

Paweł Seroka

<https://orcid.org/0000-0003-1893-5931>

Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku

Koncepcja „dobrego rodzicielstwa” jako przejaw biograficznego uczenia się dorosłego dziecka alkoholika. W stronę interpretacji andragogicznej

The concept of “good parenthood” as a manifestation of the biographical learning of an adult child of an alcoholic. Towards the andragogical interpretation

Streszczenie. Głównym celem niniejszego artykułu jest próba rekonstrukcji oraz opisu zjawiska biograficznego uczenia się „dobrego rodzicielstwa”, które wyłania się z analizy i interpretacji jednej z badanych przez autora biografii. Koncepcja „dobrego rodzicielstwa” – będąca jedną z kilku głównych kategorii analitycznych wydobytych w toku dotychczasowych badań – posłuży autorowi jako egzemplifikacja, przejaw biograficznego uczenia się zachodzącego w doświadczeniach dorosłych osób poddających się psychoterapii (w tym przypadku psychoterapii osób z syndromem dda).

Słowa kluczowe: biograficzne uczenie się; uczenie się z własnej biografii; dobre rodzicielstwo; syndrom dorosłych dzieci alkoholików; kultura terapeutyczna; późna nowoczesność

Summary. The main purpose of this article is an attempt to reconstruct and describe the phenomenon of biographical learning of “good parenting” that emerges from the analysis and interpretation of one of the biographies studied by the author. The concept of “good parenting,” which is one of the few main analytical categories extracted in the course of previous research, will serve the author as an exemplification and a manifestation of biographical learning experienced by adults undergoing psychotherapy (in this case – psychotherapy of people with the ACoA syndrome).

Keywords: biographical learning; learning from one's biography; good parenting; adult children of alcoholics syndrome; therapeutic culture; late modernity

Z terapeutycznego punktu widzenia w procesie psychoterapii osób z syndromem dorosłych dzieci alkoholików (dalej: dda) kluczowe jest uświadomienie sobie przez pacjenta krzywd, jakie wyrządzili mu rodzice: zarówno ten nadużywający alkoholu, jak i ten, który choć nie pił, to współtworzył dysfunkcyjny system rodzinny (w nomenklaturze terapii uzależnień jest to osoba współuzależniona (Bradshaw, 1994)). To właśnie adaptacja do tego systemu – w okresie dzieciństwa konieczna i automatyczna – jest traktowana jako główne źródło problemów natury psychicznej i emocjonalnej, z którymi w dorosłości borykają się osoby z syndromem dda. Proces psychoterapii (indywidualnej i grupowej) ma zatem prowadzić do: rozpoznania poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych, dezadaptacyjnych mechanizmów uwewnętrznionych w dzieciństwie, zerwania z tymi sposobami funkcjonowania i w konsekwencji do wypracowania, na bazie psychoterapeutycznej wiedzy, nowych, bardziej adekwatnych do aktualnej rzeczywistości, postaw, nastawienia i reakcji. Jeśli spojrzeć na tak rozumiany proces psychoterapii z perspektywy andragogicznej, można rozpoznać w nim przejawy uczenia się osób dorosłych, szczególnie zaś uczenia się z własnej biografii (Dubas, 2017), którego przedmiotem jest „samo życie” (Tedder i Biesta, 2009). W związku z tym pojawiają się tutaj – interesujące z andragogicznego punktu widzenia – pytania o to, czego i w jaki sposób uczą się osoby w procesie psychoterapii dda. Badanie, które aktualnie realizuję*, jest próbą odpowiedzi na te oraz inne pytania, w tym tekście zaś chciałbym zaprezentować jeden z interesujących tropów, jaki ujawnił się podczas analizy zebranego dotąd materiału badawczego, a którym jest biograficzne uczenie się „dobrego rodzicielstwa”.

Struktura artykułu (jak również cały proces empiryczny) ma charakter indukcyjny**, w związku z czym: w pierwszej jego części przedstawię ogólne założenia metodologiczne badań własnych (z opisem metodycznym); w drugiej części zaprezentuję jeden przypadek (fragmenty wywiadu biogra-

* Badania realizuję w ramach przygotowania dysertacji doktorskiej pod kierunkiem dr hab. Alicji Jurgiel-Aleksander, prof. UG, w ramach studiów doktoranckich z zakresu pedagogiki i nauk o polityce na Uniwersytecie Gdańskim.

** Podobną strukturę artykułu możemy znaleźć m.in. w artykule Michaela Teddera i Gerta Biesty *Uczenie się bez nauczania: potencjał i ograniczenia biograficznego uczenia się dorosłych*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2009, nr 2.

ficznego); a w części trzeciej na podstawie zaproponowanej ramy pojęciowo-teoretycznej postaram się dokonać analizy, z której wyłoni się koncepcja „dobrego rodzicielstwa” oraz przejawy biograficznego uczenia się narratorki udzielającej mi wywiadu.

Metodologiczne ramy projektu badań własnych

Wywiad, który chcę w tym artykule poddać analizie oraz interpretacji, jest częścią szerszego projektu badawczego dotyczącego biograficznego uczenia się dorosłych dzieci alkoholików. Ze względu na charakter przedmiotu badań swój projekt osadziłem w paradygmacie interpretatywnym, którego ontologiczne i metodologiczne założenia uprawomocniają badania jakościowe, w tym perspektywę badań biograficznych*. Zdając sobie sprawę z wewnętrznej niejednorodności (Giza, 1990; Koczanowicz, 2005; Jurgiel, 2011; Urbaniak-Zajac, 2011; Czyżewski, 2013; Urbaniak-Zajac i Kos, 2014) tej perspektywy badawczej, pozwolę sobie na krótkie wyjaśnienie tego, jaką tradycję jej realizowania próbuję implementować w swoim projekcie. Zacznę od tego, jak rozumiem i czym jest dla mnie „biografia”, gdyż te, w swojej naturze ontologiczne, założenia warunkują metodologię, a w konsekwencji sposób postrzegania przedmiotu badań oraz ramy dostępnego poznania naukowego.

Biografię rozumiem jako konstrukt podmiotu, który w świadomy i refleksyjny sposób, za pomocą języka buduje i reorganizuje swoje doświadczenia tak, aby jego autonarracja, pozostając zrozumiała dla innych, zapewniała mu poczucie wewnętrznej spójności w otaczającym go, wciąż zmieniającym się świecie. Biografia, jak zauważa wielu badaczy społecznych różnych dyscyplin (Bruner, 1990; Beck, 2002; Beck, Giddens i Lash, 2009; Malewski, 2010; Giddens, 2012; Czyżewski, 2013), odgrywa coraz ważniejszą rolę, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym. W dobie charakterystycznych dla społeczeństw późnej nowoczesności** procesów indywidualizacji oraz rosnącej refleksyjności umiejętność budowania i posługiwania się własną biografią staje się podstawową kompetencją dojrzałego aktora społecznego. Według Petera Alheita współcześnie człowiek, aby przekonywa-

* Używam określenia „biograficzna perspektywa badawcza” za Danutą Urbaniak-Zajac, która zwraca uwagę na niejednorodność tej metody badawczej.

** Pojęcia późnej nowoczesności używam za teorią A. Giddensa oraz U. Becka, w której koncepcja zmiany społecznej widziana jest jako trzyetapowy proces przebiegający od tradycji, przez prostą (wczesną) nowoczesność, po refleksyjną (późną) nowoczesność, w której aktualnie funkcjonujemy.

jąco przedstawić swoją pozycję społeczną oraz tożsamość, musi nie tylko stwierdzić, „kim jest”, ale również „jak stał się tym, kim jest” (Alheit, 2015, s. 26). Umiejętność odpowiedniego wykreowania swojej autonarracji w czasach dużej ruchliwości w strukturze społecznej często uprawomocnia awans społeczny lub daje „logiczne” i „racjonalne” wyjaśnienia degradacji.

Aby ocalić integralność „ja” – zauważa Mieczysław Malewski – narrator musi dokonać na własnej przeszłości szeregu zabiegów „istotnie korygujących”. Korygując przeszłość, uzyskuje efekt „usprawiedliwienia” dla swojej teraźniejszości (element konfesyjny) i czyni ją zrozumiałą dla odbiorcy. Ponadto legitymizuje roszczenia wobec swojej biograficznej przyszłości. Tym samym kreuje przestrzeń dla swojego potencjalnego „ja”, otwiera dla siebie rozliczne pola rozwoju (Malewski, 2010, s. 149).

