

nowis

NAUKI O WYCHOWANIU.

STUDIA
INTERDYSCYPLINARNE

tom 19
numer 2/2024

BADANIA NAD RODZINĄ
W PERSPEKTYWIE BIOGRAFICZNEJ
RESEARCH ON THE FAMILY
IN A BIOGRAPHICAL PERSPECTIVE



**STUDIA
INTERDYSCYPLINARNE**

tom 19
numer 2/2024

**BADANIA NAD RODZINĄ
W PERSPEKTYWIE BIOGRAFICZNEJ**

**RESEARCH ON THE FAMILY
IN A BIOGRAPHICAL PERSPECTIVE**

**NAUKI O WYCHOWANIU.
STUDIA INTERDYSCYPLINARNE (NOWIS)
PÓŁROCZNIK**

ADRES REDAKCJI: Uniwersytet Łódzki
Wydział Nauk o Wychowaniu
ul. Pomorska 46/48
91-408 Łódź
www.wnow.uni.lodz.pl
www.czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl
e-mail: czasopismo.naukiowychowaniu@uni.lodz.pl

REDAKTOR NACZELNY: Ewa Marynowicz-Hetka

REDAKTORZY NUMERU: Arkadiusz Wąsiński, Justyna Sztobryn-Bochomska

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Ewa Marynowicz-Hetka – Redaktor Naczelny
Elżbieta Kowalska-Dubas – Zastępca Redaktora Naczelnego
Piotr Soszyński – Sekretarz Redakcji
Eleonora Bielawska-Batorowicz, Katarzyna Gajek, Mariusz Granosik, Marcin Kafar,
Renata Szczepanik, Krzysztof Szmidt

RADA NAUKOWA: Jean-Marie Barbier (Professeur émérite du Conservatoire National des Arts et Métiers,
Paris, France)

Oldřich Chytil (Ostravská univerzita v Ostravě, Czech Rep.)

Marek Czyżewski (Uniwersytet Łódzki)

Dariusz Doliński (Uniwersytet SWPS, Wrocław)

Günther Graßhoff (Universität Hildesheim, Germany)

Iwona Janicka (Uniwersytet Łódzki)

Tomasz Jarmużek (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)

Dariusz Kubinowski (Uniwersytet Pomorski w Słupsku)

Françoise F. Laot (Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, Paris, France)

Philippe Maubant (Université de Sherbrooke, Montréal, Canada)

Maria Mendel (Uniwersytet Gdański)

Grzegorz Michalski (Uniwersytet Łódzki)

Anna Rurka (Université Paris Nanterre, Paris, France)

Sabina Siebert (University of Glasgow, UK)

Tomasz Szkudlarek (Uniwersytet Gdański)

Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki)

Danuta Urbaniak-Zajac (Uniwersytet Łódzki)

Max Urchs (EBS Universität für Wirtschaft und Recht, Germany)

Antonin Wagner (Emeritus Professor of Management at the New School for Public
Engagement, New York)

Michael Winkler (Friedrich-Schiller-Universität Jena, Germany)

Lech Witkowski (Uniwersytet Pomorski w Słupsku)

Publikacja finansowana przez:

Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego

Teksty wszystkich materiałów dostępne są na licencji:



Uznanie autorstwa 4.0

ISSN 2450-4491

Nakład: pierwotna wersja elektroniczna

<http://czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl>

OPRACOWANIE REDAKCYJNE:

Katarzyna Soszyńska

SKŁAD I ŁAMANIE:

Piotr Soszyński

PROJEKT OKŁADKI:

Martyna Jastrzębek

Piotr Soszyński

TŁUMACZENIE ANGIELSKIE:

Jędrzej Burszta

Magdalena Bazylewicz

REDAKCJA TEKSTÓW W JĘZYKU ANGIELSKIM:

Jędrzej Burszta

TŁUMACZENIE I REDAKCJA TEKSTÓW W JĘZYKU FRANCUSKIM:

Grażyna Karbowska

Spis treści

Arkadiusz Wąsiński, Justyna Sztobryn-Bochomska <i>Wprowadzenie. Rodzina w perspektywie badań biograficznych /</i> <i>Introduction. Family in a Biographical Research Perspective</i>	8
--	---

Studia i rozprawy

Andrzej Ładyżyński <i>Transgenerational Transmission or the Family's Intangible Legacy [Przekaz między- generacyjny, czyli rzecz o niematerialnym testamencie rodzinnym]</i>	19
---	----

Jakub Fabiś <i>Self-creation of Older People in the Perspective of Developing Wisdom and Adaptation to Changing Roles in the Family and Society [Autokreacja osób starszych w perspektywie rozwijania mądrości i adaptacji do zmieniających się ról w rodzinie i społeczeństwie]</i>	33
---	----

Artur Łacina-Łanowski <i>Komunikacja codzienna w rodzinie z perspektywy korczakowskiej partycypacji społecznej dziecka</i>	46
---	----

Agnieszka Jaros <i>Wzór zachowania matki – transgresja i transmisja pokoleniowa wzorów w doświadczeniach biograficznych byłych wychowanek placówek resocjalizacyjnych</i>	57
--	----

Ricardo Francelino, Nadja Acioly-Régnier, Alonso Bezerra de Carvalho <i>Dialogues entre Freire, Wallon et Vygotsky : place et rôle de l'affectivité dans le processus éducatif [Dialog pomiędzy Freire, Wallonem i Wygotskim: miejsce i znaczenie emocjonalności w procesie edukacyjnym]</i>	73
---	----

Prace z warsztatu

Bożena Miernik <i>O znaczeniach nadawanych rodzicielstwu przez mężczyzn w kontekście doświadczenia poronienia dziecka</i>	92
--	----

Arkadiusz Wąsiński, Kamila Rzosińska <i>Świadomość faktu aborcji w rodzinie jako czynnik kształtujący doświadczenie biograficzne dorosłej kobiety</i>	107
--	-----

Anna Piestrzyńska <i>Wybrane aspekty wspierania rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością przez dziadków – perspektywa biograficzna</i>	126
--	-----

Magda Karkowska <i>Życie jest... galerią – rola przekazu międzygeneracyjnego w kształtowaniu tożsamości artysty na przykładzie rodziny Minichów</i>	141
Martyna Pryszmont <i>Storytelling o rodzinie w polskim rapie</i>	157
Joanna Golonka-Legut <i>List jako dokument biograficzny – wspólnota doświadczeń rodzinnych, na podstawie „Listów z Syberii Irki A.”</i>	172
Joanna Kajko-Rykalska, Anna Duraj, Dagmara Górecka, Barbara Tkocz, Alina Szweda <i>Sposoby radzenia sobie ze stratą bliskiej osoby w narracjach epistolograficznych kobiet</i>	190

Dyskusje / polemiki / recenzje

Iman Bouzeria, Zohra Addar <i>Enseignement précoce du français langue étrangère : avantages, méthodologies et impacts globaux</i> [Wczesne nauczanie języka francuskiego jako języka obcego: korzyści, metody i ogólne znaczenie]	210
Jolanta Maćkiewicz, Joanna Wnęk-Gozdek, Ewa Śliwa <i>Aktywność społeczno-edukacyjna seniorów w środowisku wiejskim. Potencjał i ograniczenia</i>	232
Amanda Błaszczak <i>Recenzja: Andrzej Ładyżyński, W trosce o integralność rodziny. Wybrane zagadnienia z zakresu poradnictwa oraz psychoterapii, Kraków 2023, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 160.</i>	248

Aktualia

Anna Gutowska-Ciołek <i>Sprawozdanie z XIII Łódzkiej Konferencji Biograficznej z cyklu: „Biografia i badanie biografii”, pt. „Sytuacje trudne w biografii. Wątki edukacyjne”, Łódź, 20–21 lutego 2024 roku</i>	253
---	-----

EDUCATIONAL SCIENCES.
INTERDISCIPLINARY STUDIES (NOWIS)
VOLUME 2024/2(19)

RESEARCH ON THE FAMILY
IN A BIOGRAPHICAL PERSPECTIVE

Table of Contents

Arkadiusz Wąsiński, Justyna Sztobryn-Bochomska
Introduction. Family in a Biographical Research Perspective 8

Studies and Dissertations

Andrzej Ładyżyński
Transgenerational Transmission or the Family's Intangible Legacy 19

Jakub Fabiś
Self-creation of Older People in the Perspective of Developing Wisdom and Adaptation to Changing Roles in the Family and Society 33

Artur Łacina-Łanowski
Everyday Communication in the Family from the Perspective of Korczak's Concept of a Child's Social Participation 46

Agnieszka Jaros
Pattern of Maternal Behavior – Transgression and Generational Transmission of the Pattern in the Biographical Experiences of Women – Former Pupils of Social Rehabilitation Centres 57

Ricardo Francelino, Nadja Acioly-Régnier, Alonso Bezerra de Carvalho
Dialogues entre Freire, Wallon et Vygotsky : place et rôle de l'affectivité dans le processus éducatif [The Dialogue Between Freire, Wallon and Vygotsky: The Place and Role of Affectivity in the Educational Process] 73

Research Reports

Bożena Miernik
On the Meanings Given to Parenthood by Men in the Context of the Experience of Miscarriage 92

Arkadiusz Wąsiński, Kamila Rzosińska
The Awareness of Abortion in the Family as a Factor Shaping the Biographical Experience of an Adult Woman 107

Anna Piestrzyńska
Selected Aspects of Grandparents' Support For a Family with a Disabled Child – A Biographical Perspective 126

Magda Karkowska <i>Life is... a Gallery – the Role of Intergenerational Transmission in Shaping an Artist’s Identity on the Example of the Minich Family</i>	141
Martyna Pryszmont <i>Storytelling About Family in Polish Rap</i>	157
Joanna Golonka-Legut <i>The Letter as a Biographical Document – A Community of Family Experiences, Based on “Letters from Siberia by Irka A.”</i>	172
Joanna Kajko-Rykalska, Anna Duraj, Dagmara Górecka, Barbara Tkocz, Alina Szweda <i>Ways of Coping with the Loss of a Loved One in Women’s Epistolary Narratives</i>	190

Discussions / Polemics / Reviews

Iman Bouzeria, Zohra Addar <i>Early French Foreign Language Teaching: Benefits, Methodologies, and Global Impacts</i> [Early French Foreign Language Teaching: Benefits, Methodologies, and Global Impacts]	210
Jolanta Maćkowicz, Joanna Wnęk-Gozdek, Ewa Śliwa <i>Social and Educational Activity of Seniors in Rural Environment. Potential and Limitations</i>	232
Amanda Błaszczak <i>Review: Andrzej Ładzyński, W trosce o integralność rodziny. Wybrane zagadnienia z zakresu poradnictwa oraz psychoterapii, Kraków 2023, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, pp. 160.</i>	248

Updates

Anna Gutowska-Ciołek <i>Report from the 13th Lodz Biographical Conference from the Series “Biography and the Study of Biography”, entitled “Difficult Situations in Biography. Educational Threads”. February 20–21, 2024, Lodz</i>	253
--	-----



Arkadiusz Wąsiński* 

Justyna Sztobryn-Bochomska* 

Wprowadzenie.

Rodzina w perspektywie badań biograficznych

Abstrakt

Badania biograficzne w naukach społecznych zyskały w ostatnich dekadach istotne znaczenie w analizie przemian struktury i funkcjonowania współczesnej rodziny. Badania te pozwalają na głębsze zrozumienie, jak indywidualne historie życia członków rodziny splatają się, tworząc wspólną narrację, która kształtuje tożsamość wspólnoty rodzinnej oraz jakość doświadczania współobecności jej członków. W Polsce takie podejście badawcze jest intensywnie rozwijane przez różne ośrodki naukowe. W tekście poddaliśmy analizie zakres tematyczny tomu, który ogniskuje się wokół problematyki rodziny jako dynamicznego systemu społeczno-kulturowego, gdzie codzienne doświadczenia członków tworzą unikalną wspólnotę. Zwróciliśmy uwagę na wielokontekstowość ujęć przedmiotowej problematyki w zaprezentowanych artykułach, takich jak przekaz międzypokoleniowy, doświadczenia rodzicielstwa oraz rola komunikacji w rodzinie. Odnoszą się one do różnych doświadczeń wpływających na kształtowanie tożsamości członków rodziny.

Słowa kluczowe: badania biograficzne, biografia, rodzina.

Introduction. Family in a Biographical Research Perspective

Abstract

Biographical research in the social sciences has gained significant importance in the analysis of changes in the structure and functioning of the contemporary family in recent decades. This research allows for a deeper understanding of how individual life stories of family members intertwine, creating a common narrative that shapes the identity of the family community and the quality of the experience of the co-presence

Artykuł otrzymano: 31.08.2024; akceptacja: 5.09.2024.

*Uniwersytet Łódzki.

of its members. In Poland, this research approach is being intensively developed by various research centers. In the text, we analyze the thematic scope of the volume, which focuses on the issue of the family as a dynamic socio-cultural system, in which everyday experiences of members create a unique community. We draw attention to the multi-contextual nature of the approaches to the subject matter in the presented articles, such as intergenerational transmission, parenting experiences, and the role of communication in the family. They refer to various experiences that influence the formation of the identity of family members.

Keywords: biographical research, biography, family.

Dyskursywnie o rodzinie i badaniach biograficznych

Badania biograficzne stanowią istotny nurt w naukach społecznych, koncentrując się na analizie życia jednostek poprzez pryzmat ich osobistych historii, doświadczeń oraz narracji (Dubas, Słowik 2020). W podejściu tym biografia staje się nie tylko dokumentem życia konkretnej osoby, lecz także soczewką, przez którą można dostrzec szersze procesy społeczne, kulturowe i historyczne. Ze względu na swoją interdyscyplinarność badania te łączą elementy socjologii, antropologii, psychologii, a także historii, umożliwiając głębsze zrozumienie dynamiki jednostkowych i zbiorowych losów.

W kontekście rodziny perspektywa biograficzna pozwala na analizę, w jaki sposób indywidualne ścieżki życiowe poszczególnych członków rodziny splatają się, tworząc wspólną narrację, która nie tylko dokumentuje, ale i kształtuje tożsamość tej grupy. Badania biograficzne umożliwiają również uchwycenie zmian zachodzących w rodzinie na przestrzeni pokoleń oraz zrozumienie, jak te zmiany wpływają na kształtowanie wartości, norm i relacji międzyludzkich w jej obrębie. Metoda badań biograficznych jest w Polsce z powodzeniem rozwijana przez szereg ośrodków naukowych, z wiodącą rolą ośrodka łódzkiego¹ (Dubas, Słowik 2020; Dubas, Wąsiński, Słowik 2021; Cieślakowska-Ryczko 2021; Kuryś-Szyncel 2017).

Kolejny numer tematyczny pt. *Badania nad rodziną w perspektywie biograficznej*, który Państwu oddajemy do rąk, ma na celu ukazanie roli rodziny jako fundamentalnej przestrzeni kształtowania się tożsamości człowieka, a także jako dynamicznego systemu społeczno-kulturowego, który nieustannie ewoluuje pod wpływem zewnętrznych i wewnętrznych oddziaływań. Rodzina, postrzegana jako miejsce, gdzie przecinają się różnorodne wpływy, zarówno wewnątrzrodzinne, jak i pozarodzinne, pełni kluczową funkcję w procesie integracji tych wpływów, tworząc spójny nurt, który kształtuje osobowość i rozwój jej członków (Szendlak: 2010). W tym kontekście rodzina jawi się jako przestrzeń buforowa – filtrująca, adaptująca oraz integrująca oddziaływania zewnętrzne z wewnętrznymi potrzebami i wartościami. Jest to środowisko, które sprzyja zarówno indywidualnemu rozwojowi, jak i wspólnemu

¹ Seria wydawnicza UŁ *Biografia i badanie biografii*, licząca już 8 tomów, pod redakcją Elżbiety Dubas i współredaktorów.

poszukiwaniu sensu, umożliwiając członkom rodziny osiągnięcie pełni egzystencjalnej poprzez wzajemne wsparcie i akceptację różnorodności.

Wprowadzenie tej perspektywy do analizy rodziny oferuje możliwość pogłębionego wglądu w jej funkcjonowanie jako dynamicznej wspólnoty, gdzie indywidualne historie życia są ze sobą splecione, współtworząc większą całość. Dlatego badania biograficzne stanowią kluczowy element refleksji nad rodziną, oferując unikalną perspektywę postrzegania jej roli i znaczenia w życiu jednostki oraz w kontekście szerszych przemian społecznych. Podjęta w tym numerze refleksja nad rodziną w perspektywie biograficznej zaprasza do głębszego zrozumienia, w jaki sposób biografie indywidualne, małżeńskie i rodzinne splatają się, tworząc metabiografię wspólnoty rodzinnej. Perspektywa ta pozwala dostrzec, jak codzienne, pozornie banalne doświadczenia rodziny przenikają i wzbogacają indywidualne historie życia, stając się nieodłącznym elementem tożsamości każdego z jej członków.

Skoncentrowanie uwagi na rodzinie rozpatrywanej w perspektywie badań biograficznych skłania do spojrzenia na nią jako rzeczywistość, w której na pierwszy plan rozważań wysuwa się perspektywa bycia i stawania się w przestrzeni życia rodzinnego, osobistego przeżywania siebie w relacji z bliskimi. Przeżywanie siebie przyjmuje różne oblicza doświadczeń biograficznych, skłaniających bądź to do retrospektywnego wglądu w wydarzenia, które niezależnie od usytuowania na indywidualnej strzałce czasu są nadal przedmiotem osobistych odniesień i przeżyć, bądź to do prospektywnie ujmowanej ważności własnego doświadczenia i wiedzy o życiu w przekazach kierowanych do bliskich. Biograficzny charakter refleksji nad rodziną kładzie akcent na jej rozpatrywanie jako dynamicznego środowiska, przestrzeni nieustannego powstawania, której znaczenie jest indywidualnie odczytywane i nadawane przez każdego jej uczestnika. Wielobarwność znaczeń przenikających się i wzajemnie współdefiniowanych w codziennych interakcjach tworzy kolaż nieustannie zmieniający się, często zaskakujący dla współtworzących je osób. Kolaż ten jest dziełem zbiorowym, a w tej zbiorowości jedynym i niepowtarzalnym, do którego każdy z uczestników rości sobie prawo i który zarazem nie należy do nikogo na wyłączność. Każdy uczestnik życia rodzinnego jest w jakimś sensie jego częścią, podmiotem, bez którego nie byłoby tak ukształtowanej całości, a także obserwatorem zdarzeń dziejących się na jego oczach w poczuciu własnej niemocy. Refleksja w ujęciu biograficznym odsłania zatem unikatowość piękna, ale i brzydoty doświadczania obecności drugiego człowieka, innych. Biografia rodzinna jest w tym kontekście ważnym, jeśli nie najważniejszym komponentem siły rodziny, odciskającym się głęboko w świadomości własnego stawania się w dzieciństwie, adolescencji, wczesnych i późniejszych etapach dorosłości. Jest dziedzictwem jednostki, modelującym w dużym stopniu postrzeganie siebie i świata, wnoszonym do relacji międzyludzkich na różnych poziomach życia społecznego.

Wspomnianą wielość ujęć rodziny osadzonej w perspektywie badań biograficznych można dostrzec w różnorodności zagadnień poruszanych przez autorów artykułów prezentowanego numeru. Mocno wybrzmiewa w nich zagadnienie przekazu w rodzinie i wobec rodziny, ukazywanego w różnych kontekstach znaczeniowych, tj.:

- w kontekście destrukcyjnego charakteru przekazów transgeneracyjnych w dysfunkcyjnych systemach rodzinnych, określanego metaforycznie jako nieświadomiany „testament niematerialny”, blokującego potencjał rozwojowy przedstawicieli najmłodszego pokolenia; przekaz ten stanowi dla nich mentalne obciążenie na kolejnych etapach rozwoju i społecznego funkcjonowania (Andrzej Ładyżyński); można się jednak od niego uwolnić na drodze transgresji uruchamiającej zachowania przeciwstawne do negatywnych wzorców pierwotnych, stanowiących treść przekazów transmisji pokoleniowej w rodzinach pochodzenia (Agnieszka Jaros);
- w kontekście formacyjnego charakteru przekazu międzypokoleniowego w rodzinie, utożsamianego z intelektualną atmosferą domu rodzinnego, uwrażliwiającego młodego człowieka na autorytet starszyny rodzinnej, znaczenie biografii rodzinnej, tradycji rodzinnych, kulturowania w rodzinie wzorców, pasji, zamiłowań – tak więc atmosfery, która w swym całości kształcie inspirowa i wspiera młodego człowieka w podążaniu ścieżką jego twórczego rozwoju (Magda Karkowska);
- w kontekście artystycznego charakteru przekazu wewnątrzpokoleniowego, uzewnętrzniającego rodzinne doświadczenia biograficzne raperów, którzy w formie storytellingu dekonstruuja znaczenia przypisywane dawnemu i współczesnemu modelowi rodziny, wnosząc do debaty społecznej własną perspektywę rozumienia rodziny (Martyna Pryszmont);
- w kontekście wspólnotowego charakteru przekazu epistolarnego w przestrzeni rodzinnej, przełamującego barierę samotności w doświadczaniu straty bliskiej osoby (Joanna Kajko-Rykalska, Anna Duraj, Dagmara Górecka, Alina Szweđa, Barbara Tkocz) lub utraty całej rodziny z powodów niezawinionych przez autorów(ki) listów (Joanna Golonka-Legut). Inspirowane doświadczeniami biograficznymi listy odsłaniają osobisty wymiar doznań i przeżyć w imię zbudowania łączności intelektualnej i duchowej z członkami rodziny, adresatami tych listów, a także włączenia ich do szerszego kontekstu wspólnoty doświadczeń rodzinnych.

W niniejszym numerze zaprezentowano również interesujące ujęcia trudnych doświadczeń rodzicielstwa i relacji rodzicielskich we współczesnej rodzinie. Ogniskują się one wokół:

- niespełnione ojcostwa w obliczu doświadczenia poronienia dziecka na wczesnym etapie ciąży; niespełnienie ujawnia się w tym kontekście w napięciu pomiędzy uświadomieniem sobie przez mężczyzn zaistnienia dziecka, przeżywaniem jego pierwszych przejawów obecności, postrzeganiem siebie jako ojca, a traumatycznym doświadczeniem przerwania tej relacji, przeżywanym już z perspektywy ojca żegnającego własne dziecko (Bożena Miernik);
- niespełnione – w wyniku aborcji dziecka – rodzicielstwa własnych rodziców. Jak wynika z badań, może ono nieść ze sobą nie tylko konsekwencje bezpośrednio związane z małżonkami żyjącymi ze świadomością podjętej niegdyś decyzji, ale też z odczuciami ich najmłodszego dziecka – wydawałoby się osoby postronnej, która nie była w stanie przejść obojętnie wobec uświadomionego faktu aborcji swojego brata/siostry; dziecko to już w dorosłym życiu było poruszone nim do

głębi swego jestestwa, doświadczało przez lata poważnych problemów w kształtowaniu własnej tożsamości – jako córki, a później żony i matki (Arkadiusz Wąsiński, Kamila Rzosińska);

- towarzyszenia w rodzicielstwie dziecka z niepełnosprawnością w charakterze wielozadaniowej sieci wsparcia rodziny; towarzyszenie to zostało ukazane w artykule w kontekście doświadczeń biograficznych dziadków, którzy poprzez swoje zaangażowanie i silną identyfikację z wnukiem, przeżywają okazywane wsparcie jako możliwość pełniejszego realizowania się w życiu rodzinnym (Anna Piestrzyńska).

Do ważnych aspektów prowadzonego w tomie dyskursu należy niewątpliwie zaliczyć rozważania wokół rodziny jako przestrzeni komunikacji oraz osobowej autokreacji. Artur Łacina-Łanowski podjął dyskusję nad aktualnością modeli rodziny sytuowanych w tradycji posttradycyjnej, modernistycznej i postmodernistycznej w świetle korczakowskiej koncepcji partycypacji społecznej dziecka. Doszedł jednak do wniosku, że żaden z nich nie koresponduje z korczakowską wizją partycypacji dziecka jako równoprawnego podmiotu życia rodzinnego. Z kolei Jakub Fabiś podjął zagadnienie autokreacji osób starszych jako konstruktywnej i twórczej odpowiedzi na zmieniające się znaczenie ról we współczesnych realiach życia rodzinnego i społecznego. Obraz osób starych jako podmiotów kreujących na własnych zasadach i na miarę własnych oczekiwań swoje uczestnictwo w przestrzeni rodziny wydaje się interesującym przejawem upowszechniającej się współcześnie emancypacji najstarszej generacji.

W niniejszym tomie znalazły się jeszcze teksty wychodzące poza główną tematykę numeru, ale pozostające z nim w szerszym, kontekstowym związku, czyniąc ten numer bogatszym. Jolanta Maćkiewicz, Joanna Wnęk-Gozdek i Ewa Śliwa skoncentrowały swoje badania na różnych formach aktywności seniorów z obszarów wiejskich. W rozprawie przeanalizowano zarówno obiektywne, jak i subiektywne przeszkody, które napotykają osoby starsze. Pomimo występujących ograniczeń, seniorzy potrafią podejmować dostępne im wyzwania i w pogarszających się okolicznościach społecznych i materialnych zachować pewien poziom kreatywności. Autorki skupiły się także na znaczeniu promowania pozytywnych wzorców starości oraz wykorzystania potencjału kulturowego lokalnych społeczności wiejskich.

Inny wymiar badań przedstawia rozprawa z obszaru glottodydaktyki, także istotna z punktu widzenia funkcjonowania rodziny w globalnej rzeczywistości, w której umiejętności komunikacyjne stają się niezbywalnym czynnikiem. Zohra Addar i Iman Bouzeria wskazują na korzyści płynące z wczesnej nauki języka francuskiego jako obcego. Autorki przybliżają istotne dla wczesnego nauczania podejścia: oparte na działaniu, podejście komunikacyjne i podejście oparte na zabawie. Szeroko zostały omówione studia przypadków oraz eksperymenty prowadzone na całym świecie, aby podkreślić wartość wczesnego nauczania języka francuskiego.

W tomie znajduje się także inspirujący do refleksji tekst natury filozoficznej autorstwa Ricarda Francelino, Nadji Acioly-Régnier, Alonsa Bezerry de Carvalho. Artykuł ten stanowi głęboki namysł nad psychologią freireiańską, podkreślając jej sprzeciw wobec neoliberalnego indywidualizmu, który opiera się na konkurencyjności

i izolacji jednostek. Autorzy argumentują, że sukces jednostki powinien być postrzegany jako zbiorowe osiągnięcie, a nie jako rezultat indywidualnych działań. W tym kontekście koncepcje pedagogiczne i psychologiczne Freirego, inspirowane teoriami Wygotskiego i Wallona, kładą nacisk na kluczową rolę środowiska społecznego, a w jego ramach – środowiska rodzinnego w rozwoju jednostki. Artykuł konstruuje ciekawe spostrzeżenia pedeutologiczne osadzone w kontekście roli afektywności, a także poszukuje inspiracji w filozofii, która podkreśla indywidualno-społeczny charakter ludzkiego bytu.

Redaktorzy tomu dziękują wszystkim Autorom, którzy aktywnie i twórczo włączyli się do dyskursu nad rodziną w perspektywie badań biograficznych. Wyrażamy uznanie dla Recenzentów, których kompetentne, wnikliwe i konstruktywne uwagi przyczyniły się do wysokiej wartości merytorycznej publikowanych artykułów. Składamy również podziękowanie Redakcji czasopisma „Nauki o Wychowaniu. Studia interdyscyplinarne” (NOWIS) za wysiłek włożony w proces wydawniczy na każdym jego etapie.

Discursively about the family and biographical research

Biographical research is a significant trend in the social sciences, focusing on the analysis of individuals' lives from the perspective of their personal histories, experiences, and narratives (Dubas, Słowik 2020). In this approach, a biography is not only a document about the life of a specific individual, but also a lens through which we can perceive broader social, cultural, and historical processes. Due to their interdisciplinary nature, these studies combine elements of sociology, anthropology, psychology, and history, allowing for a deeper understanding of the dynamics of individual and collective fates.

In the context of the family, a biographical perspective allows us to analyze ways in which individual life paths of family members interweave with each other and create a common narrative which not only documents, but also shapes the identity of this group. Biographical research also enable us to capture the changes taking place within a family throughout many generations, and to understand how these changes influence the shaping of values, norms, and interpersonal relations. In Poland, this research methods has been successfully developed in a number of academic communities, with the leading role played by the University of Lodz² (Dubas, Słowik 2020; Dubas, Wąsiński, Słowik 2021; Cieślukowska-Ryczko 2021; Kuryś-Szyncel 2017).

The aim of the current thematic issue, entitled “Research on the Family in a Biographical Perspective,” is to present the role of the family as a fundamental space for shaping one's identity, but also as a dynamic socio-cultural system which is constantly evolving under the influence of external and internal forces. The family, seen as

² Book series published by the University of Lodz, titled *Biografia i badanie biografii* [Biography and Studies on Biography], consisting of 8 volumes, edited by Elżbieta Dubas and co-editors.

a space where diverse influences intersect, both within and outside the family, plays a key role in integrating these influences, creating a cohesive current that shapes the personality and development of its members (Szendlak 2010). In this context, the family emerges as a buffering space –filtering, adapting, and integrating external influences with internal needs and values. It serves as an environment that fosters both individual development and collective search for meaning, enabling family members to achieve existential fulfillment through mutual support and acceptance of diversity.

Introducing this perspective into the analysis of the family offers a possibility to deepen our understanding of its functioning as a dynamic community in which individual life stories are inherently linked to each other, creating a greater whole. For that reason, biographical research is a key element in studies of the family, offering a unique perspective on its role and significance in an individual's life as well as within the broader context of social change. The reflection on the family in a biographical perspective undertaken in this volume invites a deeper understanding of how individual, marital, and family biographies intertwine, forming a metabiography of the family community. This perspective enables us to see how everyday, seemingly banal family experiences permeate each other and enrich individual life stories, becoming an intrinsic element of the identity of each family member.

Focusing on the family within the framework of biographical research encourages us to view it as a reality where the perspective of being and becoming in the space of family life comes to the forefront, emphasizing one's personal experience in relation to loved ones. Experiencing oneself takes on various forms of biographical experiences, prompting either retrospective reflection on events that, regardless of their position on the individual's timeline, continue to be subjects of personal reference and emotion, or a prospective consideration of the significance of one's own experiences and life knowledge in communication directed to loved ones. The biographical character of the studies on the family emphasizes its consideration as a dynamic environment, a space of constant emergence, where its significance is interpreted and assigned by each participant. The multitude of meanings that intersect and mutually define each other in daily interactions creates a constantly evolving collage, often surprising for those who contribute to it. This collage is a collective creation, unique and singular within that community, to which each participant claims a right, and yet it belongs to no one exclusively. In some sense, each family member is a part of it, a subject without whom it could not be shaped into a whole, but also an observer of events unfolding before one's own eyes, accompanied by a sense of helplessness. Thus, reflection in the perspective of biographical research reveals the uniqueness of beauty, but also of the ugliness of experiencing the presence of another person. In this context, a family biography is an important, if not the most important element that shapes a family's strength, leaving a deep imprint on the consciousness of a person's development during childhood, adolescence, and both in early and later stages of adulthood. It is an individual's heritage that significantly shapes their perception of themselves and the world, and is brought into interpersonal relationships at various levels of social life.

The aforementioned multitude of approaches to the family, centered around the biographical perspective, is reflected in the variety of topics addressed by the articles published in this issue of the journal. The subject of transmission within and toward the family, presented in various meaningful contexts, resonates strongly in the articles, for instance:

- in the context of the destructive character of transgenerational transmissions in dysfunctional family systems, metaphorically referred to as an unconscious “intangible legacy” that blocks the developmental potential of the representatives of the youngest generation; this transmission remains a mental burden in each successive stage of development and social functioning (Andrzej Ładyżyński); however, it is possible to free oneself from it through transgressive actions that activate behaviors contrary to the negative patterns of primary experiences, which constitute the content of generational transmission in families of origin (Agnieszka Jaros).
- in the context of the formative character of intergenerational transmission in the family, identified with the intellectual atmosphere of the home environment which can make young people more sensitive to the authority of older family members, the meaning of a family’s biography, family traditions, or patterns, passions, hobbies cultivated within the family – thus, an atmosphere which in its entirety inspires and supports a young person on their path of creative development (Magda Karkowska);
- in the context of the artistic character of intergenerational transmission, externalizing the biographical family experiences of rap artists, who through storytelling deconstruct the meanings ascribed to both the past and present model of a family, and thus introduce their own perspective on the family (Martyna Pryszmont);
- in the context of the communal character of epistolary communication within the family space, breaking the barrier of loneliness in the experience of losing a loved one (Joanna Kajko-Rykalska, Anna Duraj, Dagmara Górecka, Alina Szweda, Barbara Tkocz) or losing the entire family due to reasons beyond the control of the letter writers (Joanna Golonka-Legut). The letters, inspired by the biographical experiences of their authors, demonstrate the personal dimension of experiences that allow to build an intellectual and spiritual connection with other family members – to whom the letters are addressed – and also include them in the broader context of the community of family experiences.

The issue also presents interesting approaches on how to write about difficult experiences related to parenthood and parental relationships in the contemporary family. The articles focus on the following:

- unfulfilled parenthood in the face of the experience of a miscarriage at an early stage of pregnancy; in this context, this unfulfillment is revealed through a tension between the men becoming aware of the existence of the child, experiencing the first manifestations of that presence, perceiving oneself as a father, and the traumatic experience of the relationship breaking, experienced from the perspective of a father who is saying goodbye to his own child (Bożena Miernik);

- unfulfilled – due to the termination of the pregnancy – parenthood of one’s own parents. As research shows, it may carry consequences not only directly related to the spouses living with the awareness of the decision once made, but also with the feelings of their youngest child – as it would seem, an outsider to the situation, who nonetheless could not remain indifferent upon realizing the fact of their sibling’s abortion; in their adult life, the child was still moved by it to the core, and throughout the years experienced serious problems in shaping her own identity – as a daughter, and later, as a wife and mother (Arkadiusz Wąsiński, Kamila Rzosińska);
- accompanying parenthood of a child with disability, as a multitasking network of family support; this accompanying was presented in the article in the context of grandparents’ biographical experiences, who through their engagement and strong identification with the grandchild, experience the support they offer as a possibility to more fully realize themselves in family life (Anna Piestrzyńska).

Among the important aspects of the discourse presented in this volume are undoubtedly the reflections on the family as a space for communication and personal self-creation. Artur Łacina-Łanowski discusses the application of family models situated within the post-traditional, modernist, and postmodernist traditions, in the light of Korczak’s concept of a child’s social participation. However, he concluded that neither one corresponds with Korczak’s vision of a child’s participation as an equal subject in family life. In turn, Jakub Fabiś writes about the issue of self-creation among older people as a constructive and creative response to the changing roles in the modern realities of family and social life. The image of elderly individuals as subjects who actively shape their participation in family life according to their own principles and expectations appears to be an intriguing manifestation of the increasingly prevalent emancipation of the oldest generation.

The current volume also consists of articles which move beyond its thematic scope, but nonetheless remain in a broader, contextualized relation to it. Jolanta Maćkiewicz, Joanna Wnęk-Gozdek, and Ewa Śliwa focused their research on different forms of senior citizens’ activity in rural areas. The article analyzes both the objective and subjective barriers faced by older people. Despite the existing limitations, seniors are able to take on available challenges and maintain a certain level of creativity even in deteriorating social and material conditions. The authors also focused on the importance of promoting positive models of aging and harnessing the cultural potential of local rural communities.

Another dimension of the research is presented in a dissertation from the field of glottodidactics which is also significant from the perspective of the functioning of the family in a global reality where communication skills become an indispensable factor. Zohra Addar and Iman Bouzeria point to the benefits from learning French as a foreign language at a young age. The authors discuss several approaches that are useful for early teaching: one based on activity, one on communication, and one based on play. Selected case studies were discussed in detail, as well as

experiments conducted all over the world, in order to highlight the value of early French language learning.

The volume also presents an inspiring philosophical essay written by Ricard Francelino, Nadja Acioly-Régnier, and Alonso Bezerry de Carvalho. It is an insightful reflection on Freirian psychology, emphasizing its opposition toward neoliberal individualism based on competitiveness and the isolation of individuals. The authors argue that the success of an individual should be regarded as a communal achievement, and not as a result of individual activity. In this context the pedagogical and psychological concepts developed by Freire, inspired by Vygotsky's and Wallon's theories, put emphasis on the key role of the social environment, and within it – of the family environment, in the development of an individual. The article constructs interesting pedagogical observations within the context of the role of affectivity and also seeks inspiration from philosophy, which emphasizes the individual and social nature of human existence.

The editors of this volume would like to thank all of the Authors who actively and creatively joined our discourse on the family in the biographical perspective. We would also like to express our appreciation of the Reviewers, whose competent, insightful, and constructive suggestions have contributed to the high substantive value of the published articles. Finally, we are thankful to the Editors of "Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne" ["Educational Sciences. Interdisciplinary Studies"] (NOWIS) for their substantial input at every stage of the publishing process.

Bibliography

- Cieślukowska-Ryczko A. (2021) *Badania biograficzne rodzin więźniów. Refleksja metodologiczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, no. 2, pp. 135–162, <https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2021-2.7>.
- Dubas E., Słowik A. (eds.) (2020) *W stulecie metody biograficznej. Refleksje z perspektywy polsko-frankofonńskiej*, series: *Biografia i badanie biografii*, vol. 7, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dubas E., Wąsiński A., Słowik A. (eds.) (2021) *Biografie rodzinne i uczenie się*, series: *Biografia i badanie biografii*, vol. 8, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kuryś-Szyncel K. (ed.) (2017) *Rodzinne (re)konstrukcje i transmisje w perspektywie biograficznej*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Szendlak T. (2010) *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

About the Authors

Arkadiusz Wąsiński is a postdoctoral fellow employed as a professor at the University of Lodz. Since 2020, he has been serving as Vice-Dean for Educational Quality at the Faculty of Education Sciences of the University of Lodz. He develops his scientific and research interests primarily in the area of adult self-creation as an existentially momentous biographical experience, and in this context, self-creation for parenthood and existential problems of aging and old age. Honored with the "Award for Outstanding Monograph" in 2019 by the Board of Directors of the Academic Andragogical Society.

Justyna Szto Bryn-Bochomulska – Assistant Professor at the Department of Andragogy and Social Gerontology at the Faculty of Educational Sciences at the University of Lodz; research interests focus on general pedagogy, philosophy of education and tanatopedagogy. The results of these include publications: *Tanatos in children's literature and its pedagogical dimension*, University of Lodz Publishing House 2020; *Family of the place of "learning" dying*, "Przegląd Pedagogiczny", 2019/2. Currently she is part of the research team working on a project titled *Experience of parenthood in the context of transculturality. Narratives of parents from Polish-Ukrainian families* (IDUB program). Member of the Bronisław Trentowski Society of Philosophical Pedagogy.

Arkadiusz Wąsiński jest doktorem habilitowanym zatrudnionym na stanowisku profesora Uniwersytetu Łódzkiego. Pełni od 2020 r. funkcję prodziekana ds. jakości kształcenia na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ. Zainteresowania naukowo-badawcze rozwija przede wszystkim w obszarze autokreacji człowieka dorosłego jako doniosłego egzystencjalnie doświadczenia biograficznego, a w tym kontekście – autokreacji do rodzicielstwa oraz egzystencjalnych problemów starzenia się i starości. Uhonorowany „Nagrodą za wybitną monografię” w roku 2019 przez Zarząd Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego.

Justyna Szto Bryn-Bochomulska – adiunkt w Katedrze Andragogiki i Gerontologii Społecznej na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół pedagogiki ogólnej, filozofii wychowania oraz tanatopedagogiki. Pokłosiem tych zainteresowań są m.in. publikacje: *Tanatos w literaturze dziecięcej i jego pedagogiczny wymiar*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2020; *Rodzina miejscem „uczenia się” umierania*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2019/2. Obecnie wykonawca projektu w zespole badawczym podejmującego problem: *Doświadczenie rodzicielstwa w kontekście transkulturowości. Narracje rodziców z rodzin polsko-ukraińskich* (program IDUB). Członek Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej im. Bronisława Trentowskiego.

Andrzej Ładyżyński* 

Transgenerational Transmission or the Family's Intangible Legacy

Abstract

The aim of this paper is to present transgenerational transmission as a form of a family "legacy" that is passed down and received by every member of a family community. Such transmission usually involves crucial guidance on the ways in which people live their lives, formative for all those who are related by blood. The very concept of transmission reflects a whole range of related terms, such as: heritage, cultural transmission, transgenerational heritage, delegation or script. Transmission happens through conscious and unconscious acceptance of values, patterns, norms, principles and motives by subsequent generations. It takes place within families through stories, myths, recurrent sayings and "old truths" cultivated in the family. A key question arises: what can family members do with transgenerational transmission. They may have accepted and lived by it quite unaware, or have reflected or been curious about it, they may research and discover resources and limitations provided by such legacy. To an extent, it may be done on one's own. Often, it proves more successful when supported by another person who acts as an "external mirror," a family counsellor or a therapist. The aim of analyzing such transmissions is not to learn about the family's past. Discovering transmissions allows people to better understand the main premises of how their family functions. Understanding such a dedicated "legacy" allows people to stop destructive transmissions. It seems to be particularly important for members of families who have become stuck in their development, who fail to use generative solutions. Understanding such a legacy may allow people to avoid inappropriate solutions that are "out of sync" with their contemporary situation, and prevent them from repeating the same mistakes across different generations.

Keywords: transgenerational transmission, legacy, family, consequences of accepting and repeating family stories, dealing with transgenerational legacy.

Article received: 22.02.2024; accepted: 5.08.2024.

* University of Wrocław.

Przekaz międzygeneracyjny, czyli rzecz o niematerialnym testamencie rodzinnym

Abstrakt

Celem artykułu jest ukazanie przekazów transgeneracyjnych jako formy „spadku” rodzinnego przekazywanego i otrzymywanego przez każdego z członków wspólnoty rodzinnej. Przekazy te stanowią niezwykle ważny zestaw wskazówek życiowych, kształtujący wszystkie osoby związane ze sobą więzami krwi. Pojęcie przekaz znajduje odzwierciedlenie w całym szeregu terminów takich, jak: dziedzictwo, przekaz kulturowy, dziedzictwo transgeneracyjne, delegacja czy skrypt. Przekazy dokonują się poprzez świadome, jak również nieświadome przyjmowanie przez przedstawicieli kolejnych pokoleń świata wartości, wzorców, norm, zasad, motywów. Dzieje się tak poprzez kultywowanie w rodzinach opowieści, mitów, powracanie do porzekadeł, „starych mądrości”. Jako niezwykle ważne jawi się pytanie, co członkowie rodziny mogą z przekazami transgeneracyjnymi uczynić. Mogą je bezwiednie przyjmować i kultywować lub poddać jakiejś refleksji, zaciekawić się nimi, odkrywać zasoby tych „zapisów testamentowych” oraz ich ograniczenia. W mniejszym stopniu można uczynić to samodzielnie. Częściej udaje się to przy pomocy osoby stanowiącej „zewnętrne lustro”, w towarzystwie doradcy rodzinnego czy też terapeuty. Analiza przekazów nie ma na celu zaspokojenia ciekawości przeszłością rodzinną. Odkrywanie przekazów pozwala lepiej zrozumieć, co stanowi główne przesłanki dotychczasowego funkcjonowania rodziny. Zrozumienie dedykowanego „testamentu” pozwala na zatrzymanie przekazów destrukcyjnych. Wydaje się być szczególnie ważne dla osób wywodzących się z rodziny, która zatrzymywała się w swoim rozwoju, nie korzystając z generatywnych rozwiązań. Zrozumienie dziedzictwa pokoleń może pozwolić uniknąć niewłaściwych, nieprzystających do współczesności rozwiązań czy powielania klanowych błędów odtwarzanych z pokolenia na pokolenie.

Słowa kluczowe: przekaz, dziedzictwo, rodzina, powielanie przekazów, radzenie sobie ze spuścizną transgeneracyjną.

Introduction

For centuries there has been a debate in the social sciences about the determinants of human life. It was considered whether genes, i.e. inherited potential that is likely to develop, or socialization, understood as environmental learning within the family circle and from society, have a greater importance. Both theories have been legitimized. The article shows the process of intergenerational transmission, which covers virtually all aspects of life. It is based on the literature on the topic. Using a few selected examples, I have also illustrated the transferences that come from the area of therapeutic practice working with families and individual patients.

The family is the map of the world and the first pattern of structures and social relationships. It is a real and symbolic community at the same time, a reference point

for all experiences, for people, time and space. The family is a metaphor for security, tenderness, privacy and intimacy (Barbaro 2009: 25). The communal nature of the family is highlighted by Leon Dyczewski (1995), who characterizes it as a place of deepest interpersonal contact, based on love and voluntariness, and is immediately characterized as a “community of love and solidarity” (Dyczewski 1995: 23). In turn, according to Jadwiga Izdebska,

the family is the beginning and the source of authentic interpersonal contacts, the first psychological bonds with parents and siblings, the interactions between them. It has its own intimate inner world, unique and different from other families” (Izdebska 1996: 64).

After all, the family is the terrain of human development (Termańska 2008: 11–12).

The family is the most important social system, the most important source of care and education. This is where the identity of an individual is formed, the values and goals to be achieved are defined, and the process of adapting or not adapting to society takes place (Stierlin et al. 1999: 15). It is based on direct contacts, personal relationships, close, intimate, and full of emotions. There are also organizational aspects in the family (Tyszka 1988: 44). The family is the fundamental environment for the formation of fundamental relationships with people. This is where the child’s learning process about themselves takes place, learning emotional closeness, defining feelings, and the way to express them (Bradshaw 1994: 16).

In recent decades, a current of systems thinking has developed from practice, originally in the therapeutic community, especially among family therapists. It is based on the field of family history, a history that is indelible and has an impact on the lives of all family members. These effects can last for many generations. To a certain extent, it can be understood by the family members. Generally, however, this occurs at an undiscoverable, unconscious level.

The essence of intergenerational transmission

The new family system created by marriage does not only consist of two partners. It is also a combination of two family subsystems. Each person entering into the relationship brings experiences, invisible connections, and loyalties. Spouses build their own unique system, but it is not completely independent. It is more or less entangled “in the constellations of generational families and the inheritance they pass on” (Wasilewska 2011a: 171). When thinking about the intangible testament of the family, the concepts of transgenerational transmission (Namysłowska 2020), intergenerational transmission (Wasilewska 2011b), multigenerational transmission, intergenerational inheritance, cultural inheritance (Nikitorowicz 2003), intergenerational transmission (Rostowska 1995) emerge, and the historical family on inheritance (Wasilewska, Kuleta-Krzyszkwskiak 2021), patterns that work from generation to generation, cross-generational scripts (Berne 1999), family wills, family capital or

family delegations (Simon, Stierlin 1998). These terms are related, but they may have slightly different meanings in the understanding of their authors or in the thinking of therapists, family counselors, even teachers, or others who work with families.

