez pokolenia*, tłum. D. Kurek, Wydawnictwo Helion, Gliwice.
- Niedźwiedz A., 2019, *Małe historie. Fotografie domowe w kontekście antropologii wizualnej*, https://etnomuzeum.eu/images/upload/projekty_badawcze/photo_proxima/anna_niedzwiedz.pdf (dostęp: 12.03.2021).
- Piejko M., 2008, *Skarby pamięci: socjologiczna analiza fotografii rodzinnej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, nr 4/5, s. 4–49.
- Podgórski M., 2011, *Ucieczka od wizualności i jej społeczne konsekwencje. Fenomen estetyki haptycznej*, niepublikowana praca doktorska, Poznań.
- Sontag S., 2017, *O fotografii*, tłum. S. Magala, Wydawnictwo Karakter, Kraków.
- Soulages F., 2012, *Estetyka fotografii. Strata i zysk*, tłum. B. Mytych-Forajter, W. Forajter, Universitas, Kraków.
- Tobis S., Cyłkowska-Nowak M., 2012, *Wykorzystanie fotografii w terapii osób starszych*, „Nowiny Lekarskie”, t. 81 (1), s. 65–69.
- Toscani O., 1997, *Reklama – uśmiechnięte ścierwo*, Wydawnictwo Delta W-Z, Łódź.
- Wachowiak A., 2011, *Dlaczego współczesna rodzina jest letnia?*, „Edukacja Humanistyczna”, nr 2 (25), s. 93–98.

s. Mariola Adria Bach CSFN*

MILCZĄCY TOWARZYSZ...

Streszczenie. Autorka prezentuje stół w rodzinie Filipa. Analiza narracji przeprowadzona metodą analizy kategoryjnej wykazała bogactwo znaczeniowe stołu i jego odniesień do życia całej rodziny. Rozważania te były inspiracją do analizy stołu w perspektywie trzech subdyscyplin pedagogiki: pedagogiki rzeczy, miejsca i przestrzeni. Pedagogika rzeczy została określona jako edukacja, która bierze pod uwagę przedmioty codzienności. Za definicję pedagogiki miejsca przyjęto taki rodzaj edukacji, która bierze pod uwagę miejsce, natomiast za pedagogikę przestrzeni przyjęto taki rodzaj edukacji, która uwzględnia przestrzeń. W publikacji zwrócono uwagę na szczególny charakter stołu rodzinnego.

Słowa kluczowe: stół, rodzina, pedagogika rzeczy, pedagogika miejsca, pedagogika przestrzeni, performance

Silent companion...

Summary. The author presents a table in the family of Filip. Analysis of the narrative carried out using the categorical analysis method showed the table's meanings and its references to the life of the whole family. These considerations were the inspiration for the analysis of the table in the perspective of three subdisciplines of pedagogy: the pedagogy of things, space and space. The pedagogy of things has been defined as education that takes into account everyday objects. The definition of pedagogy of a place is taken as a kind of education that takes into account the place, and through the pedagogy of space, a kind of education has been adopted that takes space into account. The publication draws attention to the special character of the family table.

Key words: table, family, pedagogy of things, pedagogy of place, pedagogy of space, performance

Bohater moich badań jest zwykły i niezwykły, codzienny i niecodzienny. Zawiera w sobie to, co doniosłe dla domu i wielu rodzin. Niepodobna wyobrazić sobie bez niego życia, bo to on organizuje życie domowników.

Autorem narracji, która jest przedmiotem moich badań, jest Filip. To mężczyzna w wieku około 35 lat. Żona Dominika jest nieco młodsza. W rodzinie jest czworo dzieci: Lidka chodząca do drugiej klasy szkoły podstawowej, młodsza

* Akademia Ignatianum w Krakowie, ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków.

Krystyna oraz chłopcy: Teofil i najmłodszy Chimek. Przedstawienie rodziny jest ważne, bo to oni wspólnie i każde z osobna mają osobisty kontakt z tytułowym podmiotem. Milczący towarzyszy...

Filip pisze o nim, że „**zanim dotarł do naszego domu, musiał pokonać długą drogę z zachodniej Polski**”. Stwierdzenie, że była to długa droga z daleka wskazuje na komunikacyjny wysiłek, który nadaje temu przedmiotowi dodatkową ważność. Czy było warto? Filip pisze, że „**pamięta go jeszcze z domu rodzinnego**”. To ważna informacja, która łączy dwa domy – dawny dom rodzinny i dom dzisiejszy. Pamięć domu rodzinnego nadaje też tej konstatacji dodatkowego znaczenia i nobilituje ten „transfer” z przeszłości do teraźniejszości. Zaraz potem Filip ujawnia kolejne szczegóły niezwyklej podróży. Tysiąc kilometrów w samochodzie z Gorzowa do Komańczy.

Sytuacja domowa jest wtedy taka: „**Lidka siedzi jeszcze w dziecięcym krzeselku. Krysia nie myśli nawet o przewracaniu z boku na bok. Teofil z Joachimem kryją się w przysłowiowych planach**”. Wtedy zjawia się „milczący towarzysz”, który, „**gdy urodziła się siostra Filipa służył jako przewijak. Był [też – przyp. M.B.] «pomocnikiem» mieszcącym kuchenną zastawę podczas świąt**”. W swojej narracji Filip przypuszcza, że „**stał się ponoć [...]** «świadkiem» **wesela mojej matki chrzestnej**”.

Milczący towarzysz to... stół. Tak mówi o nim Filip. Historia jego obecności w domu rodzinnym jest odtwarzana z wieloma szczegółami, które dowodzą, że ważność tego przedmiotu wykracza poza zainteresowanie jakimkolwiek innym meblem.

Powracam raz jeszcze do tej narracji, która opowiada o pewnym znaczącym wydarzeniu. Narracja ma postać tekstu opublikowanego na blogu Filipa¹. Jest to więc realny tekst. Postaciami w nim występującymi są Filip oraz jego żona i dzieci. Ważną rolę odgrywa ojciec Filipa, który przywozi do aktualnego miejsca zamieszkania stół z odległego domu rodzinnego w Gorzowie. Stół złożony w bagażniku samochodowym przemierza ponad 700 kilometrów.

Celem badań jest opisanie znaczenia stołu w domu pewnej wielodzietnej rodziny. Do celów analizy powyższej narracji zastosowano technikę proksemiczną². Analiza proksemiczna jest w niniejszej publikacji podstawową techniką badania narracji. Występujące w niej kategorie badawcze (aktorzy, miejsca, czas, wartości i oczekiwania) umożliwiają interpretację tekstu. Technice proksemicznej nie towarzyszą żadne wcześniejsze założenia conceptualne.

Rama tekstu odnosi się do wydarzenia o podwójnym znaczeniu: symboliczno-sentymentalnym i pragmatycznym. Stół przewieziony z domu rodzinnego rodziców Filipa odtwarza swoją obecność w nowym domu, w młodej rodzinie Filipa i Dominiki. Bloger Filip pisze o stole, że: „**Scala on naszą rodzinę każdego poranka, kiedy odkładamy zabawki i telefony i siadamy do wspólnego śniadania. Jest też miejscem, przy którym każdego wieczoru**

¹ <https://imdalejwlas.com/2018/03/05/milczacy-towarzysz/> (dostęp: 22.11.2020).

² Więcej na temat analizy proksemicznej w: Marek, Walulik, 2020, s. 14–17.

wysłuchujemy opowieści naszych dzieci o tym, co nowego w szkole, przedszkolu, co w pokoju obok lub na tańcach”. Scalanie rodziny ma nie tylko charakter komunikacyjny – stół wszak jest miejscem wspólnych opowiadań – ale również symboliczny – kreuje bliskość terytorialną, która w przypadku rodziny Filipa i Dominiki, jednocy rodzinę w wymiarze międzypokoleniowym.

W innym miejscu swoich przemyśleń na temat stołu Filip pisze: „**Wiele ważnych rozmów odbyliśmy właśnie przy tym stole. Budowaliśmy przy nim nasze bieszczadzkie relacje z przyjaciółmi, z sąsiadami. Rodziły się przy nim skromne koncepcje i wielkie marzenia**”. Przytoczony cytat wskazuje, że istotnym czynnikiem ramy opowiadania o stole rodzinnym jest jego funkcja komunikacyjna, która się odnosi nie tylko do najbliższej rodziny, ale również do przyjacielskich spotkań z ludźmi z lokalnej społeczności, przyjaciółmi i sąsiadami. Z drugiej strony obyczaj zapraszania do domowego stołu jest nobilitujący dla gości, bowiem wskazuje na wyższy rodzaj gościnności i serdeczności.

Ważność „milczącego towarzysza” ujawnia się, tak wynika z narracji, nie tyle z jego szczególnych i niepowtarzalnych cech, ile przypisania do rodzinnej tradycji. Można powiedzieć, że oprócz użyteczności pragmatycznej posiada w sobie pamięć czasu, która go nobilituje i sprawia, że jego wartość symboliczno-sentymentalna jest niepodważalna.

Filip pisze: „**Stół w naszych czterech kątach zawsze był istotny. Przez lata naszego małżeństwa stał się miejscem, przy którym prawdziwie byliśmy razem**”. W przytoczonym zdaniu ujawnia się ważki rodzaj myślenia w postaci afirmacji przedmiotu i miejsca. W klasycznie rozumianej analizie kategoryjnej można przyjąć, że narracja Filipa odnosi się do dwóch aktorów: człowieka i rzeczy (Kochel, Marek, 2012, s. 295–298; Marek, Walulik, 2020, s. 25–33). Wymuszona próba odpowiedzi na pytanie, który aktor jest pierwszy, a który drugi lub który aktor jest ważniejszy, a który mniej ważny, jest pytaniem bezzasadnym. Specjalnym aktorem jest autorka niniejszej analizy, która wcale nie jest bezstronna ani obiektywizująca. Badacz jakościowy jest badaczem zaangażowanym, ponieważ posiada osobiste doświadczenie stołu rodzinnego i nie jest ono neutralne w opisie stołu Filipa i Dominiki.

Filip nie tworzy opozycji wobec stołu, raczej włącza przedmiot do ramy poznawczej, symbolicznej i sentymentalnej. Ze wszystkich stołów na świecie Filip wraz z rodziną wyróżnia jeden stół, który zyskuje status stołu rodzinnego. Stół ten jest stołem wieloczynnościowym i wielozadaniowym.

Jeszcze inny aspekt stołu obejmuje rodzaj praktykowanych interakcji. W tej dziedzinie stół ma w sobie potencjał ograniczony liczbą krzeseł. Krzesła to meble stowarzyszone ze stołem tak samo jak obrus i inne rekwizyty znajdujące się na stole. Filip pisze: „**Z roku na rok organizowaliśmy kolejne krzesła, tak by pomieścić nie tylko dorastające dzieciaki, ale i coraz częściej odwiedzających nas gości**”.

Fotografia zamieszczona na blogu ukazuje stół z mnogością kubków i miseczek. Na jednym z talerzy podstawka do jedzenia jaj ugotowanych na miękko

oraz kilka jajek obranych ze skorupki. Lidka wcina z apetytem kromkę chleba, Krystyna gryzie jabłko, a Dominika jedną ręką przytrzymuje małego Chimka, który leży na kolanach mamy, drugą zaś je łyżeczką jajko, zapewne ugotowane na miękko. Filip z głową odwróconą w stronę Teofila przypatruje się uważnie, jak dziecko wyciera sobie usta papierową serwetką. Czy wycieranie ust uzasadnia tak poważną reakcję Filipa wobec Teofila, trudno ocenić. Specyfika obecności przy stole podlega podwójnej zajętości: sobą i innymi. Jedzenie posiłku nie redukuje aktywności komunikacyjnej, a nawet ją wzmacnia.

Stół, uwzględniając terminologię analizy kategorialnej, jest głównym aktorem narracji Filipa. Filip, Dominika i dzieci spotykają się przy stole rodzinnym, który też jest aktorem. Termin „aktor” nie jest w tej teorii określeniem osoby odgrywającej zewnętrzną rolę według zadanego scenariusza. Zachowania przy stole rodzinnym nie podlegają żadnemu scenariuszowi, jeżeli nie liczyć pewnych norm kulturowych, które zawierają się w trosce i szacunku dla stołu. Stół jest miejscem, na którym kultywuje się czystość i estetykę, i w szczególnych sytuacjach bywa nakrywany białym obrusem. Czysty biały obrus symbolizuje uroczysty charakter stołu rodzinnego i jego związek z tradycją.

Ukrytą kategorią narracji Filipa jest dom. Za pierwszym razem Filip pisze o domu rodzinnym w Gorzowie. Za drugim razem Filip odnosi się do aktualnego domu w Bieszczadach w stwierdzeniu: „**Stół w naszych czterech kątach zawsze był istotny**”. Sformułowanie „**zawsze był istotny**” wskazuje na ważność obecności stołu w przekonaniach Filipa i zapewne jego żony. „**Zawsze**” wskazuje na wyjątkowość, swoistą ponadczasowość. Zawsze obecny stół poprzedza narodziny Teofila i Chimka, bo jak zauważa Filip, w tamtym czasie „**Teofil z Joachimem kryli się w przysłowiowych planach**”. Ten sam stół istniał przed narodzinami starszego rodzeństwa, Lidki i Krystyny, lecz znajdował się w domu rodzinnym w Gorzowie, gdzie służył m.in. jako przewijak, gdy urodziła się siostra Filipa. Funkcje opisywanego stołu w starym domu wskazują, że pierwotnie nie był to stół rodzinny, tylko stół pomocniczy. Pomocniczy stół zmienia swój status. Przy Filipie, Dominice i dzieciach staje się głównym stołem rodzinnym.

Filip pisze o tym wprost: „**Dokreśliłem nogi, bowiem blat po okresie bożonarodzeniowym mocno się kołysał. Na białej kartce papieru narysowałem konstrukcję, którą być może w tym roku uda mi się zbudować. Chciałbym żebyśmy mieli odrobinę więcej miejsca**”. Ważność stołu rodzinnego ujawnia się pod postacią refleksji Filipa, który jak się wydaje, wyraża pragnienia i tęsknoty nie tylko swoje, ale i swoich bliskich. Chwiejny, kiwający się stół wymaga naprawy. Jego stabilność jest cechą oczekiwaną przez wszystkich domowników. Wymaga rozbudowy i Filip sporządza na papierze rysunek jego modernizacji. Poza tym bohaterowie blogowej opowieści nie deklarują wprost żadnych oczekiwań, bo są zmęczeni sylwestrową wieczernią i nie dotrwawszy do północy idą spać. Można przypuszczać, że oczekiwaniem Filipa i Dominiki jest utrzymanie rodzinnego dobrostanu i zapewnienie dzieciom zdrowia. Znaczenie rodzinnego stołu zawarte jest w słowach Filipa: „**Dziś wieczorem znów będziemy celebrowali ten wspólny czas przy stole. To takie**

nasze wielkie święto każdego powszedniego dnia. A stół, stół to chyba najważniejszy mebel w każdym z miejsc, które nazywamy domem”.

Omówienie stołu rodzinnego Filipa, jego żony Dominiki i czwórki dzieci jest inspiracją do spojrzenia na stół z perspektywy trzech subdziedzin pedagogiki – pedagogiki rzeczy, miejsca i przestrzeni.

Stół jako przedmiot. Pedagogika rzeczy

Stół jest rzeczą, przedmiotem, meblem, gadżetem, ale też i symbolem, potrzebą, zamysłem, ideą. Mnogość ontologii, w której może istnieć stół, jest zaskakująca, tym bardziej kiedy do stołu przypisane są właściwości odgrywające istotne znaczenie w wychowaniu. W polskiej tradycji ludowej stół nie był klasycznym meblem użytkowym i nie służył do codziennej konsumpcji. Był to mebel przynależący do końca XIX wieku do sprzętów luksusowych i na wsi był uznawany za najważniejszy sprzęt domowy (Tymochowicz, 2017, s. 443–444).

Nie chodzi przy tym o stół jako jeden z wielu domowych mebli. Stół, mimo rozwoju technologii oraz inżynierii materiałowej, dalej pozostaje stołem. Istota stołu drewnianego, plastikowego i szklanego jest jednakowa. Zmieniają się kolejne generacje komputerów, telefonów komórkowych, telewizorów i innych sprzętów gospodarstwa domowego, a stół pozostaje ten sam. Stałość koncepcyjna i konstrukcyjna stołu jest w swoistej opozycji do kategorii określanej mianem wyścigu naukowo-technicznego. Pierwsza, piąta czy dziesiąta generacja komputerów wymaga postawienia na stole i jest obojętną kwestią, czy jest to mebel z końca XIX wieku, z lat pięćdziesiątych czy też kupiony tydzień temu. Stół użytkowy jest niezmienny bez względu na panujące w epoce konteksty naukowo-techniczne i technologiczne.

Stołu potrzebuje każdy człowiek, który nosi w sobie pamięć domu rodzinnego, ponieważ potrzebę istnienia stołu kształtuje dom rodzinny. Stół rodzinny w domu jest meblem obowiązkowym, tak samo ważnym jak drzwi wejściowe i okna.

Prastółem jest ołtarz, który jest złożeniem stołu realnego i mistycznego. Dla osób wierzących stół rodzinny jest przedłużeniem stołu eucharystycznego. Marek Marczewski wspominając stół z dzieciństwa, pisze:

[...] Pamiętam z lat dziecińczych często wypowiedane przez mojego ojca zdanie, gdy rodzina nasza zasiadała do stołu: „Przy jedzeniu jak w kościele”. Będąc dzieckiem nie rozumiałem tych słów do końca. Kiedy siedziałem przy stole, zamiast zabierać się do jedzenia, zaczynałem śpiewać religijne pieśni. Dziś w pełni rozumiem tę ojcowską myśl. Spożywanie posiłku ma w pewnym sensie wymiar sakralny (Marczewski, 1998, cyt. za: Sakowicz, 2000, s. 240).

Szczególny charakter świeckiego stołu ujawnia się również w sytuacji symbolicznej, takiej jak wieczór wigilijny. Wolne miejsce przy wigilijnym stole wraz z pustą zastawą stołową jest przeznaczone dla nieoczekiwanego przybysza,

który może zasiąść do wigilijnej wieczerzy. W niektórych rodzinach puste miejsce przy stole wigilijnym jest przeznaczone dla osoby z rodziny, która zmarła w ostatnich latach. Sakralna symbolika stołu ujawnia się także w trakcie wizyt kapłana po kolędzie, kiedy w niektórych regionach kraju w rodzinach katolickich stół jest dekorowany białym obrusem, zapalonymi świecami i naczyniem ze święconą wodą (Bukowska-Floreńska, 2001, s. 74).

W stole zakorzeniona jest codzienność człowieka. Ten sam stół uczestniczy w rytuale śniadania, obiadu i kolacji. Służy do realizacji różnych, nierzadko odległych czynności, takich jak pisanie i czytanie, krojenie warzyw lub wędliny, rozkładanie naczyń, owoców i napojów. Codzienność stołu jest jego cechą immanentną również dlatego, że jest to przedmiot trwały, który nie podlega zmianom w ciągu dziesięcioleci. Codzienność człowieka jest codziennością stołu, który funkcjonuje równocześnie realnie (jako mebel) i symbolicznie (wymiar indywidualny, społeczny). Taki stół:

[...] staje się „medium porozumienia, relacji i zależności. Służy utrzymywaniu bliskości lub separacji. Pozwala utrzymywać bezpośrednią obecność i zaangażowanie. Umożliwiając wykroczenie poza powierzchowne relacje, pomaga zaspokoić potrzebę autentyczności. Stół, to miejsce dialogu, medium wspólnoty” (Wasyluk, 2017, s. 18).

Narracja ze stołem w roli głównej nie zawsze jest afirmująca. Stół może być przedmiotem niezgody w ocenie jego wartości użytkowej, funkcjonalności, wartości estetycznej i ceny. Paweł Huelle w książce *Przeprowadzka* jedno z opowiadań poświęca domowemu stołowi, posiadającemu bogatą historię, której nie zna narzekająca kobieta:

[...] – Stół, stół – krzyczała mama – nie mogę już tego wytrzymać! Ludzie mają meble, a tylko my coś takiego – i pokazywała ręką na nasz okrągły stół, przy którym codziennie jedliśmy obiad – Czy to w ogóle można nazwać stołem? – pytała, załamując głos i ramiona. Ojciec nie odpowiadał na jej zaczepki i zamykał się w sobie, wypełniając pokój ciężkim milczeniem. W końcu stół nie był taki zły. Krótszą nogę podkładało się specjalnym klockiem, a sękaty fornir na blacie można było zakryć obrusem (Huelle, 1999, s. 5).

Wobec powyższego zarysowania znaczenia stołu jako przedmiotu, można sformułować „łagodną” definicję pedagogiki rzeczy jako taki rodzaj edukacji, który bierze pod uwagę przedmioty codzienności³. Jarosław Jendza pedagogikę Montessori traktuje jako pedagogikę rzeczy, przywołując przy tym wcześniejsze prace Friedricha Williama A. Fröbela na temat znaczenia pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej z wykorzystaniem obiektów, które dawały dzieciom możliwość odkrywania i eksplorowania (Jendza, 2019, s. 68–69).

³ Definicja ta zbliża się do ujęcia Maksymiliana Chutorańskiego, akcentującego ludzki charakter pedagogiki. Nachylenie się nad nie-ludzkimi aktorami autor uważa za jedną z najważniejszych kwestii współczesnej pedagogiki (Chutorański, 2016, s. 256–271).

Stół jako miejsce. Pedagogika miejsca

Pedagogika miejsca jest subdyscypliną, która w procesie edukacji uwzględnia miejsce. Miejsce jest związane z obecnością „tu i teraz”. Ten kontekst wiąże ze sobą obecność w miejscu i czasie. Miejsce to wyróżniony przez człowieka obszar, który posiada właściwości przypisane przez obyczaj i kulturę. Miejsca takie posiadają istotne znaczenie dla rozumienia świata przyrodniczego, społecznego i osobistego. Pedagogiczno-filozoficzne refleksje na temat miejsca mają charakter egzystencjalny i odnoszą się do różnych zakresów poznania (Copik, 2013, s. 179). Pedagogika miejsca jest w ujęciu Ilony Copik „przestrzenną grą między realnością a virtualnością” (Copik, 2018, s. 7).

Miejsca „makro” przekraczają dostępność pełnego poznania. Do tej kategorii miejsc można przyporządkować obserwowany i nieobserwowany Kosmos, w tym Ziemię i kontynenty. Miejsca „makro” odgrywają szczególną rolę w szeroko rozumianej edukacji przyrodniczej. Miejsca „mezo” to wyróżnione terytoria i obszary, do których jest przypisany człowiek poprzez uwspólnioną narodowość, grupę etniczną, język i kulturę. W kategorii miejsc „mezo” zawierają się państwa, miasta, dzielnice miast i ulice. Do miejsc typu „mikro” można przypisać ograniczone przestrzenie, takie jak: dom (pokój), szkoła (klasa), kościół (kaplica), kino, teatr. Miejsca typu „mikro” są często przypisane do jednostki prawami własności (pokój, mieszkanie, dom), pracy (firma, przedsiębiorstwo), uczenia się (klasa szkolna, szkoła), przywiązania (cmentarz, groby bliskich), zaangażowania (stadion sportowy), kultu religijnego (kościół), troski i opieki (szpital, sanatorium) itp. Miejsca typu „mikro” są ogólnodostępne i zdecydowana większość ludzi w każdym wieku doświadcza tych miejsc wielokrotnie.

Szczególnym rodzajem obszaru wyróżnionym przez praktykę społeczną jest stół. To miejsce typu „mikro”. Istotą stołu jest ekwipotencjalność wyróżnionej płaszczyzny (blatu), która dzięki wypoziomowaniu zapewnia stabilność postawionych nań naczyń, produktów i przedmiotów. Centralną przestrzenią stołu jest blat i wszystko co się na nim znajduje. Obecność przedmiotów na stole nie ma charakteru statycznego, tylko ulega zmianie – herbata stygnie, ciastka zostają zjedzone, kromka chleba zostaje posmarowana masłem, okruszki pieczywa leżą niekontrolowane przez nikogo. Stół jest przy tym miejscem, którego niepodobna nie zauważyć czy pominąć. Jego obecność w domu jest zapraszająca, bo uruchamia konwencję, obyczaj, żeby usiąść przy stole, porozmawiać, wypić kawę bądź herbatę lub coś zjeść. Zaproszenie do stołu to również wyróżnienie domowników dla nie-domowników.

Kształt blatu nie jest obojętny dla użytkowników. Wielkość stołu i jego kształt są dopasowane do wielkości pomieszczenia, liczby domowników, intensywności życia rodzinnego i kultywowania obyczaju wspólnego biesiadowania. Dopasowanie blatu do kontekstu meblowego wiąże się najczęściej z wizją estetyczną domowników. Duży i ciężki stół jest lepszy w pomieszczeniach z klasycznym umeblowaniem, lekkie ażurowe stoły pasują do pokoi jasnych z minimalistycznym wzornictwem.

[...] na konkretny obraz stołu, na jego kształt, materiał, cenę, nakłada się okolicznościowa metafora oraz konteksty jego używania od niegdyś do dziś przez niepoliczalnie wielu różnych ludzi. To szerokie spojrzenie, w którym stół da się zobaczyć, obnaża sztuczność klasycznych antropologicznych podziałów, gdyż w tym, co stołowe, spleta się fizyczna konkretność kultury materialnej, powaga wierzeń kultury duchowej wraz z intensywnością przeżyć kultury społecznej (Zawadzka, 2014, s. 28).

Stół jest ważnym miejscem w życiu człowieka i pedagogika miejsca, nawet gdyby wyłącznie ograniczała się do stołu, byłaby usprawiedliwiona. Stół jest bowiem miejscem fenomenalnym ze względu na pedagogiczne skutki, których jest pośrednią przyczyną. Lepiej byłoby mówić o aktywnościach, praktykach i zdarzeniach przy stole i na stole. Taki zbiór praktyk można byłoby określić skrótowym mianem pedagogii wokół stołu i przy stole. Zachowania przy stole mają przy tym charakter zrytualizowany, a zasadą porządkującą interakcje przy stole jest grzeczność (Rancew-Sikora, 2015, s. 25–26).

Stół jako miejsce ma dwa znaczenia. Pierwsze odnosi się do stołu jako obiektu materialnego. Centralność położenia stołu w pomieszczeniu oznacza afirmację jego integrującego znaczenia, ponieważ to stół determinuje spotkanie ludzi. Z bliskością terytorialną związana jest bliskość komunikacyjna. Spotkanie przy stole jest nie tylko spotkaniem przy meblu, ale przede wszystkim spotkaniem człowieka z drugim człowiekiem. Obecność stołu jest nie tylko formalnym pretekstem do spotkania – stół kreuje wyjątkową wygodę wzajemnego rozmawiania.

Formą przebywania przy stole jest zazwyczaj siedzenie. Siedzenie wiąże się z fizycznym dobrostanem, bo jest związane z wypoczynkiem nóg. Możliwości kinestetyczne znacząco poszerzają możliwości komunikacyjne osób znajdujących się przy stole. Szczególny charakter przyjmuje stół świąteczny, przy którym zachowania konsumpcyjne i zachowania wzajemne stołowników przyjmują najrozmaitsze formy (Śliz, Szczepański, 2012, s. 58).

Drugie znaczenie stołu związane jest z blatem jako miejscem układania i obecności różnych przedmiotów organicznych i nieorganicznych, użytkowych, ozdobnych, jadalnych i niejadalnych. Na stole można: kłaść, umieszczać, przesuwac, stawiać, odkładać, nalewać, kroić, mieszać, natomiast sam stół można: przesuwac, obracać, składać lub rozkładać. Ekspozycyjny czy wręcz teatralny charakter stołu, jego reprezentatywność i ekspresywność sprawia, że można stół traktować w kategoriach *performance'u*. Błat stołu przypomina scenę, a stołownicy tworzą widownię. Obiad rodzinny to wydarzenie o charakterze performatywnym, który angażuje nie tylko stołowe rekwizyty, ale też całą widownię. Performatywność ta posiada przy tym trzy źródła. Pierwsze jest związane z całokształtem sytuacji przedmiotowo-estetycznej i kulinarnej znajdującej się na stole. Drugie źródło *performance'u* tkwi w sferze sensoryczno-sensualnej i tym wszystkim, co jest związane z jedzeniem i smakowaniem; trzecie źródło *performance'u* to rozmowy i zachowania wzajemne przy stole.

Tadashi Inoue zwraca uwagę, że posiłek przy stole jest równoznaczny z rytuałem potwierdzenia tożsamości rodziny, a sposób, w jaki członkowie

rodziny gromadzą się wokół stołu, jest najlepszym wskaźnikiem relacji rodzinnych (Inoue, 1993, s. 140–141). Porównując standardy zachowań przy stole względem innych zachowań, warto zauważyć, że są one dość surowe, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci i młodzieży. Przyjmuje to postać uwag typu: „Nie rozmawiaj przy stole”, „Nie rozlewaj jedzenia”, „Siedź prawidłowo, gdy jesz”. Inne zwyczaje dotyczące milczenia w trakcie spożywania posiłku: „Nie rozmawiaj, gdy jesz” uległy złagodzeniu, a nawet całkowicie od nich odstąpiono. Współcześnie zachęca się siedzących przy stole do wzajemnej komunikacji, ponieważ posiłek jest traktowany jako okazja do budowania więzi rodzinnych. W dalszym ciągu obowiązuje poprawność zachowania młodych i starszych stołowników w odniesieniu do właściwej postawy przy stole i trzymania prostej sylwetki: „Nie garb się”; właściwego trzymania rąk na stole: „Nie kładź łokci na stole”; „Trzymaj lewą rękę na blacie stołu, a nie pod stołem”⁴ oraz właściwej pozycji nóg pod stołem. W odniesieniu do rozmowy przy stole zabronione jest mówienie z ustami pełnymi pokarmu: „Nie mów z jedzeniem w ustach” oraz zakaz krzyczenia i używania słów wulgarnych (Inoue, 1993, s. 146–147). Zdecydowanie nie jest akceptowana przy stole rozmowa przez telefon komórkowy.

Stół jako przestrzeń. Pedagogika przestrzeni

Kazimierz Krzysztofek przytacza słowa Jeana-Anthelme’a Brillat-Savarina z 1826 r., „że ludzie mogą być sobą znudzeni, ale nigdy nie nudzą się przy stole, przynajmniej przez pierwszą godzinę” (Krzysztofek, 2006, s. 86). Stół kreuje więc społeczną przestrzeń, wykorzystując swoją materialność, terytorialność i symbolikę. Pierwsza godzina przy stole to często godzina wspólnego jedzenia i delektowania się ulubionymi smakami. Magdalena Paszkowska rozumie natomiast stół jako triadę „przestrzeń – człowiek – rzecz”, przy czym przestrzeń i otoczenie stołu jest rozumiana w duchu koncepcji heideggerowskiej jako najbliższe przedmiotu (Paszkowska, 2012, s. 321). Stół jawi się przy tym jako najważniejszy przedmiot w przestrzeni domowej, ponieważ dostarcza człowiekowi szczególne doznania i przeżycia (Sulik, 2016). Nocą meble domowe, w tym stół, gubią swoją geometrię, natomiast ciemność i mrok nadają przedmiotom dodatkowego znaczenia:

[...] Czasami, wybudzona, wstaję z łóżka i bez zapalania świateł chodzę po ciemnych pokojach. Patrzę przez chłodne okna na wyludnioną ulicę, na odpoczywające w szeregu samochody, na pogubione liście, biegnącego lisa, kunę czy kota. Nocne powietrze przesycone jest blaskiem – w zacinającym deszczu, opadającym śniegu, w trakcie pełni, we mgle – blade światło wpływa przez szyby do wnętrza i nasycza strefę przyokienną. Trochę dalej, w głębi mieszkania, mrok gęstnieje i łatwiej już uderzyć biodrem o blat biurka lub stopą we framugę drzwi. Wówczas – zupełnie już otrzeźwiała – myślę o czasie rzeczy: o minutach krzesła, tygodniach czajnika, o miesiącach kubków czy o latach stołu. Przypuszczam, że tak jak nam do odmierzania życia służy kalendarz słoneczny,

⁴ Ta uwaga odnosi się do osób praworęcznych.

tak przedmiotom bliższy jest zegar księżycowy, którego miarowy puls łatwo wyczuć w samym sercu nocy, gdy rzeczy trwają pociemniałe – uwolnione na parę godzin od męczącej obecności człowieka (Zawadzka, 2014, s. 43).

Przestrzeń domu rodzinnego jest niezwykłością kulturową związaną z poczuciem bezpieczeństwa, wypoczynkiem i rodziną. Wszystkie te funkcje realizowane są przy stole.

[...] Każdy ma przy nim swoje miejsce i miejsce to otrzymuje również dziecko. Przestrzeń przy stole dalece wykracza poza procedurę karmienia. Bycie, trwanie, siedzenie wokół stołu posiada charakter skupiający członków rodziny. Przy nim toczy się istotna część życia. Do stołu zaprasza się domowników oraz ważnych gości. Zaproszenie dziecka stanowi formę nadania mu znaczenia istotnego członka rodziny (Ładyżyński, 2017, s. 14).

Stół i dom (mieszkanie) wydają się kategoriami bliskimi dla ludzi i za pośrednictwem ludzi również względem siebie. Trzecim obiektem szczególnego znaczenia był do lat 70. zeszłego stulecia piec kaflowy, który współcześnie został wyparty przez centralne ogrzewanie i ogrzewanie podłogowe. Dom rodzinny jest przestrzenią kulturową ograniczoną w sensie fizycznym i społecznym. Jest miejscem ważnym dla rozwoju osobowości i tożsamości człowieka, ponieważ w domu dziecko w relacji z rodzicami, w relacji miłości rozwija swoją niepowtarzalność (Turska, 2017, s. 21).

W zanikającej już tradycji ludowej dom podlegał swoistej antropomorfizacji, co przejawiało się w tym, że uczestniczył w narodzinach i śmierci człowieka oraz tak samo czuł, gadał, szeptał i wieszczył. Ze stołem, który był częścią domu, związane były powiedzenia: „Jeżeli stół pacząc się trzaska, niezawodna to wróżba śmierci”; „Jeżeli kieliszek z wódką przewróci się na stole: niechaj to będzie dla dusz, wszak i one potrzebują [...]”; „Jeżeli stół stoi na trzech nogach a czwarta nie dotyka ziemi tylko się chwieje będą kłótnie w domu” (Benedyktowicz, Benedyktowicz, 1990, s. 10).

Przez analogię do wcześniejszych definicji pedagogiki przedmiotu i pedagogiki miejsca, przez pedagogikę przestrzeni będziemy rozumieć taki rodzaj edukacji, który bierze pod uwagę przestrzeń towarzyszącą czy współistniejącą z rzeczami i miejscami.

Podsumowanie

Przeprowadzone badanie narracji dotyczącej stołu ukazuje go jako artefakt materialny o wyjątkowym znaczeniu. Jednocześnie odgrywanych przez stół ważnych ról użytkowych i symbolicznych sprzyja budowaniu jego znaczenia w opisywanej rodzinie. Znaczenie wychowawcze stołu wynika z jego organizującej funkcji, której istotą jest gromadzenie domowników w jednym miejscu domu. Przebywanie przy stole sprzyja licznym rozmowom między uczestnikami tego spotkania i budowaniu więzi, niezależnie od wieku i płci. Jedzenie, bo

stół jest miejscem spożywania posiłków, sprzyja rozmowom, natomiast smak i zapach jedzenia oraz jego estetyka dodatkowo wzmacniają znaczenie rozmowy. Dzieciom przebywanie przy stole rodzinnym daje możliwość dzielenia się z rodzicami i rodzeństwem najnowszymi przeżyciami i doświadczeniami. Dla dorosłych jest to możliwość wsłuchania się w przeżycia własnych dzieci oraz możliwość wzmocnienia ich motywacji do pozytywnych zachowań. Stół rodzinny jest niezwykle miejscem, przy którym odbywa się codzienny spektakl jednoczenia rodziny i jak to jeden z domowników określa, jest to „celebracja wspólnego czasu przy stole” i „wielkie święto każdego powszedniego dnia”.