Biografia łączy zatem w sobie to, co jednostkowe i indywidualne, z tym, co społeczne i kulturowe. Staje się zarówno przedmiotem uczenia się (uczenie się z własnej biografii), jak i przestrzenią, w której się ono odbywa (biograficzne uczenie się), a tym samym staje się coraz ważniejszym zagadnieniem dla badaczy społecznych (w tym andragogów).

W relacji między biografią a naukami społecznymi dostrzegam trzy wymiary*. Po pierwsze, biografia może być przedmiotem badań – biografia jako cel. Po drugie, biografię można traktować jako środek do realizacji innego badawczego celu, np. głębszego zrozumienia specyficznych zjawisk społecznych – biografia jako środek. Po trzecie, biografię można postrzegać jako zjawisko, które ze względu na swoją ekspansję w wymiarze życia społecznego zwrótnie wpływa i biografizuje badania społeczne – biografia jako warunek. W swoich badaniach biografię traktuję jako środek, a także staram się uwzględnić swoje biograficzne uwikłanie, pamiętając, że warunkuje ono moje postrzeganie, myślenie oraz sposób, w jaki interpretuję rzeczywistość.

Warto również zwrócić uwagę na to, że przełom metodologiczny (Bron, 2009; Jurgiel, 2011), który uprawomocnił podejście biograficzne w naukach społecznych, „nie ominął badań andragogicznych, a wręcz odwrotnie, nadał im bardziej dynamiczny kierunek, a nawet można postawić tezę, że wpłynął na rozwój teorii w andragogice” (Bron, 2009, s. 37). Zapoznawszy się z andragogiczną literaturą empiryczną oraz metodologiczną dotyczącą badań biograficznych, dostrzegam trzy zwroty, które uitorowały drogę bada-

* Rozpoznanie pierwszych dwóch wymiarów relacji biografii z naukami społecznymi możemy znaleźć m.in. w Giza, 1990; Jurgiel-Aleksander i Dyrda, 2016; a trzeci wymiar w Ziółkowski, 1990; Pryszmont-Ciesielska, 2016; Malewski, 2017; Urbaniak-Zajac, 2017.

niom biograficznym w naukach społecznych: narracyjny, lingwistyczny oraz konstruktywistyczny. Przyjmując założenia wynikające z tych zwrotów, postrzegam człowieka jako aktywnego aktora społecznego, który poprzez interakcyjne, językowe i narracyjne procesy nadaje znaczenia otaczającej go rzeczywistości oraz historii własnego życia – czyli biografii. „[R]acjonalność i refleksyjność nie polegają na zdolności odtwarzania »programu« struktury społecznej i kultury – zauważa Danuta Urbaniak-Zajęc – lecz na tworzeniu uporządkowanego toku działania i interakcji mocą nieustannej interpretacji znaczeń budowanych i podtrzymywanych wspólnie z innymi” (Urbaniak-Zajęc i Kos, 2013, s. 45). W związku z tym moim, jako badacza, zadaniem jest odczytać te znaczenia, osadzić w kontekście, a następnie – zgodnie z postulatami Alfreda Schutza (2012) – posługując się dostępnymi mi teoriami, powtórnie je zinterpretować. Uwzględniając wyżej przytoczone założenia i postulaty, przyjmuję zatem perspektywę biograficzną opracowaną przez takich badaczy jak: Jerome Bruner, Peter Alheit, Danuta Urbaniak-Zajęc, Alicja Jurgiel-Aleksander, Agnieszka Bron czy Mieczysław Malewski, dla których kluczowe jest kontekstualizowanie i problematyzowanie zebranego materiału badawczego oraz wytwarzanej wiedzy. Za Danutą Urbaniak-Zajęc można powiedzieć, że:

formalnym celem badań biograficzno-narracyjnych jest interpretacja, odtworzenie zasad tworzenia się struktur leżących u podstaw działania. Nie tyle jest ważne, dlaczego pojawia się dane działanie, jakie są jego biograficzne motywy, ile zrozumienie reguł przebiegu owego działania, reguł przyjmowanych niekiedy świadomie przez podmiot. Zmiana reguł kierujących działaniem jest nie tylko zmianą w perspektywie indywidualnej, ale w pewnym sensie jest też wyrazem zmiany porządku społecznego (Urbaniak-Zajęc, 2005, s. 120).

Jako metodą zbierania materiału badawczego posługuję się otwartym i pogłębionym wywiadem zanurzonym w doświadczeniach biograficznych, uwzględniając przy tym proceduralne zalecenia Fritza Schützego wypracowane dla realizacji metody biograficznego wywiadu narracyjnego (Schütze, 2012). Ze względu na to, że zebrany materiał biograficzny jest w moich badaniach środkiem, a nie celem, to przy jego analizie nie podążam za wskazówkami Schützego, ale odnoszę się do założeń analizy wrażliwej na konteksty (Denzin, 1990; Alheit, 2011; Jurgiel, 2011; Neuman, 2014), co uwidacznia raczej **majsterkujący** niż **wierny procedurze** model realizacji badań*.

* Odnoszę się tutaj do podziału wprowadzonego przez Alicję Jurgiel-Aleksander (2011), która w swojej krytycznej analizie praktyk badawczych obecnych w badaniach bio-

Wywiad, którego fragmenty tutaj prezentuję, jest jednym z 11 dotychczas przeprowadzonych wywiadów z osobami, które przeszły psychoterapię dla osób z syndromem dda. Dobór próby jest celowy, gdyż ze względu na tematyczne wymogi realizowanych badań interesują mnie wyjątkowe (a zarazem osobiste) cechy biograficzne (wychowanie się w rodzinie z problemem alkoholowym i przejście psychoterapii dla dorosłych dzieci alkoholików). Osoby, które zaprosiłem do udzielenia wywiadów*, od początku zdawały sobie sprawę z tego, iż zapraszam je właśnie dlatego, że mają do zaoferowania te konkretne biograficzne doświadczenia. Zgodnie ze wskazówkami Schützego (2012, s. 231), poszukując osób do badania, skorzystałem z kontaktów w środowisku psychoterapii uzależnień, a po uzyskaniu kilku kontaktów i wykonaniu kilku wywiadów korzystałem z metody kuli śnieżnej. Z osobami, które wyraziły wstępne zainteresowanie wzięcia udziału w badaniu, kontaktowałem się telefonicznie i przy użyciu potocznego języka skrótowo przedstawiałem cel swoich badań, charakter i przebieg wywiadu oraz ustalałem termin jego przeprowadzenia. Na początku każdego wywiadu dokładnie wyjaśniałem swoją motywację do realizacji tych badań i przedstawiałem etapy, według których będzie on przebiegał.

Warto tu zwrócić jeszcze uwagę na fakt, że badane osoby od początku zdawały sobie sprawę z mojej podwójnej tożsamości, to znaczy bycia zarówno badaczem, jak i psychoterapeutą pracującym z osobami z syndromem dda. Na podstawie wstępnych obserwacji odniosłem wrażenie, że świadomość ta przynosiła dwojakiego rodzaju efekty. Z jednej strony budziło to zaufanie i powodowało, że osoby pozwalały sobie na ujawnianie trudniejszych emocjonalnie wątków ze swojego życia; z drugiej zaś strony, czasami powodowało dystans i obawy o to, czy terapeuci, o których wspominali respondenci, nie są moimi znajomymi. Dodatkowo część osób, wiedząc, że jestem psychoterapeutą, mogła omijać „przykre” doświadczenia związane z terapią lub wyolbrzymiać jej pozytywne efekty. Interesującym wątkiem, na który zwraca uwagę Schütze (2012, s. 233–234), jest również fakt, iż przeprowadzając takie badania i będąc zarazem psychoterapeutą, można mieć trudności w oddzieleniu profesjonalnych technik terapeutycznej konwersacji od reakcji komunikacyjnych dostępnych badaczowi. Z moich obserwacji wynika, że łatwiej jest uniknąć mieszania się tych dwóch tożsamości na etapie przeprowadzania wywiadów (mam wrażenie, że panowałem nad swo-

graficznych nad procesami społeczno-kulturowego uczenia się dorosłych identyfikuje dwa sposoby ich uprawiania: **rytualizacja procedury** oraz **majsterkowanie**.