Let us now try to trace the semantic scope of the term “message.” Irena Namysłowska talks about it as follows:

Transgenerational transmission is understood differently in theories of family functioning and is certainly not identical to the term heredity. Transgenerational family theories assume that certain beliefs, visions of people and the world, grief and even feelings, especially fear, are passed on more or less consciously from one generation to the next. Family members submit to these transferences automatically, often without realizing it (Namysłowska 2017: 99).

The author notes that the term “transgenerational transmission” is descriptive. She wonders what the mechanism of intergenerational transmission is. Especially in the context of the comment that some of it is unconscious and therefore does not represent simple imitation or social learning. Among other things, she talks about it as follows:

Sometimes, when we look at the genogram and analyze it together with the family, it seems to us an almost mystical mystery of how different situations repeat themselves in the family and how great the impact is even on the most remote people family members. For example, an un-lived bereavement may recur two or three generations later and cause an incomprehensible depression in a family member, or lead to marriage to a deeply depressed person, or, after several losses, relive the un-lived bereavement in the family in this indirect way, so to speak (Namysłowska 2017: 99).

Małgorzata Fajkowska-Stanik defines generational transmission as a process of social inheritance, specific behavior patterns, interpersonal relationship patterns and personality traits. The transfer is based on the mechanisms of projection, learning, modeling, and identification. It represents “one of the derivatives of the socialization process” (Fajkowska-Stanik 2001).

In a positive sense, it makes adjustment easier; in a negative sense, it contributes to the development of pathologies in the individual and relational spheres. An indicator of the presence of intergenerational transmission is the continuation of certain behaviors, at least over three generations, similarity in relationship patterns, personality traits, etc. (Fajkowska-Stanik 2001: 96).

Helm Stierlin uses a different term – delegation. According to this author, it is a kind of mission of the person who delegates to the servant – id, ego or superego. At the level of the id, it corresponds to the elementary emotional needs that parents cannot or could not fulfill, that parents have not experienced. For example, the child explores early sexuality, drugs, and other areas of youthful excess that were not experienced by the parents. At the ego level, the adolescent, as a delegate, supports the

parents in realizing their daily needs, helping them to function in basic areas of life. Delegation at the level of the superego “commits” the young person to achieve successes that were not possible for his parents in the past, to develop character traits that they himself do not possess, and to realize wishes and needs that were once suppressed.

Delegations involve excessive and sometimes contradictory expectations. They are not bad per se. They provide orientation and meaning. The requirements, unfortunately, are not age-appropriate and expose the child to conflicts: in terms of mission – when parents spread contradictory, incompatible messages (polite, docile son and yet a great artist), loyalty – when delegates create separate missions resulting in differences in the values of parents and the social environment (be loyal to us – be independent, separate) (Simon, Stierlin 1998: 50–51). Stierlin also points out the need to distinguish between family history and the mythology created by the system. The former is a collection of actual facts and events from the family past. Stories, on the other hand, become strange constructs that are often far removed from reality and are developed in intergenerational discourse. They can deviate far from the original, fulfill an important function, and become part of the family worldview. Family mythology can support development or act as a constraint by imposing a single and indisputable system of values and beliefs (Simon, Stierlin 1998).

Two researchers and therapists, Monika Wasilewska and Małgorzata Kuleta-Krzyszkwowiak, examined the way in which psychological heredity becomes a cause of difficulty for families entering psychotherapy and distinguished three types of messages (2021: 209): fight, submit and flee. Each of these causes members of the family community to adopt certain attitudes, and behind each is a set of beliefs expressed in words. For example, the fighting message reads: “The world belongs to the brave, in our family there are no losers, there are only winners” (Wasilewska 2023) and prescribes facing adversity. The message of submission – “He who fights with the sword dies by the sword, a bowed head is not cut off by the sword” (Wasilewska 2023) – encourages community members in difficult crisis situations to retreat and not take risks. Not to get involved in their solution, to be passive and to adopt a conservative attitude. In contrast, the message of escape – “Turn tail there is still time, evil does not sleep” (Wasilewska 2023) – urges fearful narratives in relation to the world and people.

I have also used the term “will” in the text, although this comes from the legal field and refers to a metaphorical understanding of intergenerational transmission. Yet this phrase also captures the essence of the legacy their ancestors left to the living. It represents a set of norms of life, a set of messages or guidelines for behavior. It is about the values and beliefs that the family followed in the past, with the suggestion that those living today should also draw from this treasure of wisdom and family experience. This content is neither directly nor consciously transmitted. But the transmissions exist and have their power.

Properties of transgenerational transmission

Marcin Muszynski believes that “intergenerational transmission can therefore be equated with intergenerational learning” (Muszynski 2022: 55). Thinking about intergenerational transmission is a relatively new trend. It represents an area of currently popular knowledge. However, patterns, scripts and repeating elements of attitudes and ways of dealing with reality function from generation to generation. It can be assumed that everything that happened in the family’s past has its own internal logos. It happens, and this is no coincidence, that there is an inner meaning in this family past that is difficult to grasp. The intergenerational message is not subject to discussion or negotiation (Sękowska 2019). There is a repetition of events and patterns in successive generations: dates, processes, forms of marriage, age, fertility, loss of children, tendency to dramatic events, death at the same age, but also the maintenance of the family’s standard of living, education, status, the family’s tendency to grow or stagnate. And these events and patterns flow like an epic story in every family. Ann Schützenberger says:

The life of each of us is a novel. You, me, we live in an invisible spider web that we weave ourselves. If we learned to perceive with our third ear and third eye, to better understand, hear and know these repetitions and coincidences, each of us would be more aware of who we are, who we should be [...]. We at least partially perceive, feel or suspect these complex connections, but they are fundamentally not discussed – they remain unspoken, unthought, in the realm of denial and mystery (Schützenberger 2016: 15).

The message takes the form of a script and is reflected in stories in which the essence of intergenerational thinking is hidden (Sękowska 2019). In every family community there are different and quite original beliefs. The script says, for example:

in our family, childbirth is difficult (N1), we value children, it’s worth having them (N2), a man is necessary for life because of the need to have children (N3), we don’t feel sorry for ourselves (N4), women need to be brave, their life is not easy (N5), a man should build a house (N6), he is used to make money (N7).

One man discovers his Armenian roots. He is now a mature senior citizen and thinks of himself by saying:

I have always had different beliefs from people here, e.g., that absolutely a woman should not carry anything heavy. Seemingly natural, but I see the difference. My wife never carried anything heavy. Years later I discovered these Armenian customs related to my background (N8).

Subject of transgenerational transmission

The effects of transmission persist even when there is no direct connection to the ancestors. The transmission can be direct or indirect, verbal or non-verbal. What is important, of course, is what the transgenerational family passes on. The object of the transference can be a variety of problems related to the functioning of the individual in the world. These include values, lifestyles, social relationships, family structure, motives for action, rules applied, messages that define the child, ways of responding to emotional or emotionally charged topics. Teresa Rostowska, who researches the topic of intergenerational transmission, locates in the messages aspects such as worldview, system of values and norms, life wishes, social roles, including gender, marital, parental, professional roles, level of socialization and personality change (Rostowska 1995). This can be advice and life guidance based on the experiences that members of the family system have had over generations. This is "family wisdom," a testament that promises loyalty. When passed on to subsequent generations, it helps shape family history and even mythology, and preserves family identity (Wasilewska 2011b: 183).

Magdalena Sękowski says that the objects of the intergenerational script are messages: who to be and how to live, messages relating to the child, defining the child, suggestions, expectations of the child, definitions of what conditions the child must meet in order to survive in the family environment, messages about what emotions can and cannot be experienced (Sękowska 2019). Below, let us take a look at a few selected from the categories mentioned.

The value system consists of key values that are considered important and give meaning to life. The family is the basic environment for its transmission. The value system is the story of what is valued in the family, what is important to family members, and what is important to the people who make up the community. Every family has its own value system. It sends its members messages about expectations on matters of worldview or religious practice.

Spiritual heritage is as important as passing on a profession or property; it is a kind of family capital. Each family determines what contribution its members should make to the family. This specific code determines the scale of merit, privilege, duty and responsibility, which is manifested in acquired responses recorded in the decipherable family history, its experiences and genes (Schützenberger 2016: 17).

Family members suggest educational paths, career choices and social roles. The choice of school is based on the life interests of the relatives. If the family has big ambitions, they send their child a message telling them which comprehensive school they should apply to. The family decides and often the child follows the message. Of course you don't have to say it directly, but children still – generally – know what they should do. Parents have the power of persuasion, even without direct messages.

The values conveyed are diverse and relate to different topics. In a family, for example, the son knows or at least suspects what background his potential partner should have, what she should possess, what she could do, what should be available to her. In many families there is a message that potential candidates for a relationship should have the same value system as the family, a similar job, similar prestige or similar material status.

The message is about how one should build relationships with people. The family communicates what is important in relationships with others and teaches whether they should have an open house. Working with a family showed me that the children were lonely and had no friends. The community had no friends, had no social contacts and did not invite anyone home. Systems therapists who worked in a dyad during the meetings were curious about this situation, which was not very favorable for both children and parents, and concluded that children's loneliness was a consequence of their parents' lifestyle. They did not maintain any social contact even with representatives of their families of origin. There were several animals in the family home, but some of them left the premises or did not go outside – not even to satisfy their physiological needs. The family lived in an area where it was natural for these animals to go outside, even into the garden. Of course, fears of animals are understandable. They were adopted by the family from animal shelters and had difficult experiences. In the broader context, however, the therapist team believed that the entire family system lived according to the message: "You only survive at home, without contact with the outside world." In the history of this family the message meant something important, but in modern times it was not a guarantee for their survival, especially socially.

Intergenerational messages are most strongly reflected in problem situations, with the phase of the family life cycle changing (Sękowska 2019). Family members hear messages: "Get an education first" (N8), "Get married quickly" (N9), "It's worth having children" (N10) or "Why do you need more children, two is enough" (N11), (in the sense of "having a girl and a boy") "Why do you need a third?" (N12) (grandparents thereby show their dissatisfaction). A mature, older woman who has many young unmarried women in her family concludes the relationship conversation with the words: "There is nothing to rush into" (N13). And that may be an important family message.

The family conveys a way of reacting, but also of not reacting emotionally:

Every family has their own way of dealing with emotions. All its members consider some feelings to be *good* and others to be *bad*. That's why they express the *good* things openly and are very careful about the *bad* things. They may not give in to emotions at all or, on the contrary, show vulnerability. As a result, each family develops a characteristic combination of emotional attitudes or shares the same habits in the area of emotions (Skynner, Cleese 1992:28).

The intergenerational script implicitly contains information about which emotions are available, i.e. which can be used and which cannot. Families tell their children which emotions cannot be expressed, e.g. sadness, anger should not be experienced at all (Sękowska 2019). For example, the message "Stop being angry" means: "Don't allow yourself to be angry, because anger is unpleasant for you and unacceptable for us."

Peter Oleś believes that the messages brought from the family home are "treasures." He distinguishes between three categories: "love and frustration", "ethos and behavior patterns," and "wisdom of life." The first of these includes the experiences that make up the so-called "normal worldview." This means that people's lives are lived in the world as they know it, and interpersonal relationships resemble those they experienced in their childhood and adolescence. The family home becomes the first school of life. Here the child learns contact with another person, emotional, moral, social sensitivity. In other words, the home introduces the child to the world of values and provides a basis for hope that the world created by humans can be good, fair and predictable. The second strand, ethos and behavior, proclaims what is acceptable and what will not be tolerated.

Here we find the terms: "highland honor, bourgeois morality, merchant honesty, commercial ingenuity, cross-border entrepreneurship or respect for knowledge or artistic achievements" (Oleś 2021: 19). Behavioral patterns, on the other hand, have a strong character and are inherent in the family member and are activated when the person stops controlling himself. However, not all of them are adaptive. And the last of these – life wisdom – is a layer of family treasures that represent a kind of truth of the system, non-negotiable. They are safe, inviolable rules that sometimes take on a kind of script. They can be valuable or non-adaptive. They activate automatically, making it difficult to work on them reflectively. But if they succeed, they become pro-developmental (Oleś 2021: 20–21).

The grandchild generation reproduces the beliefs of the grandparent generation and says, for example: "Because I will never be like my mother" (Sękowska 2019). Also worth mentioning is the fact that parents and children may be in a certain counterpoint, but it has something to do with the fact that sometimes this transmission is passed on more easily when it skips a generation. And then children more easily accept the "wisdom of life" of their grandparents and contest the worlds of values, beliefs and norms proposed by their parents. Consequently, the oldest generation plays a major role in, for instance, passing on traditions (Ferenz 1993: 72).

Ways of dealing with transgenerational transmission by members of the family system

The essence of intergenerational transmission is that "older people share their wisdom and experience with reference to the past while participating in the maintenance of the axionormative order" (Muszynski 2022: 55). It is important to learn

about your own family past. Even if the fate of the family and its members is particularly difficult, it is all the more legitimate to search for and understand what happened and the messages that shape the world of values, ways of experiencing, norms, rules, family stories. Of course, at a certain level it is possible to search for cross-generational messages yourself and to subject them to personal reflection. Probably all most people need is to try to become curious, to look at their own heritage with an analyst's attention, to understand which stories dominate, which patterns are passed on to the next generation.

Without ignoring the value of the therapy process, even being advocates of promoting therapeutic culture, one may think, however, that not everyone needs to learn about the family will by undergoing popularized therapy, due to the undoubted existence of historical family heritage in everyone's experience. However, when it comes to undertaking the process of therapy, reading the traces of the heritage of earlier generations already seems to be an important task. In a special way, this will be important in systemic therapy, in work based on family experience, dealing with relationships with relatives. Irena Namysłowska, an acknowledged authority on working with families, says how to deal with transgenerational messages: "Just like with our unconscious. One can try to learn about it and, at best, tame it. Similarly, one has to tame the transgenerational message: one has to be aware that it exists and works in me" (Namysłowska 2020: 74–75). She believes that in the process of family therapy one needs to become aware of the power of transgenerational messages, to bring them out of the unconscious.

Everything that is written deep within us is at the same time unconscious. When we bring these deeply written messages to the surface through therapy, they lose to some extent their destructive, pathogenic power. They no longer control us, or only to a much lesser extent (Namysłowska 2020: 75).

The author continues: "Everything that is discussed and brought to the surface loses its destructive power" (Namysłowska 2020: 77).

The important thing is that an existing pattern can be succumbed to or fought against. The power of suggestion and its impact is greater when the family, mainly the parents, formulate consensual messages together. It is more difficult when the messages are contradictory. For example: mother – "Son, how will you manage in the big city?" (N13), father – "You can do it, leave" (N14). The child then chooses a hint from the stronger person (Sękowska 2019).

Monika Wasilewska and Małgorzata Kuleta-Krzyszczewiak, on the other hand, express the belief that:

The first step in therapy is to find, together with the patient, the messages that the family system has generated about the situation of the crisis experienced and then to understand which of them are no longer functional, although they played an important role in the past. That leads to freedom from their destructive influence. This enables a person's developmental potential to be unlocked, allowing individual needs to be realized, and gives

his or her children and grandchildren a chance to live a healthy life in accordance with professed values, which may or may not be present in the family legacy and are realized in a way that is relevant to current reality (Wasilewska, Kuleta-Krzyszczkowiak 2021: 200–201).

Otherwise, a situation arises when dysfunctional messages are not worked through and changed. Consequently, this leads to an escalation of problems at the individual and family levels, which can contribute to a crisis.

In this way, destructive messages receive confirmation and reinforce the pathology of the system. This leads to such an increase in tension that threatens homeostasis – usually in the third generation – so that someone in the family becomes a symptom carrier and is therefore delegated to seek outside help (Wasilewska, Kuleta-Krzyszczkowiak 2021: 200–201).

Helm Stierlin refers to a message that is understood as a form of delegation, i.e. the designation of family members to fulfill their assigned roles. He sees the potential in recognizing the structures of delegation and consequently being able to understand and reformulate them. This can happen in counseling or in the therapy process. Consequently, children's symptoms are not interpreted as immature, dysfunctional or pathological. Children are increasingly seen as those who are dedicated, serving and sacrificing for their parents. They therefore deserve respect and recognition. And this perspective changes the overall picture of the family (Simon, Stierlin 1998: 53).

Discovering messages, while valuable and useful, is not easy. To discover them, therapists, but also counselors, use the genogram technique. It involves capturing the family in a graphical way that allows understanding of structures, relationships, stories. They are used to retrieve family stories, cultural messages (McGoldrick, Gerson, Shellenberger 2007: 22). John Bradshaw believes that there is a need to talk about the rules that govern life, to question them, to break them so that they are not passed on to the next generation (Bradshaw 1994: 15).

Oleś (2021) sees intergenerational transmission in a positive way. He says that treasures such as parental love, allowing one to transmit oneself further, or admiration for the world through discovering beauty in nature, art and people, are brought from the family home. He also counts tenderness and touch, parental wisdom, a forgiving smile, and admonitions that protect the child from overstepping boundaries among the treasures (Oleś 2021: 20–21).

In summary, transgenerational transmissions are an important “transmission belt” of values and processes that are important for the survival of families. Through them, ideas and solutions that were considered effective and important for the optimal functioning of individual family members in the past are passed on to the next generation. They are not always useful and sometimes it is even necessary to limit their influence or impact. Nevertheless, it is not easy to independently determine which elements of the family will exist, function, and which will still be fully useful, and which of them should be removed from the life of the individual and the family community.

Knowledge of transgenerational transmission has great significance for the processes of raising a child within the family and within society. Parents who are aware of the transmission of heritage in a conscious manner, as well as the existence of spheres not covered by consciousness, can reflect on their own experiences their families of origin. As a result, they will be able, to some extent, to stop destructive transmissions and shape their more developmental versions.

Bibliography

- Barbaro B. de (2009) *Zdrowy system rodzinny – perspektywa terapeuty rodzinnego* in: *Silna rodzina*, B. Gulla, M. Duda (eds.), Kraków, Wydawnictwo św. Stanisława BM.
- Berne E. (1999) *W co grają ludzie: psychologia stosunków międzyludzkich*, trans. P. Izdebski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bradshaw J. (1994) *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*, trans. H. Szczepańska, Warszawa, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości.
- Dyczewski L. (1995) *Rodzina – społeczeństwo – państwo* in: *Rodzina w okresie transformacji systemowej*, A. Kurzynowski (ed.), Warszawa, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechniej.
- Fajkowska-Stanik M. (2021) *Transseksualizm i rodzina. Przekaz pokoleniowy wzorów relacyjnych w rodzinach transseksualnych kobiet*, Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Wyższa Szkoła Psychologii Społecznej.
- Ferenz K. (1993) *Wprowadzam dziecko w kulturę*, series: Prace Pedagogiczne Uniwersytetu Wrocławskiego XCIV, no. 1504.
- Izdebska J. (1996) *Rodzina, dziecko, telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- McGoldrick M., Gerson R., Shellenberger S. (2007) *Genogramy. Rozpoznanie i interwencja*, trans. M. Hartman, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Muszyński M. (2022) *Międzypokoleniowe uczenie się*, "Edukacja Dorosłych", no. 1, pp. 53–74, <https://doi.org/10.12775/ED.2022.005>.
- Namysłowska I. (2017) *Czy przekaz transgeneracyjny może dotyczyć agresji?* in: *Agresja – perspektywa psychoterapeutów*, B. Piasecka (ed.), Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, pp. 95–106.
- Namysłowska I. (2020) *Od rodziny nie można uciec. Rozmawiają C. Gawryś i K. Jabłońska*, Warszawa, Biblioteka "Więzi".
- Nikitorowicz J. (2003) *Dziedzictwo kulturowe* in: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, vol. 1: A–F, T. Pilch (ed.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, pp. 900–901.
- Rostowska T. (1995) *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Oleś P. K. (2021) *Skarby rodzinne, czyli co wynosimy z domu rodzinnego*, "Charaktery", no. 11, pp. 16–21.
- Schützenberger A. A. (2016) *Tajemnice przodków. Ukryty przekaz rodzinny*, trans. B. Łyszkowska, Warszawa, Wydawnictwo Virgo.

- Simon F. B., Stierlin H. (1998) *Słownik terapii rodzin*, trans. M. Przyłipiak, K. Drat-Ruszczak, E. Suchar, E. Zubrzycka, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, pp. 50–54.
- Skygger R., Cleese J. (1992) *Życie w rodzinie i przetrwać*, trans. A. Dodziuk, Warszawa, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Stierlin H., Rucker-Embsen I., Wetzel N., Wirsching M. (1999) *Pierwszy wywiad z rodziną*, trans. M. Kacmąjor, E. Zubrzycka, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Termańska K. (2008) *Rodzina i Ty. Fenomenologia wiązania*, Warszawa, Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Tyszcza Z. (1988) *Z metodologii badań socjologicznych nad rodziną*, Bydgoszcz, Pomorze.
- Wasilewska M. (2011a) *Cykle życia rodzinnego i związane z nimi kryzysy w perspektywie transgeneracyjnej* in: *O rozwoju mimo ograniczeń: Procesy wspierania jednostki i rodziny: Wychowanie, edukacja, coaching, psychoterapia*, B. Piasecka (ed.), Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, pp. 169–180.
- Wasilewska M. (2011b) *Traumatyczne doświadczenia rodzinne jako element przekazu międzypokoleniowego* in: *O rozwoju mimo ograniczeń: Procesy wspierania jednostki i rodziny: Wychowanie, edukacja, coaching, psychoterapia*, B. Piasecka (ed.), Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, pp. 181–190.
- Wasilewska M., Kuleta-Krzyszczkowiak M. (2021) *Dziedzictwo rodzinne jako skutek i przyczyna kryzysów* in: *Od psychologii kryzysu do interwencji kryzysowej i środowiskowej*, D. Kubacka-Jasiecka, M. Kuleta-Krzyszczkowiak (eds.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, pp. 201–220.

Online sources

- Wasilewska M. (2023) *Przekazy międzypokoleniowe – ich znaczenie dla funkcjonowania w dorosłości*, <https://dorada.uj.edu.pl/artykuly/przekazy-miedzypokoleniowe-ich-znaczenie-dla-funkcjonowania-w-doroslosci> (accessed: 19.06.2024).
- Sękowska M. (2019) *Życiowe scenariusze powielane z pokolenia na pokolenie*, <https://web.swps.pl/strefa-psyche/blog/relacje/21169-zyciowe-scenariusze-powielane-z-pokolenia-na-pokolenie?dt=1706536106352> (accessed: 19.06.2024).

About the Author

Andrzej Ładyżyński is a researcher and a lecturer at the Institute of Pedagogy, University of Wrocław, and the Head of the Counselling Department. His research interests include family pedagogy and counselling. He is actively involved in family therapy and collaborates with the Family Therapy Team at the *Neuromed* Centre for Child and Adolescent Psychiatry in Wrocław. He authored the following monographs: *Spółeczne i kulturowe uwarunkowania adopcji w Polsce* [Social and cultural background of adoption in Poland], Kraków 2009; *Życie rodzinne jako szansa rozwoju osobowego z perspektywy pedagogicznej* [Family life as an opportunity for personal development: a pedagogical perspective], Wrocław 2020; *W trosce o integralność rodziny: wybrane zagadnienia z zakresu poradnictwa oraz psychoterapii* [Keeping the family together: selected issues in counselling and psychotherapy], Kraków 2023.

O Autorze

Andrzej Ładyżyński jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Kieruje Zakładem Poradownawstwa. Specjalizuje się w obszarze pedagogiki rodzinnej oraz poradnictwa rodzinnego. Czynnie zajmuje się terapią rodzin, jest związany z Zespołem Terapii Rodzin przy Centrum Psychiatrii Dzieci i Młodzieży „Neuromed” we Wrocławiu. Autor monografii: *Społeczne i kulturowe uwarunkowania adopcji w Polsce*, Kraków 2009; *Życie rodzinne jako szansa rozwoju osobowego z perspektywy pedagogicznej*, Wrocław 2020; *W trosce o integralność rodziny: wybrane zagadnienia z zakresu poradnictwa oraz psychoterapii*, Kraków 2023.



Jakub Fabiś* 

Self-creation of Older People in the Perspective of Developing Wisdom and Adaptation to Changing Roles in the Family and Society

Abstract

Old age is a stage of life during which a person must confront the changes that occur both in the reality around them and in themselves. Those are changes at the biological, psychological and social levels. Adapting to old age and the roles it brings becomes a difficult and demanding task. One of the most important developmental tasks of an elderly person is developing wisdom that can support and facilitate the process of adaptation to old age. Entering the period of late adulthood is therefore a special opportunity for further development and self-creative action of the individual leading to the creation of a mature identity of an old person. The aim of this text is to provide insight into the meaning and manifestations of this self-creative involvement, with particular emphasis on its importance in the process of adaptation to changing roles in old age and building wisdom.

Keywords: old age, adaptation, self-creation, wisdom, transcendence.

Autokreacja osób starszych w perspektywie rozwijania mądrości i adaptacji do zmieniających się ról w rodzinie i społeczeństwie

Abstrakt

Starość jest etapem życia, podczas którego człowiek musi się konfrontować ze zmianami, które zachodzą zarówno w otaczającej go rzeczywistości, jak i w nim samym. Mowa tu o zmianach na poziomie biologicznym, psychologicznym i społecznym. Adaptacja do starości i ról, jakie ze sobą niesie, staje się zatem zadaniem trudnym i wymagającym

Article received: 15.01.2024; accepted: 5.04.2024.

* Uniwersytet Łódzki.

zaangażowania. Jednym z najistotniejszych zadań rozwojowych osoby starszej jest rozwijanie mądrości, która może wspierać i ułatwiać proces przystosowania do starości. Wejście w okres późnej dorosłości stanowi zatem szczególną szansę na dalszy rozwój i autokreacyjne działanie jednostki prowadzące do tworzenia dojrzałej tożsamości człowieka starego. Celem niniejszego tekstu jest rozumiejący wgląd w znaczenie i przejawy owego autokreacyjnej zaangażowania, ze szczególnym uwzględnieniem jego znaczenia w procesie adaptacji do zmieniających się w starości ról i budowania mądrości.

Słowa kluczowe: starość, adaptacja, autokreacja, mądrość, transcendencja.

Introduction

Change is an integral part of human development. Each stage of life has unique characteristics and each brings with it the need to adapt to changes. These changes can be of a universal nature: they then relate to the understanding of life stages as a common population experience for all people, as well as individual in nature, and refer to biographical experiences, largely of personal ways of coping with the challenges that life brings (Boyd, Bee 2007). Until the middle of the 20th century, old age was still seen as the culmination of the development process and not as a stage. This was due, among other things, to the fact that changes in late adulthood are predominantly regressive in nature at the biological level. Beyond the purely biological aspects of development, it has increasingly been viewed as a lifelong process that requires constant adaptation to changing abilities, personal goals, and the demands of the social world (Dubas 2009). In addition, older people's ability to accept and actively adapt to change has been found to be associated with an increase in their quality of life (Błaszczak 2013). From this perspective, old age appears as a space for special self-creative activity, allowing individuals to better understand themselves as an aging person, and as another important phase in the process of developing a mature identity (Dubas 2013). In this context, I understand self-creation as the co-formation of one's own identity through autonomous actions and decisions (Pietrasiński 2009; Wąsiński 2018). Due to the dynamism and complexity of the process of working on oneself, which shapes the subject's self-image, self-creation is of crucial importance in the process of dynamic formation of a person's attitude to the environment. This process promotes the reduction of tensions associated with a feeling of hostility or alienation toward the surrounding reality and is therefore adaptive in nature (Straś-Romanowska 1992). Changes with age take place both in the environment and in the individuals themselves. We are talking about changes on a biological, psychological and social level. Entering old age is a situation of changing self-perception in the context of ceasing to play existing social roles, but also taking on new roles in the family and wider circles of social life. Some roles come to an end completely, others change their character, and others are just emerging. Adapting to a new life situation therefore becomes a special developmental task of late adulthood (Straś-Romanowska 2020). Another important task is the development of wis-

dom, which supports the process of understanding one's own life and accepting its course (Pietrasinski 2009). It is not difficult to see that both tasks have a common denominator, namely the self-creative participation of the individual aimed at the formation of the identity of an old person. The purpose of this text is to provide an understandable insight into the meaning and manifestations of this self-creative engagement, with particular emphasis on its relationship to the process of adaptation to age and the roles associated with it.

Self-creation as the pursuit of subjectivity

Maria Dudzikowa (2007) describes self-creation as the pursuit of subjectivity. The author recognizes that "self-creation is an indicator of human subjectivity" (Dudzikowa 2007: 185) and refers to an understanding of it as previously proposed by Krzysztof Korzeniowski (1983). From this perspective, subjectivity consists of three fundamental aspects. The first is the subjective action of the individual, that is, the ability to influence the surrounding reality or oneself. The second aspect of subjectivity is awareness of the direction of subjective action, and the third is the specificity and autonomy of the individual, which allows them to rely on his individual system of values and meanings to determine this direction of action. A special type of actions of an individual that testify to their subjectivity is the attribution of meanings to the surrounding reality and their own existence. These meanings arise in the process of confronting external events and one's own behavior with the individual's system of criteria and values, and the result of this process can be both a feeling of pride and fulfillment and a feeling of shame or insecurity (Korzeniowski, 1983).

Writing about subjectivity, Dudzikowa (2007) emphasizes that the direction given to self-creative activity is the result of an individual's pursuit of self-knowledge in the area of who they are in reality and who they would like to be. This self-knowledge is related to "the general conception of the world and one's own place in it, and the realization of one's self-concept" (Dudzikowa 2007: 288), and depends on the stage of life at which the individuals find themselves and their aspirations.

According to Dudzikowa, the realization of self-creative potential includes striving for self-change by determining the direction of action, dealing with the action itself, whose subject and object is both the individual, and evaluating its effects. What distinguishes Dudzikowa's approach from Korzeniowski's is the author's emphasis on the phenomenon of change. In their view, self-creation always aims at changing the personality structure and thus at reducing the discrepancy between the current state and the desired state (Dudzikowa 2007).

Korzeniowski (1983), on the other hand, wrote that subjectivity in the sphere of an individual's actions can be aimed at maintaining the current state of internal and external reality. In the context of considering the self-creative activities of older people, it seems that in scientific discourse the authors are closer to the understanding of subjectivity and self-creation proposed by Dudzikowa, placing

the emphasis on the older person's willingness to change themselves and adapt to changes in the surrounding reality. At the same time, some authors point out that a consciously chosen aging strategy can be based on an attitude of withdrawal and passivity (Bugajska 2015).

A phenomenon that is directly related to subjectivity, and thus also to self-creation, is a sense of agency. Individuals who have a belief that their actions have an impact on the reality around them, at the same time show a greater sense of subjectivity (Zieliński 1983); they are therefore more likely to engage in self-creative activities. A sense of agency and the resulting sense of self-worth increases an individual's ability to adapt to changing life conditions (Olszewski 2019). At the same time, it has been proven that the sense of agency decreases with age, which can be an obstacle to self-creation (Moore 2016). The reason for the proven decline in the sense of selfhood and agency is, among other things, the lack of a sense of belonging, acceptance or understanding on the part of younger generations, who hold different values and function in a completely different way from the older person. A person in late adulthood may feel that their voice is no longer important, and important decisions are made without considering their needs. The institutions of the health and social welfare sector, where older people are often treated without the respect they deserve, also have their role in objectifying seniors (Błachnio 2015).

Achieving wisdom as the essence and goal of self-creative work on oneself

Despite the many regressive changes in cognitive functioning that can occur with age, old age provides special conditions for achieving wisdom and spiritual development (Straś-Romanowska 2020). Developing wisdom, leading to a better understanding and acceptance of the course of one's life, thus becomes a particularly important developmental task in late adulthood (Pietrasiński 1996). Wisdom means extensive knowledge that fosters the ability to understand and solve potential problems, based on insightful thinking, and also indicates openness to new knowledge and freedom from self-centeredness and self-deception (Erikson 2004). The pursuit of wisdom in a self-creative perspective is described by Pietrasiński (2009) as developing a deep mind. An individual with a deep mind strives to better understand reality by updating their knowledge and distancing themselves from their own beliefs, as well as developing existential competence, that is, the ability to use knowledge responsibly and engage in everyday life situations. Developing the deep mind is enabled by self-reflection. This is because self-creation is linked to the lifelong process of forming an individual's biography, learning from it and giving it meaning. As Aleksandra Chmielińska and Monika Modrzejewska-Świgulska (2021) note, reaching into autobiographical memory and self-reflective recall of one's life story allows for flexible and creative description of reality, which is the background of self-creative, subjectivity-building-oriented processes.

Wisdom can be divided into practical and spiritual wisdom (Straś-Romanowska 2020). While the former is focused on the temporal world and includes an individual's knowledge focused on the material world and the pragmatics of life, spiritual wisdom focuses on the extra-material, transcendent reality and the search for meaning. Due to the dynamics of changes taking place both in the world around the older person and within himself, the stock of practical wisdom may decline over time, while spiritual wisdom has a chance to develop and maintain into late adulthood (Straś-Romanowska 2020). The self-creative work on developing wisdom thus not only becomes an important developmental task, but also enables a more flexible understanding of changing reality, which is the first important step in developing the ability to creatively engage with it in order to adapt (Krasoń 2011; Szmids 2018).

Late adulthood promotes the development of transcendent wisdom, which is the goal of the individual's targeted self-improvement (Zawadzka, Stalmach 2015). The phenomenon of gerotranscendence involves the development of wisdom that leads to a growing sense of transcendence, that is, oneness with the universe (Tornstam 1994). Gerotranscendence makes it possible to see meanings from the perspective of the totality of life experiences. It allows the development of altruism at the expense of reduced egocentrism and concern for one's own well-being (Halicki 2006). On the level of social relations, gerotranscendence helps to reduce involvement in unnecessary interactions and get rid of limitations blocking self-expression until now. The redefinition of the present and the past associated with gerotranscendence, and finding hitherto unknown meanings in them, makes for a growing sense of unity with past and future generations. Gerotranscendence enables a love of life while accepting death as the natural order of things (Tornstam 2011; Brudek 2016). It also fosters acceptance of ambiguity (Brudek 2016), which means it can have a neutralizing effect on cognitive rigidity that increases with age (Hill 2009). Thus, achieving gerotranscendence involves a special kind of self-creation, directed at the search for new meanings. At the same time, due to the role of transcendent wisdom in the process of adaptation to old age, Tornstam's theory can be included in the group of theories of successful aging (Brudek 2016).

Positive aging strategies as an opportunity for self-creation

An older person's willingness to engage in self-creative activity promotes the adoption of specific aging strategies (Muszynski, Wąsinski, Fabiś 2020). I will refer to these strategies as successful aging strategies for the purposes of this text, although they are sometimes described in the literature as positive or prospective strategies. They denote various manifestations of creative adaptation to the changes in reality identified with the experience of aging. In this context, symptomatic manifestations of self-creation become the strategies described by Robert Hill (2009) that enable an increase in quality of life despite age-related deficits. The focus of positive aging

strategies is acceptance of one's own age and the associated functional changes. This enables the search for new ways of coping, learning, and development.

It seems relevant in the context of positive aging strategies to invoke the theory of *selective optimization with compensation* (Baltes, Baltes 1990). Also in this theory can be found the special importance of the self-creative nature of a satisfying old age. According to the aforementioned concept, well-being is achieved in old age through flexible adaptation to changing access to one's resources with age. This strategy involves selecting and optimizing activities in those areas of life that are particularly important to the individual, while compensating for losses associated with the aging process (Cimochowska, Zagrodzka 2018)

An important role in preparing for successful aging is played by the positive management of developmental crises, as described by Erik Erikson (2004), which represent a special kind of challenge and turning point in a person's life. Going through developmental crises, also in connection with old age, becomes a unique opportunity for self-development (Wąsiński 2015). Positive coping with developmental crises in late adulthood leads to integrity, understood as acceptance of oneself and one's own life story and the assumption of responsibility for it. It also allows for the integration of past, future, and present, and demonstrates the value of intergenerational bonds (Erikson 2012). Beata Bugajska (2015) proposes to consider human aging from the perspective of another developmental crisis, preceding the last of the crises mentioned by Erikson. This crisis is intended to enable the development of commitment, that is, to choose a way of life that allows further personal development while accepting the changes that arise from the aging process. Understood in this way, the subject's engagement means their willingness to actualize themselves and set new goals for personal development. Understanding the difference between engagement and activity is crucial here. This is because engagement can involve withdrawal from certain activities and an attitude of passivity in some areas. In contrast to commitment, resignation consists of the conviction of the pointlessness of further development while simultaneously giving up previous activities. By developing commitment, one can be satisfied with one's existence. It has been proven that those seniors who are simultaneously engaged both in the present and in setting goals and making plans to achieve them in the future have greater satisfaction with their lives (Timoszyk-Tomczak, Bugajska 2013). Commitment also fosters the courage necessary to confront death and build transcendent wisdom.

Old age as a moment of role change in family and society

The most important psychosocial developmental task associated with entering late adulthood, according to Maria Straś-Romanowska (2020), is the adaptation to a completely new phase of life in which changes of a regressive nature take precedence over progressive ones. Adaptation to old age in all its manifestations requires the individual to engage in a certain type of activity. Henryk Olszewski (2019: 243) wrote

that “adaptation to old age is related to the type and intensity of voluntary and spontaneous self-activity.” This voluntariness and intentionality testify to the self-creative nature of the adaptation process.

Old age is about coping with changes that occur in the area of social conditions, demands and expectations for the person who is coming into life (Boyd, Bee 2007). The nature and extent of the social roles that an older person takes on are changing, and the ability to adapt to these is particularly important in this context. Some roles become less important or disappear completely and entirely new ones appear instead. Late adulthood is associated with withdrawal from professional activity and thus the emergence of the new role of a retiree. Retirement itself can be viewed both as an opportunity to relax and develop one’s own interests (Fabiś, Gomolla, 2023) and as an expression of a lack of social usefulness and a sign of the approaching end of life (Zalewska 2009). Attitudes towards retirement can depend on, among other things, professional status, financial situation, family relationships, health status or gender (Susułowska 1989, according to Straś-Romanowska 2020). There is an increased mortality rate for men in the period after retirement (Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec 2009). One factor that could contribute to this situation is the loss of the most important roles previously performed – that of worker and breadwinner. The culture of glorifying social utility and the high level of activity in which we currently live (Granosik 2019) mean that retirement is sometimes associated with a particularly strong fear of loss of social status and the need to maintain the previous position (Szarota 2004), which is quite possible to hinder a successful entry into old age. Assuming the role of a retiree turns out to be easier for those people who also maintain activity in other areas or have the ability to take optimizing and compensating measures (Baltes, Baltes 1990). An elderly person, for whom it is important to feel needed, can replace professional activity with involvement in local community activities, just as a person for whom physical activity is important can replace cycling with Nordic walking. Educational activities (Białyżyt 2017) aimed at the specific, individual needs of the elderly person can also be a factor facilitating adaptation to retirement. The older person’s own attitude to the end of working life and having plans for life in retirement are also very important (Kowalska 2015). People who have plans that are feasible after the end of working life have more positive attitudes toward retirement. This fact is in line with the conclusion, cited earlier, about the adaptive nature of older people’s demonstrated orientation toward the future and related goals (Timoszyk-Tomczak, Bugajska 2013). The nature of leaving work itself is also not insignificant. It is better handled by those who have had the opportunity to prepare for it and say goodbye to the people with whom they have worked so far (Kowalska 2015). It is noteworthy that in Poland there is still no culture of soft retirement, gradual downsizing or volunteering of older people in the workplace, which would significantly facilitate the transition of people for whom work is an important value.

Adjustment in late adulthood is crucial in the context of adapting to the changing roles a person plays in the family. With the death of the last parent, the role of the child ends (Straś-Romanowska 2020), just as the role of the wife or husband can end

with the death of the spouse and thus the role of the widower or, more commonly, the widow. The roles of grandmother and grandfather also emerge. Adapting to changing roles in the family allows an older person to maintain a sense of the value and importance of their own activities as well as satisfaction, and provides a sense of intergenerational bonds, allowing both giving and receiving support (Steuden 2014). The integration of older people into family life, combined, among other things, with the opportunity for self-creative development in the role of grandmother or grandfather, has a positive effect on their life satisfaction (Kucharewicz 2016).

Modernity and the socio-cultural changes taking place in it make adaptation to changing roles in the family a particularly demanding challenge today. This is due, among other things, to the fact that we now largely live in a prefigurative culture (Mead 2000). This means that due to the unprecedented scope and pace of change in the modern world, the life experiences of older people may no longer be sufficient to understand younger generations. Increasingly, young people, who represent change and readiness to adapt to the modern world, are being held up as role models. The model of family functioning has also changed. Multigenerational families living together have become rare, and meetings with representatives of the oldest generation have become sporadic and occasional (Wnuk 2013). An additional barrier to building intergenerational integration is the stereotypes persisting in the consciousness of both older and younger generations about representatives of other generations (Klimczuk 2010). All of this means that older people may feel that the roles of grandparent, grandmother, or family senior have lost their importance over the past decades, and believe that their current roles are less valuable than those they held previously. This can make it difficult for them to successfully enter old age and take on the roles that come with it.

The life roles assumed by an individual also have an axiological dimension. Each role is assigned a value that arises from the narratives that persist in the collective consciousness and individual value system. This system is based on the meanings that a person attributes to the reality surrounding him and his own existence. Conformity to this system can therefore define a person's attitude to the changing reality and his or her own role in it. The system of values and meanings is also largely related to the sense of identity (Kozielecki 1986) and thus to the self-creative activity of the individual, which aims to help shape it (Pietrasiński 2009).

Barriers to self-creative old age

For years, the discourse has been dominated by the paradigm of productive aging, which equates a successful old age with maintaining the same level of activity that accompanied a person in earlier phases of life. Echoes of this way of thinking about aging can even be found in some of the concepts I have cited about successful aging. At the same time, there may be a doomed attempt to transfer developmental tasks that are characteristic of earlier periods of life to late adulthood or even old age

(Muszyński 2016). While virtually every conception of successful aging emphasizes the importance of activity in late adulthood, it is important to consider qualitative differences in the importance of activity. Studies conducted in the spirit of Western culture tend to focus on observable, external manifestations of activity, and their absence is sometimes equated with inactivity and a move away from successful aging. This deprives older people of the opportunity to personally define the concept of activity and determine what type of activity is of value to them (Muszyński 2016). In this area, Tornstam's (1994) theory of gerotranscendence stands out, which emphasizes the importance of self-creative activity expressed in the subject's self-reflection. It therefore seems sensible to resort to the previously described distinction between activity and engagement (Bugajska 2015), which does not presuppose any externally observable manifestations in older people. The persistent image in the collective consciousness of a successful old age, identified with activities in areas imposed from above, makes it particularly difficult for an older person to follow the path of transcendence, to concentrate on one's own life.

Experiencing crises, also in connection with development in old age, is accompanied by feelings of helplessness, identity disruption, and fears. This fear primarily affects existential content (Olszewski 2019). Irvin Yalom (2007), in his description of existential psychodynamics, reminds us of the existence of contradictory motives and aspirations in the individual that arise from man's confrontation with life's ultimate concerns. This confrontation awakens existential fears and forces people to redefine the meaning of their lives and face their own mortality. These concerns are: awareness of the inevitability of death, freedom and responsibility for one's own decisions, isolation combined with a feeling of loneliness and meaninglessness in life. In the context of existential concerns, Yalom writes: "Responsibility means authorship; to be aware of one's own authorship means to give up the belief that there is someone else who creates and protects man. A deep loneliness is immanent in the act of self-creation" (Yalom 2007: 368).

Despite the natural existential fear of taking responsibility for our own creation, human development can only progress as we become increasingly individualized and take responsibility for our destiny. Therefore, it is possible that the fear of taking responsibility and the resulting sense of existential isolation in the experience of older people becomes a barrier to the sense of agency and associated self-creation. It is worth noting at this point that those who are least likely to cope with fear are those who are not involved in personal development, who are less psychologically mature, and who are deprived of a sense of agency through uprooting from their environment in favor of placement in a care facility before death (Swenson 1961; after Yalom 2007). Better off, on the other hand, are those who have taken the path of transcendent wisdom in search of symbolic immortality.

The existential, and one might also say self-creative, task of an elderly person thus becomes a balancing act between the desire to remain dependent and avoid anxiety and the need to complete the cycle of development associated with confronting existential fears and the responsibility of seeking meaning in one's life.

Conclusion

Adapting to change and building wisdom are two specific developmental tasks in late adulthood (Straś-Romanowska 2020). The unifying element is the intentionality of the associated activities, which indicates their self-creative dimension (Pietrasiński 2009). The essence of this text is to determine how these two processes interact in a kind of feedback loop. Transcendental wisdom allows one to understand and make sense of one's age, mortality, and life course, thereby increasing the acceptance of reality so important to the adaptation process. Adaptation to age and the abandonment of the doomed struggle against its manifestations, in turn, enables the turn to self-reflection, which is necessary to tread the path of gerotranscendence.

Self-creative measures aimed at adapting to age and the roles associated with are linked to the commitment described by Bugajskaya (2015), i.e. the conscious choice of a way of life that enables development and at the same time accepts the inevitable changes that come with old age. The diversity of these ways of being means that an individual's self-creative actions may not be obvious to an outside observer.

However, the above considerations lead us to the question of whether an older person's self-creative activities always increase their ability to adapt to age and whether they must lead to greater openness to change. This brings us back to the sense of subjectivity described by Korzeniowski (1983), the manifestation of which may be the desire to maintain the status quo. Finally, resistance to change, manifested in fidelity to one's beliefs and in actions resisting changes that threaten those beliefs, may represent value in the eyes of some older people. These actions are intentional and lead to the creation and maintenance of identity, so it is natural to consider them as manifestations of self-creation (Pietrasiński 2009; Wąsiński 2018). Expecting older people who have chosen this mindset to be active and adapt to change is not only pointless, but can also deepen the generational gap.

Even if one assumes that adapting to changing reality consistently leads to better well-being for older people, the question remains: Does self-creation always lead to the same thing? Can one also speak of self-creation if a person's identity is shaped by them in a way that ultimately leads to a worsening of their well-being or their isolation? To obtain an answer, it seems necessary to give voice to older people themselves and to understand the meaning they give to change both in existential terms and in the practice of daily life, by continuing research in this area.