Bibliografia

- Benedyktowicz D., Benedyktowicz Z., 1990, *Symbolika domu w tradycji ludowej*, cz. II, „Polska Sztuka Ludowa. Konteksty”, nr 4, s. 3–16.
- Bukowska-Floreńska I., 2001, *Dom rodzinny jako przestrzeń kulturowa*, „Studia Etnologiczne i Antropologiczne”, nr 5, s. 65–81.
- Chutorński M., 2016, *Nie (tylko) ludzka pedagogika?*, [w:] K. Węc, A. Wierciński (red.), *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 256–271.
- Copik I., 2013, *Pedagogika miejsca – kultura lokalna a kształtowanie się tożsamości współczesnego człowieka*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”, t. XXII, s. 179–189.
- Copik I., 2018, *Rzeczywistość poruszona*, „Pedagogika Miejsca”, nr 5, wrzesień/październik, s. 7–14.
- Huelle P., 1999, *Stół*, [w:] idem, *Opowiadania na czas przeprowadzki*, Wydawnictwo Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk, s. 5–30.
- Inoue T., 1993, *Changes in Family Relations Reflected in the Dining Table*, „Japanstudien”, vol. 4 (1), s. 139–153.
- Jendza J., 2019, *Pedagogika Montessori jako pedagogika rzeczy*, [w:] M. Chutorński, A. Markowska (red.), *Rzeczy – Kultura – Edukacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin, s. 67–81.
- Kochel J., Marek Z., 2012, *Pedagogika biblijna w katechezie*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Krzysztofek K., 2006, *Celebrując po polsku przy stole. Zasoby i obyczaje rodzimej kultury kulinarnej*, „Kultura Współczesna”, t. 1 (47), s. 86–99.
- Ładyżyński A., 2017, *Dom rodzinny jako kategoria pedagogiczna*, [w:] A. Ładyżyński (red.), *Dom rodzinny w doświadczeniu (auto)biograficznym*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 10–18.
- Marek Z., Walulik A., 2020, *Pedagogika Dobrej Nowiny. Perspektywa katolicka*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków.
- Paszkowska M., 2012, *Od poetyki przestrzeni do geopoetyki*, [w:] E. Konończuk, E. Sidoruk (red.), *W stole ukryty jest dom. Utwory Różewicza o tematyce partyzanckiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, s. 317–339.
- Rancew-Sikora D., 2015, *Opowiadanie w społecznym układzie stołu. Analiza konwersacyjna spotkań rodzinnych*, „Studia Humanistyczne AGH”, t. 14 (1), s. 25–43.
- Sakowicz E., 2000, *Marek Moraczewski, Błogosławieństwo stołu (modlitwy przed i po jedzeniu)*, *Lublin, 1998* [recenzja], „Collectanea Theologica”, t. 70 (1), s. 240–241, http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Collectanea_Theologica/Collectanea_Theologica-r2000-t70-n1/Collectanea_Theologica-r2000-t70-n1-s240-241/Collectanea_Theologica-r2000-t70-n1-s240-241.pdf (dostęp: 12.03.2021).

- Sulik M., 2016, *W poszukiwaniu wiedzy przy stole, na stole, a może pod stołem: konteksty andragogiczne*, „Chowanna”, t. 1, s. 213–225.
- Śliz A., Szczepański M.S., 2012, *Świętowanie: komensalizm ponownie odczytany*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4, s. 45–60.
- Turska E., 2017, *Dom rodzinny jako przestrzeń kształtowania tożsamości*, [w:] A. Ładyżyński (red.), *Dom rodzinny w doświadczeniu (auto)biograficznym*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 19–30.
- Tymochowicz M., 2017, *Funkcje stołu w kulturze tradycyjnej*, [w:] W. Żarski (red.) przy współpr. T. Piaseckiego, *Kuchnia i stół w komunikacji społecznej. Tekst, dyskurs, kultura*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław, s. 443–455.
- Wasyłuk P., 2017, *Stół jako byt autentyczny*, [w:] A. Kucner, P. Wasyłuk (red.), *Stół przyszłości*, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Olsztyn, s. 13–24.
- Zawadzka M., 2014, *Stół jako domownik*, [w:] S. Fiałkowski (red.), *Wokół stołu*, Wydział Architektury i Wzornictwa ASP w Gdańsku, Gdańsk, s. 24–46.

**RODZINA W SYTUACJI MIGRACJI
(NIE)RODZINNE MIGRACJE**

Ingrid Lathoud*

MIGRACJA JAKO PROCES PRZEMIANY I KONSTRUOWANIA SIEBIE W RODZINIE

Streszczenie. Autorka w artykule przedstawia historię podejścia biograficznego, szczególnie w odniesieniu do pisania w pierwszej osobie (narracja autobiograficzna). Rozwija wątek historii życia jako metody badawczej pozwalającej na poznanie biegu życia człowieka i różnych kontekstów (społecznego, politycznego, lokalnego). Również akcentuje kwestie etyczne związane z wykorzystywaniem historii życia przez badaczy. Swoją narrację autobiograficzną dzieli na trzy okresy (przed-emigracyjny, migracyjny i pomigracyjny). Konstruuje narrację, pokazuje jakiego rodzaju zmiany się w niej dokonują, co zyskuje, a co traci w procesie uczenia się w sytuacji migracji. Opisuje zmiany, jakie dokonały się i dokonują się w relacjach z innymi ludźmi, szczególnie z rodziny.

Słowa kluczowe: migracja, historia życia, etyka, konstruowanie siebie, relacje rodzinne

Migration as a process of transformation and self-construction in the family

Summary. The author presents in this article the history of the biographical approach, especially in relation to first-person writing (autobiographical narrative). She develops the theme of life history as a research method that allows you to learn about the course of human life and various contexts (social, political, local). It also emphasizes ethical issues related to the use of life stories by researchers. She divides his autobiographical narrative into three periods (pre-emigration, migration and post-migration). By constructing her narrative, she shows what kinds of changes are taking place in it, what she gains and loses in the process of learning in a migration situation. The article particularly describes the changes that have been made and are taking place in relations with other people, especially from the family.

Key words: migration, life history, ethics, self-construction, family relationships

Wprowadzenie

Celem artykułu jest zaakcentowanie trafności podejścia biograficznego, wyłaniającego zdobywaną wiedzę i zachodzące zmiany, sprzyjające przemianie i konstruowaniu swojego ja z doświadczenia imigracji. Inspiracją stał się mój własny proces migracji wewnętrznej (*migrance*), zawodowej i geograficznej. Będę zatem w tekście używać pierwszej osoby i – często – czasu teraźniejszego. Trwa u mnie bowiem proces przemiany, konstruowania siebie oraz

* Doktorantka, Uniwersytet Quebec w Montrealu (Kanada), e-mail: ingrid.lathoud@hotmail.fr

określania zmian w relacjach rodzinnych. Nie mogę utrzymywać, że te procesy już dobiegły końca.

Zastanawiam się zatem wielopoziomowo: po pierwsze osobiście: w jaki sposób odwołanie się do podejścia biograficznego pomogło mi w przemianie i konstruowaniu siebie oraz zmianach w relacjach rodzinnych? Następnie zawodowo: w jaki sposób i w czym podejście biograficzne wzbogaca moją praktykę zawodową w kontakcie z rodzinami imigrantów? W artykule chciałabym podzielić się szczególnym oraz subiektywnym doświadczeniem, doświadczeniem przemiany, które – mam nadzieję – zainteresuje przynajmniej niektórych w jakimś wymiarze ich bytu (jednostki poszukujące sensu życia, imigranci, badacze, pracownicy socjalni itd.).

Pierwsza część artykułu ma przedstawić genezę podejścia biograficznego w moim życiu, w życiu mojej rodziny i ukazać ją z epistemicznego oraz etycznego punktu widzenia. Następne części ukażą wyniki mojej pracy magisterskiej, w powiązaniu z rozumieniem i interpretacją nowych elementów, które wyłoniły się potem. Jeszcze raz przeglądam moją opowieść o imigracji i ją rozszerzam. Jest to opowieść o *migrantce*, która na pierwszym planie stawia etapy wspomagania jednostki (również bliskich w rodzinie) w procesie przemiany, „jednocześnie migracji i wewnętrznego *błądzenia*, często *cierpienia*, ale w gruncie rzeczy – *odrodzenia się w rozradowaniu*” (Quignolot-Eysel, 1999). Te trzy części są zorganizowane według etapów imigracji, jakie proponują Legault i Rachédi (2008): 1) faza preemigracyjna, z odpowiedzią na pytanie „skąd przybywam?”; 2) faza migracyjna, czyli faza przejściowa i jednocześnie faza adaptacji do nowego życia; 3) faza postmigracyjna, która ukierunkowuje uczenie się i integrowanie zmian.

Podejście biograficzne w naukach humanistycznych

Dlaczego pisanie?

Czym okazałby się artykuł o podejściu biograficznym, gdybym pominęła moje własne zetknięcie się z tym podejściem? Mówieniem o sobie, opowiadaniem o sobie, o swojej rodzinie. Jak? Dlaczego? Jako dziewczynka już w dzienniku zapisywałam swoje dziecięce sekrety. W wieku dojrzewania stał się on moim powiernikiem, świadkiem wewnętrznych przeżyć, narzędziem służącym introspekcji. Wtedy pisałam w celu terapeutycznym, poddając analizie wyzwania i egzystencjalne niepewności, starając się je zrozumieć. Była to dla mnie bezpieczna przestrzeń, w której wydobywałam z siebie to, co mnie dręczyło, a czego nie mogłam powierzyć komuś innemu, i w której znajdowałam sposoby, by uwolnić się od tych niepokojów. Wtedy pisanie stało się moim nawykiem. Powierzałam słowa białej kartce papieru, gdy nie udawało mi się ich wypowiedzieć na głos. Dziennik był lekarstwem na moją niezdolność mówienia o sobie do kogoś innego, bycia wysłuchaną. Jak by to powiedział Daignault (cytowany przez Rugira, 2004, s. 278): „czysta kartka *śłucha* uważnie *duchy*

osamotnionej; często łatwiej zwieramy się jej, niż naszym bliskim, szczególnie kiedy nikt w naszym otoczeniu tak naprawdę nas nie słucha”.

Znacznie później, przygotowując magisterium z dziedziny praktyk psychospołecznych, odkryłam podejście biograficzne jako metodologię badawczą. Odtąd z pisania w celach introspekcyjnych mogłam uczynić narzędzie, zachęcające do analizy własnej migracji i zmian dotyczących więzi rodzinnych. Tak więc opowiadanie siebie wykraczało poza cel terapeutyczny. Z jednej strony, stawało się narzędziem refleksji pozwalającym mi lepiej rozumieć dawne wyzwania i wypróbowywać inne sposoby bycia i postępowania. Z drugiej – pisanie było sposobem skorzystania z własnego, szczególnego doświadczenia, aby porozumieć się z Innym, z innymi (również w rodzinie). Dzięki opowiedzeniu subiektywnych doświadczeń ujrzałam mocne i słabe strony dotychczasowych przeżyć. Powstanie tej relacji mogłoby zainteresować innych imigrantów – albo migrantów wewnętrznych poszukujących sensu – każdego z nich w obrębie własnego procesu.

Dlaczego historia życia?

W zakresie nauk humanistycznych odwołanie się do podejścia biograficznego pozwala badaczowi nabrać dystansu do własnych stwierdzeń. Według Lainé:

Opowiadanie jest momentem w procesie tworzenia historii życia. To moment pisemnego i/albo ustnego opowiedzenia przez narratora własnych przeżyć. Historia życia zaczyna się w pełni podczas opracowywania tego materiału. Zarys struktur, według których mogą się organizować życie i opowiadanie go, uaktualnienie sensu, którego życie i opowiadanie go są nośnikami [...] historia życia = opowiedzenie życia + analiza przytoczonych faktów (cyt. za: Chaput-Le Bars, 2017, s. 23²).

Opowiadając następujące po sobie wydarzenia, poprzez tę narrację, podejmuję refleksję nad moim życiem, bardziej uświadamiam sobie fakty, wydarzenia, i ich znaczenia. Z biegiem czasu tworzę moją historię życia. Ale po co mam opowiadać historię mojego życia, mojej rodziny? Po pierwsze, aby skonstruować sens życia. Podejście biograficzne prowadzi do przemyślenia mojej historii *a posteriori*. Opisując przeszłość, oglądam ją z nowego miejsca, z punktu widzenia mojej obecnej rzeczywistości. Przyjawszy postawę badawczą, nabieram dystansu do faktów, zdarzeń, aby przyjrzeć się im dokładniej, poddać je analizie i napisać jeszcze raz. Zdystansowanie się zapewnia dokładność, precyzję, przestrzeganie zasad, wymagane przez badania naukowe. Niemniej, to opowiadanie jest nadal nacechowane po części subiektywnie. Opisuję swoją rzeczywistość, własną rzeczywistość «wewnętrzną» (Bertrand, 2013), moje pojmowanie faktów, różniące się prawdopodobnie od sposobu, w jaki pojmuję je np. moje rodzinne otoczenie. Zdarzenia interpretuję z punktu widzenia

² Tłumaczenie wszystkich cytatów źródłowych – dr Aneta Słowik [przyp. tłum.].

osoby, którą jestem w chwili, kiedy piszę. Rekonstruuje moją historię, historię mojej rodziny, aby nadać jej sens.

Nie jesteśmy już tym kimś, kim kiedyś. Nie chodzi tu o wierność faktom, lecz o nadawanie sensu – nawet problematycznego – przeszłości. Kiedy przeżywalismy ją, nie mieliśmy żadnego jej oglądu, byliśmy w niej zanurzeni. Dzisiaj musimy dokonać rekonstrukcji siebie – stąd pewna inwencyjność – oraz odtworzyć nasz ogląd tego, co wtedy dla nas było teraźniejszością (Bertrand, 2013, s. 28).

Postępując się historią życia jako metodą badawczą mogę ukazać sens i bogactwo doświadczenia migracyjnego, wyciągnąć z niego obecną wiedzę oraz wszystko, czego się nauczyłam poprzez to doświadczenie. Narracyjność pozwala mi uświadomić sobie przebytą drogę, *errances* (wędrowanie) oraz *cierpienie*, które kazały mi szukać siebie i możliwości przemiany, samo-kształtowania (Aiello, 2008, s. 1). Jak stwierdza Bertrand (2013), opowiadam swoje życie „aby je odmienić, [się] odmienić”.

Tak więc stosowanie podejścia biograficznego w badaniach stanowi krok do przodu w naukach humanistycznych. Dzieląc się własnym oglądem mojej historii i związanymi z tym przemyśleniami, przekazuję czytelnikowi elementy wiedzy i uczenia się, które zyskałam w ten sposób. I wreszcie swoistość mego przekazu w podejściu biograficznym wzmacnia naukowe podstawy tej metody. Według Pineau:

To wtedy, gdy autorowi udaje się wyrazić swoją szczególność w sposób najbardziej swoisty, przemawia on do większej liczby odbiorców. [...] Ów paradoks tego, co uniwersalne w swoistości, ustanawia według nas rzeczywistość epistemologiczną, na której zasadza się wartość naukowa historii życia jako metody badawczej (Pineau, 1983, s. 125).

Mówię tu o „wiedzy historycznej, kulturalnej i wynikającej z przeżyć, z której czerpać mogą także inni” (Aiello, 2008, s. 5), wiedzy przydatnej dla bliznich, krewnych, być może dla poszukujących sensu imigrantów, dla interwenientów w kontekście zróżnicowania kulturowego, badaczy w dziedzinie interkulturowości. To poprzez moje własne doświadczenie migracyjne mam nadzieję dorzeć do wspólnego miejsca zrozumienia i konstruowania siebie.

Problemy etyczne związane z historią życia

Pisanie historii życia polega na osadzeniu uczuć, które przeżywałam i wspomnień z mojej rzeczywistości w kontekście sensu, jakie tym wspomnieniom teraz nadaję i dystansu, jakiego nabrałam. W sposób nieunikniony jest to powiązane z osobami, które wówczas pojawiły się w moim życiu przejściowo lub na dłużej. Aby zrozumieć problemy, jakie napotkałam już jako osoba dorosła, i wysiłek włożony we własną przemianę, muszę zagłębić się we wspomnienia z dzieciństwa, związane z moją rodziną. Opowiadam o dziecięcych

smutkach i ranach, niepokojach nastolatki, a opowiadając o tym ponoszę ryzyko zranienia tych, których kocham, a którzy prawdopodobnie inaczej niż ja postrzegali rzeczywistość tych zdarzeń. Jednak moje doświadczenie jest całkiem realne. Muszę przez nie przejść, jeśli chcę zrozumieć transformacyjny zasięg mojej historii życia. Lecz tylko ja jestem tu zaangażowana. Jak więc chronić osoby, które były obecne w moim dzieciństwie? Nie mogę pominąć faktów i wspomnień, które, według mnie, ukształtowały mój stosunek do siebie samej i do otoczenia. Nie mogę ich opowiedzieć w sposób całkowicie obiektywny, ale próbuję się od nich jak najbardziej zdystansować. W każdym razie, celem nie jest tutaj osądzanie, karanie lub niepokojenie moich bliskich. Nie dopuszczam do siebie nawet myśli, że byłoby to jedynym rezultatem mojego doświadczenia. Kontekst społeczny, środowiskowy, historyczny, lecz także moja własna osobowość, poza kontekstem rodzinnym, przyczyniły się do uczynienia mnie tym, kim byłam; i nadal stanowią o tym, kim jestem dzisiaj i jaka będę jutro. Usiłuję raczej zrozumieć, co spowodowało u mnie pewne nieprzyjemne zachowania, nieprzystające do moich skrytych wartości, a przede wszystkim – moją ciągłą szamotaninę, aby je zmienić.

Podejście biograficzne było wtedy narzędziem refleksji, dzięki któremu odrzebałam odległe wspomnienia i wpisałam je w ramy czasowe, by potem przyrzeć się im z pewnego dystansu w celu głębszego przeanalizowania i wydobycia z nich sensu i wiedzy. Te narzędzia miały mi pomóc zrozumieć moje dotychczasowe życie, nadać sens przeżyciom, lękom, wątpleniom, niepewnościom, zachowaniu i postępowaniu. Opowiedzenie mojej historii i podzielenie się nią z takimi osobami, jak ja (kolegami i współbadaczami) pozwala mi ujrzeć moje słabe punkty, uświadomić sobie stojące przede mną wyzwania i trudności, lecz także moją siłę, doświadczyć i przyswoić sobie lub odrzucić nowe zachowania i postępowania wobec ludzi (również tych najbliższych). Ów proces refleksji jest formacyjny i transformacyjny. Konstruuje i współkonstruuje nową wiedzę, nową umiejętność bycia i postępowania, w oparciu o własne opowiadanie oraz opowiadanie innych (Chaput-Le Bars, 2017).

Okres premigracyjny: skąd przybywam?

Jakieś dziesięć lat temu przyjechałam do Quebecu jako imigrantka. Miałam wtedy 23 lata i wyruszyłam sama, aby zamieszkać po drugiej stronie Atlantyku. W poszukiwaniu wolności i w poszukiwaniu sensu. Dziesięć lat imigracji, adaptowania się w moim nowym kraju i przystosowywania do nowego życia, to było dziesięć lat pracy nad sobą samą. Nowi przyjaciele, znajomi z uniwersytetu i z pracy pomogli mi dotrzeć do tej Innej Ja, której istnienie przeczuwałam, nie znając jej przecież tak naprawdę.

Dlaczego wyjechałam? Kilka słów o moim pochodzeniu...

Jestem trzecim i ostatnim dzieckiem w rodzinie należącej do klasy średniej. Dorastałam we Francji, w górskim regionie. Góry zawsze dawały mi poczucie bezpieczeństwa, przynależności do czegoś większego ode mnie, łagodzącego poczucie obcości, o której później powiem więcej.

Rodziców pamiętam jako kochających i obecnych. Jednak z okresu dzieciństwa i dojrzewania powraca wspomnienie ojca często krzyczącego lub, jak sam twierdził, „mówiącego głośno”. Kazał całej naszej piątce siedzieć cicho przy stole, bo pora posiłku była również porą dziennika w telewizji, a my – będąc bardzo żywymi dzieciakami – chcieliśmy opowiadać, jak spędziliśmy dzień. Z matką byłam bardzo blisko i zwierzałam się jej z większości moich sekretów aż do mniej więcej szesnastego roku życia. Często kupowała nam upragnione ciuchy, ale zawsze zastrzegала, żeby „nic nie mówić tacie”. Tak więc nasi rodzice prosili nas oboje o milczenie, każde na swój sposób, aby nie wywołać gniewu ze strony ojca.

Z bratem i siostrą miałam bardzo dobry kontakt, tymczasem oni stale się ze sobą kłócili. Nieraz padałam ofiarą konfliktu lojalności, rozdarta między tych dwojgiem i z silnym poczuciem winy, gdy musiałam wziąć stronę jednego z nich, co później powodowało, że raczej ich unikałam.

Wtedy, dorastając, starałam się być „dobrą” córką, czyli wystarczająco zadowolona tatusia, żeby tylko na mnie nie krzyczał – być dobrą uczennicą, wykonywać polecenia, opowiadać dokąd, kiedy i z kim idę, a przede wszystkim: wracać o ustalonej porze. Niektórzy ludzie myślą, że fakt bycia najmłodszą oszczędzał mi częstych reprimend. Ja jednak sądzę, że robiłam, co tylko mogłam, by sprostać oczekiwaniom rodziców, a przynajmniej robić to, co z tych oczekiwań rozumiałam. Byłam grzeczna i odpowiedzialna, nigdy nie przekraczałam granic, przestrzegałam zasad, nie podobały mi się wyczyny nastolatków (papierosy, alkohol, narkotyki...). Pod koniec dzieciństwa zdarzyło mi się dwukrotnie powierzyć koleżankom jakąś tajemnicę, a one to rozpowiedziały od razu na szkolnym podwórku. Do dzisiaj odczuwam ciężkie upokorzenie i utratę zaufania, co sprawiło, że na długo zamilkłam i wołałam się przysłuchiwać innym. Zatem już jako nastolatka byłam przyjaciółką wysłuchującą, rzadko wyznającą własne uczucia i najszybsze myśli, zawsze skrytą wobec przyjaciół, a nawet wobec mojego ówczesnego chłopaka. Wołałam słuchać, rozmawiać ogólnie o rzeczywistości, raczej pomagać innym w rozwiązywaniu ich problemów zamiast dzielić się własnymi wątpliwościami, poczuciem obcości, obawą przed upewnieniem się w pełni, kim jestem wobec innych nastolatków i młodych ludzi, zajęciem była beztroska zabawa. Zresztą, z tego okresu zachowałam zaledwie garstkę przyjaciół.

Mój sposób bycia nie uchronił mnie jednak od kilku ostrych reprimend ze strony ojca. Ale nie przeszkodziło mi to w utrzymaniu z nim prawdziwych relacji ani w przeciwstawianiu mu się, kiedy uważałam, że tak trzeba, albo – w późniejszym okresie – w powiedzeniu mu tego, czego nikt nie ośmielił się mówić.

Jako dwudziestolatka uświadomiłam sobie, że odgrywałam w rodzinie rolę rozjemcy – między rodzicami a siostrą, między bratem a siostrą – lecz także rolę powierniczki siostry i matki – powstrzymując się od mówienia, wyrobiłam sobie, jak mi się zdaje, zdolność słuchania, analizowania i interpretowania różnych sytuacji.

Kilka lat później, po zerwaniu z moim partnerem, uświadomiłam sobie, jak nikła była komunikacja w naszym związku. Postanowiłam popracować nad sobą i nauczyć się mówić o sobie do innych. Teraz – po kilkunastu latach – bawi mnie niezmiernie myśl, że robię doktorat... z komunikacji. Jednak droga, która prowadziła mnie do tego była kręta!

Kiedy wchodziłam w dorosłość, stosunki z rodzicami były raczej miłe i bezproblemowe. Mieszkałam z nimi jeszcze podczas studiów, natomiast brat i siostra już wyfrunęli z gniazda. Pojechałam na wakacje, a potem na staż do Quebecu. Po raz pierwszy poczułam wtedy, że jestem sobą i na właściwym miejscu. Przez pierwszy rok pracy zawodowej (we Francji) byłam od nich oddalona o sto kilometrów. Na każdy weekend wracałam do domu z rosnącym poczuciem winy z powodu zbliżającego się „rozstania” – zamierzałam bowiem przeprowadzić się do Quebecu. Tymczasem oni oboje zachęcali mnie do emigracji. Dochodziły do mnie sprzeczne komunikaty: „Powinnaś wyjechać, we Francji nie masz przyszłości” oraz „Porzucasz nas” (sarkanie ojca).

Okres migracyjny

Faza przejściowa

Wyjechałam do Quebecu pod koniec 2008 roku. Przyjechałam wystraszona, że mam zamieszkać sama, oddalona tak bardzo od rodziny, przyjaciół, wszystkiego, co znałam. Lecz także pełna nadziei, że znowu poczuję się sobą na właściwym miejscu, jak podczas dwóch poprzednich wyjazdów. Przede mną rozpościerała się czysta, biała karta, na której wolno mi było samej pisać własną historię.

Zaczęło się od załatwiania formalności administracyjnych i spraw życiowo-materialnych, dzięki czemu nie zaprzątały mnie sprawy samopoczucia psychicznego – musiałam znaleźć pracę i mieszkanie. Na szczęście, wszystko to potoczyło się gładko.

Kiedy podjęłam pracę zgodną z moim wykształceniem i urządziłam się w mieszkaniu, zabrałam się do poszukiwania dalszej drogi kształcenia. Miałam dwa cele – zdomowienie się w Quebecu i nawiązanie przyjacielskich stosunków, a także dalsze kształcenie. Przypadkiem „wpadłam” na *shiatsu*. Ta psychocelesna technika należy do technik wspomagających zmianę, lecz zanim nastąpi zmiana u klienta, terapeuta-masażysta pomaga sam sobie. W pierwszym roku tego szkolenia udało mi się nawiązać pierwsze miłe znajomości i rzeczywiście rozpocząć, to znaczy – konkretnie zobaczyć tak oczekiwaną pracę nad samą sobą. Usiłowałam dopasować moje działania do wyznawanych przeze

mnie wartości, czyli to, co robię, do tego, co chcę robić. W codziennym życiu obserwowałam u siebie ohydne zachowania (na przykład krzyczałam na dzieci), dobrze znane mechanizmy (trudności w wyrażaniu uczuć i w oddychaniu), zupełnie niegodne kobiety, jaką pragnęłam zostać. W osobie krzyczącej na dzieci widziałam swojego ojca, a nie chciałam powtarzać jego sposobu bycia. Ciągłe powtarzały się w stosunkach z ludźmi sytuacje, wymagające wypowiedzenia siebie, afirmacji siebie, a to nie udawało mi się i powodowało konflikty oraz bolesne i godne pożałowania zerwania. Musiałam się zmienić. Krzyczałam, jadłam, dusiłam się – a musiałam w końcu nauczyć się mówić.

Tak więc pierwsze dwa lata imigracji oznaczały konieczność zmian – nowy kraj, nowa kultura do odkrywania, nowe punkty odniesienia do ustalenia, nowe przyjaźnie do nawiązania, inny sposób bycia i postępowania. Musiałam się dostosować do tego nowego środowiska.

Faza adaptacji

Pod koniec tych dwóch pierwszych lat emigracji zapisałam się na studia magisterskie w dziedzinie praktyk psychospołecznych. Studia i realizowany materiał kazały mi kontynuować pracę nad sobą, prowadzącą do zmiany. Celem nie był już tylko mój osobisty rozwój, lecz także osiągnięcie kompetencji zawodowych i społecznych. Dokonałam analizy swojej praktyki zawodowej w kontekście różnorodności kulturowej w dziedzinie interwencji społecznej w Montrealu.

Ten proces naznaczały doświadczenia życia codziennego, dzięki którym obserwowałam dystans między swoim postępowaniem a postępowaniem, do jakiego dążyłam, oraz wypróbowywałam nowe strategie. Tak więc poszczególne grupy, do których należałam lub należę (grupy wspólnego rozwoju i badań), w znacznym stopniu wpływają na ten proces transformacji. Bowiem grupy ludzi, z którymi się człowiek spotyka, rodzą pewną wzajemność transformacyjną (Gaignon, 2006): omawiamy razem swoje przeżycia i doświadczenia, pomagamy sobie wzajemnie w trakcie przemian. Przeżycia jednych dają do myślenia i wpływają na sposób działania pozostałych (oraz nasze).

Do mojego procesu transformacji przyczyniła się szczególnie działalność w grupie w ramach pracy magisterskiej. Prowadzenie refleksji, choć możliwe samotnie lub w grupie praktykantów, Schön (2011) uważa za skuteczniejsze, gdy realizowane jest z pomocą badaczy, dysponujących narzędziami metodologicznymi, umożliwiającymi wyjaśnienie praktyk, uświadomienie sobie i przyswojenie wiedzy „ukrytej w działaniu profesjonalnym” (Schön, 1994). Obecność osób trzecich – nauczycieli, profesorów – między moją praktyką a mną samą, wśród członków grupy, również przywodzi uczestników do „współpracy refleksyjnej” (Schön, 2011, s. 221). Dzięki grupie oraz warsztatom pisarskim, realizowanym w ramach seminariów, zdołałam nabrać dystansu do mojej działalności zawodowej i otworzyć się na różnorodność punktów widzenia moich kolegów i na inne sposoby postrzegania rozmaitych sytuacji. To przyczyniło się

także do lepszego analizowania, rozumienia i interpretowania mojego własnego procesu imigracyjnego i do wprowadzenia zmian istotnych dla mnie samej w codziennym życiu.

Dzięki warunkom, jakie w tych grupach tworzyli prowadzący, chętnie mówiliśmy o sobie i życzliwie wysłuchiwaliśmy innych, dzieliliśmy się doświadczeniem i przeżyciami, staraliśmy się być jak najbardziej precyzyjni i rozumiejący zjawiska lub sytuacje poddawane analizie. Poprzez taką rozmowę, pełną refleksji, mogę uczyć się dzięki doświadczeniom drugiej osoby, lecz także moje doświadczenia wzbogacają tego kogoś (Desgagné, 2007; Gaignon, 2006). Wspólnie tworzymy zasoby wiedzy, które prowadzą nas wszystkich w tym, co Scharmer (2012) określa terminem *presencing* – jest to ów „stan obecności” oparty na uważnym wsłuchiowaniu się (Scharmer, 2012; Mahy, Carle, 2012).

Okres pomigracyjny

Podobnie jak Gaignon (2006), ja także nie potrafię oddzielić życia osobistego czy prywatnego od zawodowego lub też uniwersyteckiego. Proces transformacji urzeczywistnił się jednocześnie w tych trzech sferach, przy czym swojego rodzaju zwornikiem stały się moje studia magisterskie i doktoranckie – wzajemnie się bowiem zasilają. Niektóre spotkania z rodzinami, z którymi nawiązuję kontakt w ramach pracy zawodowej, głęboko mnie naznaczają i prowadzą mnie do zmiany postrzegania mojej własnej rzeczywistości i do przemyślenia aspektu, którego początkowo nie brałam pod uwagę w ramach działalności naukowej. W taki sam sposób zmiana, która się dokonała w życiu osobistym czy też nowe teoretyczne założenia wpływają na kształt mojej pracy z rodzinami.

Z prywatnego punktu widzenia moja integracja zmian dokonuje się w znacznej mierze poprzez podróże między Quebeciem a Francją, będące ruchami *transhumance* (nomadycznymi). Dzięki każdemu wyjazdowi w rodzinne strony mogę zmierzyć dystans między dawnymi a nowymi schematami. Choć jest to mało komfortowe pole doświadczalne, wiele wnosi do zrozumienia zmiany i do wypróbowania jej tam, gdzie spędziłam dzieciństwo. Implikuje to pewne napięcia i niezrozumienie ze strony rodziny oraz przyjaciół – bo nagle znów spotykają kogoś, o kim mieli dotąd skryształizowany pogląd, a kto nie pasuje już w swoich działaniach do tego obrazu. Muszę jednocześnie jawić się jako ktoś nowy i zarazem oswajać otoczenie z tym kimś i akceptować spowodowane przez niego zawirowania.

W ramach pracy zawodowej spotkania z rodzinami stanowi dla mnie ważny trening pokory. Te rodziny hojnie nam przekazują fragmenty swoich historii, przeżyć, powodów, które je popchnęły do emigracji, wyzwań, którym musiały stawić czoła, goryczy względnie rozpaczyny powstałej na skutek rozżewu między snem o lepszej egzystencji a imigracyjną rzeczywistością. Ich historie skłaniają mnie do zmiany poglądów w kwestii imigracji; dochodzę do wniosku,

że imigrant nie jest jedynym odpowiedzialnym za udaną integrację, lecz że istotną rolę powinno także odegrać społeczeństwo, które ma go przyjąć. Dzięki tym spotkaniom, przeplatanyim szkoleniami ustawicznymi i moimi własnymi badaniami, mogę dzisiaj postrzegać osobę w tej globalności raczej, niż tylko z punktu widzenia jej rodzimej kultury (Abdallah-Pretceille, Porcher, 2001), czyli przyjąć bardziej subiektywistyczne niż kulturalistyczne podejście do interwencji (Montgomery, Bourassa-Dansereau, 2017). Umacniam się w postawie profesjonalnej poprzez podejście przyjęte w organizacji, w której działam zawodowo, jak również poprzez kolaboracyjne badania-interwencje (te ostatnie w związku z doktoratem). Nie jest moją rolą być ekspertką dla rodziców, nigdy się za ekspertkę nie uważałam, nie jestem rodzicem i nie odebrałam wykształcenia w tym zakresie. Rodzice przychodzą, wysłuchują ich a potem pomagam w rozeznaniu ich własnych możliwości i kompetencji. Pilnuję też, żeby ich informować o oczekiwaniach społeczeństwa, które ich przyjmuje, aby mogli lepiej zrozumieć system, w którym się poruszają. Wtedy oni sami mogą decydować, czy chcą skorzystać z takiej pomocy, aby lepiej się integrować w Quebecu i lepiej spełniać swą rolę rodziców w tym okresie przejścia od przestrzeni, jaką stanowiło społeczeństwo, z którego pochodzą, do przestrzeni nowego społeczeństwa.

Powoli, dzięki tym rodzinom, dostrzegam drogę, którą przebywam – u ich boku uczę się siebie, uczę się o nich, o relacji, o interwencji. Zmieniam postawę profesjonalną, postrzegając spotkania z rodzinami w dynamice transformacyjnej wzajemności (Gaignon, 2006): one i ja zmieniamy się poprzez nasze współdziałania i razem budujemy obszar interwencji.