* Były to osoby, których wcześniej nie znałem, więc nie łączyła mnie z nimi relacja terapeutyczna.

im „wewnętrznym terapeutą” i unikając odzwierciedlających lub interpretujących komentarzy, skupiałem się na aktywnym słuchaniu i zadawaniu odpowiednich pytań) niż podczas analizy i interpretacji materiału badawczego. Jako psychoterapeuta jestem wyposażony w wiedzę, która w „intensywny” sposób wpływa na mój sposób postrzegania otaczającej mnie rzeczywistości. Jest to spsychologizowany, zindywidualizowany i urefleksyjniony sposób widzenia i rozumienia świata społecznego, który choć z jednej strony pozwala na dostrzeganie, niewidocznych „gołym okiem”, cech, powiązań i napięć (dając czasem fałszywe przekonanie o psychologicznej genezie każdego zjawiska/problemu społecznego), to z drugiej może mocno ograniczać perspektywę i usypiać socjologiczną/społeczną czujność i wrażliwość (dyskurs terapeutyczny miewa totalizujące tendencje). Zgodnie z zaleceniami wcześniej przywołanych badaczy i metodologów jakościowych staram się – podczas trwania całego procesu realizacji projektu badawczego – świadomie i krytycznie traktować swój biograficzny (potoczny, zawodowy i naukowy) zasób wiedzy oraz doświadczeń.

Narracja Doroty

Przedstawiona poniżej analiza biografii dotyczyć będzie jednej osoby, przytoczone zaś fragmenty – odzwierciedlać przede wszystkim treści dotyczące dzieciństwa, wychowania oraz bycia rodzicem.

Dorota ma 43 lata, samotnie wychowuje 8-letniego syna, ma wyższe wykształcenie i pracuje w wyuczonym zawodzie. W okresie kiedy udzieliła mi wywiadu, kończyła swoją, trwającą w sumie ponad pięć lat, terapię. Standardowo terapia dla osób z syndromem dda trwa około dwóch lat i taką terapię Dorota przeszła jako pierwszą, lecz jak sama zauważyła: „ja wtedy wyszłam stamtąd i stwierdziłam, że, że nie... No ja dopiero rozrzebałam i dopiero teraz mogę cokolwiek z tym zrobić”*. Po ukończeniu terapii (indywidualnej i grupowej) w poradni terapii uzależnień i współuzależnienia Dorota postanowiła kontynuować terapię prywatnie, w stałym, cotygodniowym kontakcie indywidualnym.

Wywiad z badaną trwał 80 minut. Podczas rozmowy Dorota była otwarta i bezpośrednia (sama zaproponowała przejście na „ty”), refleksyjnie podchodziła do swojej historii życia i znaczenia, jakie miało dla niej do-

* Wszystkie wypowiedzi narratorki są fragmentami wywiadu [K_3] znajdującego się w prywatnym archiwum autora.

świadczanie psychoterapii oraz wychowania się w rodzinie z problemem alkoholowym. Głównymi wątkami w opowieści Doroty były: doświadczenia z dzieciństwa w kontekście relacji z rodzicami; relacja z matką i jej dynamika; relacja z partnerem (ojcem dziecka) i rozstanie z nim; trudności w relacjach z mężczyznami; doświadczenie psychoterapii i jej efekty oraz relacja z synem w kontekście relacji z matką („dobre rodzicielstwo”).

Podążając za wskazówkami Normana K. Denzina, przyjmuję, że punktem wyjścia badań biograficznych jest odkrycie centralnej struktury znaczeniowej biografii osoby badanej.

Należy odkryć plan, wydarzenie, czynność, emocje, związek, cel bądź uczucie, które nadaje życiu osoby badanej główny, naczelny sens. Trzeba zrozumieć, iż ów plan, czynność, wydarzenie lub uczucie będą nierozzerwalnie splecione z centralnymi strukturami życia podmiotu. Będą celem, który chce osiągnąć, osiąść lub od którego chce się wyzwolić. Są obiektem nadającym naczelne, głębokie znaczenie jego życiu i pracy. Interpretujący powinien odkryć to wydarzenie oraz wydobyć i wyjaśnić głębię i różnorodność znaczeń i form, które posiada ono w życiu osoby badanej (Denzin, 1990, s. 58).

W opowieści Doroty odczytuję, że centralnym punktem odniesienia, strukturą znaczeniową, tym, co splata i w pewien sposób ujawnia się niemal w każdym wątku narracji, jest jej relacja z matką. Kategoria „matki” i relacji z nią nie dotyczy jednak tylko matki jako osoby i zewnętrznej relacji z nią, ale również matki jako uwewnętrznionej reprezentacji cech, reakcji, zachowań i wartości, którymi charakteryzuje się w różnych kontekstach dorosła Dorota, a które postrzega ona jako swój „wewnętrzny głos matki”.

Relacja z matką stanowi w opowieści Doroty oś, wokół której rekonstruuje ona sens swoich doświadczeń biograficznych. Refleksyjnie przygląda się ona swojej relacji z nią i opisuje jej wymiary zarówno w kontekście różnych etapów życia, jak i różnych sfer swojego funkcjonowania. Narracja dotycząca relacji Doroty z matką podzielona jest na trzy etapy, które strukturyzują jej opowieść. Do przejść między tymi etapami dochodziło na zasadzie kryzysów, momentów krytycznych w życiu Doroty i to one miały znaczący wpływ na zmianę charakteru jej relacji z matką.

Okres dzieciństwa, nastoletniości oraz wczesnej dorosłości Dorota postrzega jako okres podporządkowania się oraz konfliktu z matką. Z perspektywy osoby już dorosłej Dorota postrzega swoją matkę jako chłodną, zdystansowaną i dominującą, często w manipulujący sposób angażującą Dorotę w sprawy dorosłych. W nastoletniości buntuje się przeciwko niej, odsuwa od siebie (idealizując pijącego ojca), ale cały czas jest tak, jakby w pozycji podpo-

rządkowania (w słowach Doroty ona sama jest „ofiara”, matka zaś „sprawcą” przemocy). Stosunek Doroty do matki, w kontekście jej metod wychowawczych, nie jest jednak jednoznaczny i w wielu fragmentach naznaczony jest wewnętrznym konfliktem i napięciem między negatywną oceną a próbą tłumaczenia i uzasadniania jej zachowań.

Co jest mega moim zdaniem istotne, co mi bardzo długo ciążyło, to jest to, że moja mama mnie wychowywała, na zasadzie, że dzieci i ryby głośno nie mają [...]. Na zasadzie ty lepiej się nie ruszaj, nic nie mów, tam grzecznie rączki przy sobie, posprzątaj, nie nabrudź, posprzątaj zabawki, nie odzywaj się podczas gdy mówią dorośli... I tak dalej i tak dalej. Więc ja generalnie do pewnego momentu jeszcze mojego życia, jeszcze jak egzaminy na studia zdawałam, to ja się nie potrafiłam przeciwstawić. Jak weszłam na salę egzaminacyjną, gdzie miałam egzamin ustny, i mi zadano pytanie, jak się nazywam, to zapomniałam. I jakby więc eee... Dużo czasu mi zajęło, zanim ja zaczęłam jakby normalnie też, bez większego stresu, rozmawiać z ludźmi. Wyrażać swoją opinię.

I też to, co miała moja mama, czyli ona z jednej strony jakby... Ja wiem, że to jest dobry człowiek, że ona nie chciała źle. No, ona mnie kocha i jestem całym jej życiem, więc jakby mam świadomość tego, że nie chciała źle. Natomiast te jej metody wychowawcze to bardziej się nadawały do tego, żeby psa wychowywać, a nie dziecko. A szczególnie nie, nie dziecko z taką nadwrażliwością jak w moim przypadku. I... i... gdzieś tam, jak już zaczęło się liceum, bo, bo jeszcze jak była ta podstawówka, kiedy jeszcze był ten moment, kiedy ja... yyy... byłam chętna, żeby z moją mamą rozmawiać, dzielić swoimi jakimiś tam przeżyciami i tak dalej, i tak dalej, to moja mama była z tych wiecznie zajętych. Ona nie pracowała zawodowo, bo była już wtedy na rencie inwalidzkiej. Więc ona dużo w domu [była]. Ale jest osobą taką aktywną, energiczną, zawsze miała coś do zrobienia, zawsze była taka zorganizowana. I jak ja cokolwiek próbowałam z nią rozmawiać, to zawsze było, że ona właśnie myślała naczynia, „wiesz co, czekaj, czekaj albo czekaj, weź mi tam podaj to...”. I ja czułam się taka, no nie słuchana, tak. Że nikt nie był zainteresowany tak naprawdę tym, co ja mam do powiedzenia, bo zawsze było milion ważniejszych rzeczy.