Bibliography

Baltes P. B., Baltes M. M. (1990) *Psychological Perspectives on Successful Aging: The Model of Selective Optimization with Compensation* in: *Successful Aging: Perspectives from the Behavioral Sciences*, P. B. Baltes, M. M. Baltes (eds.), Cambridge University Press, pp. 1–34, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511665684.003>.

- Białyżyt K. (2017) *Znaczenie aktywności edukacyjnej osób starszych w adaptacji do emerytury* in: *Etyczne i społeczne wymiary pracy*, M. Światała, G. Pikuła, K. Białyżyt (eds.), Kraków, Oficyna Wydawnicza "Impuls", pp. 101–117.
- Błachnio A. (2015) *Starość ambiwalentna – czyli w poszukiwaniu podmiotu seniora*, "Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej", no. 1(9), pp. 103–118.
- Błaszczak I. (2013) *Konserwatyzm ludzkiego poznania jako przyczyna problemów adaptacyjnych osób starszych do zmian społeczno-technicznych zachodzących we współczesnej cywilizacji* in: *Starzenie się i starość w dynamicznie zmieniającym się świecie*, K. Walotek-Ściańska, M. Serak, M. Szyszka, Ł. Tomczyk (eds.), Sosnowiec, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, pp. 68–79.
- Boyd D., Bee H. (2007) *Psychologia rozwoju człowieka*, trans. A. Wojciechowski, J. Gilewicz, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Brudek P. (2016) *Larsa Tornstama teoria gerotranscendencji jako teoria pozytywnego starzenia się*, "Psychologia Rozwojowa", no. 4(21), pp. 9–25, <https://doi.org/10.4467/20843879PR.16.019.5996>.
- Bugajska (2015) *Dziewiąta faza w cyklu życia – propozycja rozszerzenia teorii psychospołecznej rozwoju E. H. Eriksona*, "Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej", no. 1(9), pp. 19–36.
- Chmielińska A., Modrzejewska-Świgulska M. (2021) *Spreading one's Wings, Milestones, Deus ex Machina: Self-Creation as a Process of Changing Your Life with the Examples of Narrations Provided by Women*, "Creativity. Theories – Research – Applications", no. 2, pp. 67–84, <https://doi.org/10.2478/ctra-2021-0018>.
- Cimochowska K., Zagrodzka J. (2018) *Selektywna optymalizacja z kompensacją jako strategia pomysłnego starzenia się*, "Praca Socjalna", no. 2(33), pp. 45–61, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0012.4939>.
- Dubas E. (2009) *Auksologia andragogiczna. Dorosłość w przestrzeni rozwoju i edukacji*, "Rocznik Andragogiczny", 2009, pp. 133–149.
- Dubas E. (2013) *Starość znana i nieznaną – wybrane refleksje nad współczesną starością*, "Rocznik Andragogiczny", vol. 20, pp. 135–152, <https://doi.org/10.12775/RA.2013.007>.
- Dudzikowa M. (2007) *Pomysł siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Erikson E. H. (2004) *Tożsamość a cykl życia*, trans. M. Żywicki, Poznań, Wydawnictwo Zysk i Sk-a.
- Erikson E. H. (2012) *Dopełniony cykl życia*, trans. C. Matkowski, Gliwice, Wydawnictwo Helion.
- Fabiś J., Gomolla J. (2023) *Znaczenie aktywności artystycznej w późnej dorosłości... Analiza fenomenu aktywności artystycznej w starości z zastosowaniem badań jakościowych*, "Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Arte et Educatione", no. 16(363), pp. 138–153, <https://doi.org/10.24917/20813325.16.10>.
- Granosik M. (2019) *Polityczne aspekty metodologii jakościowej w perspektywie krytycznej. W stronę partycypacyjnych badań-działań* in: *Krytyka metodologiczna w praktyce tworzenia wiedzy*, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, S. Pasikowski (eds.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, pp. 143–156, <https://doi.org/10.18778/8142-715-9.09>.
- Halicki J. (2006) *Społeczne teorie starzenia się* in: *Zostawić ślad na ziemi*, M. Halicka, J. Halicki (eds.), Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, pp. 255–276.
- Hill R. (2009) *Pozytywne starzenie się. Młodzi duchem w jesieni życia*, trans. M. Lipa, Warszawa, Laurum.
- Klimczuk A. (2010) *Bariery i perspektywy integracji międzypokoleniowej we współczesnej Polsce* in: *Jakość życia seniorów w XXI wieku z perspektywy polityki społecznej*, D. Kałuża, P. Szukalski (eds.), Łódź, Wydawnictwo Biblioteka, pp. 92–107.

- Korzeniowski K. (1983) *Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii* in: *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki (eds.), Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, pp. 9–74.
- Kowalska I. (2015) *Sytuacja przejścia na emeryturę (w świetle badań diagnostycznych)*, "Edukacja Dorosłych", no. 1(72), pp. 127–144.
- Kozielecki J. (1986) *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Krasoń K. (2011) *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO). Podręcznik do testu w wersji dla szkoły podstawowej klas I–III*, Kraków, Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Kucharewicz J. (2016) *Inkluzja społeczna osób starszych jako uwarunkowanie poczucia satysfakcji z życia w okresie późnej dorosłości*, "Społeczeństwo i Edukacja", no. 1(20), pp. 93–102.
- Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H. (2009) *Dorośli uczą się inaczej*, Toruń, Wydawnictwo Centrum Kształcenia Ustawicznego.
- Mead M. (2000) *Kultura i tożsamość*, trans. J. Hołówka, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Moore J. W. (2016) *What Is the Sense of Agency and Why Does it Matter?*, "Frontiers in Psychology", no. 7: 1272, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01272>.
- Muszyński M. (2016) *Przegląd wybranych stanowisk dotyczących teorii gerotranscendencji* in: *Obiektywny i subiektywny wymiar starości*, E. Dubas, M. Muszyński (eds.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, pp. 23–36, <https://doi.org/10.18778/8088-010-8.03>.
- Muszyński M., Wąsiński A., Fabiś A. (2020) *Confrontation with Inevitability of One's Death. The Perspective of Senior Learners*, "Exlibris Social Gerontology Journal", no. 1(18), pp. 25–37.
- Olszewski H. (2019) *Dysadaptacja w starości jako forma słabości umysłu* in: *Siła umysłu w starości*, M. Kielar-Turska (ed.), Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, pp. 233–250.
- Pietrasiański Z. (1996) *Rozwój dorosłych w: Wprowadzenie do andragogiki*, T. Wujek (ed.), Radom, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, pp. 11–35.
- Pietrasiański Z. (2009) *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza autokreacja*, Warszawa, Wydawnictwo CiS.
- Studen S. (2014) *Psychologia starzenia się i starości*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Straś-Romanowska M. (1992) *Los człowieka jako problem psychologiczny. Podstawy teoretyczne*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Straś-Romanowska M. (2019) *Człowiek stary, czyli mądry (?)* in: *Siła umysłu w starości*, M. Kielar-Turska (ed.), Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, pp. 215–232.
- Straś-Romanowska M. (2020) *Późna dorosłość* in: *Psychologia rozwoju człowieka*, J. Trempała (ed.), Warszawa, Wydawnictwo PWN, pp. 326–350.
- Susułowska M. (1989) *Psychologia starzenia się i starości*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szarota Z. (2004) *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Szmidt K. J. (2018) *Teoretyczno-badawcze nurty w polskiej kreatologii*, "Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", no. 2(7), pp. 8–43, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.07.01>.
- Swenson W. M. (1961) *Attitudes toward death in an aged population*, "Journal of Gerontology", no. 16(1), pp. 49–52, <https://doi.org/10.1093/geronj/16.1.49>.


- Timoszyk-Tomczak C., Bugajska B. (2013) *Satysfakcja z życia a perspektywa przyszłościowa w starości*, "Opuscula Sociologica", no. 2(4), pp. 83–95, <https://doi.org/10.18276/978-83-7972-835-0>.
- Tornstam L. (1994) *Gerotranscendence: A Theoretical and Empirical Exploration* in: *Aging and the Religious Dimension*, L. Thomas, S. Eisenhandler (eds.), Westport, Greenwood Publishing Corporation, pp. 203–225, <https://doi.org/10.5040/9798216186984.ch-013>.
- Tornstam L. (2011) *Maturing into gerotranscendence*, "The Journal of Transpersonal Psychology", no. 43(2), pp. 166–180.
- Wąsiński A. (2015) *Znaczenie generatywności w osiągnięciu dorosłości przez współczesnego człowieka*, "Edukacja Dorosłych", no. 1(72), pp. 81–90.
- Wąsiński A. (2018) *Autokreacja małżonków bezdzietnych do wielowymiarowego rodzicielstwa adopcyjnego. Perspektywa pedagogiczno-antropologiczna*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8142-049-5>.
- Wnuk W. (2013) *O potrzebie kształtowania relacji międzypokoleniowych* in: *Dialog międzypokoleniowy. Między ideą a praktyką. Inspiracje*, M. Rosochacka-Gmitrzak, A. Chabiera (eds.), Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, pp. 56–67.
- Yalom I. D. (2007) *Psychoterapia egzystencjalna*, trans. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa, Instytut Psychologii Zdrowia, Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Zalewska J. (2009) *Stary człowiek w kulturze młodości. Doświadczenie starości wśród warszawskich seniorów*, Warszawa, Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk [unpublished doctoral dissertation].
- Zawadzka D., Stalmach M. (2015) *Problemy psychologiczne osób w okresie starości*, vol. 1, *Najważniejsze wyzwania i trudności*, "HYGEIA Public Health", no. 2(50), pp. 298–304.
- Zieliński R. (1983) *Koncepcja poczucia podmiotowości na tle teorii i badań psychologii społecznej* in: *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki (eds.), Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, pp. 75–133.

About the Author

Jakub Fabiś – absolwent Uniwersytetu Humanistyczno-Społecznego SWPS, obecnie jest doktorantem w Szkole Doktorskiej Nauk Społecznych Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania naukowe autora obejmują problematykę starości i starzenia się ze szczególnym uwzględnieniem pedagogicznych, psychologicznych i społecznych aspektów wchodzenia w okres późnej dorosłości.

Jakub Fabiś – graduated from the SWPS University and is currently a doctoral student at the Doctoral School of Social Sciences of the University of Lodz. The author's scientific interests include the issues of old age and aging, with particular emphasis on the pedagogical, psychological and social aspects of entering late adulthood.



Artur Łacina-Łanowski* 

Komunikacja codzienna w rodzinie z perspektywy korczakowskiej partycypacji społecznej dziecka

Abstrakt

Zasadniczym celem tego artykułu jest ukazanie pewnych kontrowersji dotyczących zależności, jaka zachodzi pomiędzy paradygmatem komunikowania w rodzinie a umiejętnościami (kompetencjami) społecznymi, które dzięki niemu może nabywać młody człowiek. Komunikację codzienną autor traktuje jako wzorzec porozumiewania się pomiędzy rodzicami a dziećmi. Rodzina jest ujmowana jako grupa, w której zachodzą interakcje i relacje międzyosobowe. Autor przyjął założenie, iż w każdym modelu rodziny – posttradycyjnym, modernistycznym i postmodernistycznym – występuje jeden z trzech paradygmatów komunikowania się, a mianowicie transmisyjny, dwustronny czy transakcyjny. Zastosowanie paradygmatu transakcyjnego stwarza rodzicowi możliwość zbudowania konstruktywnych relacji z dzieckiem. W takiej sytuacji dziecko jest traktowane jako pełnoprawny i niezależny podmiot. Obecnie realnym zagrożeniem dla dziecka stała się wszechobecna wirtualność. Postulaty Janusza Korczaka odnośnie zachowań rodziców względem swoich dzieci tracą moc w rodzinie postmodernistycznej. „Stary Doktor” uważał, iż spełnienie powyższych warunków stworzy dziecku przestrzeń do pełnoprawnego uczestnictwa w życiu społecznym, co współcześnie zaczyna nabierać nowego, niepokojącego wymiaru.

Słowa kluczowe: komunikacja codzienna, modele rodziny, paradygmat transakcyjny, relacje wewnątrzrodzinne, Janusz Korczak.

Artykuł otrzymano: 14.03.2024; akceptacja: 10.07.2024.

* Małopolska Uczelnia Państwowa im. rtm. Witolda Pileckiego w Oświęcimiu.

Everyday Communication in the Family from the Perspective of Korczak's Concept of a Child's Social Participation

Abstract

The main aim of the article is to show the relationship that occurs between the model of family communication and social competences acquired by a young man. The author treats everyday communication as a paradigm of agreement between parents and children. The family is captured as a parental subsystem in which interactions and interpersonal relationships occur. In every family one of the three communication models is adopted, namely: one-way, two-way, or relational – also known as transactional. Only the last communication model allows to build a partnership between a parent and a child. Partnership is in this case the key value since the child is treated as a full-fledged and independent subject. According to Janusz Korczak, the child is supposed to be treated in a special way. The parent should obey the child's right to speak their mind or the right to respect, in the name of a higher value, which is the child's humanity. The scholar believed that the fulfilment of these conditions will create a space for a completely developed participation in social life.

Keywords: everyday communication, family, transmissional communication model, partnership, children's rights.

Wprowadzenie

Po zakończeniu II wojny światowej pojawiły się rewolucyjne zmiany w kwestii dotyczącej opieki i wychowania dzieci w rodzinie. Ogromny wpływ na tę kwestię miał proces demokratyzacji życia społecznego, który skutkowałam z kolei postępującą liberalizacją w sferze obyczajowości. Ów proces niesie za sobą daleko idące konsekwencje, bowiem dotychczasowy podział na rodzinę tradycyjną i współczesną jest już nieaktualny. Wszelkie opracowania poświęcone kondycji współczesnej, polskiej rodziny wskazują dość jednoznacznie, iż wkroczyła ona na drogę transformacji. W literaturze przedmiotu wyodrębnia się trzy modele współczesnej rodziny: posttradycyjny, modernistyczny i postmodernistyczny (Sikorska 2009: 133). Ale jednocześnie można spotkać opinię, w myśl której model postmodernistyczny stanowi przykład dekonstrukcji rodziny tradycyjnej i obecnie zyskuje na znaczeniu. Jeżeli przyjąć taką perspektywę w odniesieniu do podejmowanej w artykule problematyki, to można sformułować następujący wniosek: rodzina postmodernistyczna nie jest w stanie uniknąć sporów i konfliktów, jednakże jej wartością nadrzędną staje się autonomia emocjonalna członków tego „mikroświata”. W rzeczywistości autonomia ta może się ograniczać „do podejmowania [...] potencjalnie różnych sposobów działania” (Płopa 2008: 135). Rodzina dba przede wszystkim o komfort ekonomiczny, po to, aby osiągać korzyści pozamaterialne bez zbędnych trosk natury finansowej. Powstaje zatem pytanie, czy w takiej rodzinie faktycznie rodzice w relacji z dziećmi stają się niekwestionowanymi autorytetami i przewodnikami w trudnej sztuce życia, czy raczej skupiają się na zaspokajaniu pod-

stawowych potrzeb, własnych oraz dziecka, w imię dobrego samopoczucia. Natomiast naturalną konsekwencją tego stanu jest fakt, iż dzieci poszukują spełnienia swoich marzeń poza środowiskiem domowym.

Taka rodzina w sposób znaczący kwestionuje postulaty formułowane przez Janusza Korczaka. Wszak jego wizja idealnej rodziny zakładała, iż:

ojciec, po całodziennych trudach, spędza wieczór cały w gronie swych dzieci; razem z matką starają się uszlachetnić te młode duszyczki. Każde z dzieci ma im coś do opowiedzenia. Wesoło i gwarno w tym idealnym kółku rodzinnym (Korczak, 1983: 28).

Na przestrzeni niemalże stu lat w sposób kolosalny zmienił się porządek społeczny, pewnej destrukcji uległ tradycyjny *savoir-vivre*, diametralnie zmieniła się sytuacja socjalno-bytowa społeczeństw, człowiek (rodzic) przewartościował wiele kwestii, w tym między innymi relacje z dziećmi. Dziecko wychowujące się w takiej rodzinie nie może liczyć na wsparcie emocjonalne, bowiem brak w niej „zabezpieczającego pancerza, czy też *kokonu ochronnego*” (Giddens 2002: 57), a paradygmat transakcyjny komunikacji i partnerskie relacje pomiędzy rodzicami a dziećmi jawią się jako mrzonka. Tak samo świadoma partycypacja społeczna dziecka jako efekt wychowawczy nie znajduje w tym przypadku uzasadnienia. Współcześnie dzieci faktycznie partycypują w życiu społecznym (aktywność w sieci), ale nie w taki sposób, jak to widział Korczak. Analizując jego teksty odnoszące się do kwestii dotyczącej wychowania dziecka w rodzinie czy relacji panujących w rodzinie (Korczak 1958, 1978, 1983, 2012) można przyjąć założenie, iż rodzic pozwala swojemu dziecku na funkcjonowanie w różnych środowiskach, dzięki bowiem aktywnemu wsparciu dorosłych osiągnęło ono dojrzałość społeczną. Jeżeli korczakowską wizję wychowania odnieść tylko i wyłącznie do rodzin wzorcowych, to kwestia obywatelstwa dziecięcego pozostaje dyskusyjna. Zagadnienie to było niezwykle bliskie „Staremu Doktorowi”, lecz w dzisiejszym świecie uległo ono pewnej modyfikacji. „Obywatelstwo oznacza dzisiaj coś więcej. To nie tylko wspólnota, ale także zróżnicowanie. Jedność i różność dzieciństwa” (Michalak 2013: 41). Oto podstawowy dylemat współczesnego rodzica, który kształtując relację ze swoją latoroślą, mierzy się z wyzwaniami cywilizacyjnymi w imię korczakowskiego ideału dziecka-człowieka-obywatela.

Złożoność podejmowanego tu zagadnienia jest wyjątkowa, zważywszy na mnogość definicji, ujęć, teorii czy koncepcji odnoszących się do poruszanych kwestii. Próby mające na celu generalizację czy arbitralne rozstrzygnięcia nie znajdują uzasadnienia, stąd też w zamyśle autora artykuł stanowi głos w dyskusji poświęconej powyższej problematyce.

Modele rodziny a paradygmaty komunikacyjne

W rozważaniach poświęconych rodzinie, a podejmowanych przez reprezentantów nauk zarówno społecznych, jak i humanistycznych w ostatnim ćwierćwieczu, powstała niezliczona ilość definicji tej podstawowej grupy społecznej. W niniejszym

opracowaniu rodzina będzie traktowana jako przykład środowiska determinowanego przez proces komunikowania się poszczególnych jej członków. Do elementarnych pojęć związanych z procesem komunikowania interpersonalnego (międzyludzkiego, międzyosobniczego) zalicza się interakcję oraz relacje zachodzące pomiędzy członkami danej grupy. Autor przyjmuje założenie, iż nie każda interakcja jest komunikacją, ale każda komunikacja jest interakcją. Podejście interakcyjne zakłada permanentne kontaktowanie się członków rodziny pomiędzy sobą z uwzględnieniem wszelkich możliwych aktów komunikacyjnych oraz wzajemnego na siebie oddziaływania. Natomiast relacja wewnątrzrodzinna formuje się w sytuacji, kiedy pomiędzy jej członkami w określonym przedziale czasowym będzie zachodzić wzajemne oddziaływanie. Prawidłowe interakcje rodzinne mają charakter szczególny, a mianowicie zachodzą one każdego dnia, dotyczą rozmaitych spraw i kwestii, są zatem wszechstronne i długotrwałe, i wreszcie wyróżniać powinna je intymność. Dla Marii Tyszkowej interakcje w rodzinie oraz relacje, które zachodzą pomiędzy jej członkami stanowią „tkankę i spoiwo grupy rodzinnej” (Tyszkowa 1990: 15).

W literaturze przedmiotu poświęconej współczesnej polskiej rodzinie podejmowana jest kwestia tzw. „nowych” rodziców i „nowego” dziecka (Sikorska 2009; Szlendak 2010). W oparciu o przeprowadzone badania Małgorzata Sikorska rozróżnia trzy jej modele. Pierwszy z nich, to model rodziny posttradycyjnej – odnosi się do rodziny nuklearnej. W tego rodzaju grupie są dość jasno określone role, jakie pełnią małżonkowie, zdeterminowane tradycją sięgającą wiele pokoleń wstecz. Mężczyzna posiada znaczącą władzę, w jego gestii leży decyzyjność względem różnych spraw związanych z funkcjonowaniem rodziny. Wynika to z faktu, iż zapewnia on byt rodzinie, gwarantując jej określony status materialny. Kobiecie z kolei przypisuje się obowiązek realizowania funkcji ekspresyjnej rodziny, odpowiedzialna jest bowiem za kwestie zaspokajania potrzeb emocjonalnych wszystkich jej członków. W tym modelu rodziny relacje pomiędzy rodzicami a dziećmi mają charakter arbitralny. Rodzic, a szczególnie ojciec, komunikując się z dzieckiem, udziela wskazówek i rad, często stosuje nakazy.

Drugi z kolei to model modernistyczny. Stanowi on przykład związku, w którym mężczyzna i kobieta są aktywni zawodowo. Jednakże zdecydowana większość z nich jest obciążona obowiązkami domowymi. Natłok zadań, które mają do wykonania wiąże się z próbami ustalenia zakresu obowiązków z ich małżonkami. Stąd też w takiej rodzinie szczególnie przez kobiety preferowana jest otwarta komunikacja. W przypadku jej braku niezależna finansowo kobieta może przyczynić się do dezorganizacji rodziny, a ostatecznie jej rozpadu. Trudno w sposób jednoznaczny opisać charakter relacji, jakie zachodzą pomiędzy rodzicami a dziećmi. Zasadniczo kondycję komunikacji w takiej rodzinie można określić jako formę pośrednią pomiędzy paradygmatem transmisyjnym a transakcyjnym.

Wreszcie trzeci model, określane mianem postmodernistycznego, stanowi totalne przeciwieństwo rodziny tradycyjnej, w którym hierarchiczność jej członków zostaje zastąpiona partnerstwem, czyli symetrią pomiędzy ojcem, matką i dzieckiem. W ramach tego modelu silnie eksponowana jest rola nowego męża i ojca, biorąc pod

uwagę zakres obowiązków, które do niego przynależą. W takiej rodzinie nie dostrzega się procesów o charakterze wspólnotowo-kolektywistycznym, natomiast pierwszeństwo mają działania, które wzmacniają pozycję jednostki. Priorytetem dla tej rodziny są takie wartości, jak: szczęście osobiste, wolność wyboru czy samorealizacja. *Ex definitione* rodzina postmodernistyczna dąży do tego, by stworzyć przestrzeń, w której jej członkowie będą się czuli w miarę komfortowo. Sytuując tę rodzinę w kontekście komunikacyjnym, można jednoznacznie stwierdzić, iż relacje rodzice–dzieci mają charakter konstruktywny.

W każdym społeczeństwie można mieć do czynienia z rodziną, której członkowie (rodzice i dzieci) traktują siebie jako *malum necessarium*. Konsekwencją takiej sytuacji są najczęściej rozluźnione relacje wewnątrzrodzinne, ponieważ pomiędzy rodzicami a dziećmi nie zachodzą odpowiednie interakcje, gwarantujące możliwość stworzenia płaszczyzny dla komunikowania w pełni otwartego. W takich rodzinach obserwuje się brak rozmów na tematy ważne, osobiste czy intymne, zatem komunikowanie codzienne będzie miało charakter przypadkowy i mało wartościowy. W skrajnych sytuacjach przy tak rozluźnionych relacjach wewnętrznych nadmiar trudnych emocji może stać się przyczyną występowania napięć, sporów i konfliktów pomiędzy rodzicami a dziećmi. Najczęściej „dzieci przejmują od rodziców pewne zasady, które określają, o co nie można prosić, o czym rozmawiać i czego dostrzegać” (McKay, Davis, Fanning 2013: 255). W ich następstwie w rodzinie pojawia się destabilizacja i kryzys, których ofiarami są dzieci. „Jeśli rodzina nie umie lub nie chce ująć steru wychowania w swe ręce, dusza dziecka oddana jest na łaskę losu” (Korczak 1978: 11).

Stąd też niezmiernie ważnym zagadnieniem jest kwestia paradygmatu komunikacji, który panuje pomiędzy rodzicami a ich dziećmi. W literaturze przedmiotu wskazuje się trzy rodzaje takich paradygmatów: transmisyjny, dwustronny i transakcyjny (Frydrychowicz 2003, Frydrychowicz 2005, Stewart 2008).

W paradygmacie transmisyjnym przekaz informacji dokonuje się jednokierunkowo od nadawcy do odbiorcy. Nadawca nie wykazuje głębszego zainteresowania odbiorcą, stąd też nie dąży do zaistnienia sprzężenia zwrotnego. Paradygmat ten utożsamia się z jednostronną akcją (działaniem). Jest on najczęściej praktykowany w rodzinach, w których rodzice w ramach procesu wychowawczego stosują styl autorytarny (nakazowy). Tacy rodzice są ludźmi zachowawczymi, tradycyjnymi, nie akceptującymi sprzeciwu ze strony dziecka. W ramach tego paradygmatu relacje pomiędzy rodzicami a dziećmi mają charakter asymetryczny. Rozważania poświęcone paradygmatowi transmisyjnemu dość jednoznacznie wskazują, iż taki model komunikowania jest charakterystyczny dla rodziny posttradycyjnej.

Kluczowy element paradygmatu dwustronnego stanowi sprzężenie zwrotne, które determinuje charakter komunikacji pomiędzy nadawcą a odbiorcą. Pomiedzy uczestnikami zachodzą interakcje, które przepełnione są dużą ilością bodźców i reakcji. Według Harwas-Napierały (1995: 305) w tym modelu często dochodzi do zniekształcenia rozumienia komunikatów, co znajduje odzwierciedlenie we wzajemnym obarczaniu się stron odpowiedzialnością czy winą, a wszystko to skutkuje pojawieniem się zakłóceń i barier komunikacyjnych. Odmienną opinię prezentuje Stefan

Frydrychowicz, który zauważa, iż dzięki nadawaniu i odbieraniu informacji zwrotnych dochodzi do efektywnego zwielokrotnienia komunikacji (Frydrychowicz 2003: 117).

Paradygmat dwustronny znajduje najczęściej zastosowanie w odniesieniu do relacji pomiędzy małżonkami. Niemniej jednak jakość komunikacji między rodzicami wpływa na charakter ich relacji ze swoimi dziećmi. Z kolei relacje pomiędzy małżonkami na przestrzeni kilku ostatnich dekad również mocno ewoluują, co skutkuje znaczącym odejściem od tradycyjnego modelu, w którym pozostająca w domu matka miała istotny wpływ na kondycję psychospołeczną rodziny. W literaturze przedmiotu często eksponowano rolę, jaką matka odgrywała w budowaniu relacji pomiędzy rodzicem a dzieckiem. Sytuacja ta diametralnie się zmienia, choćby ze względu na fakt, iż współczesna kobieta-matka korzysta z możliwości edukowania się, ponadto poprawiła się znacząco jej sytuacja materialna, poprzez bowiem większą aktywność zawodową może ona coraz częściej kontrolować swoje zarobki (Kwak 2005: 16), co z kolei może skutkować mniejszym zaangażowaniem w życie rodzinne. Paradygmat dwustronny wydaje się mieć zastosowanie w modernistycznym modelu rodziny.

Wreszcie paradygmat transakcyjny zasadniczo różni się od dwóch poprzednio omawianych. Strony, które porozumiewają się w ramach tego modelu, nie skupiają się na sobie, ale na właściwym przedmiocie komunikacji. Przykładowo może on dotyczyć kwestii zrozumienia i dookreślenia szczegółów odnośnie do jakiegoś polecenia, innym razem może chodzić o różnicę zdań czy wreszcie – najczęściej występujące problemy w relacjach międzyludzkich to te, których źródłem są personalne oceny, opinie czy emocje (Frydrychowicz 2003, Stewart 2008: 49).

Dzięki zastosowaniu tego paradygmatu komunikujące się ze sobą strony są gotowe dostrzegać pozytywne aspekty wzajemnego porozumiewania się. Jego uczestnicy za cel interakcji stawiają sobie kooperację, co pozwala im formować i kształtować relacje partnerskie, które w tym modelu mają charakter symetryczny. Nie trudno zatem zauważyć, iż paradygmat transakcyjny znajduje zastosowanie w postmodernistycznym modelu rodziny. Kształtowanie relacji partnerskiej przez rodziców skutkować może większą aktywnością dzieci w sferze kontaktów społecznych, co zasadniczo jest wielce pożądane. Aczkolwiek w dobie wszechobecnej wirtualności nasilone oddziaływanie wzajemne – zarówno fizyczne, jak i psychiczne – może narażać dziecko na budowanie relacji nie tyle bezpośrednich, co symbolicznych (Bell 1994: 126), a te z kolei mogą się odcisnąć piętnem na jego psychospołecznej naturze. Doskonałą konkluzją do powyższego spostrzeżenia są słowa Neila Postmana, który twierdził, iż „w XX wieku pojęcie dzieciństwa zaczęło się degenerować, a w XXI możemy je utracić, chyba że poczynimy zdecydowane kroki, aby temu przeciwdziałać” (Postman 2001: 127).

W wyniku ożywionej debaty – prowadzonej nie tylko przez familiologów, ale również przedstawicieli nauk społecznych czy humanistycznych, a poświęconej modelowi postmodernistycznemu rodziny – pojawiają się dość niepokojące sygnały. Otóż mężczyźni współtworzącemu taką rodzinę, a oddającemu się dla jej dobra rutynowym zadaniom może towarzyszyć uczucie deprecjacji (Mitręga 2011: 66). Taka sytuacja może być spowodowana niemożnością realizowania się mężczyzny

w obszarze wartościowych i kreatywnych działań w perspektywie życia społecznego. W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na fakt, iż źródłem niskiej samooceny mężczyźni jest zaburzenie tradycyjnej dychotomii kobiecość *versus* męskość. Stąd też istnieje ryzyko, iż potencjalny mąż i ojciec będzie albo szowinistą, albo mięczakiem (Goldberg 2000). Tego rodzaju obserwacje zdają się kwestionować koncepcję, w myśl której rodzina postmodernistyczna ze społecznego punktu widzenia jest modelem pożądanym.

Sposób, w jaki komunikuje się dziecko z innymi, stanowi naturalną konsekwencję paradygmatu, który panował w rodzinnym domu pomiędzy jego rodzicami a nim samym. Interakcje i relacje międzyosobowe panujące w rodzinie wpływają bowiem dwojako na dziecko: z jednej strony kształtują „prototyp wzorów interakcji przenoszonych przez jednostkę do środowisk pozarodzinnych” (Harwas-Napierała 1995: 306), z drugiej zaś „warunkują zdobywanie określonych doświadczeń, kształtują więc osobowość jednostki” (Harwas-Napierała 1995: 306). Powyższe stwierdzenie należy skonfrontować ze zjawiskiem, które można obecnie zaobserwować, a mianowicie:

dzieci nie zdobywają od rodziców wiedzy o tym, jak się zachowywać, ale od rówieśników, którzy są do nich podobni, identyfikując się z tą grupą, przejmując jej postawy, zachowania, sposób myślenia oraz styl ubioru (Ostrouch-Kamińska 2011: 56).

Korczakowska idea partycypacji społecznej dzieci w świetle modeli rodziny

Janusz Korczak (właściwie Henryk Goldszmit) to człowiek wyjątkowy, który swoim życiem pełnym pasji, niezłomności i wysublimowanego systemu wartości ucieleśniał ideał *humanitas*. Znajdowało to odzwierciedlenie w jego codziennych aktywnościach, podczas których w mistrzowski wręcz sposób komunikował się ze swoimi wychowankami, traktując ich jako pełnoprawne podmioty życia społecznego. „Dziecko uznane zostało za człowieka, za istotę, z którą trzeba się liczyć” (Korczak 1978: 11). Cytat ten można również uznać za credo korczakowskiej myśli pedagogicznej.

Dla „Starego Doktora” kategoria człowieczeństwa dziecka była tożsama z pełnym uznaniem i akceptacją dla wszystkich dzieci bez wyjątku. Jednocześnie czynił wiele uwag względem dorosłych (rodziców), negatywnie oceniał ich komunikaty werbalne formułowane względem swoich dzieci, takie jak na przykład te: „nie można, nie wolno, nie rusz, nie rób, nie tak, nie teraz albo idź, weź, baw się, jedz, śpij” (Korczak 1988: 20). Uważał, iż rodzice wiecznie chcą mieć kontrolę nad swymi dziećmi. „Czuwać – żadnej samodzielności poczynań – pełne prawo kontroli i krytyki” (Korczak 1958: 285). Kwestionował zachowania rodziców, którzy podczas interakcji ze swoim dzieckiem wtrącają się i czynią mu uwagi. W takich sytuacjach sugerował im opamiętanie, upominał ich, aby unikali tego rodzaju sposobu bycia. Ponadto wskazywał na konieczność pracy nad sobą, dzięki której można doświadczać konstruktywnych

zmian. Na podstawie opinii, które czynił rodzicom w odniesieniu do omawianych tu modeli rodziny, można sformułować wniosek, iż był on kontestatorem modelu tradycyjnego. Modelu zdeterminowanego przez paradygmat transmisyjny, który w sytuacjach skrajnych może prowadzić do pojawienia się rodzica nieokrzesanego, brutalnego, narzucającego i egzekwującego konkretne metody działania, a określanego mianem *homo rapax*.

Za istotne Korczak uważał to, aby funkcjonowanie dziecka w rodzinie było usankcjonowane przestrzeganiem zasady wieloaspektowości. Ponadto orędownik za koncepcją, w myśl której powinno się tworzyć prawa dzieci z uwzględnieniem ich własnej perspektywy, co nie tylko umacniałoby ich społeczną pozycję, ale przede wszystkim stwarzałoby im możliwość partycypowania w życiu społecznym.

Kierowanie się optyką reprezentowaną przez dzieci wskazywało na fakt, iż przestrzegał je i traktował w sposób podmiotowy. Nadawał im wyjątkową wartość. Upominał się o lepsze ich traktowanie, lecz nie wywyższał ich, a okazywał im głęboki szacunek, twierdząc, iż winno się je traktować z godnością. Wszak każde dziecko ma prawo powiedzieć swojemu rodzicowi „Chcę żyć własnym życiem” (Korczak 2012: 15), w imię swojej personalnej wolności, a rodzic winien to uszanować i w pełni zaakceptować. Nie trzeba dodawać, iż taka sytuacja będzie miała miejsce jedynie w rodzinie, w której panują partnerskie (podmiotowe) relacje interpersonalne. Dzięki wprowadzeniu w życie takich zasad można dążyć do stworzenia demokratycznego porządku, do którego Korczak miał ogromną słabość. W jego przeświadczeniu czynnikiem, który miał przemożny wpływ na kształtowanie postaw prodemokratycznych, była konstruktywna komunikacja interpersonalna. W placówkach, w których pracował jako wychowawca, dzięki umiejętności skutecznego komunikowania się z wychowankami stwarzał im możliwość nabywania tych zasad w sposób intuicyjny. Dzięki temu mogli oni sami doświadczać korzyści, jakie niesie za sobą ten rodzaj ładu społeczno-politycznego. Korczak uważał, iż demokracja to system, który inicjują i budują ludzie wolni, pewni siebie, zdecydowani czy asertywni, którym obce są bezgraniczne posłuszeństwo i karne wykonywanie poleceń. O demokrację winno się walczyć. Jednakże postaw, zachowań, które wspierają demokrację, należy się uczyć od najmłodszych lat, a środowisko predystynowane do tego celu stanowi właśnie rodzina. Rodzice powinni być świadomi, iż najważniejszym prawem dziecka „jest prawo do wypowiedania swych myśli, czynnego udziału w rozważaniach i wyrokach” (Korczak 2012: 56) dotyczących jego osoby. Niezwykle istotną regułą związaną z demokratycznym traktowaniem dziecka, a która w szczególności powinna być przestrzegana przez jego rodziców, jest prawo do szacunku. Uważał, iż w obliczu wszelkich niepowodzeń, porażek, ale również niewiedzy, których dziecko doświadcza, rodzice powinni okazać mu wsparcie, zaangażowanie, a nawet gotowość do współpracy. Niezwykle ważne, aby okazywali zainteresowanie wszelkimi pracami, które podejmuje młody człowiek, zważywszy na fakt, iż niejednokrotnie okupione są one ogromnym wysiłkiem z jego strony. Wreszcie dorośli muszą uszanować prywatność dziecka, zachowywać wszelkie tajemnice, które zostaną im powierzone. W taki właśnie sposób dorośli powinni okazywać szacunek wobec „jasnego, niepokalanego,

świętego dzieciństwa” (Korczak 1958: 303), dzięki czemu dzieci w sposób pełnoprawny będą mogły funkcjonować w obszarze życia społecznego.

Analizując poglądy Korczaka na powyższą kwestię, trudno oprzeć się wrażeniu, iż prezentowana przez niego koncepcja rodziny nosi znamiona nie tyle wzorcowej, co idealistycznej. W kontekście współczesnych modeli polskiej rodziny skrajnie negatywnie prezentuje się rodzina posttradycyjna z jej transmisyjnym podejściem do dziecka. Nieco korzystniej będzie się jawić sytuacja wybranych rodzin modernistycznych, w których potencjalnie mogą zaistnieć, korzystne w perspektywie wychowawczej, warunki dla rozwoju dziecka. Wreszcie model rodziny postmodernistycznej też nie znalazłby uznania przez „Starego Doktora”. Zasadniczym powodem byłaby zapewne zbyt daleko idąca indywidualizacja przy nazbyt małym wsparciu i opiece, jaką ta rodzina może zapewnić dziecku. Ponadto skupienie się postmodernistycznego rodzica przede wszystkim na zaspokajaniu potrzeb pierwotnych z pominięciem potrzeb wtórnych też nie mieści się w kanonie wzorcowego rodzicielstwa. Zatem żaden z modeli współczesnej polskiej rodziny nie koresponduje z wymaganiami, jakie stawiał jej Korczak.

Zakończenie

Rok 2012 Sejm Rzeczypospolitej ogłosił rokiem Janusza Korczaka. Obfitował on w wydarzenia o charakterze naukowym, odbyło się wiele konferencji, seminariów czy sympozjów poświęconych tej wybitnej postaci. Zasadniczo w sferze teorii działo się dużo i intensywnie. Natomiast warto zadać pytanie, jakie odniesienie znajduje teoria w życiu codziennym, w trakcie wykonywania rutynowych obowiązków przez rodziców, nauczycieli czy wychowawców. Obserwując funkcjonowanie placówek, których patronem jest „Stary Doktor”, trudno nie odnieść wrażenia, iż ideały przez niego głoszone do dziś dnia nie znajdują odzwierciedlenia w modelu komunikowania panującym w danej instytucji. Podobny problem można zaobserwować w obszarze szeroko rozumianej rzeczywistości społecznej. Nie dziwi zatem, iż przeciętna polska rodzina nie wdraża w proces wychowawczy reguł i zasad, o których pisał i mówił Janusz Korczak. Przemiany będące wynikiem postępu cywilizacyjnego dotyczą również rodziny. Mają one ogromny wpływ na role pełnione przez rodziców, relacje wewnątrzrodzinne, ale przede wszystkim na postawy samych dzieci. Obecnie prowadzone badania (Sikorska 2009) wskazują, iż współczesne dziecko w sposób w miarę świadomy uczestniczy w życiu społecznym, ale niekoniecznie w wyniku świadomych i długofalowych działań podejmowanych przez rodziców. „Nowe” dziecko stało się przede wszystkim konsumentem, osobą, która w pewnym sensie jest decyzyjna, biorąc pod uwagę chociażby kwestię nabywania dóbr (jakiej marki? w jakim sklepie?). Dla pewnej grupy dzieci rodzice nie są przewodnikami w ich życiu, to grupa równieśnicza stanowi bowiem dla nich wzór do naśladowania albo jest przynajmniej opiniotwórcza. Zatem należałoby zweryfikować korczakowskie postulaty odnośnie do roli rodziców w kwestii partycypacji społecznej dziecka. Współczesne dziecko może

uczestniczyć w życiu społecznym jako niezależny podmiot, przy wsparciu rodziny postmodernistycznej, która wzmacnia jego poczucie wolności i autonomii. System społeczny umacnia przeświadczenie dziecka o jego sile i wyjątkowości. Przeniesienie wychowawczego punktu ciężkości z rodziny na społeczeństwo będzie rodziło konsekwencje, z którymi przyjdzie się zmierzyć w niedalekiej przyszłości.

Bibliografia

- Bell D. (1994) *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*, tłum. S. Amsterdamski, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Frydrychowicz S. (2003) *Komunikacja interpersonalna w rodzinie a rozwój dorosłych w: Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, B. Harwas-Napierała (red.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 101–122.
- Frydrychowicz S. (2005) *Sposoby i wymiary komunikowania interpersonalnego a rozwój człowieka*, „Psychologia Rozwojowa”, nr 10(3), s. 93–100.
- Giddens A. (2002) *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goldberg H. (2000) *Wrażliwy macho: mężczyzna 2000*, tłum. P. Kołyszko, Warszawa, Diogenes.
- Harwas-Napierała B. (1995) *Rodzina jako kontekst rozwojowy jednostki w: Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*, J. Trempała (red.), Bydgoszcz, Wydawnictwo Naukowe WSP, s. 303–316.
- Korczak J. (1958) *Wybór pism pedagogicznych*, t. 1, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Korczak J. (1978) *Pisma wybrane*, t. 2, Warszawa, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”.
- Korczak J. (1983) *Idealna rodzina w: Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, A. Lewin (red.), Warszawa, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, s. 27–28.
- Korczak J. (1988) *Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży*, Warszawa, Wydawnictwo Pelikan.
- Korczak J. (2012) *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Warszawa, Rzecznik Praw Dziecka.
- Kwak A. (2005) *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- McKay M., Davis M., Fanning P. (2013) *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, tłum. A. Błaż, Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Michalak M. (2013) *Korczakowskie prawo do społecznej partycypacji dziecka. Dziecięce obywatelstwo w: Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci – są ludzie. The Year of Janusz Korczak 2012. There are no children, there are people*, B. Smolińska-Theiss (red.), Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, s. 33–43.
- Mitrega A. (2011) *Od rodziny posttradycyjnej do postmodernistycznej – współczesne modele relacji rodzinnych w: Wychowanie w rodzinie. Współczesna rodzina w sytuacji zmiany*, E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański (red.), t. 3, Jelenia Góra, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa, s. 55–84, <https://doi.org/10.61905/wwr/171215>.
- Ostrouch-Kamińska J. (2011) *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciężonych rolami*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Plopa M. (2008) *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Postman N. (2001) *W stronę XVIII stulecia*, tłum. R. Frąc, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Sikorska M. (2009) *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko: o nowym układzie sił w polskich rodzinach*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Stewart J. (2008) *Komunikacja interpersonalna: kontakt między osobami*, tłum. J. Suchecki, w: *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, J. Stewart (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 36–59.
- Szlendak T. (2010) *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tyszkowa M. (1990) *Rodzina, doświadczenie i rozwój jednostki. Paradygmat teoretyczny badań w: Rodzina a rozwój jednostki*, M. Tyszkowa (red.), Poznań, Centralny Program Badań Podstawowych, s. 13–41.

O Autorze

Artur Łacina-Łanowski – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Małopolskiej Uczelni Państwowej im. rtm. Witolda Pileckiego w Oświęcimiu. Od wielu lat zajmuje się problematyką edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem osób starszych. Jego zainteresowania naukowe skupione są na procesie komunikacji intrapersonalnej i interpersonalnej w perspektywie edukacyjno-wychowawczej.

Artur Łacina-Łanowski is a doctor of humanities and Assistant Professor in the Cavalry Captain Witold Pilecki State University of Małopolska in Oświęcim. For many years he has been dealing with education, especially among older people. His scientific interest is focused on intra- and an interpersonal communication process from an educational perspective.

Agnieszka Jaros* 

Wzór zachowania matki – transgresja i transmisja pokoleniowa wzorów w doświadczeniach biograficznych byłych wychowanek placówek resocjalizacyjnych

Abstrakt

Artykuł poświęcony jest wzorom zachowania matki i procesom, jakim te wzory podlegają w kolejnych pokoleniach, z perspektywy byłych wychowanek placówek resocjalizacyjnych, które pozytywnie przeszły proces resocjalizacji. Podstawą teoretyczną analizy uczyniono teorię przemocy symbolicznej Pierre’a Bourdieu i Jeana-Claude’a Passerona oraz koncepcję człowieka transgresyjnego Józefa Koźmieleckiego. Główny problem badawczy ujęto w postaci pytania: Jaki wzór zachowania matki ukształtował się u byłych wychowanek placówek resocjalizacyjnych w rodzinie pochodzenia i jakim procesom podlegał w kolejnym pokoleniu w perspektywie ich indywidualnych doświadczeń biograficznych? W badaniu wykorzystano metodę biograficzną, natomiast techniką pozyskiwania danych uczyniono autobiograficzny wywiad narracyjny. W oparciu o analizę uzyskanego materiału wyłoniono wzory zachowania matki, dla których dobro dziecka było ważne lub nie i przeanalizowano procesy, jakim te wzory podlegały w rodzinie nuklearnej. Podstawowy wniosek wysunięty z przeprowadzonego badania stanowi to, że wzory zachowania, w których dobro dziecka jest ważne, jako nabyte w rodzinie pochodzenia, wyuczone i zinterioryzowane, są reprodukowane w rodzinach nuklearnych (wzory te podlegają również dyspersji). Jednak wzór zachowania matki „niezainteresowanej” dobrem dziecka, jako odbiegający od standardów społecznych, norm i wyobrażeń ogółu populacji, zostaje odrzucony i w wyniku transgresji uruchamia zachowania przeciwstawne do tych wynikających ze wzoru pierwotnego.

Słowa kluczowe: badania biograficzne, wzorzec zachowania matki, transmisja pokoleniowa, transgresja, demoralizacja, nieletni.

Artykuł otrzymano: 30.01.2024; akceptacja: 5.04.2024.

* Uniwersytet Łódzki.

Pattern of Maternal Behavior – Transgression and Generational Transmission of the Pattern in the Biographical Experiences of Women – Former Pupils of Social Rehabilitation Centres

Abstract

The article describes the patterns of maternal behavior and the processes which these patterns underwent in subsequent generations from the perspective of former female residents of juvenile rehabilitation centers. These women successfully completed the rehabilitation process. The theoretical analysis was based on the theory of symbolic violence by Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron, and the concept of the transgressive person by Józef Koziński. The main research problem was presented in the following question: What kind of pattern of maternal behavior was formed in former pupils of rehabilitation centers in their family of origin, and what processes did it undergo in the next generation, from the perspective of their individual biographical experiences? The study used the biographical method, while the technique of data collection were autobiographical narrative interviews. Based on the analysis of the material obtained, patterns of maternal behavior were identified for which the welfare of the child was or was not important. In the next step, the processes to which these patterns were subjected in the nuclear family were analyzed. The main conclusion drawn from the study is that behavioral patterns in which the child's welfare is important, as acquired in the family of origin, and later learned and internalized, are reproduced in nuclear families (these patterns are also subject to dispersion). However, the pattern of maternal behavior uninterested in the child's welfare, as deviating from the social standards, norms and perceptions of the general population is rejected and, as a result of transgression, triggers behaviors opposite to the original pattern.