Zapisanie opowieści o mojej imigracji w pracy magisterskiej, ustawiczna refleksja nad praktyką zawodową, badania rozpoczęte w ramach doktoratu stanowią najistotniejsze elementy mojej transformacji i konstruowania siebie – kobiety, przyjaciółki, znajomej, córki, pracownicy socjalnej, badaczki. Z punktu widzenia zawodowego teraz bardziej wsłuchuję się tam, gdzie przedtem działałam, być może zbyt pośpiesznie – wsłuchuję się w siebie, w rodziców, w dzieci. Daję im więcej przestrzeni i zainteresowania, gdy opowiadają swoją historię i jej kontekst. To przyczynia się do powstania relacji opartej na wzajemnym zaufaniu, co, według mnie, stanowi podstawę psychospołecznej interwencji. Corine Chaput-Le Bars (2017) ujmuje to w ten sposób:

O ile nie można żądać od każdego studenta pracy społecznej, żeby przyjął postawę użytkownika usług interwencji społecznej, o tyle wydaje się całkiem słuszne, z punktu widzenia postawy zawodowej, aby student taki postawił się w sytuacji koniecznego ćwiczenia się w opowiadaniu innym o własnych przeżyciach. [...] Znaleźnięcie się w sytuacji kogoś, kto opowiada o swoich sukcesach, a także o swoich słabościach, pozwala na rozwijanie umiejętności bycia wtedy, gdy jako pracownik socjalny będzie musiał prosić inną osobę o opowiedzenie jej własnej historii – właśnie dlatego, że kiedyś pragnął, by go wysłuchano, będzie teraz słuchał bardziej i lepiej; właśnie dlatego, że kiedyś pragnął życzliwości, sam teraz da dowody takiej życzliwości; właśnie dlatego, że pragnął, by go osądzano powściągliwie, będzie opowieść tej drugiej osoby osądzał z większą powściągliwością... (s. 186).

Wyzwania, związane z wysłuchaniem i z wyjawieniem siebie istotnie pomagają mi uświadomić sobie, jak ważne są życzliwe słuchanie i obecność. Postawa taka jest, moim zdaniem, pierwszorzędna dla wysłuchania opowieści przyjmowanych rodzin.

Podsumowanie

Migracja. Wyruszenie ku temu, czym pragnę się stać, nawet jeśli trzeba „zerwać więzy swego pochodzenia i za każdym razem zawiązywać kolejne powstawanie będące jednocześnie *innym* powstawaniem” (Ouellet, 2003). Oto *migrance* (migracja) jednostki w kierunku podmiotu³, osoby uwarunkowanej w kierunku istoty wolnej, która wybiera swoją egzystencję i spójność swoich myśli, odczuć i działań, nawet jeśli to się czasem nie podoba innym.

Jak pisze Pierre Ouellet (2003, s. 25), jest to

impuls migracyjny, poprzez który wyzwalamy się od swego początku, czy pochodzenia lub pierwotnej tożsamości, w pewnym procesie translacji czy przełożenia siebie na coś innego, by sobie nadać historię, los lub powstawanie, nie wpisuje się już w wygodną ciągłość przyczynową pamięci jedynej i jednorodnej. Proces ten przykuwa nas do tylko jednego źródła, tylko jednego początku czy pochodzenia, które na nowo go konstytuują jako podmiot, wychodząc od poszczególnych konfrontacji z innością, przy czym geneza doświadczeń czy przeżycia zdefiniowane są raczej jako ustawiczna migracja, a nie jako zwyczajny powrót do siebie.

Pisząc pracę magisterską, podjęłam pewną narrację i tym samym refleksję nad moim własnym doświadczeniem migracji (*migrance*). Polegało to na próbie zrozumienia własnego procesu migracyjnego jako procesu transformacji i konstruowania tożsamości migrantki, kobiety, profesjonalistki, podmiotu. W ten sposób podejście biograficzne pozwoliło mi dojrzeć moje słabe punkty, związki pomiędzy wydarzeniami, minione zdarzenia, a także nabrać dystansu koniecznego do lepszej interpretacji, budowania przestrzeni wewnątrz siebie i wokół siebie, by mogła nastąpić zmiana. Imigracja skonfrontowała mnie z sobą samą. Już nikt nie mógł wtłoczyć mnie w formę dla mnie niewygodną. Nikt już nie mógł mnie unieruchomić jak obraz, obraz grzecznej dziewczynki, starającej się wyłącznie zadowolić rodzinne otoczenie, lub ukrywającej się, żeby tych starań uniknąć. Trigano (2001) definiuje wygnanie jako przestrzeń, w której podmiot pozbawiony jest punktów odniesienia oraz przekazów, pochodzących z jego pierwszego środowiska, które mógłby sam przekazać dalej. Nie

³ Pojęcie podmiotu przytaczam w sensie zdefiniowanym przez Misrahiego (2008): „Podmiot jest zatem świadomym centrum przedsięwzięć, źródłem myśli i działań. Z tego tytułu stanowi on wolność. Wolność ta, to konkretne życie podmiotu. Zarazem świadomością siebie, świadomością własnej tożsamości i świadomością swojej autonomii” (s. 234). Tak więc „jednostka, aby stać się podmiotem, musi podjąć transformację w drodze refleksji, [...] uświadomienia sobie siebie, [a] także innych” (za: Lathoud, 2014) oraz otaczającego ją świata.

ma innego wyboru, jak tworzenie czegoś nowego, budowanie sobie nowej tożsamości, wolnej od poprzednich uwarunkowań, lecz wzbogaconej o moce przekazane mu przed wyjazdem. Często słyszę, jak rodzice imigranci pragną przekazać swoim dzieciom to, co z ich obu krajów jest najlepsze, kraju pochodzenia i kraju osiedlenia – chodzi o zostawienie sobie tego, co dobre w obu krajach i odrzucenie tego, czego się nie lubi, budując w ten sposób nowy sposób bycia i postępowania. To przemyślane połączenie wszystkiego, co tkwi w nas i jest sumą dotychczasowych przeżyć.

Towarzysząc i wspomagając na co dzień rodziny imigrantów, sama w końcu widzę interwencję społeczną w innej perspektywie i kładę nacisk na ich własne możliwości działania, tak by mogli się sami oswoić (lub sobie przyswoić) z procesem imigracji, bez względu na to, czy sami się na nią zdecydowali, czy byli do niej zmuszeni. Zdaniem Misrahiego (2008), to „dlatego, że podmioty są istotami wolnymi, [które] odpowiadają za własny wybór, w tym decyzje zacieśniające (lub tworzące) więzy” (s. 65). Tak więc mam nadzieję, że wzmacniam możliwości tych rodzin i pomagam im w doświadczeniach, związanych z imigracją, zachęcam do podmiotowości w obrębie imigracji, pomimo napotykanych przeszkód i trudności. Zakładam, że – podobnie jak u mnie – wybór ten staje się lżejszy dzięki tworzeniu przestrzeni, w której opowiada się swoją historię, rozumie się ją i buduje się jej sens.

Tłumaczenie z języka francuskiego: mgr Uta Hrehorowicz
dr Aneta Słowik

Bibliografia

- Abdallah-Pretceille M., Porcher L., 2001, *Éducation et communication interculturelle*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Aiello A., 2008, *Écrire sur soi: un regard sur la méthode*, C.R.I.A.R., s. 9, <http://criar.free.fr/site-france/pdf/ecriresursoi.pdf> (dostęp: 20.04.2013).
- Bertrand P., 2013, *Littérature grise* [wystąpienie otwierające XX Symposium Réseau Québécois pour la Pratique des Histoires de Vie], Québec.
- Chaput-Le Bars C., 2017, *Histoires de vie et travail social. Intervention, formation et recherche*, Presses de l'école des Hautes études en santé publique, Rennes.
- Desgagné S., 2007, *Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante*, [w:] M. Anadon (éd.), *La recherche participative. Multiples regards*, Presses de l'Université du Québec, Québec, s. 89–121.
- Gaignon C., 2006, *De la relation d'aide à la relation d'êtres: la réciprocité transformatrice*, Harmattan, Paris.
- Lathoud I., 2014, *La construction d'une identité migrante dans l'immigration choisie. Analyse d'un trajet vers la liberté d'être et d'advenir*. Praca magisterska napisana pod kierunkiem Mire-ô Tremblay na Uniwersytecie Québec w Rimouski, http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1113/1/Ingrid_Lathoud_decembre2014.pdf (dostęp: 1.09.2017).
- Mahy I., Carle P., 2012, *Théorie U: changement émergent et innovation: modèles, applications et critique*, Presses de l'Université du Québec, Québec.

- Misrahi R., 2008, *Le travail de la liberté*, Éd. le Bord de l'eau, Lormont.
- Montgomery C., Bourassa-Dansereau C. (2017), *Mobilités internationales et intervention interculturelle: Théories, expériences et pratiques*, Presses de l'Université du Québec, Québec.
- Ouellet P., 2003, *L'esprit migrateur. Essai sur le non-sens commun*, VLB Éditeur, Montréal, http://www.esthetiqueetpoetique.uqam.ca/oeuvre/extraitlivre/Esprit%20migrateur_textes.pdf (dostęp: 3.02.2013).
- Pineau G., 1983, *Produire sa vie, autoformation et autobiographie*, Éditions Saint-Martin, Montréal-Paris.
- Quignolot-Eysel C., 1999, *De la migration à la migrance, ou de l'intérêt de la psychanalyse pour les écritures féminines issues des immigrations*, „Itinéraires et contacts de cultures”, n° 27, Université Paris 13, L'Harmattan, <http://www.limag.refer.org/Textes/Iti27/Quignolot.htm> (dostęp: 17.03.2013).
- Rachédi L., Legault G., 2008, *Le modèle interculturel systémique*, [w:] G. Legault, L. Rachédi (éd.), *L'intervention interculturelle*, Éditions Gaëtan-Morin, Montréal, s. 121–140.
- Rugira J.-M., 2004, *La souffrance comme expérience trans-formatrice, Récit autobiographique d'inspiration phénoménologico-herméneutique*, Université du Québec, Montreal.
- Scharmer C.O., 2012, *Théorie U: Diriger à partir du futur émergent*, Pearson, Montreuil.
- Schön D.A., 1994, *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Logiques, Montréal.
- Schön D.A., 2011, *À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes*, [w:] *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Presses Universitaires de France, Paris, s. 201–222.
- Trigano S., 2001, *Le temps de l'exil*, Payot & Rivages, Paris.

Muriel Molinié*

KIEDY PODMIOT SPORZĄDZA MAPĘ SWOICH (NIE)RODZINNYCH PRZEŻYĆ I PROJEKTU MIGRACYJNEGO? WIELOJĘZyczny PARADYGMAT W BADANIACH BIOGRAFICZNYCH W EDUKACJI XXI WIEKU

Streszczenie. W artykule przedstawiono projekt badawczy, w którym głównie studenci i studentki z zagranicy, przy wykorzystaniu narracji wizualnej, opowiadali o doświadczeniu biograficznym związanym z ich migracją (studia w Paryżu). Pobyt w innym kraju jest doświadczeniem antropoformacyjnym pozwalającym na konstruowanie nowych relacji i pomijanie trwałych (np. rodzinnych). Wykonywane prace (rysunki autobiograficzne, filmy) są źródłem pozwalającym na stymulowanie narracji biograficznej i refleksji nad własną historią życia i projekcją przyszłego miejsca w życiu. Narratorzy dzięki doświadczaniu migracji „opanowują świat” – stopniowo odnajdują w nim swoje miejsce i procesualnie, „w drodze” konstruują bieg swojego życia, sięgając w niewielkim stopniu do przeszłości, pomijając w niej środowisko i więzi rodzinne.

Słowa kluczowe: migracja, studenci, badania biograficzne, prace wizualne (rysunek autobiograficzny, film)

When the subject maps his (non) family experience and migration project. In favor of a multilingual paradigm in biographical research in 21st century education

Summary. In this article, the author presents a research project in which mainly students from abroad, using visual narration, talked about biographical experience related to their migration situation (studies in Paris). A stay in another country is an anthropo-forming experience that allows you to build new relationships and skip over lasting relationships (e.g. family). The performed works (autobiographical drawings, films) are a source that allows the stimulation of biographical narration and reflection among the members of the student group on their own life history and projection of their future place in life. Narrators, thanks to experiencing migration, “master the world” – they gradually find their place in it and progressively construct the course of their lives “on the way”, reaching out slightly to the past, thus bypassing the family environment and ties.

Key words: migration, students, biographical research, visual works (autobiographical drawing, film)

* Prof. zw. dr hab., Uniwersytet Sorbonne Nouvelle – Paryż 3, e-mail: muriel.molinie@sorbonne-nouvelle.fr

Geneza badań nad narracją wizualną w ramach mobilności uniwersyteckiej

Opis upodobań postrzegającego i postrzeganego

To przede wszystkim w obszarze dydaktyki języków, skoncentrowanej na komunikacji międzykulturowej, przyznaliśmy (Molinié, Gellereau, 1999) centralne miejsce narracji wizualnej na temat zdarzeń i przeżyć formatywnych obcokrajowców studiujących w Paryżu od początku lat 90. XX wieku. Podejmując serię badań–działań–szkoleń w sieci, skupiającej badaczy i wykładowców języków żywych (angielski, hiszpański, niemiecki, francuski), we współpracy z Biurem Badań Języków i Kultur, wykazujemy, dlaczego warto zidentyfikować i opracować te przeżycia na poziomie językowym i symbolicznym, jak je umiejscowić najpierw w systemie wyobrażeń studentów, a następnie w kontekście edukacyjnym (Molinié, Gellereau, 1999). W szkolnictwie wyższym listy wideo (autorskie nagrania wideo w pierwszej osobie) pozwalają ustanowić połączenia między różnymi społecznymi środowiskami – miejscami rzeczywistymi (również tymi rodzinnymi), odkrywanymi przez studentów-podróżników we Francji, i miejscami, które sobie wyobrażają poprzez obrazy, które im wysyłają ich rozmówcy (np. z Sydney, Berlina itd.). Dzięki realizacji tych filmów, wizualizują swoje odczucia i spostrzeżenia w sytuacji mobilności. Ukazują wyciągane z tego korzyści zarówno na płaszczyźnie osobistego rozwoju, jak i w ramach kształcenia. I tak Nick, młody nowojorczyk z Brooklynu, student NYU, postanawia przedłużyć pracę na stanowisku lektora języka angielskiego w paryskim Lycée Louis-Le-Grand. Nagrywa wiadomość wideo w ramach kursu francuskiego jako języka obcego pt. „Od listu do wiadomości wideo”, który wprowadziliśmy na zajęciach z języka francuskiego jako obcego na Université Paris VIII w Saint Denis. Podkładając własny głos, filmując na korytarzach prestiżowego Lycée Louis-Le-Grand w szerokim planie, po amatorsku, kieruje do swoich rodaków zza Atlantyku następujące pytania:

Jak zakończyć ten list? Być może, zadając wam pytanie, które często sam sobie stawiam – w jaki sposób otworzyć bramę do francuskiego społeczeństwa? Bramę z daleka dla mnie widoczną, z oczywistymi symbolami: Notre-Dame, Luwrem, Bastylią? Wszystko to jest bardzo ważne dla Francuza. Czy muszę stać się **taki sam, jak oni**, czy też mogę w to wejść, nie tracąc samego siebie? Zacząłem się zagłębiać w ten ich intymny labirynt, ucząc się francuskiego – słówko po słówku, zdanie po zdaniu. I tak, za każdym razem jestem coraz bliżej tej ich duszy. Lepiej pojmuję, co właściwie ma znaczyć „bycie Francuzem”. Biorę, co mi się podoba. Rosnę. Jestem coraz bogatszy, ale w żadnym wypadku nie tracę siebie samego. Dostosowuję się. **Człowiek patrzy z daleka, lecz czuje się, jakby był w samym środku** (Nick).

Nick dzieli się z wyobrażonym odbiorcą swoimi przemyśleniami o spotkaniu z innością (z Francuzami i ich językiem) oraz o intersubiektywnej relacji, wynikającej z jego podróży. Wskazuje, jak istotne jest zrównoważenie dwujęzyczności, związanej z rzeczywistym otwarciem się na bliźnich, bliskich, krewnych, a także pójście własną drogą, nie „tracąc siebie”.

Ten filmik jest ważny, ponieważ prezentuje połączenie mediacji kognitywnej, relacyjnej i językowej (Coste, Cavalli, 2015), co umożliwia studentowi kręcącemu wideo zbadanie i wykorzystanie formacyjnego potencjału zagranicznego wyjazdu, a także wizualnie i wielokompetencyjnie (wielokanałowo) opowiedzieć to, czego doświadcza fizycznie, tu i teraz, w tym czasie i tej przestrzeni, w trakcie pobytu we Francji. Język *obcy* jawi się jako mogący wnieść trochę innej, nieznanej dotąd perspektywy, czyli pozwala pozytywnie spojrzeć na siebie z boku, na relacje rodzinne i otwarcie na inność.

Przestrzeń pedagogiczna staje się pudłem rezonansowym (*caisse de résonnance*) tego, co Serres w tym samym okresie nazywa mianem *random* (ang.), nadając temu sens pierwotny: „podróży mającej swój cel, lecz przebiegającej trochę przypadkowo”. Dzięki tej korespondencji wideo klasa językowa staje się echem tego doświadczenia, zarówno fenomenologicznego, jak i estetycznego, ruchu, który francuski filozof stara się opisać w eseju z roku 1997 pt. *Nouvelles du monde*:

Chciałem opisać warunki, w jakich przebiega postrzeganie, gdy ciało jest jak najbliższe postrzeganego. Okazuje się, że są to upodobania/*amours* postrzegającego i postrzeganego. Warto opowiedzenia jest jedynie zdarzenie odbiegające od zwykłej czasowości wyjazdu. Zaczyna się jakaś przygoda, jakiś ruch sam w sobie (Serres, 1997, s. 25).

Odtworzenie tej przygody i ruchu będzie przedmiotem projektu pilotażowego, zatytułowanego *umiejętność podróżowania*, który poprowadziliśmy z Glorią Paganini i Geneviève Zaraté w CREDIF, w École Normale Supérieure w Fontenay Saint-Cloud. W tym projekcie wartością edukacyjną, interkulturową, przypisywaną pobytowi językowemu za granicą jest spojrzenie na siebie, na własną rodzinę z boku i odkrywanie świata (Molinié, 2000).

Badania miały określić stosunek między zasobami wiedzy a doświadczeniem, „bowiem to w tym specyficznym stosunku tkwi istota wymiany edukacyjnej zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli”. Usiłowaliśmy przełożyć na obrazy, dźwięki i słowa bogactwo „wyjazdu jako szczególnego doświadczenia zarówno dla jednostki, jak i grupy”, a tym, co bywa również przekazywane w trakcie drogi edukacyjnej człowieka (Molinié, 2000, s. 153). Instytucjonalny rozwój programu Erasmus, ze szczególną ukazał naszą zdolność do konstruowania stosunków między przeżywanym doświadczeniem wielojęzyczności a nabywaniem wiedzy językowej w formalnym lub nadzorowanym kontekście. W latach 2000–2010 postępujące uznawanie „zasobów językowych” (Gumperz), „kompetencji wielojęzycznych” oraz „wielojęzycznej tożsamości” (Moore, Brohy, 2013) wzbogaciło „zasoby dydaktyczne” (Aguilar, Cicurel, 2014) uczących i ich zdolność do *wspomagania* i stymulowania rozwoju kompetencji wielojęzycznych/wielokulturowych u studentów-migrantów (Murphy-Lejeune, 1998).

Ta ewolucja przebiegała stosunkowo wolno, również dlatego, że musiała stawić czoła standardowym sposobom oceny kompetencji językowych,

proponowanym przez CECRL (CEFR). Te sposoby okazały się nieadekwatne i są krytykowane poczynając od roku 2004 aż do dziś¹.

Występowaliśmy zatem o uwzględnienie i uznanie faktu, jak szczególną figurą jest jednostka ponowoczesna, *czyli* człowiek mobilny; aby mu umożliwić ustalenie osobistych (rodzinnych, rówieśniczych, zawodowych) związków między doświadczeniem, jakim jest wyjazd (otwarcie się na wielość form – lokalnych, regionalnych, międzyregionalnych, transgranicznych lub międzynarodowych, zwykłych wyjazdów lub wyjazdów wielokrotnych o zróżnicowanym czasie trwania, w jedno miejsce lub w różne miejsca, dłuższych lub krótszych, czasem przerywanych, legalnych lub nie) a własnym procesem kształcenia się *przez całe życie*.

Aby lepiej odczuwać te zjawiska i pogłębić ich rozumienie w nauczaniu języków, tworzyliśmy nowe przestrzenie pedagogiczne, zakładające opowiadanie o wyjeździe, o jego umiejscowieniu przestrzennym i przedstawieniu teatralnym (Molinié, Lieberman, 1998). W ramach tych warsztatów zachęcaliśmy uczestników do postrzegania siebie jako migrantów, aktorów i protagonistów własnej migracji, a nie jako „pasywnych, bezwolnych ofiar społecznych i ekonomicznych sił...” (Briggs, 1972). Powiązanie poziomu mikrosocjologicznego, jakim jest to, co robią aktorzy, z poziomami mezo- i makrosocjologicznym kontekstów i uwarunkowań, zmuszało każdego z uczestników zadać sobie pytanie o stopień wolności, jaki sobie przyznają, a przede wszystkim – usiłować zrozumieć, w jakich warunkach taka wolność jest możliwa (Peressini, 2015) w przestrzeni dialogicznej z innymi, również członkami rodziny. Jakie są socjologiczne i egzystencjalne wyzwania tych nowych form studenckiej mobilności oraz ich dwu- lub wielojęzyczności?

Szukając odpowiedzi na powyższe pytanie, w 1995 roku przyłączyliśmy się do grup na szkoleniach z zakresu socjologii klinicznej i opowiadania życia, prowadzonych na Université Paris-Diderot przez Vincenta de Gaulejaca, będącego wówczas dyrektorem Laboratorium Zmiany Społecznej. To tam szkoliliśmy się w dziedzinie interpretacji rysunków osób dorosłych. Zgłębiliśmy to, co dzisiaj nazywamy rysunkiem socjobiograficznym oraz w szczególności to, jakiego zaangażowania wymaga możliwość rysowania na podstawie sformułowania: „rysunek o moim życiu”, i do jakiego dystansu refleksyjnego zachęca prowadzący zajęcia, gdy nadchodzi chwila dokonania interpretacji tego rysunku. Kiedy sama zaczęłam prowadzić warsztaty poświęcone refleksji (zatyłowane „Trajektoria kulturalna – ciągłość i przerwy tożsamościowe”) nauczyliśmy się tworzyć polecenia heurystyczne, dostosowane do celów danej grupy (samo)kształceniowej w dziedzinie języków, literatury czy nauk humanistycznych. Powstały wówczas dwa polecenia: „Rysunek mojej dzisiejszej tożsamości kulturowej” oraz „Przedstaw, proszę, swoją kulturową trajektorię w czasie i przestrzeni od dwóch ostatnich pokoleń”. Przez dwa lata praktykowaliśmy rysunek refleksyjny z kolegami (uczącymi-badaczami, studentami nauk humanistycznych itd.) w ramach prowadzonych warsztatów.

¹ Krytyka ta przybrała publiczny charakter w kwietniu 2017 roku podczas dyskusji zatytułowanej „The expanded CEFR project: a not so good initiative by the Council of Europe”.

Tworzenie ram i metody

Z tego okresu badań–działań–szkoleń interdyscyplinarnych zapamiętamy, że rysunek osoby dorosłej, działającej w grupie, wyróżnia się lekkością (w porównaniu z filmami na kasetach VHS, które nagrywaliśmy w środowisku uniwersyteckim w latach 90. XX wieku), a zatem przynosi grupie natychmiastowe korzyści. Wykonywanie rysunków skłania rysujących do budowania symboli i pojęć wizualnych – jest to prawdziwy subiektywny zasób słownictwa, oglądany i interpretowany w danym czasie w grupie. Po drugie, taka praktyka ma wielką zaletę dotyczącą relacji – uczestników poddanych dynamice wspólnej interpretacji, stymuluje do interakcji i dyskusji na temat tych rysunków.

W płaszczyźnie metodologicznej prowadzący zajęcia zajmuje kluczową pozycję. Po pierwsze dlatego, że dotyczące rysunku polecenia zostały dokładnie prze-myślane – mają one dawać uczestnikom jednocześnie możliwość zaangażowania się (w rysunek) i nabrania dystansu (w ramach tłumaczenia rysunku innym członkom grupy). Po drugie dlatego, że prowadzący zajęcia musi znaleźć się w punkcie zetknięcia uczestnika i polecenia (a nie postępować zgodnie z instrukcjami, zawartymi w poleceniu). Można w ten sposób przemyśleć pierwsze polecenie, żeby zbadać, co dzieje się w momencie zetknięcia się uczestnika z problematyką warsztatów (lub zajęć), a potem kolejne polecenie stanie się już bardziej analityczne.

Po trzecie, prowadzący zajęcia zajmuje raczej pozycję zapewniającego ramy interpretacyjne, niż pobudzającego interpretację. Reguluje on zatem dyskusję, unikając zbędnych interpretacji nie na temat i przypominając zasady deontologiczne, przyjęte wcześniej przez grupę (szacunek, życzliwość, nieosądzanie). Wreszcie, prowadzący zajęcia zapraszający do poszukiwania znaczeń między faktami społecznymi a uczuciami, powinien zadbać, aby społeczna obiektywność i subiektywność uczestnika zetknęły się i połączyły.

Wyjazd jako doświadczenie antropoformacyjne²

Antropologia mobilności formacyjnej w kontekście wielojęzycznym

Wspólnie z praktykami i prowadzącymi zajęcia w ramach edukacji międzykulturowej oraz kliniki transkulturowej uważamy, że obecne światowe wstrząsy wymagają pracy dla zbliżenia, odkrywania nowych możliwości przyjaźni, relacji (również rodzinnych), wynajdywania nowych nośników tożsamości.

Jeśli jest wystarczająco dobrze wykonana, praca ta prowadzi do rozsądnie tworzonych przynależności, owocnych i otwartych na inność. W przeciwnym razie, trudności właściwe procesom identyfikacji mogą zrodzić indywidualne cierpienia, a także – na poziomie wspólnotowym – niebezpieczną radykalizację wzorów kulturowych, względnie nawet integrystyczne zawirowania (von Overbeck Ottino, Baubet, 2013, s. 78)³.

² Termin wprowadzony przez Gastona Pineau (2003) (przyp. tłum.).

³ Tłumaczenia tekstów źródłowych – mgr Uta Hrehorowicz, dr Aneta Słowik.

Mając na uwadze fakt, że nasza rola polega na pomaganiu w tej pracy, w różnych miejscach interwencji akademickiej (kształcenie językowe, kształcenie nauczycieli, pracowników socjalnych, młodych badaczy itd.), opracowaliśmy teorię metodologii rysunku narracyjnego, najpierw z badaczami specjalizującymi się w wielojęzycznej edukacji dziecięcej (Molinié, 2009), a potem bardziej przekrojowo – w dydaktyce języka obcego (DDL).

Kontekst badań

Analizowane rysunki są częścią korpusu materiałowego, kolekcjonowanego od 2005 roku i tworzonego przez studentów z różnych państw w ramach kursu języka francuskiego w Centre International de Langue Française et Action Culturelle (CILFAC – Międzynarodowe Centrum Języka Francuskiego i Działań Kulturowych) Université de Cergy-Pontoise (obecnie UCP). Założyliśmy CILFAC w roku 2002 w odpowiedzi na zapotrzebowanie na nauczanie obcokrajowców języka francuskiego i kultury frankofońskiej (w ramach wymiany z Europą, Azją i Afryką), którzy przyjechali na ten uniwersytet, by studiować języki obce, prawo, literaturę i ekonomię itd. Rysunki powstały w ramach zajęć ogólnie dostępnych dla każdego Francuza lub obcokrajowca studiującego na UCP od roku 2005, za zgodą Conseil de la Formation et de la Vie Étudiante (CFVU – Centrum Kształcenia i Życia Studenckiego), otwartych również dla studentów zagranicznych, przebywających we Francji w ramach wymiany uniwersyteckiej (Erasmus, Crepuq), dla studentów planujących pobyt w systemach Erasmus, Crepuq itd., studentów wracających na UCP po zagranicznym pobycie na stypendium Erasmusa.

Te 24 godziny zajęć, zatytułowanych „Trasy i projekty mobilności międzynarodowej”, rozłożone były na 12 tygodni. Większość uczestników stanowili studenci, przychodzący na UCP ze znajomością języka na poziomach: B1, B2 oraz C1. W zajęciach wziął udział tylko jeden Francuz, powracający z pobytu w ramach Crepuq w Quebecu, nie zapisał się też nikt spośród studentów kończących studia.

Inaugurację zajęć zwykle stanowi burza mózgów wokół pojęcia „mobilność”. Przeprowadzenie burzy mózgów ma fundamentalne znaczenie. Oparta na swobodnych skojarzeniach, możliwości inspirowania się tym, co mówią inni uczestnicy, zakazie autocenzury lub cenzurowania innych, burza mózgów pozwala odsunąć wszelkie próby hierarchizacji mobilności, postrzeganych jako uprawnione, i tych, które mają miejsce poza wymianą, umowami czy partnerstwami, a które uchodzą za mniej lub mało dowartościowujące. Kolektywna działalność wizualna inicjuje zatem w grupie dyskusję o zabarwieniu antropologicznym i politycznym na temat roli mobilności formacyjnych nie tylko, jeśli chodzi o wymianę dostępną ludziom, lecz także w rozwoju ludzkości i jej humanizmu⁴.

⁴ Deklaracja bolońska z dnia 19 czerwca 1999 r. oraz krótki filozoficzny esej M. Serresa, jednocześnie pozwalają na usytuowanie w kontekście historycznym tę refleksję inauguracyjną.

Następnie proponujemy aktywność wizualną, zaczynając od polecenia „Narysuj, proszę, swoją drogę (parcours) i swój projekt mobilności międzynarodowej. Objaśnij swój rysunek”. Przed przedstawieniem polecenia analizujemy dwa rysunki i teksty z poprzedniego roku, powstałe w podobnej sytuacji, z których jeden wykonała polska studentka (Magda), a drugi – student z Chin (Chen) (patrz: Molinié, 2006a; 2006b). Następnie odbywają się rozmowy w trzyosobowych grupach, w trakcie których każdy ma wyjaśnić swój rysunek pozostałym członkom grupy. Potem przechodzi się do przedstawienia eseju jako gatunku w oparciu o dwa autobiograficzne opowiadania: jedno pochodzące z *Autobiographie critique* (*Autobiografia krytyczna*) Edgara Morina, a drugie z *L'Amérique au jour le jour* de Simone de Beauvoir. Ponadto, odbywają się zajęcia w rodzaju teatru improwizowanego (Feldhendler, 2014), których celem jest wzbogacenie interakcji, łatwiejsze przyswajanie na żywo wiedzy z zakresu kultur i języków, a także rozwijanie w grupie umiejętności komunikacyjnych i relacyjnych (zawsze w związku z historią każdego członka grupy). Czas poświęcony rozmowie pomaga w indywidualnym redagowaniu autobiograficznego eseju. Wreszcie, studenci w sposób przemyślany i krytyczny przyswajają sobie dwa spośród narzędzi proponowanych przez Radę Europy, mających „oprządkować” ich podróże po Europie – *Portfolio européen des langues pour l'enseignement supérieur* (Europejskie Portfolio Językowe w Kształceniu Wyższym) oraz CV Europass, którego założenia przedstawia kierowniczka Wydziału Stosunków Międzynarodowych Université de Cergy-Pontoise.

Stymulujące mediacje semiotyczne

Rozmowy w grupach prowadzono pod koniec semestru, aby sprawdzić, czy postęp realizacji programu. Zadawaliśmy następujące pytania: jak pracowaliście? Co zainteresowało was najbardziej? Czy odnieśliście wrażenie, że między waszymi pracami a Portfolio Rady Europy istnieje jakiś związek? Kilko studentów podkreślało, że całość zaproponowanych mediacji semiotycznych przyczynia się do stymulacji uczuciowej oraz intelektualnej. Wielokrotnie podkreślano, że wykonywanie rysunków podziało jak wyzwalacz, i to dwukrotnie – oglądanie/komentowanie rysunków innych członków grupy oraz rysowanie/komentowanie własnego rysunku. Kasia odniosła się także do rysunku zrobionego przez Magdę rok wcześniej i wyraziła zdanie, że ma szczęście podobnie, jak jej rodaczka: *Tak samo jak Magda, mam wielkie szczęście, że mogę tu studiować. O kolegach w Polsce myślę sobie: „ale biedaki...”, bo tu mam szczęście, że robię coś innego, nowego. Oni wiele tracą w porównaniu ze mną.* Ana wyjaśnia, jakie są związki między trybem „lektury” a ekspresją graficzną, literacką, wizualną, teatralną i wynikające z nich znaczenie:

Kiedy czytałam tekst Simone de Beauvoir, utożsamiałam się z nią i mogłam przeanalizować swoje własne myśli. Portfolio stanowi coś w rodzaju zapisków z podróży: każdą kolejną część zapisałam innym kolorem, innym długopisem. Skupiałam

się przede wszystkim na rysunkach, bo doszłam do wniosku, że to bardzo pogłębiony opis naszych przeżyć osobistych, rodzinnych. Gdy tłumaczyłam swój rysunek, ujrzałam je w innym wymiarze. To właśnie chciałam zrobić z kolegami. Utożsamiałam się z Simone de Beauvoir i z Edgarem Morinem. Pracowałam nad obydwojema tekstami, wyjaśniałam je. Doszłam do takiej koncepcji mobilności, która wiązała się z pojęciem podróży. Skoro najpierw trzeba zrobić rysunki, dość trudno znaleźć właściwe symbole, ale mnie się udało. Wszyscy doszliśmy do tego samego punktu – wszyscy chcieliśmy otworzyć się na świat i na wszystkie możliwości, rodzina gdzieś tam jest w tle. To wiąże się z Deklaracją Bolońską, chodzi o większą otwartość, akceptację, tolerancję, trochę nadziei. Dzięki Simone de Beauvoir ujrzałam, że czuję się bardziej niż myślałam związana z literaturą i podróżowaniem. To było dla mnie odkrycie.

Rysunek autobiograficzny a mobilność międzynarodowa

Rysunki zebrane w latach 2005–2010 i wykonane w odpowiedzi na polecenie „Narysuj, proszę, swoją drogę i swój projekt mobilności międzynarodowej. Objaśnij swój rysunek” podzieliliśmy na dwie główne grupy – jedne wyobrażają dążenie do znalezienia swego miejsca w świecie, pozostałe – konieczność nawiązania ze światem relacji dynamicznej.

Przeanalizowaliśmy w szczególności sposób, w jaki wszystkie te rysunki:

- interpretują założenie retrospektywne polecenia i przedstawiają mobilność w relacji z przebywaniem już tutaj i historią (również rodzinną, choć jest prezentowana w sposób ograniczony) podmiotu rysującego,
- interpretują założenie projekcyjne polecenia poprzez pojęcie projektu i przedstawiają mobilność w relacji z doświadczeniem wielojęzycznym i interkulturowym, które powstaje i które powstanie,
- przedstawiają skłonność do przemyśleń ich aktora, założenie refleksyjne wzmacniane jest przez wymiar podwójny: autobiograficzny i dialogiczny całego układu.

Mieć swoje miejsce w świecie

Rysunki zaklasyfikowane do pierwszej z tych kategorii przedstawiają mobilność studencką jako doświadczenie, rozgrywające się już na miejscu, szeregu wyborów (nawiązywania, zerwania, dekonstruowania relacji rodzinnych, koleżeńskich, zawodowych) swego rodzaju *lebensweg* (drogę życiową) albo też jako program.