Mama jest osobą silnie współzależną. Mama zresztą jest też dda, jej tata pił. I ja miałam zawsze konflikt... To znaczy zawsze. No, jako dziecko, to nie miałam świadomości jakby, to zaczęło wychodzić, jak byłam nastolatką. Ja wjowałam z mamą.

W każdym razie liceum to już się zaczęło, że ja już poszłam w taką stronę, że mama to już dla mnie... Ja ją odstawiłam na bok, ja już miałam swoje jakieś tam grupy przyjaciół. Zaczęłam palić papierosy, jeździć na festiwale, pod-

cinać sobie żyły i wszystkie jakieś tam takie historie z cyklu zbuntowanej młodzieży. Morze alkoholu wypijałam w liceum. Mój tatuś mi dowoził alkohol na imprezy. Tatuś był, tatuś kupował mi papieroski i ze mną palił, mamusia o niczym nie wiedziała. To takie było, że tatuś tam jakby był fajniejszy niż mamusia wtedy.

W okresie wczesnej młodości narratorki doszło do poważnego kryzysu biograficznego (Dorota zapadła na poważną, śmiertelną chorobę), który w konsekwencji powoduje poważną zmianę w układzie między Dorotą a jej matką. Po okresie intensywnego leczenia udało jej się wrócić do zdrowia. Doświadczenie choroby i leczenia, zdaniem narratorki, miało duży wpływ na charakter jej relacji z matką – ich role się odwróciły. Dorota zaczęła czuć, że ma nad matką przewagę, z której korzystała i która w pewnym sensie pozwoliła jej dokonać na matce odwetu.

I później był taki moment, że na nowotwór zachorowałam. Miałam 24 lata, tak, gdzieś tam coś zaczęło się robić niepokojącego. I tam właściwie, chyba parę dni przed swoimi urodzinami, miałam już diagnozę. Dawano mi 30% szans na przeżycie... I... Znaczy wtedy chyba dosyć mocno... yyy... zadziałało, taki mechanizm, który mam, że jak ja się... że ja muszę dotknąć dna, tak, żeby faktycznie się zmobilizować i... coś zrobić. To chyba tak jak z tą terapią, to chyba porównywalne, nie.

Więc o tyle to jest też istotne, jakby poza tym jakby niefajnym całym zdarzeniem, że w momencie mojej choroby odwróciły się role z... mo... mojej mamy. Czyli tak jak wcześniej ona była katem, a ja ofiarą, tak w trakcie tej choroby totalnie odwróciły się role. Najbliższą osobą, na której ja się mogłam wyżywać, była ona. Ona była chyba też w największym jakby takim... i pozwoliła sobie wejść na głowę. I, i tak jak to się zaczęło, wtedy jak ja miałam 24 lata, tak właściwie trwało do niedawna. Że jak ja miałam po kimś jeździć, to jeździłam po matce. I ona już nigdy nie potrafiła się podnieść na tyle, żeby mi się postawić. Ja już później miałam świadomość tego, co ja robię, jakby w sensie... Nie w momencie kiedy to robiłam, ale jakby po, to wiedziałam, że ja sobie na za dużo pozwalałam i że bywam okrutna, ale nie potrafiłam tego zatrzymać. To było jakby ponad. Jakbym sobie tak odbierała czy tam rekompensowała wszystkie te upokorzenia, które zniosłam. To, to gdzieś tam chyba tak jej oddawałam.

Kolejnym momentem przełomowym w biografii Doroty jest kryzys wynikający z rozstania z partnerem, z którym ma małe dziecko. Jest to zarazem okres, w którym jej motywacja do podjęcia terapii rośnie, a tym, co pcha ją do tej decyzji, jest spostrzeżenie w swoim stosunku do syna zachowań swojej matki.

A moment był taki, że yyy... rozstałam się z ojcem mojego dziecka [...]. I pierwsza moja myśl była taka, że yyy... Że właściwie nie tyle o sobie też pomyślałam, co pierwsza myśl była związana, że nie chcę dziecku spieszyć dzieciństwa. Wystarczy, że ja miałam spieszone, to jeszcze teraz nie chcę, nie chcę młodemu. I... y... Jakoś tam podczas rozmowy z koleżanką dostałam namiairy do terapeutki.

Wróćę trochę do tego powodu, że terapia. Że ja się zaczęłam przylapywać na tym, że zaczęłam się zamieniać w moją matkę. I doszłam do wniosku, że zaczynam mieć coraz więcej cech takich, których w niej nienawidziłam. Szczerze nienawidziłam. I zaczynam to niestety stosować na swoim dziecku. I stwierdziłam, że to trzeba przerwać. Nie dość, że ja w relacjach podobnie zaczynałam funkcjonować, że w relacji z mężczyzną zaczynałam się zamieniać w moją matkę. To też w stosunku do mojego dziecka. I to były właśnie te wszystkie najgorsze, to znaczy najgorsze według mnie w tamtym czasie.

Kategoria „wewnętrznego głosu matki” jest drugim wymiarem centralnej struktury znaczeniowej, wokół której Dorota buduje swoją biograficzną autonarrację. Reprezentuje ona te cechy, zachowania i wartości, które Dorota uwewnętrzniła, dorastając w swoim domu rodzinnym, a które choć budzą jej sprzeciw, to ujawniają się w jej dorosłym życiu, głównie w dwóch kontekstach: relacji z mężczyznami oraz rodzicielstwa (w artykule tym skupiam się na kontekście rodzicielstwa).

Natomiast, wiesz co, że, że zaczęłam wchodzić w rolę tej mojej mamy w tym takim nadmiernym oczekiwaniu, że dziecko się będzie zachowywało jak dorosły. Że dziecko będzie mówiło na zawołanie „dzień dobry”. Że będzie taką wytresowaną małpką. I wręcz, jak – pamiętam, jak dzisiaj – to było chyba jeszcze przed terapią albo początek terapii. Jak wchodziłam do przedszkola z moim dzieckiem, a moja mama ma obsesję na punkcie tego, żeby nauczyć tego mojego... No właśnie mówienie „dzień dobry” i „do widzenia” to jest taki najlepszy przykład. Filip do dzisiaj ma z tym problem. On też jest dzieckiem dość nieśmiałym. I jak ja wchodziłam po schodach. Moje dziecko, które miało wtedy bodajże trzy i pół roku. I tam szła pani dyrektor i ja mówię „dzień dobry” i to moje dziecko, które nie powiedziało. Jak zaczęłam go szarpać i tak... no, szarpać nie szarpać, na zasadzie takiego, wiesz, warczenia, takiego, tego, co robiła moja matka, takiego wymuszenia, żeby on „dzień dobry” powiedział. I ta pani dyrektor mi zwróciła uwagę, że „Pani Doroto on jest przecież jeszcze mały, przecież on się prędzej czy później” jakby... A ja się przylapałam na tym, że to nie było moje, tylko ja miałam w głowie tą moją mamę, która stoi nade mną i która... jakby, wiesz... Jakby ja dałam się w to wciągnąć. I więcej było takich, tego typu sytuacji.

Spostrzeżenie w sobie zachowań matki w kontekście relacji z synem było dla Doroty – biorąc pod uwagę wcześniej opisaną relację i postrzeganie matki – na tyle kryzysowym momentem, że postanowiła ona poddać się terapii w celu zmiany tej postawy. Na pytanie o to, co zmieniła w niej terapia, Dorota odpowiada:

No tak, wiesz co, wyrzuciłam jakby z siebie głos mojej matki, tak. I jakby robię to, co ja czuję, że jest moje. Mam, pewnie popełniam swoje błędy... yyy... Natomiast nie jestem tak konsekwentna jak ona... yyy... Pozwalam mojemu dziecku mówić przede wszystkim, tak. Że, że pozwalam mu negocjować, pozwalam mu wypowiadać swoje opinie i jeżeli nawet zdarza mi się, że mam gorszy dzień, że na niego warknę, to jakby nie zostawiam nigdy tego tak. Że zawsze później potrafię go przeprosić, powiedzieć mu, z czego wynikało moje zachowanie. Powiedzieć, jak... Rozmawiam po prostu z Filipem.