Keywords: biographical research, pattern of maternal behavior, generational transmission, transgression, demoralization, adolescents.

Wstęp

Zmiany społeczno-kulturowe dynamicznie kształtują relacje międzypokoleniowe. W kulturach tradycyjnych doświadczenia następujących po sobie pokoleń były do siebie podobne, a relacje między generacjami były oparte na hierarchii związanej z wiekiem (tożsamym z bogactwem posiadanego doświadczenia życiowego), zatem to osoby starsze były źródłem norm i wartości dla młodszych generacji. Współcześnie relacje te ulegają znacznym przemianom. W społeczeństwach nowoczesnych każda generacja posiada wolność kreacji własnych wzorców, norm i wartości, często kwestionowanych przez starsze pokolenia (Matysiak-Błaszczyk et al. 2020).

Wraz ze zmianami społeczno-kulturowymi zmieniają się również wzory macierzyństwa. Od wzorca „matki Polki”, która przekłada dobro rodziny ponad własne potrzeby i nie ma dla niej nic cenniejszego niż „dobre wychowanie dziecka” (zob.

Cieślakowska-Ryczko 2022), do wzorca „nowej matki”, dla której instynkt macierzyński nie jest wrodzony i która ma do wyboru wiele akceptowanych społecznie wzorów macierzyństwa, od prowadzenia domu i wychowywania dzieci po łączenie pracy zawodowej z rozwijaniem pasji i macierzyństwem (zob. Sikorska 2009).

W literaturze naukowej można spotkać definicję roli matki jako wzoru zachowań oczekiwanych od osoby znajdującej się w danej sytuacji, z uwzględnieniem kontekstu kulturowego i społecznego (Gerrig, Zimbardo 2006). Podkreśla się również to, że wzorzec taki jest uniwersalny i zasadniczo odporny na wpływy kulturowe (Maciąg-Budkowska, Rzepa 2017). W naukach humanistycznych pojęcie wzoru i wzorca osobowego często traktowane są synonimicznie. Jednak w odniesieniu ich do atrybutów osobowych terminy te, co podkreślają Lucyna Bakiera i Barbara Harwas-Napierała (2016: 22–23), mają nieco odmienny zakres pojęciowy. Tym samym, na użytek tego artykułu przyjęto, że wzór osobowy to realnie lub fikcyjnie istniejąca postać, która jest źródłem wzorów zachowania. Natomiast wzorzec osobowy stanowi byt abstrakcyjny, będący zbiorem cech pożądanых (Bakiera, Harwas-Napierała 2016: 23).

Wzory zachowania nabyte w rodzinie pochodzenia są w znacznej mierze wyuczone i na zasadzie modelowania przenoszone oraz kontynuowane w rodzinie nuklearnej. Badacze uznają, że dzieje się tak nawet wówczas, gdy rodzina generacyjna odbiega od tzw. standardów społecznych, norm i wyobrażeń ogółu populacji (Bereza 2016). Mimo tego, że coraz częściej w dyskursie o macierzyństwie pojawia się sprzeciw wobec przypisywaniu matkom głównego sprawstwa skutkującego problemami rozwojowymi u dziecka (Badinter 2013), to jednak na gruncie zarówno anglojęzycznego, jak i polskiego piśmiennictwa naukowego dobrze udokumentowanym w badaniach czynnikiem negatywnie wpływającym na rozwój społeczny dziecka są nieprawidłowe relacje z matką i jej dysfunkcyjne zachowania (Wysocka, Ostafińska-Molik 2015; Ruiz-Ortiz et al. 2017; Joyner, Beaver 2021; Sobczak, Zacharuk 2021; Ouyang, Cheung 2023).

Na podstawie wyników tych badań można stworzyć teoretyczny wzorzec matki, której zachowania sprzyjają rozwojowi zaburzonych zachowań u swojego dziecka. Matka taka: pije problemowo alkohol (Ouyang, Cheung 2023); jest pobłażliwa wobec dziecka, niekonsekwentna i przymusza dziecko do zachowań zgodnych z jej wolą poprzez stosowanie kar (Ruiz-Ortiz et al. 2017) lub ma trudności wychowawcze wynikające ze zmagania się z własną chorobą – depresją (Joyner, Beaver 2021). Ponadto interakcje z dzieckiem nie sprawiają jej przyjemności i jest do niego zdystansowana emocjonalnie (Sobczak, Zacharuk 2021). Jeśli podejmuje jakieś działania wychowawcze to tylko w wyjątkowych sytuacjach, a sprawami dziecka interesuje się jedynie wówczas, gdy ono samo tego żąda (Wysocka, Ostafińska-Molik 2015).

Jeśli przyjąć założenie, że proces identyfikacji dziecka z osobą znaczącą, jej światem, wartościami wpływa na formowanie się jego tożsamości (Bernasiewicz, Noszczyk-Bernasiewicz 2017) i że wzory zachowań wyniesione z rodziny pochodzenia, które nawet jeśli nie są wysoko wartościowane, mają jednak ten walor, że są dobrze znane i dostarczają gotowych wzorów zachowań (Krzesińska-Żach 2007), to nasa się pytanie: Jaki wzór zachowania matki kształtuje się u kobiet, które w okresie

nastoletnim zostały uznane za zdemoralizowane i czy wzór ten jest reprodukowany w kolejnych pokoleniach?

Analizy podjęte w tym artykule wpisują się w rozważania dotyczące wzoru zachowania matki (ukształtowanego w rodzinie pochodzenia) i jego znaczenia w procesie kształtowania się przekonań, działań i zachowań wobec własnych dzieci (w rodzinie nuklearnej). Tym samym niniejsze badanie ma na celu poznanie wzoru zachowań matki, jaki ukształtował się u byłych wychowanek placówek resocjalizacyjnych oraz mechanizmu powielania lub modyfikowania takiego wzoru w rodzinie nuklearnej (przejawiającego się w zachowaniach wobec własnych dzieci).

Przedmiotem badań własnych uczyniono doświadczenia biograficzne dorosłych kobiet, które w okresie dorastania były wychowankami placówek resocjalizacyjnych. Teoretyczne inspiracje zaczerpnięto z teorii przemocy symbolicznej Pierre'a Bourdieu i Jeana-Claude'a Passerona oraz z koncepcji transgresyjnej człowieka Józefa Kozieleckiego. W świetle ich założeń społeczeństwo, w tym rodzina, oczekuje transmisji wzorów działania, co gwarantuje ciągłość pokoleniową, z drugiej jednak strony człowiek dysponuje możliwością zmiany zachowania wynikającego ze wzoru, przekraczając swoje granice i tworząc nowe wzory działań.

Rodzinna transmisja wzorów zachowań

W prawie polskim, zgodnie z artykułem 92 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, dziecko aż do pełnoletności pozostaje pod władzą rodzicielską. Właściwością władzy rodzicielskiej jest to, że jej atrybuty są zarazem obowiązkiem i prawem rodziców, a podstawowym jej celem jest ochrona dziecka, dbanie o jego dobro i interesy społeczne. Oddziaływania takie nie są jednostronne, gdyż zgodnie z treścią art. 95 § 2 dziecko, które pozostaje pod władzą rodzicielską, winno rodzicom posłuszeństwo. Tak zdefiniowaną władzę rodzicielską i oddziaływania rodziców, które mają na celu ochronę, dobro i wychowanie dziecka, można porównać do przemocy symbolicznej opisywanej w autorskiej teorii Bourdieu i Passerona (2011). Zgodnie z ich teorią do reprodukcji wzorów zachowań wykorzystuje się działanie pedagogiczne, autorytet pedagogiczny i pracę pedagogiczną. Jednym z głównych twierdzeń teorii jest to, że każde działanie pedagogiczne (w tym wychowawcze) stanowi obiektywnie symboliczną przemoc, jako narzucenie przez arbitralną władzę arbitralności kulturowej (Bourdieu, Passeron 2011: 75). Zgodnie z założeniami autorów, mechanizm przemocy symbolicznej jest niejawnym i opiera się na uprawomocnieniu kultury, która działanie pedagogiczne wprowadza. Podkreślają również to, że każde działanie pedagogiczne wyposażone jest w autorytet pedagogiczny, który zostaje uznany za godny przekazywania tego, co przekazuje. Natomiast odbiorcy tego przekazu nastawieni są na otrzymanie go i przyswojenie. Ważnym twierdzeniem Bourdieu i Passerona jest to, że działanie pedagogiczne pociąga za sobą pracę pedagogiczną, która polega na wdrożeniu, trwającym tak długo, aż uzyskane wykształcenie (np. wzór zachowania) będzie trwałe. To znaczy, że habitus, rozumiany jako wytwór

interioryzacji zasad, będzie zdolny do samoodtworzenia po zaprzestaniu działań pedagogicznych i tym samym do odtwarzania w praktyce zasad zinterioryzowanej arbitralności (Bourdieu, Passeron 2011: 108).

Tym samym działanie pedagogiczne realizowane w rodzinie wpływa na światopogląd i zachowanie dziecka w sposób zawołowany poprzez działania rodziców, wynikające z realizacji ukrytego programu wychowania i kształcenia. To w procesie wychowania rodzice dokonują transmisji wzorów zachowań, znaków i treści własnej kultury i narzucają własne interpretacje świata (zob. Suchocka 2011). Poprzez działania wychowawcze, których jednostki zdominowane (dzieci) nie potrafią odczytać, jednostki dominujące (rodzice) przekazują im treści, które w danej rodzinie uważane są za jedyne prawdziwe i słuszne (Jezierska-Wiejak 2013).

Mając na uwadze bogactwo procesów zachodzących w rodzinie i między pokoleniami, warto uwzględnić siły przekazu, jakie one mają dla poszczególnych osób. Człowiek, w procesach świadomych lub nie, może przyjąć dziedzictwo generacyjne i kontynuować je wedle utartych ścieżek postępowania lub zachowania. Może też starać się przełamywać proponowane wzory czy narzucone schematy zachowań. Nie zawsze jednak umiejętność oceny tego, co stanowi cenny bagaż, a co pokoleniowe obciążenie, przychodzi łatwo (Majewska 2017).

Transmisja wzorów rodzinnych w świetle koncepcji transgresyjnej

Odrzucenie wzorów zachowań i podjęcie trudu budowania ich na nowo można odnaleźć w koncepcji człowieka transgresyjnego Józefa Kozielskiego (2007).

Kozielski w swojej koncepcji przyjął wizję człowieka wewnątrzsterownego, czyli zdolnego do przekraczania siebie i kierowania biegiem własnego rozwoju. Centralne znaczenie dla koncepcji transgresyjnej człowieka ma hipoteza, że jedną z sił uruchamiających działanie transgresyjne człowieka jest motywacja hubrystyczna, rozumiana jako dążenie do potwierdzenia i wzrostu własnej ważności jako osoby. Zgodnie z założeniami tej koncepcji istnieją jej dwa kluczowe rodzaje, transgresja indywidualna (jednostkowa), występująca w sytuacjach, w których jednostka „wychodzi intencjonalnie poza to, czym jest i co posiada i tworzy siebie według własnego projektu” (Kozielski 1987: 11). Drugim rodzajem działań transgresyjnych jest transgresja zbiorowa, podejmowana przez grupy, społeczeństwa, i służy przekraczaniu dotychczasowych osiągnięć materialnych, intelektualnych i duchowych (Kozielski 1987). Działania transgresyjne zarówno człowieka, jak i zbiorowości mogą dokonywać się w czterech światach – materialnym, społecznym, symbolicznym i wewnętrznym (Kozielski 2000, Domurat 2017).

Zgodnie z przesłankami Kozielskiego ludzie systematycznie wykonują działania normalne (inaczej zachowawcze lub ochronne) i transgresyjne. Działania normalne to zachowania codzienne, rutynowe i nawykowe. Człowiek nie przetrwałby ani jednego dnia w społeczeństwie, gdyby nie wykonywał takich działań, gdyż są one

niezbędne do utrzymania egzystencji i homeostazy (Kozielecki 2004: 39). Inną formą działań są działania transgresyjne, które przekraczają dotychczasowe granice ludzkich osiągnięć symbolicznych, społecznych czy kulturowych. Podejmująca działania transgresyjne osoba wychodzi poza swoje ograniczone możliwości, poza swoją niedoskonałość i dzięki temu tworzy nowe normy i wartości. Jednym z mechanizmów transgresji, opisywanym przez Kozieleckiego, jest zjawisko dyspersji, polegające na przekształcaniu oryginału, na jego rozproszeniu i wprowadzeniu do niego poprawek (Kozielecki 2004: 138). Można to porównać do zmian wzoru zachowania (np. matki), gdzie jednostka świadomie podejmuje decyzję o zmianie i wkłada wysiłek w jego modyfikację. Przeciwnością dyspersji jest rytualizm, rozumiany jako prowadzenie życia zgodnie ze schematycznymi wzorami (Kozielecki 2004: 159).

Zgodnie z założeniami koncepcji człowiek jest układem samodzielnym, ekspansywnym i twórczym, a jego zachowanie – tylko częściowo determinowane przez środowisko zewnętrzne (np. rodzinę). Kozielecki podkreśla jednak bardzo duży wpływ rodziny na osobowość młodego człowieka i jego zachowanie (Kozielecki 2007: 213), ale akcentuje to, że zdolności transgresyjne człowieka są bardzo duże. Co więcej, zaznacza, że dla niektórych ludzi transgresje psychologiczne (wewnętrzne) stają się ich stylem życia (Kozielecki 2004).

Powstaje zatem pytanie: Jaki wzór zachowania matki wykształciły byłe wychowanki placówek resocjalizacyjnych i jakim procesom (reprodukcji czy transgresji) wzór ten podlegał w perspektywie ich indywidualnych doświadczeń?

Metodologia badań własnych

Perspektywą poznawczą w prowadzonych badaniach uczyniono paradygmat interpretacyjny i strategię badań jakościowych (Rubacha 2008). Główny problem badawczy ujęto w postaci pytania: Jaki wzór zachowania matki ukształtował się u byłych wychowanek placówek resocjalizacyjnych w rodzinie pochodzenia i jakim procesom podlegał w kolejnym pokoleniu w perspektywie ich indywidualnych doświadczeń biograficznych¹?

Postawiono ponadto trzy pytania szczegółowe wynikające z problemu głównego²:

- Jaki wzór zachowania matki ukształtował się u badanych kobiet w rodzinie pochodzenia?
- Jaki wzór zachowań matki prezentowały badane kobiety w rodzinie nuklearnej?
- Jakim procesom podlegał wzór zachowania matki w kolejnym pokoleniu?

Prowadzenie wywiadów z osobami, wobec których został zastosowany na przykład środek wychowawczy, oznacza, że badacz musi poszukać osób, które mają tego rodzaju doświadczenie (Flick 2010), dlatego też w badaniu zastosowano celowy dobór próby. Jako metodę badawczą wykorzystano metodę biograficzną, która umożli-

¹ Przyjęcie takiej perspektywy oznacza przyglądanie się danym zjawiskom z punktu widzenia innych osób (narratorów).

² Udzielając odpowiedzi na pytania szczegółowe, posłużono się rekonstrukcją perspektyw przeszłych i teraźniejszych w oparciu o narracje uczestniczek badania.

wia dostęp do informacji na temat przeszłości, terażniejszości i przyszłości narratora (Cieślakowska-Ryczko 2021). Z kolei techniką pozyskiwania danych uczyniono autobiograficzny wywiad narracyjny Fritza Schütze. Metodyka prowadzenia wywiadu oraz założenia ontologiczne i procedura analityczna są dobrze opisane w piśmiennictwie naukowym (zob. Schütze 2012; Urbaniak-Zajac, Kos 2013).

W badaniu uczestniczyły kobiety, które decyzją sądu zostały uznane za osoby zdemoralizowane i wobec których zastosowano środek wychowawczy w postaci umieszczenia w placówce resocjalizacyjnej (zgodnie z Ustawą o postępowaniu w sprawach nieletnich). Badania przeprowadzono w latach 2016–2017 w różnych miastach Polski. W pierwszej fazie badania zwrócono się z prośbą do tzw. gatekeeperów (wychowawców młodzieżowych ośrodków wychowawczych) o pośredniczenie w kontakcie z byłymi wychowankami MOW-ów, które przez minimum trzy lata (i do czasu realizacji wywiadu) nie były objęte nadzorem instytucjonalnym. Przyjęta perspektywa badawcza ujmuje badane osoby jako podmioty, które pozytywnie przeszły proces resocjalizacji. Te kobiety, które wyraziły zgodę, przekazały przez wychowawców swoje numery telefonu. Przeprowadzono wywiady autobiograficzne z dziesięcioma kobietami (najmłodsza respondentka miała 21 lat, a najstarsza 57 lat), zachowując etyczne aspekty procedury badawczej. Respondentki same decydowały o miejscu i terminie spotkania. Spotkania odbywały się w: domu narratorki (4 wywiady), miejscu pracy badaczki (3 wywiady), restauracji (2 wywiady) i MOW-ie (1 wywiad). Najkrótszy wywiad trwał 60 minut, a najdłuższy – 120. Za zgodą narratorek wywiady nagrywano i sporządzono z nich transkrypcje.

Wzór zachowania matki ukształtowany w rodzinie pochodzenia

Analiza zgromadzonego materiału empirycznego ukazała, że bardzo duże znaczenie dla uczestniczek badania miała relacja z matką. Matka zazwyczaj zajmowała centralną pozycję w analizowanych narracjach. Dokonując analizy materiału, mającej na celu wyłonienie wzorów zachowań matek, skupiono się przede wszystkim na zachowaniach matki będących przejawem dbania (lub nie) o dobro dziecka i ich deklaracjach z tym związanych. Tak dokonana analiza materiału pozwoliła na wyłonienie trzech ich wzorów zachowań. Pierwszy z nich to wzór zachowania matki, dla której dobro dziecka jest ważne. Narratorki (N3, N4), u których ukształtował się taki wzór doświadczały swojej matki jako osoby, na którą zawsze mogły liczyć:

Trzeba jasno powiedzieć, że gdyby nie mama, która przyjeżdżała właściwie, w każdej chwili, to ja nie wiem, jak bym sobie poradziła, tak naprawdę... (N3).

Kiedy dziecko potrzebowało pomocy, to one organizowały dla niego pomoc specjalistyczną:

Zaprowadziła mnie do poradni psychologicznej... (N3).

Matka taka zapewniała dobra materialne swojemu dziecku:

Mama mi wyremontowała pokój, prawie sześć tysięcy dała, wszystko zrobiła, nowe łóżko, miałam po prostu cud ten pokój (N4);

i nigdy nie odpuszczała, nawet kiedy sytuacja córki wydawała się „beznadziejna”:

Nigdy się nie poddawała, zawsze mnie szukała, za co jej jestem bardzo wdzięczna [...], o, tutaj mam nawet napisane „dziękuję ci za wszystko, co dla mnie zrobiłaś i robisz przez całe moje życie” (N4).

Matki, dla których dobro dziecka jest ważne, godziły role wychowawcze z pracą zawodową i z punktu widzenia ich córek, robiły to dobrze.

Mama była tylko te trzy miesiące na wychowawczym i szła do prac [...] cały czas pracowali [rodzice] i dawali radę, uważam, że dawali radę... (N3).

Jeśli matki same nie mogły zajmować się dziećmi (co wynikało np. ze zobowiązań zawodowych), to w pomoc angażowały inne osoby (babcie, dziadków lub dorosłe rodzeństwo), tak żeby ich dzieci były zaopiekowane.

Drugim wzorem wyłonionym w wyniku analizy był wzór zachowania matki „niezainteresowanej” (określenie zaczerpnięte z wypowiedzi respondentek) dobrem dziecka. Ukształtował się on u pięciu narratorek (N1, N2, N5, N6, N10). Swoją matkę opisywały jako osobę niewydolną wychowawczo (z racji swojego uzależnienia, choroby nowotworowej czy depresji). Doświadczwały jej jako osoby, na której nie mogły polegać:

Mama zaczęła pić, no więc wiadomo, jak mama zaczęła pić to przestała się interesować mną i siostrą (N2).

Matki takie, były „nieobecne” w życiu ich dzieci. Opisywane były jako bierne:

Po prostu taka bierna mama, która siedziała, robiła na drutach i piła kawę, i paliła papierosy, wokół był syf, smród (N5).

Dla których bezpieczeństwo dziecka było nieistotne:

Kurczę, bo moja mama miała w nosie, co się ze mną dzieje. Nie obroniła mnie przed niczym. Przed żadnymi awanturami, przed pobiciem nigdy (N2).

Podobnie jak jego sytuacja szkolna:

No więc wiadomo, jak mama zaczęła pić, to przestała się interesować szkołą i generalnie tym, co jest normalne dla dzieci (N2).

Nie dbały o dobra materialne dla swoich dzieci:

Nigdy nie wystąpiła o alimenty, nigdy... (N5).

Matki takie koncentrowały się przede wszystkim na swoich potrzebach:

Moja mama, hmmm [...], była i do tej pory wydaje mi się, że jest panią lekkich obyczajów, tak? tak że bardzo często gęsto mieliśmy różnych mężczyzn w domu (N6);

i/lub swojej chorobie:

Chorowała na raka, przy cesarce coś tam poszło nie tak i od tego mojego urodzenia coś tam się ciągnęło. Większość y..., większość leżała w szpitalu, przebywała w tym szpitalu także mała co była w domu (N1).

W wyniku chorób traciły prace i popadały w zależności od innych osób:

Jak zaczęła pić, to straciła pracę i już do niej nie wróciła (N2).

Ona wiecznie była uzależniona od niego finansowo, mieszkaniowo i w ogóle (N10).

Narratorki, u których ukształtował się taki wzór zachowania matki, swoją tożsamość budowały w opozycji do zachowań swojej rodzicielki:

Bo ja nie mogłam być jak moja mama, czyli taka łagodna i pozwalająca na wszystko (N5).

Kolejnym wzorem zachowania matki, jaki wyłoniono w wyniku analizy materiału empirycznego, to wzór zachowania matki „z marnym autorytetem rodzicielskim” (określenie zaczerpnięte z wypowiedzi respondentek). Ukształtował się on u trzech narratorek (N7, N8, N9). Dla matek takich dobro ich dziecka było ważne, jednak zachowania, które miały je zapewnić, były nieudolne. Matki takie miały ograniczone umiejętności wychowawcze:

Nawet, jak była [matka] wzywana do szkoły, no to chodziła, tak. Ale ona była bezradna, zupełnie nie wiedziała, co ma robić... (N7).

Brak stabilności emocjonalnej rodzielek przekładał się na ich relację z córkami:

Mama była bardzo nerwowa. (...) Trudno jej było coś powiedzieć, bo zrozumiała wszystko nie tak, jak powinna (N9).

Narratorki relację z matką doświadczały jako trudną, ale stałą na przestrzeni czasu:

To były bardzo trudne relacje i tak, no... Ja nie byłam wymarzoną córką i moja mama nie była wymarzoną mamą, nie? Ale była... (N7).

To matka dawała im poczucie przynależności do rodziny:

Chciałam wrócić do domu, bo jednak brak rodziny robi swoje. Miałam tylko nadzieję, że wrócę, będzie dobrze. Wróciłam, mama mnie przyjęła pod swoje skrzydło do domu (N8).

Matki z tego wzoru, godziły wychowanie dziecka z pracą zawodową. To, co specyficzne dla tego wzoru, to „interesowność” działań matki i oczekiwanie od córek wzajemności:

Z mamą mam kontakt. Chociaż czasami działa na mnie po prostu jak płachta na byka, ale pomaga mi, a ja muszę pomagać jej (N9).

Dla matek tych dobro dziecka było ważne, ale brakowało im umiejętności, aby sprostać potrzebom dziecka. Jednak w sytuacjach trudnych zawsze mogły na nią liczyć:

Jak coś straszego się działo to ja do niej [matki] szłam i pomagała (N8).

Wzór zachowania matki ukształtowany w rodzinie pochodzenia, zgodnie z założeniami teorii przemocy symbolicznej, jako zinterioryzowany w procesie wychowawczym, powinien być reprodukowany w rodzinie nuklearnej (co gwarantuje ciągłość pokoleniową). Biorąc pod uwagę powyższe, można zastanowić się, jaki wzór zachowania matki prezentowały uczestniczki badania w rodzinie nuklearnej.

Narratorki jako matki – wzór zachowania matki prezentowany w rodzinie nuklearnej

Do opisu wzoru matki, który przejawiał się w zachowaniu narratorek wobec własnych dzieci, wykorzystano dziewięć narracji. Jedna z uczestniczek badania nie miała dzieci i w wywiadzie nie wspomniała o chęci ich posiadania. Tym samym z analizy dziewięciu narracji wynika, że dla trzech uczestniczek badania (N1, N2, N6) nadrzędną rolą życiową była rola matki, nazwana w tym opracowaniu wzorem zachowania matki, dla której dobro dziecka jest najważniejsze.

Narratorki te wypełniały wiele ról życiowych, ale podporządkowały je przede wszystkim dbaniu o dobro swoich dzieci. Dla N1 dzieci stanowiły jej „talizmany życiowe”, które dawały jej siłę i zadowolenie z życia. N2 stwierdziła, że „nie odpuszcza nigdy, gdy chodzi o dobro jej synów”, a dla N6 dzieci były „zawsze na pierwszym miejscu”. Dla matek z tego wzoru aspekt zdrowia ich dziecka był sprawą najważniejszą i wymagającą „zwiększonej” uwagi z racji różnych dolegliwości zdrowotnych:

Ale wszystko sprawdzam lekarzem, czy udaje, czy nie udaje – nieważne, bo mogę coś przeoczyć.... A ja tego nie chcę (N2).

Matki te przywiązywały także wagę do wykształcenia swoich dzieci:

Rozmawiałam z panią, bo ona jest traf, że ona jest wychowawczynią i ona jest nauczycielką angielskiego, no ale prosiłam żeby y... korepetycje jakieś chociaż dwa razy w tygodniu, żeby było (N1).

Swoją ważność jako matki potwierdzały opinią dzieci o sobie:

Ja później... przez przypadek dostałam tą diagnozę do ręki. I podobno jestem największym autorytetem dla dzieci (N2).

Dobro dziecka dla tych matek było nadrzędne zarówno w stosunku do związków, które tworzyły:

To jest najważniejsze [...] dla dzieci jest naprawdę, naprawdę dobry (N6);

jak i do pracy zawodowej, którą wykonywały:

Ja zawsze sobie wybierałam takich ludzi [u których pracowałam], żeby nikomu nie przeszkadzało moje dziecko (N1).

Były również w stanie zrezygnować z pracy zawodowej na rzecz opieki nad dzieckiem:

Mówię do pracy na pewno pójdę, ale dopiero jak młodszy syn wyrośnie z tych migren, nie będzie potrzebował mamusi pod ręką (N2).

Kolejnym wzorem, który został wyłoniony z analizy narracji pod kątem zachowań sprzyjających lub niesprzyjających dbaniu o dobro dziecka, to wzór zachowania matki, dla której dobro dziecka jest ważne. Wzór ten był charakterystyczny dla pięciu narratorek (N3, N4, N5, N8, N9).

Narratorki, u których w narracjach wyłonił się taki wzór, to matki łączące wychowanie dzieci ze swoją karierą zawodową, gdzie obie te role były dla nich ważne.

Narratorki te dbały o dobro swoich dzieci i zapewniały im dobre warunki materialne. Podobnie jak dzieci matek z pierwszego wzoru, ich dzieci także miały problemy zdrowotne czy trudności w nauce, które wymagały opieki specjalistycznej:

Jak się urodził, to bardzo dużo chorował, bardzo dużo specjalistów, więc... Do tej pory, także ciężko, ale nie możemy sobie odpuścić, jeździmy do wielu lekarzy (N9).

Matki te dobrze wywiązywały się ze swoich obowiązków – były dobrymi pracownicami:

Znowu złożyłam dokumenty, to mnie przyjęli bez żadnego „ale”, pamiętam, jeszcze miałam rozmowę z kierownikiem sklepu, nie było problemu (N8).

A dzięki swojej pracy mogły zapewnić dzieciom np. prywatną i najlepszą opiekę zdrowotną:

Ma różnych lekarzy. Ma nefrologa, ma pulmonologa. Nie mamy dobrych lekarzy. Więc dojazd do Ł [duże miasto]. Prywatnie (N9);

czy intensywne korepetycje:

Jak trzeba było pięć razy w tygodniu chodzić na korepetycje po dwie godziny, to trzeba było (N5).

Wykształcenie ich dzieci było dla nich bardzo ważne:

Jest inteligentny, skończył szkołę średnią, geodezję, zrobił maturę (N3).

Czerpały one satysfakcję z tego, że dzięki łączeniu kariery z wychowaniem dzieci, mogły troszczyć się o nie finansowo i zapewniać im wszelkie dobra materialne:

Ważniejsze dla mnie osobiście, żeby moje dziecko miało wszystko nowe kupione, czyściutki, piękne (N4).

Swoją karierę zawodową i samorozwój dostosowywały do wieku dziecka i jego potrzeb:

Ja mogłam wyjechać rano [gdy córka miała 17 lat], wrócić wieczorem i nic się nie działo złego...(N5).

Dla matek tych istotną kwestią były również związki, które tworzyły, i ich wpływ na dobro dziecka:

Zmieniliśmy dziecku nazwisko, bo miało moje. Nazwisko miało moje. I zmieniliśmy na nasze. Mamy to samo nazwisko, więc nie ma jakiś tam problemów. I J. [imię syna] jest wychowywany przez męża, jak własny syn (N9).

Kolejnym wzorem, jaki wyłoniono z narracji uczestniczek badania, to wzór zachowania matki „z marnym autorytetem rodzicielskim”. Był charakterystyczny dla jednej z narratorek (N7). Macierzyństwo sprawiało jej trudność:

No, dzieci się pojawiały, najpierw córka. Bardzo takie trudne, ja myślę, że ja jeszcze nie dorosłam, w tym czasie nie dorosłam do wychowywania dziecka (N7).

Matka ta doświadczała siebie jako osoby z ograniczonymi umiejętnościami wychowawczymi:

Dokuczano jej [córce narratorki] Ale to ja się wszystko dowiedziałam dopiero po czasie (N7);

której autorytet wychowawczy łatwo było podważyć:

Lekarz też tak podsumował w przychodni „Co pani robi z tym dzieckiem? Przecież to jest zaburzone dziecko” (N7).

Świadomość ograniczonych umiejętności wychowawczych sprzyjała poszukiwaniu dobrej opieki dla dzieci wśród najbliższych:

Moja mama jakby przejęła opiekę nad dziećmi, [...] i dzieci wychowała, i bardzo mi pomagała, bardzo mnie wspierała (N7).

Matka ta doświadczała trudności emocjonalnych, ale dzieci dawały siłę, żeby je przezwyciężyć:

Miałam takie okresy, kiedy mówię, już nie wrócę do tego domu. No, tak, ale dwójka dzieci czeka, przecież ich nie zostawię [...], bo zatruwał mi życie skutecznie [mąż] (N7).

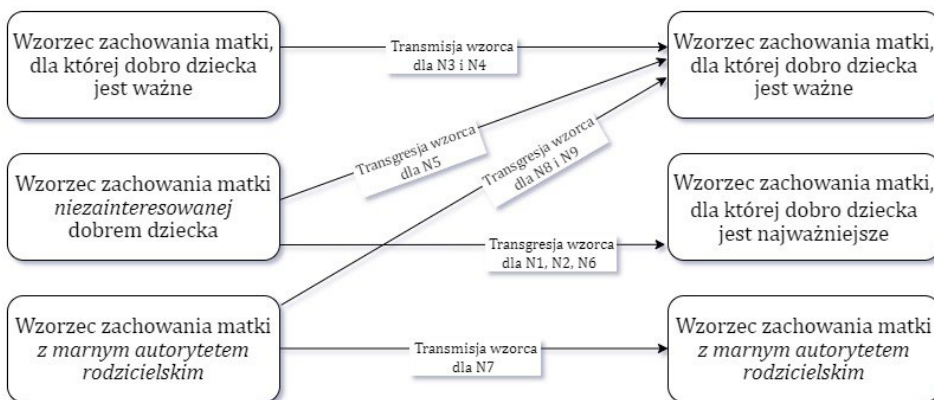
Matka z tego wzorca godziła wychowanie dzieci, pracę zawodową i rozwój swojej pasji – turystyki. W dużej mierze to pasja pozwalała znosić jej trud macierzyństwa:

To była taka odskocznia od dzieci, od domu, od problemów (N7).

Transgresja i transmisja pokoleniowa wzoru zachowania matki

W oparciu o analizę materiału empirycznego, dokonując rekonstrukcji przeszłych i teraźniejszych perspektyw odnoszących się do wzoru zachowania matki, można stwierdzić, że u uczestniczek badania wzór ten uległ procesowi transmisji pokoleniowej, jak również podlegał procesowi transgresji (ryc. 1).

Ryc. 1. Transmisja i transgresja wzoru zachowania matki



Źródło: badania własne.

Wzór zachowania matki, dla której dobro dziecka jest ważne, ukształtowany w rodzinie pochodzenia u dwóch narratorek, uległ procesowi transmisji pokolenio-

wej. Obie narratorki w rodzinie nuklearnej reprodukowały ten wzór. Z kolei wzór zachowania matki „z marnym autorytetem wychowawczym” uległ zarówno transmisji pokoleniowej (dla jednej z narratorek), jak i transgresji (u dwóch badanych kobiet) do wzoru zachowania matki, dla której dobro dziecka jest ważne. Można założyć, że wartość, jaką stanowi dobro dziecka, uległo transmisji pokoleniowej, ale co ważne – w wyniku transgresji i mechanizmu dyspersji wzór ten został u nich ulepszony i wzbogacony o bardziej konstruktywne metody wychowawcze. Ostatnim wzorem zachowania matki, który nie ulegał procesowi transmisji pokoleniowej, to wzór zachowania matki „niezainteresowanej” dobrem dziecka. Narratorki, u których wzór ten ukształtował się w rodzinie pochodzenia, dokonały świadomej transgresji zachowania wynikającego z tego wzoru i prezentowały w rodzinie nuklearnej wzór zachowania matki, dla której dobro dziecka jest najważniejsze (dokonały tego trzy respondentki), i wzór zachowania matki, dla której dobro dziecka jest ważne (dokonały tego dwie narratorki). Narratorki, u których w rodzinie pochodzenia ukształtował się wzór zachowania matki „niezainteresowanej” dobrem dziecka, swój obraz matki budowały w opozycji do zachowań rodzicielki.

Podsumowanie i wnioski

Analiza doświadczeń życiowych narratorek wykazała, że w rodzinie pochodzenia ukształtowały się u nich trzy wzory zachowania matki. W dwóch z nich (wzór zachowania matki, dla której dobro dziecka jest ważne i wzór zachowania matki „z marnym autorytetem rodzicielskim”) dobro dziecka stanowiło istotną wartość. Wzór zachowania matki, dla której dobro dziecka jest ważne, w doświadczeniach narratorek nie był czynnikiem przyczyniającym się do ich demoralizacji. Natomiast we wzorze zachowania matki „niezainteresowanej” dobrem dziecka ukazano zachowania, które w badaniach naukowych (zob. Ouyang, Cheung 2023; Joyner, Beaver 2021; Sobczak, Zacharuk 2021) uznawane są za patalogizujące rozwój społeczny dziecka.

W artykule ukazano także wzory zachowania matek prezentowane w rodzinie nuklearnej. W każdym z nich ważną wartością składową było dobro dziecka. Wzór zachowania matki, dla której dobro dziecka jest najważniejsze, zbliża się do opisywanego w literaturze wzorca „matki Polki”, gdzie przekłada ona dobro dziecka ponad własne potrzeby i nie ma dla niej nic cenniejszego niż jego „dobre wychowanie” (zob. Cieślukowska-Ryczko 2022). Pozostałe dwa wzory zachowania są zbliżone do wzorca „nowej matki”, która dba o dobro dziecka, ale ma również inne ważne dla niej aktywności (praca zawodowa, pasje), które łączy z macierzyństwem (zob. Sikorska 2009).

Analiza doświadczeń życiowych narratorek wykazała także, że wzór zachowania matki podlega zarówno transmisji pokoleniowej, jak i transgresji w rodzinie nuklearnej. Procesy te w dużej mierze zależą od jakości relacji i atmosfery domu rodzinnego (Dobrowolska 2018; Jezierska 2013). Dbanie o dobro dziecka, nawet pomimo braku umiejętności wychowawczych, sprzyja powielaniu tego wzoru w kolejnych pokoleniach, jak również jego dyspersji. Brak zainteresowania dobrem dziecka, co w dużej mierze u ba-

danych kobiet generowało poczucie opuszczenia, samotności i braku bezpieczeństwa, nie stał się ich nawykowym zachowaniem wobec własnych dzieci. Z dużym prawdopodobieństwem niekorzystny klimat emocjonalny w takich rodzinach powodował odrzucanie zachowań wynikających z wzoru i kształtowanie swojej tożsamości na zasadzie działań przeciwstawnych do zachowania rodzicielki (Majewska 2017).

Podstawowy wniosek wysunięty z przeprowadzonego badania stanowi to, że wzory zachowania, w których dobro dziecka jest ważne, jako nabyte w rodzinie pochodzenia, wyuczone i zinterioryzowane, są reprodukowane w rodzinach nuklearnych (wzory te podlegają również ulepszeniu). Jednak wzór zachowania matki „niezainteresowanej” dobrem dziecka, jako odbiegający od standardów społecznych, norm i wyobrażeń ogółu populacji, może zostać osłabiony i w wyniku transgresji uruchamiać zachowania przeciwne do tych wynikających z wzoru pierwotnego. Można przyjąć, że wzór pierwotny staje się nośnikiem konstruowania na zasadach odwrotnych zachowań jako matki.

Ograniczenia i przyszłe badania

Prezentowane w tym artykule uogólnienia odnoszą się przede wszystkim do badanej zbiorowości i poruszonej problematyki badawczej (ze względu na ograniczoną objętość artykułu, nie uwzględniono kontekstu wychowawczego innych członków rodziny), ale można je potraktować jako hipotezy odnoszące się do kategorii osób, które mogą być testowane w kolejnych badaniach na reprezentatywnych próbach.

Bibliografia

- Badinter E. (2013) *Konflikt: kobieta i matka*, tłum. J. Jedliński, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bakiera L., Harwas-Napierała B. (2016) *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Bereza B. (2016) *Psychologiczne uwarunkowania prawidłowych relacji w rodzinie*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio”, nr 4(28), s. 173–182.
- Bernasiewicz M., Noszczyk-Bernasiewicz M. (2017) „Nieobecny ojciec” – *casus rodzin nieletnich przestępców*, „Studia Edukacyjne”, nr 44, s. 161–175, <https://doi.org/10.14746/se.2017.44.10>.
- Bourdieu P., Passeron J. C. (2011) *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cieślukowska-Ryczko A. (2021) *Badania biograficzne rodzin więźniów. Refleksja metodologiczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2(260), s. 135–162, <https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2021-2.7>.

- Cieślukowska-Ryczko A. (2022) *Rodzice więźniów. Studium doświadczeń*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dobrowolska B. (2018) *Transmisja i reprodukcja wartości kulturowych w szkole na przykładzie wybranych mniejszości narodowych i etnicznych a kontekst społeczny. Elementy założeń teorii Pierre'a Bourdieu i Basila Bernsteina*, „Studia Międzykulturowe”, nr 1(8), s. 89–104, <https://doi.org/10.15804/em.2018.01.06>.
- Domurat A. (2017) *Józef Koziński*, „Decyzje”, nr 27, s. 121–128, <https://doi.org/10.7206/DEC.1733-0092.90>.
- Flick U. (2010) *Projektowanie badania jakościowego*, tłum. P. Tomanek, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gerrig R. J., Zimbardo P. G. (2006) *Psychologia i życie*, tłum. E. Czerniawska, M. Guzowska-Dąbrowska, A. Jaworska-Surma, J. Radzicki, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jezińska-Wiejak E. (2013) *Rodzina jako międzypokoleniowa płaszczyzna transmisji wartości*, „Wychowanie w Rodzinie”, nr 2(8), s. 285–299, <https://doi.org/10.61905/wwr/171139>.
- Joyner B., Beaver K. M., (2021) *Maternal Depression and Child and Adolescent Problem Behaviors: A Propensity Score Matching Approach*, „Psychiatric Quarterly”, nr. 92, s.655–674, <https://doi.org/10.1007/s11126-020-09842-2>.
- Koziński J. (1987) *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Koziński J. (2000) *Koncepcje psychologiczne człowieka*, wyd. 10, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Koziński J. (2004) *Spółczesność transgresyjna. Szansa i ryzyko*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Koziński J. (2007) *Psychotransgresjonizm: nowy kierunek psychologii*, wyd. 2, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Krzyńska-Żach B. (2007) *Pedagogika rodziny : przewodnik do ćwiczeń*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Maciąg-Budkowska M., Rzepa T. (2017) *Jaka jest „idealna matka”? Rozumienie roli matki przez współczesne kobiety*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia”, nr 30(3), s. 93–107, <https://doi.org/10.17951/j.2017.30.3.93>.
- Majewska A. (2017) *Rodzinną transmisją międzypokoleniową w świetle teorii transgresji*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio”, nr 2(30), s. 145–153.
- Matysiak-Błaszczak A., Błasiak A., Ratajczak Ł., Ściupider-Młodkowska M. B., Zychowicz M., Gątarek I., Jankowiak B. A. (2020) *Relacje dziecka z rodzicami w: Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki*, H. M. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 287–318.
- Ouyang Q., Cheung R. Y. M. (2023) *Mother-Child Versus Father-Child Conflict and Emerging Adults' Depressive Symptoms: The Role of Trust in Parents and Maladaptive Emotion Regulation*, „Journal of Adult Development”, nr 30, s. 205–215, <https://doi.org/10.1007/s10804-022-09425-4>.
- Rubacha K. (2008) *Metodologia badań nad edukacją*, Kraków, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Ruiz-Ortiz R., Braza P., Carreras R., Muñoz J. M. (2017) *Differential Effects of Mother's and Father's Parenting on Prosocial and Antisocial Behavior: Child Sex Moderating*, „Journal of Child and Family Studies”, nr 26(8), s. 2182–2190, <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0726-4>.

- Schütze F. (2012) *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne*, tłum. K. Waniek, w: *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, K. Kaźmierska (red.), Kraków, Wydawnictwo „Nomos”, s. 141–278.
- Sikorska M. (2009) *Matka „chora” zamiast „złej” – o nowych wzorach macierzyństwa w: Być rodzicem we współczesnej Polsce. Nowe wzory w konfrontacji z rzeczywistością*, M. Sikorska (red.), Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 13–33, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323514763.pp.13-33>.
- Sobczak S., Zacharuk T. (2021) *Przewidywalna rola postaw rodzicielskich w nieprzystosowaniu społecznym*, „Resocjalizacja Polska”, nr 22, s. 525–545, <https://doi.org/10.22432/rp.415>.
- Suchocka A. (2011) *Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia polskiej szkoły*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej”, nr 4(187), s. 293–302.
- Urbaniak-Zajac D., Kos E. (2013) *Badania jakościowe w pedagogice*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r., *Kodeks rodzinny i opiekuńczy* (Dz.U. z 2023 r. poz. 2809).
- Wysocka E., Ostafińska-Molik B. (2015) *Zaburzenia przystosowania młodzieży a style wychowania w rodzinie*, „Pedagogika Społeczna”, nr 4(58), s. 55–79.

O Autorce

Agnieszka Jaros – dr nauk społecznych, pedagog, psycholog, psychoterapeuta. Adiunkt naukowo-dydaktyczny w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacji Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Autorka i współautorka wielu publikacji naukowych poświęconych problematyce zachowań trudnych u dzieci, młodzieży i osób dorosłych. Ostatnie lata pracy poświęciła problematyce naznaczania społecznego podejmując się badań nad doświadczeniami byłych wychowanek placówek resocjalizacyjnych.

Agnieszka Jaros – PhD in the field of social sciences, pedagogist, psychologist and psychotherapist. Assistant Professor at the Department of Social Pedagogy and Social Rehabilitation of the Faculty of Educational Sciences, University of Lodz. Author and co-author of scientific publications in the field of problem behaviors of children, adolescents and adults. Recently, she has been working on the issue of social labeling, undertaking research on the experiences of former residents of social rehabilitation centers.

Ricardo Francelino* Nadja Acioly-Régnier** Alonso Bezerra de Carvalho*** 

Dialogues entre Freire, Wallon et Vygotsky : place et rôle de l'affectivité dans le processus éducatif

Abstrait

Cet article s'inscrit dans le cadre d'une thèse du premier auteur, dirigée par les deux derniers auteurs. L'objectif ici est de réaliser une réflexion sur la proposition *d'être dans le monde*, vue à partir des perspectives de Paulo Freire, Henri Wallon et Lev Vygotsky, ainsi que sur ses implications affectives et culturelles dans l'acte d'enseigner. Pour Freire (1996), l'acte éducatif est un processus de déconstruction de la dégradation produite par le néolibéralisme dans les sociétés contemporaines. C'est une lutte constante, consciente et une prise de conscience des classes exploitées sur les mécanismes de la déshumanisation de l'Homme. Dans ce contexte, le rôle et la place de l'enseignant sont constamment confrontés à un univers socio-affectif, en impactant la manière dont les étudiant(e)s s'impliquent dans la construction du sens dans le processus formatif. Le modèle d'éducation appelé par Freire (1981) éducation bancaire, qui prévaut encore dans les structures d'enseignement contemporaines, ne suffit plus à répondre aux besoins actuels de la société cybernétique. C'est pourquoi le besoin de former des professionnels aux compétences relationnelles est devenu plus évident au cours du présent siècle. Dans cette scène, Vygotsky et Wallon sont convoqués dans cet article pour une meilleure compréhension des processus psychiques de construction de significations imprégnés d'affectivité. Wallon (1968), en démontrant que l'affectivité est le premier mécanisme par lequel l'être humain se rapporte au monde. Vygotsky (1998) en proposant que l'affectivité est une partie constitutive de la culture, qui influence le développement des fonctions psychologiques supérieures, sans lesquelles

Article déposé le 13 mai 2024 ; accepté pour publication le 18 juillet 2024.

* São Paulo State University (UNESP), Assis, Brazil.

