

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 rekonstrukcją, 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 samoodtwarzanie 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 konstruktywistycznych 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: Ostoj-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 „obiektom” 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 rozeznać, 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. Lutowski (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.