Dodatkowo Dorota opisuje to, jak teraz, po przejściu psychoterapii, próbuje budować swoją relację z synem oraz wokół jakich zasad i norm organizuje obraz swojego modelu rodzicielstwa.

Natomiast z Filipem od samego początku... yyy... mam bardzo bliski taki kontakt fizyczny. Filip jest dzieckiem niesamowicie takim, przytulającym się i potrzebującym przytulenia. I my tam dziesięć razy dziennie potrafimy tak przytulić. Czy jak się przepraszamy, czy... Czy, właśnie no, no... I właśnie staram się, nie zawsze mi wychodzi, bo jak mam słuchać o piłce nożnej, to mi się flaki przewracają, ale staram się robić jakby to, czego właśnie nie robiła moja mama. Czyli jednak słuchać. Nawet jak to są rzeczy, które naprawdę mnie nie interesują w danym momencie... To znaczy, jak pracuję czy jestem zajęta, to ja mu mówię, że no, nie, daj mi chwilę teraz, jak skończę, to wtedy mogę ci uwagę poświęcić, albo posłuchać chociaż przez chwilę i przynajmniej udawać, że się interesuję, tak. Żeby być na bieżąco. Czy też jak on ma jakieś konflikty w szkole z kolegami... yyy... staram się mu pomagać rozwiązywać i podpowiadać, co może zrobić, jak może zrobić. Nie, no, zdecydowanie uważam, że... Raz, no, że terapia i jakby, no, moja samoświadomość.

W końcowej fazie wywiadu Dorota zauważa, że droga, jaką obrała (pięć lat w procesie psychoterapii), pozwoliła jej zrealizować swój cel i niemal zupełnie pozbyć się wewnętrznego głosu swojej matki. Dostrzega jednak również, że są rzeczy od matki, które warto w sobie pozostawić, i że pod wpływem zmian, jakie w niej zachodzą, zmienia się również (w oczach Doroty na lepsze) jej relacja z matką.

Natomiast jeżeli cokolwiek jeszcze tam zostało z tej mojej mamy, z takich rzeczy, których ja nie lubię, to może jedna dziesiąta. Niektóre rzeczy powinnam pewnie od niej wziąć. No bo tak Bogiem a prawdą, to wyszłam na ludzi. To nie jest tak, że ja teraz mamę wyrzucam [...] Natomiast w tej chwili widzę, że ona, no, że ta nasza relacja też, że ona też pod wpływem [tego], że ja się zmieniam, to ona bardzo, bardzo. Pomimo wieku, tych jakichś tam swoich zasad to ewoluje. Więc tak przyjemnie.

Biograficzne uczenie się – kontekst andragogiczny

Przyjmując perspektywę andragogiczną, należy powiedzieć, że zaprezentowany materiał empiryczny pozwala, w mojej opinii, na rozpoznanie w doświadczeniach Doroty przejawów uczenia się, w szczególności zaś biograficznego uczenia się „dobrego rodzicielstwa”. Aby jednak poddać zebrany materiał analizie z perspektywy andragogicznej, muszę najpierw skrótowo przedstawić teoretyczno-pojęciową ramę, której do tej analizy używam.

Podążając za wyjaśnieniami Malewskiego, postrzegam pole zainteresowań i badań andragogiki jako dynamicznie zmieniającą się, „pulsującą” przestrzeń, zależną od zachodzących procesów społecznych. „Kiedy mówimy o edukacji, myślimy zawsze o człowieku, społeczeństwie oraz dwustronnych relacjach między nimi. Oznacza to, że zmiany w sferze edukacji muszą mieć swe źródła w szerszych zmianach społecznych oraz zmieniających się sposobach postrzegania jednostki i jej związków ze społeczeństwem” (Malewski, 2001, s. 40). Przesunięcia paradygmatyczne, jakim ulega w ostatnich ponad 30 latach, andragogika, a które Malewski określa jako przejście od nauczania do uczenia się (Malewski, 2010), otwierają tę subdyscyplinę pedagogiki na nowe, dotąd nieeksplorowane, fragmenty rzeczywistości społecznej.

Procesy edukacyjne nie są już sztywno przypisane do edukacji formalnej, odbywającej się w szkołach i innych instytucjach statutowo skoncentrowanych na edukacji, lecz rozpoznajemy je i realizujemy również w innych sferach społecznego współżycia oraz codziennego funkcjonowania człowieka (np. w opisywanych przeze mnie procesach psychoterapii). Przełom paradygmatyczny oznacza, że edukacja niejako „wyszła” (temporalnie i przestrzennie) poza mury szkoły i skolonizowała nowe przestrzenie oraz niemal wszystkie etapy przebiegu życia jednostki, co w konsekwencji oznacza intensywne poszerzanie się pola badań andragogiki. „Przejście od modernizmu do ponowoczesności zmienia założenia kulturowe nauk społecznych. W przypadku andragogiki wyrażają się one modernizacją pola badań, legity-

mizowaną ideą całościowego uczenia się i znaczącym poszerzeniem problematyki badawczej, jaką pociąga za sobą podniesienie rangi nieformalnej edukacji dorosłych” (Malewski, 2016, s. 33).

Poszerzające się pole badań andragogiki zmienia teoretyczno-pojęciowe instrumentarium, którym się ona posługuje. „To świat – zauważa Malewski – podsuwa nam arsenał pojęć będących emanacją właściwej mu racjonalności po to, abyśmy przy ich pomocy reifikowali i opatrywali naukowymi legitymizacjami jego istnienie, i racjonalizowali uczestnictwo i społeczne zaangażowanie ludzi” (Malewski, 2001, s. 50). Świat późnej nowoczesności podsunął andragogice zjawiska indywidualizacji, refleksyjności oraz biograficzności, czego efekty najwyraźniej widać w coraz bardziej popularnych i wciąż rozwijanych koncepcjach całościowego oraz biograficznego uczenia się. Jak zauważa Peter Alheit (2011), koncepcja całościowego uczenia się jest na tyle nieprecyzyjna, że choć politycznie (potencjał afirmacyjny) była ona bardzo skuteczna (przez co z różnych pozycji ideologicznych poddawana jest krytyce), to w kontekście rozważań teoretycznych wprowadza więcej zamętu niż klarowności. Proponowaną przez Alheita perspektywą teoretyczną niosącą większy potencjał analityczny jest perspektywa biograficznego uczenia się, która uwzględniając kontekst uczenia przez całe życie, skupia się „nie tyle na polityce edukacyjnej, instytucjach oświatowych czy konkretnych aktach uczenia się podejmowanych przez poszczególne osoby, ile na uczeniu się jako (trans)formacji struktur doświadczenia, wiedzy i działania w kontekście historii życia ludzi i światów życia (*lifeworlds*)” (Alheit, 2011, s. 7). Ważnym dla Alheitowskiej koncepcji biograficznego uczenia się jest pojęcie „biograficzności”, które w swą istotę wpisane ma napięcie między – wzajemnie zależnymi od siebie – wymiarami: biegiem życia (*life course*) – społecznie definiowaną ramą, w którą wpisane są procesy kształcenia, a jednostkowymi biograficznymi zasadami – „wymiar ten nawiązuje do wewnętrznej logiki już uformowanych biograficznych struktur sensów dalszych działań i interpretacji podmiotu” (Alheit, 2015, s. 30).

Na bieg życia w późnej – charakteryzującej się indywidualizacją oraz refleksyjnością – nowoczesności mają wpływ nie tylko determinanty socjokulturowe, ale także biograficzność. Typowe struktury biegu życia, subiektywne plany i doświadczenia życiowe ludzi, choć są wciąż w dużej mierze konstruowane przez edukację i kształcenie formalne, to stopniowo podlegają one coraz większym wpływom uczenia się „w warunkach codziennych doświadczeń, historii życia, przeżywanych tranzycji i kryzysów” (Alheit, 2011, s. 13). Z jednej strony, jak zauważa Alheit, uczenie się jest trwale powiązane z kontekstem konkretnej biografii, z drugiej zaś strony refleksyj-

ne konstrukcje biograficzne są tworzone i modyfikowane poprzez procesy uczenia się.