** Université Claude Bernard Lyon1, France.

*** São Paulo State University (UNESP), Marília, Brazil.

la puissance génétique ne serait pas réalisée. Avec leurs recherches, ces auteurs ont démontré que l'affectivité et la culture sont essentielles dans la construction des significations, dans les structures relationnelles, indéniablement marquées par la présence d'affects. Ces théoriciens nous aident aussi à comprendre que la formation des enseignants est fortement marquée par le *modus operandi* du cartésianisme, n'étant plus en mesure de répondre aux exigences actuelles de la société, en favorisant la distance entre les sujets du processus éducatif, ce qui a conduit à un mouvement de déshumanisation. Pour que l'enseignant réussisse dans ses activités, il est nécessaire de reconnaître les variables socioculturelles avec lesquelles il entend travailler, de connaître le langage représentationnel et symbolique que cet «autre» possède déjà pour, à partir de cette réalité déjà construite, chercher à établir des liens sémantiques et affectifs avec la réalité environnante, dans un premier acte, et avec la culture historico-scientifique accumulée par la société, dans un second moment. L'acte de mise en relation est en soi, *a priori*, un acte éducatif, puisque, selon Freire « Personne n'éduque personne, personne ne s'éduque lui-même, les Hommes s'éduquent entre eux, médiatisés par le monde » (Freire 1981: 79).

Mots clés : affectivité, formation des enseignants, approche socioculturelle.

The Dialogue Between Freire, Wallon and Vygotsky: The Place and Role of Affectivity in the Educational Process

Abstract

This paper is part of a thesis of the first author, which is being supervised by the other two authors. The objective here is to reflect on the proposition of being “in the world,” seen from the perspectives of Paulo Freire, Henri Wallon and Lev Vygotsky, as well as on its affective and cultural implications for the act of teaching. For Freire (1996), the educational act is a process of deconstruction of the degradation produced by neoliberalism in contemporary societies. It is a constant, conscious struggle, an awareness by the exploited classes of the mechanisms of the dehumanization of humanity. In this context, the role and place of the teacher are constantly confronted with a socio-affective universe, impacting the way in which students get involved in the construction of meaning in the educational process. The education model called by Freire (1981) banking education, which still prevails in contemporary educational structures, is no longer sufficient to meet the current needs of the cybernetic society. Thus, the need to train professionals in relational skills has become even more evident in the present century. To better understand the psychological processes involved in constructing meanings with significant emotional content, the article refers to the theories of L. Vygotsky and H. Wallon. Wallon (1968) demonstrates that affectivity is the first mechanism by which human beings relate to the world. Vygotsky (1998) proposes that affectivity is a constitutive part of culture, which influences the development of higher psychological functions, without which genetic power would not be realized. In their research, these authors have demonstrated that affectivity and culture are essential in the construction of meanings in relational structures, undeniably marked by the presence of affects. These theorists also help us to understand that the training of teachers is strongly

marked by the Cartesian *modus operandi*, no longer able to meet the current demands of society; by increasing the distance in the educational process, it contributes to its dehumanization. For the teacher to succeed in his or her activities, it is necessary to recognize the sociocultural variables with which he or she intends to work, to know the representational and symbolic language that this "other" already possesses, and then, from this already constructed reality, firstly to seek to establish semantic and emotional links with the surrounding reality, and secondly, with the historical-scientific culture accumulated by society. The act of establishing a relationship is in itself, an educational act, since, according to Freire, "No one educates anyone, no one educates himself, Men educate themselves, mediated by the world" (Freire 1981: 79).

Keywords: affectivity, teacher training, sociocultural approach.

Dialog pomiędzy Freire, Wallonem i Wygotskim: miejsce i znaczenie emocjonalności w procesie edukacyjnym

Abstrakt

Artykuł wpisuje się w ramy rozprawy doktorskiej pierwszego z autorów, która powstaje pod kierunkiem dwojga pozostałych. Przedmiotem artykułu jest refleksja nad propozycją *bycia w świecie*, z punktu widzenia trzech autorów: Paulo Freire, Henri Wallona i Lwa Wygotskiego, a także nad implikacjami emocjonalnymi i kulturowymi aktu nauczania. Dla Freire (1996) akt edukacyjny jest procesem dekonstrukcji degradacji, wytworzonej przez neoliberalizm współczesnych społeczeństw. Jest to nieustanna i świadoma walka, uświadomienie przez klasy uciśnione mechanizmów dehumanizacji Człowieka. W tym kontekście rola i miejsce nauczyciela są nieustannie konfrontowane ze światem społeczno-emocjonalnym, mającym wpływ na sposób, w jaki uczący się angażują się w konstruowanie sensu w procesie kształcenia. Model edukacji, zwany przez P. Freire (1981) edukacją bankową, który jest nadal modelem przeważającym w strukturach współczesnego nauczania, nie jest już wystarczający by sprostać wymogom społeczeństwa cybernetycznego. Dlatego też w dobie obecnej niezbędne jest przygotowanie profesjonalistów posiadających umiejętności interpersonalne. W celu lepszego zrozumienia psychicznych procesów konstruowania znaczeń o znaczym ładunku emocjonalnym artykuł odwołuje się do teorii L. Wygotskiego i H. Wallona. H. Wallon (1968) udowadnia, że emocjonalność stanowi pierwszy mechanizm, za pomocą którego istota ludzka ustosunkowuje się do świata. L. Wygotski (1998) natomiast twierdzi, że jest ona nieodłączną częścią kultury, ta zaś ma wpływ na rozwój wyższych funkcji psychicznych, bez których oddziaływanie genetyki nie mogłoby się wypełnić. Poprzez swoje badania, obaj autorzy udowodnili, że emocjonalność i kultura są bardzo ważne w konstruowaniu znaczeń w strukturach relacji, przepełnionych emocjami. Pomaga nam to zrozumieć, iż kształcenie nauczycieli jest silnie przesiąknięte *modus operandi* kartezjanizmu, który nie jest już dziś w stanie odpowiedzieć na współczesne wymagania społeczeństwa; sprzyjając powiększaniu dystansu w procesie edukacyjnym doprowadza do jego dehumanizacji. Aby nauczanie było skuteczne, niezbędne jest uwzględnianie zmiennych społeczno-kulturowych oraz reprezentatywnego, symbolicznego języka tego « drugiego » i rozpoczynając od tego dążenie do semantycznego i emocjo-

nalnego powiązania z otaczającą rzeczywistością, a następnie, z kulturą historyczno-naukową kumulowaną przez społeczeństwo. Akt nawiązania relacji jest sam w sobie, *a priori*, aktem edukacyjnym, gdyż według P. Freire: Nikt nikogo nie kształci, nikt się nie kształci, Ludzie kształcą się nawzajem za pośrednictwem świata (Freire 1981: 79).

Słowa kluczowe: emocjonalność, kształcenie nauczycieli, podejście społeczno-kulturowe.

Introduction

La discussion sur les influences possibles de l'affectivité sur la psyché humaine est un thème central de nombreuses théories tout au long du développement humain. Déjà dans le monde grec, la théorie des tempéraments, ou théorie humorale élaborée par le philosophe et médecin Hippocrate, nommé par l'histoire comme le père de la médecine, distinguait déjà quatre tempéraments ou quatre humeurs liés à l'état d'esprit et à la personnalité de chaque personne. Cette théorie proposait que la prévalence et la tendance d'action de chaque personne étaient déterminées par l'une de ces quatre caractéristiques appelées tempéraments par Hippocrate, fortement liées aux états émotionnels de chaque personne. Cette théorie était basée sur la prémisse des fluides corporels inspirés d'Empédocle, étant divisés entre les profils : sanguin (sang), colérique (bile), flegmatique (lymphe ou flegme) et mélancolique (l'atrabile ou bile noire). Ces profils étaient implicitement liés aux tendances d'action de chaque individu, à leurs émotions et à leurs caractéristiques affectives. Même en désuétude après le début du développement de la psychologie scientifique au XIXe siècle, c'est un exemple que, depuis la Grèce antique, les relations entre affectivité et prise de décision, entre affectivité et personnalité, entre les émotions et les processus de développement étaient déjà des objets d'intérêt pour les philosophes antiques.

Mais ce n'est qu'avec Wilhelm Wundt (1832–1920), considéré comme le fondateur de la psychologie scientifique, que les théories sur le psychisme humain ont pris de l'importance et du caractère scientifique. Wundt a utilisé quelques principes formulés par Hippocrate pour une relecture des principes de ce qu'il nomme l'intensité des mouvements internes (émotions) et la vitesse de variation des mouvements internes. Sur la base des propositions de Wundt, Hans Jürgen Eysenck (1916–1997), psychologue allemand vivant en Grande-Bretagne, a développé les concepts d'introversion et d'extraversion, également utilisés par Carl Gustav Jung (1875–1961).

Même si, au fil du temps, ces théories ont démontré les limites de leurs propositions théoriques et, dans de nombreux cas, les incohérences théoriques découvertes par le progrès scientifique, elles ont été fondamentales pour l'évolution de la pensée et la structuration des sciences telles que nous les connaissons aujourd'hui. Elles ont influencé la façon dont la société en général et l'école en particulier s'organisent.

Vygotsky et la déconstruction de la métaphysique cartésienne

Dans cet univers de manifestations et de théories qui se proposaient d'expliquer la dynamique des affects, Lev Semionovitch Vygotsky (1896–1934), qui, au début du XXe siècle, a fortement contribué au développement de la psychologie scientifique, avec une attention particulière pour les processus mentaux et les fonctions psychologiques supérieures. Cependant, les travaux de Vygotsky sur les émotions et leur influence sur la formation de l'être humain sont peu visibles dans son œuvre. La production de Vygotsky relative aux émotions n'est pas un thème mis en avant par ses commentateurs et disciples qui ont privilégié la discussion d'autres aspects de la vaste œuvre de Vygotsky. Cependant, déjà dans la *Psychologie de l'art*, le thème des émotions occupait une place centrale dans les discussions vygotskiennes. Il est remarquable chez Vygotsky de situer le rôle des émotions pour la formation sociale de l'esprit, puisqu'elles occupent une place centrale dans le développement des fonctions psychologiques supérieures, au même titre que la mémoire, l'imagination et l'abstraction, entre autres.

L'un des thèmes centraux de Vygotsky (1998) en ce qui concerne les émotions, était d'élucider les contradictions présentes dans les principes métaphysiques et mécanistes de la théorie de Descartes. Selon Vygotsky, pour Descartes, « Dans l'histoire du psychisme humain, non seulement aucune perspective du développement des émotions n'est possible, mais au contraire, elles sont condamnées à une régression continue et, à la fin, à la mort. » (Vygotsky 1998 : 253). Cet auteur était farouchement opposé à l'idée d'involution présente dans les écrits cartésiens qui avaient en eux-mêmes une image destructrice de la sphère émotionnelle de notre conscience. Il convient de noter que le concept d'affectivité développé par Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879–1962) plus tard et utilisé dans ce texte, n'a été utilisé ni par Vygotsky et ni par René Descartes qui ont abordé le thème des passions et des émotions humaines. Wallon proposait que les émotions, les sentiments et les passions soient trois manifestations de l'affectivité, chacune avec ses spécificités que nous expliciterons plus loin.

Selon la lecture de Vygotsky, il est indispensable de distinguer rigoureusement les émotions, telles qu'elles sont habituellement représentées, et la catégorie d'expériences émotionnelles que décrit la psychologie clinique (Vygotsky 1998 : 255). Selon lui, il y avait une distinction incontestable à faire entre la manifestation psychique des émotions et leurs matérialisations corporelles, leurs expressions physiques. Les recherches de Vygotsky ont démontré que l'explication selon laquelle les altérations viscérales et musculaires étaient la cause et la source des émotions ne tenait pas la route. Sans nier la thèse évolutionniste de Charles Darwin (1809–1882), Vygotsky souligne l'importance de notre cerveau et du dynamisme psychique pour le développement historique de la conscience et, par conséquent, de nos émotions. « Le développement historique de la conscience humaine est lié, en premier lieu, au cortex encéphalique » (Vygotsky 1998 : 254). Rappelons ici que Vygotsky avait écrit vers 1933, sans les moyens actuels de l'imagerie par résonance magnétique, des examens de neuro-imagerie, démontrant une proposition novatrice pour son époque. Pour Vygotsky, le cor-

tex est la partie de notre conscience qui se distinguerait qualitativement des autres parties du cerveau, où se situaient les fonctions psychologiques supérieures. Pour lui, les sentiments sont des éléments constitutifs de ces fonctions.

Suivant cette ligne théorique, Vygotsky (1998) utilise la réflexologie de Pavlov pour démontrer l'indéfendabilité de la théorie des passions innées de Descartes, en montrant que le développement ou le conditionnement d'une réponse émotionnelle acquise serait possible.

Ainsi, Vygotsky s'est consacré dans son ouvrage *Théorie des Émotions* à élucider les contradictions théoriques apparues à son époque sur les conceptions et les influences des émotions et des sentiments pour la constitution de la psyché humaine. Dans ses critiques, Vygotsky a soutenu que la théorie de James-Lange, représentant de l'organicisme physiologique à la fin du XIXe siècle, ne résisterait pas au simple choc expérimental de leurs propositions. Pour soutenir ses propositions, Vygotsky s'est appuyé sur plusieurs recherches de son temps pour démontrer sa thèse.

Ainsi, afin de dévoiler les contradictions présentes dans les énoncés mêmes de la théorie organiciste périphérique, Vygotsky s'est attaché à répondre à deux questions fondamentales : la manifestation des émotions est-elle possible sans leurs manifestations corporelles ? L'apparition d'une émotion est-elle possible si le processus mental est totalement absent, s'il ne fait que provoquer ses manifestations corporelles de manière artificielle (Vygotsky 1998 : 31).

Pour répondre à ces questions, Vygotsky reprend les recherches de Cannon, Bard et Sherrington, qui ont apporté des preuves corroborant l'hypothèse de Vygotsky, selon laquelle les manifestations corporelles ne sont pas la conséquence ou le moteur de l'expérience émotionnelle, de caractère psychique. De même, Vygotsky souligne que les recherches de S. A. Wilson (1924) et du médecin espagnol Marañón (apud Cannon 1927 : 113), ont démontré que les aspects objectifs et subjectifs des émotions étaient présents dans leurs études, sans relation de cause à effet comme le proposaient les théories précédentes. Ces propositions remettent en cause le parallélisme psychophysique cartésien et l'inclusion de la sphère psychique des émotions, que Wallon définira plus tard comme des sentiments.

De même, Vygotsky reprend les propositions de Wundt qui s'opposent, à cet égard, aux théories périphériques et organicistes des émotions. Wundt a défendu l'existence de la théorie connue sous le nom de théorie des sensations innervées ou des sensations intériorisées. Ces sensations intérieures, celles qui ne passeraient pas par les nerfs pour exister, constitueraient des perceptions internes, ou introspectives de notre condition psychique.

Même en subissant certaines représailles politiques, Vygotsky a reconnu l'apport brillant de Sigmund Freud (1856-1939) en matière d'analyse clinique et d'esprit pionnier dans la lutte contre les théories périphériques des émotions. Cependant, il y avait quelques exceptions à la pensée freudienne, à propos de la notion de plaisir, ce qui l'incita à reprendre les recherches de Karl Bühler (1879-1963), qui montraient que le développement de la vie psychique de l'enfant n'était pas exclusivement déterminé par le principe du plaisir freudien.

La théorie de Bühler reprise par Vygotsky (2003) met en évidence une conceptualisation alternative du principe de la sensation émotionnelle en tant que plaisir/déplaisir. Dans cette approche, le principe d'activité est lié aux émergences du plaisir chez les enfants, démontrant que les processus émotionnels, compris ici également comme des processus de manifestation du plaisir, organisent certains principes de la dynamique de la vie affective et de son évolution conséquente. L'un des objectifs centraux de Vygotsky, lorsqu'il a repris les recherches de Bühler, était de mettre en évidence la possibilité du développement de l'affectivité, idée développée plus tard par Wallon (1968) d'une manière plus complète.

Vygotsky (2003) poursuit son analyse en reprenant également les recherches expérimentales d'Edouard Claparède qui établit une division appropriée des manifestations des sentiments et des émotions. De manière similaire à ce que proposera Wallon (1968), Claparède attribue aux manifestations les plus instinctives, biologiques de nos manifestations affectives, le concept d'émotion et aux manifestations plus proches de notre conscience, les attributs des sentiments. Cette division n'était jusqu'à présent pas claire dans les écrits sur la vie affective qui désignaient initialement toutes les expressions de notre affectivité comme des passions, des émotions ou des sentiments. Cette division initiée par Claparède a été reprise par Wallon qui l'a déclinée en sentiments, émotions et passions.

Même en se déclarant adepte de la méthode clinique, et sous les restrictions de sa période historico-culturelle, Vygotsky (2003) poursuit la conclusion de son analyse en mettant en exergue les résultats de Lewin (apud Vygotsky 2003) dans ses recherches sur le développement psychique, pour qui les affects sont constitutifs des structures psychiques de l'être humain. Les réactions affectives sont entrelacées avec les autres manifestations psychiques humaines, telles que l'imagination, la créativité et les autres fonctions psychologiques. Elles sont constitutives du psychisme et, en tant que telles, doivent être valorisées et travaillées pour le développement de l'enfant.

Selon Vygotsky (2003), dans la théorie de Lewin, « La réaction émotionnelle est le résultat spécifique d'une structure donnée du processus psychique » (Vygotsky 2003 : 149). Les réactions émotionnelles peuvent se manifester à la fois dans les activités physiques (sports) et dans les activités purement intellectuelles (jeu d'échecs). Cette prémisse constitue une certaine distance avec les conceptions freudiennes qui ne concevaient pas la possibilité de prouver expérimentalement ces présupposés.

Nous pouvons constater que Vygotsky établit quelques principes fondamentaux pour la compréhension du développement psychologique. Selon lui, les psychologies de son époque étaient centrées sur deux tendances théoriques : les psychologies explicatives et les psychologies descriptives des processus psychologiques, sans toutefois parvenir à rompre avec la dichotomie présente dans le dualisme cartésien également lié au développement psychique.

On remarque le manque de systématisation de certains concepts appliqués par Vygotsky, que nous verrons mieux élaborés chez Wallon et mis en pratique par Freire. Cette conception du développement exposée dans les études vygotskiennes a profon-

dément influencé la conception de l'enfant et de l'école encore présente aujourd'hui dans l'école, orientant également le programme de formation des enseignants.

L'affectivité chez Wallon et ses influences sur les pratiques pédagogiques

Avec quelques similitudes de la pensée de Vygotsky, le concept d'affectivité et ses influences sur le développement de l'enfant ont été explorés en profondeur par le psychiatre et philosophe français Henri Paul Hyacinthe Wallon, qui, dans ses études, s'est consacré à la compréhension des processus constitutifs de la psyché humaine, avec un accent particulier sur les manifestations et les implications des affections humaines. Selon Catherine Tourette et Michèle Guidetti (2018), les recherches sur le développement affectif menées par Wallon ont été d'une importance primordiale pour le développement de l'enfant et son éducation au XXe siècle et occupent toujours une place prépondérante dans les recherches sur le développement humain.

Les travaux de Wallon font partie des théories qui ont proposé la compréhension des processus psychologiques humains. Selon des enquêtes récentes (Francelino 2022), la recherche en éducation a corroboré la thèse selon laquelle les relations sont marquées par l'univers affectif et que celui-ci influence de manière décisive la dynamique relationnelle (Leite 2018).

Pour Wallon, le processus de développement du sujet humain est organisé de manière non linéaire, et consiste en une alternance de mouvements d'expansion et de confinement, d'explosion et de stabilité, de prédominance des forces intéroceptives (viscérales, dirigées vers l'intérieur) et extéroceptives (environnementales, dirigées vers l'extérieur). Il ne nie pas nos racines évolutionnaires en ce qui concerne la genèse des processus constitutifs de l'être humain, mais il considère que l'Être humain est génétiquement social. La puissance génétique se réalise dans l'interaction avec l'environnement social, sans laquelle ce que nous entendons par humain ne serait pas réalisé.

Une contribution majeure de Wallon (1968) à la psychologie du développement de l'enfant a été la structuration du champ affectif. Wallon a divisé le champ affectif en trois instances distinctes : les émotions, les sentiments et les passions.

Selon Wallon, l'affectivité correspond à la capacité d'être affecté positivement ou négativement, tant par des sensations internes que par des stimuli externes. Elle constitue l'un des domaines fonctionnels constitutifs de l'être humain, divisé par Wallon en : affectivité, acte moteur, connaissance et personne. Dans cet article, nous nous concentrerons sur la compréhension de l'affectivité.

Selon Abigail Alvarenga Mahoney et Laurinda Ramalho de Almeida « l'affectivité renvoie à la capacité, à la disposition de l'être humain à être affecté par le monde extérieur/intérieur par des sensations liées à des tonalités agréables ou désagréables. » (Mahoney et Almeida 2005 : 19). Pour les auteurs, l'affectivité consiste en la disposition d'être affecté, avec ou sans consentement.

Pour Aurino Lima Ferreira et Nadja Acioly-Régner (2010),

ainsi, nous pouvons définir l'affectivité comme le domaine fonctionnel qui présente différentes manifestations qui deviendront plus complexes au cours du développement et qui émergent d'une base éminemment organique jusqu'à atteindre des relations dynamiques avec la cognition, comme on peut le voir dans les sentiments (Ferreira, Acioly-Régner 2010 : 26).

La théorie wallonienne nous permet de mieux comprendre comment la psyché humaine se structure à travers le développement affectif, cognitif et moteur. Selon Tran-Thong, Wallon a proposé une « approche génétique, concrète et multidimensionnelle » (Tran-Thong 1983 : 15), en proposant une compréhension conjoncturelle des domaines fonctionnels par lesquels l'enfant est constitué.

Pour Wallon, les émotions constituent la première forme de contact de l'enfant avec le monde, le premier mode d'interconnexion avec la réalité sociale. Il les définit ainsi :

Les émotions consistent essentiellement en systèmes d'attitudes qui, pour chacune, répondent à une certaine espèce de situation. Attitudes et situation correspondante s'impliquent mutuellement, constituant une façon globale de réagir qui est de type archaïque, et fréquente chez l'enfant. Une totalisation indivise s'opère alors entre les dispositions psychiques, toutes orientées dans le même sens, et les incidents extérieurs. Il en résulte que, souvent, c'est l'émotion qui donne le ton au réel. Mais, inversement, des incidents extérieurs acquièrent le pouvoir de la déclencher presque à coup sûr. Elle est, en effet, comme une sorte de prévention qui tient plus ou moins au tempérament, aux habitudes du sujet (Wallon 1968 : 148, propre traduction).

Nous pouvons constater que Wallon établit quelques principes intéressants à observer au sujet des émotions. Tout d'abord, leur caractère physique, d'action ou de réaction. Elles n'ont pas besoin d'être apprises, ne peuvent être séparées de nos dispositions psychiques, et fonctionnent surtout de manière réactive, dirigées vers l'environnement extérieur, et opèrent également chez l'être humain comme un mécanisme d'auto-préservation. Enfin, l'habitude peut exercer une influence sur certaines réponses émotionnelles. Wallon ajoute également qu'« il appartient précisément aux émotions, par leur orientation psychogénétique, de réaliser ces liens qui anticipent sur l'intention et le discernement » (Wallon 1968: 149). Pour Wallon, les premiers contacts de l'enfant avec le monde extérieur sont d'ordre émotionnel.

L'émotion se caractérise par la manifestation d'états corporels objectifs, manifestations viscérales, somatiques, musculaires, périphériques, organiques liées au caractère biologique de l'être humain, s'exprimant chez l'enfant par des signes qui parviennent aux sens. À la suite de ces changements de tonus, des contractions musculaires et des changements de tempérament peuvent être notés chez l'enfant. Les émotions manifestent la plasticité des affects. Selon Mahoney et Almeida, l'émotion chez Wallon « est l'extériorisation de l'affectivité [...] c'est le premier lien entre l'organique et le social » (Mahoney, Almeida 2005 : 20).

Pour Wallon, les émotions sont les premiers modes de relation de l'enfant au monde. « L'émotion se caractérise par la manifestation d'états subjectifs, liés au caractère biologique de l'enfant, qui s'expriment par des signes tels que l'inconfort, la faim et les pleurs. Ces changements émotionnels peuvent produire des contractions musculaires et modifier l'état d'esprit de l'être humain » (Francelino 2022: 37).

Les sentiments, selon Wallon (1968), présentent des manifestations plus proches de notre état psychologique. Il constitue un deuxième moment des manifestations affectives et peut participer à des relations plus dynamiques avec la cognition (Ferreira, Acioly-Régnier 2010).

Selon Wallon, « L'enfant que le sentiment sollicite n'a pas à l'égard des circonstances les réactions instantanées et directes de l'émotion » (Wallon 1968 : 153). Par ce biais interprétatif, la théorie de Wallon désigne les sentiments comme la part représentationnelle de l'affectivité, non nécessairement liée à une réponse sensible, directe ou immédiate à une sensation ou à un stimulus, mais une affection qui peut souvent être déguisée, interne, psychologique.

Selon Francelino,

les sentiments sont configurés comme des états subjectifs de plus longue durée, qui peuvent ou non entraîner une réaction organico-physiologique, c'est-à-dire déclencher ou non une émotion et déclencher une manifestation émotionnelle, d'influences décisives sur le psychisme et la constitution de la personnalité. Ils se distinguent des émotions par leur intensité, leur instantanéité et leur durabilité, car ils ne présentent pas la même réactivité que les émotions (Francelino 2022 : 58-59).

Différents des émotions qui sont instantanées et difficiles à déguiser, les sentiments se manifestent de manière plus pérenne, avec une durabilité, une intensité plus douce. Cette idée de perpétuité, de contiguïté, est un fondement présent dans la proposition wallonienne des sentiments, étant les affections les plus proches de notre conscience, constituant la représentation mentale même des émotions.

Les sentimentalistes, pour Wallon, cherchent à se distancer des « tempêtes émotionnelles » (Wallon 1971 : 151-152). Concernant son importance, Valéria Amorim Arantes (2003) affirme que les sentiments jouent un rôle fonctionnel dans l'organisation de la pensée et peuvent influencer les actions et les pensées autant que notre cognition (Arantes 2003 : 123).

Les passions constituent, chez Wallon, le contrepoids de l'équilibre affectif, le fondement de l'équilibre, des jugements, de la maîtrise de soi sur les manques et les excès de sentiments et d'émotions.

Dans le concept de passion proposé par Wallon, certaines structures organiques et cognitives doivent être développées pour que la passion puisse s'épanouir chez l'enfant. Celle-ci ne se produirait que lors du passage de la période sensori-motrice et projective au stade personnaliste. Avant cette période, l'enfant serait sous la domination des émotions.

Freire et changement de l'organisation du processus éducatif : les implications d'une attitude aimante dans l'acte d'enseigner

Avant de parcourir le chemin historique de la lutte et de la conquête de la place et du rôle de l'affectivité dans la construction de la personne complète, du sujet historique, culturel et relationnel par excellence, des phénomènes affectifs comme phénomènes constitutifs de la personnalité, de la volonté, des désirs, de l'imagination, de la mémoire, bref, de la construction de la personne complète, pour reprendre les termes de Wallon, l'affectivité a été reléguée au rang d'épiphénomène, de manifestation subalterne de notre psychisme. Les travaux menés en psychologie scientifique, en neurosciences et dans d'autres domaines de la recherche scientifique, ont confirmé la nécessité de réfléchir à l'éducation en général, et à la formation des enseignants en particulier. Ceci est devenu fondamental pour pallier les dommages dont les systèmes d'éducation ont souffert dans le monde entier au cours des dernières décennies.

À cet égard, Paulo Freire (1921–1997), éducateur brésilien qui a influencé les conceptions et les pratiques d'éducation au 20^e siècle, présente l'éducation comme une pratique humanisante, comme une expression de notre humanité et, à ce titre, elle ne saurait être traitée comme un thème immuable, soumise aux seules règles des lois mathématiques et physiques ni celles économiques et financières du marché néolibéral. Cette caractéristique de l'essence humaine se matérialise dans la relation à l'autre, dans le dialogue et dans les échanges sociaux qui existent dans la société et, en particulier, au sein de l'école. Pour Freire « l'amour est aussi un dialogue » (Freire 1981 : 80). C'est un moyen par lequel nous pouvons établir des relations avec le monde et avec les personnes qui partagent ce même monde dans lequel nous vivons.

Selon Moacir Gadotti (1999), l'affectivité est constituée par un ensemble de phénomènes qui agissent sur les êtres humains au cours de leur existence. Phénomènes marqués par des manifestations affectives, généralement accompagnées de la présence de plaisir ou de déplaisir. Gadotti souligne également dans *Lições de Freire* la forte relation que la cognition et l'affectivité entretiennent dans les écrits de Freire.

Dans cette perspective épistémologique, la logique de l'éducation bancaire, dépositaire des savoirs, n'a plus de raison d'être, et nous pouvons nous inspirer des écrits de Freire pour penser une éducation centrée sur l'émancipation des sujets, sur leur développement complet et intégral.

Dans ce sens, dans une perspective freirienne, Alonso Bezerra de Carvalho (2016) souligne que les processus d'enseignement et d'apprentissage doivent être basés sur une relation de confiance et d'engagement mutuel entre l'enseignant et l'apprenant, présupposant l'établissement d'une véritable relation d'amitié établie. En menant une recherche sur le thème de l'amitié dans la classe, comme un moyen possible de construction de liens de respect, d'autonomie et de réciprocité, Carvalho souligne que,

en ce qui concerne les enseignants, les élèves, dans leur grande majorité, considèrent qu'il est possible d'établir une relation amicale entre eux, car cela peut favoriser une bonne coexistence dans la classe, faciliter l'enseignement-apprentissage, l'intérêt pour les cours et la construction d'un respect mutuel (Carvalho 2016 : 150).

Connaître la culture dans laquelle on entend mener une action éducative consiste à connaître un langage représentationnel et symbolique que cet « autre » possède déjà et, à partir de cette réalité déjà construite, à chercher à établir des liens sémantiques et affectifs avec la réalité environnante, dans un premier temps, et avec la culture historico-scientifique accumulée par la société, dans un second temps.

Acioly-Régnier (2010), en défendant l'importance et l'influence des aspects culturels et affectifs pour le développement humain, renforce la thèse proposée par Freire (1996) de ce développement impliqué dans des réalités socio-historiques définies. Reconnaître la voix et la place des populations marginalisées a été l'un des combats de Freire. Les implications affectives présentes dans ses écrits constituent l'essence de ce qui nous rend humain pour le pédagogue. Il nous appelle à assumer notre position de « transformateurs, créateurs, faiseurs de rêves, capables d'être en colère parce qu'ils sont capables d'aimer » (Freire 1996 : 46).

L'affectivité est un thème central dans les écrits freiriens car elle fait partie de la « mise à la place de l'autre » dans un sens empathique, de la sensibilisation de l'enseignant à l'élève.

Ainsi, grâce à la construction de l'esprit d'appartenance et à la création d'une relation affective basée sur la confiance, les étudiants seraient en mesure de surmonter l'image d'incapacité et de limitation qu'ils ont d'eux-mêmes. Cette amélioration de l'image de soi constitue une partie très importante du processus de prise de conscience de soi et de l'autre et de l'importance de l'autre dans la constitution de notre propre subjectivité.

Les écrits de Freire ont été innovateurs dans la prise en compte du rôle de l'affectivité à l'école, dans le sens où ils apportent un regard dialectique sur le processus de développement de l'élève. Ainsi pour lui, l'école devient un lieu de transformation sociale et d'émancipation intellectuelle, mais aussi politique. Dans la pédagogie de l'amour telle que considérée par Freire (1996), la construction de l'altérité et de la passion pour l'acte d'enseigner et celui d'apprendre, la solidarité et le respect sont des compétences à construire tant dans le contexte scolaire qu'extrascolaire, d'où l'importance soulignée par Freire de la participation active de la famille dans le processus éducatif scolaire. Il est essentiel de cultiver quotidiennement des sentiments tels que l'amour et la solidarité, car le processus de connaissance de soi génère la partie constitutive de l'apprentissage qui nous rend humains, en nous permettant d'apprendre à gérer notre propre vie affective. Sachant que l'affectivité peut être cultivée et que, lorsqu'elle est bien dirigée, elle peut contribuer activement aux processus d'enseignement et d'apprentissage, la reconnaissance et la valorisation de la présence affective dans le processus édu-

catif jettent un pont de transformations pour la réalité scolaire actuelle, qui subit une forte dégradation des conditions de son fonctionnement. Les taux actuels de violence observée, les brimades, l'abandon scolaire, l'échec scolaire, sont autant d'indicateurs qui pourraient être atténués ou inversés, à notre avis, grâce à un changement d'attitude dans l'acte d'enseigner.

Aucune véritable formation d'enseignants ne peut se faire sans, d'une part, l'exercice de la critique qui implique la promotion de la curiosité naïve à la curiosité épistémologique, et d'autre part, sans la reconnaissance de la valeur des émotions, de la sensibilité, de l'affectivité, de l'intuition ou de la divination (Freire 1996 : 51).

Chez Freire, même si les contenus sont fondamentaux, ils ne sont pas les seuls facteurs à prendre en compte dans le processus éducatif. Les gestes, les discours, les regards sont toujours chargés de significations inhérentes aux espaces de sociabilité auxquels appartient le sujet. Ils sont constitutifs du sujet psychique et social et jouent un rôle central dans la construction du sujet social émancipé et libre. Apprendre à comprendre et à gérer sa propre affectivité est une tâche urgente pour le développement selon Freire.

Conclusion

La psychologie freirienne s'oppose totalement à l'esprit individualiste néolibéral basé sur la compétitivité interindividuelle et à l'individualisme concurrentiel comme formes d'organisation sociale. Dans cette perspective, la réussite d'un individu ne doit pas être comprise comme la conquête d'un individu isolé, mais comme une conquête collective. De ce point de vue, les conceptions pédagogiques et psychologiques de l'éducation de Freire (1996) sont étroitement liées aux hypothèses défendues historiquement par Vygotsky et Wallon. L'environnement social est déterminant pour le développement individuel des sujets qui, par le biais des relations maintenues entre affectivité et cognition, passe d'un état d'hétéronomie à un état d'autonomie participative et co-implicative. La formation des enseignants de ce point de vue épistémologique doit être repensée, en particulier, pour reconsidérer la place et le rôle de l'affectivité dans cette formation. À cet égard, nous avons beaucoup à apprendre de la philosophie africaine de l'Ubuntu. « Je suis, parce que nous sommes ».

Bibliographie

- Arantes V. A. (éd.) (2003) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*, São Paulo, Summus.
- Cannon W. (1927) *The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory*, "The American Journal of Psychology", n° 39(1/4), pp. 106–124, <https://doi.org/10.2307/1415404>.
- Carvalho A. B. de (2016) *A relação professor e aluno: paixão, ética e amizade na sala de aula*, 1ère éd, Curitiba, Appris.
- Ferreira A. L., Acioły-Régner N. (2010) *Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação*, "Educar em Revista", n° 36, pp. 21–38, <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003>.
- Francelino R. (2022) *Emoções e sentimentos no processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon*, São Paulo, Editora Dialética, <https://doi.org/10.48021/978-65-252-3322-2>.
- Freire P. (1981) *Pedagogia do Oprimido*, 9ème édition, Rio de Janeiro, Paz & Terra.
- Freire P. (1996) *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, Rio de Janeiro, Paz & Terra.
- Gratiot-Alfandéry H. (2010) *Henri Wallon*, trad. et élaboration P. Junqueira, Recife, Fondation Joaquim Nabuco, Édition Massangana, Coll. Educadores.
- Leite S. A. da S. (2018) (éd.) *Afetividade: as marcas do professor inesquecível*, Campinas, SP, Édition Mercado das Letras.
- Mahoney A. A., Almeida L. R. (2005) *Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*, "Psicologia da Educação", n° 20(1), pp. 11–30.
- Tourette C., Guidetti M. (2018) *Introduction à la psychologie du développement: Du bébé à l'adolescent*, 4ème édition. Paris, Éditions Dunod.
- Tran-Thong (1983) *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin.
- Vygotsky L. (1998) *Théorie des Émotions: Étude historico-psychologique*, trad. N. Zavialoff, C. Saunier, Paris, L'Harmattan.
- Vygotski L. (2003) *Conscience, inconscient, émotions, Préface Y. Clot*, textes choisis et commentés par Y. Clot, trad. G. F. Sève, Paris, La Dispute.
- Wallon H. (1968) *A evolução psicológica da criança*, trad. A. M. Bessa, Lisboa, Edições 70.
- Wallon H. (1971) *As Origens do Caráter na Criança*, trad. P. da Silva Dantas, São Paulo, Difusão Europeia do Livro.
- Wilson S. A. (1924) *Some Problems in Neurology. No. 11 – Pathological Laughing and Crying*, "Journal of Neurology and Psychopathology", n° 4(16), pp. 299–333, <https://doi.org/10.1136/jnnp.s1-4.16.299>.

Sources d'Internet

- Acioły-Regnier N. (2010) *Culture et cognition : Domaine de recherche, Champ conceptuel, Cadre d'intelligibilité et Objet d'étude fournissant des instruments pour conduire des analyses conceptuelles et méthodologiques en psychologie et en sciences de l'éducation*, Education, Université Lumière Lyon 2, <https://hal.science/tel-01982260v1> (consulté: 12.08.24).
- Gadotti M. (1999) *Lições de Freire*, "Revista da Faculdade de Educação", n° 1–2(23), <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100002>.

À propos des auteurs

Ricardo Francelino – Doctorat en Éducation – Université d'État de São Paulo « Júlio de Mesquita Filho » UNESP/Brésil, et en Sciences de l'Éducation et de la Formation – Université Lumière Lyon 2/Lyon/France, en cotutelle internationale de thèse. Master en psychologie à Université d'État de São Paulo « Júlio de Mesquita Filho » UNESP/Brésil (2017), licence en histoire à Université d'État de São Paulo « Júlio de Mesquita Filho » UNESP/Brésil (2008) et en pédagogie à Université d'État de São Paulo « Júlio de Mesquita Filho » UNESP/Brésil (2013); spécialiste en planification, mise en œuvre et gestion de l'enseignement à distance à l'Université Fédérale Fluminense – UFF/Niterói/Brésil (2013). Membre du GEPEDEME – Groupe d'étude et de recherche sur le développement moral et l'éducation, et du GEPEES – Groupe d'étude et de recherche sur l'éducation, l'éthique et la société. Il a de l'expérience dans les domaines de l'histoire, de la philosophie et de la sociologie, en tant qu'enseignant dans l'enseignement secondaire et technique et dans l'enseignement de la psychologie dans le cadre de cours de premier cycle universitaire. Il mène des recherches sur les influences de l'affectivité sur les processus d'enseignement et d'apprentissage, la formation des enseignants, en mettant l'accent sur les relations interpersonnelles dans le contexte éducatif.

Nadja Acioly-Régner est titulaire d'une Licence et d'un Master en Psychologie à l'Université Fédérale de Pernambuco, au Brésil. Elle a obtenu son Diplôme d'Etudes Approfondies et son Doctorat en psychologie à l'Université René Descartes Paris V Sorbonne. Elle est titulaire d'une Habilitation à Diriger des Recherches de l'Université Lumière Lyon 2. Elle est actuellement Professeure des Universités à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres – Université Claude Bernard Lyon 1 et chercheure à l'Equipe d'Accueil (EA 4571) – Laboratoire Education Cultures Politiques – <https://ecp.univ-lyon2.fr/enseignant-es-chercheur-es/acioly-regnier-nadja-2>. Elle travaille dans les domaines de la psychologie et des sciences de l'éducation, en particulier sur les sujets suivants : culture, cognition et affectivité ; psychologie interculturelle, didactique professionnelle, développement de concepts scientifiques et mathématiques dans des contextes d'apprentissage formels et informels.

Alonso Bezerra de Carvalho – Licencié en Philosophie (1986), en Sciences Sociales (1992) et titulaire d'un Master en Éducation (1997) à la Faculté de Philosophie et de Sciences de Université d'État de São Paulo « Júlio de Mesquita Filho » UNESP/Brésil. Doctorat en philosophie de l'éducation (2002) à la Faculté d'Éducation de l'Université de São Paulo (USP). Professeur titulaire (2013) à l'Université d'État de São Paulo (UNESP). En 2007, il a effectué un post-doctorat en Sciences de l'Éducation à l'Université Charles de Gaulle, à Lille, en France. Il est actuellement professeur associé au département de didactique et au programme de troisième cycle en éducation à l'UNESP, campus de Marília. Il a été professeur invité à l'Université de Santiago du Chili (Chili – 2015), à l'Université de Cergy-Pontoise (France – 2015) et à l'Université de Buenos Aires (Argentine – 2017). Il dirige le Groupe d'étude et de recherche sur l'éducation, l'éthique et la société (GEPEES). Il a été enseignant à l'école primaire dans l'État de São Paulo de 1987 à 1997. Il a de l'expérience dans le domaine de l'éducation, plus particulièrement en philosophie de l'éducation et en didactique, et travaille principalement sur les sujets suivants : éthique, éducation, amitié, modernité, rationalisation, décolonialité, didactique, formation des enseignants, philosophie et sociologie de l'éducation.

About the Authors

Ricardo Francelino – PhD in Education – UNESP/Marília and educational sciences – Université Lumière Lyon 2, in international thesis co-supervision. Master's degree in psychology from UNESP/Assis (2017), as well as degrees in history (2008) and pedagogy (2013) from Universidade Estadual Paulista UNESP/Assis; Specialist in Planning, Implementation and Management of Distance Education from Universidade Federal Fluminense UFF/Niterói (2013). Member of GEPEDEME – Study and Research Group on Moral Development and Education and GEPEES – Study and Research Group on Education, Ethics and Society, at UNESP Assis. He has experience in the areas of history, philosophy and sociology, as a secondary and technical school teacher, and in teaching psychology in undergraduate courses. He conducts research on the influences of affectivity on teaching and learning processes, teacher training, with an emphasis on interpersonal relationships in the educational context.

Nadja Maria Acioly-Régner has a Bachelor and Master's degree in psychology of the Federal of Pernambuco University, Brazil. She did her Diploma of Advanced Studies and PhD in psychology at the University René Descartes Paris V Sorbonne. She has a Habilitation from the Direct Research of the Université Lumière Lyon2. She is currently a full professor at the Institut Universitaire de Formation des Maîtres – Université Claude Bernard Lyon 1 and a researcher at the Equipe d'Accueil (EA 4571) – Laboratoire Education Cultures Politiques – <https://ecp.univ-lyon2.fr/enseignant-es-chercheur-es/acioly-regnier-nadja-2>. She works in the fields of psychology and educational sciences, with an emphasis on the following subjects: culture, cognition and affectivity; intercultural psychology, professional didactics, development of scientific and mathematical concepts in formal and informal learning contexts.

Alonso Bezerra de Carvalho – undergraduate in philosophy (1986), social sciences (1992), has a Master's Degree in education (1997) from the Faculty of Philosophy and Sciences of Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília Campus. PhD in philosophy of education (2002) from the Faculty of Education at the University of São Paulo (USP). Full professor (2013) at the São Paulo State University (UNESP). In 2007 he did a post-doctorate in educational sciences at Charles de Gaulle University, Lille, France. He is currently an Associate Professor in the Department of Didactics and the Postgraduate Program in Education at UNESP, Marília Campus. He has been a Visiting Professor at the University of Santiago de Chile (2015), the University of Cergy-Pontoise (2015), and the University of Buenos Aires (2017). He is the leader of the Study and Research Group on Education, Ethics and Society (GEPEES), registered with CNPq. He was a primary school teacher in the state of São Paulo from 1987 to 1997. He has experience in the field of education, with an emphasis on the philosophy of education and didactics, working mainly on the following subjects: ethics, education, friendship, modernity, rationalization, decoloniality, didactics, teacher training, and philosophy and sociology of education.

O Autorach

Ricardo Francelino – doktorat z obszaru edukacji uzyskany na Uniwersytecie w São Paulo „Júlio de Mesquita Filho” UNESP w Brazylii oraz doktorat w zakresie nauk o wychowaniu i kształcenia uzyskany na Uniwersytecie Lumière Lyon 2 we Francji, w ramach międzynarodowej umowy cotutelle. Na Uniwersytecie Stanowym São Paulo „Júlio de Mesquita Filho” UNESP w Brazylii uzyskał dyplomy: magisterski z psychologii (2017), licencjackie z historii (2008) oraz z pedagogiki (2013). Jest specjalistą w zakresie planowania, wdrażania i zarządzania nauczaniem na odległość na Uniwersytecie Federalnym Fluminense – UFF, Niterói, w Brazylii (2013). Jest członkiem zespołu GEPEDEME – Zespół studiów i badań nad rozwojem moralnym i edukacją (Groupe d'étude et de recherche sur le développement moral et l'éducation) oraz GEPEES – Zespół studiów i badań nad edukacją, etyką i społeczeństwem (Groupe d'étude et de recherche sur l'éducation, l'éthique et la société). Posiada doświadczenie z zakresu nauczania historii, filozofii i socjologii w szkołach średnich oraz technicznych a także jako wykładowca psychologii na studiach uniwersyteckich pierwszego stopnia. Prowadzi badania na temat wpływu emocji na proces nauczania i uczenia się, kształcenia nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem relacji interpersonalnych w środowisku edukacyjnym.

Nadja Acioly-Régner – uzyskała dyplom licencjacki i magisterski z psychologii na Uniwersytecie Federalnym w Pernambuco w Brazylii. Dyplom trzeciego stopnia (DEA) oraz dyplom doktorski z psychologii uzyskała w Paryżu, na Uniwersytecie René Descartes Paris V, Sorbonne. Uzyskała habilitację dającą uprawnienia do prowadzenia badań na Uniwersytecie Lumière Lyon 2. Aktualnie jest profesorem na Uniwersytecie Claude Bernard Lyon 1, w Instytucie Kształcenia Nauczycieli oraz prowadzi badania w Equipe d'Accueil (EA 4571) – Laboratoire Education Cultures Politiques – <https://ecp.univ-lyon2.fr/enseignants-chercheur-es/acioly-regnier-nadja-2>. Zawodowo realizuje się w obszarze psychologii i nauk o wychowaniu, w szczególności interesuje się: kulturą, poznaniem i emocjonalnością, psychologią interkulturową, dydaktyką nauczania zawodu, rozwojem pojęć naukowych i matematycznych w odniesieniu do nauczania formalnego i nieformalnego.