Po pierwsze, należy zauważyć, że w trakcie rysowania student kładzie nacisk na fakt, że ten moment jego mobilności sytuuje się w czasie, wpisując się w jego pierwszą socjalizację (dokonującą się w środowisku rodzinnym), bez przerw między etapami rozwijającego się społeczeństwa, a charakteryzują go spójne filiacje oraz afiliacje. Po drugie, wielojęzyczne i interkulturowe doświadczenie, kojarzone z zagranicznymi wyjazdami, zaznacza się w jakiś sposób w tych rysunkach. Gdy się wspomina o rodzinie, niekoniecznie chodzi aktorowi o możliwość dodatkowych wyborów (zrywających z tym, co działo się

wcześniej, np. w środowisku rodzinnym). Wreszcie, skłonność do refleksji na-byta w związku z mobilnością postrzegana jest jako potencjalnie wzmagająca niepewność aktora społecznego wobec przyszłości. Symbole w tej kategorii przedstawiają zatem życie, którego sensu podmiot nie kwestionuje. Natomiast etap pomobilnościowy, wyrażony znakiem zapytania, przedstawiony jest jako niepewny. Tę pierwszą kategorię rysunków dzielimy jeszcze na trzy podgrupy.

Społeczne lub symboliczne wyobrażenia wznoszenia się

Do pierwszej podgrupy odnoszą się wyobrażenia cylindryczne, koliste i spiralne; rysunki zamkniętych lub otwartych piramid, schematów blokowych oraz schodów prowadzących w górę, plany, strony komiksów, puzzle. Te wyobrażenia mają liczne punkty wspólne. Po pierwsze, przedstawiają podstawę, czy też punkt wyjścia mocno odnoszący się do całego symbolicznego i kulturowego kapitału (np. rodzinnego), zgromadzonego dotąd w życiu studenta. Po drugie, ich szczyt lub punkt docelowy to uniwersytet i Francja. Po trzecie, przebyta drogę znaczy szereg zdarzeń, tworzących strukturę, takich jak:

- szkoła, dni wolne spędzane z rodziną, otoczenie i środowisko (dom, wieś, słońce, kwiaty, gwiazdy itd.), rodzeństwo,
- przebieg edukacji, podróże zagraniczne (Stany Zjednoczone, Anglia, Francja, Arabia Saudyjska) i zdobyte dyplomy,
- zaangażowanie społeczne (polityka lokalna, kościoł, Czerwony Krzyż),
- młodzińcze życie towarzyskie (przyjęcia),
- sport (piłka wodna, basen, judo) i sztuka (fortepian),
- wybrane osiągnięcia (matura, zawody sportowe),
- zakochanie się (serduszką),
- samodzielność na uniwersytecie („uniwersytet nie w moim mieście”) lub dzięki uzyskaniu prawa jazdy.

Takie występowanie po sobie zdarzeń i sytuacji formacyjnych rzadko się kończyło na ostatnim etapie, który byłby zidentyfikowany i nazwany, jak na przykład narysowana przez Noelię piramida, której szczyt zwieńcza postać nauczyciela francuskiego w Hiszpanii. O wiele częściej rysunek otwiera się na jeden lub kilka znaków zapytania. Tak jest w przypadku ostatniego rysunku w autobiograficznym komiksie Ivana; tak jest w przypadku piramidy Any-Cateriny, którą nazwała *uniwersytetem*, i otwierającą się na 12 trzykropków i 3 znaki zapytania. Znak zapytania jest także u Denise nad rysunkiem rozwidlającej się drogi. Natomiast Brigitte umieszcza na swoim rysunku młodą długowłosą blondynkę w spodniach, mającą niepewną minę i trzymającą przed sobą napis *plan*. U jej stóp widać książki. Po lewej stronie całość przebytej przez nią drogi (od szkoły do politechniki) i jej osiągnięć (dyplomów). Nad nią czerwony trójkąt wskazuje *Jesteśmy tutaj*. Podróżować? Szukać pracy? Studiować dalej? Co z rodziną? Wielkim wahaniom ulega także człowiek narysowany przez Julię: drapie się po głowie, mając po lewej ręce niewielkie taczki załadowane całym jego dobytkiem – wiele książek, instrumentów muzycznych itd. Przed

nim ogród-labirynt z szalasem pośrodku, nad którym widnieje znak zapytania (należy zaznaczyć, że Julia nie była na zajęciach, rysunek powstał przy użyciu narzędzi elektronicznych). Raz jeszcze okazuje się, że zgromadzony bagaż kulturalny nie wystarczy, by usunąć znaki zapytania dotyczące przyszłości.

W podsumowaniu można powiedzieć, że te rysunki skupiają się głównie na już przebytej drodze i zdobytym wykształceniu, przy czym uwypuklają silną spójność w budowaniu swojej tożsamości społecznej i kulturowej. Dążenie do ciągłości przeważa nad wymiarem międzynarodowym – ten wymiar bowiem uwidocznił się mało albo wcale.

Opanowanie otwarcia na świat

W drugiej podgrupie znajdziemy stylizowane kule ziemskie, punkty przecięcia, skrzyżowania i labirynty, ujrzymy także wysiłek studenta, chcącego nadać „zglobalizowane” znaczenie przebytej już drodze, ale głównie dalszym projektom. Te rysunki wskazują bardziej na wymiar projekcyjny niż retrospekcyjny wydanego polecenia. Próba zapanowania nad dynamiką związaną z mobilnością wydaje się odsuwać na dalszy plan wątpliwości czy też niepokój, dotyczący przyszłości.

Tak więc, na rysunku Agnieszki mniej więcej geometryczna figura to Polska (ja) pośrodku szeregu wyjazdów i powrotów – na lewo słowo *Francja*, na prawo *Chiny*, u góry *Niemcy* i *Anglia*, u dołu *Austria* i *Kamerun*. Podwójne strzałki tam i z powrotem ukazują wahadłową mobilność między tymi kierunkami a centrum, którym jest Polska (ja). Nie znajdziemy żadnej wskazówki, dotyczącej języków czy kultur kojarzonych z tą mobilnością.

Taką wahadłową mobilność mamy też w przypadku Marii, która przedstawia serię podróży tam i z powrotem między Barceloną a Paryżem, pociągami francuskiej SNCF (z Paryża) i hiszpańskiej RENFE (z Barcelony). Jane przedstawia uśmiechniętą dziewczynę w spodniach, trzymającą przed sobą napis „Français” i stojącą pośrodku mapy świata (na której widnieją kontury różnych państw). Jest otoczona ośmioma dużymi dymkami z napisami: *Hello, Dja Diut, Salut, Buenos Dias, Guten Tag, Buon Giorno, Kalimera, Salam Alejkum*. Jej rysunek nosi tytuł OBYWATEL ŚWIATA, napisany dużymi literami. Rysunek Samira również ukazuje mapę świata z dwoma szczególnymi cechami: dominuje błękit oceanów, a mapę przecinają dwie duże strzałki, przedstawiające trasę przelotów z dwóch państw: z Algierii (Samir zaznacza, że spędził tam pierwsze 9 lat życia) do Arabii Saudyjskiej (Samir chodził tam do szkoły między 9. a 19. rokiem życia, aż do matury) i z Francji w nieznanym kierunku (6 znaków zapytania). Wreszcie u Kasi: dziewczyna w spódniczce, stoi w szerokim rozkroku w grubych buciorach na szczycie kuli ziemskiej, zaznaczonej kółkiem, pod jej stopami widać 5 dróg do wyboru, a nad głową dwa dymki z dwoma znakami zapytania. Kasia następująco objaśnia taką postawę:

Fakt bycia u góry nie znaczy, że jestem królową Ziemi! To znaczy, że się dystansuję od innych krajów, w tym mojej ojczyzny, rodziny. Mogę inaczej widzieć i odkry-

wać inne kraje. Narysowałam osobę mającą nos, usta i uszy – ważne jest posiadanie zmysłów. Mogę widzieć, mogę słyszeć, mogę wąchać, mogę dotknąć, a to ułatwia mi poznawanie świata. Narysowałam stopy w wielkich butach, żeby ciągle iść dalej, może jeszcze dalej od mojego kraju, mojej mentalności – aby się pozbyć złych nawyków i wszystkiego tego, co utrudnia poznawanie innych.

W podsumowaniu można powiedzieć, że w tej drugiej podgrupie droga jest przebywana na poziomie międzynarodowym, z podkreśleniem dystansu do kraju pochodzenia, własnej rodziny, jej nieobecności w pracach – poszerzenie czy wzbogacenie tożsamości o nowe elementy to wskazana możliwość, względnie szczególnie cenna możliwość, jeśli istotne jest odniesienie do kraju pochodzenia. W tej podgrupie dynamiczna i otwarta jest relacja z wymiarem międzynarodowym, lecz zachowuje się ciągłość przynależności narodowej, w znikomym stopniu rodzinnej. To podkreśla Kasia, wyjaśniając, że

istotą mojego rysunku jest to, że przedstawia moją mobilność międzynarodową. Jeśli będę wystarczająco wolna i samodzielna, mogę pojechać, dokąd zechcę. Wyjazd w sensie dosłownym (przyjechałam tutaj), ale także podróż intelektualna, którą odbywam od dziecka, w poszukiwaniu inności i żeby się rozwinąć. Kula jest okrągła. Jak wiemy, historia i świat mają w sobie pewną okrągłość czy też okrężność, do tego dochodzi okrężny ruch mojego życia, bo w dzieciństwie ciągle myślałam o podróżach i innych kulturach. A teraz jestem tutaj i moje dzieciństwo jakby powtarza się. Marzenie o poznawaniu mnóstwa rzeczy.

Nienazwany, biurokratyczny świat

W trzeciej podgrupie znajdujemy dwa nienazwane korytarze (tunele), mające drzwi (12 par drzwi w pustym korytarzu Wilhelma, 10 w korytarzu Marty), w których nad głową samotnej postaci (dziewczyny stojącej tyłem w korytarzu Marty) widnieją 4 znaki zapytania. Natomiast Toni narysował serię prostokątów, mających kolory flag (czarny, żółty, niebieski, biały, czerwony), ale zmienił układ kolorów, albo wymyślił inne (szachownica, czarne gwiazdy). Tę trzecią grupę charakteryzuje waga decyzji, które trzeba podjąć. Tak więc Wilhelm, objaśniając ustnie swój rysunek, zaczyna od faktu, że zainspirowała go myśl, że droga do przebycia składa się z *wielu decyzji* i że kolor symbolizuje obecny okres jego życia, który następuje po poprzednim korytarzu. Dwanaście par drzwi ma dwa znaczenia – są to decyzje możliwe do podjęcia albo możliwości, jakie niesie jego życie, w przeciwieństwie do okresu poprzedzającego, w którym *były tylko jedne drzwi*. Na końcu perspektywy widnieje kolor czarny, bo *nie wiem, co mi się przydarzy, jeśli pójdę do końca korytarza*. Proszony o dalszy ciąg, dodaje, że drzwi to możliwości, dotyczące ludzi, których można poznać oraz miejsc, które się zwiedzi. Wybrał taką metaforę, ponieważ drzwi *podobne są do życia w tym znaczeniu, że wyobrażamy sobie, co się za nimi znajduje, ale dowiedzieć się na pewno możemy tylko, jeśli je otworzymy*.

U Marty również: *Ten korytarz to metafora mojego życia, którego drogami są te drzwi. Wybrać drogę – to znaczy nowe doświadczenie i przeżycia, a to*

zawsze jakieś ryzyko. Marta przyznaje, że ulegamy wielu wpływom, np. wyniesionym z domu, ale twierdzi, że *to my decydujemy, jak chcemy żyć* i dodaje:

moją najważniejszą decyzją życiową był przyjazd tutaj. Inne ważne decyzje, to znaki zapytania. Jedna polegałaby na pobycie tutaj i skończeniu studiów we Francji, druga to powrót do Polski. Ta decyzja oznacza, że otworzę drzwi i pojadę tam, zamiast zatrzymać się w tym punkcie. Można też przeżyć całe życie, nie otwierając drzwi, to trochę nudne, bo to znaczy pójście do końca korytarza, nie robiąc niczego nowego i ciekawego. Ja chcę otworzyć wiele drzwi.

Toni tłumaczy, że jego rysunek

to abstrakcyjne wyobrażenie jego drogi życiowej. Nie jest ono chronologiczne, lecz przedstawia powiązania między rzeczami – to plan miasta z budynkami, dzielnicami, zablokowanymi albo ślepych ulicami, które są przeszkodą, utrudniając osiągnięcie celu. Budynki są w kolorach flag, będących także filarami danego narodu.

Przypomina, że urodził się w Niemieckiej Republice Demokratycznej (NRD) w roku 1984 i *aż do 6. roku byłem w podróży, nie podróżując: tylko kolekcjonowałem flagi w różnych kolorach.* Ale po upadku muru *zwiedziliśmy różne państwa europejskie, bo już można było wyjeżdżać.* Zjednoczenie Niemiec ocenia krytycznie – *wszystko jest jeszcze ciągle niedostępne. Dla mnie rok 1989 nie oznacza połączenia (raczej podbój albo przyłączenie), bo RFN przejęła NRD (übernehmen).* Jest równie krytyczny co do swojego przyjazdu oraz pobytu we Francji i przykro mu z powodu *przeszkód, organizacji tego roku, biurokracji, pieniędzy, socjalnych trudności związanych z pobytem.* Uważa, że *trzeba znaleźć inną drogę, zawsze można obrać inną trasę.* Kończy, wyjaśniając, że pobyt tutaj *odgrywa specjalną rolę w związku z moją przyszłością. Chcę wykorzystać nabytą tutaj wiedzę prawniczą, żeby móc służyć krajowi ojczystemu. Prawa obywatelskie trzeba zeuropeizować, w przeciwnym razie jesteśmy skończeni za 20 lat.*

W tej podgrupie rysunków dominują dwa elementy. Po pierwsze, decyzja o studiowaniu we Francji jest dla Marty i jej kolegów jedną z najważniejszych w życiu. Po drugie, ta decyzja w znacznym stopniu wpływa na ich dalsze życie. Dlatego wykonane rysunki wzbudzają u nich dyskusję etyczną, dotyczącą takich kwestii, jak lojalność i odpowiedzialność w stosunku do ich własnych trzech państw – Austrii, Polski i byłej NRD. Marta domaga się możliwości wyboru między determinizmem a wolnością, aby pod koniec swego życia móc odpowiadać świadomie za swoje wybory: że otworzyła wszystkie drzwi, które pragnęła otworzyć. Wilhelm rysuje niebo z *niegroźnymi obłoczkami* nad tym *nienazwanym, ciemnym budynkiem* i twierdzi, że jest *pogodzony ze swoimi decyzjami* w tej przestrzeni jak tunel, a jednak pod niebem. Toni postrzega swój pobyt za granicą w perspektywie przyszłego wykorzystania zdobywanych aktualnie kompetencji w dziedzinie prawa na korzyść wszystkich obywateli wschodniej i zachodniej Europy.

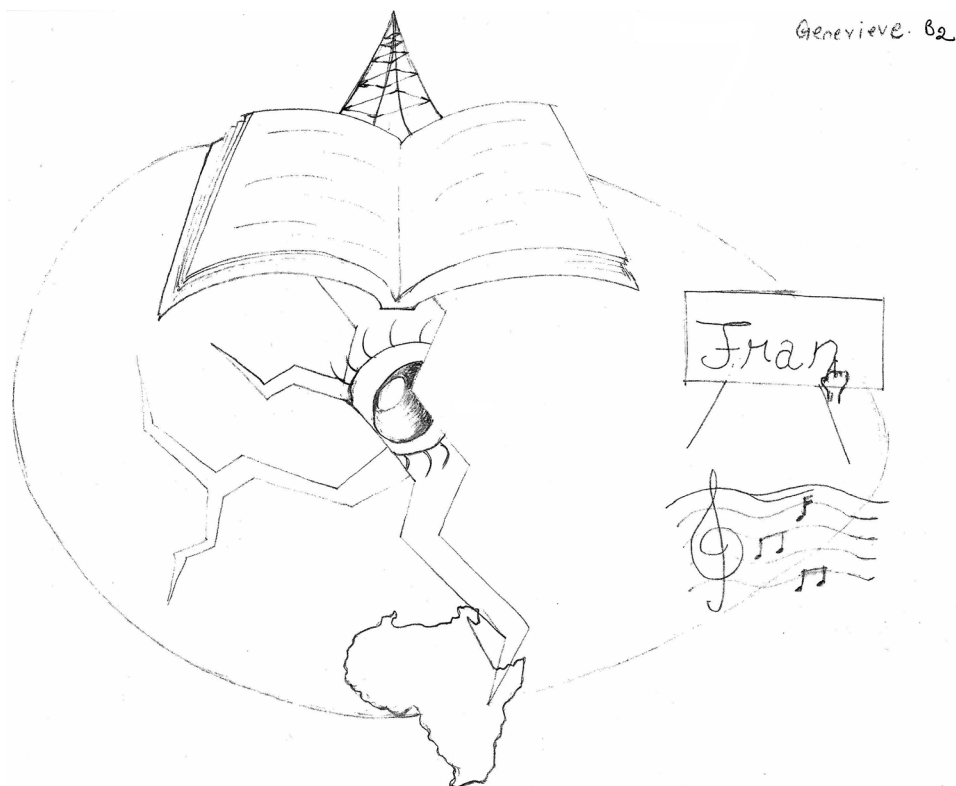
Pozostawać w relacji ze światem

Rysunki zaklasyfikowane do drugiej podgrupy mają tę cechę charakterystyczną, że są szczególnie ekspresywne. Przedstawiają one studentką mobilność jako twórcze przeżywanie zmiany: ta otwiera szczelinę, tworzy egzystencjalną dynamikę, a nawet powoduje przemianę podmiotu. Mamy do czynienia w podtekście z figurą przejścia (Ana na przedzie lokomotywy, wyłaniającej się z tunelu) i przełomu w życiu. Jeśli jest przedstawiane to doświadczenie wielojęzyczne i interkulturowe, to wówczas stanowi czynnik kluczowy tej dynamiki, nawet jeśli może spowodować niepokój czy niepewność wobec następujących zmian i napotykaných przeszkód (rzeczywistych i wyobrażonych; obiektywnych i subiektywnych). Można się poczuć zablakowanym, jeśli w związku z mobilnością nie ustaliło się wcześniej jakiegoś celu. Zdolność do namysłu, zdobyta dzięki mobilności, nie podlega obawom, dotyczącym przyszłości. W tej grupie rysunków zobaczymy drogę w kształcie gitary Isabel (która od Alicante po Jaen, Paryż czy Brukselę nadaje muzyczną postać swoim ewentualnym podróżom, zastępując nuty śladami swoich stóp); butelkę pieniącego się szampana u Rico, a także śmiałą postać wspinającą się w górach (na rysunkach Laurence'a albo Kasi), które symbolizują przeszkody rzeczywiste lub wymaginowane. Po przejściu przez nie te próby czynią człowieka bardziej samodzielnym. Bowiem świat to raz po raz wyzwanie, punkt oparcia albo otoczenie, całość, którą człowiek może ogarnąć, zdominować (w znaczeniu dominacji nad tematem), któremu może się on przeciwstawić, lecz który go nie zmiażdży. Ana, prezentując swój rysunek studentom z grupy, tłumaczy to następująco:

To jest pociąg w tunelu prowadzącym ku światłości – tunel to przejście z jednego stanu w drugi, to coś w rodzaju przejścia z jednego do innego świata. Widzę, jak podróżuję z rodzicami, a potem sama. Za każdym razem, gdy wyjeżdżam, to w kierunku innego świata, świata nowego. Pociąg to pierwszy środek transportu, którym jechałam całkiem sama i który okazał się dla mnie szczęśliwy. Od dziecka lubię jeździć pociągami, to zawsze był sposób na spełnianie marzeń, to środek podróży, który wybierały postacie z bajek (które sama wymyślałam), te koła i dym, to właśnie marzenie.

Aby lepiej pojąć sens tych narracji wizualnych, pokażemy w szczegółach rysunek Geneviève, z którą udało się nawiązać kontakt w celu interpretacji swojego rysunku po dwunastu latach.

W 2005 roku Geneviève była studentką UCP na pierwszym roku dwujęzycznych (angielsko-francuskich) technicznych studiów licencjackich. Brała aktywny udział w dyskusjach na temat rysunków wykonanych przez kolegów. O ile jej rysunek stanowił także przedmiot ustnej prezentacji w grupie, o tyle, niestety, nie zarchiwizowano go i nie zachował się numeryczny ślad tej prezentacji. Tymczasem pamiętaliśmy ciągle o ekspresyjnej i narracyjnej sile tego rysunku i pragnęliśmy go przedstawić w tym artykule. Dlatego odszukaliśmy Geneviève i nawiązaliśmy z nią kontakt w sieci społecznościowej. Zadaliśmy jej kilka pytań, na co prędko nam odpowiedziała po francusku. Poniżej przytaczamy kluczowe fragmenty tej wymiany korespondencji, która trwała 9 dni w kwietniu 2017 roku.



Rysunek 1. Geneviève Munduru, „Pisklę próbujące wyjść ze skorupki jajka po raz pierwszy”

„Moja interpretacja przebywanej drogi dotyczyła w tej samej mierze mojej przeszłości i przyszłości”

M.M.: Czy mogłabyś najpierw w kilku słowach wyjaśnić, czym był ten rysunek w roku 2005, w chwili, gdy go rysowałaś. Co chciałaś wtedy wyrazić?

G.: Ten rysunek składa się z następujących elementów: jajka i w połowie pękniętej skorupki z okiem w środku. Jest narysowany kontynent afrykański. Tablica, kreda i napis „Fran”. Otwarta książka.

Przyjechałam do Francji we wrześniu 2005 roku. Ponieważ moja mama pisała piosenki i była nauczycielką muzyki, zawsze uwielbiałam muzykę, śpiewałam w szkole, a zatem muzyka odgrywała w moim życiu dużą rolę. To przedstawiają właśnie nuty na pięciolinii. W Ugandzie maturę zdaje się w grudniu i trzeba czekać 8 miesięcy, zanim rozpocznie się studia. Dlatego trzeba znaleźć jakieś zajęcie w tym okresie. Ja wtedy trochę pomagałam nauczycielom francuskiego w mojej szkole. Dawałam lekcje francuskiego uczniom szkoły podstawowej. To ma przedstawiać tablica. Pozostałe elementy rysunku wyrażają moje pragnienia, dotyczące przyszłości.

To, co czułam zaraz po przyjeździe do nowego, obcego dla mnie kraju, przypominało wrażenia kurczątki usiłującego pierwszy raz wydostać się ze skorupki. Wiedziałam, że do Francji przyjechałam na studia (książka) i wydawało mi się wtedy, że jedyną szansą dziewczyny ze wschodniej Afryki (pęknięcia na skorupce), pragnącej pracować w przemyśle naftowym (powyżej jajka) jest ukończenie studiów. Czyli inter-

pretacja mojej drogi życiowej zawierała zarówno aspekty związane z przeszłością, jak i z przyszłością.

M.M.: Czy mogłabyś powiedzieć nam w kilku słowach, jak ten rysunek interpretujesz dzisiaj?

G.: Nabrawszy sporego dystansu, interpretuję ten rysunek jak przepowiednię. Miałam pełną świadomość, że jako studentka muszę się uczyć i skończyć studia, ale gdyby ktoś mi powiedział, że ten rysunek się urzeczywistni już za 5 lat, to nie wiem, czy bym uwierzyła. Myśli, pragnienia, podejście do obowiązków zostawiłam na rysunku, a skupiłam się na nauce. Dzisiaj już szósty rok pracuję w O. (francuskie przedsiębiorstwo wielonarodowe) na stanowisku inżyniera.

G: (po kilku dniach) Drobna zmiana – element nad jajkiem ma przedstawiać tak naprawdę wieżę Eiffla. Dopiero sobie przypominałam. Czyli skorupka zaczyna pękać w Afryce, pęknięcie sięga Paryża z książkami w środku, symbolizującymi powody, dla których przyjechałam do Paryża. Idea istotnie mnie zdziwiła, bo w tamtym czasie nie miałam pojęcia, co tak naprawdę chcę robić. Dopiero odkrywałam siebie samą w nowym środowisku.

Ku realizacji projektu

Kilka dni później Geneviève odpisała na trzy dodatkowe pytania.

MM: Czy mogłabyś przypomnieć, jakie techniczne studia robiłaś w Cergy?

G: Zapisalam się na pierwszy rok matematyki, fizyki i informatyki, a w drugim semestrze, zdaje mi się, zmieniłam na fizykę, chemię i naukę o ziemi.

MM: Zresztą, kiedy piszesz „wydawało mi się wtedy, że jedyną szansą dziewczyny ze wschodniej Afryki, pragnącej pracować w przemyśle naftowym jest ukończenie studiów”, to znaczy, że już w Cergy miałaś ten *feeling* czy też myśl, przeczucie, że mogłabyś próbować szczęścia w przemyśle naftowym? Czy wokół siebie miałaś kogoś, komu się udało w tej dziedzinie?

G: Przemysł naftowy jest czymś stosunkowo nowym w Ugandzie. Nie miałam i nie znałam żadnych osób, którym się udało w tej dziedzinie. Natomiast ciekawiła mnie praca w energetyce i o ile studiowałam aż do ostatniego roku studiów magisterskich inżynierię lądową, nie odbyłam żadnej praktyki w budownictwie. Wszystkie staże zrobiłam w energetyce. Rozmyślnie.

MM: To co to znaczyło w końcu, kiedy użyłaś słowa „przepowiednia”? Czy sądzisz, że ten rysunek krystalizuje/zapowiada plany zawodowe, jakie mogłaś mniej lub bardziej świadomie mieć już w tamtym czasie?

G: Myślę, że w końcu spełniło się to, co tkwiło w mojej podświadomości na temat przyszłości, jakiej pragnęłam. Prawdopodobnie wszystko wyraziłam, nie zdając sobie z tego sprawy. Kto chce, ten może [ikonka uśmiechniętego słońca].

Ta wymiana zdań wyjaśnia antropoformacyjny zasięg narracji wizualnej w trakcie całego życia jednostki. Geneviève udało się na tym rysunku powiązać trzy (metaforyczne) kresy/przełomy swojego życia – to, co już się zdarzyło w Ugandzie, z teraźniejszością uniwersytecką o wielkim potencjale (z zapowiedzią reorientacji, która miała nastąpić) i z wymiarem międzynarodowym, jeszcze mało aktualnym w chwili, gdy powstał rysunek. Zaczynają się tu łączyć dwa rodzaje doświadczeń życiowych: wywodzącego się z jej spuścizny rodzinnej (jako dziewczyny ugandyjskiej, wielojęzycznej, urodzonej i wychowanej

w Afryce Wschodniej) i z jej afiliacji (zwłaszcza z powodu muzyki, języka francuskiego, początków w nauczaniu francuskiego w Ugandzie oraz powstałej w ten sposób możliwości kontynuowania dwujęzycznych studiów licencjackich w otoczeniu francuskojęzycznym). „Upragniona przyszłość” nabierze stopniowo kształtu w „energetyce”, co doprowadzi Geneviève do zmiany kierunku na drugim roku, uzyskania dyplomu w roku 2010 i wreszcie – do pracy w przemyśle naftowym, którą dostanie w roku 2011.

Konkluzja

Omówione rysunki ukazują istotne znaczenie *zagranicznych wyjazdów* studentów (ich doświadczeń i przeżyć przedstawionych i oznaczonych w trakcie kształceniu tożsamości podmiotów wielojęzycznych w ramach mobilności. Jednym z ważniejszych aspektów tych rysunkowych narracji jest to, że udaje im się nadać pewną materialność czasoprzestrzeni, w której studenci kształtują swoją tożsamość, otwierając się na inność i wielką różnorodność doświadczeń, ale także pozostawiając za sobą relacje rodzinne (o nich wspominają niewiele).

Uniwersytecka pedagogika, wywodząca się z naszych badań-działań, waloryzuje kulturę oglądu i interpretacji, procesy wieloznaczeniowe, polegające na wspólnym budowaniu sensu całej tej mobilności w poszanowaniu (i w konfrontacji) subiektywnych punktów widzenia.

Celem projektu badawczego jest rozszerzanie intersubiektywnego postrzegania mobilności międzynarodowej dzięki rysowanym wyobrażeniom przebytej drogi i projektów w zakresie mobilności międzynarodowej. Projekt ma na celu rozwijanie sprawczości podmiotu w zakresie swoich wyjazdów, przejście od „how to do things with words?” do „how to act with drawing...”, działanie stymulujące własną refleksję. Jego celem jest też rozwijanie zdolności do przemyśleń w relacjach intersubiektywnych i dialogicznych w grupie, w rodzinie opartych na słownym wyjaśnianiu i porównywaniu wyobrażeń graficznych. Wreszcie, dąży do rozwinięcia humanistycznego i uwzględniającego historię, rozumienia nauczania uniwersyteckiego w przestrzeni europejskiej i międzynarodowej, poprzez krytyczną wielonarracyjność.

Najogólniej rzecz ujmując, nasz projekt jest próbą uniknięcia dwóch pułapek, słusznie wskazywanych przez Peressiniego (2015): z jednej strony chodzi o podejście do aktorów jak do „zwykłych wykonawców rzeczy z góry zdeteminowanych gospodarczo, społecznie, politycznie i symbolicznie”. Natomiast z drugiej - można „wpaść w subiektywistyczne uproszczenie, gdzie wszystko się sprowadza do stworzenia świata przez zatomizowanego i chętnego aktora”.

Z naszego punktu widzenia, praktykowanie narracji wizualnej wzbogaca to, co od tej pory określamy jako mediacje socjobiograficzne, dotyczące wszystkich transakcji semiotycznych, dzięki którym podmiot może przeżywać przebytą drogę jak osobisty wyczyn, poszukiwanie adekwatności między dawnym

a obecnym postrzeganiem świata i środowisk (np. rodzinnego), między działaniem koniecznym w danej sytuacji a koniecznością projekcji w przyszłość. Ów podwójny nurt uświadomienia/uporządkowania pociąga za sobą wewnętrzne i zewnętrzne negocjacje tożsamościowe, konieczne dla przyswojenia jego wielojęzycznego i mieszanego charakteru. Jak mówi Kasia: *Ja sięgam po inność, inną kulturę, ludzi ze wszystkich stron świata. Teraz już mogę poznać kogoś bardzo interesującego, kto pochodzi z daleka i jest inny niż ja.*

Tłumaczenie z języka francuskiego: mgr Uta Hrehorowicz
dr Aneta Słowik

Bibliografia

- Aguilar J., Cicurel F. (éd.), 2014, *Pensée enseignante et didactique des langues. Le français dans le monde*, Recherches et applications 56, CLE International, Paris.
- Anquetil M., Molinié M., 2008, *L'expérience Erasmus au miroir de la réflexivité: penser et construire les acteurs sociaux*, [w:] G. Zarate, D. Lévy, C. Kramsch (éd.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, EAC, Paris, s. 83–86.
- Briggs J.W., 1972, *Return the Immigrant to Immigration Studies: A New Appeal for an Old Approach*, Texte polycopié, University of Rochester.
- Coste D., Cavalli M., 2014, *Extension du domaine de la médiation*, „Lingue Culture Mediazioni/ Languages Cultures Mediation”, no. 1, s. 101–117, www.ledonline.it/index.php/LCMJournal/article/view/750/648 (dostęp: 5.05.2017).
- Feldhendler D., 2014, *Playback Theatre, théâtre-récit, théâtres en miroirs*, „VST – Vie Sociale i Traitements”, vol. 1 (121), s. 72–78.
- Gaulejac V. de, 2009, *Qui est „je”?*, Seuil, Paris.
- Gaulejac V. de, 2013, *La direction de thèse: comment transmettre la clinique?*, [w:] V. de Gaulejac, F. Giust-Desprairies, A. Massa (éd.), *La recherche clinique en sciences sociales*, Erès, Toulouse, s. 313–317.
- Gohard-Radenkovic A., Veillette J., 2015, *Nouveaux espaces dans de nouvelles logiques migratoires? Entre mobilités et immobilités des acteurs*, „Cahiers Internationaux de Sociologie”, n° 2 (8), s. 29–46.
- Hanique F., 2009, *Enjeux théoriques et méthodologiques de la sociologie clinique*, „Informations Sociales”, n° 156, s. 32–40, <http://www.cairn.info/revue-Informations-sociales-2009-6-page-32.htm> (dostęp: 25.01.2018).
- Macaire D., 2011, *Recherche-action en didactique des langues et des cultures: changer les pratiques et pratiquer le changement*, [w:] M. Molinié (éd.), *Démarches Portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche-action*, CRTF, Belles-Lettres, Amiens, s. 113–124.
- Maurice M., Molinié M., 1994, *De la socialisation à l'échange: la lettre vidéo, un carrefour épistolaire et vidéographique*, [w:] C. Alix, G. Bertrand (éd.), *Pour une pédagogie des échanges*, Hachette Edicef, Paris, s. 68–70.
- Molinié M., 2000, *Le savoir-voyager: échanges et multimédia*, [w:] D. Groux, N. Tutiaux-Guillon (éd.), *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation. Pratiques i enjeux*, L'Harmattan, Paris, s. 153–159.
- Molinié M., 2006a, *Mobilité européenne: en faire le récit, en dessiner les frontières*, [w:] S. Galligani, V. Spaëth, F. Yaiche (éd.), *Contacts des langues et des espaces. Frontières et plurilinguisme*, Synergie, n° 4, Paris, s. 226–231.

- Molinié M. (éd.), 2006b, *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le français dans le monde. Recherches et applications*, Cle International, Paris.
- Molinié M. (éd.), 2009, *Le dessin réflexif: élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*, Centre de Recherche Textes et Francophonies (CRTF), Encrages-Belles Lettres.
- Molinié M. (éd.), 2014, *(Se) représenter les mobilités: dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés*, Revue Glottopol 24, <http://glottopol.univ-rouen.fr> (dostep: 30.12.2017).
- Molinié M., 2015a, *La méthode biographique: de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue*, [w:] S. Blanchet, S. Chardenet (éd.), *Guide pour la recherche en Didactique des langues. Approches contextualisées*, AUF-EAC, Paris, s. 144–154.
- Molinié M., 2015b, *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne*, „Actes académiques. Série Langues i perspectives didactiques”, Rive-neuve, Paris.
- Molinié M., Gellereau M., 1999, *La lettre vidéo*, „Communications”, n° 68, s. 249–266.
- Molinié M., Liberman M., 1998, *Trajectoire biographique et espace théâtral*, „Le Français dans le Monde”, n° 288, s. 69–72.
- Moore D., Brohy C., 2013, *Identités plurilingues et pluriculturelles*, [w:] J. Simonin, S. Wharton (éd.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et des concepts*, ENS Editions, Paris, s. 289–315.
- Murphy-Lejeune E., 1998, *L'Étudiant européen voyageur, un nouvel „étranger”. Aspects de l'adaptation interculturelle des étudiants européens*, Thèse de Doctorat, Nancy II, <http://www.theses.fr/1998NAN21021> (dostep: 21.03.2021).
- Overbeck Ottino S., Baubet T., 2013, *Filiations, affiliations*, „L'Autre”, n°1 (1), s. 14, <https://doi.org/10.3917/lautr.040.0014> (dostep: 21.03.2021).
- Pineau G., 2003, *Vers une anthropoformation en deux temps, trois mouvements*, „Spirale”, n° 31, s. 35–46.
- Pungier M.-F., 2009, *Traces d'expérience de la langue dans des journaux d'étudiants japonais en mobilité ou le récit d'une métamorphose*, [w:] A. Gohard-Radenkovic, L. Rachedi (éd.), *Récits de vie, récits de langues et mobilités. Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*, L'Harmattan, Paris, s. 51–73.
- Peressini M., 2015, *Préface*, „Cahiers internationaux de sociolinguistiques”, n° 2 (8), s. 7–17.
- Serres M., 1997, *Nouvelles du monde*, Flammarion, Paris.