Relacja między biografią a uczeniem się generuje, w ujęciu Alheita, trzy wymiary, w których możemy rozpoznawać i analizować biograficzne uczenie się. Po pierwsze, jest to mimowolne uczenie się, które towarzyszy nam od początku naszego życia i którego treści w często bezrefleksyjny sposób kształtują biograficzny zasób naszej wiedzy. Po drugie, jest to społeczny aspekt biograficznego uczenia się, który zwraca uwagę na to, że wszystkie procesy uczenia się pomimo swojego indywidualnego charakteru zależą od kontekstu społeczno-kulturowego, w którym się odbywają. „Biograficzne uczenie się zakotwiczone jest w światach życia (*lifeworlds*), które można analizować pod pewnymi warunkami jako »środowiska uczenia się« lub »sferę uczenia się«” (Alheit, 2011, s. 14). Po trzecie, jest to indywidualizm biograficznego uczenia się, który oznacza, że uczenie się poprzez własną historię przebiega według „indywidualnej logiki» wynikającej z wyjątkowej, biograficznie ukształtowanej, wielopoziomowej struktury jednostkowego doświadczenia” (Alheit, 2011, s. 14).

Koncepcja biograficznego uczenia się uwzględnia i eksponuje również pole napięć między tym, co jednostkowe/indywidualne, a tym, co społeczne. „Analiza biograficznego uczenia się jasno wykazała, że w tej perspektywie analitycznej koncentrujemy się nie tylko na procesach indywidualnych, ale również na różnych przenikających się poziomach będących źródłem różnorodności, których dany podmiot doświadcza biograficznie i z którymi musi sobie radzić pragmatycznie” (Alheit, 2011, s. 16). Człowiek biograficznie refleksyjny, żyjąc w warunkach społecznie konstruowanej ramy „wzorców możliwego życia” i stopniowo uświadamiając sobie swoje zakotwiczenie, swój – będący zarówno jego potencjałem, jak i źródłem ograniczeń – biograficzny zasób wiedzy, w indywidualny i wyjątkowy sposób próbuje osiągnąć osobową spójność, nadać swemu życiu sens i wytworzyć społecznie zrozumiałą i komunikowalną opowieść o samym sobie.

Wyżej opisane zmiany w zakresie pola badań oraz pojęciowo-teoretycznego instrumentarium andragogiki (szczególnie pojawienie się i rozwój teorii biograficznego uczenia się), pozwalają na podjęcie próby zrekonstruowania i scharakteryzowania – wyłaniających się z materiału empirycznego – mechanizmów biograficznego uczenia się Doroty.

Analiza narracji Doroty – biograficzne uczenie się „dobrego rodzicielstwa”

Nałożywszy wyżej przytoczoną ramę teoretyczno-pojęciową andragogiki na wcześniej zaprezentowany materiał biograficzny Doroty, dostrzegam trzy, uzupełniające i ścierające się ze sobą, wymiary jej biograficznego uczenia się „dobrego rodzicielstwa”, których interpretacja znajduje swoje odzwierciedlenie w szerzej rozumianych zmianach społecznych wchodzących w zakres teorii późnej nowoczesności.

1. Mimowolne uczenie się rodzicielstwa vs wyobrażenia siebie jako matki

Po pierwsze, z opowieści Doroty wyłaniają się jej doświadczenia z dzieciństwa oraz wczesnej młodości, w których była ona przedmiotem zabiegów wychowawczych (zwłaszcza swojej matki), a które stały się źródłem jej pierwotnych, zsocjalizowanych schematów postaw rodzicielskich. Te schematy stały się podstawą „niemej”, biograficznej wiedzy, która – choć uśpiona w okresie bezdzietnej dorosłości Doroty – to w momencie gdy została matką, wiedza ta ujawniła się w postawie wobec syna. Momenty przejawiania przez Dorotę postawy rodzicielskiej typowej dla matki były dla niej sygnałami kryzysu (motywacja do podjęcia zmiany, do uczenia się nowych reakcji i zachowań), co wskazuje na to, że zachowania te były sprzeczne z jej wyobrażeniami dotyczącymi siebie jako matki. Fakt tego ujawniającego się napięcia możemy tłumaczyć zmianami społeczno-kulturowymi, jakie zachodzą w późnonowoczesnych społeczeństwach. Ze względu na tempo zmian, rosnącą indywidualizację oraz racjonalizację kolejnych sfer życia codziennego jednostek rodzicielstwo, bazując na eksperckiej wiedzy głównie z zakresu psychologii, staje się raczej refleksyjnym i zaplanowanym „projektem” niż spontanicznym traktowaniem dzieci, odzwierciedlającym metody rodziców. Dorota dorastająca i wychowana w Polsce jeszcze w okresie charakteryzującym się – ze względów społeczno-politycznych – cechami wczesnej nowoczesności, swoją dorosłość realizowała już w okresie wkraczania cech późnej nowoczesności (pokolenie przełomu). W efekcie tych zmian na przestrzeni ostatnich 30 lat dominujący model rodzicielski ulegał znaczącym przeobrażeniom i przewartościowaniom, co mogło wywołać stopniową zmianę zarówno w postrzeganiu przez Dorotę swojego dzieciństwa, jak i w jej wyobrażeniach na temat siebie jako matki. Kryzys, jaki pojawił się w życiu Doroty wraz z spostrzeżeniem w swojej postawie rodzicielskiej zachowań mat-

ki, choć ma charakter indywidualny, to jednak – jeśli rozumieć go w wyżej przytoczony, skrótowo scharakteryzowany sposób – może mieć swoje szersze społeczne odzwierciedlenie (kryzys rodzicielstwa pokolenia przełomu?).

2. Społeczny aspekt biograficznego uczenia się „dobrego rodzicielstwa” Doroty w kontekście psychoterapii

Dorota w reakcji na kryzys siebie jako matki postanowiła dokonać zmiany poprzez pójście na terapię dla dorosłych dzieci alkoholików, i w efekcie „pozbyć się wewnętrznego głosu swojej matki”, który w jej ocenie przeszkadzał jej w byciu „dobrym rodzicem”. Jak zauważył Alheit, biograficzne uczenie się oprócz komponenty indywidualnej zależy również od kontekstu społeczno-kulturowego. W związku z tym wyobrażenie „dobrego rodzicielstwa”, choć budowane jest refleksyjnie i indywidualnie, to odzwierciedla w sobie również społecznie i kulturowo konstruowane ramy wzorców „dobrego rodzicielstwa”. Doświadczenie psychoterapii, jaką przeszła Dorota, pozostawiło w jej sposobie myślenia oraz przeżywania ślady, które ujawniają się w całej jej autonarracji, również we fragmentach dotyczących rodzicielstwa. Dla Doroty w byciu „dobrym rodzicem” najważniejsze jest: podążać za tym, co mówi jej własne wnętrze, intuicja; budować relację z synem w oparciu o negocjacje; pozwalać mu mówić i słuchać tego, co on mówi, chociaż nie zawsze ma ona na to ochotę; w kontakcie z nim wyrażać swoje emocje, a przy popełnieniu błędu lub wyrządzeniu mu krzywdy umieć go przeprosić; a także przytulać go pomimo jej osobistych trudności z tego typu bliskością i kontaktem.

W wypowiedziach Doroty dotyczących tego, na jakich zasadach i w oparciu o jakie wartości realizuje ona swoje rodzicielstwo, łatwo można dostrzec wpływ dyskursu terapeutycznego i charakterystycznych dla niego wartości: autentyczności, zdrowej komunikacji oraz intymności. Język oraz logika dyskursu terapeutycznego w efekcie zachodzących społeczno-kulturowych zmian mają coraz większy wpływ na postrzeganie tego, czym powinno charakteryzować się „dobre rodzicielstwo”. W dyskursie terapeutycznym dzieciństwo staje się „infrastrukturą osobowości”, w której ukryte są informacje i odpowiedzi dotyczące dorosłej teraźniejszości jednostki, a które może ona poznać właśnie poprzez procesy terapeutyczne. „Dyskurs terapeutyczny pełni modelujące funkcje wobec procesu konstruowania tożsamości przez jednostki, podpowiada wzory »zajmowania się sobą«, podaje rytm i tempo »pracy nad sobą«, problematyzuje i projektuje realizację fundamentalnych dla kultury indywidualizmu wartości” (Jacyno, 2007, s. 15). Wielu autorów

badających wpływ dyskursu terapeutycznego na późnonowoczesne społeczeństwa używa do określenia tych zjawisk pojęcia kultury terapeutycznej (Rose, 1996; Jacyno, 2007; Wright, 2008; Illouz, 2010; Madsen, 2014). Jak trafnie zauważa Eva Illouz, rodzina – w rozwijającej się kulturze terapeutycznej – „odgrywała rolę, która była coraz bardziej kluczowa dla konstytuowania nowych narracji osobowości (*selfhood*) przez to, że była zarazem prawdziwym źródłem owego »Ja«, jak i tym, od czego musi się ono uwolnić” (Illouz, 2010, s. 15). Czy możemy zatem powiedzieć, że kultura terapeutyczna jest kulturą, w której konflikt i zerwanie z przekazem oraz wiedzą rodziców staje się istotą i dowodem na dorosłość, a – mówiąc słowami Margaret Mead – „odrzućcie doświadczenia dzieciństwa ulega instytucjonalizacji” (Mead, 2000, s. 79)? Historia Doroty potwierdza te przypuszczenia. W takiej kulturze „dobry rodzic” to taki, który w oparciu o ekspercką wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej oraz psychoterapii refleksyjnie i biograficznie uczy się sztuki rodzicielstwa, będącej w jego odczuciu bardziej adekwatną od tej, którą nabył poprzez socjalizację i wychowanie.