Alonso Bezerra de Carvalho – posiada licencjat z filozofii (1986), nauk społecznych (1992) oraz dyplom magisterski w zakresie edukacji (1997), uzyskany na Wydziale Filozofii i Nauk Uniwersytetu Stanowego São Paulo „Júlio de Mesquita Filho” UNESP w Brazylii. Uzyskał doktorat z filozofii wychowania (2002) na Wydziale Edukacji Uniwersytetu São Paulo (USP) oraz tytuł profesora (2013) Uniwersytetu Stanowego São Paulo (UNESP), odbył staż post-doc z zakresu nauk o wychowaniu na Uniwersytecie Charles de Gaulle w Lille, we Francji. Obecnie jest nauczycielem akademickim na Wydziale Dydaktyki oraz na studiach trzeciego cyklu z zakresu wychowania UNESP, campus Marília. Był profesorem wizytującym na Uniwersytecie Santiago (Chile – 2015), na Uniwersytecie Cergy-Pontoise (Francja – 2015) oraz na Uniwersytecie Buenos Aires (Argentyna – 2017). Kieruje zespołem studiów i badań nad wychowaniem, etyką i społeczeństwem (GEPEES). Był nauczycielem w szkole podstawowej w Stanie São Paulo w latach: 1987–1997. Posiada doświadczenie w dziedzinie wychowania, szczególnie w zakresie filozofii wychowania i dydaktyki, pracuje przede wszystkim nad zagadnieniami z dziedziny: etyki, wychowania, przyjaźni, racjonalizacji, problematyki postkolonialnej, dydaktyki, kształcenia nauczycieli, filozofii i socjologii wychowania.

Synopsis

The article focuses on the role of emotions in the educational process, a topic studied from the perspective of numerous theories since antiquity. The discussion is based on an analysis of the approaches presented by Paul Freire, Henri Wallon, and Lev Vygotsky – three important scholars and practitioners of education. The authors begin with an overview of Vygotsky's position, who discovered that emotions occupy a central place in the development of higher mental functions and are important for the development of memory, imagination, and abstract thinking. He therefore opposed Cartesian's view, which the authors discuss in the paragraph titled *Vygotsky and the deconstruction of Cartesian metaphysics*. They conduct an analysis of Vygotsky's achievements in the context of his contemporaries, and conclude that his concept had an enormous impact on the view of children and schools, and is still important in the education of teachers.

In the next paragraph, titled *Emotionality according to Wallon and its significance for pedagogical practice*, the authors discuss Henri Wallon's influence on the development of human psyche, which does not happen linearly but is expressed in the form of alternating inward and outward movements. They particularly emphasize Wallon's contribution to distinguishing the components of affectivity: emotions, feelings, and passions. Discussing Wallon's, but also Vygotsky's, contributions to developmental psychology, they point to the importance of the cultural contexts of emotionality in constructing meanings in relations often filled with emotions. For this reason, the authors consider reflection on teacher education as especially important, which is still strongly permeated by the Cartesian perspective on the dual perception of the world which deviates from contemporary educational challenges.

The next paragraph, titled *Freire and changes in the organization of educational process: meaning of a friendly approach in the act of teaching*, is dedicated to a discussion of Paul Freire's contribution to the discussion on the importance of emotionality in interpersonal relationships. Referring to his work, the authors argue that emotionality is the main topic of Freire's writing, in which he writes about "standing in the place of another person" and becoming aware of them, and about shaping an empathetic approach to interpersonal relations. In this sense, Paul Freire's pedagogical conceptions are directly connected to the arguments formulated by Vygotsky and Wallon.

In the conclusion, the authors emphasize the significance of the connections between cognition and emotionality in the process of individual development, which moves from heteronomy to participatory and co-participatory autonomy – for this reason, according to them, it would be important to deeply rethink teacher education programs.

Streszczenie

Przedmiotem artykułu jest refleksja nad znaczeniem emocjonalności w procesie edukacyjnym, które to zagadnienie rozpatrywane było z punktu widzenia licznych teorii od czasów starożytności. Prowadzi się tę refleksję, analizując stanowiska Paula Freirego, Henriego Wallona oraz Lwa Wygotskiego – trzech wielkich twórców i praktyków edukacji. W pierwszej kolejności autorzy omawiają stanowisko Lwa Wygotskiego, który odkrył, że emocje zajmują centralne miejsce w rozwoju wyższych funkcji psychicznych, mając znaczenie dla rozwoju pamięci, wyobraźni i myślenia abstrakcyjnego. Tym samym zaprzeczył stanowisku Kartezjusza, o czym autorzy piszą w paragrafie zatytułowanym *Wygotski i dekonstrukcja kartezjańskiej metafizyki*. Przeprowadzają analizę dokonań Wygotskiego w kontekście stanowisk jego współczesnych i konkludują, że jego koncepcja miała silny wpływ na postrzeganie dziecka i szkoły oraz ma do dzisiaj znaczenie w kształceniu nauczycieli.

W kolejnym paragrafie, pt. *Emocjonalność u Wallona i jej znaczenie dla praktyki pedagogicznej*, omówiony jest wkład Henriego Wallona w wiedzę o rozwoju psychiki człowieka, który nie dokonuje się linearnie, a wyraża się w formie naprzemiennych ruchów skierowanych do wewnątrz i na zewnątrz. Szczególnie podkreśla się udział Wallona w wyodrębnieniu z pola afektywności jego składowych: emocji, uczuć oraz pasji. Omawiając wkład Wallona, ale także Wygotskiego w psychologię rozwojową, wskazuje się na ważność kulturowych kontekstów emocjonalności w konstruowaniu znaczeń w strukturach relacji, zwykle przepełnionych emocjami. Z tego powodu prace tych autorów są tak ważne dla namysłu nad kształceniem nauczycieli, które nadal jest silnie przesiąknięte kartezjańską perspektywą dualnego postrzegania świata, która odbiega od współczesnych wyzwań edukacyjnych.

Kolejny paragraf, pt. *Freire i zmiana w organizacji procesu edukacyjnego: znaczenie przyjaznej postawy w akcie nauczania*, poświęcony został wkładowi Paula Freirego w tę dyskusję nad znaczeniem emocjonalności w relacjach międzyludzkich. Odnosząc się do jego twórczości, autorzy uzasadniają tezę, że emocjonalność jest głównym tematem w pismach Freirego, w których pokazuje się, na czym polega „stawianie się na miejscu drugiego” i uświadamianie sobie drugiego oraz kształtowanie empatycznej postawy w stosunkach międzyludzkich. W tym sensie koncepcje pedagogiczne Paula Freirego są bezpośrednio związane z tezami formułowanymi przez Wygotskiego i Wallona.

Konkludując wywód, autorzy podkreślają znaczenie związków między poznaniem a emocjonalnością w procesach rozwoju jednostki przebiegających od heteronomii do autonomii partycypacyjnej i współuczestniczącej – z tego powodu ich zdaniem ważne byłoby ponowne przemyślenie programów kształcenia nauczycieli.

Bożena Miernik* 

O znaczeniach nadawanych rodzicielstwu przez mężczyzn w kontekście doświadczenia poronienia dziecka

Abstrakt

Tematem artykułu są znaczenia nadawane przez mężczyzn rodzicielstwu w kontekście doświadczenia przez nich poronienia dziecka. Analizie zostały poddane wywiady narracyjne z mężczyznami, którzy w przeszłości doświadczyli poronienia jednego lub kilkorga dzieci. W podjętych badaniach celem było poznanie i zrozumienie zrekonstruowanych przez ojców przeżyć, postaw i opinii związanych z tym doświadczeniem. Dane empiryczne zostały poddane procedurze kodowania i kategoryzowania, co umożliwiło wyodrębnienie ośmiu typów znaczeń nadawanych przez mężczyzn własnej roli rodzica i rodzicielstwu w ogóle. Wyniki analiz wskazują, że w kontekście doświadczonej straty mężczyźni określają swoje rodzicielstwo jako rozpoczynające się już przed narodzinami dziecka, jako relację z konkretną osobą, która jednak bywa „nie w pełni urealniona”, biorąc pod uwagę brak wyobrażeń i wcześniejszych doświadczeń ojcowskich. Bycie rodzicem w ich narracjach ujawnia się jako znacząca wartość i rola powiązana z osiągnięciem poczucia spełnienia.

Słowa kluczowe: rodzicielstwo, znaczenia, mężczyzna, poronienie, badania biograficzne.

On the Meanings Given to Parenthood by Men in the Context of the Experience of Miscarriage

Abstract

The subject of the article is the meanings given by men to parenthood in the context of their experience of miscarriage. Narrative interviews with men who have experienced the miscarriage of one or more children in the past were analyzed. The goal of the re-

Artykuł otrzymano: 31.01.2024; akceptacja: 28.05.2024.

* Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

search was to learn and understand fathers' reconstructed experiences, and related attitudes and opinions. The empirical data was subjected to a coding and categorization procedure, which made it possible to isolate eight types of meanings given by men to their own role as parents, and to parenthood in general. The results of the analyses indicate that in the context of experienced loss, men describe their parenting as already beginning before the birth of the child, as a relationship with a specific person, which, however, is sometimes "not fully realized" given the lack of imagined and previous paternal experiences. Being a parent in their narratives is revealed as a significant value and a role associated with achieving a sense of fulfillment.

Keywords: parenthood, meanings, man, miscarriage, biographical research.

Wprowadzenie

Perspektywa pedagogiczna odnosi rodzicielstwo do różnych aspektów macierzyństwa i ojcostwa. Pełnienie roli rodzica rozumiane jest przy tym nie tylko jako wywiązywanie się z zadań opieki i wychowania potomstwa, ale także szansa na przeżywanie rodzicielstwa jako wielowymiarowej przestrzeni osobowej autokreacji dorosłych (Wąsiński 2018; Bakiera 2021). Na drodze twórczej realizacji rodzicielstwa mogą pojawić się wydarzenia istotnie zakłócające jej przebieg i rodzące poczucie bezsilności wobec podmiotowego braku możliwości zapobieżenia im. Zaliczane są do nich trudności w sferze prokreacyjnej, które stawiają kobietę i mężczyznę wobec sytuacji niechcianej i modyfikującej ich życiowe plany, rodzącej frustrację i poczucie bezsilności (Brachowicz 2009; Bielawska-Batorowicz 2014). Jedną z takich sytuacji jest strata dziecka na skutek poronienia samoistnego. Termin poronienie, zgodnie z nomenklaturą medyczną, odnosi się do sytuacji, gdy ciąża zostaje zakończona przed 22. tygodniem jej trwania (Szkodziak et al. 2012). Liczba samoistnych poronień klinicznych w Polsce w 2019 roku wyniosła 39 tysięcy, co odpowiadało około 9 procentom liczby urodzeń¹. Na świecie poronienie uznawane jest za najczęstszą przyczynę niepomyślnego zakończenia ciąży.

Sposób przeżywania straty dziecka jest związany ze stylem pełnienia ról rodzicielskich. Współcześnie obserwuje się tendencję do aktywnego uczestnictwa obojga rodziców w życiu prenatalnym dziecka (Kornas-Biela 2014). Coraz częściej zarówno matka, jak i ojciec dziecka podejmują konkretne kroki ku nawiązaniu więzi z dzieckiem od jego poczęcia, twórczym przeżywaniu okresu ciąży i przygotowaniu do podjęcia opieki nad dzieckiem po jego narodzeniu (Kornas-Biela 2009: 100). Taki sposób funkcjonowania w roli rodzicielskiej znajduje swoje przełożenie na bardziej nasyczone emocjonalnie doświadczanie poronienia. Jak wynika z badań, to wydarzenie niesie za sobą szereg negatywnych emocji przeżywanych przez rodziców. Pojawia się smutek, żal, depresja, lęk, poczucie krzywdy, rozpacz, poczucie winy (Beutel et

¹ Informacja zamieszczona w sprawozdaniu Najwyższej Izby Kontroli na podstawie danych uzyskanych z Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,23462,vp,26188.pdf>.

al. 1995; Maker, Ogden 2003). Rodzice stają przed doświadczeniem często wykraczającym poza ich możliwości adaptacyjne, dotychczasowe sposoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Przeżywany ból staje się tym większy, im bardziej dziecko było wyczekiwane, a czas jego rozwoju i przebywania w łonie matki był dłuższy. Po poronieniu rodzice zazwyczaj wchodzi w proces przeżywania żałoby (Błaszczuk 2016). Nierzadko jest tak, że w ich percepcji utracili bliską osobę, stąd fazy żałoby są zbliżone do tych, które następują w przypadku śmierci członka rodziny. Według Catherine M. Sanders (2001) mogą to być następujące etapy: szok, uświadomienie sobie straty, chronienie siebie (wycofanie się), powracanie do zdrowia i odnowa. W pozytywnym przepracowaniu straty prokreacyjnej pomocne okazują się rytuały dające okazję pożegnania się z dzieckiem czy wyrażenia uczuć do niego kierowanych. Jednym z nich jest nadanie dziecku imienia, pozwalające zaakcentować jego krótką, choć ważną obecność czy pogrzeb dziecka zmarłego przed narodzeniem, podczas którego następuje pożegnanie z nim (Kleszcz-Szczyrba 2014; 2016).

Naturalne różnice w budowaniu więzi z dzieckiem prenatalnym, jakie można zaobserwować między matką i ojcem, przekładają się na różnice w przeżywaniu jego straty po poronieniu (Beutel et al 1996; Murphy 1998). Ojciec nawiązuje relację z dzieckiem później niż matka, a jego wyobrażenia na temat dziecka najczęściej kształtują się w miarę zmian dostrzeganych w wyglądzie jego partnerki i możliwości udziału w wizualizacji podczas badania USG (Vreeswijk et al. 2013). W związku z tym przeżywanie straty przez kobietę i mężczyznę również będzie odmienne. Kiedy do poronienia dochodzi na wczesnym etapie ciąży, mężczyźni zwykle trudniej jest zrozumieć silne i przedłużające się reakcje partnerki (McCreight 2004; Rinehart, Kiselica 2010). Badania prowadzone w tym obszarze wskazują, że mężczyźni, którzy tracą swoje dziecko przed narodzeniem, podobnie jak ich partnerki przeżywają poczucie winy (McCreight 2004). Poszukują w pamięci różnych sytuacji, w których mogliby postąpić w inny, niż to się stało, sposób. Większość z nich uczestniczy w badaniach USG wykonywanych w trakcie ciąży, co w ich percepcji daje im możliwość nawiązania szczególnej relacji z dziećmi i nabrania poczucia ich realnej obecności w rodzinie (Kornas-Biela 2014). Jak opisują badani, poronienie wiąże się dla nich z załamaniem wizji szczęśliwej przyszłości rodziny, ze stratą marzeń i nadziei dotyczących wspólnej przyszłości (Horstman, Holman, McBride 2019). Mężczyźni mają poczucie ciężkiej na nich konieczności odsunięcia od siebie przeżywania smutku i silnych emocji na rzecz zapewnienia odpowiedniego wsparcia swojej partnerce. Swoją rolę postrzegają w zachowaniu spokoju i siły, a tym samym byciem oparciem dla żony lub partnerki (Tennenbaum 2008; Miller, Temple-Smith, Bilardi 2019). Konfrontacja z reakcjami otoczenia u wielu z nich wywołuje poczucie bycia nierozumianym i osamotnionym (McCreight 2004).

Doświadczenia mężczyzn związane z poronieniem dziecka odsyłają bezpośrednio do ich sposobu przeżywania własnego rodzicielstwa, do osobistych interpretacji, opinii czy myśli związanych z byciem ojcem, także na etapie prenatalnego rozwoju dziecka. Przyniesione niżej wyniki badań odsłaniają konteksty tych właśnie przeżyć i znaczeń nadawanych przez badanych rodzicielstwu.

Założenia metodologiczne badań własnych

Biorąc pod uwagę aktualny stan badań nad zagadnieniem poronienia samoistnego w doświadczeniu rodziców, podjęty projekt badawczy miał przyczynić się do uzupełnienia luki o kategorię doświadczeń ojców. Wyraźna asymetria doniesień badawczych zogniskowanych wokół doświadczeń prokreacyjnych kobiet i mężczyzn wskazuje na marginalizowanie przeżyć ojców w sytuacji poronienia dziecka. Tym samym podejmowane badania miały służyć poszerzeniu refleksji naukowej o pole doświadczeń mężczyzn, także w aspekcie sposobu przeżywania przez nich rodzicielstwa i przyjmowanych postaw rodzicielskich.

W badaniach została wykorzystana metoda biograficzna jako otwierająca szansę na wniknięcie w świat znaczeń prezentowanych w biograficznych narracjach. Posługiwanie się metodami biograficznymi zakłada badanie ludzkich działań poprzez próbę poznania subiektywnych odczuć, doznań i przeżyć (Nowak 1998: 100). W podejściu tym uznaje się, że to właśnie one warunkują wszelką aktywność człowieka. Zastosowanie metody biograficznej było ukierunkowane na odtworzenie wielowymiarowo ujmowanych doświadczeń osobowych związanych z wydarzeniem poronienia. Przyjęto, że strata dziecka prenatalnego może stanowić znaczące doświadczenie egzystencjalne zarówno dla matki i ojca dziecka.

W badaniach posłużono się jakościowym wywiadem badawczym, utożsamianym z wywiadem narracyjnym (zgodnie z typologią zaproponowaną przez Krzysztofa Koneckiego, który wyróżnia dwa zasadnicze rodzaje jakościowego wywiadu badawczego: wywiad swobodny i wywiad narracyjny) zogniskowanym na wydarzeniu biograficznym związanym z poronieniem samoistnym (Konecki 2000). Został zastosowany celowy dobór próby. Kluczowe znaczenie miały tu trzy warunki: płeć osoby badanej (pod uwagę byli brani mężczyźni); doświadczenie w przeszłości poronienia dziecka, rozumianego jako samoistne zakończenie ciąży przed upływem 22. tygodnia jej trwania oraz odległość czasowa od poronienia nie dłuższa niż pięć lat. W badaniach uczestniczyli wyłącznie mężczyźni, którzy dobrowolnie wyrazili taką chęć. Na tej podstawie zostało przeprowadzonych 13 wywiadów, z których po wykluczeniu tych niespełniających wymogów analizie zostało poddanych 9 transkrypcji (podczas transkrypcji imiona narratorów zostały zmienione). Przyjęta strategia analizy danych jakościowych obejmowała następujące trzy etapy:

- kodowanie i kategoryzowanie treści poszczególnych narracji według propozycji Marilyn Lichtman (2009);
- analiza narracji z wykorzystaniem schematu zaproponowanego przez Elżbietę Dubas (2011);
- analiza narracji i ich kategoryzacja w oparciu o scenariusz trajektorii cierpienia Fritza Schütze (1997).

W pierwszym kroku została przeprowadzona analiza materiału poprzez zastosowanie schematu opracowanego przez Elżbietę Dubas (2011) dotyczącego analizy materiału narracyjno-biograficznego pochodzącego od jednego narratora. Analiza ta polegała na opracowaniu materiału z podziałem wypowiedzi Narratorów na

warstwę obiektywną (*life history*) i subiektywną (*life story*). W ramach pierwszej wyodrębniono z tekstu słowa kluczowe wraz z częstością ich występowania, co następnie prowadziło do wyłonienia pól semantycznych. W drugiej części analizy skupiono się na uniwersalnych kontekstach doświadczeń Narratorów pogrupowanych tematycznie (według schematu uniwersalnych kontekstów doświadczeń zaproponowanych przez Dubas).

Przeprowadzona trzyetapowa analiza materiału narracyjnego doprowadziła do ukształtowania wielowymiarowego obrazu doświadczania poronienia dziecka przez badanych ojców. Wyłonione podczas analizy kody, subkategorie i kategorie stanowiły integralne składniki konceptualizacji modelu wnoszącego wartość poznawczą do rozumienia fenomenu doświadczania przez ojców poronienia dziecka. W modelu tym zostały wyróżnione 4 koncepty odniesione do wymiarów doświadczania przez ojców tego wydarzenia: wymiaru psychologicznego, społecznego, duchowo-religijnego i edukacyjnego. Podjęta analiza pozwoliła także na uchwycenie znaczeń nadawanych przez Narratorów doświadczeniu poronienia oraz dziecku utraconemu, a także ważnym przestrzeniom funkcjonowania badanych – małżeństwu i rodzicielstwu. Niektóre z ujawnionych znaczeń dotyczyły tylko jednego Narratora, inne powtarzały się w kilku narracjach. W ich wyłonieniu pomocna była zarówno analiza słów kluczowych obecnych w narracjach, pól semantycznych z nich wynikających oraz uniwersalnych kontekstów doświadczania straty dziecka przez Narratorów.

Znaczenia nadawane rodzicielstwu przez ojców po poronieniu dziecka

Wśród pól semantycznych występujących w narracjach, poza związanymi z poronieniem dziecka, jako najczęstsze były obecne wątki tematyczne dotyczące małżeństwa i rodzicielstwa. Mówiąc o utraconym dziecku Narratorzy jednocześnie w sposób pośredni lub bezpośredni odnosili się do własnej roli ojca, ale także do osobistej wizji rodzicielstwa w ogóle. Poddawali wartościowaniu kwestie związane z pełnieniem zadań rodzicielskich, opisywali własną drogę weryfikacji światopoglądu w kontekście rodzicielskich doświadczeń. Analiza ich wypowiedzi doprowadziła do wyłonienia opisanych niżej typów znaczeń nadawanych rodzicielstwu. W ten sposób został poszerzony wgląd w świat wartości i przeżyć będący udziałem ojców po stracie dziecka na skutek poronienia.

Rodzicielstwo jako doświadczenie rozpoczynające się wraz z momentem poczęcia dziecka

W wypowiedziach części narratorów wyraźnie obecne było określanie siebie jako ojca w stosunku do potomstwa utraconego na skutek poronienia. Badani mężczyźni wskazywali na rozpoczęcie pełnienia roli rodzicielskiej wraz z momentem poczęcia

dziecka lub uzyskania informacji o tym fakcie. W ich interpretacji to właśnie wtedy stali się rodzicami, choć na tak wczesnym etapie rozwoju dziecka ich ojcostwo było realizowane raczej jako identyfikacja z rolą i troska o matkę dziecka, rzadziej poprzez nawiązywanie więzi emocjonalnej z dzieckiem i świadome budowanie relacji. Przede wszystkim, nawet jeśli poronienie dotyczyło pierwszego dziecka danej pary, Narratorzy włączali je do rodziny jako członka – jako jedyne lub jedno z kilkorga własnych dzieci. Ilustracją tego nadawanego rodzicielstwu znaczenia mogą być następujące wypowiedzi dwóch ojców: „I jak rozmawiamy, to mówimy otwarcie, że mamy dwójkę dzieci: jedno w niebie, jedno żyje” (Piotr, 32 l., odległość czasowa od poronienia: 3 lata). „To jest członek naszej rodziny, zresztą od pierwszego dnia był. Dzieci tak samo to traktują” (Andrzej, 40 l., odległość czasowa do poronienia: 10 miesięcy).

Identyfikowanie przez Narratorów własnego rodzicielstwa już na etapie prenatalnego rozwoju dziecka było konsekwencją uznania jego człowieczeństwa, osobistego przekonania, że już wtedy mają do czynienia z człowiekiem. W wypowiedziach kilkorga Narratorów szczególnie wyraźnie zostało wyakcentowane, że ich dziecko zmarłe na skutek poronienia, mimo krótkiego rozwoju i braku zdolności do przeżycia poza organizmem matki, już na tym etapie było w pełni człowiekiem z wszystkimi przypisywanymi mu cechami osobowymi. Szczególnie wyraźnie wartość osobowa nienarodzonego dziecka została ujawniona w wypowiedzi Krzysztofa, który o utraconych dzieciach mówił, że „są ludźmi, osobami, można powiedzieć, takimi jak każdy z nas kiedyś będzie” (Krzysztof, 45 l., odległość czasowa od poronienia: 8 miesięcy).

W wypowiedziach Narratorów można znaleźć liczne wątki dotyczące pochówku zmarłego przed narodzeniem dziecka. Niektórzy opisywali silnie odczuwaną potrzebę pogrzebu, która w ich odczuciu była jednocześnie potrzebą urealnienia krótkiego, ale prawdziwego życia ich dziecka. Poprzez upewnienie siebie i swojego otoczenia społecznego o zaistnieniu dziecka jednocześnie mieli możliwość zarówno przed sobą, jak i przed innymi potwierdzić własne rodzicielstwo, własne bycie ojcem, nawet jeśli nie zostało one rozwinięte w pełnej możliwej postaci.

Rodzicielstwo jako rola kształtująca tożsamość

Tożsamość określa relację jednostki do samej siebie i względem innych ludzi, a przez to staje się strukturą regulującą życie, wyznaczającą główne kierunki psychospołecznego funkcjonowania. Dając poczucie bycia sobą, przynależenia do określonej grupy i jednocześnie odrębności od innych, tożsamość tworzy swoistą identyfikację siebie, niezbędną dla osiągnięcia dojrzałości osobowej (Bokszański 2005; Pilarska 2012). Dla formowania osobistej tożsamości szczególnie znaczenie mają przełomowe momenty biograficzne, w których dokonywana jest weryfikacja dotychczasowego samo-określenia, niekiedy jego uzupełnienie lub zupełna modyfikacja (Brzezińska 2017). W kontekście doświadczeń rodzicielskich takim momentem może być wejście w rolę ojca, które implikuje nowe zadania i nowe formy realizacji siebie, a jednocześnie przynależność do określonej grupy społecznej.

W wypowiedziach kilkorga Narratorów obecne było interpretowanie rodzicielstwa jako roli wpływającej na formowanie oraz weryfikację własnej tożsamości. Konfrontując się z ważnymi wydarzeniami biograficznymi i nadając im osobiste znaczenia, Narratorzy dookreślali własną tożsamość, niekiedy dokonując jej modyfikacji. Samookreślenie siebie w kontekście doświadczenia prenatalnej straty dziecka było szczególnie wyraźne w narracji Piotra. Niezależnie od śmierci dziecka na wczesnym etapie rozwoju, Piotr utożsamiał jego poczęcie z wydarzeniem rozstrzygającym o nabyciu nowego statusu – ojca. Jak sam zauważył, wymiernym wskaźnikiem jego osobistego utożsamienia z tą rolą było zewnętrzne jej zamanifestowanie w postaci podpisu. Ta sytuacja stała się dla niego formą samookreślenia i weryfikacji własnej tożsamości. Piotr podejmując refleksję nad zmianą podpisu, chciał sprawdzić, czy określa siebie jako ojca mimo nieposiadania żyjących dzieci, co w odbiorze społecznym mogło wiązać się z niezrozumieniem lub zdystansowaniem:

od momentu, gdy się dowiedziałem, że jest Staś, to się podpisywałem: „szczęśliwy mąż i ojciec”, wcześniej było tylko: „szczęśliwy mąż”. I po tym, jak się dowiedziałem o śmierci mojego syna, to przy podpisywaniu się, to się zastanawiałem, czy się podpisywać: „szczęśliwy mąż i ojciec”, czy może już nie. I to jest takie fajne, że ja od razu po tygodniu miałem weryfikację, musiałem się jakby określić, nie? Że ten, nazwijmy to, głupi mój podpis, to dla mnie to jest sprawdzenie, kim ja jestem i jak to się odniosło do mojego życia. No i normalnie się podpisałem, tak jak się podpisywałem (Piotr).

Rodzicielstwo jako cel dążeń i wysiłków oraz przestrzeń pragnień i wyobrażeń

W narracjach ojców obecne było interpretowanie rodzicielstwa jako celu, do którego dążą, obiektu pragnień i marzeń, powiązanego z nadzieją poczucia satysfakcji i spełnienia. Szczególnie gdy starania o dziecko okazywały się przedłużać, rodzicielstwo stawało się celem upragnionym, na który ukierunkowano liczne wysiłki i dla którego mężczyźni gotowi byli ponieść koszty materialne i psychiczne. Możliwość bycia rodzicem wyobrażali sobie jako odnowienie życia rodzinnego dzięki doświadczeniu radości płynącej z „pojawienia się nowego życia”: „Że ta istota jakby wlewa dużo takiego, no życie się zmienia i jest radość w naszej rodzinie” (Piotr). Ten naturalny proces podejmowania licznych wysiłków na drodze do rodzicielstwa znajduje swoje odzwierciedlenie w licznych badaniach dotyczących kobiet i mężczyzn zmagających się z problemem niepłodności, w których wyraźnie uwidacznia się ukierunkowanie myśli, planów i dążeń na osiągnięcie celu w postaci poczęcia dziecka (Bidzan 2006; Wischmann, Thorn 2013; Shahraki et al. 2019).

Dążenie do biologicznego rodzicielstwa u narratorów było niekiedy tak intensywne, że małżonkowie decydowali się skorzystać ze wszelkich dostępnych im sposobów podnoszących szansę poczęcia dziecka. Starając się osiągnąć upragniony cel, musieli ponosić znaczne koszty materialne i psychiczne, czasem rezygnując z własnego komfortu fizycznego czy psychicznego (wieloetapowe i długie leczenie, zabiegi medyczne, liczne środki farmakologiczne). Takie ujmowanie starań o dziecko odnajdujemy w następującej wypowiedzi jednego z narratorów:

Był taki okres, że jak się staraliśmy o to dziecko, że tu teraz, że czułem się jak taki robot. Że tu do lekarza, od lekarza szybko, bo tu teraz te dni płodne (Filip, 30 l., odległość czasowa od poronienia: 1 rok).

Silne pragnienie spełnienia się w roli rodzicielskiej potęgowało intensywność cierpienia subiektywnie doznawanego w obliczu straty dziecka. Narratorzy mówili o żałobie jako reakcji na to wydarzenie. W tym przypadku obiektem straty było nie tylko dziecko poczęte, ale także cały wachlarz planów i oczekiwań związanych z jego pojawieniem się w rodzinie i z możliwością wejścia w rolę rodzicielską

Żałowałem tego wszystkiego, czego nie mogłem z nim zrobić, a co robiłem z innymi dziećmi, jak się tam bawiliśmy, przewalaliśmy się tam na łóżku, czy tam nie wiem, chociażby, że krzyczałem tam na nich, albo tam coś (Krzysztof).

Rodzicielstwo jako (kruchy) dar i jako wartość ważniejsza od innych

Doświadczenie straty dziecka, które uświadamia kruchość ludzkiego życia, a jednocześnie ograniczoność własnego wpływu na jego podtrzymanie lub ochronę, może sprzyjać namysłowi nad wartością życia i rodzicielstwa. Zazwyczaj bardziej doceniane jest to, co stało się przedmiotem utraty lub wymaga znacznego wysiłku w jego zdobywaniu. Narratorzy biorący udział w badaniach wskazywali na zmianę, jaka dokonała się w ich ustosunkowaniu do rodzicielstwa w kontekście doświadczonego poronienia. W narracjach zostało ujawnione ewoluowanie znaczenia dziecka, które w odniesieniu do bolesnego doświadczenia straty badani mężczyźni zaczęli interpretować jako szczególny dar: „Dziecko, które niewątpliwie jest darem, a nie czymś co ci się po prostu należy” (Mariusz, 33 l., odległość czasowa od poronienia: 5 lat). Czyli to ojcostwo, to jest darem. Staś, przez niego stałem się ojcem [...]. Ja jakby takie mam podejście, że to jest dar na jakiś czas. I tu był czas dwóch miesięcy, ale był” (Piotr).

W perspektywie doświadczonych strat Narratorzy uświadamiali sobie wartość, jaką stanowiło dla nich życie dziecka, a pośrednio – możliwość bycia rodzicem, pełnienia roli ojca względem konkretnych osób. Wartości związane z rodzicielstwem u niektórych z nich okazywały się z czasem na tyle istotne, że to właśnie w odniesieniu do nich dokonywali swoistej weryfikacji życiowych priorytetów. U Krzysztofa ta weryfikacja wiązała się z dewaluowaniem posiadania rzeczy materialnych, bezpieczeństwa finansowego i statusu zawodowego, od których wcześniej uzależniał własne poczucie szczęścia. Trudne doświadczenia straty trojga dzieci doprowadziły go do uzyskania większego dystansu do świata rzeczy i zweryfikowania własnego przywiązania do nich:

Że pewne rzeczy są nieważne tak naprawdę w obliczu straty dziecka, nie wiem, praca, pieniądze, jakiś tam status, to żeby ludzie mnie cenili, czy cokolwiek innego, co wcześniej mnie jakoś zajmowało. W tym momencie po prostu przestało mieć znaczenie (Krzysztof).

Rodzicielstwo przez niektórych badanych było przeżywane także jako wartość społecznie znacząca, warunkująca status społeczny i poczucie przynależenia do określonej grupy. Przedłużająca się niechciana bezdzietność wywoływała w nich poczucie wyobcowania w środowisku. W biografii Jarosława trzykrotna strata dziecka i niemożność doprowadzenia do poczęcia kolejnego stała się dla niego i jego żony doświadczeniem stygmatyzującym, generującym poczucie wyobcowania w środowisku społecznym:

To naprawdę godzi w męską dumę. Bo to może nie godzi, bo to no taka sierota jestem... No zobacz, inni koledzy mają dzieci. U mnie w pracy wszyscy mają dzieci, kolega zza biurka dzieci, tu dzieci, tu dzieci, wszędzie dzieci. My takie wypierdki dwa małe bez tych dzieci (Jarosław, 37 l., odległość czasowa od poronienia: 2 lata).

Rodzicielstwo jako relacja z osobą

W wypowiedziach Narratorów wyraźnie zaznaczyło się interpretowanie własnego rodzicielstwa jako relacji z osobą – relacji, która rozpoczyna się bardzo wcześnie, bo o jej początkach ojcowie mówili już w odniesieniu do etapu prenatalnego. Miało to swoje odzwierciedlenie w sposobie przeżywania poronienia, które część Narratorów opisywało jako utratę możliwości dalszego rozwijania relacji. W odczuciu niektórych z nich była to relacja głęboka i ważna, która zostawiła w nich konkretny ślad emocjonalny.

Niektórzy z Narratorów określali dziecko jako „część siebie” – utożsamiali dziecko z „częścią siebie” w znaczeniu biologicznym („moje geny, moja krew”) lub w sensie symbolicznym („to jest twój syn, częśćka ciebie”). Takie określenia mogą wyrażać wysoki stopień ich osobistej identyfikacji z dzieckiem i jednocześnie wpływać na nasyczone emocjonalnie przeżywanie poronienia jako realnej i dotkliwej straty. Ilustracją tego jest następująca wypowiedź Narratora:

Bo po stracie dziecka, nie wiem, czy każdej, ale że no dziecko to jest coś z nas, ja to tak odbieram przynajmniej, jako coś takiego bardzo osobistego, czy ktoś taki bardzo osobisty, takie no mam wrażenie, że w obrębie mojego ciała wręcz, to jest coś wyrwanego, że tak powiem, ze mnie (Krzysztof).

Ujawniony sposób interpretowania relacji z dzieckiem prenatalnym wydaje się potwierdzać, że w odczuciu Narratora rodzicielstwo jest czymś więcej niż tylko uczestnictwem w życiu drugiej osoby. Jest to raczej swoiste „kontynuowanie własnego ja w ty drugiego, zrodzonego z siebie człowieka, to dostrzeganie w nim ciągłości własnego istnienia. Poniekąd dostrzeganie w nim samego siebie” (Wąsiński 2018: 147).

Poprzez nadanie imienia dziecku (przed jego poronieniem lub już po stracie) i mówienie o nim przy użyciu imienia Narratorzy personalizowali dziecko, określali je w sposób indywidualny, a jednocześnie swojemu otoczeniu społecznemu przekazywali informację potwierdzającą zaistnienie dziecka i jego indywidualność. Nadanie imienia wyrażało ich subiektywne doświadczenie relacji z dzieckiem jako osobą: „Jeśli chodzi o Stasia, to on był z nami dwa miesiące” (Piotr); „to już trzeci chłopak był – Adam go nazwaliśmy” (Krzysztof); „To była dziewczynka. Alicja żeśmy nazwali” (Jarosław).

Rodzicielstwo jako zadanie i doświadczenie wspólne (w ramach związku małżeńskiego), choć przeżywane w odmienny sposób

Kategoria rodzicielstwa ujawniona w narracjach była silnie powiązana z kategorią małżeństwa. Z wypowiedzi narratorów wynika, że własne rodzicielstwo odnosili oni najczęściej do relacji małżeńskiej, przeżywali je niejako wspólnie. Opisując wydarzenia związane z poczęciem dzieci i ich stratą, podkreślali małżeńską wspólnotę doświadczeń i przeżyć, używali formy „my”, akcentując tym samym współuczestnictwo i współprzeżywanie. Strata dziecka w ich ujęciu była doświadczeniem wspólnym, a podejmowane w jej okolicznościach decyzje były wypracowane we wzajemnym porozumieniu: Poza tym też trochę jakby szukaliśmy odpowiedzi wspólnie (Krzysztof). Wspólne przeżywanie, o którym opowiadali Narratorzy, dotyczyło także innych wątków powiązanych z ich rodzicielstwem.

Analiza narracji prowadzi do zauważenia specyficznego akcentowania przez ojców różnic w przeżywaniu tych wydarzeń. W odniesieniu do reakcji na poronienie część Narratorów wyraźnie różnicowało przeżycia własne i żony, wskazując na odmiennosc emocjonalnych przeżyć. Z analizy wynika, że miały miejsce dwa główne konteksty tego różnicowania: niektórzy z mężczyzn w ten sposób usiłowali pokazać, że doświadczenie poronienia było trudniejsze i bardziej bolesne dla ich żony, natomiast inni w różnicowaniu przeżyć koncentrowali się na uzasadnieniu własnego nierozumienia i mniej intensywnego przeżywania straty. Taki sposób przeżywania różnic w doświadczeniach znajduje swoje potwierdzenie w licznych badaniach ujawniających odmienne reagowanie na poronienie przez kobiety i mężczyzn (Beutel et al. 1996; Murphy 1998).

Wspólne doświadczenie rodzicielstwa przedwczesnie zakończone stało się dla Narratorów okazją do osiągnięcia większej bliskości w relacji. W kilku wypowiedziach ojców można odnaleźć potwierdzenie subiektywnie odczuwanego przez nich większego zjednoczenia i wzmocnienia więzi małżeńskiej po wspólnym przeżyciu straty dziecka poczętego: „No to też jest tak, że ta sytuacja na przykład bardzo nas zjednoczyła [...] Że widzieliśmy, że to nasze małżeństwo jest też na dobre i na złe” (Piotr); „A małżeństwo... Jeśli chodzi o nasze relacje, to bardzo nas to zbliżyło. To od tej strony na duży plus. Bo zbliżyło nas bardzo mocno, poznaliśmy siebie bardzo” (Jarosław).

Rodzicielstwo jako przestrzeń wartości i zachowań podlegających weryfikacji w kontekście poronienia dziecka

W kontekście poronienia Narratorzy dokonywali weryfikacji własnej postawy rodzicielskiej. W przypadku jednego z nich weryfikacja ta polegała na zmianie własnych oczekiwań dotyczących funkcjonowania dziecka w kierunku wdzięczności za prosty zwyczajny kontakt i fizyczną obecność:

A w tym, w tym ostatnim, no to już jakby nie miałem takich oczekiwań, że będzie fajnie, tak jakby w takim ludzkim sensie, tylko w ogóle, że jakiś kontakt będzie, tak, że on będzie czuł ciepło mojego ciała i ja będę czuł jego” (Krzysztof).

Subiektywnie odczuwane jako bolesne doświadczenie poronienia dziecka prowokowało Narratorów do weryfikacji własnych priorytetów, czego wyrazem było dowartościowanie znaczenia samego faktu życia dziecka i uznanie jako mniej istotnych takich wartości jak jego zdrowie fizyczne czy pełna sprawność. Jak zauważył Krzysztof, w kontekście straty zmieniły się jego oczekiwania co do zdrowia czy cech dzieci, których pojawienie się w rodzinie było jego marzeniem. Na pierwszy plan wysunęło się pragnienie zwykłego kontaktu fizycznego, a nawet wymagającej wiele trudu opieki nad dzieckiem, które mogłoby przyjść na świat z niepełnosprawnością. W kontekście strat Narrator uświadomił sobie, że to nie zdrowie czy przyjemność czerpana z rodzicielstwa stanowi dla niego wartość, ale prosta obecność, możliwość dotyku dziecka, bycia blisko siebie.

Ten sam Narrator zwrócił uwagę na zmianę we własnych postawach rodzicielskich, która w jego interpretacji wynikała z niezwykle trudnego doświadczenia trzykrotnych poronień. Po tych wydarzeniach zauważył w sobie nieco inne podejście do starszych dzieci, którym zaczął okazywać więcej cierpliwości, stawiać mniej wymagań. Jako pozytywne Narrator wskazał także mniejsze przywiązanie do wyobrażeń na temat dzieci, które wiązało się z większym poziomem akceptacji i umiejętnością doceniania samego faktu obecności dzieci w jego życiu.

Równolegle w sposobie przeżywania własnego rodzicielstwa Narrator zauważył nieobecne wcześniej obawy o zdrowie i życie dzieci, które nasiliły się po kolejnych poronieniach. Jak sam to opisywał, bał się straty dzieci już żyjących, a kiedy rozstanie z dziećmi się przedłużało, w jego wyobraźni pojawiały się obawy o ich bezpieczeństwo fizyczne. Inni Narratorzy wskazywali z kolei na lęk przed kolejnym poronieniem, obawę o powtórzenie się niechcianych wydarzeń: „Baliśmy się strasznie kolejnej porażki” (Jarosław). „To wszystko no powodowało, że człowiek w głębi serca czuł niepewność i czuł obawę tego, że może się to skończyć negatywnie” (Mariusz).

Rodzicielstwo jako nie w pełni urealnione

Podjęcie roli rodzicielskiej przebiega różnie w przypadku kobiet i mężczyzn. Realizacja roli macierzyńskiej jest niewątpliwie w pewnym stopniu warunkowana biologicznym powiązaniem organizmu matki i dziecka, co może, choć nie musi pozytywnie wpływać na utworzenie więzi prenatalnej z dzieckiem. Rozpoczęcie realizacji roli ojcowskiej przez mężczyznę wydaje się zadaniem trudniejszym, ze względu na mniejsze zdeterminowanie tej roli zadaniami biologicznymi (Harwas-Napierała 2012).

W wypowiedziach dwóch narratorów widoczna była trudność w urealnieniu obecności dziecka utraconego na skutek poronienia, związana z brakiem wcześniejszych doświadczeń rodzicielskich. Narratorzy mówili o tym, że ze względu na bardzo krótki czas życia dziecka i swoisty „brak dostępu” do niego nie zdążyli nawiązać z nim relacji, nie mieli wyobrażeń dotyczących wspólnej przyszłości z tym dzieckiem. „To znaczy chodzi o to, że ja jakoś nie miałem takich wizji. Nie planowałem w ogóle sobie rzeczywistości z moim tym dzieckiem” (Piotr). „De facto więzi z tym dzieckiem nie było jakiejś psychicznej, bo tego dziecka się nie widziało, tyle że to jest krew z krwi,

kość z kości” (Jarosław). Rodzicielstwo w okresie pomiędzy poczęciem a narodzinami dziecka w odczuciu niektórych mężczyzn było trudne do urealnienia. Tym samym nie podejmowali oni na tym etapie konkretnych działań sprzyjających budowaniu więzi z dzieckiem. To z kolei przekładało się także na sposób przeżywania poronienia, które przez tych Narratorów odbierane było jako wydarzenie mało znaczące, powszechne społecznie i w niewielkim stopniu moderujące ich reakcje emocjonalne.

Zakończenie

Zaprezentowany obraz znaczeń nadawanych rodzicielstwu wskazuje ważne dla ojców przestrzenie, sposoby interpretowania własnej roli i płynących z niej zadań oraz trudności, jakie przeżywają w swoim ojcostwie naznaczonym doświadczeniem poronienia. To subiektywnie bolesne wydarzenie okazuje się wzmacniać w nich przekonanie o wartości, jaką ma życie dziecka i jego osobowej godności już od chwili poczęcia. Ich rodzicielstwo w kontekście straty jest jednak rodzicielstwem specyficznym, w którym został zachwiany naturalny porządek odchodzenia starszych pokoleń przed młodszymi, a oczekiwania i wyobrażenia na temat wspólnego życia z dzieckiem musiały zostać przerwane.

W rodzicielstwie, rozumianym w jego głębokim ujęciu, ma miejsce wzajemne obdarzanie się człowieczeństwem, wzajemne ubogacanie się w relacji rodzic-dziecko. Niewątpliwie bardziej wyraźnie zaznacza się obecność daru ofiarowanego ze strony rodzica swojemu dziecku, choćby w akcie przekazania mu życia. Mimo znaczącej dysproporcji umiejętności i wyraźnej zależności dziecka od rodzica w pierwszych etapach jego życia jest to obdarowanie wzajemne (Wąsiński 2018: 352). Takie też przeżywanie rodzicielstwa ujawnili w swoich wypowiedziach biograficznych niektórzy spośród Narratorów. Rodzicielstwo w ich doświadczeniu miało znaczenie spotkania i relacji, co odczytywali jako wyjątkowy, choć bardzo kruchy i nie w pełni zależny od ich woli dar. W wypowiedziach dwóch Narratorów ujawniła się jednak trudność w identyfikacji siebie w roli rodzica dziecka nienarodzonego, a co za tym idzie – odmienne od opisanego powyżej interpretowanie poronienia (jako wydarzenia raczej mało znaczącego), co może potwierdzać różnorodność sposobów przeżywania i interpretowania wydarzenia poronienia dziecka przez mężczyzn i brak determinizmu w tej przestrzeni.

Relacje rodzinne należą do pierwotnych w życiu człowieka, co daje im potencjał dużej siły oddziaływania na tożsamość. Stają się tym samym nie do zastąpienia poprzez wielość innych relacji, jakie jednostka posiada z otoczeniem (Kwak 2005: 29). Z narracji ojców wyłania się obraz rodzicielstwa, które jest jednym z istotnych wyznaczników formujących ich tożsamość. Mówią o „utożsamianiu się z dzieckiem” i o tym jak doświadczenia rodzicielskie już na etapie prenatalnego rozwoju potomstwa kształtowały ich poczucie tożsamości jako ojca.

Namysł nad własną biografią oraz podejmowane w codzienności działania zmierzające do adaptacji w okolicznościach życia, do nadawania znaczeń i definiowania sensu określane są jako biograficzne uczenie się lub uczenie się z doświad-

czeń własnych i innych (Mazurek 2014). Podejmując biograficzną refleksję nad doświadczeniem straty dziecka mężczyźni mieli okazję uświadomić sobie znaczenia nadawane pełnionej przez nich roli ojca. W ten sposób poszerzali zakres poznania siebie, własnych dążeń, pragnień, odniesień do innych osób. Dla części spośród Narratorów sytuacja wywiadu stanowiła pierwszą okazję do podjęcia werbalnej refleksji nad własnym doświadczeniem poronienia. Zbudowane opowieści narracyjne miały więc także dla nich walor edukacyjny, dający szansę budowania biograficznej wiedzy o sobie i o świecie.