Catherine Schmutz-Brun*

JAK MÓWI SIĘ O RODZINNYCH MIGRACJACH?

Streszczenie. Mówiąc o początkach *historii życia* jako *historii uczenia się* w rozumieniu szkoły chicagowskiej na przykładzie opowiadania o życiu chłopca polskiego Thomasa i Znanieckiego (1998), wskazuję na jej pokrewieństwo z metodą, polegającej na pobudzeniu podmiotu do opowiadania w celu zrozumienia, niejako od środka, problemu migrantów i ich integracji. Obecnie, gdy myślę o migracji – lub kryzysie migracyjnym w odniesieniu do migrantów, będących uciekinierami z krajów ogarniętych wojną – paradoksalnie zapominam o tych „migrantach”, przeważnie ludziach młodych, do których kierowane są silne zachęty (lub więcej niż zachęty) do podjęcia migracji, argumentowane koniecznością bycia mobilnym, znajomością wielu języków, „zaliczenia” wielu podróży i zdobycia doświadczeń transgranicznych. W tekście stawiam pytanie: dlaczego tak trudno wyobrazić sobie porównanie tych dwóch rodzajów migracji: tych, które określane są jako inwazyjne, nielegalne, bez dokumentów (najczęściej z utratą tożsamości) oraz tych drugich, z wymaganymi dokumentami, umowami, kontraktami, podejmowanych w celu silniejszego „utwierdzenia tożsamości”? Tych, które stawiają za priorytet przeżycie z tymi, których cele są wyłącznie ekonomiczne, skupione na pomnażaniu kapitału? Przywołuję również fragmenty pracy dyplomowej Mélanie Vanetti-Engel, absolwentki Uniwersytetu we Fryburgu. Vanetti-Engel wysłuchała i spisała opowiadania dwóch kobiet, migrantek, mających niepełnosprawne dziecko. Owocem tych rozmów jest praca pod tytułem *Partout où ils m’ont dit d’aller, je suis allée* [Poszłam wszędzie tam, gdzie kazano mi iść] (2017), w której Vanetti przedstawia i wyjaśnia, jak powstaje związek kobiety z kobietą, matki z matką, wprowadzając czytelnika w sam środek relacji, w której wybrzmiewają pytania i wątpliwości, obawy i emocje każdej z nich. Istotą tego procesu jest słowo „ja” wypowiedziane przez obie kobiety, „ja”, które objawia się, budzi, objaśnia i daje się zrozumieć.

Słowa kluczowe: migracja, zbieranie opowiadania o życiu, podmiot narracyjny, spotkanie dialogiczne

How people talk about family migration?

Summary. Speaking of the beginnings of the *history of life* as a *history of learning*, in the meaning of the Chicago School, on the basis of a story about the life of the Polish peasant by Thomas and Znaniecki (1998), I point to its relationship with the method, which consists in stimulating the subject to tell their story in order to understand internally the problem of migrants and their integration. Currently, when I think of migration – or the “migration crisis” in relation to migrants who are refugees from war-torn countries – paradoxically, I forget about these “migrants”, mostly young people, who are strongly encouraged (or more than encouraged) to emigrate with the argument

* Doktor nauk edukacyjnych, Uniwersytet we Fryburgu (Szwajcaria), e-mail: catherine.schmutz@unifr.ch

that they are mobile, they know many languages, they have experience with many journeys and have gained cross-border experience. In this text, I ask the question why it is so difficult to imagine a comparison of these two types of migration: those that are described as invasive, illegal, without documents (most often with the loss of identity) and the latter, with the required documents, contracts, and migration undertaken for a “stronger identity”? Those who prioritize survival, compared to those whose goals are purely economic and focused on raising capital? I also recall fragments of the diploma thesis of Mélanie Vanetti-Engel, a graduate of the University of Fribourg. She heard and wrote a short story of two migrant women with a child with disability. The fruit of these conversations is a work called *Partout où ils m'ont dit d'aller, je suis allée* [I went everywhere I was told to go] (2017), in which Mélanie Vanetti-Engel presents and explains how a relationship between a woman and a woman is formed, a mother with a mother, introducing the reader into the middle of a relationship in which the questions and doubts, fears and emotions of each of them resound. The essence of this process is the word “I” spoken by both women, “I”, which reveals itself, awakens, explains and makes itself understandable.

Key words: migration, collecting stories about life, narrative subject, dialogue meeting

Migracja 100 lat po *Chłopie polskim*...

„Historie mają moc zbliżania nas do siebie”

(Mélanie Vanetti-Engel)

„Lecz jak liczni są ci, których pochłonęła migracja,
a których liczby i nazwisk nigdy nie poznamy?”

(Kobelinsky, Le Courant, 2017)

Wprowadzenie

W roku 2018 obchodziliśmy setną rocznicę publikacji *Chłopa polskiego w Europie i Ameryce* (W. Thomas i F. Znaniecki). To klasyczne dzieło socjologii stanowi punkt odniesienia dla wielu autorów zbiorów opowiadań o życiu.

Oprócz opowiadania „zamówionego za wynagrodzeniem” u polskiego migranta Władka, odnajdujemy tu problemy, które stale nas zajmują i prowokują wiele dyskusji, a mianowicie: 1) napisanie historii życia przez sam podmiot dla rozmówców-badaczy oraz 2) tworzenie wiedzy i materiału naukowego przez badaczy i przez podmiot narracji, a jednocześnie dla tegoż podmiotu narracji. Opowieść Władka staje się ilustracją lub pretekstem dla tekstu naukowego.

Od czasu badań prowadzonych przeze mnie w ramach pracy doktorskiej nad statusem opowieści „zamówionej” lub uzyskiwanej od podmiotu narracji, który zawsze wyobrażałam sobie jako współrodzący się, uczestniczący w badaniach, zastanawia mnie, jakiej metody należy użyć, aby towarzyszyć podmiotowi opowiadającemu w tworzeniu jego opowiadania, a jednocześnie pozyskać tę opowieść? W jaki sposób ów proces „zbierania” opowiadań, który zainicjowaliśmy na uniwersytecie we Fryburgu (Schmutz, 2015a), wpłynął na ustanowienie relacji współtworzenia i współkształcenia w kontekście dorobku i tradycji (tj. historii życia jako historii uczenia się) (Dominicé, Schmutz, 2015).

W niniejszym artykule, składającym się z 4 części, zacznę od przypomnienia najistotniejszych elementów, dotyczących opowiadania migranta Władka, publikacji Thomasa i Znanieckiego (wydanej w roku 1918, a przetłumaczonej na francuski w roku 1998), następnie przejdę do tematu podmiotu narracji, ukazując związki historii życia jako historii uczenia się. W trzeciej części skupię się na doświadczeniach i powstaniu w roku 2017 zbioru zawierającego opowiadania dwóch kobiet migrantek, aby na koniec w części czwartej omówić problematykę migracji oraz zmian (lub ich braku) 100 lat po migracji chłopu polskiego. W konkluzji spróbuję zdefiniować i zidentyfikować specyficzne cechy zbioru opowieści, jakie mogliśmy zaproponować w ramach kształcenia na uniwersytecie we Fryburgu, dążąc do współtworzenia i współkształcenia podmiotów, opowiadających o sobie i pozostających w relacji dialogicznej.

Polski chłop w Chicago. Opowieść migranta

Zacznę od kilku stwierdzeń i związanych z nimi pytań na temat statusu tekstów, dotyczących autobiograficznych opisów.

W przypadku opowiadania o życiu chłopu polskiego Thomasa i Znanieckiego – stanowiącego tom 3 zatytułowany *Life record of an immigrant* (1919, s. 418), franc. *Le paysan polonais en Europe et en Amérique, récit de vie d'un migrant* [*Chłop polski w Europie i Ameryce, opowieść o życiu migranta*] – poznajemy jedynie skrótową „część” długiej i żmudnej pracy, obejmującej 5 tomów, noszącej tytuł *The Polish Peasant in Europe and America. Monograph of an Immigrant Group*.

Tom 3, do którego się odwołuję, dotyczy analizy polskiego tomu 3 przetłumaczonego na język francuski. Wykorzystam tu niektóre stwierdzenia zaczerpnięte z mojej pracy doktorskiej (2005), zwłaszcza dotyczące pracy narratorskiej opowiadającego, tj. Władka, z komentarzami i uwagami dwóch socjologów uzupełnionymi o przypisy tłumaczy francuskich.

Stwierdzenie pierwsze: *The Polish Peasant in Europe and America. Monograph of an Immigrant Group*, tekst przetłumaczony na język francuski w roku 1998 jako *Le paysan polonais en Europe et en Amérique, récit de vie d'un migrant*, przechodzi od monografii grupy (*immigrant group*) do opowiadania o życiu migranta (a nie imigranta), przy czym ze spisu treści całego dzieła, stanowiącego załącznik 2, s. 441 tegoż tomu, wynika, że tłumaczenie francuskie dotyczy tylko tomu trzeciego *Life record of an immigrant* (1919).

Aby zrozumieć, czego właściwie dotyczy tłumaczenie francuskie i spojrzeć na opowieść w kontekście całego obejmującego 5 tomów projektu, konieczne jest uważne przeczytanie załącznika. Tłumaczenie i wydanie francuskie jest zagadkowe: jak to możliwe, że podczas pracy nad wydaniem tego tekstu, uznawanego za klasykę szkoły chicagowskiej, nie zadbano o zapewnienie jego integralności i przedstawienie kontekstu? Autorzy publikacji udostępniłi czytelnikom jedynie kompendium dzieła, uzasadniając to w słowie wstępnym, że publikowany tekst stanowi *un choix à la fois éditorial, intellectuel*

i méthodologique [wybór podyktowany względami wydawniczymi oraz intelektualnymi i metodologicznymi].

Stwierdzenie drugie: Mamy do czynienia z tekstem stworzonym „na zamówienie”, napisanym przez Władka, polskiego emigranta mieszkającego w Chicago. Ów zamówiony u niego tekst, za który autor uzyskał zapłatę, został następnie opracowany przez obu socjologów. *The Polish Peasant in Europe and America. Monograph of an Immigrant Group*, opublikowany między 1918 a 1920 rokiem, uznawany jednogłośnie za pierwowzór historii o życiu, budzi szereg pytań. Już samo pojęcie „chłop” zbija z tropu, gdy dowiadujemy się, że Władek nigdy nie „pracował na roli”, podobnie jak jego ojciec, który był kowalem, służył w wojsku, został policjantem, a wreszcie kupcem. Ta budząca wątpliwości kwestia pojawia się już na drugiej stronie opowiadania, gdy Władek pisze: „Za młodu ojciec mój był kowalem. Wykonywał to rzemiosło do czasu, aż został powołany do wojska, w którym służył siedem i pół roku” (Thomas, Znaniecki, 1998, s. 103).

Wypunktowanie w przypisie 3 na s. 103: „Służył w wojsku, gdyż był chłopem: Władek woli nie mówić o swoim chłopskim pochodzeniu”¹ (Thomas, Znaniecki, 1998, s. 103).

Jak Thomas i Znaniecki doszli do takiego wniosku? Skąd uzyskali taką informację? Dlaczego nie przytaczają żadnego faktu historycznego na poparcie tego twierdzenia? W ten oto sposób w opowiadanie Władka wplatane są nieustannie przypisy socjologów, przy czym widzimy, że komentarze te każą czytelnikowi podchodzić do opowiadania z pewną rezerwą, co jest o tyle zdumiewające, że wydaje się sugerować, iż opowiadanie Władka nie jest prawdą, a zamiarem jest tutaj przedstawienie rzeczywistości zaaranżowanej².

Stwierdzenie trzecie: mamy tu do czynienia z „adaptacją” tekstu oryginalnego. Do wydania francuskiego wkomponowano bowiem różne opowiadania o sobie (różne biografie). Wspomniany tom 3 zawiera opowieść Władka, do której dodano dwa inne krótkie teksty biograficzne:

- „autobiografię” W.I. Thomasa (s. 31–37), napisaną bez wątpienia w roku 1927 w odpowiedzi na prośbę kolegi o tak samo brzmiącym nazwisku (Luthera L. Thomasa), który poprosił swoich interlokutorów o opisanie ich kariery i o podanie wydziału uniwersyteckiego, do którego przynależeli. Książka nigdy nie ujrzała światła dziennego, ale 46 lat później „American Journal of Sociology” opublikował autobiografię Thomasa. Zabawne spostrzeżenie: Thomas zrobił tak samo, jak Władek, tzn. spisał swoją opowieść na zamówienie. Zaskakujący dodatek do tego francuskiego wydania.
- biografię Znanieckiego napisaną przez jego córkę, H. Znaniecką-Łopatę (profesor na uniwersytecie w Chicago (Znaniecka Lopata, 1965, s. 39–42).

¹ Wszystkie tłumaczenia cytatów oraz materiałów źródłowych – mgr Leszek Demkowicz, mgr Uta Hrehorowicz.

² Zaaranżowanej dla kogo i przez kogo?

Należy nadmienić, że w obu dodatkowych tekstach, autobiografii i biografii, przytoczona jest ta sama anegdota, „opowieść obiegowa”, wyjaśniająca, skąd wzięto się u Thomasa zainteresowanie dokumentami osobistymi i historiami o życiu; chodzi mianowicie o przypadkowe znalezienie przez Thomasa, w pewien deszczowy dzień, listu leżącego na ulicy i uświadomienie sobie, że tego typu osobiste dokumenty mogą być wykorzystywane jako narzędzia badawcze.

Splatanie się w tym wydaniu francuskim różnych form opowiadań o sobie (opowiadań o życiu na podstawie listów, autobiografii, biografii) jest niezwykle interesujące.

Podmiot: źródło wiedzy i wiadomości

W latach 20. ubiegłego wieku szkoła chicagowska wyznaczyła nowy prąd socjologii empirycznej i zerwała z badaniami teoretycznymi i spekulatywnymi, podejmując badania w terenie, w szczególności w terenie miejskim, ponieważ wraz z industrializacją, ubóstwem, biedą społeczną oraz imigracją, której Chicago stanowiło przykład wyjątkowy – było bowiem drugim co do liczebności mieszkańców miastem „polskim” na świecie (Delory-Momberger, 2000, s. 172) – pojawiły się w nim liczne problemy, interesujące dla naukowców. Oprócz podejmowania badań terenowych, ówczesni badacze starali się pozyskiwać wypowiedzi podmiotów, mieszkańców miasta, co umożliwiało stosowanie metody jakościowej, a nie – jak dotąd – ilościowej³. Zgodnie z tą nową metodą prowadzenia badań socjologicznych, usłyszenie głosu pojedynczego „ja”, głosu „ja” ukonstytuowanego, możliwe było tylko dlatego, że owo „ja” istniało poprzez tworzące je społeczeństwo, tak samo jak społeczeństwo istnieje tylko dlatego, że istnieją jednostki, które je tworzą. Mówią o tym obaj autorzy we wstępie:

Nie można powiedzieć, że jednostka jest wytworem swojego środowiska, ani że wytwarza ona swoje środowisko. Wolno raczej powiedzieć obie te rzeczy naraz, [...]. Świat, w którym jednostka żyje, nie jest światem, jakim widzi go społeczeństwo lub naukowy obserwator, lecz takim, jakim widzi go ona sama (Thomas, Znaniecki, 1998, s. 62).

Słowa te świadczą dobitnie o geniuszu Thomasa i Znanieckiego, którzy, wykorzystując opowieść spisana osobiście przez Władka oraz dokumenty biograficzne, dowodzą wiary w słowo swojego rozmówcy. Anegdota o liście znalezionym przez Thomasa i pomyśle użycia go jako narzędzia do zebrania opowiadań o życiu okazuje się odkryciem podobnym do sławnego jabłka Newtona, tyle że w tym przypadku to nie jabłko, lecz list spadł z nieba. Opowieść nabiera wartości pedagogicznej i dydaktycznej, a C. Delory-Momberger (2000)

³ Przypomnijmy, że dopiero po roku 1948 badacze zyskali techniczną możliwość korzystania z zapisu dźwiękowego. W związku z tym pojawiają się kwestie pozyskiwania wypowiedzi ustnych i ich transkrypcji oraz archiwizacji i przechowywania.

przyrównuje początki szkoły chicagowskiej do silnie obecnej w Chicago tradycji protestanckiej, polegającej na badaniu, zgłębianiu siebie w formie pisanej, za którą kryje się specyficzna relacja człowieka do Boga, człowieka „odpowiedzialnego za samego siebie i za swoje czyny w bytowaniu społecznym, tak jak odpowiada przez Bogiem w bytowaniu duchowym” (Delory-Momberger, 2000, s. 186).

W latach 70. ubiegłego wieku, pod wpływem nauk humanistycznych *corpus* opowieści o sobie uległ rozbiciu, zdywersyfikował się i rozciągnął na prasę, fikcyjne autobiografie i opowiadania „spontaniczne”. Paradoksalnie jednak, równolegle do tego wyeksponowania podmiotu, zaczęły mnożyć się opowiadania o życiu tworzone za namową i przy pomocy ankietujących (socjologów, etnologów, psychologów i specjalistów od nauk edukacyjnych), opowiadania wpisujące się w tradycję prac szkoły chicagowskiej, które podkreślały kwestie determinacji społecznych, geograficznych, historycznych, politycznych i wysuwały problematykę podmiotu przed problematykę osoby działającej (aktora). Stosunkowo niedawne pojawienie się (w pierwszych 25 latach XX wieku) opowiadań o życiu, oprócz fascynacji dla terenu, dla faktów pozyskanych z pierwszej ręki, dla przekazu ustnego i przeżyć, świadczy o chęci uzyskania bezpośredniego dostępu do rzeczywistości społecznej za pośrednictwem opowieści o przeżytym doświadczeniu. Zza zasłony „transparentnego podmiotu narracyjnego” wyłania się i narzuca ideologia podmiotu zdolnego do mówienia o sobie w sposób całkowicie prawdziwy, do tworzenia swojej opowieści w sposób w pełni świadomy, w obecności neutralnego pytającego, który z kolei potrafi uczynić się niewidzialnym. Istotnie bowiem, transparentność i niewidzialność wydają się koncepcjami postmodernistycznymi i niepokojącymi w tym znaczeniu, że poprzez zacieranie ram i granic (między innymi w architekturze, poprzez wprowadzanie otwartych przestrzeni lub ścian ze szkła) dają w skrajnym wypadku efekt odwrotny, jakim jest obowiązkowe odkrycie się, ciągła ekspozycja, utrata intymności, doświadczenie włamania, które nie jest już włamaniem, gdyż wszystko stoi otworem. Wymóg bycia elastycznym, podobnie jak wymóg bycia dyspozycyjnym, do tego stopnia wywrócił wnętrze człowieka, że ukazania wnętrza nie należy już rozumieć tylko jako zwykłej metafory.

Opowiadania migrantek zebrane we Fryburgu w roku 2016

Chciałabym teraz przedstawić projekt, który polegał na zebraniu opowiadań o życiu dwóch kobiet – migrantek, a na koniec omówić wnioski dotyczące zastosowanej metody oraz zebranych treści.

W roku 2014, w imieniu stowarzyszenia *Histoires d'ici*⁴, złożyłam wniosek o udzielenie wsparcia dla projektu, polegającego na zebraniu opowiadań

⁴ Strona internetowa Stowarzyszenia *Histoires d'ici* [Historie stąd]: <http://www.histoiresdici.ch> [przyp. tłum.].

o życiu kobiet – migrantek, wychowujących niepełnosprawne dzieci. Głównym celem stowarzyszenia Histoires d'ici, którego od roku 2007 jestem założycielką i członkinią, jest ocalenie i upowszechnianie narracyjnego dziedzictwa Fryburga. W statucie stowarzyszenia Histoire d'ici zapisano m.in.:

Pod nazwą „Histoires d'ici – Stowarzyszenie na rzecz zbierania i upowszechniania dziedzictwa, stanowiącego pamięć Fryburga: żywego dziedzictwa narracyjnego, opowiadań o życiu, ilustrowanych i przekazywanych ustnie” Stowarzyszenie może prowadzić wszelkiego rodzaju działania właściwe dla realizacji swojego celu, świadczenia pomocy i doradztwa, zarówno poprzez działania indywidualne, jak kolektywne (Artykuł pierwszy).

Stowarzyszenie od początku gorliwie wspiera publikacje wydawnictw, dotyczących Fryburga i przyczynia się do propagowania wśród publiczności idei zbierania opowiadań. Potrafiło wzbudzić u mieszkańców Fryburga i wielu innych regionów szczerą chęć opowiadania o sobie. Założenie stowarzyszenia Histoires d'ici było związane z otwarciem nowego kierunku studiów podyplomowych dla osób profesjonalnie zajmujących się zbieraniem opowiadań o życiu (Certificate of Advanced Studies, CAS)⁵. Kierunek ten został otwarty w ramach kształcenia ustawicznego na Uniwersytecie we Fryburgu, miejscu zawsze dla mnie przyjaznym i życzliwym. Uzyskawszy dyplom CAS (tzw. *volée I*), Geneviève Piérart, wykładowczyni i badaczka posiadająca spore doświadczenie w pracy z migrantami, przystąpiła do projektu zbierania opowiadań o życiu kobiet – migrantek wychowujących niepełnosprawne dziecko (Piérart, 2013). Nasz projekt stał się odtąd projektem badawczym, w ramach którego chcieliśmy oddać głos kobietom, aby poznać i lepiej zrozumieć ich historię.

Aby zrealizować ten cel, trzeba było pokonać długą i krętą drogę, ale taki już jest los migrantów, że trzeba iść ścieżkami biegnącymi z dala od utartych szlaków, jakie można by nakreślić na mapie. Taki jest też los ich historii życia: trzeba wielu zabiegów i wybiegów, aby zdołać nadać formę życiu, które czasami wydaje się nie mieć już żadnej formy.

Jako członkini założycielka stowarzyszenia Histoires d'ici uznałam za bardzo ważne, aby pokazać i jednym, i drugiem, że narracyjna spuścizna Fryburga to nie tylko baśnie i legendy, ani tym bardziej opowiadania ludzi „stąd”, lecz że obejmuje ona również historie mieszkańców Fryburga, naturalizowanych lub nie, którzy tu żyją od lat, tu założyli rodzinę, tu mówią o swoich korzeniach, tu nawiązują kontakty i widzą, jak tu dorasta ich potomstwo. Oddać głos i słuchać historii tych osób, mówiących z większą lub mniejszą swobodą w obcym dla siebie języku, mówiących o życiu, któremu zdołały nadać kształt, czasem dzięki konformizmowi i przyswojeniu sobie lokalnego kontekstu społeczno-kulturowego. Ta wiedza pozwala nam uświadomić sobie, co znaczy umieć pozostać wiernym temu „skąd przychodzę i kim się staję”.

⁵ *Certificate of Advanced Studies*. Strona internetowa CAS: <http://www.unifr.ch/news/fr/8114/>. Strona stowarzyszenia badaczy zbierających opowiadania o życiu, ARRV: <http://arrv.ch/> [przyp. tłum].

Zwróciłam się wówczas do Mélanie Vanetti-Engel (CAS volée I), która z uwagi na swoje zainteresowania i wykształcenie (skończyła etnologię), a także dlatego, że sama była młodą matką, wydawała się idealną osobą do zbierania opowiadań w ramach naszego projektu. Opublikowana praca świadczy o pełnym sukcesie tego przedsięwzięcia. Zbierając opowiadania o życiu, Vanetti-Engel postawiła w centrum relacji spotkania, dzięki czemu jej osobowość, pytania i wątpliwości, obawy lub entuzjazm, odsłanianie się i objaśnianie, pozwoliły jej przeżyć relację z drugą osobą:

Spotkałam dwie kobiety. Dwie kobiety, które przyjechały do Fryburga z daleka. Opowiedziały mi swoją historię. Skrawek swojej historii. Opowiedziały mi o tym, jak wyjechały ze swojego kraju i jak dotarły tutaj. Mówiły mi o tym, jaką drogę musiały przebyć, aby posuwać się naprzód. Jak porzuciły to, co posiadały i jak zbudowały to, co posiadają dzisiaj. Opowiedziały mi w sposób nieskończenie szczerzy, co się dla nich liczyło, jak wyszły za mąż i jak zostały matkami. Obie mają po kilkoro dzieci i każda z nich ma dziecko, u którego zdiagnozowano autyzm. Dziecko inne niż wszystkie, dziecko odmienne. Dziecko, któremu trzeba pomagać bardziej niż innym, dziecko, które wiele wymaga, ale które również wiele daje.

Jak powiedziała mi jedna z tych matek: „Z jednej strony to radość, a z drugiej wielkie cierpienie. Przeżywasz oba te skrajne uczucia jednocześnie” (Vanetti-Engel, 2016)⁶.

Istotą tego procesu jest słowo „ja”, które objawia się, budzi, objaśnia i daje się zrozumieć. W ten sposób czytelnicy zostają poniekąd włączeni w dynamikę dialogu, dzielenia się, zastanawiają się nad życiem narratorek, nad własnym życiem, życiem w ogóle, i podążają krok w krok ku formie wzajemnego zrozumienia (Schmutz, 2015b). Jak zrozumieć życie tych dwóch kobiet, Yary i Sofii, przybyłych z Macedonii i Syrii, od wielu już lat mieszkających we Fryburgu, kobiet, które skupiają swoje historie na historii swojego dziecka „innego niż wszystkie”? Stają się one matkami uniwersalnymi, gdyż ich odmienne, jednostkowe przeżycia nabierają kształtu rozpoznawalnego przez wszystkie kobiety, będące lub niebędące matkami, migrantki lub nie-migrantki, mające lub niemające dziecka innego niż wszystkie, wychowujące je samotnie lub wspólnie z partnerem.

Czytelnik widzi inność, odmienność niezwyklej historii życia tych silnych kobiet, a jednocześnie dostrzega w nich tak wiele wspólnego z własnym życiem, rozpoznając się w nich i rozumiejąc ową nadzieję pokładaną przez kobiety żyjące gdzieś na obrzeżach pozbawionej ludzkich uczuć ludzkości i ich wolę walki prowadzonej w sposób cichy, dla dziecka, dla cierpiącego, dla najmniejszego, dla swojej rodziny.

Vanetti-Engel pisze:

A więc oczom moim jak źródło wyptywające ukazują się zestawienia. Być matką – być kobietą / być kobietą – być matką / być matką migrantką, tak, oczywiście, ta rzeczywistość musi zostać wyrażona, dotyczy bowiem dużej liczby osób w naszej społeczności. Jaka jest rzeczywistość codzienna matki-migrantki? Co napotyka? Skąd czerpie środki? [...] Gdzie i jak krzyżują się nasze drogi?

⁶ Fragment zaczerpnięty z materiału badawczego zebranego przez Mélanie Vanetti w 2016 roku.

Ileż niewiadomych! Chciałabym tylko wiedzieć więcej! Gdy przychodzi mi rozmawiać na te tematy, moja kobieca wrażliwość i rzecz jasna moja codzienność matki trojga dzieci budzą moje zmysły. A poza tym kobieta-matka, przybywająca z innych stron, to mama małego Luisa Manuela, który chodzi do klasy z moim synkiem, to mama Issoufa, którą mijam co wtorek rano na dziedzińcu szkoły, to mama Tiago, Itziara, Sémi, Gabriela, Igora, Melissy i innych, wszystkich szkolnych kolegów i koleżanek moich dzieci. Kobiety, które, jak sobie wyobrażam, codziennie rano pochłonięte są niemal tą samą krzątaniną, co ja: wstawanie, ubieranie, śniadanie, drugie śniadanie wsuwane szybko do tornistra i ucałowanie dziecka wychodzącego do szkoły (Vanetti-Engel, 2016).

100 lat po ... Wciąż więcej migrantów i migrantek, a coraz mniej opowiadań

Nawet strach postradania życia w odmętach morza nie powstrzyma ich

W roku 2018 państwa europejskie (podobnie jak inne państwa na innych kontynentach) przeżywały zjawisko określane „kryzysem migracyjnym”, i nikt we Francji, w Szwajcarii, w Niemczech lub w Polsce nie może nie być świadomym „tego naporu migrantów” na granice i morza. Czy są dziś jeszcze badacze, którzy zachęcaliby migrantów i migrantki do spisania lub opowiedzenia ich historii?

Brak opowiadań migrantów wskazuje na istnienie pewnej formy hierarchii podmiotów narracyjnych, zwłaszcza jeśli uświadomimy sobie, że wiek XXI uchodzi za wiek opowiadań o sobie i biografii (Gefen, 2015, 2017). Jako że nie jestem specjalistką od migracji, musiałam „przekroczyć granice mojego obszaru” i wyjść na spotkanie badaczy, którzy tym zjawiskiem się zajmowali. Laacher (2006, 2012, 2013) i Le Bras (2017) oraz praca zbiorowa Babels (Kobelinsky, le Courant, 2017) dostarczają wiele cennej wiedzy na ten temat: „Ziemia bez legalnej egzystencji unosi jedynie istoty dryfujące, pozostawione samym sobie, żyjące i odnajdujące się tylko na peryferiach świata ludzi i ogłady” (Laacher, 2013, s. 130).

Termin „migrant” jest terminem ogólnym o znaczeniu neutralnym, którym zastąpiono parę terminów „emigrant–imigrant”, wprowadzonych w XIX wieku po ustanowieniu przez państwa narodowe kontroli ich granic. Zdziwiałe jest to, że wprowadzenie jednego terminu „migrant” spowodowało zniesienie rozróżnienia między tymi, którzy wyjeżdżają, a tymi, którzy napływają. Informacja o napływie migrantów działa na wyobraźnię ludzi, pojawia się wizja inwazji i tworzy się uczucie zagrożenia dla bezpieczeństwa. Chciałabym przytoczyć tu ponownie słowa Zygmunta Bauman, którego cytowałam podczas konferencji we Wrocławiu w roku 2010 (Dominicé, Schmutz, 2015). Według tego socjologa i filozofa polskiego pochodzenia, nasilenie się różnic w mobilności jest jednym z najbardziej znamienitych skutków ostatnich przekształceń wywołanych globalizacją, opartą na gospodarce wolnorynkowej.

Emigranci, imigranci, obcy, wygnańcy, ekspatrianci, uchodźcy, włóczędzy, bez papierów, nielegalni, nomadowie: słowa te nie są słowami bez znaczenia. Chodzi o nazwanie osób, które opuszczają kraj, w którym się urodziły i którego

społeczności były członkiem, w poszukiwaniu innego miejsca do życia. Różne sposoby ich nazywania odsyłają do bardzo różnych warunków i decyzji, bądź powodów do wyjazdu. Słowa, które zastępują się wzajemnie (Laacher, 2013) i odsyłają do jednej tylko rzeczywistości i jednego pojęcia przynależności „negatywnej”: przynależności do grupy tych, którzy nie przynależą już do żadnej ziemi lub, wg Laachera, którzy nie mają już domu [ogniska domowego]:

Dom jest więc centrum świata nie w znaczeniu topograficznym, lecz w sensie egzystencjalnym: miejscem, w którym gromadzi się rodzina i które utożsamia się z rodziną, miejsce pełne ciepła i miejsce, w którym rozpala się ogień, miejsce, które jest schronieniem, miejscem, w którym można się schronić. [...] Bez domu życie ulega rozbiciu, traci jedność i sens (Laacher, 2013, s. 133).

Zwróćmy uwagę na fakt, że cała populacja migrantów, dla nazwania których stosowane są te określenia, to ludzie najbiedniejsi, najubożsi z ubogich, nawet jeśli niektórzy z nich zapłacili fortunę, czy wręcz zrujnowali całą rodzinę. Laacher pokazuje, że najbiedniejszymi z biednych w tej zasmucającej hierarchii są kobiety, niemające prawa głosu, w imieniu których „tak czy owak zawsze głos zabierają mężczyźni” (Laacher, 2012, s. 183). Z kolei migracja dobrowolna wśród najmłodszych jest promowana i wspierana (programy Erasmus itp.) jako „najlepsza droga” do zdobycia wiedzy i cennego doświadczenia, wymagająca postawy otwartości, wiedzy będącej uzupełnieniem i pogłębieniem wykształcenia uniwersyteckiego, technicznego, ekonomicznego itp. Hervé Le Bras (2017) mówi, że stoimy w obliczu nowej selekcji migrantów i związanej z nią nowej światowej równowagi kompetencji.

Hervé Le Bras (2017) kwestionuje obieguowe przekonanie, zgodnie z którym migrują ludzie najbiedniejsi. Wręcz przeciwnie, wykazuje on, że migrują ci, którzy posiadają kapitał (wykształcenie, kompetencje, pieniądze) i udowadnia tym samym, że migracja jest zhierarchizowana. Skłonność do migracji zależy od nadziei na zdobycie zatrudnienia. Weźmy na przykład lekarzy migrujących z państw Europy Wschodniej do bogatych państw Europy Zachodniej, podczas gdy lekarze z Europy Zachodniej wyjeżdżają z kolei do Kanady, Australii, Stanów Zjednoczonych. Nadmienmy, że to samo dotyczy nauczycieli uniwersyteckich, inżynierów i wykwalifikowanych robotników. Pragnienie jednostek do wyemigrowania do krajów lepiej notowanych łączy się z obawą przed napływem emigrantów z krajów o gorszych notowaniach. „Emigracja i imigracja podsycają jednocześnie pragnienie i lęk” (Le Bras, 2017, s. 60).

Oczywiście, gdy mowa jest o migracji, chodzi prawie wyłącznie o migrantów „bez domu”, często zgrupowanych w obozach, które Laacher określa mianem „miejsc składowania”, w których zniesiona jest jakakolwiek organizacja i które można znaleźć w różnych zakątkach świata.

Najbardziej szokuje nie tyle bród, ile zniesienie odległości między przestrzeniami, tak że ludzie i ich odpady rzucają się w jedno i to samo miejsce. [...] Tak jakby codzienne życie w błocie pospołu ze szczurami nie było zdolne wstrząsnąć sumieniem (Laacher, 2013, s. 129).

Nigdy życie nie miało tak niskiej ceny dla pewnej grupy ludzi ryzykujących wszystkim, by wyjechać, nawet własną bezimienną śmiercią. Podczas gdy dla innych decyzja o wyjeździe jest czymś wartościowym i pozwala wzbogacić CV. Cóż takiego mają oni więcej od tych pierwszych?

Konkluzja

Obecnie, gdy myślimy o migracji – lub „kryzysie migracyjnym” w odniesieniu do migrantów, będących uciekinierami z krajów ogarniętych wojną – paradoksalnie zapominamy o tych migrantach, przeważnie ludziach młodych, do których kierowane są silne zachęty (lub więcej niż zachęty) do podjęcia migracji, argumentowane koniecznością bycia mobilnym, znajomością wielu języków, zaliczenia wielu podróży i zdobycia doświadczeń transgranicznych. Dlaczego więc tak trudno jest wyobrazić sobie porównanie tych dwóch rodzajów migracji: tych, które określane są jako inwazyjne, nielegalne, bez dokumentów (najczęściej z utratą tożsamości) oraz tych drugich, z wymaganymi dokumentami, umowami, kontraktami, migracji podejmowanych w celu silniejszego „utwierdzenia tożsamości”? Tych, które stawiają za priorytet przeżycie, z tymi, których cele są wyłącznie ekonomiczne, skupione na pomnażaniu kapitału?