Dodatkowo warto jeszcze zwrócić uwagę na to, że w kulturze terapeutycznej „[w]skutek ustanowienia niezdefiniowanego i nieskończonego rozszerzającego się ideału zdrowia każde zachowanie można, *a contrario*, oznakować jako »patologiczne«, »chore«, »neurotyczne« albo prościej: »nieprzystosowane«, »dysfunkcyjne«, czy ogólniej: »niezrealizowane«” (Illouz, 2010, s. 71–72). Idąc tym tropem, możemy zatem powiedzieć, że idea „dobrego rodzicielstwa” również generuje obraz „złego” lub „dysfunkcyjnego rodzicielstwa”. Pojawienie się tej dystynkcji wprowadza silnie normatywną perspektywę przeżywania swojej tożsamości w kontekście bycia rodzicem. W przypadku Doroty siła zsocjalizowanych schematów dotyczących rodzicielstwa była tak silna, że musiała ona również dokonać znaczących zmian w biograficznej strukturze, zaczynając od rekonstrukcji znaczeń swoich doświadczeń z dzieciństwa (negatywne spostrzeżenie metod wychowawczych swojej matki), a kończąc na wypracowaniu nowego osobistego systemu normatywnego dotyczącego rodzicielstwa. W wielu fragmentach wypowiedzi Doroty ujawnia się jej wewnętrzny konflikt dotyczący oceny swojej matki oraz siebie jako matki. Wygląda na to, że dyskurs terapeutyczny, pomimo swojej totalizującej mocy, nie jest jednak na tyle silny, aby zupełnie zdominować sposób myślenia Doroty. W tym miejscu uwidacznia się w mojej ocenie podmiotowy charakter tego, co Alheit nazywa biograficznością.

3. Indywidualizm biograficznego uczenia się „dobrego rodzicielstwa” Doroty w kontekście biograficzności

Teoria biograficznego uczenia się Alheita, uwzględniając napięcie między tym, co społeczne i jednostkowe, pozostawia miejsce na wolność i wyjątkowość podmiotu uczącego się, zawartą w „dziwnej koncepcji, jaką jest »biograficzność«” (Alheit, 2015, s. 31). Dorota, mając na uwadze warunki społecznie konstruowanej ramy wzorców „dobrego rodzicielstwa” i stopniowo uświadamiając sobie swój – będący zarówno jej potencjałem, jak i źródłem ograniczeń – biograficzny zasób mimowolnie zdobytej wiedzy, w wyjątkowy dla siebie, niepowtarzalny i refleksyjny sposób biograficznie uczyła się i wciąż uczy rodzicielstwa. I choć w jej opowieści widoczny jest wyraźny wpływ dyskursu terapeutycznego, to jednak jego totalizujący i kolonizujący charakter jest zredukowany przez indywidualną – wynikającą z wyjątkowej, biograficznie ukształtowanej, wielopoziomowej struktury jednostkowego doświadczenia – logikę. W efekcie zderzenia się w Dorocie społecznie konstruowanego wyobrażenia „dobrego rodzicielstwa” z doświadczeniami rodzicielstwa, jakiego sama doznała i które wpisało się w jej biografię, powstaje dynamiczna, osobista i pełna sprzeczności koncepcja „dobrego rodzicielstwa”, którą realizuje ona w swojej codzienności. Stąd w wypowiedziach Doroty możemy znaleźć takie fragmenty, jak ten: „I właśnie staram się, nie zawsze mi wychodzi, bo jak mam słuchać o piłce nożnej, to mi się flaki przewracają, ale staram się robić jakby to, czego właśnie nie robiła moja mama. Czyli jednak słuchać. Nawet jak to są rzeczy, które naprawdę mnie nie interesują w danym momencie...”.

Podsumowanie

W artykule tym starałem się zrekonstruować proces – wyłaniający się z fragmentów materiału empirycznego, jakiego dostarczyła mi narratorka – biograficznego uczenia się „dobrego rodzicielstwa”. Dorota, za sprawą psychoterapii, poddała refleksji swoje trudne, często traumatyczne, życiowe doświadczenia i rozpoznała mechanizmy, które wpływając na jej odbiór świata, utrudniały jej funkcjonowanie w aktualnych warunkach życia społecznego. Innymi słowy, Dorota refleksyjnie uczyła się z własnej biografii.

Uczenie się z własnej biografii jako proces uświadomiony ujawnia wzbudzoną refleksję nad doświadczeniami życiowymi, w tym w szczególności tymi nega-

tywnymi, często związanymi z traumą biograficzną, towarzyszącą jednostce przez wiele lat życia, często od dzieciństwa. Refleksja ta zmierza ku odkryciu i rozpoznaniu mechanizmów poznawczo-emocjonalnych, kierujących odbiorom świata, których korzenie umiejscowione są często właśnie w początkach życia – w dzieciństwie (Dubas, 2017, s. 74).

Hanna Solarczyk-Szwec w jednym ze swoich artykułów proponuje, aby do opisu procesu uczenia się dorosłych użyć trzech kategorii pojęciowych:

- kryzys (jako motyw uczenia się dorosłych);
- doświadczenie (jako treść uczenia się dorosłych);
- refleksyjność (jako kompetencja konieczna w uczeniu się dorosłych)

(Solarczyk-Szwec, 2010, s. 53).

Jak zauważył Knud Illeris (2009), dorośli, aby chcieli się uczyć, muszą widzieć w tym sens, kształcenie musi odbywać się na poziomie ich podmiotowego wyboru. Tym zaś, co ma moc motywacji do uczenia się, jest – według Solarczyk-Szwec – szeroko rozumiany kryzys. „Dorośli uczą się nowego poprzez łączenie ze starym za pomocą wdrukowanych w dzieciństwie wzorów myślenia, czucia i postrzegania, które zasadniczo nie podlegają zmianie [...]”. By to zmienić, potrzebne są głębokie i esencyjne procesy uczenia się, które uruchomić może silna motywacja. Taką rolę pełnić może kryzys [...]” (Solarczyk-Szwec, 2010, s. 53). Można powiedzieć, że kryzys pojawia się wtedy, gdy dotychczasowe zasoby wiedzy i umiejętności są nieadekwatne do radzenia sobie z wyzwaniami, trudnościami i problemami, na jakie trafia osoba dorosła. W związku z tym w procesie uczenia się, będącego efektem reakcji na kryzys, oprócz przyswojenia nowych kompetencji i wiedzy konieczna jest, często bolesna, rezygnacja lub reorganizacja dotychczasowych, nierzadko zakotwiczonych w dzieciństwie, schematów postrzegania, rozumienia i postępowania. Treścią tak rozumianego procesu uczenia się osób dorosłych jest, wyłaniające się z biografii, doświadczenie. „W przypadku dorosłych związek biografii z uczeniem się nabiera szczególnego znaczenia, ponieważ doświadczenia życiowe stają się treścią procesu uczenia się, zajmując miejsce wiedzy przekazywanej w szkole” (Solarczyk-Szwec, 2010, s. 55). Autorka zauważa również, że współcześnie nie wystarczy wyłącznie uczyć się ze swojego doświadczenia, ale trzeba również wykształcić w sobie kompetencję refleksyjności, która charakteryzuje się umiejętnością dystansowania się i wątplenia w źródła swojego myślenia.