Uzyskane wyniki badań stanowią uzupełnienie obrazu doświadczeń ojców po poronieniu dziecka. Będąc próbą ukazania mikroświata doświadczeń konkretnych osób, w których biografii pojawiało się wydarzenie straty dziecka, stają się szansą pełniejszego zrozumienia ich przeżyć i zachowań, a dzięki temu bardziej adekwatnego udzielenia odpowiedzi na ich potrzeby czy oczekiwania. W dalszej perspektywie uzyskane dane pozwalają na wysunięcie propozycji rozwiązań, które prowadziłyby do podnoszenia jakości funkcjonowania rodziców po stracie dziecka. Budowanie adekwatnej i skutecznej sieci wsparcia społecznego powinno rozpoczynać się od rzetelnego i wielowymiarowego rozpoznania potrzeb i sposobów zachowania osób, którym pomoc ma być udzielana. Uzyskany wieloaspektowy wgląd w przeżycia, postawy i opinie ojców umożliwia sformułowanie propozycji adekwatnego do potrzeb towarzyszenia rodzicom po poronieniu dziecka – przez personel medyczny, psychologów i psychoterapeutów, pedagogów czy inne osoby mające z nimi kontakt. Kluczowe wydaje się tu uwzględnienie osobistego sposobu interpretowania relacji z dzieckiem prenatalnym przez jego rodziców, a co za tym idzie – okazywanie im delikatności i uznania ich prawa do własnego sposobu przeżywania doświadczeń rodzicielskich na tym etapie.

Bibliografia

- Bakiera L. (2021) *Rodzicielska postać autokreacji dorosłych w: Oblicza życia. Księga Jubileuszowa Profesor Doroty Kornas-Bieli*, E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk, K. Martynowska (red.), Lublin, Wydawnictwo Episteme, s. 428–441.
- Beutel M., Deckardt R., Rad M., Weiner H. (1995) *Grief and Depression after Miscarriage: their Separation, Antecedents and Course*, „Psychosomatic Medicine”, nr 57, s. 517–526, <https://doi.org/10.1097/00006842-199511000-00003>.
- Beutel M., Willner H., Deckardt R., Von Rad M., Weiner H. (1996) *Similarities and Differences in Couples' Grief Reactions Following a Miscarriage: Results from a Longitudinal Study*, „Journal of Psychosomatic Research”, nr 40(3), s. 245–253, [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(95\)00520-X](https://doi.org/10.1016/0022-3999(95)00520-X).
- Bidzan M. (2006) *Psychologiczne aspekty niepłodności*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bielawska-Batorowicz E. (2014) *Trudności w realizacji planów prokreacyjnych i ich skutki dla rodziny w: Psychologia rodziny*, I. Janicka, H. Liberska (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 412–436.
- Błaszczuk K. (2016) *Żałoba jako sytuacja kryzysowa w: Żałoba i strata. Ujęcie interdyscyplinarne*, J. Kurtyka-Chałas, J. Truszkowska (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe UKSW, s. 121–136.

- Boksański Z. (2005) *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brachowicz M. (2009) *Niepłodność jako niemożność doświadczania własnego rodzicielstwa w: Psychospołeczne konteksty doświadczania straty*, S. Steuden, K. Janowski (red.), Lublin, Wydawnictwo KUL, s. 25–39.
- Brzezińska A. I. (2017) *Tożsamość u progu dorosłości. Wizerunek uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM w Poznaniu.
- Dubas E. (2011) *Jak opracowywać materiał narracyjno-biograficzny? (Propozycja) w: Uczenie się z (własnej) biografii*, E. Dubas, W. Świtalski (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 241–246.
- Harwas-Napierała B. (2012) *Dorosłość jako spełnienie. Drogi i zagrożenia rozwoju człowieka w okresie dorosłości*, Kraków, Wydawnictwo Libron.
- Horstman H. K., Holman A., McBride C. (2019) *Men's Use of Metaphors to Make Sense of their Spouse's Miscarriage: Expanding the Communicated Sense-Making Model*, „Health Communication”, nr 35(5), s. 1–10, <https://doi.org/10.1080/10410236.2019.1570430>.
- Kleszcz-Szczyrba R. (2014) *„Witraże w ciemności”, czyli o przedwczesnej śmierci dziecka. Książka niosąca światło*, Katowice, Księgarnia św. Jacka.
- Kleszcz-Szczyrba R. (2016) *Radzenie sobie ze stratami prenatalnymi i perinatalnymi jako wyzwanie naszych czasów w: Utrata i żałoba. Teoria i praktyka*, R. Kleszcz-Szczyrba, A. Gałuszka (red.), Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 145–154.
- Konecki K. T. (2000) *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kornas-Biela D. (2009) *Pedagogika prenatalna – nowy obszar nauk o wychowaniu*, Lublin, Wydawnictwo KUL.
- Kornas-Biela D. (2014) *Ojciec w prenatalnym okresie życia dziecka w: Ojcostwo dzisiaj*, D. Kornas-Biela (red.), Lublin, Fundacja Cyryla i Metodego – Inicjatywa Tato.Net, s. 155–170.
- Kubinowski D. (2010) *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Kwak A. (2005) *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Lichtman M. (2009) *Qualitative Research in Education: A User's Guide*, Los Angeles – London – New Delhi – Singapore – Washington, DC, Sage Publications Inc.
- Maker C., Ogden J. (2003) *The Miscarriage Experience: More than Just a Trigger to Psychological Morbidity?*, „Psychology and Health”, nr 18(3), s. 403–415, <https://doi.org/10.1080/0887044031000069343>.
- Mazurek E. (2014) *Edukacyjny wymiar cierpienia w biografii w: Biografie edukacyjne. Wybrane konteksty*, E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 183–190, <https://doi.org/10.18778/7969-353-5.13>.
- McCreight B. S. (2004) *A Grief Ignored: Narratives of Pregnancy Loss from a Male Perspective*, „Sociology of Health and Illness”, nr 26(3), s. 326–350, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2004.00393.x>.
- Miller E. J., Temple-Smith M. J., Bilardi J. E. (2019) *There was Just No-one There to Acknowledge that it Happened to Me as Well: A Qualitative Study of Male Partner's Experience of Miscarriage*, „PLOS ONE”, nr 14(5), s. 1–20, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217395>.
- Murphy F. A. (1998) *The Experience of Early Miscarriage from a Male Perspective*, „Journal of Clinical Nursing”, nr 7, s. 325–332, <https://doi.org/10.1046/j.1365-2702.1998.00153.x>.

- Nowak A. (1998) *Metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych w: Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, S. Palka (red.), Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 99–111.
- Pilarska A. (2012) *Ja i tożsamość a dobrostan psychiczny*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Rinehart M. S., Kiselica M. S. (2010) *Helping Men with the Trauma of Miscarriage*, „Psychotherapy: Theory/Research/Practice/Training”, nr 47(3), s. 288–295, <https://doi.org/10.1037/a0021160>.
- Sanders C. (2001) *Jak przeżyć stratę dziecka*, tłum. E. Knoll, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Schütze F. (1997) *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, tłum. M. Czyżewski, „Studia Socjologiczne”, nr 1 (144), s. 11–56.
- Shahraki Z., Afshari M., Ghajarzadeh M., Tanha F. D. (2019) *How Different are Men with Infertility-Related Problems from Fertile Men in Prevalence of Depression, Anxiety and Quality of Life*, „Maedica – a Journal of Clinical Medicine”, nr 14 (1), s. 26–29, <https://doi.org/10.26574/maedica.2019.14.1.26>.
- Szkodziak P., Paszkowski T., Paszkowski M., Radomański T. (2012) *Poronienie w: Medycyna matczyno-płodowa. Położnictwo*, t. 2, G. Bręborowicz, T. Paszkowski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, s. 1–9.
- Tennenbaum E. A. (2008) *A Qualitative Investigation of the Psychological Effects of Recurrent Miscarriage on Male Partners*, New York, Fordham University, ProQuest Dissertations Publishing, <https://doi.org/10.1037/e697122007-001>.
- Vreeswijk C., Maas A., Rijk C., van Bakel H. (2013) *Fathers' Experiences During Pregnancy: Paternal Prenatal Attachment and Representations of the Fetus*, „Psychology of Men and Masculinity”, nr 5, s. 1–9.
- Wąsiński A. (2018) *Autokreacja małżonków bezdzietnych do wielowymiarowego rodzicielstwa adopcyjnego. Perspektywa pedagogiczno-antropologiczna*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/8142-049-5>.
- Wischmann T., Thorn P. (2013) *(Male) Infertility: What does it Mean to Men? New Evidence from Quantitative and Qualitative Studies*, „Reproductive BioMedicine Online”, nr 27, s. 236–243, <https://doi.org/10.1016/j.rbmo.2013.06.002>.


O Autorce

Bożena Miernik – pedagog, doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, asystent w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Zainteresowania badawcze: psychopedagogika prenatalna i prokreacji, poronienie samoistne dziecka jako doświadczenie rodzinne, metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych.

Bożena Miernik – educator, doctor of social sciences in pedagogy, Assistant in the Department of Special Pedagogy at the John Paul II Catholic University of Lublin. Research interests: prenatal and procreation psychopedagogy, miscarriage as a family experience, biographical method in pedagogical research.



Arkadiusz Wąsiński* 

Kamila Rzosińska** 

Świadomość faktu aborcji w rodzinie jako czynnik kształtujący doświadczenie biograficzne dorosłej kobiety

Abstrakt

W artykule podjęto analizę fenomenu społecznego kontekstu aborcji rozpatrywanego w przestrzeni relacji rodzinnych. Celem badania zrealizowanego w podejściu jakościowym jest uchwycenie subtelnych znaczeń aborcji jako wydarzenia wpływającego na jakość funkcjonowania rodziny. Szczegółowy aspekt badań odnosi się do aborcji jako czynnika kształtującego doświadczenia biograficzne dorosłej córki i jej relacji z rodzicami. W tekście podjęto dyskusję nad strukturą kategorii wygenerowanych z materiału badawczego, a także dwoma wymiarami przedmiotowej problematyki, na którą składają się: aborcja jako doświadczenie biograficzne oraz znaczenie świadomości faktu aborcji brata/siostry dla jakości relacji rodzinnych Narratorki. We wnioskach zwrócono uwagę na społeczny i egzystencjalny wymiar aborcji, a także na jego znaczenie w stymulowaniu autokreacyjnej pracy nad sobą, ukierunkowanej na duchowy rozwój Narratorki.

Słowa kluczowe: aborcja, relacje rodzinne, doświadczenie biograficzne, rozwój osobowy.

Artykuł otrzymano: 20.02.2024; akceptacja: 5.04.2024.

* Uniwersytet Łódzki.

** Centrum Psychologiczno-Pedagogiczne Futurum w Łodzi.

The Awareness of Abortion in the Family as a Factor Shaping the Biographical Experience of an Adult Woman

Abstract

The article analyses the social context of abortion and its impact on family relations. The purpose of the research, carried out in a qualitative approach, is to capture the subtle aspects of abortion as an event that affects the quality of a family's functioning. A detailed aspect of the research refers to abortion as a factor shaping the adult daughter's biographical experiences and her relationship with her parents. The text discusses the structure of categories generated from the research material, as well as two aspects of the subject matter, which include: abortion as a biographical experience, and the importance of the awareness of the fact of a sibling's abortion for the quality of the Narrator's family relationships. The research conclusion draws attention to the social and existential dimension of the abortion experience, as well as its importance in stimulating the Narrator's self-creative work on her spiritual development.

Keywords: abortion, family relation, biographical experience, self-development.

Wprowadzenie – różne aspekty dyskursu wokół aborcji

Współcześnie aborcja polaryzuje debatę społeczną, która toczy się równolegle na wielu płaszczyznach, m.in. filozoficznej, religijnej, medycznej, biologicznej, prawnej, psychologicznej, socjologicznej (Ciepły 2014; Harrington 1971; Król 2014; Poglądowa et al. 2013; Stankiewicz 2010). Rozbieżność stanowisk czyni ją przedmiotem żarliwego i zarazem niekonstruktywnego sporu, osadzonego bowiem w różnych paradygmatach prowadzonego dyskursu: humanizmu chrześcijańskiego i utylitaryzmu (Filipiuk 2023; Szymczyk 2008). Sporu, który odwołuje się z jednej strony do światopoglądowej argumentacji ugruntowującej odmienne stanowiska w kwestii natury ludzkiego istnienia, a w tym kontekście do statusu ontycznego nienarodzonego dziecka i powinności moralnych kobiety wobec niego (Picker 2007), z drugiej strony zaś do etycznych i prawnych rozstrzygnięć określających różne warianty dopuszczalności aborcji (Ciżyńska 2017; Desperak 2003; Singer 2007). Praktycznym aspektem toczącej się debaty jest zgoła odmienne rozumienie roli państwa w jakości modyfikowania tego sporu i kształtu systemu prawnego w sankcjonowaniu rozstrzygnięć uznanych przez ustawodawcę za obowiązujące (Szczepaniec 2013).

Nie sposób nie dostrzec społecznie wyrażanego pragnienia usankcjonowania wyrażenie propagowanych poglądów na temat aborcji, manifestujących się w skrajnie odmiennych stanowiskach wobec aborcji środowisk *pro-life* i *pro-choice* (Crawley et al. 2009; Wejbert-Wąsiewicz 2011). Polaryzujący charakter sporu czyni praktycznie niesłyszalnym głos środowisk prezentujących stanowiska kompromisowe w toczącym się dyskursie (Wejbert-Wąsiewicz 2014). Przed-

miot konfliktu sprowadza się w praktyce do definiowania momentu inicjującego początek ludzkiego życia, rozumianego jako bytu osobowego oraz dylematów moralnych kobiet związanych z nieodwracalnymi konsekwencjami ich rozstrzygnięć w zakresie gotowości lub braku gotowości do terminacji ciąży (Szczepaniewicz 2013). Środowiska *pro-life* koncentrują uwagę na etycznych aspektach tego wyboru, przyjmując w swoim stanowisku za kluczowe uznanie wartości życia jako źródła moralnej powinności kobiety do zrodzenia z siebie człowieka. Ruchy *pro-choice* eksponują z kolei kwestię praw człowieka, gwarantującą kobietom wolność w samodecydowaniu o własnym życiu, w tym również do ewentualnego przerwania niechcianej ciąży.

O randze współczesnej debaty dotyczącej zakresu dopuszczalności aborcji w polskich realiach społeczno-politycznych świadczy fakt masowych – pomimo trwającej pandemii Covid-19 – demonstracji ulicznych, będących protestem przeciwko wprowadzaniu w 2020 r. rozwiązań zaostrzających polskie prawo antyaborcyjne (Pupavac 2022). Warto podkreślić, że restrykcyjny charakter nowych uregulowań wzbudził lęk przed zajściem w ciążę i zarazem brak zgody na wprowadzane zmiany wśród znaczącej części populacji kobiet. Co więcej, znacząco wzmocniły atrakcyjność przekazu antyaborcyjnego środowisk *pro-choice* (Grabowska 2023).

W dyskursie aborcyjnym często abstrahuje się od realiów życia rodzinnego, sąsiedzkiego, a także towarzysko-koleżeńskiego kobiety rozważającej ewentualne przerwanie ciąży. Uwzględnienie społecznego kontekstu aborcji odsłania jej potencjalne znaczenie nie tylko dla jakości funkcjonowania kobiety decydującej się na przerwanie ciąży, ale też dla osób z jej bliskiego i dalszego otoczenia społecznego. Przyjęcie perspektywy systemowego charakteru rodziny uwyrażnia wzajemną zależność współtworzących ją podsystemów (Cox, Paley 2003). Uwzględnienie rodziny jako zintegrowanego systemu współzależności skłania zatem do uznania, że aborcja potencjalnie nie jest obojętnym zjawiskiem dla jakości funkcjonowania pozostałych jej członków. Stanowi bowiem wydarzenie kształtujące relacje między jej członkami współtworzącymi różne podsystemy rodzinne w układzie wewnątrzpokoleniowym (małżonkowie, partnerzy, rodzeństwo, dziadkowie) i międzypokoleniowym (rodzice–dzieci, dziadkowie–dzieci, dziadkowie – „rodzice” w rozumieniu ich dorosłych dzieci). Można więc założyć, że aborcja staje się w systemie rodzinnym potencjalnym obciążeniem zarówno we wzajemnych relacjach, jak i w indywidualnym rozwoju jej członków (Krupa 1997; Szuryga-Kończak 2013).

Analiza materiału badawczego prezentowanego w niniejszym artykule jest ukierunkowana na społeczny kontekst aborcji w przestrzeni relacji rodzinnych. Badanie to nie wpisuje się w dyskurs mający doprowadzić do rozstrzygnięcia za lub przeciw aborcji. Jego celem jest bowiem próba uchwycenia subtelnych aspektów aborcji w rodzinie, jako wydarzenia kształtującego doświadczenia biograficzne dorosłej kobiety, rozpoznawanego w szerokim planie całego życia.

Nota metodologiczna badań własnych

Problematyka badawcza ogniskuje się wokół znaczenia faktu aborcji w rodzinie dla kształtowania się doświadczeń biograficznych najmłodszej córki i jej relacji z rodzicami. Nowe ujęcie wspomnianego zagadnienia polega na próbie rozpoznania znaczeń nadawanych faktowi aborcji z perspektywy dziecka wprowadzonego w tę rodzinną tajemnicę. Walorem podjętych badań jest możliwość uchwycenia ważności tego wydarzenia w rekonstruowaniu struktury doświadczeń biograficznych Narratorki (Lalak 2010; Skibińska 2006). Już bowiem jako dziecko nadała mu ona znaczenie biograficzne, z którym w różnych sytuacjach życiowych i na kolejnych etapach życia wielokrotnie się konfrontowała. Nie jest ono dla niej obojętne także na obecnym etapie życia (ma 43 lata). Podejmuje bowiem wysiłek autorefleksyjnego namysłu ukierunkowanego na samopoznanie, samookreślenie i samorozumienie nad jego znaczeniem we własnym życiu i podejmowanych w nim wyzwań (Nowak-Dziemiąnowicz 2007; Ostaszewska 2014).

Należy dodać, że kategorię doświadczenia biograficznego utożsamiamy z autorefleksyjnym odniesieniem się Narratorki do znaczeń ukrytych w konkretnych zdarzeniach, sytuacjach, przeżyciach. Odniesienie się do nich uruchamia wówczas proces uczenia się biograficznego, który pozostawia ślad w rekonstruowanej strukturze biograficznej (Solarczyk-Szwec 2015: 124). Proces ten wiąże się z nieustannym rozpoznawaniem siebie w perspektywie tego, co było treścią indywidualnych przeżyć i czemu obecnie Narratorka nadaje znaczenie, oraz co uznaje za wartościową perspektywę kreowania osobistego projektu w przyszłości.

Badania zrealizowano w podejściu jakościowym, paradygmacie interpretatywnym (Bednarz-Łuczewska, Łuczewski 2012; Urbaniak-Zajęc, Piekarski 2022; Lalak 2010), metodzie studium przypadku, technice wywiadu swobodnego mało ukierunkowanego (Bednarz-Łuczewska, Łuczewski 2012; Konecki 2000; Silverman 2008). Analizę pozyskanych danych jakościowych zrealizowano w oparciu o zasadę 3K, zakładającą następującą sekwencję postępowania analitycznego: kodowanie, konstruowanie struktury kategorii na podstawie wygenerowanych kodów, konstruowanie konceptów z wygenerowanych kategorii (Lichtman 2014). W tak ujmowanym postępowaniu analitycznym koncepty stanowią finalny etap analizy danych jakościowych. Skonstruowanie w niniejszym badaniu struktury kategorii i konceptu zrealizowano w kilku etapach:

- kodowania inicjalnego tekstu transkrypcji wywiadu i rewizji tego kodowania (rekodowania) w celu wypracowania systemu kodowania stosowanego w analizie całego materiału badawczego,
- porządkowania kodów grupy pod względem kontekstów znaczeniowych, które ma na celu generowanie wstępnych kategorii opisowych oraz ich modyfikowanie (Bogdan, Biklen 2007; Patton 2015),

- grupowania kategorii opisowych, prowadzącego do opracowania na ich podstawie listy kategorii wyjaśniających, służących teoretycznemu rozpoznaniu problematyki badawczej i zarazem wyczerpujących wyłonione zakresy treściowe listów,
- przejścia od kategorii wyjaśniających do konceptu, traktowanego jako końcowy etap interpretacji sensów odsłaniających wielokontekstową perspektywę odniesień Narratorki do fenomenu aborcji brata/siostry, znajdujących wyraz w złożonej strukturze doświadczeń biograficznych rekonstruowanych na kolejnych etapach jej życia.

W procesie analizy jakościowej zastosowano triangulację badaczy (Bans-Akutey, Tiimub 2021; Denzin 2007), których doświadczenia zawodowe były kształtowane w różnych środowiskach zawodowych – akademickim i terapeutycznym, specjalizującym się we wspieraniu dzieci i ich rodzin.

Przeprowadzone badanie ma walor poznawczy i też terapeutyczny. Narratorka, darząc zaufaniem osobę prowadzącą wywiad, odsłoniła świat osobistych wydarzeń i przeżyć, przedstawianych z perspektywy autokreacyjnej pracy nad sobą, traktowanej jako źródło strategii radzenia sobie z trudami życia. Zaistniała w tym kontekście sytuacja komunikacyjna może być postrzegana jako istotny czynnik terapeutyczny (Lewandowska-Tarasiuk, Lichański, Mossakowska 2016).

Wywiad z Narratorką przeprowadzono z zachowaniem zasad etycznych badań jakościowych (Silverman 2008; Urbaniak-Zajac, Piekarski 2022). Narratorka, kierując się chęcią podzielenia się własnymi doświadczeniami biograficznymi, udzieliła z własnej woli wywiadu, ustalając samodzielnie miejsce i termin jego przeprowadzenia. Badanie odbyło się w wybranym przez Narratorkę miejscu w kwietniu 2023 roku. W ramach spełnienia warunku anonimizacji danych osobowych zmieniono w transkrypcji wywiadu imiona Narratorki i osób przywoływanych w jej wypowiedziach, a także inne dane wrażliwe. Narratorka zapoznała się z transkrypcją wywiadu i ją autoryzowała.

W ramach spontanicznego autoopisu, Narratorka wskazała na kluczowe jej zdaniem cechy własnego statusu społecznego osiągniętego (nabytego), sytuacji małżeńsko-rodzicielskiej i aktywności zawodowej. Do kluczowych cech statusu społecznego osiągniętego Narratorka zaliczyła fakt bycia żoną, matką trojga dzieci: Krzyśka (13 lat), Laury (9 lat) i Karola (4 lata), a także posiadanie wykształcenia z zakresu pedagogiki i architektury krajobrazu. Istotnymi dla Narratorki wyznacznikami sytuacji małżeńsko-rodzicielskiej są trwałość związku małżeńskiego (jak podkreśla – pierwszego) i stabilność relacji małżeńskiej, której nie zachwiał fakt niepełnosprawności intelektualnej najstarszego syna. Innym aspektem doświadczania na co dzień wspomnianej stabilności relacji małżeńskiej jest również prowadzenie od wielu lat wspólnie z mężem firmy.

Świadomość faktu aborcji brata/siostry jako czynnik kształtujący doświadczenia biograficzne Narratorki

Analiza materiału badawczego odsłania subtelne aspekty osobistego odniesienia się Narratorki do faktu aborcji brata/siostry, mającego miejsce w okresie poprzedzającym jej przyjście na świat. Fakt ten wzbudził w Narratorce wewnętrzne poruszenie, którego ślad w świadomości nie zacierał się wraz z kolejnymi zdarzeniami życiowymi, lecz stawał się na kolejnych etapach rozwoju coraz ważniejszym dla niej wydarzeniem, kształtującym ją samą. Wbrew woli rodziców Narratorki, fakt aborcji przeniknął do świadomości ich córki, która nadała mu osobiste znaczenia. Przestał być więc wyłącznie elementem ich biografii indywidualnych oraz małżeńskiej, stając się za sprawą babci Narratorki i samej Narratorki elementem biografii rodzinnej. Choć wspomniany fakt aborcji miał miejsce około dwa lata przed narodzinami Narratorki, więc formalnie nie miał z nią związku, jednak przekazana Narratorce informacja o tym wydarzeniu wzbudziła w niej głębokie wewnętrzne poruszenie. Informacji tej Narratorka nie zbagatelizowała, nie wyparła, lecz nadała istotne znaczenie z uwagi na skrywane dojmujące cierpienie spowodowane poczuciem odrzucenia przez rodziców. Sytuację rozmowy z babcią, w której dowiedziała się jako sześciolatka o fakcie aborcji brata/siostry, można odczytywać jako przełom biograficzny. Odtąd aborcja brata/siostry nie jest już faktem biograficznym w życiu rodziny Narratorki, a staje się specyficznym rozumianym i przeżywanym jej doświadczeniem biograficznym, kształtującym jej indywidualną biografię.

Świadomość faktu aborcji brata/siostry odcisnęła się na sposobie myślenia Narratorki o sobie, kształtując jej stosunek do siebie, swoich bliskich oraz poczucie wartości i sensu własnego życia. Ujawniające się konteksty przywoływania aborcji nie stanowią bowiem odniesień do wyobrażeń Narratorki dotyczących cech osobowych nienarodzonego brata lub siostry, utraconej perspektywy rozwijania relacji braterskiej/siostrzanej czy też nowych jakościowo realiów życia wspólnoty rodzinnej w powiększonym składzie osobowym, lecz stanowią – co zastanawiające – rozliczne, częściowo przenikające się odniesienia do jakości własnego życia w rodzinie. Egzemplifikacją tego stanu rzeczy jest struktura kategorii wygenerowanych z materiału badawczego, które odsłaniają główne płaszczyzny odniesienia się Narratorki do faktu aborcji brata/siostry (Zestawienie 1). Składają się na nie:

- atmosfera domu rodzinnego postrzegana przez Narratorkę w kontekście faktu aborcji brata/siostry, który miał miejsce przed jej narodzeniem,
- samookreślenie się Narratorki wobec „bycia w ciąży” i aborcji wywiedzione z jej autorefleksyjnego namysłu nad sensem wartości uznawanych za kluczowe w indywidualnym systemie wartości,
- wymagające macierzyństwo przeniknięte cierpieniem Narratorki, wywołanym trudnymi doświadczeniami niepełnosprawności najstarszego syna i postawą rodziców, którzy sugerowali Narratorce dokonanie aborcji najmłodszego syna,

- pola autokreacji Narratorki związane z jej dążeniem do: osiągnięcia dojrzałości osobowej w byciu i stawianiu się kobietą, córką i matką, uwolnienia się od traumatyzującej ją od dzieciństwa świadomości faktu aborcji brata/siostry, a także rozwoju duchowego ukierunkowanego na osiągnięcie autentycznej harmonii w relacji z Transcendensem.

Zestawienie 1. Struktura kategorii wygenerowanych z danych jakościowych

Koncept	Kategorie	Subkategorie
Świadomość faktu aborcji jako czynnik kształtujący doświadczenia biograficzne	Atmosfera domu rodzinnego Narratorki postrzegana w kontekście aborcji	Ambiwalentny charakter relacji Narratorki z siostrą
		Partnerski charakter relacji Narratorki z babcią
		Trudne relacje Narratorki z matką
		Trudne relacje Narratorki z ojcem
		Poczucie odrzucenia i osamotnienia Narratorki w relacji z rodzicami
		Relacja matki z ojcem nacechowana syndromem współuzależnienia
		Przekaz rodziców kierowany do Narratorki i jej siostry
	Stosunek do „bycia w ciąży” i aborcji w świetle systemu wartości Narratorki	Refleksja nad wartością „bycia w ciąży”
		Stosunek rodziców Narratorki do aborcji
		Stosunek Narratorki do rodziców w perspektywie aborcji
		Stosunek Narratorki do aborcji
		System wartości Narratorki
	Macierzyństwo nacechowane cierpieniem Narratorki odczuwanym na podłożu aborcji	Wsparcie w opiece nad dziećmi okazywane Narratorce przez męża
		Miłość rodziców Narratorki do wnuków – „pomimo sugestii aborcji”
		Zaangażowanie Narratorki w trudne macierzyństwo
		Przeciwstawienie się sugestii rodziców dotyczącej aborcji 3 dziecka
	Pola autokreacyjnej pracy nad sobą Narratorki jako przejawy osobistego odniesienia do aborcji	Doświadczenie macierzyństwa w świetle faktycznej i prognozowanej niepełnosprawności dzieci
		Konfrontowanie się z aborcją jako stymulator nieustannego procesu dojrzewania osobowego
		Rozwój duchowy jako cel pracy nad sobą

Źródło: opracowanie własne.

Świadomość faktu aborcji brata/siostry jawi się więc jako czynnik kształtujący doświadczenia biograficzne Narratorki. Co więcej, wielokontekstowość i ważność znaczeń przypisywanych aborcji w różnych sytuacjach życiowych i na różnych etapach rozwoju Narratorki czyni je kluczowym doświadczeniem w strukturze doświadczeń biograficznych. Ma ono potencjał ogniskowania wokół siebie innych doświadczeń Narratorki, kształtujących jej samopoznawanie, samookreślanie się i samorozumienie na każdym kolejnym etapie jej życia.

Aborcja jako doświadczenie biograficzne

Narratorka jako sześciolatnie dziecko dowiedziała się od swojej babci o aborcji dokonanej przez jej matkę: „«A wiesz co... twoja mama to przed urodzeniem ciebie – ...Jak ona to powiedziała? Nie, że dokonała aborcji... – to usunęła ciążę»” (N). W ten sposób Narratorka została włączona do skrywanej przez swoich rodziców tajemnicy. Informacja ta nie została przez nią zignorowana ani wyparta z pamięci, lecz w nieoczekiwany dla niej sposób zarezonowała w jej świadomości, nie dając jej spokoju. W tym wieku aborcja nie przystawała w żaden sposób do świata jej dziecięcych doświadczeń, wiedzy i wyobrażeń o świecie ludzi dorosłych. Silne jednak wrażenie wywarła na niej myśl, iż skutkiem decyzji rodziców jest brak starszego brata lub starszej siostry. Odczucie braku kogoś, kto mógłby być razem z nią i starszą siostrą, gdyby nie decyzja rodziców, wzbudziła powracanie w myślach do tego wydarzenia. W tym sensie Narratorka w tak młodym wieku wkroczyła emocjonalnie i mentalnie w doświadczenie biograficzne jej matki i ojca, stając się milczącym świadkiem radykalnego wejścia w losy drugiego człowieka. Nieoczekiwanie dla nich wydarzenie to zyskało znaczenie dla Narratorki, wpływając na kształtowanie się jej tożsamości, systemu wartości, postaw i wyborów życiowych (Rosół 2017).

Konfrontowanie się Narratorki z aborcją jako doświadczeniem biograficznym ma nieoczywisty charakter. Wyraża się on w formie „wymazywania” aborcji z biografii rodzinnej i ożywionego jej rekonstruowania w biografii indywidualnej.

Aborcja w biografii rodzinnej Narratorki jawi się jako swoista „czarna dziura”. Metafora ta oznacza coś więcej niż tylko potraktowanie tego wydarzenia jako tematu tabu w rozmowach członków rodziny. Wówczas bowiem wszyscy o czymś wiedzą, lecz nie chcą o tym mówić. W tym przypadku fakt aborcji pozostawał objęty czymś w rodzaju zbiorowej niepamięci członków rodziny, o czym nie ma śladu w biografii rodzinnej – co jednak silnie oddziaływało na Narratorkę i było potencjalnie destrukcyjne dla spójności rodziny i trwałości więzi rodzinnych w przypadku próby zrozumienia tego, co się wydarzyło. Narratorka przekonała się o tym w jedynej sytuacji, gdy jako nieświadoma niczego sześciolatka zapytała swoją mamę o aborcję, o której dowiedziała się od babci. To najwyraźniej mocno wzburzyło jej rodziców. Usłyszała bowiem od nich:

I oni podobno mieli rozmowę z moją babcią, co ona za głupotę zrobiła! [...] No i miałam od nich taki przekaz, że babcia jest głupia [...] i że ona nie powinna takich rzeczy dzieciom mówić. Że to nie jest moja sprawa, i że bym w ogóle takimi rzeczami się nie zajmowała. I tyle.... (N).

Sugestywność i emocjonalność reakcji rodziców w tej sytuacji spowodowały, że Narratorka nigdy więcej nie odważyła się z nikim spośród bliskich jej osób na ten temat porozmawiać.

Wspomniana sytuacja miała jednak biograficzny ciąg dalszy. Narratorka nie potraktowała tego zaskakującego i emocjonalnie trudnego zdarzenia jako definitywnie zakończonego, lecz jako „pryzmat” rozszczepiający niedostrzegane dotąd

subtelne aspekty relacji z rodzicami, umożliwiające jej samopoznanie i samorozumienie z nowej perspektywy. Nadanie faktowi aborcji brata/siostry znaczeń, z nią bezpośrednio niepowiązanych, okazało się przełomowe w biografii Narratorki. Uczyniło je zróżnicowanym kontekstowo komponentem biografii indywidualnej Narratorki występującym w kilku odsłonach: skrywanego przed bliskimi rekonstruowaniu znaczeń faktu aborcji brata/siostry, rozpoznawanego w świetle poczucia nieakceptowania przez rodziców w różnych okresach życia (dzieciństwa, adolescencji i przedproża dorosłości); traumatycznego doznania wywołanego niespodziewaną i zarazem nieakceptowalną dla Narratorki sugestią rodziców dokonania aborcji jej najmłodszego, 4-letniego syna; długotrwałej, wciąż trwającej autokreacyjnej pracy nad sobą, ukierunkowanej na wyzwalenie się Narratorki od traumatyzującego ją doświadczenia aborcji.

Uświadomienie faktu aborcji brata/siostry odegrało i wciąż odgrywa w życiu Narratorki przełomową rolę w tym sensie, że pozwoliło jej dojść do mającego konsekwencje całożyciowe przekonania o byciu niechcianym dzieckiem. Miarą jej poczucia odrzucenia przez rodziców jest dostrzeganie analogii do sytuacji jej nienarodzonego brata lub siostry: „No i dla mnie to jakby taki, taki wniosek nasuwający się [...], który tak naprawdę jest mi trudno w sobie obalić: [...] że w zasadzie oni mnie też nie chcieli, że cudem uniknęłam śmierci po prostu, w sensie – w łonie” (N). Brak informacji ze strony rodziców czy babci o ewentualnych rozważaniach rodziców dokonania powtórnej aborcji Narratorka kompensuje osobistymi doświadczeniami, traktowanymi jako dowód na ich negatywny stosunek do niej, przejawiany praktycznie od dzieciństwa. Tak rozumiane zidentyfikowanie się z losem nienarodzonego brata/siostry – niezależnie od tego, na ile jest ono zasadne – zaciążyło na całym jej życiu.

Kolejna, bardzo bolesna odsłona przeżywania tematu aborcji wydarzyła się niespodziewanie po wielu latach, w sytuacji podejrzenia zespołu Downa jej trzeciego dziecka. Sugestia rodziców, aby Narratorka, kierując się czysto pragmatycznymi przesłankami, dokonała aborcji i nie narażała się na potencjalnie wiele problemów życiowych, była dla niej traumatycznym przeżyciem. Trauma z jej młodości domknęła się w taki sposób w jej dorosłym życiu, co wyraża w emocjonalnym wyznaniu:

Aborcja bardzo wybrzmiała w moim dorosłym życiu [...] Jakby aborcja ciągnie się przez moje życie, w takim sensie, że jak coś jest nie tak, jak oni sobie to wymarzyli albo zechcieliby mieć to trzeba to odciąć i zabić. Zabić moje cechy charakteru, które im przeszkadzają, zabić kawałek mnie, jak miałam Karola pod sercem (N).

Skrywanie kluczowego dla Narratorki aspektu opowieści o własnym życiu stało się w pewnym momencie jej dorosłego życia, jako żony i matki, trudne do zniesienia. Narratorka odczuła potrzebę mówienia o aborcji jako doświadczeniu biograficznym, która odcisnęła piętno na jej życiu, i której paradoksalnie nigdy nie osobiście dokonała: „Dopiero gdy zaczęłam o tym mówić, to jest to dla mnie takie uwalniające” (N). Potrzebę tę traktuje zarazem jako osobiste katharsis z dławiących ją przez lata negatywnych przeżyć i towarzyszących im napięć emocjonalnych, jak i autokreację uzdalniającą ją do doświadczania pełni życia, akceptacji siebie i rodziców, dążenia do wewnętrznej harmonii na drodze pogłębiania wiary w Boga.

Znaczenie świadomości faktu aborcji brata/siostry dla jakości relacji rodzinnych Narratorki

Mentalna identyfikacja z faktem aborcji brata/siostry jest dla Narratorki wyraźnym obciążeniem w relacjach rodzinnych. Z jej wypowiedzi można bowiem wynieść wrażenie, że właściwa jej wrażliwość moralna i aksjologiczna oraz oczekiwanie empatii i zrozumienia ze strony bliskich nie rezonują z atmosferą domu rodzinnego. Co więcej, pogłębiają w niej przeświadczenie odrzucenia, niezrozumienia i osamotnienia w gronie najbliższych jej osób. Obrazują to różne zdarzenia, które rzutują na kształt stosunków i więzi rodzinnych. Interesujące jest w tym kontekście przybliżenie specyfiki relacji Narratorki z rodzicami.

Relacja Narratorki z ojcem naznaczona doświadczeniem aborcji

Relację z ojcem Narratorka postrzega jako trudną, a nawet traumatyczną, jednakże spośród wszystkich członków rodziny, to właśnie z nim odczuwa najsilniejszą więź emocjonalną. Pomimo niespełnienia przez ojca niemal żadnych jej pragnień i oczekiwań Narratorka identyfikuje się z nim jako córka i wypowiada się o nim w sposób pozytywnie nacechowany emocjonalnie. Z analizy wypowiedzi Narratorki można odnieść wrażenie, że – w przeciwieństwie do jej relacji z matką – odczuwa z ojcem niewidoczną gołym okiem i trudną do wyrażenia słowami bliskość, której jest świadoma i którą sobie ceni, lecz nie manifestuje się ona w spektakularnych wydarzeniach z jej życia. Co zdaje się być w sprzeczności z sekwencją przywoływanych przez Narratorkę sytuacji z udziałem ojca. Ojciec był i nadal jest dla Narratorki jedyną osobą w rodzinie, z którą się identyfikuje.

Postawa ojca, jak opisuje Narratorka, symbolizuje dramat odrzucenia, na który składają się jego negatywny stosunek do wizji przyjścia na świat kolejnego dziecka oraz alkoholizm zapoczątkowany wraz z narodzeniem się córki. Odrzucenie, które – w jej przeświadczeniu – miało miejsce na etapie prenatalnym, jest raniące dla Narratorki, jak również wewnętrzna gotowość ojca do kolejnej aborcji. Narratorka nie pozostawia wątpliwości w tym zakresie:

No nie... nie zdecydowali się [na aborcję]. Może zabicie dziecka było tak dużą traumą, że „no dobra jak już jest, to niech już będzie” ... Ale wiem, że tata tego nie chciał, w sensie drugiego dziecka. Być może było tak, że mama nie chciała drugiej aborcji, bo wiedziała z czym to się wiąże, itd. A dla taty to było fru, nie? (N).

Dodatkowym wzmocnieniem negatywnym poczucia odrzucenia jest dla Narratorki problem alkoholowy ojca, którego katalizatorem były jej narodziny:

Jak ja się urodziłam to to się zbiegło też z tym, że mój tata zaczął pić alkohol. [...] To mnie utwierdziło w tym, że ja byłam przypadkiem [...], wpadką. Czułam tak. Bo jak można to sobie inaczej wytłumaczyć, skoro ojciec po pojawieniu się mnie zaczął pić? Bo sobie nie radził. [...] Ja to pamiętam, dla mnie to jest takie no... traumatyczne, że tak powiem, życie było traumatyczne (N).

Szybko pogłębiające się uzależnienie ojca od alkoholu stanowi dla Narratorki nie tylko symbol jej odrzucenia, lecz także udręki uwikłania w trudne do zniesienia realia zdeintegrowanej, cierpiącej rodziny (Woronowicz 1998). Alkoholizm ojca był źródłem wielu dramatycznych doświadczeń, dezorganizujących jej życie codzienne i relacje koleżeńskie. Starła się je znosić w tajemnicy przed światem. Nie zawsze jednak to było możliwe:

Natomiast później, gdy widziałam, że u moich rówieśników jest trochę inaczej w domu. I pamiętam sytuację, gdy przyszłam z koleżanką do domu... mój tata leżał w przedpokoju, to było dramatyczne dla mnie (N).

Świadomość odrzucenia, zaniedbywania i życia w ciągłym napięciu w obawie o jego zdrowie doprowadzała Narratorkę do kresu wytrzymałości, lecz nie spowodowała odwrócenia się od niego: „Ja go bardzo kochałam i właśnie dlatego chciałam, żeby umarł. Bo mnie to tak bardzo wykańczało [...] bałam się o niego” (N).

Kompensacją braku ojca w codziennym życiu Narratorki było wykreowanie iluzorycznego świata idealnej z nim relacji. Sytuacja uczestniczenia Narratorki w grze pozorów, mającej ukryć przed jej koleżankami alkoholizm ojca, jest bodaj jednym z najbardziej poruszających obrazów niespełnionego pragnienia czulej relacji z ojcem:

Ja wiedziałam co to znaczy, że jak nie jedzie samochodem, to jest nastawiony na wódkę. I tylko powiedział: „to co, idę do miasta, przywiozę ci pączka”. Ja: „tak, tato, to super, że mi przywiesz pączka”. To były oczywiście marzenia, nie? On wszedł w to... to było jakby absurdalne, bo on wiedział, gdzie, w jakim celu idzie. On wiedział, że ja wiem w jakim on celu idzie. A przed koleżankami, przed tym wszystkim-graliśmy, że tatuś mi idzie pączka kupić. [...] I ten pączek, w głowie mi utkwiał tak, że ja do tej pory nie jem pączków (N).

Wydawać by się mogło, że Narratorka ocenia tę sytuację jednoznacznie negatywnie. Pozornie tak. Jedno jednak zdanie i związany z nim moment czulego i troskliwego zwrócenia się ojca do Narratorki pozostawiło trwałe ślad w jej pamięci. Na emocjonalnej „pustyni” odrzucenia i samotności skierowane do niej zdanie: „to co, idę do miasta, przywiozę ci pączka” było dla niej wyjątkowym wydarzeniem, trafiającym w jej czulą strunę, ulotnym zmaterializowaniem wymarzonego obrazu relacji z ojcem.

Niewykluczone, że takich ulotnych zdarzeń było więcej, o czym Narratorka nie wspomina. Za każdym jednak razem zderzenie z realnym światem było dla niej bolesne: „rzeczywistość była ponura bardzo i gnuśna. I na końcu podstawówki przestałam jeść. To był też mój bunt”. Jak się później okazało, była to nieskuteczna próba zmanifestowania rodzicom niespełnionego pragnienia bliskości i autentyczności we wzajemnych relacjach. Reakcja rodziców, a zwłaszcza ojca, usilnie leczących ją z anoreksji, była dla Narratorki upokarzającym aktem bezsensownej przemocy rodzicielskiej. Ale nawet wtedy, przepełniona żalem do ojca, nie przestała go kochać.

Relacja Narratorki z matką naznaczona doświadczeniem aborcji

Relację z matką Narratorka postrzega zgoła odmiennie od relacji z ojcem. Choć wydaje się, że matka wniosła do jej życia o wiele więcej od jej ojca, niemal w każdym przekazie wyczuwalny jest dystans emocjonalny do matki i nieskrywane rozczarowanie jej postawą. Niewątpliwie dostrzega i w jakimś stopniu również docenia decyzję matki o jej urodzeniu, a także trud znoszenia alkoholizmu męża (ojca Narratorki). Nie są to jednak dla Narratorki okoliczności łagodzące cierpienie spowodowane poczuciem odrzucenia przez matkę: „Ja mamę tak pamiętam właśnie: kawa, papieros i praca. I ciągły, permanentny brak czasu. [...] Ona mi nigdy nie powiedziała: Kocham cię” (N).

Narratorka nie dysponuje – co prawda – żadnymi informacjami wskazującymi na realne rozważanie rodziców o terminacji drugiej ciąży. Niemniej jednak trwa w głębokim przeświadczeniu o tym, że ryzyko aborcji w jej przypadku istniało. Choć jest zdania, że mogło być spowodowane przez jej mamę, to jednocześnie minimalizuje znaczenie jej wkładu w podjęcie takiej decyzji. Uznaje bowiem, że jej matka kierowała się motywacją związaną z obawami przed przebiegiem zabiegu ginekologicznego i jego konsekwencjami dla własnego zdrowia, a nie miłością do nienarodzonego jeszcze dziecka: „Być może było tak, że mama nie chciała (drugiej aborcji), bo wiedziała z czym to się wiąże” (N). Jest głęboko przekonana o tym, że nie wniosła szczęścia do życia swoich rodziców, lecz im je odebrała: „Oni nie planowali tego. Było dobrze jak jest z «Misiaczką», bo «Misiaczką» była moja starsza siostra. A ja byłam «Kasia»” (N). A to za mało w przekonaniu Narratorki, aby poczuć z matką autentyczną, głęboko przeżywaną więź. Całą tę sytuację postrzega bowiem w kategoriach cudu: „Myślę, że skoro jestem, tzn. że jakby ja chciałam być, że Pan Bóg chciał, żebym ja była... że pomimo wszystko, pomimo ich niechęci, oni nie mieli nic do gadania, ja jestem!” (N).

Zaangażowanie matki w stwarzanie przez wszystkie lata warunków do życia dla rodziny nie jest dla Narratorki wystarczającym uzasadnieniem dla zmiany krytycznej oceny łączącej je relacji. Bolesna dla niej była bowiem postawa braku zrozumienia potrzeb Narratorki i trudnej do zniesienia dyrektywności z jednej strony, a z drugiej – zamknięcia i niedostępności matki. Narratorka kreśli obraz relacji z matką z czasów jej młodości jako źródło cierpienia doznawanego na podłożu przeświadczenia o braku akceptacji ze strony matki. We wspomnieniach z domu rodzinnego, Narratorka podkreśla brak woli matki do zainteresowania się tym, co ona jako jej córka myśli, odczuwa i przeżywa. Dyrektywność matki była w tym kontekście odbierana przez Narratorkę jako ewidentny przejaw odrzucenia trwającego od chwili jej poczęcia:

Chodziło o to, że mama chce mi narzucić swoją wolę, nie patrząc na to, jaka ja jestem. To było od tej aborcji, że jakby to, co jej się we mnie nie podoba – uciąć! Lubię mało masła – da mi dużo! Lubię dużo – da mi mało! Jakby... aż mnie to denerwuje teraz. Teraz rozumiem – ona to mi robiła nieświadomie. Ale gdzieś tam było – chęć takiego wciśnięcia mnie w swoje ramy (N).