Media w swoich przekazach ilustrowanych przerażającymi scenami na temat nielegalnych uciekinierów, żyjących w skrajnych warunkach bombardują nas tymi obrazami i stale powtarzanymi komentarzami, wobec których pozostajemy niemi i czujemy, że nic już z tego nie rozumiemy? Jak to jest, że ci inni, ci legalni, mogą opowiadać i publikować fascynujące opowiadania o swoich odkrywczych peregrynacjach (choćby i bez pieniędzy), wychwalając zalety przygody, odkrywania nowych horyzontów, dzielności podróżowania jako prawdziwego źródła ich wiedzy? Zdecydowanie nie ma równości w opowiadaniu.

Tłumaczenie z języka francuskiego: mgr Uta Hrehorowicz
mgr Leszek Demkowicz
Korekta: dr Aneta Słowik

Bibliografia

- Delory-Momberger C., 2000, *Les histoires de vie, de l'invention de soi au projet de formation*, Anthropos, Paris.
- Dominicé P., Schmutz C., 2015, *Affronter de nouvelles conditions biographiques*, [w:] O. Czerniawska, A. Słowik (éd.), *Trajets de formation et approche biographique*, L'Harmattan, Paris, s. 113–135.
- Gefen A., 2015, *Inventer une vie, la fabrique littéraire de l'individu*, Les impressions nouvelles, Bruxelles.
- Gefen A., 2017, *Réparer le monde, La littérature française face au XX^e siècle*, Corti.
- Kobelinsky C., le Courant S. (éd.), 2017, *La mort aux frontières de l'Europe: retrouver, identifier, commémorer*, Babels, Neuvy en Champagne.

- Laacher S., 2006, *L'Immigration*, Éditions Le Cavalier Bleu, Paris.
- Laacher S., 2012, *Les femmes migrantes dans l'enfer du voyage interdit*, „Les temps modernes”, vol. 2, n° 668, s. 183–201.
- Laacher S., 2013, *Refugiés sans refuge*, „Pouvoirs”, vol. 1, n° 144, s. 125–136.
- Le Bras H., 2017, *L'âge des migrations*, Autrement, Paris.
- Montgomery C., Lamothe-Lachaine A., 2012, *Histoires de migration et récits biographiques. Guide de pratique pour travailler avec des familles immigrantes*, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Piérart G., 2013, *Handicap, migration et famille. Enjeux et ressources pour l'intervention inter-culturelle*, les éditions, Genève.
- Schmutz-Brun C., 2015a, *Vous avez dit „formation”? Bizarre, comme c'est bizarre!*, „Chemin de formation”, n° 19, s. 27–39.
- Schmutz-Brun C., 2015b, *L'expérience suisse du troublant récit de vie*, „Chemin de formation”, n° 19, s. 151–163.
- Thomas W.I., Znaniecki F., 1918, *The Polish peasant in Europe and America: monograph of an immigrant group: Volume III. Life-Record of an Immigrant*, Core Historical Literature of Agriculture, <http://chla.library.cornell.edu/c/chla/browse/title/3074959.html> (dostęp: 15.03.2021).
- Vanetti-Engel M., 2017, *„Partout où ils m'ont dit d'aller, je suis allée”, recueil de 2 récits de femmes migrantes avec enfant handicapé* (praca badawcza, źródło: materiał pochodzący od M. Vanetti-Engel).
- Znaniecka Lopata H., 1965, *Florian Znaniecki: His Life*, [w:] F. Znaniecki, *Social Relations and Social Roles: The Unfinished Systematic Sociology*, Chandler, San Francisco, s. xiii–xix.

Anna Walulik*

MOJA MAMA MA SVOJĄ „ŚWIĘTĄ TRÓJCĘ” WYCHOWANIE W RODZINIE POLSKIEJ NA EMIGRACJI W AUSTRALII

Streszczenie. W problematykę rodzinnych biografii w sposób specyficzny wpisują się procesy wychowania w rodzinie na emigracji. W niniejszym artykule analizie i interpretacji poddane zostały opowieści o życiu rodziców i syna – Polaków związanych z emigracją do Australii. Wyłania się z nich specyficzny charakter prowadzonych procesów wychowawczych, który wyznaczają: kształtowanie tożsamości, wychowanie religijne i edukacja. Interpretacja wyodrębnionych kategorii upoważnia do stwierdzenia, że celem wychowania w rodzinie (i nie tylko) jest szczęśliwe życie dziecka (także dorosłego). Niniejszy artykuł pokazuje, że człowiek dla poczucia szczęśliwego życia potrzebuje jasnych punktów odniesień w wymiarach: historycznym, psychicznym, moralnym i duchowym. Stosunek do nich decyduje o tym, czy w procesach wychowania stosuje się zasady wynikające z pedagogiki ciągłości, czy radykalnej zmiany. Ocenie zasadności ich wykorzystania w praktyce może służyć refleksyjna ewaluacja.

Słowa kluczowe: tożsamość, wychowanie religijne, edukacja, ewaluacja, ciągłość

My mother has her “holy trinity”. Growing up in a Polish family on emigration in Australia

Summary. The issue matters of the family biographies comprises in a specific way the processes of upbringing in family on emigration. The article focuses on the analysis and interpretations of narrative on the sun's and father's life – Poles connected with the emigration to Australia. From them the peculiar character of the trajectory of upbringing processes. This character designates: molding the identity, religious upbringing, and education. The interpretation of the distinguished categories justifies the thesis that the aim of upbringing in family (and not only) is the child's happy life (adult's as well). This article shows that man needs transparent points in the following dimensions: historical, psychological, moral, and spiritual to feel happy. His/her attitude to them decides whether the principles coming from the pedagogy of continuity or the radical change are applied in the processes of upbringing. In this context, it can be claimed that the reflective evaluation can serve the assessment of justification of their use in practice.

Key words: identity, religious upbringing, education, evaluation, continuity

* Akademia Ignatianum w Krakowie, e-mail: walulika@gmail.com

Użyte w tytule określenie „święta trójca mojej mamy” pochodzi z opowieści, którą w roku 2017 uzyskałam podczas rozmowy z Piotrem – mężczyzną w okresie średniej dorosłości, urodzonym w Australii. Wypowiada¹ je w kontekście oczekiwań, jakie ma mama w stosunku do partnerów życiowych dzieci:

Zawsze żartowaliśmy z mamy i ciągle żartujemy, że co jest najważniejsze w sensie na przykład jakieś dziewczyny. To to, żeby była Polka, katoliczka i wykształcona. I dla mamy to jest chyba bardziej „święta trójca” niż nasza katolicka Trójca – najświętsze. Więc akurat mam taką dziewczynę: Polkę, katoliczkę, wykształconą, która spełnia wszystkie mamy kryteria i to jest śmieszne pod tym względem, bo nie wiem za bardzo po co. Nie wiem po co w tym w sensie tej polskości po co, bo jeśli chodzi o ukierunkowanie moralne i tak dalej to wychowani jesteśmy w tej kulturze katolickiej i to jest bardzo ważne. A co do wykształcenia to też pomaga w rozwoju swoim i dzieci. I tak zgadzam się oczywiście. A w sensie tej polskości to pytanie: po co? Czy to jest na porządku dziennym potrzebne?

Chociaż wątpliwości narratora, co do słuszności tych „wymogów” rodzą się tylko w kontekście polskości, to w tak pluralistycznej, wielokulturowej, ponowoczesnej rzeczywistości takie radykalne obwarowania muszą rodzić pytanie o charakter prowadzonych procesów wychowawczych. Analiza tej opowieści oraz opowieści rodziców pozwala ustalić, że poszczególne kategorie odnoszą się do kolejnych wymiarów wychowania. Ich interpretacja upoważnia do stwierdzenia, że celem wychowania w rodzinie (i nie tylko) jest szczęśliwe życie dziecka (także dorosłego). Niniejszy artykuł zmierza do odpowiedzi na pytanie: Czym charakteryzuje się wychowanie w rodzinie, które umożliwia osiągnięcie tak upragnionego przez wychowawców skutku w postaci szczęśliwego życia wychowanków?

Strukturę odpowiedzi na to pytanie wyznaczają wskazane przez rozmówcę kategorie, które w refleksji pedagogicznej odnieść można do: kształtowania tożsamości, wychowania religijnego i edukacji. Wydobywam je z opowieści syna wielokrotnie ją czytając i odnajduję odniesienia w opowieści rodziców. Do tego sposobu postępowania badawczego zainspirowało mnie spostrzeżenie duńskiego filozofa Sørensa Kierkegaarda, który w swoim dzienniku zapisał: „Mając czasem wolną godzinę, oglądam sobie ludzi z okna, i oglądam każdego człowieka w jego piękności. [...] widzę w nim bowiem jednostkę, która jest równocześnie człowiekiem ogólnym, widzę w nim tego, który ma konkretne zadanie w życiu, ma swoją teleologię w sobie samym, realizuje to swoje zadanie i widocznie zwycięża” (Kierkegaard, 2009, s. 247). Idąc tym tropem badam, jakie znaczenie wychowaniu w obrębie tych kategorii nadaje syn, a jakie rodzice. Ten sposób postępowania badawczego służy odkrywaniu uznanego systemu wartości zarówno w odniesieniu do wychowawcy/badacza, jak i wychowanka/badanego (Ciechowska, Walulik, 2018).

¹ Wypowiedzi rozmówców przytaczam w oryginale. Uzupełniłam je tylko znakami interpunkcyjnymi.

Biograficzne konteksty wychowania w rodzinie polskiej na emigracji w Australii

Moich rozmówców – Piotra i jego rodziców spotkałam w Holy Family Services w Marayong w Australii – Nowa Południowa Walia, dokładniej przedmieścia Sydney. Miejsce to zostało zakupione i wybudowane przez powojenną emigrację, gdy zaistniała potrzeba zaopiekowania się dziećmi Polaków, którzy przybyli z obozów i byli zobowiązani odpracować kontrakt. Bardzo szybko okazało się, że rodzice odpracowując kontrakt nie byli w stanie zaopiekować się dziećmi i w tym celu na zakupionym placu wybudowali sierociniec, w którym opiekę nad dziećmi sprawowały siostry nazaretanki. Z czasem wybudowano w tym miejscu również kościół, a później odpowiadając na pojawiające się coraz to nowe potrzeby, siostry zakładały przedszkole, szkoły, a wreszcie zespół placówek opieki dla osób starszych. Moi rozmówcy nie są wprost związani z tym miejscem, ale jak dla większości Polaków z Sydney i okolicy jest to miejsce dobrze znane. A obecnie ciocia Piotra jest pensjonariuszką Aged Care we wspomnianym Holy Family Services.

Marianna i Bronisław – rodzice Piotra przybyli do Australii na początku lat siedemdziesiątych dwudziestego wieku². Nie należą zatem ani do emigracji powojennej, ani tak zwanej „solidarnościowej”. Obydwoje są z wykształcenia geografami, rodzicami czwórki dzieci: córki i trzech synów, którzy osiągnęli wysoką pozycję społeczną. Żadne z nich nie związało swojej dorosłości z Australią. Dwoje najstarszych osiedliło się w Polsce. Autor analizowanej opowieści jest najmłodszy z czwórki rodzeństwa. Nie założył jeszcze rodziny. Aktualnie mieszka w Nowym Jorku, spotyka się z dziewczyną, również Polką, i sam żartobliwie zauważa, że być może dzięki temu będzie mógł wpisać się w oczekiwanie mamy.

Marianna i Bronisław są aktywnymi członkami Polonii i w tę działalność włączają dzieci. Piotr stwierdza:

Przez jakieś 2 lata nie było decyzji w Polonii, która by nie wymagała głosu, który by wychodził z naszej rodziny i to już był przesyt. W takim razie, gdy wyleciałem z Australii to częściowo było też i po to, żeby odejść od tego wszystkiego, bo przestało to być już przyjemnością i przestało to mi funkcjonować w życiu takim osobistym – nie mówię romantycznym, ale generalnie osobistym.

Ale opowiadając o życiu w Nowym Jorku, wyznaje:

Ja bardziej się identyfikuję z Polakami, którzy są w Polonii od teraz, nie z dziećmi, czy wnukami Polonii poprzednich pokoleń, nie z tym pierwszym pokoleniem. Czyli moi wszyscy najbliżsi koledzy, koleżanki, dziewczyna nawet, to są Polacy którzy wylądowali w Nowym Jorku najczęściej już z wykształceniem w Polsce, a nie ci którzy się urodzili tam, albo przyjechali, gdy mieli 3 czy 4 lata i bardziej są Amerykanami niż Polakami. [...] obecnie w Nowym Jorku jestem w zespole, który śpiewa po polsku. Jestem bar-

² Dane biograficzne uzupełniam na podstawie: Łacek, 2011, s. 85–124.

dzo dumny że mogę skomentować to, że przychodzą na nasze koncerty 250 osób, co nie jest wcale takie łatwe w Nowym Jorku zrobić, bo tam jest taka duża konkurencja i jeszcze bardziej się cieszę że 20–30% w ogóle nie rozumie, co się dzieje na scenie w sensie śpiewu, bo są to przeważnie moi znajomi z poprzednich prac i tak dalej, którzy zapraszają z kolei swoich znajomych, bo im się podoba klimat tego wszystkiego i ta muzyka im się bardzo podoba. To jest takie fajne połączenie właśnie z domu. Wzięte z tych różnych fragmentów polskości. Bardzo ważny aspekt, łączy nas muzyka.

Umiejętności muzyczne uzyskał Piotr w wieku szkolnym. Do wspomnianego przez Piotra klimatu, Polacy w Australii odnoszą się niezależnie od tego, z której pochodzą emigracji i w jakim są wieku. Odwołują się do tego klimatu także ci, którzy urodzili się już poza Polską i nie znają języka polskiego. Bezsprzecznie tworzą go relacje zawiązywane w harcerstwie i poprzez zaangażowanie w zespołach tanecznych („Kujawy”, „Syrenka”, „Lajkonik”). Piotr przyznaje:

Tańczyłem w zespole 14 lat. Moi najbliżsi znajomi w Australii to właśnie są ci i z harcerstwa i z tego zespołu. Najczęściej z obu, bo wszyscy robiliśmy te same rzeczy. W takim codziennym środowisku ludzie poznają swoich przyjaciół.

Kolejnym elementem budującym biografię Polaków na emigracji jest język rodziców, który Ewa Hoffman w swoim pamiętniku o języku określa językiem macierzystym, ojczystym, natiwnym, prymarnym, rodzimym, wyjściowym i źródłowym (Hoffman, 1995). Piotr stwierdza:

Nie wyobrażam sobie mówienia do rodziców po angielsku, bo nie było nigdy takiej opcji. Tak się nie robiło w domu. Koniec i kropka. I to nie tak, że to było wymagane szmatą albo pasem, ale tak po prostu się działo. Nie wiem, jak moi rodzice to zrobili, bo mam mnóstwo moich kolegów, którzy byli, tak obiektywnie patrząc, w podobnej sytuacji, tylko że w ogóle nie mówią po polsku. Może i rozumieją, ale nie potrafią już mówić, więc jakieś wysiłek na pewno ze strony rodziców był. Nie wiem, jakim cudem Oni to zrobili, ale tak zrobili.

Dla Piotra język jest podstawą zakorzenienia w kulturze rodziców. Można powiedzieć, że język identyfikuje jego tożsamość. Zaznacza, że znajomość języka rodziców jest wyrazem czerpania z tego samego źródła kulturowego. Można przypuszczać, że ta identyfikacja zostaje uświadomiona dopiero w dorosłości, gdyż proces uczenia się języka rodziców odbywał się w sposób nie-uświadomiony. Wyjaśnieniem jak się to odbywało jest opowieść mamy³, która w zakończeniu wyznaje: *Polski ma być tym, naprawdę czymś, co dodaje im skrzydeł, a nie plecakiem wyładowanym cegłami, który należy wyrzucić zaraz za rogiem.*

Jeszcze jednym elementem budującym biografię na emigracji jest religia. Zarówno przynależność do harcerstwa, jak i zespołów tanecznych, czy muzycznych łączy się w przypadku Polaków w Australii z Kościołem katolickim:

³ Problem ten jest przedmiotem moich odrębnych analiz. Tekst w przygotowaniu.

Rozumiem że wiele ludzi ma różne na przykład poglądy na przykład co do wiary, bo to [polskość – przyp. A.W.] jest w pewnym sensie podobne. Dlaczego ja chodzę do kościoła? To nie jest bo moi rodzice chodzą bo gdy wyleciałem z Sydney to pewnie ten powód już odpadłby dawno temu i bym nie chodził do kościoła.

Mama, ukazując źródło refleksji syna, mówi: *Była msza wieczorna tutaj polska i myśmy w zasadzie na ten świat przychodzili z rodziną całą. Dzieci czytały, śpiewały, Ewa psalmy śpiewała, chłopcy czytali, służyli do mszy.* W konkluzji opowieści o starszym synu Andrzeju, analogicznie, jak w odniesieniu do nauki języka polskiego, stwierdza: *Religia ma być pomocą, a nie ma być kulą u nogi, której on [Andrzej – przyp. A.W.] nie udźwignie.*

Nawet tak skrótowo zarysowane konteksty biograficzne wskazują na to, że w wychowaniu w rodzinie polskiej na emigracji szczególnie mocne akcenty były (są?) położone na rozwijanie świadomości uczestniczenia w ciągłości kulturowej i religijnej. Fundament tej ciągłości moi rozmówcy lokują w wychowaniu w rodzinie, którego celem jest osiągnięcie takich zdolności, które pozwolą odnaleźć swoje miejsce w nawet najbardziej skomplikowanym świecie dorosłych. Tym samym wpisują się w budowanie refleksji pedagogicznej (Sobiecki, 2017).

Kształtowanie tożsamości

Tożsamość człowieka, czyli jego wyobrażenie o sobie samym, ma dynamiczny charakter, dlatego można mówić, że podlega ona rozwojowi i na różnych etapach życia przebiega w odmienny sposób (Ilg, Betes-Ames, Baker, 1998). Stanowi swego rodzaju okulary, a może precyzyjniej percepcyjną soczewkę, przez którą człowiek postrzega samego siebie i otaczający go świat. Można zatem jej kształtowanie postrzegać w kategoriach jednostkowych, jak i zbiorowych (Bokszański, 2006). Ten sposób rozumienia tożsamości jest również obecny w narracji moich rozmówców.

Zanim przechodzimy do zasadniczej opowieści w luźnej rozmowie pytam Piotra, jak się żyje Polakowi na obczyźnie. Z charakterystycznym dla niego poczuciem odpowiedzialności za to, co mówi i robi, traktuje moje pytanie jako punkt wyjścia do opowieści:

Nie wiem, czy pytanie jest wyjątkowo specyficzne, ale rozumiem o co chodzi. Pierwsze pytanie: czy jestem Polakiem czy nie, to jest wieczny taki dysonans egzystencjalny, w sensie – kim jestem? Czy identyfikuję się jako Polak? Bardzo! Czy to jest na niekorzyść moją australijską? Nie! Jestem równie Australijczykiem jak i Polakiem. Tylko różnie! Inaczej Australijczykiem, inaczej Polakiem w sensie takim czysto praktycznym.

Przytoczona wypowiedź Piotra przywołuje na myśl definicję terminu tożsamość zamieszczoną w *Nowym słowniku języka polskiego*, z której wynika, że w odniesieniu do osoby to świadomość własnych cech i własnej odrębności, jako fakt, że ktoś jest „Tą” osobą, a w odniesieniu do grupy to wewnętrzna

spójność i poczucie jedności. Oznacza to, jak zauważa Jerzy Nikitorowicz (2005), że tożsamość jest konstruktem wielowymiarowym, łączącym w sobie elementy osobowe człowieka i centralne wartości grupy, do której osoba należy.

W tym kontekście oczywiste wydają się być słowa Piotra kończące refleksję wywołaną moim pytaniem, w której wskazuje na to, że tożsamość lokuje osobę w miejscu i czasie, odnosi do jej zakorzenienia i odsyła do społecznych identyfikacji: „Jestem przekonany, że niezależnie od tego, gdzie bym się urodził, a mając tych rodziców, byłbym wychowany tak samo”.

Źródło przekonania syna odnaleźć można w opowieści matki. Pani Mariana wspomina:

Właśnie problem w tym, że tutaj można na wszystko dziecku pozwolić i jest tak łatwo zabić u dziecka radość z posiadania czegoś, bo właściwie każdy może sobie pozwolić na to wszystko, co dla nas jako dzieci było nieosiągalne a tutaj to wszystko było pod ręką. Więc postawiliśmy taką zasadę że absolutnie nie wolno wpadać do sklepu i mówić: ja to chcę, ja to chcę... Nie, jeśli ci się coś podoba przypatrz się, popatrz na to wrócimy do domu przedyskutujemy i ewentualnie kupimy. Natomiast każdy może kupić jedną książeczkę, którą chce. Więc kupowali. Te książeczki były po angielsku, wyczytane na dziesiątki stron, czasami się podarły, więc żeśmy usuwali i kupowaliśmy taką samą nową, bo oni chcieli mieć te książeczki, ale jak młodszy któryś podarł czy coś to, żeby nie było tego, że książki można niszczyć.

Zawarte w przytoczonym fragmencie uzasadnienie postawy syna wskazuje na to, że termin tożsamość jest stosowany zamiennie z takimi pojęciami jak: identyfikacja czy samookreślenie i używany w celu podkreślenia niepowtarzalności osoby lub grupy. Z jednej strony wskazuje zatem na podobieństwo i odnosi się do trwania lub pozostawania tym lub takim samym, a z drugiej strony odnosi się do odróżniania się od innych i odrębności (Leppert, 2004, s. 69–383). Ta dwoistość wskazuje na dynamiczny charakter tożsamości i upoważnia do prowadzenia działań sprzyjających jej kształtowaniu.

W tym kontekście warto zwrócić uwagę na inny fragment opowieści Pani Marianny:

Chodziło nam zawsze o to żeby nasze dzieci były akceptowane przez bardzo szerokie środowisko. W którymś roku – ponieważ nasze dzieci dostawały się zawsze do szkoły selekcyjnej bez żadnych dodatkowych jakichś tam korepetycji, bez niczego i kiedy trzecie z kolei dziecko dostało się selekcyjnej szkoły średniej, zastanawialiśmy się, co zrobić żeby on tam nie był odosobniony wśród tych ludzi, dzieci prominentnych polityków i naukowców urodzonych w Australii – Australijczyków, którzy mówią w domu pięknym angielskim. Nasze mówią ciągle w domu po polsku. Staraliśmy się o język, ale ciągle były dwa języki przeciw. Więc zaproponowałam Andrzejowi – trzeciemu z kolei, żeby na swoje urodziny-imieniny, czyli teraz na Andrzeja, żeby zaprosił całą swoją klasę tutaj do domu na przyjęcie. Dwoje starszych miało zorganizować dla tych dzieci – dla tej młodzieży – oni wtenczas mieli – powiedzmy po 12 lat, a nasi starsi mieli 14–15 i oni mieli zorganizować jakieś zabawy dla nich. A ja przygotuję polski obiad: 3-daniowy obiad z deserem, z budyniem, ze wszystkim, z ciastem. Zrobiłam tort urodzinowy i rodzice przyjeżdżali potem tutaj, żeby dzieci odebrać – nie do szkoły, tylko tutaj do domu, bo Andrzej przywiózł ich ze szkoły tutaj. I przyjechali rodzice. Na drugi

dzień Andrzej mówi: mamo moi, koledzy w szkole powiedzieli, że ich rodzice stwierdzili: wiesz, z tym chłopcem się możesz przyjaźnić, bo u nich w domu jest dużo książek. I Andrzej mówi: ja sobie nie zdawałem sprawy, że to jest ważne.

Rodzice Piotra w procesie kształtowania tożsamości odwołują się do rdzennych wartości, które ich wyróżniają w społeczności i dają możliwość rozpoznawania, dostrzeżenia inności, czy swoistości, co odróżnia od otoczenia, a jednocześnie pozwala identyfikować się z pewnymi konfiguracjami wartości i wzorów kulturowych (Reut, 2010). Piotr stwierdza:

Jestem wiecznie Polakiem na obczyźnie i wiecznie będę. Nawet, gdybym był w Polsce, bo wtedy staję się bardziej Australijczykiem, ta część mojej osobowości, które odróżnia mnie od społeczeństwa. To jest właśnie ta częstka australijska, czyli wiecznie ten cudzoziemiec, tak to można nazwać. Czy to mi przeszkadza? W żadnym przypadku! Ja myślę, że to wzbogaca rozumienie różnych kultur, w tym międzynarodowym świecie, w którym jesteśmy, jest bardzo ważne.

W rozumieniu moich rozmówców tożsamość staje się pewną formą wiedzy, która wskazuje miejsce człowieka w otaczającym go świecie. Takie ujęcie zwraca uwagę na to, że odpowiedzialna za kształtowanie tożsamości jest nie tylko osoba, ale w równej mierze środowisko, w którym żyje (Bielska, 2001).

Wychowanie religijne

Druga kategoria, która wynurza się w opowieści Piotra odnosi się do wychowania religijnego, które można doprecyzować jako wychowanie w wierze katolickiej. Jej zasady wypracowuje pedagogika katolicka, która wyrasta z systemu filozoficzno-społeczno-teologicznego, nazwanego personalizmem chrześcijańskim. Wyrósł on na gruncie refleksji chrześcijańskich filozofów, między innymi Jacquesa Maritaina, Emmanuela Mounier, Maxa Schelera, Teilharda de Chardin, Karola Wojtyły, Wincentego Granata, czy Czesława Stanisława Bartnika. Charakteryzuje się on dużą różnorodnością i otwartością, która w świetle wiary umożliwia prowadzenie refleksji nad egzystencją człowieka (Marek, 2017). Zwolennicy tego systemu postulują pełną afirmację natury człowieka poprzez wspieranie jego rozwoju, umożliwiające nabycie umiejętności podporządkowania wartości ekonomicznych i technicznych wartościom osobowo-duchowym (Marek, Walulik, 2017). Piotr mówi:

Ja wiem, dlaczego chodzę do kościoła i czasami brakuje mi tej wiary czasem jest to wiara albo niewiedza. Wczorajsze kazanie księdza to było dokładnie na ten temat i bardzo mnie się to spodobało, ale to, że Kościół mówi coś to jest jedna rzecz, ale czy rozumiemy dlaczego, jakie są te podstawy filozoficzne, religijne, teologiczne, które prowadzą do tej decyzji czy interpretacji pewnych rzeczy Kościoła.

Wypowiedź Piotra wydobywa na światło dzienne to, co w pedagogice religii określane jest terminami: „wychowanie do wiary” i „wychowanie w wierze”.

Użyte w nich przyimki „do” i „w” wskazują na to, że w procesach wychowania inspirowanych religią równocześnie występują dwie rzeczywistości: boska i ludzka, co oznacza, że proces ten przebiega zarówno w wymiarze wertykalnym, jak i horyzontalnym⁴.

Znaczenie, jakie tym wymiarom nadaje narrator można odnaleźć w opowieści rodziców, choć wydarzenie nie dotyczy wprost Piotra, lecz starszego syna Andrzeja. Pani Marianna wspomina:

Andrzej miał 21 lat i były tutaj jego urodziny przygotowaliśmy w domu i znowu inni ludzie zapraszali do lokali, do restauracji nas było nie stać na to. Myśmy musieli sami przygotować, tak żeby nasze dzieci miały więcej niż inni, ale inaczej. Więc żeśmy obydwój z Bronkiem przygotowali całe wspaniałe przyjęcie. Ponad 100 osób było na tych urodzinach. Nawet było bardzo coś innego, coś ciekawiej i bawili się prawie do rana. Kilka osób tutaj zostało u nas w domu i potem, na drugi dzień, czyli na 12:00 godzinę w południe nie zdążyliśmy pójść na mszę. Ale była msza wieczorna tutaj polska i myśmy w zasadzie na tą przechodzili z rodziną. [...] więc idziemy wszyscy wieczorem do kościoła, wiadomo było Andrzej pojechał z kolegami, bo go gdzieś zaprosili i w pewnym momencie Andrzej dzwoni i mówi: mamo oni dla mnie organizują barbecue na plaży o godzinie gdzieś 5:00 po południu. Ja sobie myślę powinnam powiedzieć: Andrzej, ale dzisiaj jest niedziela. Pomyślałam jednak sobie, że nie powiem. On ma 21 lat, to nie jest dziecko, to jest jego decyzja i w dalszym ciągu religia ma być pomocą, a nie ma być kulą u nogi, której on nie udźwignie – zobaczymy. Żał mi było bardzo, ale myślę sobie: my pójdziemy wszyscy. Wszyscy poszliśmy, no i msza święta prawie rozpoczyna się, wbiega Andrzej i mówi: tak pomyślałem sobie: Czy to prawda, że ja nie opuściłem ani jednej mszy w moim życiu? Ja mówię: prawda. Dlatego, że urodziłeś się we wtorek i ja już przyszedłam do domu i w niedzielę poszliśmy do kościoła z tobą, więc rzeczywiście jesteś dzieckiem, który nie opuścił ani jednej mszy. I on mówi: i ja sobie tak pomyślałem: Jeśli moje 21 urodziny mają być tym naznaczone, że to jest pierwszy raz kiedy ja opuściłem mszę świętą, to dla mnie by powstał taki zgrzyt w moim sumieniu. No i przyszedł. I mówi: nic nie szkodzi. Będą mieli barbecue beze mnie. A Bronek potem mówi: nic się nie przejmuj. Ja Cię zawiozę. Wsadził go do samochodu po mszy i objechali kilka plaży i znaleźli tą grupę. Dołączył się do nich chwilę później, bo to bliźniak było, jakieś 20 km i nic mu to nie zaszkodziło, absolutnie! Ale pozostało to, że jednak się poczuł odpowiedzialny i to dobrze.

Opowiedziane doświadczenie uwrażliwia na to, że wiara jest darem Boga, więc nie jest własnością wychowawcy, który mógłby ją przekazać (Marek, Mółka, Walulik, 2018, s. 121–136). Zadaniem wychowawców jest tworzenie przestrzeni całościowego procesu edukacyjnego, w którym człowiek może twórczo angażować się w poszukiwanie i odkrywanie prawdy (Suwalska, 2017). Chodzi o poszukiwanie właściwych sposobów dorastania do wiary oraz wynikających z niej postaw (Murawski, 2011).

W przytoczonych wypowiedziach uwagę zwraca jeszcze jeden aspekt związany z wychowaniem religijnym, jakim jest uwzględnianie w prowadzonych procesach poznania naturalnego i religijnego (Marek, 2014). Syn rozróżnia: *czasem jest to wiara albo niewiedza*, a matka wyjaśnia: *On ma 21 lat, to nie jest*

⁴ Przy czym wychowania „do” i „w” wierze nie należy utożsamiać z wychowaniem religijnym. Zob. Marek, 2014, s. 156–159.

dziecko, to jest jego decyzja i w dalszym ciągu religia ma być pomocą, a nie ma być kulą u nogi, której on nie udźwignie – zobaczymy.

Wychowanie religijne w tym przypadku utożsamiane jest z wychowaniem katolickim, ale rozumiane jako wychowanie przeznaczone dla chrześcijan i szerzej dla wszystkich, którzy uznają zasadność uwzględniania wymiaru religijnego w procesach wychowania. Chodzi o wychowanie oparte na zasadach i wartościach wypływających z wyznawanej wiary. Piotr wskazuje na potrzebę budowania wiary na fundamentach filozoficznych. W innym miejscu opowieści stwierdza:

Ja się czuję najwygodniej obecnie i wiem, że to się zmienia z czasem, też jest gdzieś na pograniczu teologii i filozofii, że tam ja jestem na obecnym moim rozwoju życiowym i duchowym. Gdzieś tam jestem, że mam nie zawsze, mam te momenty głębokiej wiary, ale czasami je mam, szczególnie w Wielkanoc.

W analizowanym przypadku rodzice są świadomi, że wychowanie religijne stwarza doskonałe warunki kształtowania u dzieci odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Procesy wychowania nie zostały sprowadzone do wiedzy o zasadach życia religijnego i sentymentalnych zwyczajów. Ważniejsze są umiejętności przyjmowania i identyfikowania się z przedmiotem wiary – żywym Bogiem oraz okazywanie Mu bezgranicznego zaufania i posłuszeństwa. Wyjawia to Pani Marianna, gdy mówi: *Zależało nam na tym, żeby nasze dzieci zawsze miały swój bardzo mocny taki etyczny, moralny kościół.*

Obecne jest w tej wypowiedzi przekonanie o hierarchicznym charakterze wychowania, ale takim, które nie polega na wydawaniu rozkazów z jednej strony, a z drugiej bezmyślnego ich wykonywania, lecz opiera się na przeświadczeniu, że jeśli chcemy „kogoś wychować, to musi być ów, który wychowuje. Ktoś jest tu podmiotem, a ktoś przedmiotem wychowania” (Nalaskowski, 2008, s. 217–218). Celem tak rozumianego procesu wychowania jest udzielanie osobie pomocy przy kształtowaniu prawdziwych przekonań oraz podtrzymywanie i wspieranie ich autentycznymi motywami. Chodzi o udzielanie konkretnej pomocy, która pozwoli podejmować osobiste decyzje rozstrzygające o formach i kierunkach jej rozwoju. W działaniach również w tych należy widzieć naturalną drogę do osiągania przez człowieka celu religijnego, jakim jest życie z Bogiem w jedności i miłości przez całą wieczność.

Takie rozumienie hierarchiczności w wychowaniu służy rozwojowi osoby, a jego brak powoduje, że „próbujemy urządzić edukację w kształcie hybrydy, mieszanki chrześcijaństwa z wolnym rynkiem. Sami szarpiąc się pomiędzy porządkiem hierarchicznym i liberalnym agnostycyzmem” (Rauszcher, Angel, Langer, 2008, s. 119). Do tego, aby wychowanie oparte na hierarchicznych strukturach nie miało charakteru jednostronnych oddziaływań, konieczne jest przekonanie wychowawcy, że reprezentowana przez niego instytucja nie kształtuje osoby, a jedynie stwarza dla jej rozwoju mniej lub bardziej korzystne warunki. Troska o stworzenie jej odpowiednich warunków rozwoju domaga się przekazywania i przyjmowania autentycznych wartości, a odrzucania

pseudowartości. Wynika z tego i to, że rozwój, doskonalenie, kształtowanie osoby jest i musi być jej dziełem, owocem ludzkich wysiłków (Majka, 2005). Dlatego też zaangażowanie, o jakim mowa, wymaga odpowiedniej motywacji, jako że bez niej człowiek nie jest w stanie się rozwijać i efektywnie działać w harmonii z innymi.

Rozumienie wychowania religijnego odkryte w opowieściach moich rozmówców wpisuje je w edukację religijną, której cechą jest zdolność przeciążania przeciwstawiania sobie wiary i rozumu, co umożliwia zarówno osobom jak też instytucjom otwierać się na wymiar transcendentny, a to z kolei ułatwia integralną formację kulturową (Krysztofik, Walulik, 2016). Tak rozumiana edukacja religijna wpisuje się w edukację uznawaną za ogół „oddziaływań międzygeneracyjnych kształtujących zdolności życiowe: fizyczne, poznawcze, estetyczne, moralne i religijne”, które prowadzą człowieka „ku górze”, a więc czynią z niego istotę dojrzałą duchowo (Milerski, 1998).