Przyglądając się narracji Doroty, łatwo rozpoznać w jej historii wszystkie trzy, wyżej wymienione, kategorie opisu uczenia się osób dorosłych. W reakcji na życiowy kryzys Dorota postanowiła poddać się edukacji (psycho-

terapia), której przedmiotem były jej biograficzne doświadczenia (głównie wspomnienia z dzieciństwa), a w jej efekcie wypracowała sobie kompetencję refleksyjności (umiejętność wglądu i krytycznego postrzegania swoich doświadczeń). Dorota nie jest odosobnionym przypadkiem osoby, która w sytuacji kryzysu, poszukując miejsca, gdzie będzie mogła zerwać z dotychczasowymi schematami postępowania i wypracować sobie nowe, bardziej adekwatne reakcje, decyduje się na podjęcie psychoterapii. Można zatem powiedzieć, że osoby, które przeszły psychoterapię, mają w swojej historii interesujące z andragogicznego punktu widzenia doświadczenie biograficznego uczenia się. Pojawia się tutaj jednak wątpliwość dotycząca tego, na ile spostrzeżenia wynikające z mojej analizy mają szerszą wartość poznawczą. Biorąc pod uwagę kryteria oceny badań jakościowych, Danuta Urbaniak-Zajac stwierdza, że „[c]elem jest odkrycie czegoś nowego, co tkwi w danych (oddających codzienne doświadczenia ludzi), a co nie jest wyprowadzone z istniejącej już (przed)wiedzy teoretycznej” (Urbaniak-Zajac, 2006, s. 219). Ta indukcyjna w swej naturze procedura stwarza możliwość pogłębienia rozumienia danego zjawiska (Urbaniak-Zajac, 2006, s. 220). Skromny materiał empiryczny, jego analiza oraz interpretacja zaprezentowane w tym artykule stanowią fragment szerszych badań. I choć na tym etapie mają one głównie charakter diagnostycznego opisu przypadku, to przy zachowaniu standardów realizacji badań jakościowych ich celem na dalszym etapie mojej pracy jest uzyskanie szerokiego spektrum kontekstów składających się na rozumienie zjawiska biograficznego uczenia się dorosłych (Alheit 2011, 2015).

Na przykładzie Doroty uwidaczniają się warte dalszej eksploracji pola napięć między społecznie i kulturowo konstruowanymi wzorcami biografii i tożsamości (w tym wzorcem bycia „dobrym rodzicem”) a indywidualnymi, biograficznie uwarunkowanymi schematami rozumienia i postępowania. Dorota wybrała biograficzne uczenie się (m.in. „dobrego rodzicielstwa”) wypracowany poprzez proces psychoterapii, czyli jeden z bardziej subtelnych i zarazem skutecznych procesów zmiany, charakterystyczny dla kultury terapeutycznej. Choć z jednej strony ten rodzaj uczenia się jest trudny i wymagający, gdyż dotyka i przekształca struktury biograficzne, a tym samym, zagraża *status quo* tożsamości, to z drugiej strony jest adekwatny do warunków późnej nowoczesności, wymagających od człowieka aktywnego udziału w projektowaniu swojego życia i ciągłego redefiniowania oraz rekonstruowania swojej biografii (tożsamości).

Bibliografia

- Alheit P. (2011), *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 3(3), s. 7–21.
- Alheit P. (2015), *Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 18(4), s. 23–36.
- Beck U. (2002), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśła, Wydawnictwo naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Beck U., Giddens A., Lash S. (2009), *Modernizacja refleksyjna*, tłum. J. Konieczny, PWN, Warszawa.
- Bradshaw J. (1994), *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*, tłum. H. Szczepańska, Instytut Psychologii Zdrowia, Warszawa.
- Bron A. (2009), *Biograficzność w badaniach andragogicznych*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, 10, s. 37–54.
- Bruner J. (1990), *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 4, s. 3–17.
- Czyżewski M. (2013), *Socjologia interpretatywna i metoda biograficzna: przemiana funkcji, antyesencjalistyczne wątpliwości oraz sprawa krytyki*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 4, s. 14–27.
- Denzin (1990), *Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii: Znaczenie a metoda w analizie biograficznej* [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa–Poznań.
- Dubas E. (2017), *Uczenie się z własnej biografii jako egzemplifikacja biograficznego uczenia się*, „Nauki o Wychowaniu. Studia interdyscyplinarne”, 1(4), s. 63–87.
- Giddens A. (2012), *Nowoczesność i tożsamość*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa.
- Giza A. (1990), *Biografia jako fakt empiryczny i jako kategoria teoretyczna* [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa–Poznań.
- Illeris K. (2009), *O specyfice uczenia się ludzi dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 1(1), s. 85–96.
- Illouz E. (2010), *Uczucia w dobie kapitalizmu*, tłum. Z. Simbierowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Jacyno M. (2007), *Kultura indywidualizmu*, PWN, Warszawa.
- Jurgiel-Aleksander A., Dyrda J. (2016), *Uzasadnienia indywidualnych sukcesów i porażek życiowych w biografii jako pretekst do rozumienia znaczenia uczenia się. Analiza wrażliwa na konteksty*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 17, s. 25–34.
- Jurgiel, A. (2011) *Praktyki badawcze obecne w badaniach biograficznych nad procesami społeczno-kulturowego uczenia się dorosłych. Ujęcie krytyczne*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2, s. 93–98.
- Koczanowicz L. (2005), *Wstęp*, [w:] L. Koczanowicz, R. Nahirny, R. Włodarczyk (red.), *Narracje – (AUTO)biografia – etyka*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, s. 5–8.

- Madsen O. J. (2014), *Therapeutic Culture*, [w:] *Encyclopedia of Critical Psychology*, T. Thomas (red.), New York, s. 1965–1969.
- Malewski M. (2001), *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2(14), s. 29–57.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Malewski M. (2016), *O granicach andragogiki i granicach w andragogice*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 3(75), s. 9–39.
- Malewski M. (2017), *Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4(80), s. 105–120.
- Mead M. (2000), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, PWN, Warszawa.
- Neuman L. W. (2014), *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches*, Pearson Essex.
- Pryszmont-Ciesielska M. (2016), *Metodologiczny Hyde Park i kryzys badacza. Kulisy badań inspirowanych sztuką i performansem*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3(75), s. 155–165.
- Rose N. (1996), *Inventing our selves. Psychology, Power and Personhood*, Press Syndicate of the University of Cambridge, Cambridge.
- Schutz A. (2012), *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, tłum. B. Jabłońska, Nomos Kraków.
- Schütze F. (2012), *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne*, [w:] K. Kaźmierczak (red.), *Metoda Biograficzna w Socjologii*, Nomos, Kraków.
- Solarczyk-Szwec H. (2010), *Dorośli uczą się inaczej?: w poszukiwaniu kategorii pojęciowych opisujących proces uczenia się dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 1(1), s. 51–60.
- Tedder M. i Biesta G. (2009), *Uczenie się bez nauczania?: potencjał i ograniczenia biograficznego uczenia się dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2, s. 19–35.
- Urbaniak-Zajac D. (2005), *Pedagogiczna perspektywa w badaniach narracyjno-biograficznych*, [w:] L. Koczanowicz, R. Nahirny, R. Włodarczyk (red.), *Narracje – (AUTO)biografia – etyka*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, s. 115–127.
- Urbaniak-Zajac D. (2006), *W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych*, [w:] D. Kubinowski, M. Nowak, (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Impuls, Kraków.
- Urbaniak-Zajac D. (2011), *Biograficzna perspektywa badawcza*, [w:] E. Dubas, W. Świ-talski (red.), *Biografia i badanie biografii*, t. I: *Uczenie się z (własnej) biografii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

- Urbaniak-Zajac D. (2017), *Narracja a biograficzna perspektywa badawcza*, „Nauki o Wychowaniu. Studia interdyscyplinarne”, 1(4), s. 47–62.
- Urbaniak-Zajac D., Kos E. (2013), *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, PWN, Warszawa.
- Włodarek J. i Ziółkowski M. (1990), *Teoretyczny i empiryczny status metody biograficznej we współczesnej socjologii*, [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa–Poznań, s. 3–9.
- Wright K. (2008), *Theorizing therapeutic culture: Past influences, future directions*, „Journal of Sociology”, nr 44(4), s. 321–336.