Edukacja

Piotr w swojej opowieści nie nawiązuje w żadnym wymiarze do edukacji formalnej czy pozaformalnej (np. polska szkoła). Nawet zapytany o wspomnienia z dzieciństwa czy młodości nie mówi nic o szkole, lecz przywołuje wydarzenia z rodzinnego domu. Również koledzy, których wspomina to osoby z harcerstwa, czy zespołów polonijnych, co jest charakterystyczne dla większości moich rozmówców. To spostrzeżenie przywołuję w rozmowie z Piotrem, niejako pytając o powody pomijania polskiej szkoły, w której działalność od wielu lat są zaangażowani jego rodzice. Piotr wyjaśnia:

Fakt jest że dzieci chodzą tam z przymusu, bo nie jest fajnie w polskiej szkole. Umówmy się: to jest czytanie, pisanie, zadanie domowe i żadne dziecko nie chce tam chodzić. Tak naprawdę do żadnej szkoły nie, do jakiegokolwiek szkoły. Nie chodzi tylko o polską szkołę, ale żeby wygłupiać się z kolegami w jakimś lesie, ognisko rozpałić na przykład, to jak najbardziej. To już jest ciekawe i wtedy czujesz, że jest fajnie. Masz przyjemne wrażenia z tego wszystkiego. Ja jestem pełen podziwu dla mojej mamy, że potrafi uczniów zarazić czymś fajnym, że generalnie lubią moją mamę jako nauczycielkę i to jest fantastyczne. Ale problem jest taki, że ona jest jedną z niewielu, którzy potrafią to. Moja nauczycielka pani Kowalska bardzo przyjemna, bardzo fajna, ale nie powiem, żeby ona wzbudziła we mnie jakąś wielką ochotę do polskiej szkoły.

Na podstawie tej wypowiedzi nie sposób przyznać słuszność C. Banachowi (2005, s. 11), który przekonuje, że „Szkoła – jako wartość społeczna i podstawowa instytucja kształcenia i wychowania ma zapewnić odpowiednie warunki rozwoju uczniom – wychowankom, będąc nośnikiem wartości i doświadczeń oraz rozumienia świata i siebie, a także miejscem zaspakajania ich potrzeb, kształtowania postaw, umiejętności i kompetencji”. Należy również zauważyć, że spośród podmiotów szkoły jako instytucji narrator wymienia tylko nauczyciela. Być może wynika to z więzi, jakie łączą narratora z rodzicami,

którzy z wykształcenia są nauczycielami. Pani Marianna pracowała w zawodzie przez wiele lat, a aktualnie jest w różnych formach zaangażowana w edukację pozaformalną. Pan Bronisław nie podejmował w Australii pracy nauczycielskiej, ale w okresie, kiedy dzieci uczestniczyły w edukacji jako rodzic angażował się w różne formy działalności. Można też przypuszczać, że narrator podziela wysokie, społeczne oczekiwania wobec tej grupy zawodowej (Szymańska, 2019).

Mimo braku bezpośrednich odniesień do edukacji formalnej i krytycznej refleksji na temat szkoły należy zauważyć, że sposób, w jaki narrator przygląda się swojemu życiu podczas opowieści świadczy o tym, że dla niego najważniejsze są skutki edukacji dla dorosłego życia, niezależnie w jakiej formie są osiągane. Piotr opowiada:

Podróżowałem po świecie i byli na przykład ci tłumacze, co na przykład siedzą w jakiejś budce, gdzieś tam z tyłu przy mikrofonach i kolejna anegdota. A to było w Panamie i zauważyłem słuchając tych tłumaczy, którzy tłumaczyli na portugalski, na hiszpański dlaczego były długie przerwy i niczego nie mówili, nic nie mówili. Nagle jakieś słowo wpadło i wtedy tłumaczyli za jednym zamachem i to mnie zainteresowało, bo mam zainteresowania językowe. Teraz póki co uczę się rosyjskiego. Francuskiego się uczyłem wiele lat i pomyślałem: o co tutaj chodzi? A to chodziło o rodzaj rzeczownika, że zanim to po hiszpańsku wszystkie przymiotniki, czasowniki i tak dalej są podporządkowane rodzajom rzeczownika. Żeby tłumaczyć, musieli usłyszeć o co chodzi, jaki jest rzeczownik, żeby wiedzieć jak mają przetłumaczyć to zdanie. I tak pomyślałem: ok mogę pomóc i powiedzieć wprost że teraz będzie lekcja o..., żeby tłumaczyć już było wiadomo, o jaki rzeczownik chodzi, o jaki podmiot chodzi. Wprowadziłem tę metodologię i to zadziałało. Czyli są takie pozytywne cechy znajomości jakiegoś języka. To nieważne, czy to jest polski, czy nie, ale jest w naszym międzynarodowym świecie ważne, żeby móc współczuć w pewnym sensie innym ludziom i rozumieć, jakie mogą mieć kłopoty tu i tam. To jest związane z takim osobiście, zawodowym zakresem.

Opowiedziane doświadczenie pokazuje, że skutkiem podejmowanej edukacji są takie kompetencje, które nie tylko pozwalają sprawnie funkcjonować w świecie dorosłych, ale co więcej wyzwalają potrzebę ich rozwijania i udoskonalania. Analizowany sposób funkcjonowania w świecie dorosłych uwarunkowuje na wielowymiarowość uczenia się. Knud Illeris za podstawowe uznaje: wymiar poznawczy, emocjonalny i społeczny (Illeris, 2006). Narrator swoją postawą udowadnia, że współczesność potrzebuje nowoczesnej, zreformowanej szkoły, która „jest w stanie wychowywać człowieka twórczego, otwartego na zmiany wywołane cywilizacją wiedzy, ale jednocześnie pewnie poruszającego się w świecie wartości i przygotowanego do funkcjonowania w demokracji samorządowej” (Konarzewski, 1998, s. 106).

Takie rozumienie edukacji przez syna jest tożsame z myśleniem rodziców o edukacji, chociaż w ich opowieści odniesienia do edukacji formalnej są liczne. Uzasadniając wybór szkoły, Pani Marianna mówi:

Chodziło nam zawsze o to, żeby nasze dzieci były akceptowane przez bardzo szerokie środowisko. Na przykład to mamy obok szkoły katolickiej, a nasze dzieci chodziły do szkoły publicznej. Po pierwsze z tego powodu, że nas nie było stać na szkołę

katolicką. Mieliśmy czworo dzieci i tylko jedno z nas mogło pracować, dlatego że myśmy nie chcieli nikomu dać dzieci pod opiekę. Uważamy, że to my jesteśmy odpowiedzialni. To są nasze dzieci i my musimy tak sobie organizować życie, żebyśmy mogli po prostu sobie poradzić. [...] Z drugiej strony doszliśmy do wniosku, że jednak my chcemy, żeby nasze dzieci były katolikami, czyli oni muszą być przygotowani na życie w innym środowisku. Nie mogą być w środowisku hermetycznym katolickim, bo wtenczas jak my będziemy z nimi dyskutować.

Wypowiedź ta wskazuje na to, że rodzice postrzegają szkołę jako wartość, ale są świadomi, że to oni są pierwszymi wychowawcami swoich dzieci (Katechizm Kościoła Katolickiego, 1994, s. 1653) i świat wartości ma przenikać zarówno rodzinę, jak i szkołę (Wąsiński, 2018). W proces edukacji szkolnej wpisują konieczność respektowania ich systemu wartości, który wiąże z katolicyzmem. Można powiedzieć, że stają się niejako pionierami myślenia o edukacji religijnej na emigracji w modelu konfesyjno-dialogicznym (Biernat, Krakowiak, Leszniewski, Turowska, 2018). Pokazuje to współczesną tendencję związaną z edukacją religijną. Oznacza to, że roli szkoły nie ograniczają tylko do działań związanych z uzyskiwaniem przez dzieci nowej wiedzy, ale przyznają jej w tym zakresie znaczącą rolę. Pan Bronisław wspomina:

Z Andrzejem to wyszły takie historie, że bardzo nie chcieli, żeby Andrzej poszedł w podstawowej szkole do takich opportunity class, bo w Australii, ze szkół podstawowych w czwartej klasie, kto chce może zdawać egzamin do tak zwanej Opportunity class. To jest jedna klasa 30-osobowa na przynajmniej 15 do 20 szkół w okolicy, złożona z najlepszych uczniów. Zwykle przypada jeden, dwóch albo żaden uczeń może się ze szkoły dostać do tej klasy. Ewa się nie dostała, bo nam w ogóle nie powiedzieli, że jest taka możliwość. Tomek był w tej Opportunity class dlatego, że nauczycielka Kanadyjka, która tu była na obowiązkowej praktyce i ta nauczycielka zgłosiła Tomka do tego konkursu i Tomek przeszedł jako pierwszy, czy drugi w tej niesamowitej konkurencji. Potem za 2 lata Andrzej. To była cała historia już w szkole. Ja opowiadam nie dlatego, że jakimś bohaterami jesteśmy, czy coś, ale to są takie przypadki. To było w 87 roku, myśmy pojechali do Polski i Andrzej zdawał jeden czy dwa miesiące wcześniej egzamin z matematyki, żeby pójść do tej klasy opportunity i pojechaliśmy do Polski. Nie było nas 3 miesiące. Przyjechaliśmy w pierwszym tygodniu października, czyli w drugim tygodniu października poszedł do szkoły i zaraz po przyjeździe do szkoły zdaje się na drugi, czy trzeci dzień zdawał egzamin z języka angielskiego, gdzie przez trzy miesiące nie używał angielskiego prawie w ogóle. To było troszeczkę nie fair zrobione, ale to chodziło o to, żeby się nie dostał do opportunitate klasy. Andrzej się dostał – jeden ze szkoły.

Satysfakcja rodziców z osiągnięć dzieci uzyskiwanych w edukacji formalnej ma swoje źródło w przywołanym już przekonaniu, że to oni są głównymi nauczycielami dzieci i to w tym najnowocześniejszym rozumieniu. Zakłada ono, że podstawowym zadaniem nauczyciela, ale również szkoły jako instytucji jest tworzenie przestrzeni, w której uczeń będzie mógł rozwijać swoje zdolności i wykorzystywać możliwości. Pan Bronisław wspomina jedno z zebrań rodziców w klasie, do której uczęszczały dzieci:

Po moim krótkim głosie obudziło się szeregiem emigrantów i zaczęli bić brawo. I to, i tamto zaczynają dokładać, i w końcu zapadła decyzja taka, że programy na poszcze-

gólne semestry i roczne będą w bibliotece. Kto jest zainteresowany, może przyjść do biblioteki; poprosić, żeby sobie wziąć do domu, albo sobie przeczytać. A podręczniki zobaczymy. A bo to by trzeba było podnieść opłaty. W takim razie zrobmy takie opłaty, że nie wszystko za darmo czy za te 20 \$ publiczne tylko. Ja wiem, że te podręczniki kosztują dużo, ale niech kosztują nawet 60 \$ jeden. Być może niejeden rodzic nie będzie mógł sobie pozwolić, ale to sprzedam najwyżej komuś na drugi rok, a jak nie to przyniosę do biblioteki. No i wyszło tak że z tych 20 \$ podniesiono do 120 opłaty – nieobowiązkowe, jeżeli ktoś nie może to może być zwolniony. Potem na drugi rok podniesiono do 180, ale otrzymaliśmy najlepsze podręczniki, jakie były dostępne na szkołę średnią. To były rzeczywiście podręczniki bardzo dobre.

Ten sposób rozumienia roli szkoły nie ogranicza jej zadań do transmisji wiedzy, ale też nie pomniejsza jej znaczenia dla rozwoju ucznia. Wiedza ma stanowić istotny element w budowaniu (jak określa to Pani Marianna) swojego, bardzo mocnego, etycznego, moralnego „kośca”, który ma zostać wspólnie wypracowany, a nie narzucony nakazami, czy zakazami. Pokazuje to także przywołana wcześniej motywacja dotycząca wyboru szkoły („jak my będziemy z nimi dyskutować”).

Rozumienie edukacji szkolnej przez moich rozmówców lokuje się w przestrzeni wyznaczanej przez pedagogikę towarzyszenia. Wśród wielu jej odmian⁵ analizowana opowieść kieruje uwagę na pedagogikę towarzyszenia opartą na duchowości ignacjańskiej, która uzmysławia, że „walor kultury oraz religii człowiek może rozpoznać dzięki towarzyszeniu innych osób. Wszystko to dokonuje się na drodze jego rozwoju społecznego i kulturowego, a także na mocy nawiązywanych relacji z naturą, otoczeniem, innymi osobami oraz samą Transcendencją” (Marek, 2017, s. 297).

Skuteczność tej drogi wychowawczego myślenia i działania wyraża się w potrzebie poszukiwania „czegoś więcej”. Zarówno rodzice, jak i syn mają jej świadomość i tym uzasadniają swoje decyzje dotyczące ich życia. Poszukiwanie nowych możliwości wyrasta z przekonania, że nie interesuje ich przeciętność. Pani Marianna, opowiadając o losach swoich dzieci (żadne z nich nie mieszka obecnie w Australii), mówi:

Piotrka skierowano do Stanów do pracy na pół roku. Miał wrócić, zamiast tego został dłużej i ja myślę, że z nimi jest tak, że oni troszeczkę przerośli Australię. W tej chwili na przykład mówią, że gdyby wrócili do Australii to już nie do tego środowiska, w którym byli. Ja porównuję to jak nasz wyjazd na studia, że myśmy przerośli środowisko, w którym przynajmniej ja, ale Bronek tak samo, w którym myśmy się urodzili, wychowali i nawet skończyli średnią szkołę. Myśmy byli ponad to i ja w tej chwili to czuję.

W przywołanej pedagogice towarzyszenia ten sposób myślenia wyrasta z jezuickiego „cura personalis” oraz „magis”. Jak zauważa Zbigniew Marek „oba te terminy przeniesione na płaszczyznę wychowania nadają mu nową jakość. Ta nowa jakość wychowania związana jest przede wszystkim z samym

⁵ Wystarczy wspomnieć choćby najbardziej znaną koncepcję Janusza Korczak, czy Henryka Rowida, Wilhelma Diltheya, Karla Ersta Nipkowa, czy przedstawicieli pedagogiki krytycznej.

postrzeganiem godności osoby i dowartościowaniem jej podmiotowości” (Marek, 2017, s. 296).

Takie rozumienie roli szkoły i szerzej edukacji w ogóle stawia nauczyciela w sytuacji, w której jego działania mają zmierzać do budowania świata wartości, bo jak zauważa Maria Szymańska „aksjologiczna orientacja kształcenia wyraźnie wpisuje się w kształcenie personalistyczne, czy humanistyczne” (Szymańska, 2019, s. 19). Oznacza to, że wychowanie do wartości jest czymś więcej niż wspomaganie w osiąganiu kompetencji, służących sprawnemu poruszaniu się w świecie dorosłych. Chodzi o wyposażenie wychowanka w zdolność wejścia w określoną orientację aksjologiczną wyrażającą się w dokonywanych wyborach (Olbrycht).

W kierunku pedagogiki „ciągłości”

Pojęciem, wokół którego buduje Piotr swoją narrację jest „kontekst”. Używa słowa ponad 20 razy, umieszczając je w różnych konstelacjach: np. ktoś jest w jakimś kontekście; wiedzą, w którym są kontekście; są Polakami, ale wiedzą że są w kontekście Ameryki; pisaliśmy metodologię w kontekście niektórych spraw, którymi się zajmowała firma; jeżeli się nie zrozumie kontekstu nie zrozumie by innego kontekstu; ktoś jest w jakimś kontekście, że mieści się w jakimś kontekście historycznym że nie jesteśmy tutaj tak na teraz bez powodu itd. W tych wyrażeniach używa pojęcia zgodnie z jednym ze znaczeń wymienionych w definicji słownikowej, jako zespół czynników współistniejących, powiązanych z czymś, i odnosi je do wszystkich wcześniej analizowanych kategorii (tożsamość, wiara, edukacja).

Śluchając tej opowieści można wręcz odnieść wrażenie, że narrator postuluje się pojęciem „kontekst” jak wytrychem. Zniknęło ono jednak w momencie, gdy odkryłam, że również siebie charakteryzuje poprzez odniesienie do tego pojęcia: „jestem człowiekiem, który bardzo chce być świadomy kontekstu tego, co się robi” i dalej: „nie patrzę na kontekst w całości, tylko na poszczególne osoby w kontekście”. Zwraca przez to uwagę na to, że kontekst utożsamia z całym zespołem odniesień niezbędnych do rozumienia egzystencji⁶:

Z dzieciństwa to mnóstwo wydarzeń które pamiętam indywidualnych fragmentów które wchodzi w taki bardzo ciekawy witraż podobnie jak tutaj w Marayong jest mnóstwo różnych kolorów i jakoś to jest zjednoczone patrząc na 2–3 takie fragmenty to niewiele daje, ale ten kontekst jest bardzo ważny. Zacznę od tego, że to, co łączy to jakaś stała tematyka, muzyka, obozowanie, miłość do przyrody, miłość do języków, dużo czytania – bardzo dużo czytaliśmy.

⁶ Jest to znacznie głębsze rozumienie niż słownikowe: zespół odniesień niezbędnych do zrozumienia utworu literackiego, dzieła naukowego itp. Zob. *Kontekst*, [w:] *Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/slovníki/kontekst.html> (dostęp: 29.03.2021).

W ten sam sposób pojęcie to rozumiane jest z perspektywy pedagogiki towarzyszenia wywodzącej się z pedagogii ignacjańskiej. Jak zauważa Z. Marek, przywiązuje się w niej duże znaczenie do poznania środowiska wychowanka, ponieważ wychowanie zanurzone jest w egzystencję ucznia. Dlatego nauczyciel powinien możliwie najlepiej znać sytuację, w jakiej uczeń żyje. Nie tylko czynniki socjalno-ekonomiczne, czy polityczne, ale przede wszystkim oczekiwania, przekonania, predyspozycje, osiągnięcia czy też braki ucznia, zarówno te fizyczne, jak też duchowe (Marek, 2017, s. 44). To rozumienie kontekstu jest obecne w opowieści Piotra, co uzewnętrznia się poprzez identyfikowanie kontekstu z kotwiczeniem, zakorzeniem i ciągłością. Narrator stwierdza:

Jest coś w tym że moi rodzice to oczywiście urodzili się w Polsce, że moi dziadkowie pradiadkowie i prapradziadkowie też w tych zawodach byli. I dalej, że jest jakaś ciągłość że nie jestem przypadkowym Australijczykiem, który jest na przykład obecnie w Stanach Zjednoczonych. To zakotwiczenie jest bardzo ważne, żeby zakorzenieć się w tradycji, mieć tożsamość, co stanowi kim jesteś i dlaczego. Co mi się podoba to to, że jest jakaś ciągłość moralna przynajmniej od 2000 lat [w chrześcijaństwie – przyp. A.W.], że to jest ważne, że ktoś jest w jakimś kontekście, że mieści się w jakimś kontekście historycznym, że nie jesteśmy tutaj tak na teraz bez powodu.

W całej opowieści Piotra zastanawiające jest nieustanne nawiązywanie do kategorii, które Benedykt XVI określa mianem hermeneutyki ciągłości i rozwoju. Papież odnosi je wprawdzie do recepcji postanowień Soboru Watykańskiego II i ich interpretacji w świetle Tradycji (Benedykt XVI), ale jego wyjaśnienia można odnieść do szerszej rzeczywistości – właściwie do każdej, która podlega reformie służącej kształtowaniu tożsamości podmiotu. *Hermeneutyka ciągłości* w tym znaczeniu, to interpretacja niejasności, czy wieloznaczności w świetle podstawowych odniesień wypracowanych w poprzednich pokoleniach.

Papież ustawiając na przeciwległych biegunach hermeneutykę odnowy zachowującej ciągłość podmiotu z hermeneutyką nieciągłości i zerwania z przeszłością, która może doprowadzić do rozłamu, jednoznacznie wskazuje, że tylko hermeneutyka ciągłości jest w stanie kształtować tożsamość podmiotu niezależnie kim/czym on jest. Piotr mówi: *Chodzi tutaj o temat ciągłości, że coś było przed nimi, będzie po nich jak najbardziej.*

Następnie doprecyzowuje, że dostrzega „ciągłość” historyczną, psychiczną, moralną i duchową. Każdą z nich utożsamia z kotwiczeniem, zakorzeniem. Objasnia je, opowiadając o swoich związkach z polonijnymi zespołami folklorystycznymi, harcerstwem i Kościołem katolickim:

Aby zainwestować w tę ciągłość przynajmniej w jakimś stopniu rodzice wysyłają tam [do zespołów – przyp. A.W.] swoje dzieci. [...] Mam wrażenie, że są wnuki, które są w harcerstwie i to są takie myśli budujące, że nawet, jeżeli te liczby nie są wielkie, to jednak ta ciągłość, to zainteresowanie harcerstwem jakoś tam jest. [...] żeby wiedzieć dlaczego 24 grudnia jemy taką czy inną zupę to bez tego kontekstu jest to banalne ale w tym kontekście ta banalność przemienia się w coś bardzo wzniosłego. To bardzo potrzebne, bardzo piękne. Można zadbać o ciągłość wiary o wiele łatwiej niż zadbać o swoją narodowość.

Wszystkie te elementy narrator łączy z polskością, a największą „ciągłość” przyznaje wierze katolickiej. Dostrzega w Kościele katolickim nie tylko – jak zauważa Marian Nowak przywołując Jacka Woronieckiego – „potężny aparat wychowawczy... z całym jego życiem nadprzyrodzonym, z jego nauką, liturgią, sakramentami i duszpasterstwem” (Nowak, 2018, s. 12), ale przede wszystkim dostrzega pedagogiczną mądrość Kościoła. Co więcej uznaje, że w Kościele jak w soczewce skupiają się najistotniejsze składowe jego życia:

Na przykład moja wiara. Wiem skąd ona jest. Mogę się z nią zidentyfikować, wiem co to znaczy i mogę swobodnie przyjść w jakieś nieznane środowisko, nie bojąc się że stracę to. Bo jest to niemożliwe, żeby to stracić. Tak wyniosłem z domu.

Znaczenie ciągłości, do której wielokrotnie nawiązuje syn, można odnaleźć w opowieści rodziców. Pan Bronisław opowiada:

każdy z nich w jakiś sposób sobie radzi, ale pod względem tym, takiego poczucia odpowiedzialności i takiej powiedzmy służenia pomocy innym ludziom. To jest ważne jest to oni widzą potrzebę. [...] Tak, jesteśmy zadowoleni, że oni nie tylko przyzwyczaili się chodzić do kościoła, ale czują taką potrzebę, że to jest coś więcej niż tylko takie sobie chodzenie. Może też dlatego, że uczestniczyli w kościele czynnie, bo uczestniczyli razem z nami i jeden przez drugiego... Mania głównie o to dbała, bo ja pracowałem.

W rozumieniu narratorów ciągłość posiada w sobie olbrzymi potencjał służący rozwojowi osoby. Jednak jego waga zależy od zaangażowania w wartości, które decydują o zakorzenieniu, czy zakotwiczeniu:

Jest dobrze właśnie być częścią tego kontekstu. Nie czuję się jako osoba, która – jak to skomentować – nie jestem biernym odbiorcą tych obrzędów, ja jestem częścią tych obrzędów i częścią tego kontekstu, w tym sensie, że nie jestem przypadkowym odbiorcą tego, co jest. To jakby mój obowiązek, żeby o to zadbać podobnie jak moi przodkowie zrobili. Jeśli osoba nie ma podstaw, jeśli nie pogodziła się z tymi korzeniami, jeśli nie rozumie dlaczego pewne obrzędy nie są tylko obrzędami, ale jest to tradycja, czyli obrzęd z treścią, to jest niemożliwe, żeby te obrzędy same tylko utrzymać. Sam widziałem na swoim doświadczeniu, że harcerstwo nie przetrwało, trzeba je było reaktywować.

Rozumienie ciągłości przez moich rozmówców wskazuje na to, że w procesach wychowania nie można poprzestać na nawet najbardziej starannym rozważaniu środków prowadzących do celu i nawet najtrafniejszym wskazywaniu, który z nich jest odpowiedni, ale należy przede wszystkim podejmować takie działania, które umożliwią wychowankowi osiągnięcie umiejętności roztropnego podejmowania decyzji (Horowski, 2019).

Odwolując się do zasad hermeneutyki ciągłości można zaryzykować stwierdzenie, że jest to szczególnie ważne w wychowaniu do życia w ponowoczesności, która jest czasem gwałtownych przemian, niepewności, swego rodzaju „nienadążania” za tym, co się dzieje w życiu osobistym, społecznym, globalnym, gdy codzienność charakteryzuje się czasem doświadczania coraz

to nowych wydarzeń, lub tak zwanych „starych”, ale w nowych kontekstach (Walulik, 2017, s. 16). Piotr mówi: żeby sprawdzać się z jakimś obiektywnym..., obiektywną filozofią, jak moje życie się sprawdza przed takim egzaminem i takie coś mi *bardzo odpowiada*.

Przedstawione analizy pokazują, że wychowanie oparte na pedagogice ciągłości daje szansę poczucia szczęśliwego życia, co rodzi potrzebę wypracowania zasad ewaluacji jej skuteczności. Sam narrator odpowiada:

Generalnie rzecz biorąc ja wiem, że najlepszy sprawdzian, czy coś jest wytrzymałe, czy te korzenie są zdrowe i silne i tak dalej jak w takim przypadku jak osoba zachowuje się na o obczyźnie i ja jestem przekonany, że ja przez te 13 lat jestem zupełnie gdzie indziej, ani w Polsce, ani w Australii, czuję, że te korzenie moje z wychowania wystarczająco silne, że one przetrwały te 13 lat i się potwierdziły jako odpowiednie.

W wypowiedzi tej narrator opowiada się za refleksyjną ewaluacją (Jaskuła, 2016), opartą na mocnym fundamencie aksjologicznym (Korporowicz, 2016). Analizowane opowieści o życiu rodzą przekonanie, że prowadzenie procesów wychowawczych uwzględniających zasadę ciągłości mogą być skuteczne, ale wymagają nieustannego prowadzenia ewaluacji rozumianej jako zaproszenie do rozwoju, gdyż „zaproszenie oznacza dobrowolność, akceptację, a nawet pewien stan świadomości, a więc nie przymus i powinność”, a rozwój zakłada „dynamikę, wzmocnienie, interaktywność i perspektywność, co z kolei pociąga za sobą element uspołecznienia” (Jaskuła, 2013). Dokładnie te elementy wydobywa narrator jako istotne dla rozumienia szczęśliwego życia. Jego „podpowiedź” sugeruje, że w tworzeniu zasad ewaluacji procesów wychowania opartych na pedagogice ciągłości warto sięgnąć do idei jagiellońskich (Korporowicz, 2017). Przypatrując się im z perspektywy antropologicznej można łatwo dostrzec, że tego typu działania ze swej natury budują porozumienie między teorią i praktyką społeczną, co stanowi cel pedagogiki ciągłości.

Podsumowanie

Zaprezentowana analiza opowieści rodziców i syna o życiu Polaków na obczyźnie pozwoliła wskazać przesłanki do budowy teorii, którą można określić mianem: pedagogika ciągłości. Wyrasta ona z refleksji nad takimi kategoriami jak: tożsamość, religia i edukacja. Wychowanie w rodzinie kształtuje tożsamość poprzez decyzje, jakie osoba podejmuje względem „Innego”, którym w rozumieniu narratorów jest nie tylko drugi człowiek, ale także osobowy Bóg. Przy nabywaniu tej umiejętności znaczącą rolę może odegrać religia i edukacja, gdyż – jak wynika z analiz – tożsamość staje się pewną formą wiedzy, która wskazuje miejsce człowieka w otaczającym go świecie, a religia wyposaża w zdolność wejścia w określoną orientację aksjologiczną wyrażającą się w dokonywanych wyborach.

Odkrywanie znaczenia tych kategorii dla wychowania pozwoliło wskazać, że człowiek dla poczucia szczęśliwego życia potrzebuje jasnych punktów

odniesień w wymiarach: historycznym, psychicznym, moralnym i duchowym. Stosunek do nich decyduje o tym, czy w procesach wychowania stosuje się zasady wynikające z pedagogiki ciągłości, czy radykalnej zmiany. Ocenie zasadności ich wykorzystania w praktyce może służyć refleksyjna ewaluacja, której materiał (jak pokazały to przedstawione analizy) mogą dostarczać między innymi jakościowe techniki gromadzenia danych.

Bibliografia

- Banach C., 2005, *Szkoła w reformie systemu edukacji*, [w:] J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Edukacja – szkoła – nauczyciele. Promowanie rozwoju dziecka*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Benedykt XVI, *Spotkanie z kardynałami, biskupami i pracownikami Kurii Rzymskiej 22.12.2005*, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/benedykt_xvi/przemowienia/kuriarz_22122005.html (dostęp: 6.06.2019).
- Bielska E., 2001, *Konteksty społeczeństwa globalnego a perspektywy tożsamości*, [w:] T. Bajkowski, K. Sawicki (red.), *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne. Wyzwania dla edukacji XXI wieku*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.
- Biernat T., Krakowiak P., Leszniewski T., Turowska D., 2018, *Wychowanie religijne dzieci emigrantów zarobkowych jako wyzwanie dla rodziców, duszpasterzy i katechetów (na przykładzie Szkocji)*, „Paedagogia Christiana”, nr 1 (41), s. 223–245.
- Bokszański Z., 2006, *Tożsamości zbiorowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ciechowska M., Walulik A., 2018, *Integral Upbringing in the Perspective of Pedagogical Qualitative Research*, „Paedagogia Christiana”, nr 2 (42), s. 85–100.
- Hoffman E., 1995, *Zagubione w przekładzie*, tłum. M. Ronikier, „Aneks”, Londyn.
- Horowski J., 2019, *Education for Forgiveness in the Context of Developing Prudence*, „Ethics and Education”, vol. 14 (3), <https://www.tandfonline.com/eprint/388eZQCbgJiFzYWvV9kp/full?target=10.1080/17449642.2019.1624483> (dostęp: 6.06.2019).
- Ilg F.L., Betes-Ames L., Baker S.M., 1998, *Rozwój psychiczny dziecka*, tłum. M. Przyłipiak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Illeris K., 2006, *Trzy wymiary uczenia się*, tłum. A. Jurgiel et al., Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Jaskuła S., 2013, *Pedagogika ewaluacji*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4 (64), s. 45–54.
- Jaskuła S., 2016, *Ewaluacja refleksyjna i refleksyjność w ewaluacji*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne”, nr 15 (2), s. 15–24.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*, 1994, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań.
- Kierkegaard S., 2009, *Dziennik uwodziciela i inne pisma*, tłum. S. Lack, Hachette Livre Polska, Warszawa.
- Konarzewski K., 1998, *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Korporowicz L., 2016, *Ewaluacja w społeczeństwie. Doświadczenia polskie*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne”, t. 15 (2), s. 7–13.
- Korporowicz L., 2017, *Jagiellonian Values*, [w:] L. Korporowicz, S. Jaskuła, M. Stefanović (eds.), *Jagiellonian Ideas towards Challenges of Modern Times*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Krysztófik J., Walulik A., 2016, *Edukacja religijna i jej miejsce w ponowoczesności*, „Studia Katechetyczne”, t. 12, s. 35–50.
- Leppert R., 2004, *Tożsamość młodzieży w społeczeństwie naśladowczym*, [w:] *Teraźniejszość jako źródło wyzwań edukacyjnych*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Wrocław.

- Łacek M., 2011, *Moje wspomnienia*, [w:] E. Mycielska-Dowgiałło (red.), *Ci, o których powinniśmy pamiętać. Fascynujące życiorysy Polaków rozsianych po świecie*, t. 2, Szkoła Wyższa Przy-
mierz Rodzin w Warszawie, Warszawa.
- Majka J., 2005, *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*, [w:] F. Adamski
(red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Marek Z., 2014, *Religia. Pomoc, czy zagrożenie dla edukacji?*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Marek Z., 2017, *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa ignacjańska*, Akademia Ignatianum,
Kraków.
- Marek Z., Walulik A., 2017, *Pedagogika katolicka w perspektywie pedagogiki transcendentnej*,
„Horyzonty Wychowania”, t. 16 (30), s. 125–141.
- Marek Z., Mółka J., Walulik A., 2018, *Integral Upbringing Inspired by Gospel*, „Paedagogia Chris-
tiana”, nr 2 (42), s. 121–136.
- Milerski B., 1998, *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*,
Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Warszawa.
- Murawski R., 2011, *Wychowanie w wierze: co to jest?*, [w:] R. Buchta, S. Dziekoński (red.), *Wy-
chowanie w wierze w kontekście przemian współczesności*, Księgarnia św. Jacka, Katowice.
- Nalaskowski A., 2008, *Zateizowana transcendencja czyli niejasność wychowania*, [w:] W. Pasier-
bek (red.), *Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today / Pedagogika igna-
cjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedago-
giczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Nikitorowicz J., 2005, *Mikroświat dziecka w ustawicznym procesie kreowania tożsamości*, „Prob-
lemy Wczesnej Edukacji”, nr 2, s. 23–30.
- Nowak M., 2018, *Education as Support for the Integral Development of the Pupil*, „Paedagogia
Christiana”, nr 2 (42), s. 11–32.
- Olbrycht K., *Wychowanie do wartości*, <http://www.fidesetratio.org.pl/files/plikipdf/olbrycht1.pdf>
(dostęp: 29.03.2021).
- Rauszcher E., Angel H-F., Langer M. (Hrsg.), 2008, *E. Josef Korherr – Studien zur religiösen Er-
ziehung und Bildung*, Verlag Dr. Kovač, Hamburg.
- Reut M., 2010, *Narracja i tożsamość. Pytanie o „Ja” jako problem etyczny i pedagogiczny*, Wy-
dawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Sobiecki M., 2017, *Rola refleksyjności w kształtowaniu tożsamości kulturowej*, „Studia Pedago-
giczne”, t. LXX, s. 81–89.
- Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/kontekst.html> (dostęp: 29.03.2021).
- Suwalska A., 2017, *Lifelong Guidance in Finnish Education in Context of Globalization*, „Studia
Pedagogiczne”, t. LXX.
- Szymańska M., 2019, *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ig-
natianum, Kraków.
- Walulik A., 2017, *Synergiczny charakter towarzyszenia wychowawczego*, [w:] Z. Marek, *Pedago-
gika towarzyszenia. Perspektywa ignacjańska*, Akademia Ignatianum, Kraków.
- Wąsiński A., 2018, *Autokreacja małżonków bezdzietnych do wielowymiarowego rodzicielstwa
adopcyjnego. Perspektywa pedagogiczno-antropologiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu
Łódzkiego, Łódź.

Aneta Słowik*

O DORADCY RODZINNYM W ŚRODOWISKU POLSKICH EMIGRANTÓW – WYBRANE ASPEKTY

Streszczenie. W artykule przedstawiono metody, miejsca i sposoby pracy doradcy rodzinnego w środowisku polskich emigrantów. Autorka stosując interpretację wywiadu narracyjnego dokonuje charakterystyki wybranych praktyk poradniczych inicjowanych przez doradcę rodzinnego w społecznościach polonijnych w Anglii i w Niemczech. Przywołuje i opisuje niektóre miejsca pracy doradcy (np. poradnie, ośrodki pomocy społecznej i interwencji kryzysowej) w pionierskich wspólnotach polskich emigrantów (na przykładzie *Chłopa polskiego w Europie i w Ameryce* – Williama Thomasa i Floriana Znanieckiego). Umiejętnie zestawia je z tymi obecnymi we współczesnych narracjach rodaków, akcentując źródła i inspiracje stawania się doradcą. Pokazuje, że ważnym obszarem działania doradcy jest poradnictwo socjalne czy interwencja kryzysowa, a role doradcy rodzinnego i pracownika socjalnego wzajemnie się przenikają i uzupełniają.

Słowa kluczowe: poradnictwo rodzinne, polscy emigranci, doradca rodzinny, wywiad narracyjny

Family counseling in the environment of Polish emigrants

Summary. The article presents the methods, places and ways of work of a family counselor in the environment of Polish emigrants. The author, using the interpretation of narrative interview, characterizes selected counseling practices initiated by a family counselor in the Polish community abroad in England and Germany. She recalls and describes some of the places of work of counsellors (e.g. counseling, social welfare and crisis intervention centers) in the pioneering communities of Polish emigrants (based on the *Polish Peasant in Europe and America* by William Thomas and Florian Znaniecki). She skillfully juxtaposes them with those present in contemporary narratives by putting stress on the sources and inspiration of becoming a counselor. The author shows that social counseling as well as crisis intervention is an important area of counseling, and that the roles of family counselor and social worker complement and interpenetrate each other.

Key words: family counseling, Polish emigrants, family counselor, narrative interview

* Doktor nauk humanistycznych, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Studiów Stosowanych, ul. Strzegomska 55, 53-611 Wrocław, e-mail: aneta.slowik@dsw.edu.pl

Wprowadzenie

Zastanawiając się nad obecnością poradnictwa i doradcy w środowisku polskich emigrantów, wybrałam jako sposób postępowania metodologicznego immersjonistyczną koncepcję badań nad poradnictwem Elżbiety Siarkiewicz (2011, s. 31–35), dążąc do różnorodnego wnikania w poradnicze „światy społeczne” (*Lebenswelten/Lifeworlds*) i zanurzania się w poradniczą praktykę z wykorzystywaniem znanych metod i technik (u mnie wywiadu narracyjnego, który jest dla Kai Kaźmierskiej zarówno metodą, jak i techniką), (zob. więcej: Kaźmierska, 1997)¹. Na ważność narracji w interpretatywnym modelu badań wskazuje Teresa Bauman. Dla niej w modelu tym człowiek i świat nie ma struktury statycznej: „nie traktuje się świata, ludzi, pojedynczego człowieka jako byt wyposażony w określone właściwości (cechy)” (Bauman, 2010, s. 100), ale jak proponuje Katarzyna Rosner jako: „byt rozwijający się w czasie, a zarazem skończony, tj. takiego, którego egzystencja rozpoczyna się w momencie narodzin i kończy wraz ze śmiercią” (Rosner, 2003, s. 6). Bauman dalej pisze:

dzięki narracji/opowieści badacz może ten rozwój zarejestrować. Jest to ontologiczna zmiana widzenia przedmiotu badań. Gdy pytamy o coś badanego – uwzględniamy fakt, że w jego odpowiedzi będzie się wyrażało jego samorozumienie, które jest projektowaniem/konstruowaniem własnej tożsamości, a na dodatek nigdy to konstruowanie nie jest ostateczne. Tożsamość jednostki nie jest dana, lecz jest konstruowana w procesie rozumienia. [...] Narracja jest strukturą poznawczą człowieka, wyraża się w jego zdolności do ujmowania zdarzeń i rozwijających się w czasie procesów w całościowe struktury sensu. [...] Narracja jest strukturą teleologiczną, zmierzającą do konkluzji. Konkluzja to zakończenie opowieści, to moment, w którym nasze rozumienie zawartych w niej wydarzeń jest pełne. Pełnia rozumienia jest jednak chwilowa, tymczasowa, przemija, wiedza narracyjna jest pochodną czasu, wiedzy i doświadczenia narratora, (Bauman, 2010, s. 100–101).

Na wartość narracji zwracają uwagę również inni badacze. Jak pisze Pieter Alheit: „opowiadanie jest sposobem na ożywianie przeszłości. [...] Opowiadanie rządzi się innymi regułami aniżeli relacjonowanie czy dyskusowanie” (Alheit, 2002, s. 103–104). Gdzie indziej autor dodaje:

Opowiadanie historii wymaga czegoś, co skłoni słuchacza do wydania opinii na temat nieoczekiwanego incydentu. [...] Aby zostać przetransportowanym do „świata”, o którym ktoś opowiada, słuchacz potrzebuje więcej niż tylko głównego zarysu zdarzeń, które zaszły w przeszłości. Musi znać okoliczności i czas zdarzenia. Musi umieć

¹ Przeglądając literaturę w poszukiwaniu informacji na temat wywiadu narracyjnego, można spotkać pewną sprzeczność. T. Bauman określa wywiad narracyjny jako metodę jakościową, nazywając go otwartym wywiadem pogłębianym lub historią mówioną, istniejącą obok takich metod jak: metoda biograficzna, obserwacja uczestnicząca oraz jakościowa analiza treści (Pilch, Bauman, 2001, s. 327). Z kolei M. Prawda mówi o autobiograficznym wywiadzie narracyjnym i nazywa go: „narzędziem, które ma sprostać sformułowanym celom poznawczym analizy biograficznej” (Prawda, 1989, s. 87).

wyobrazić sobie innych uczestniczących w nim aktorów. Musi stworzyć sobie „obraz” sytuacji, o której jest mowa (Alheit, 2002, s. 105–106).

Również powyższe wyjaśnienia skłoniły mnie do wyboru wywiadu narracyjnego, dzięki któremu mogłam otrzymać swobodną opowieść o życiu. W 2016 roku podczas pobytu badawczego przeprowadziłam 6 wywiadów narracyjnych z polskimi emigrantkami, pracującymi w Niemczech po 2011, natomiast w roku 2017 zgromadziłam 10 wywiadów narracyjnych z dorosłymi Polakami, którzy w latach 70. i 80. XX wieku wyjechali do Niemiec (RFN) i otrzymali status uchodźcy. Z kolei w 2006/2007 roku przeprowadziłam 26 wywiadów narracyjnych z rodakami mieszkającymi w płn.-wsch. części Anglii (zob. więcej: Słowik, 2013). W pierwszej kolejności sformułowałam następujący cel badawczy: zidentyfikować, poznać i opisać wybrane praktyki z zakresu poradnictwa rodzinnego oraz rolę doradcy w środowiskach polskich emigrantów. Po transkrypcji wywiadów narracyjnych przystąpiłam do kodowania treści materiału empirycznego wyróżniając pola tematyczne (za Schütze, 1997) dotyczące praktyk poradniczych i roli doradcy.

Doradca rodzinny w społeczności polonijnej

Sytuacja rodzinna emigranta może być na tyle wieloprotblemowa, że poszukuje się przede wszystkim rozwiązań trudności rodzinnych na miejscu i z miejsca. Również dlatego, że niepowodzenia rodzinne w kraju macierzystym mogą zacierać się, stają się mniej ważne, a na plan pierwszy wysuwają się te emigracyjne. Życie tworzone niemal od zera w warunkach emigracyjnych wymaga dużych nakładów energii, jest nieprzewidywalne i dynamiczne, na sprawy pozostawione w kraju ojczystym nie wystarcza sił i czasu, bowiem nawet drobne sprawy *cela me dépasse*. Jak mówi jedna z migrantek:

ja już miałam dosyć wysłuchiwania próśb o pomoc mojej rodziny, tutaj trzeba ciężko pracować, wszystko jest nowe, wszystkiego trzeba się nauczyć, czasu brak wolnego, pamiętam, że pierwszego dnia w pracy nie wysikałam się ze stresu przez 10 godzin w pracy, ja nie wiem, co ci ludzie do mnie mówili, po angielsku nie rozumiałam ani jednego słowa, przychodziłam padnięta, a i jeszcze dziećmi się zając [...] Polska odlatywała mi, i moja rodzina także [...] dzwoniłam do nich, ale naprawdę przestały mnie obchodzić problemy mojego brata czy siostry (K/34).

Po radę w sprawach rodzinnych udają się polscy emigranci do sąsiadów-rodaków:

tutaj są Polacy, wkoło, trzymamy się razem, bo nigdy nie wiadomo co się stanie, jak jedna nie może wytrzymać idzie do drugiej, wygadać się, to o dzieciach, co nie chcą się uczyć i odbija im tutaj na emigracji, a to o problemach w małżeństwie, a i kiedy coś potrzeba pożyczyć, to też się idzie [...] ma się zaufanych, no... swoje przyjaciółki, chociaż nie z każdym się do każdego, oj nie (K/26).

Jednak ten rodzaj pomocy spotyka się u niektórych rodaków z krytyką. Według 43-letniej narratorki, polscy „doradcy” z sąsiedztwa działają nieuczciwie:

ja zawsze powtarzam, że Polak Polakowi nigdy nie pomoże, wręcz przeciwnie, zaszkodzi, obrobi „dupę” i wykorzysta, obgada, wszyscy będą wiedzieli, co się u Ciebie dzieje [...]. Ja zawsze sobie zadaję pytanie, jak to jest możliwe, że Polacy są dla siebie tak okrutni, co to za nacja? [...] Murzyn tobie pomoże z przewodzką, koleżanka-Ukrainka przypilnuje dziecko, przyjaciółka z Serbii podleje kwiaty, jak mam dosyć serdecznie wszystkim, idę do znajomej z Turcji, aby się wygadać, tam jest welcome, w każdej chwili można wejść, z Polakami trzeba się umawiać, a jak jesteś, czujesz, że przeszkadzasz [...] nie wiem, ale mam wrażenie, że Polacy cieszą się z nieszczęścia rodaka (K/43).

Z kolei poradnictwo sąsiedzkie (bez udziału Polaków) jest traktowane jako bardziej zaufane, bezpieczne, pewne, pozbawione zagrożeń, poszerzone o to, co jest inne kulturowo, swobodne i nieskrępowane. Z wypowiedzi niektórych rodaków z Anglii, pomoc poradnicza w sąsiedztwie polskim obciążona jest ryzykiem obnażenia się, utraty prywatności, odstonienia się, upublicznienia doświadczanych trudności rodzinnych. Nieformalny doradca (polski) może wystawić opinię, nie utrzymać dyskrecji, uczynić problemy jawnymi. Częściej doradca pochodzący spoza sąsiedztwa polskiego jest charakteryzowany jako niekrytykujący, przynoszący nadzieję i otuchę, rozumiejący, odbierający na tej samej fali, bardziej ludzki.

Jednak są i tacy rodacy, dla których Polak z sąsiedztwa jest dobrym doradcą. Bywają nim przypadkowi ludzie, dostępni na wyciągnięcie ręki, posiadający doświadczenie migracyjne, często pionierzy w środowisku migracyjnym. Wspólna kultura, język – staje się pomostem do budowania relacji poradniczej: *ja nie mogę narzekać na Polaków tutaj, wszystko jest ok z nimi, jak coś potrzebuję idę i pytam. Prawie zawsze otrzymałam pomoc, są otwarte drzwi [...] To jakiś dziwny przesąd, żeby uciekać od Polaków za granicą* (K/51). Rolą tych doradców jest wspieranie, udzielanie rad szybkich, zrozumiałych w języku polskim, bycie dostępnym na zawołanie, gotowość do udzielenia pomocy „tu i teraz”, intymność, nieformalny charakter wsparcia pozbawiony często sztywnej, biurokratycznej formy, ale również i niedostępny z powodu nieznamośności języka kraju przyjmującego. Jednak ta nieformalna pomoc poradnicza stanowi zagrożenie i może prowokować niebezpieczeństwa np. bycia oszukanym, manipulowanym przez doradcę, który może finansowo wykorzystać radzącego, również celowo udzielić mu wsparcia błędnego, sprowadzić go „na manowce”. Ta nieformalna praktyka poradnicza nie podlega żadnej kontroli, żyje „własnym” życiem, co jest atutem – jak wspominają emigranci – ale bywa również źródłem zagrożeń dla poszukującego pomocy.

Polscy emigranci, oprócz tej nieformalnej pomocy z zakresu poradnictwa rodzinnego, charakteryzują również tę formalną i pozaformalną, wskazując miejsca i metody pracy doradcy.

Miejsca i metody pracy doradcy rodzinnego

Rodacy w narracjach podkreślali, że lepsza i łatwiejsza jest dostępność za granicą ofert instytucjonalnych poradni rodzinnych, małżeńskich czy ośrodków interwencji kryzysowych. Doradcy tam pracują szybciej, są bardziej skuteczni. Jedna z narratorek o tym doświadczeniu opowiadała w następujący sposób:

po pobiciu mnie przez męża, poszłam do biura Soziale Hilfe, tam na drugi dzień zabrano mnie z domu do Domu, gdzie były kobiety takie jak, otrzymałam pieniądze od Biura Pracy, za mieszkanie nic nie płaciłam, miałam tyle pieniędzy, że nie musiałam pracować, a jak mnie wzywano do Biura Pracy, to cały czas mówiłam, że szukam pracy, ale tak na prawdę nie szukałam, bo po co?, syn ma teraz 13 lat, wysłałam za męża po raz drugi za Niemca, mam małą córeczkę i do tej pory dnia nie przepracowałam w Niemczech (K/29).

Pomoc poradniczą w obszarze rodziny świadczone w środowiskach polonijnych od dawna. Piszą o tym William Thomas i Florian Znaniecki w *Chłopie polskim w Europie i w Ameryce* (1976). Taką działalność podejmowały np.: Towarzystwo Religijne i Wzajemnej pomocy św. Wincentego a Paulo, Towarzystwo Bratniej Pomocy Króla Jana III Sobieskiego, Towarzystwo Wzajemnej Pomocy im. Jana Kilińskiego i Związek Braci Polskich. W sytuacji potrzeby porady prawnej kwestie problemowe były przekierowywane do Towarzystwa Pomocy Prawnej (Thomas, Znaniecki, 1976, s. 53–68).

Współcześnie organizowanie pomocy poradniczej dla rodzin jest również uruchamiane przez inne organizacje, stowarzyszenia, towarzystwa zarówno te polonijne (zakładane przez Polaków), jak i powoływane przez Amerykanów, Anglików, Niemców. Aktywności poradnicze w tych strukturach są wielowymiarowe i różnicowane. Pracujący tam doradcy udzielają rodzinom także wsparcia rzeczowego (np. przekazują używany sprzęt AGD, meble, odzież, żywność), organizują pomoc finansową z powodu utraty pracy, kradzieży, nagłej choroby:

jeśli ktoś potrzebuje pomocy, nie zginie tutaj, jest tyle tych organizacji oferujących pomoc, ale tam u tych kolorowych, trzeba znać język, oni pomogą, ale trzeba znać język, inaczej nici (M/49);

Ja dostałam od tych np. mebelki, używane, ale nie musiałem nic kupić, po prostu mi przywieźli do domu, tam też wysłałam fax oraz przetłumaczono mi dokumenty, ważne było chodzenie na darmowy angielski i kontakt z tymi ludźmi, oni znali pracowników socjalnych i pomagali z dokumentami (K/33).

Z kolei emigranci polscy posiadają ograniczone możliwości udzielania wsparcia swoim bliskim, krewnym i przyjaciółom. Dzieląc się trudnościami z bliskimi, wystrzegają to, co jest źródłem dyskomfortu, wspominają o trudnych warunkach pracy w stoczniach, hutach, fabrykach, w sklepach, barach, firmach, identyfikują nadużycia pracodawcy, pokazują różne konflikty międzyludzkie wynikające z zachowań emigrantów (np. jak najwięcej zarobić, więcej zaoszczędzić i więcej wysłać do domu). Czują się zobowiązani do udzielenia pomocy finansowej, chronią się przed coraz rozleglejszym i mocniejszym

zakorzenianiem się w nowym kraju. Niektórzy uważają, że są na emigracji na chwilę. Wielu podejmuje działania zmierzające do sprowadzenia innych członków rodziny. Pozostali przestrzegają przed wyjazdem, znając realia życia emigracyjnego. Jeszcze inni są wyłącznie skoncentrowani na organizowaniu swojego życia na nowo, gdyż:

bez języka Polacy giną tutaj, brak znajomości prawa pracy ich gubi, bywają pracodawcy co oszukują, Polacy nie znają swoich praw, ile muszą dziennie pracować, nie znają zakresu swoich obowiązków, więc wykonują wszystko o co się ich poprosi, często bez odpowiednich szkoleń, odzieży ochronnej, pracują w weekendy i w nocy za tę samą stawkę, nie wiedzą, że powinni być opłacani podwójnie, są ofiarami mobbingu, rasizmu, wiem coś o tym, bo uczestniczyłem jako tłumacz w takich sprawach (M/33).

Przyglądając się nieformalnemu poradnictwu rodzinnemu w środowisku polskich emigrantów w Anglii, zauważam jeszcze jedno ich miejsce: osadzenie w poradniczych sieciach. Bywają one szczególnie aktywowane na okoliczność konkretnej sytuacji i dotyczą następujących problemów (wybór drogi kształcenia dzieci, podjęcia nowej pracy przez emigranta, zorganizowanie opieki nad pozostawionym mieszkaniem syna, córki, pomoc schorowanym rodzicom, dziadkom). Dzisiaj, ze względu na większe możliwości mobilności (tanie linie lotnicze), podlegają one wzmocnieniu i zintensyfikowaniu. Dylematy „wracać czy zostawać?” i „do kogo wracać?” nie słabną, mogą być częściej omawiane (przez programy Skype, Viber itd.), co sprawia, że decyzje mogą być podejmowane po poradniczych konsultacjach. Te miejsca poradniczych praktyk (on-line) mają swoją moc i nazywam je działaniami ostatniej szansy. Rady, jeśli już udzielane bliskim, mogą zmierzać do przekonania ich do przyjazdu, a wcześniej odwiedzin:

Ja dzwoniłam do mamy i prosiłam, chcę usłyszeć Twój głos, chcę się dowiedzieć co u Was, chcę Was zobaczyć przez Skype [...] naprawdę było mi ciężko, odliczałam dni, minuty i godziny do spotkania z rodzicami, aby usłyszeć: „u nas nic, no nic ciekawego, bez zmian [...] o czym chcesz rozmawiać z nami? Czy coś się stało”. Oni mieli swoje życie, siebie, a ja byłam sama, w obcym świecie (K/22).

Jeszcze inna moja rozmówczyni mówiła:

do syna mówiłam, mów do mnie, bo ja tu zwariuję i wie Pani co, ja tego nie rozumiem, ja tu jestem 12 lat, ożeniona z Anglikiem, a nie potrafię się przyzwyczaić, no wszyscy mi mówią, że już powinno być lepiej, że to tak na początku, a później jest ok. Ja nie pasuję, ani tu, ani tam [...] sram na samą myśl o powrocie do Anglii, jak jestem w Polsce, na trzy dni przed wyjazdem z Polski cała chodzę i tak mnie telepie (K/50).

Proces podejmowania roli doradcy rodzinnego dotyczył również mnie. Prowadziłam badania w środowisku emigracyjnym. Podczas pobytu w Anglii byłam zarówno polską emigrantką, badaczką i doradczynią. Doświadczenie przeplatania trzech ról było kluczowe w rozumieniu mojego miejsca na emigracji (również tego poradniczego). Wobec trudności, problemów kolegów,

znajomych, przygodnie spotkanych rodaków nie potrafiłam pozostać obojętną. Podzielane doświadczenia i wydarzenia, zmaganie się z trajektorią migracyjną były zapłonem do inicjowania przez mnie sytuacji poradniczych (czasami jednorazowych, w przygodnych sytuacjach – w autobusie, w tramwaju, w sklepie, na przystanku), a czasami na prośbę emigranta rozciągniętą w czasie.

Myślę, że do roli doradcy i inicjowania praktyki poradniczej byłam sprovokowana przez okoliczności. Przyjechałam do Anglii jako emigrantka, później prowadząca badania, następnie podjęłam się roli doradczyni. Również dlatego, że identyfikowano mnie i wywoływano do pełnienia tej roli. Uważam, że wobec tego wołania mogłam zostać obojętną, ignorować je, albo odpowiedzieć na nie. Myślę, że własne osobiste doświadczenia emigranckie, ale także wybrana droga zawodowa (ukończone studia pedagogiczne o specjalności poradnictwo) spowodowały, że na ten apel zazwyczaj odpowiadałam i staram się dalej tak czynić, bowiem inaczej non licet!

Stawanie się nieformalnym doradcą rodzinnym i udzielanie nieformalnej poradniczej pomocy nie jest działaniem nowym – wyrasta z tradycji praktykowanej przez społeczność emigrantów, a dotyczącej podejmowania inicjatyw wspierających, emancypacyjnych czy wyzwoleniczych dla rodaków (i nie tylko).

O tym pisze np. Eli Zaretsky (1984, s. 4–5, 32–35). Jej zdaniem, choć Znaniecki i Thomas nie wspominali o roli związków zawodowych i silnych tradycjach walki o prawa pracownicze w USA (szczególnie w Chicago), to jednak musieli być świadkami strajków i demonstracji, które odbywały się bardzo blisko biura Thomasa i Znanieckiego. Jednak nie wspominają w *Chłopie polskim...* o tych wydarzeniach, nie nawiązuje do nich także Władek Wiśniewski (*ibidem*, s. 21). Natomiast o roli Polaków w akcjach strajkowych i powstawaniu związków zawodowych wspomina Małgorzata Szejnert: „W okresie nasilenia walki strajkowej największymi grupami etnicznymi w przemyśle samochodowym »Detroit« była polska, murzyńska i włoska. W zakładach General Motors i Chryslera przeważali Polacy i Murzyni. A więc od świadomości społecznej Polaków, od ich determinacji i odwagi zależało w dużej mierze powodzenie akcji robotniczych” (Szejnert, 1972, s. 238). Gdzie indziej autorka przedstawia ogromną determinację robotników protestujących przed zakładami Forda w Detroit. Strzelano wówczas do ludzi, zabito cztery osoby, wielu raniono. Wśród ofiar śmiertelnych był Amerykanin polskiego pochodzenia, Joe York (Jurkiewicz), a wśród rannych – W. Sylwestrowicz, później mocno zaangażowany w działalność związków zawodowych (Szejnert, 1972, s. 238).

Te i inne działania pionierów migracyjnych decydowały również o powstawaniu i organizowaniu pomocy poradniczej, najczęściej w nieformalnych i pozaformalnych miejscach, aby stopniowo ulec zinstytucjonalizowaniu, co podobnie jak i współcześnie miało swoje wady i zalety. Jednak utrzymującym się (dawniej i teraz) miejscem obecności doradcy rodzinnego był obszar pomocy społecznej.

Poradnictwo socjalne obszarem działań doradcy rodzinnego

Innym ważnym obszarem działania doradców rodzinnych jest poradnictwo socjalne, które uważam za ważny obszar zabezpieczenia społecznego w środowiskach emigranckich. Jednak dla niektórych emigrantów polskich korzystanie z ich pomocy jest upokarzające i łączy się z przeżywaniem przez wspomaganych wstydu. Wówczas wsparcie poradnicze choć demonstracyjnie odrzucane, bywa przyjmowane w ukryciu, w tajemnicy. A oto wypowiedź jednej rodaczki: *jak żyć z opieki? Jak u nas w kraju to same pijusy i degrolandia chodzi, ja cały czas powtarzam, że ja nie potrzebuję zasiłków, nikt tu z nas z zasiłków nie chce korzystać, ja zawsze powtarzam, po co mi zasiłki, ja potrzebuję pracy i chcę tylko pracy (K/41)*. Jeszcze inna emigrantka dodaje: *dla mnie o tak przyjść do opieki po pomoc w Polsce to wstyd, a tu proszę zaskoczenie, że są zasiłki, że są ludzie, którzy znajdą mieszkanie, pomogą, wypełnią wnioski, pokażą jak to zrobić, to coś niesamowitego, w Anglii jednak mają porządek (K/30)*.

Myślę, że dopasowanie się doradcy rodzinnego (pracującego w zakresie pracy socjalnej) z radzącym może zależeć nie tylko od znawstwa trudności i problemów emigrantów (bez względu na ich narodowość) przez doradcę, ale także oczekiwań i preferencji radzącego, co do udzielanej pomocy. Uważam, że w relacji poradniczej, ważne jest, aby doradca traktował radzącego jako Innego-bliźniego, który, jak pisze Emmanuel Levinas, „mówi do mnie. Jednak ten inny staje się bliskim-Swoim, gdy w innych ludziach dookoła niego widzi bliźnich” (Levinas, 1985, s. 150).

Te preferencje co do możliwości korzystania ze wsparcia doradcy rodzinnego pracującego w pomocy społecznej mogą się zmieniać, co potwierdzają przytoczone cytaty Polek. Inne doświadczenia sprawiają, że konstruuje się nowe znaczenia, nabiera się zaufania do instytucji, formalnych podmiotów, rodzi się nadzieja na „bycie u siebie”, na organizowanie własnego życia w nowym świecie:

Ja wiem, że państwo angielskie mi pomoże, jak ja się znajdę w kłopotcie, ja wiem, że pomoc zostanie dostarczona szybko, sprawnie, że spotkam się ludźmi, którzy staną za mną murem, mówię Pani, zrobią dla Pani wszystko, to wspaniali doradcy, życiowi, a nie tylko dadzą zapomogę [...] jest duża różnica w tym, jak pomoc socjalna wygląda (K/44).

Jeszcze inna osoba dodaje:

pójść do opieki w Polsce? hmmm... toż to wstyd i żenada... od razu wszyscy w wiosce wiedzą, a tutaj idzie każdy, kto potrzebuje, ja też, to jest norma i nikt się niczemu nie dziwi [...] ja straciłam pracę, trudno było z robotą, wiedziałam, że pieniądze dostanę nieprędko i poszłam tam, a tam wszystko poszło gładko, ludzie świetni, jeszcze mi podpowiedzieli, jakie mam benefity, wypełnili je za mnie, był tłumacz, jeśli miałam problemy [...] jeśli powiedziałam, że mam dzieci, to szczególnie troszczono się o nas (K/50).

Zatem doradca rodzinny w Anglii czy w Niemczech staje po stronie radzącego, posiada tak duży wachlarz rozwiązań instytucjonalnych, że pomoc otrzymuje się szybko i zmiana jest odczuwana natychmiast. Ta wysoka skuteczność

doradcy jest szczególnie podkreślana w narracjach polskich emigrantów. Pomoc nie jest odroczone w czasie, nie wiąże się z trudnością, nie jest odczuwana jako wyzwanie związane z upokorzeniem, niekończącą się biurokracją:

maż pił i bił mnie, ale gdzie tu pójść, do kogo, jak człowiek ani me, ani be bez języka... ale policję zawiadomili sąsiedzi, dzięki tłumaczowi polskiemu ja się dogadałam. Powiedziałam, że ja nie chcę z nim żyć i aby mnie od niego zabrali i to wszystko poszło jak po maśle... najpierw w nocy pojechaliśmy z dziećmi do miejsca – coś jak hotel, a na trzeci dzień już do własnego mieszkania – pięknego, a potem to wszystko załatwiali ci z pomocy, ja nie robiłam nic... najważniejsze, że go już nie ma w naszym domu (K/38).

Dokonując interpretacji wywiadów, skonstruowałam tabelę, w której zaznaczam główne cechy poradnictwa socjalnego i pracy doradcy rodzinnego w tym obszarze.

Tabela 1. Główne cechy poradnictwa socjalnego i pracy doradcy rodzinnego

Poradnictwo socjalne i doradca rodzinny	
Doświadczenia przedemigracyjne Polaków	Wpływają na stawianie się doradcą rodzinnym
Rodzaje problemów	małżeńskie, rodzinne, zawodowe, edukacyjne
Praktyka poradnicza	Oceniana różnie, negatywnie i pozytywnie, w zależności od konstruowanych relacji
Kanały świadczenia praktyki poradniczej	Relacja osobista, również nowa technologia (Skype, Viber, What's up)
Bycie doradcą	Wymuszane przez rodzinę, emigracyjne okoliczności
Radzący	Zagubiony, zmarginalizowany, posiadający trudności życiowe
Poradnictwo formalne	Mocna obecność podmiotów w migracyjnych środowiskach (oceniane przez emigrantów wysoko)
Poradnictwo pozaformalne	Niska proliferacja podmiotów. Zagrożone formalizacją
Poradnictwo incydentalne/nieformalne	Obecne – cieszące się popularnością, niebezpieczne, bowiem traktowane jako jedyne dostępne. Inicjujące organizowanie poradnictwa pozaformalnego i formalnego.
Powołanie do roli doradcy	Wymuszane, żądane, pełnione z poczucia obowiązku, porzucane, odmawiane
Powołanie do roli radzącego	„Wywoływane” przez okoliczności biedy, ubóstwa, wyrastające z przekonania, że „należy mi się”

Źródło: opracowanie własne.

Doradca rodzinny to dobry pracownik socjalny (i odwrotnie). Dwie profesje wzajemnie się uzupełniają i przenikają. Nie da się ich rozdzielić cięciem chirurgicznym. Ta umiejętność uruchamiania tego co poradnicze w pracy socjalnej szczególnie była doceniana (zarówno dawniej, jak i dziś) przez polskich emigrantów.

Podsumowanie

Podsumowując, poradnictwo rodzinne w środowisku polskich emigrantów określam jako inicjowane oddolnie, samorządne, wynikające z potrzeb zidentyfikowanych przez jednostki, polonijne wspólnoty, grupy emigracyjne, które uruchomiły działania, odpowiadające na poradnicze deficyty i braki (przede wszystkim identyfikowane w instytucjonalnym poradnictwie rodzinnym). Ta praktyka poradnicza ma, przede wszystkim, charakter nieformalny. Może powstawać w sytuacji nieobecności i niedoboru niezbędnych i wyczekiwanym formalnych, pozaformalnych działań pomocowych kierowanych do rodziny. Bywa postrzegana jako bardziej zaufana, przyjazna, bo „swoja”, ale także łatwiejsza w dostępie, gdyż z doradcą rodzinnym można porozumieć się w języku macierzystym, w codzienności, na zawołanie. Również ta praktyka podlega szybkiej modyfikacji, może pojawić się w jednym miejscu, by w drugim zniknąć. Powstaje na okoliczność doświadczenia biograficznego w kontekście indywidualnej rodzinnej sytuacji, z powodu nagłych niejednoznacznych, zawiłych, trudnych jednostkowych wydarzeń, również przed wyjazdem emigracyjnym. Siłą tej praktyki jest jej: dynamiczność, szybkie zorganizowanie, mobilność, dostępność 24 godziny na dobę; natomiast słabością: krótkotrwałość, ulotność, chałupniczość, rękodzielniczość. Proces poradniczy bywa uruchamiany w miejscach przypadkowych, nieplanowanych i nieprzewidywalnych. Identyfikuję je w sytuacjach dotyczących problemów rodzinnych, socjalnych i kryzysowych, które charakteryzują ruchome granice działań doradcy, tymczasowa obecność radzącego i niejednoznaczność jego problemów.

Z drugiej strony polscy emigranci doceniają obecność doradcy rodzinnego w instytucjach pomocowych, szczególnie w zakresie pomocy społecznej czy interwencji kryzysowej. Doradca rodzinny będący pracownikiem socjalnym czy interwentem kryzysowym pracuje skutecznie, proponuje rozwiązania, inicjuje zmiany, interweniuje. Nie pozostawia człowieka – radzącego bez uruchomienia wsparcia, dzięki któremu zmiany są zauważalne i odczuwane szybko.

Przenikanie się ról doradcy z pracownikiem socjalnym, interwentem kryzysowym nie jest nowym rozwiązaniem w polskich warunkach. Na kierunku Praca socjalna w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu, studenci mogą wybierać specjalność doradca socjalny. W programie kształcenia są przedmioty z bloku poradniczego: Teoria i praktyka doradcy, metody pracy doradcy, poradnictwo rodzinne, interwencja kryzysowa. Uważam, że pomimo tak dobrego przygotowania polscy pracownicy socjalni mają ograniczone możliwości

pomocowe (np. w jednym pomieszczeniu pracuje kilka osób, o intymność rozmowy bardzo trudno; również wsparcie finansowe jest niewystarczające – na pomoc społeczną brakuje środków; ponadto nie ma rozwiązań systemowych, a te, jeśli są, bywają rozciągnięte w czasie; biurokracja pracy socjalnej ogranicza czas na spotkania poradnicze, które de facto trwają krótko i pozwalają na wypełnienie wymaganych dokumentów).

Bibliografia

- Alheit P., 2002, *Wywiad narracyjny*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2, s. 103–112.
- Bauman T., 2010, *Poznawczy status danych jakościowych*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 95–101.
- Każmierska K., 1997, *Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne*, [w:] M. Czyżewski, A. Piotrowski, A. Rokuszewska-Pawelek (red.), *Biografia a tożsamość narodowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 35–44.
- Levinas E., 1985, *Twarz*, przeł. T. Gadacz, [w:] B. Baran, T. Gadacz, J. Tischner (red.), *Twarz Innego. Teksty filozoficzne*, Wydawnictwo PAT, Kraków, s. 149–153.
- Pilch T., Bauman T., 2001, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Prawda M., 1989, *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości (O koncepcji badań biograficznych F. Schütza)*, „Studia Socjologiczne”, nr 4, s. 83–87.
- Rosner K., 2003, *Narracja, tożsamość i czas*, Universitas, Kraków.
- Schütze F., 1997, *Trajektoria cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne”, nr 1, s. 11–56.
- Siarkiewicz E., 2011, *Przesłonięte obszary poradnictwa. Realia – iluzje – ambiwalencje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Słowik A., 2013, *Trzy fale powojennej emigracji. O doświadczeniach biograficznych polskich emigrantów z Newcastle upon Tyne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Szejnert M., 1972, *Borowiki przy ternpajku*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa.
- Thomas I., Znaniecki F., 1976, *Chłop polski w Europie i w Ameryce*, t. 5, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa.
- Zaretsky E., 1984, *Editor's Introduction*, [w:] W. Thomas, F. Znaniecki, *The Polish Peasant in Europe and America* [wersja skrócona], University of Illinois Press, Urbana–Chicago.

Publikacja *Biografie rodzinne i uczenie się*, będąca ósmym tomem w serii *Biografia i Badanie Biografii*, stanowi oryginalne ujęcie refleksji nad rodziną, wiążące się z wyeksponowaniem biografii rodzinnych jako symbolicznej przestrzeni kształtowania się indywidualnych biografii członków wspólnoty rodzinnej oraz ich biograficznego uczenia się. Uwzględnia ono złożoną, subtelną i pod wieloma względami nieoczywistą naturę przenikania się procesów indywidualnych i zbiorowych zachodzących w realiach wspólnoty rodzinnej. Walorem niniejszej publikacji jest połączenie rozmaitych perspektyw teoretycznych i badawczych zogniskowanych wokół różnych ujęć biografii rodzinnych i procesów biograficznego uczenia się osadzonych w realiach życia rodzinnego. Odślaniają one odmienności kulturowe refleksji nad rodziną rozwijane przez polskich i zagranicznych badaczy zajmujących się tą tematyką. Wyeksponowanie biograficznej perspektywy rodziny jest w tym kontekście interesujące poznawczo zarówno w dyskursie andragogicznym, jak i pedagogicznym, w których nie zyskała ona jak dotąd pogłębionego rozpoznania. Badanie aspektów edukacyjnych zawartych w biografiach rodzinnych może sprzyjać poszerzaniu andragogicznej teorii uczenia się dorosłych oraz może być wykorzystane w praktyce edukacji dorosłych, w tym edukacji rodzinnej.



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

 wydawnictwo.uni.lodz.pl
 ksiegarnia@uni.lodz.pl
 (42) 665 58 63

Książka dostępna również
jako e-book

ISBN 978-83-8220-459-9