Wydaje się, że Narratorka dopuszcza do siebie wyjaśnienie powodów takiej postawy matki, które utożsamia z jej wewnętrznymi dylematami związanymi z podejmowanymi jako młoda kobieta decyzjami dotyczącymi aborcji. Nie traktuje tego jednak jako realnej przesłanki do zmiany własnej opinii o tym, jaką była dla niej matka: „Myślę, że ona za bardzo nie miała czasu na przeżywanie czegokolwiek. Albo nie dawała sobie do tego prawa albo bała się dotknąć swojego wnętrza. Bo do tej pory to widzę... absolutnie. To jest ucieczka jakaś (N)”. Wybrzmiewa w tej wypowiedzi żal Narratorki do matki o to, że matka nigdy nie dopuściła jej do siebie, nie potraktowała jej jako godnej wtajemniczenia w trudne wybory i związane z nimi wątpliwości. Co więcej, nigdy nie podjęła nawet próby rozmowy na dręczące Narratorkę trudne sprawy. Prawdopodobnie doświadczenie zamknięcia się matki w niedostępnym świecie własnych myśli i przeżyć jest powodem tego, że Narratorka nigdy nie poczuła się potraktowana przez matkę jak jej córka. W przeciwieństwie do ojca, matka nigdy nie stworzyła takich sytuacji, które dałyby Narratorce poczucie zmaterializowania się, choćby na chwilę, wymarzonego obrazu idealnej relacji z kochającą matką.

Paradoksalnie zaangażowanie matki w budowanie – już w roli babci – relacji z dziećmi Narratorki nie jest w stanie zabić poczucia głębokiego zranienia. Co prawda, cieszy Narratorkę obecna sytuacja, w której jej dzieci mają kochających babcię i dziadka. Przesadne jednak okazywanie im miłości i bliskości jest jednak dla Narratorki irytujące. Rozbudza w niej trudne i wciąż nierozwiązane doświadczenia z własnej młodości:

Trochę mnie uwierała ta relacja, bo widziałam jak moja mama się super zajmuje- to było dziwne, że ona tak się super zajmowała wnukami, serio... tzn. ona była taka nadopiekuńcza. (...) Ale była taka jak przylepa, taka zarzucająca miłością wręcz jak ona jak Ona mi nigdy nie powiedziała: Kocham cię, tak im to mówiła non stop! Ja mówię: przestań już to mówić! Oni to wiedzą. Mnie to zaczęło denerwować. I zaczęłam zazdrościć moim dzieciom, że ona im to mówi. I się wkurzać na to (N).

Ambiwalentny stosunek Narratorki do sposobu odnajdywania się matki w roli babci pogłębia w niej przeświadczenie, że pomimo upływu tylu lat nadal nie może liczyć na odczucie autentycznej akceptacji z jej strony. Miłości okazywanej jej dzieciom nie traktuje jako zastępczej formy miłości kierowanej do niej samej jako ich matki. W osobistym wymiarze relacji Narratorki z matką nadal bowiem niewiele się zmieniło.

Relacja Narratorki z rodzicami naznaczona doświadczeniem aborcji

Nierozwiązane problemy w relacji z rodzicami powróciły w dorosłym życiu Narratorki z ogromną siłą. Bolesnym i rozczarowującym Narratorkę doświadczeniem była postawa rodziców w sytuacji podejrzenia we wczesnej fazie ciąży wady genetycznej jej trzeciego syna. Tym, czego Narratorka nie jest w stanie zrozumieć i zaakceptować w postawie rodziców, to sugerowanie jej dokonania aborcji jako rozwiązania przewidywanego problemu z trzecim dzieckiem. Jako szokujący odbiera rozdźwięk między zdolnością jej rodziców do miłości jej dzieci – Krzysia z niepełnosprawnością intelektualną i Laury – a ich niezdolnością do wzbudzenia w sobie miłości wobec

trzeciego, jeszcze nienarodzonego syna. Wzburzenie i rozżalenie Narratorki wobec rodziców jest ogromne: „nawet jakby się urodził syn z zespołem Downa, to nikt nie pomyślał, moi rodzice nie powiedzieli: A jak ty sobie poradzisz? Co ty czujesz? Jakie ty masz przemyślenia na ten temat?” (N). Równie wielka jest irytacja Narratorki z absurdalności sposobu myślenia i postępowania rodziców, ale też własnej słabości, skłaniającej ją do unikania sytuacji trudnych, w których konfrontowałaby swoich rodziców z konsekwencjami tego, do czego próbowali ją namówić. Dyskusję tę toczy więc w swoich myślach: „No ale Karol urodził się zdrowy. I jest we mnie taka chęć, chociaż nie wiem, dlaczego, z czego ona wynika? Chyba tego nie zrobię, bo by to sprawiło przykrość moim rodzicom, żeby [powiedzieć im:] zobaczcie, Karol jest tu zdrowy. Wy kochacie go, bo to widzę itd., i chcieliście go zabić” (N).

Wydarzenie to Narratorka postrzega w kategoriach trwającego od wielu lat cierpienia, które ujawniło się w nowej odsłonie, a którego jej rodzice nadal nie są świadomi. Źródłem cierpienia jest poczucie ponownego odrzucenia, co znajduje wyraz w bardzo ostrych, pełnych dramatyzmu słowach Narratorki: „Jakby aborcja ciągnie się przez moje życie, w takim sensie, że jak coś jest nie tak, jak oni sobie to wymarzyli albo zechcieliby mieć, to trzeba to odciąć i zabić. [...] Byśmy nie mieli raz, że jego, a dwa, że mnie. [...] Bo mnie by też zabili jako mamę trzeciego dziecka”. Tym, czego w przeświadczeniu Narratorki nie wymarzyli sobie rodzice, jest ona sama. Sugestia dokonania aborcji nasila w niej poczucie, że „jest nie taka”, że niezależnie od upływu lat ona sama wciąż nie jest wystarczająco godna pełnej ich akceptacji i miłości. Traktuje to jako pokłosie sytuacji z początków jej życia, kiedy sama była niechcianym dzieckiem.

Wnioski

Fakt aborcji brata/siostry Narratorki, choć nie stał się otwarcie składnikiem biografii rodzinnej, przeniknął i w jakimś sensie ukonstytuował biografię indywidualną Narratorki. Informacji o tym wydarzeniu nie potraktowała jako informacji niemającej znaczenia ani też ciekawostki o losach rodziców, czy nawet jako istotnego wydarzenia w życiu jej rodziców. Z informacją tą zidentyfikowała się i głęboko ją przeżyła jako osobiste, silnie traumatyzujące doświadczenie biograficzne. Fakt aborcji stał się dla niej nieoczekiwane doświadczeniem oddziałującym na postrzeganie samej siebie, jej system wartości, pragnienie spełnienia w miłości, cel swojego życia w dorosłości czy też dążenie do samorozumienia na drodze autokreacyjnej pracy nad sobą. Wspomniane doświadczenie okazało się w tym kontekście stymulatorem rozwoju duchowego Narratorki, otwierającego ją na wiarę w Boga miłosiernego. Z tej perspektywy odnosi się do własnego życia, zwłaszcza tego w fazie prenatalnej, w kategoriach cudu; do czynu aborcji rodziców – w kontekście duchowego pojednania się z nimi; oraz do odnalezienia celu życiowego – jako misji życia dla kogoś. Tym kimś jest jej niepełnosprawny syn, zapracowany mąż, a nawet rodzice, o których uważa, że musi ich chronić przed moralnymi konsekwencjami powrotu do wspomnień o aborcji.

Namysł Narratorki nad sensem rodzicielstwa prowadzi ją do przekonania o nadzłej wartości zrodzenia z siebie człowieka. Utożsamia ją z wyjątkowym darem, którego odrzucenie jest błędem. O wiarygodności takiego rozumowania świadczą podejmowane przez Narratorkę decyzje dotyczące macierzyństwa i faktyczne czyny miłości macierzyńskiej, które należy traktować jako realizację deklarowanych przez nią wartości duchowych i sakralnych.

Pomimo upływu lat i nawiązania z rodzicami relacji na innej płaszczyźnie, w której Narratorka jest już żoną i matką, a jej rodzice dziadkiem i babcią jej dzieci, w radzeniu sobie z różnymi odsłonami doświadczenia aborcji jest nadal samotna. Nigdy nie mogła, i nadal nie może, liczyć na gotowość rozmowy na te tematy z rodzicami ani z siostrą, a nawet z babcią. Nikt z jej bliskich nie miał wewnętrznej determinacji, odwagi lub też potrzeby zagłębienia się intelektualnego i duchowego w rzeczywistość czynu aborcji. Narratorka postrzega siebie jako jedyną w rodzinie osobę odczuwającą taką potrzebę. Jednakże po nieudanej konfrontacji z rodzicami w dzieciństwie nie odzyskała już odwagi do podjęcia rozmowy na ten temat ani z rodzicami, ani z siostrą czy babcią. Każde z nich tworzyło zamknięte i w dużej mierze nieprzystające do siebie światy, do których inne osoby nie miały dostępu. Samotność Narratorki jest w tym kontekście doświadczeniem towarzyszącym doświadczeniu odrzucenia i zarazem je potęgującym.

Wrażliwość Narratorki w przeżywaniu cierpienia odrzucenia przez rodziców odsłania odczuwany przez nią, choć nienazwany wprost, jego wymiar egzystencjalny. Cierpienie Narratorki jest bowiem odnoszone do doświadczenia samotności pośród bliskich, swoistej pustki niewypełnionej faktyczną osobową współobecnością z rodzicami, babcią i siostrą. Samotność Narratorki pogłębia i utrwala poczucie odrzucenia. Odrzucenie uzasadnia jej osamotnienie. Prowadzą one Narratorkę do przeświadczenia o utraconej szansie autentycznego doświadczenia obecności osobowej rodziców, babci i siostry w egzystencjalnie ujmowanej sytuacji spotkania.

Opisany sposób funkcjonowania Narratorki pod wieloma względami koresponduje z nie do końca jeszcze poznanym syndromem „ocalałej od aborcji”. Jego charakterystyczne objawy podobne są do tych związanych ze stresem pourazowym i dotyczą dzieci, które doświadczyły straty brata lub siostry właśnie w wyniku aborcji (Ney 1983). Kluczowym symptomem „ocalałych” jest wina egzystencjalna, prowadząca do życia w wiecznym konflikcie wewnętrznym i ambiwalencji, zarówno w stosunku do rodziców (szczególnie matki), jak i samej siebie (Ney et al. 2010). Takiego stanu rzeczy upatruje się w lękowym schemacie przywiązania do być może straumatyzowanej po aborcji matki (Jankowski et al. 2017). Życie Narratorki – w ciągłym poczuciu bycia niedoskonałą, zaburzenia przewodu pokarmowego i anoreksji – wpisują się w obraz „ocalałej” (Ney 1997). Pełnię dostrzeganego syndromu uzupełnia życie marzeniami, gdzie z ojcem tworzy nierealny świat wspólnej, idealnej egzystencji (Jankowski et al. 2017). Ambiwalencja wydaje się więc kategorią trafnie wyrażającą sens doświadczeń biograficznych Narratorki, co znajduje odzwierciedlenie w jednoczesnym odczuwaniu troski o rodziców z poczucia żalu i złości wobec nich.

Podsumowanie

Aborcja w rodzinie, w którą Narratorka została mimowolnie wtajemniczona, była traktowana jako temat tabu w kręgu najbliższych jej osób. Wiąże się to niewątpliwie ze świadomością społecznego piętna aborcji. Przeniknięta religijną wizją grzechu i nierozwiązywalnym sporem na poziomie ideologicznym aborcja była w czasach dzieciństwa, adolescencji i pierwszej dekady dorosłości Narratorki ukrywana w obawie przed społecznym ostracyzmem. Ten silnie wybrzmiewający w wymiarze duchowym i społecznym dylemat jest widoczny w opisanym przypadku już na poziomie relacji rodzinnych. Zmierzenie się Narratorki z poczuciem odrzucenia powoduje silne skoncentrowanie na rozwoju duchowym i religijnym. Jednocześnie istnieje nierozwiązany problem w relacjach rodzinnych, objawiający się wewnętrznym dyskomfortem i ambiwalencją w stosunku do rodziców, a także dostrzeganym syndromem „ocalałej”. Opisany syndrom i sposób funkcjonowania rodziny, która doświadczyła aborcji, pokazują potrzebę poszerzenia badań w paradygmacie jakościowym, co sprzyjać będzie pogłębionemu analitycznie wglądowi w subtelne aspekty doświadczenia aborcji w innych rodzinach. Na tym tle interesujące poznawczo wydaje się rozpoznanie znaczenia społecznego kontekstu aborcji. Konfrontacyjny charakter debaty publicznej, silnie polaryzujący środowiska *pro-life* i *pro-choice*, nie sprzyja kompromisowi społecznemu. Napięcia w przestrzeni społecznej mogą przekładać się na stosunki wewnątrzrodzinne oraz utrudniać radzenie sobie z przedmiotową kwestią.

Wybrzmiewający w narracji aspekt „zmiany kierunku” życia przez Narratorkę pokazuje, że nie wszystkie postawy rodzicielskie są powielane przez dzieci, nawet w sytuacjach takich samych kryzysów. Objawiające się tu dwa skrajne paradygmaty: humanizmu chrześcijańskiego i utylitaryzmu, rozwijają się na podłożu poczucia porzucenia przez rodziców w pierwszym przypadku i pragnieniem realizacji swoich celów z drugiej strony (celów innych niż posiadanie dziecka). Utylitaryzm rodziców jest widoczny w nastawieniu do wartości pracy, która wyznacza im rytm życia, oparty na dobrobycie i zabezpieczeniu finansowym całej rodziny. Pełne zaangażowanie w pracę wpływa na jakość więzi rodzinnych, których brak boleśnie odczuwa Narratorka. Istniejące różnice w wyznawanych wartościach nie prowadzą w tym przypadku do całkowitego zerwania więzi, choć na pewno mają wpływ na emocjonalne oddalanie się od siebie i utwierdzanie w poczuciu bycia niechcianym dzieckiem.

Bibliografia

- Bednarz-Łuczewska P., Łuczewski M. (2012) *Podejście biograficzne w: Badania jakościowe*, t. 2, *Metody i narzędzia*, D. Jemielniak (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 91–110.
- Bogdan R. C., Biklen S. K. (2007) *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*, 5th ed., Boston, Allyn & Bacon.

- Cieplý F. (2014) *Aborcja eugeniczna a dyskryminacja osób niepełnosprawnych*, „Czasopismo Prawa Karnego i Nauk Penalnych”, nr 2, s. 71–87.
- Ciżyńska A. (2017) *Życie dziecka kontra prawo do samostanowienia, czyli kilka uwag o relacji aborcji i prawa konstytucyjnego*, „Internetowy Przegląd Prawniczy TBSP UJ”, nr 2, s. 22–35.
- Cox M. J., Paley B. (2003) *Understanding Families as Systems*, „Current Directions in Psychological Science”, nr 12(5), s. 193–196, <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01259>.
- Crawley S. L., Willman R. K., Clark L., Walsh C. (2009) *Making Women the Subjects of the Abortion Debate: A Class Exercise that Moves Beyond „Pro-Choice” and „Pro-Life”*, „Feminist Teacher”, nr 19(3), s. 227–240, <https://doi.org/10.1353/ft.0.0051>.
- Denzin N. K. (2007) *Grounded Theory and the Politics of Interpretation w: The SAGE Handbook of Grounded Theory*, A. Bryant, K. Charmaz (red.), s. 454–471, London, SAGE Publication Ltd., <https://doi.org/10.4135/9781848607941.n21>.
- Desperak I. (2003) *Antykoncepcja, aborcja i... eutanazja. O upolitycznieniu praw reprodukcyjnych w Polsce*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Sociologica”, nr 30, s. 193–207.
- Filipiuk Ł. (2023) *O możliwości dialogu środowisk pro-life i pro-choice w kwestii życia poczętego*, „Społeczeństwo. Studia, prace badawcze i dokumenty z zakresu nauki społecznej Kościoła”, nr 2(162), s. 35–51, <https://doi.org/10.58324/s.323>.
- Grabowska M. (2023) *W stronę nowej podmiotowości politycznej. Protesty aborcyjne, teoria społecznej reprodukcji i procesy demokratyzacji*, „Przegląd Socjologiczny”, nr 72(3), s. 39–67, <https://doi.org/10.26485/PS/2023/72.3/2>.
- Harrington P. V. (1971) *Human Life and Abortion*, „The Catholic Lawyer”, nr 17(1), s. 11–44.
- Jankowski J., Awtuch A., Rusiecka B. (2017) *The Survivors. The Category of Survivors and its Various Forms*, „Psychoonkologia”, nr 21(3), s. 113–134, <https://doi.org/10.5114/psn.2017.77299>.
- Konecki K. (2000) *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Król M. (2014) *Założenia aksjologiczne oraz warianty dyskursu aborcyjnego*, „Studia Prawno-Ekonomiczne”, nr 92, s. 103–127.
- Krupa R. (1997) *Doświadczenie aborcji w relacjach mężczyzn*, „Roczniki Nauk Społecznych”, nr XXV(2), s. 105–121.
- Lalak D. (2010) *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie Żak.
- Lewandowska-Tarasiuk E., Lichański J. Z., Mossakowska B. (2016) *Terapia słowem*, Warszawa, Wydawnictwo Pani Twardowska.
- Lichtman M. (2014) *Qualitative Research for the Social Sciences*, Los Angeles – London – New Delhi – Singapore – Washington, DC, Sage Publications Inc.
- Ney P. G. (1983) *A Consideration of Abortion Survivors*, „Child Psychiatry & Human Development”, nr 13(3), s. 168–179, <https://doi.org/10.1007/BF00705857>.
- Ney P. G. (1997) *Deeply Damaged: An Explanation for the Profound Problems Arising from Infant Abortion and Child Abuse*, Victoria [Canada], Pioneer Publishing.
- Ney P. G., Sheils C. K., Gajowy M. (2010) *Post-Abortion Survivor Syndrome: Signs and Symptoms*, „Journal Prenatal Perinatal Psychol Health”, nr 25, s. 107–129.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2007) *Czy świat człowieka ma postać narracji? O możliwościach badania, rozumienia i zmiany w: Narracja – Krytyka – Zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW, s. 13–24.

- Ostaszewska A. (2014) *Wprowadzenie do auto/biografii. Refleksja badaczki doświadczeń biograficznych kobiet. Perspektywa feministyczna w: Badanie biografii – źródła, metody, konteksty*, R. Skrzyniarz, E. Krzewska, W. Zgłobicka-Gierut (red.), Lublin, Wydawnictwo Episteme, s. 53–68.
- Patton M. Q. (2015) *Qualitative Research and Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*, 4th ed., Los Angeles – London – New Delhi – Singapore – Washington, DC, Sage Publication Inc.
- Picker E. (2007) *Godność człowieka a życie ludzkie. Rozbrat dwóch fundamentalnych wartości jako wyraz narastającej relatywizacji człowieka*, tłum. J. Merecki, Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Pogładowa P., Frączek P., Jabłońska M., Pawlikowski J. (2013) *Medyczne, etyczne, prawne i społeczne aspekty badań prenatalnych w Polsce*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu”, nr 2, s. 103–109.
- Pupavac M. (2022) *I Think, I Feel, I Decide: The Polish Struggle for Reproductive Rights*, „Slavia Meridionalis”, nr 22, s. 1–13, <https://doi.org/10.11649/sm.2879>.
- Rosół A. (2017) *Dispute about Europe. National or European State?*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Filozofia”, nr 14, s. 205–213, <https://doi.org/10.16926/fil.2017.14.08>.
- Silverman D. (2008) *Interpretacja danych jakościowych*, tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Singer P. (2007) *Etyka praktyczna*, tłum. A. Sagan, Warszawa, Książka i Wiedza.
- Skibińska E. (2006) *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Solarczyk-Szwec H. (2015) *Cztery ćwiartki biograficznego uczenia się*, „Rocznik Andragogiczny”, nr 22, s. 119–133, <https://doi.org/10.12775/RA.2015.006>.
- Stankiewicz W. (2010) *Kwestie aborcji i eutanazji w kontekście prawa do życia*, „Studia Gdańskie”, nr 27, s. 203–222.
- Szczepaniec M. (2013) *Etyczne i prawne aspekty dopuszczalności aborcji ze względów eugenicznych*, „Białostockie Studia Prawnicze”, nr 13, s. 77–84, <https://doi.org/10.15290/bsp.2013.13.07>.
- Szuruga-Kończak M. (2013) *Wpływ aborcji na relację małżeńską i rodzinną*, „Rozprawy Społeczne”, nr VII(2), s. 126–131.
- Szymczyk M. (2008) *Singer pokonany?*, „Diametros”, nr 15, s. 94–96.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. (2022) *Metodologiczna rekonstrukcja warunków tworzenia wiedzy. Wybrane zagadnienia*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wejbert-Wąsiewicz E. (2014) *Enklawy i ekskawy aborcyjne – dynamika i źródło zmian*, „Opuscula Sociologica”, nr 2, s. 31–41.
- Wejbert-Wąsiewicz E. (2011) *Aborcja między ideologią a doświadczeniem indywidualnym: monografia zjawiska*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, <https://doi.org/10.18778/7525-538-6>.
- Woronowicz B. T. (1998) *Alkoholizm jest chorobą*, Warszawa, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.

Źródła internetowe

- Bans-Akutey A., Tiimub B. M. (2021) *Triangulation in Research*, „Academia Letters”, <https://doi.org/10.20935/AL3392>.

O Autorach

Arkadiusz Wąsiński jest doktorem habilitowanym zatrudnionym na stanowisku profesora Uniwersytetu Łódzkiego. Pełni od 2020 r. funkcję prodziekana ds. jakości kształcenia na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ. Zainteresowania naukowo-badawcze rozwija przede wszystkim w obszarze autokreacji człowieka dorosłego jako doniosłego egzystencjalnie doświadczenia biograficznego, a w tym kontekście autokreacji do rodzicielstwa oraz egzystencjalnych problemów starzenia się i starości. Uhonorowany „Nagrodą za wybitną monografię” w roku 2019 przez Zarząd Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego.

Kamila Rzosińska jest magistrem pedagogiki specjalnej, specjalistą od zarządzania zasobami ludzkimi i terapeutą behawioralnym. Od kilkunastu lat pracuje z dziećmi ze spektrum autyzmu i niepełnosprawnością intelektualną oraz ich rodzinami. Obecnie jest zatrudniona w Centrum Psychologiczno- Pedagogicznym Futurum w Łodzi na stanowisku koordynatora ds. merytorycznych. Przestrzeń zainteresowań naukowo- badawczych umiejscawia w tematach związanych z procesami autokreacyjnymi i biograficznym uczeniem się.

Arkadiusz Wąsiński is a postdoctoral fellow employed as a professor at the University of Lodz. Since 2020, he has been serving as Vice-Dean for Educational Quality at the Faculty of Education Sciences of the University of Lodz. He develops his scientific and research interests primarily in the area of adult self-creation as an existentially momentous biographical experience, and in this context, self-creation for parenthood and existential problems of aging and old age. Honored with the “Award for Outstanding Monograph” in 2019 by the Board of Directors of the Academic Andragogical Society.

Kamila Rzosińska has a master’s degree in special education. She is also a specialist in human resources management and a behavioral therapist. Since 2004, she has been working with children with autism spectrum disorder and intellectual disabilities as well as their families. Currently, she is employed at the Futurum Psychological and Pedagogical Center in Lodz as a substantive coordinator. Her scientific and research interests are related to self-creation processes and biographical learning.



Anna Piestrzyńska* 

Wybrane aspekty wspierania rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością przez dziadków – perspektywa biograficzna

Abstrakt

Pojęcie wsparcia społecznego nabiera szczególnego znaczenia, gdy mowa o sytuacjach trudnych, zadaniowych czy kryzysowych, a do takich z pewnością należy choroba lub niepełnosprawność. Jej doświadczanie często wiąże się z sytuacjami wymagającymi permanentnej pomocy. Jeśli niepełnosprawność dotyka dziecka wsparcia wymaga nie tylko ono, ale cała rodzina. Rodziny wychowujące dzieci z niepełnosprawnościami potrzebują i oczekują pomocy. Poza wsparciem świadczonym przez różnego rodzaju instytucje, mogą otrzymywać je od najbliższych członków rodziny. Celem artykułu jest pokazanie konkretnych działań wspierających rodzinę z dzieckiem z niepełnosprawnością z perspektywy dziadków, którzy wpisując się w sieć wsparcia rodziny, świadczą pomoc na wiele sposobów.

Słowa kluczowe: dziadkowie, niepełnosprawność, wsparcie, rodzina.

Selected Aspects of Grandparents' Support For a Family with a Disabled Child – A Biographical Perspective

Abstract

The concept of social support takes on special meaning when we are talking about difficult, task-oriented, or crisis situations, and illness or disability is certainly one of these. Its experience is often associated with situations that require permanent assistance. If a disability affects a child, support is required not only for the child, but for the entire family. Families raising children with disabilities need and expect help. In addition to the support provided by various types of institutions, they may receive

Artykuł otrzymano: 4.04.2024; akceptacja: 7.08.2024.

* Uniwersytet Ignatianum w Krakowie.

it from immediate family members. The purpose of this article is to show specific support activities for a family with a child with a disability from the perspective of grandparents, who, being part of the family's support network, provide help in many different ways.

Keywords: grandparents, disability, support, family.

Wprowadzenie

Sytuacje trudne, kryzysowe, stresowe czy zadaniowe wpisane są w życie każdego człowieka i nie ma wśród nas takich osób, które nigdy nie potrzebowały i nie korzystały z pomocy innych osób, grup czy instytucji. To samo dotyczy udzielania pomocy – każdy z nas z pewnością niejednokrotnie kogoś wspierał, gdy wymagała tego zaistniała sytuacja. Można więc przyjąć, że pomoc, wsparcie wpisane są w życie każdego człowieka, ponieważ występuje on jednakowoż w roli dawcy, jak i biorcy pomocy.

Problematykę wsparcia społecznego podejmują autorzy reprezentujący różne dyscypliny naukowe, między innymi pedagogikę, psychologię, socjologię, medycynę. Zagadnienie to jest omawiane z uwzględnieniem różnych perspektyw i podstaw teoretycznych. W literaturze przedmiotu wsparcie definiuje się jako pomoc dostępną dla jednostki lub grupy, którą otrzymuje się ustawicznie podczas codziennych interakcji z innymi ludźmi, a zapotrzebowanie na nią wzrasta w sytuacjach trudnych (Kawula 2006; Sowa 2004, Winiarski 2015). Wsparcie może przybierać charakter ciągły lub spontaniczny, a warunkiem skuteczności jest trafność pomiędzy wsparciem, którego osoba oczekuje, a tym, które uzyskuje (Sęk, Cieślak 2004).

W literaturze przedmiotu, uwzględniając rodzaj i funkcje wsparcia społecznego, można wyróżnić (Sęk, Cieślak 2004; Kantowicz 2001): wsparcie informacyjne (które polega na dostarczaniu ważnych informacji, mogących pomóc w rozwiązaniu problemu osobom ich potrzebującym), wsparcie emocjonalne i wartościujące (które wyraża się w życzliwej obecności innych i przekazywaniu pozytywnych emocji, dzięki którym możliwe jest uwolnienie się od negatywnych uczuć), wsparcie instrumentalne (polegające na przekazywaniu informacji o konkretnych sposobach bądź procedurach postępowania), wsparcie rzeczowe/materialne (związane z udzielaniem pomocy rzeczowej, materialnej, finansowej oraz wsparcie duchowe – wyodrębniane ze względu na niektóre krytyczne sytuacje, w których pomoc osobom potrzebującym wymaga odniesienia się do sfery sensu i ducha).

Autorzy zajmujący się omawianą problematyką zauważają, że wsparcie społeczne jako proces dynamiczny warunkowany jest zarówno sytuacją, w której dana osoba obecnie się znajduje, jak i jej dotychczasowym życiem. Kolejne czynniki decydujące o powodzeniu udzielanego wsparcia (poza siecią społeczną) to cechy osobowości (np. umiejętność rozwiązywania problemów społecznych, zdolność do efektywnego pełnienia ról, łatwość nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z ludźmi) oraz umiejętność odczytywania znaczeń sytuacji społecznych (Jaworska-Obłój, Skuza

1986). Nie bez znaczenia jest też umiejętność proszenia o pomoc, która wiąże się zarówno z kompetencjami społecznymi, jak i cechami osobowości (Heszen, Sęk 2008).

Osoby, które otoczone są wsparciem i korzystają z niego w razie wystąpienia problemów, doświadczają mniejszego natężenia stresu, a w przypadku choroby ich stan zdrowia szybciej ulega poprawie (Bulska 2017). W literaturze przedmiotu podkreśla się, że jednym z najbardziej skutecznych źródeł wsparcia jest prawidłowo funkcjonujące środowisko rodzinne (Kalinowski 2005).

Dziadkowie jako dawcy i biorcy wsparcia w rodzinie i społeczeństwie

Na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci zmieniało się postrzeganie osób starszych przez społeczeństwo. Sytuacja demograficzna, społeczna, kulturowa i ekonomiczna drugiej połowy XX wieku wpłynęła na zmianę struktury rodziny, role pełnione przez jej członków oraz wzajemne relacje. Dotyczy to też dziadków. Dawniej, ze względu na podeszły wiek, stan zdrowia, oczekiwanie opieki i wsparcia, postrzegano ich głównie przez pryzmat niedołążności. Współcześni dziadkowie nie przystają do tamtego obrazu, ponieważ są młodszy, sprawniejsi fizycznie i zdrowsi. Obecnie proces starzenia przebiega wolniej, a dziadkowie, także po zakończeniu pracy zawodowej, mogą aktywnie uczestniczyć w życiu swoich rodzin i społeczności (Twardowski 2008).

W rolę babci czy dziadka wchodzi się niezależnie od decyzji oraz woli. Staje się ona udziałem osób w średnim i starszym wieku, w rezultacie rozwoju rodziny (Sendyk 2010). Pełnienie tej roli jest w sposobie i intensywności zróżnicowane przez wiek, płeć, jej rozumienie przez dziadków i wnuków, a także cechy osobiste, relacje z rodzicami wnuka, odległość geograficzną oraz normy społeczno-kulturowe. Bycie babcią, bycie dziadkiem uznawane jest za jedną z najbardziej znaczących ról życiowych. Wraz z wydłużaniem się średniej długości życia, liczba osób, którzy stają się dziadkami, jest coraz większa i są oni dziadkami przez dłuższy czas. Tendencje te zwiększają znaczenie dziadków w strukturze rodziny (Bee 2004). W literaturze nie brakuje badań ukazujących specyfikę bycia babcią lub dziadkiem, jednak refleksja nad stylem relacji pomiędzy dziadkami i wnukami nie ma wyraźnych ram, ilustruje ją szeroki wachlarz, często metaforycznych określeń babci lub dziadka: strażnik, arbiter, negocjator, „bufor stresu”, „korzenie”, osoba odpowiedzialna za zasoby, „ceniony starszy”, „mentor”, „przekaziciel rodzinnego dziedzictwa i kultury”, „cichy wybawca”, „zastępczy rodzic” itp. (Appelt 2007; Bengston 1985; Brzezińska 2015; Przygoda 2015; Robertson 1977). Warto dodać, że więzi między dziadkami a wnukami formują się w przestrzeni międzypokoleniowej, gdzie łączą się doświadczenia życiowe, role społeczne, zadania i miejsca ludzi różnych wieków.

Populacja osób w wieku 50 lat lub więcej wpisuje się w grono zarówno biorców, jak i dawców wsparcia dla wszystkich generacji w rodzinie oraz poza nią (Abramowska-Kmon, Kalbarczyk-Stęćnik 2016). Oczywiście jest, że chociaż obecnie proces starzenia się przebiega wolniej, nie da się go zatrzymać. Starzenie wiąże się z po-

garszaniem się stanu zdrowia oraz ograniczaniem sprawności człowieka. Oznacza to, że osoby starzejące się potrzebują pomocy w wielu sytuacjach, a tę mogą na ich rzecz świadczyć instytucje państwowe i niepubliczne, różne organizacje oraz osoby prywatne (Nowakowski 2004; Kucharska 2012). Trzeba dodać, że wspieranie osób starszych (choć nie tylko ich) jest (naj)skuteczniejsze, gdy zachodzi za pośrednictwem niewielkich struktur, które są bliskie samemu zainteresowanemu (Nowakowski 2004). Analogicznie, również działania wspierające innych mogą okazać się najbardziej efektywne i satysfakcjonujące, gdy realizowane są na rzecz najbliższych.

Z wyników badań na danych SHARE¹ wynika, że dziadkowie oferują swoim bliskim wszystkie wymieniane w literaturze rodzaje wsparcia, choć z pewnością motywacje wspierania są mocno zindywidualizowane. Na przykład wparcie finansowe przekazywane najczęściej od rodziców do dzieci może wynikać m.in. z bezinteresownej chęci niesienia pomocy oraz z chęci wsparcia tych, od których w przyszłości oczekuje się pomocy finansowej czy niefinansowej (motyw wymiany). Inne motywy udzielania wsparcia bliskim przez dziadków to poczucie obowiązku lub bycie potrzebnym (Abramowska-Kmon, Kalbarczyk-Stęćcik 2016).

Kolejna, istotna dla prezentowanego zagadnienia kwestia, to opieka dziadków nad wnukami, co jednocześnie stanowi element wsparcia własnych dzieci. Przywoływane już badania na danych SHARE (2024) wskazują na wysoki poziom sprawowanej opieki nad wnukami w aspekcie częstości i nasilenia. Autorzy zgłębiający tę problematykę wskazują na związek pomiędzy sprawowaniem opieki nad wnukami, a jakością życia dziadków: osoby, które nie podejmują opieki nad wnukami wskazują na niższą jakość życia (Abramowska-Kmon, Kalbarczyk-Stęćcik 2016).

Niepełnosprawność w rodzinie

Doświadczenie niepełnosprawności często wiąże się z sytuacjami trudnymi, które wymagają pomocy, dlatego w tym kontekście problematyka wsparcia nabiera szczególnego znaczenia. W literaturze z zakresu psychologii, pedagogiki, socjologii można odnaleźć wiele prac dotyczących osób niepełnosprawnych, ich problemów, funkcjonowania psychospołecznego, sytuacji rodzinnej, a także oczekiwanego i otrzymywanego wsparcia. Nie brakuje też badań nad rodzinami osób niepełnosprawnych. Jest to o tyle zasadne, że niepełnosprawność jednej osoby ma wpływ na kondycję całej rodziny (Pisula 2007). Zgodnie z systemowym ujęciem rodziny (Plopa 2011), niepełnosprawność nie jest wyłącznie problemem jednostki, ale poprzez sieć powiązań stanowi sytuację, w której uczestniczy jej najbliższe otoczenie. Zofia Kawczyńska-Butrym zwraca uwagę, że cała rodzina jest uwikłana w problem niepełnej sprawności i jest dotknięta nią we wszystkich swych funkcjach i we wszystkich wymiarach egzystencji (Kawczyńska-Butrym 2008). Krystyna de Walden-Gałuszko również

¹ SHARE (z ang. *Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe*) jest badaniem zdrowia, starzenia się populacji i procesów emerytalnych prowadzonym we wszystkich krajach europejskich i w Izraelu wśród osób w wieku 50 lat i więcej, w którym zbierane są informacje na temat sytuacji życiowej uczestników badań (SHARE 2024).

zauważa, że choroba lub niepełnosprawność pojawiająca się u jednego z członków rodziny zaburza funkcjonowanie całego jej systemu, stanowiąc nowe wyzwanie, do którego trzeba się przystosować (de Walden-Gałużsko 2000).

Bez względu na rodzaj dysfunkcji, przystosowanie się rodziny do niepełnosprawności dziecka jest procesem, który składa się z kilku etapów. Andrzej Twardowski (1991) wymienia i charakteryzuje cztery okresy: okres szoku, okres kryzysu emocjonalnego, okres pozornego przystosowania się, okres konstruktywnego przystosowania się. Przejście od pierwszego do ostatniego – najbardziej pożądanego okresu w każdej rodzinie przebiega w swoisty sposób i jest warunkowane wieloma czynnikami, w tym zasobami, jakimi dysponuje rodzina. W te zaś wpisuje się otrzymywane wsparcie.

Nie tylko pogodzenie się z faktem posiadania niepełnosprawnego dziecka i konstruktywne przystosowanie do nowej sytuacji i nowych ról jest trudne. Wyzwanie dla rodziców i innych członków rodziny może stanowić codzienność, która zostaje podporządkowana działaniom na rzecz dziecka: wizytom lekarskim, zabiegom, rehabilitacji, terapii i codziennej opiece. Wyniki badań przeprowadzonych przez Justynę Ster ukazują, jak dużego nakładu sił wymaga od rodziców opieka i wychowanie dziecka z dysfunkcjami. Nadmierny wysiłek fizyczny i psychiczny trwający wiele lat niejednokrotnie leży u podłoża tzw. zespołu wypalenia rodzicielskiego, który wyraża się przez:

osłabienie kondycji psychicznej i objawia się w postaci przeciążenia spowodowanego sprawowaniem ciągłej opieki nad dzieckiem, uczucia osamotnienia i braku pomocy ze strony najbliższych, poczucia bycia lekceważonym w zetknięciu z instytucjami i braku wsparcia z ich strony, poczucia zaniedbywania zdrowych dzieci, zmęczenia fizycznego, rezygnacji, poczucia nadmiernego angażowania i obciążania zdrowych dzieci opieką nad chorym rodzeństwem, wyrzutów sumienia spowodowanych myślami dotyczącymi oddania dziecka do ośrodka (Ster 2022: 110).

W życiu i rozwoju dziecka z niepełnosprawnością rodzina odgrywa szczególną rolę. Dlatego aby prawidłowo realizowała swoje funkcje, niezbędne jest zapewnienie wszystkim jej członkom szeroko rozumianego wsparcia. Mieczysław Radochoński, mówiąc o wsparciu świadczonym na rzecz rodziny, w której wychowuje się dziecko z niepełnosprawnością, wskazuje pomoc dostępną w jej środowisku, udzielaną przez instytucje społeczne, stowarzyszenia oraz osoby i inne rodziny, z którymi tę łączą więzi społeczne. Dzięki sieci stosunków międzyludzkich rodzina doświadcza opieki, może opiekować się innymi, pełnić znaczące funkcje, odczuwać satysfakcję, ma zapewnione poczucie integracji społecznej, jak również posiada ułatwiony dostęp do różnych form pomocy, którą może otrzymać ze strony innych członków sieci (Radochoński 1991). Wspomaganie rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością polega przede wszystkim na pomocy w pokonywaniu problemów, które utrudniają jej członkom codzienne funkcjonowanie, z tym, że nadrzędnym celem wspomagania powinny być działania wyzwalające siły i możliwości wewnętrzne rodziny, które będą wzmacniać to, co dobre i funkcjonalne, a ograniczać to, co dezorganizuje i wewnętrznie osłabia rodzinę.

Nie ulega wątpliwości, że rodziny wychowujące dzieci z niepełnosprawnością potrzebują i oczekują pomocy. Poza wsparciem świadczonym przez różnego rodzaju instytucje, mogą otrzymywać je od najbliższych członków rodziny – krewnych, w tym dziadków dzieci z niepełnosprawnościami (Kurowska, Kózka, Majda, Wojcieszek 2020; Szymanowska 2016, Szafrąńska 2015; Otrębski, Konefał, Mariańczyk, Kulik 2011; Wojciechowska 2021). Większość badań nad wsparciem w rodzinach z dziećmi z niepełnosprawnością koncentruje się jednak na biorcach wsparcia – najczęściej na rodzicach dziecka lub samych osobach niepełnosprawnych. W niniejszym opracowaniu uwaga została skierowana na dawców pomocy, którymi – w świetle prezentowanych analiz – są dziadkowie.

Perspektywa badawcza

Celem prowadzonych badań² była analiza i interpretacja doświadczeń dziadków związanych z podejmowaniem działań wspierających rodzinę z dzieckiem z niepełnosprawnością. Prezentowane badania zostały osadzone w perspektywie interpretatywnej, ukierunkowanej na zrozumienie subiektywnego doświadczenia ludzkiego, które człowiek zdobywa w biegu życia (Guba, Lincoln 2009). Przyjęcie tej perspektywy determinuje przeprowadzenie badań w strategii jakościowej, dzięki czemu możliwe jest zgłębienie zjawisk bardziej złożonych treściowo i znaczeniowo oraz zjawisk mających charakter procesu. Rozumienie i interpretację uczyniono tu podstawowymi kategoriami poznawczymi ponieważ słuchanie i rozumienie badanych, odkrywanie ich wewnętrznych przeżyć oraz analizowanie rzeczywistości z pozycji badanych (Palka 2006) pozwala poznać badane zjawisko z perspektywy doświadczających tegoż i przypisać mu subiektywne struktury znaczeniowe.

Problem badawczy został sformułowany następująco: Jakie są doświadczenia dziadków związane z podejmowaniem działań wspierających rodzinę z dzieckiem z niepełnosprawnością? Badania empiryczne przeprowadzono z zastosowaniem metody biograficznej, a materiał zgromadzono drogą wywiadu narracyjnego. Wywiady przeprowadzono według idei Fritza Schutzego (1997), co (powołując się również na zasadę emergencji badań jakościowych (Kubinowski 2013)), każe wstrzymać się badaczowi z wyłanianiem problemów szczegółowych przed czy w trakcie prowadzenia badań. Dzięki takiej koncepcji możliwa stała się analiza struktur procesowych biografii oraz rekonstrukcja procesu społecznego, w który jednostka jest „uwikłana”. Dobór narratorów był celowy, a stosując strategię wg Michaela Pattona (1990) – oparty na konkretnym kryterium: posiadania wnuka lub wnuczki z niepełnosprawnością w wieku co najmniej kilku lat. W toku analizy zebranego materiału, prowadzonej zgodnie z jakościową analizą treści (Miles, Huberman 2000), wyodrębniono następujące kategorie badawcze: dziadkowie wobec diagnozy niepełnospraw-

² Badania prowadzono w latach 2016–2019 w ramach przygotowania rozprawy doktorskiej. Materiał badawczy stanowiły wywiady narracyjne przeprowadzane wśród babć i dziadków, którzy mają wnuka z niepełnosprawnością. Na potrzeby niniejszego opracowania wykorzystano dwie narracje, których autorami było małżeństwo – dziadkowie dziewczynki z niepełnosprawnością sprzężoną.

ności wnuczki, osvajanie z niepełnosprawnością i diagnoza potrzeb, gotowość do świadczenia wsparcia i ograniczenia w tym zakresie. Kategorie te uczyniono śródtytułami niniejszego tekstu.

Dzięki biograficznym badaniom narracyjnym możliwy był wgląd w indywidualne doświadczenie jednostki wraz z jego kontekstem. Narratorzy zostali poproszeni o opowiedzenie o swoim życiu, rozpoczynając opowieść od momentu, kiedy dowiedzieli się o niepełnosprawności wnuczki. Narratorami byli dziadkowie³ 6-letniej Marty – dziewczynki z niepełnosprawnością sprzężoną: Ewa – 74-letnia babcia oraz Grzegorz – 70-letni dziadek Marty. Poza Martą małżonkowie mają jeszcze dwoje wnucząt: ośmioletniego Tomasza i roczną Milenę. Ojciec Marty, Tomasza i Mileny jest jedynym synem badanych i wraz z żoną Iwoną mieszkają w miejscu oddalonym o kilka kilometrów od miejsca zamieszkania narratorów. Dziadkowie przebywają na emeryturze, ale od czasu do czasu realizują prace na umowy-zlecenia. Spotkanie zostało zaanonsowane przez osobę, która opiekowała się wnuczką narratorów. W rozmowie z nią wyrazili zgodę na wywiad, który odbył się w ich mieszkaniu. Oba wywiady przebiegły w serdecznej atmosferze. Każdy z nich trwał około 1,5 godziny.

Wobec diagnozy

Przestrzenie wymagające wsparcia rodziny syna narratorów wyłaniają się z opowieści dziadków już od samego początku, od momentu kiedy tylko dowiedzieli się, że wnuczka urodzi się z niepełnosprawnością. Ponieważ wiadomość tę syn i synowa przekazali im jeszcze przed narodzeniem się dziewczynki, zarówno dziadek jak i babcia mogli wspierać rodzinę syna od pierwszych chwil po otrzymaniu diagnozy:

Myśmy się dowiedzieli, jak Iwonka [synowa] była w piątym miesiącu ciąży, dowiedzieliśmy się, że Martusia..., że ma się urodzić dziewczynka z wadą serca, to znaczy, że ma mieć po prostu dziurę między jedną a drugą komorą serca, między komorami serca ma mieć dziurę i że ma mieć szpotawą nóżkę. I to dowiedzieliśmy się... Iwonka [synowa] przyszła do nas z Kacprem [synem], przyszła prawda... bardzo była zapłakana, oboje byli zapłakani... (Dziadek).

Ponieważ otrzymanie diagnozy o niepełnosprawności dziecka jest dla rodziców przeżyciem bardzo trudnym i wyzwalającym wiele negatywnych emocji, niewątpliwie już od tego momentu potrzebują oni wielowymiarowego wsparcia. Dziadkowie, mając świadomość jak niełatwe jest to doświadczenie wspierali – towarzysząc:

byliśmy przy nich (Babcia).

Towarzyszenie rodzicom oczekującym narodzin dziecka z wieloraką niepełnosprawnością nie należało do łatwych. Wiadomość o niepełnosprawności nienarodzonej jeszcze wnuczki stała się momentem zwrotnym w życiu dziadka:

No i od tego momentu, od tej chwili moje życie się kompletnie zmieniło. Byłem bardzo prawdą tym poruszony, [...] setki nocy nieprzespanych, przepłakanych [...]

³ Imiona narratorów oraz członków ich rodziny zostały zmienione.

i wiadomo już było, że nie można było tego leczyć. Przyznam się, że byłem załamany (Dziadek).

W tak trudnym momencie życia Narrator sam potrzebuje i poszukuje dla siebie wsparcia:

Poszedłem do zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia Bożego i tam trafiłem... zwłaszcza na jedną siostrę [...], ona tak mnie po prostu tłumaczyła... [...]. Ona tak mi potrafiła przemówić do mojej psychiki i do mojego wnętrza (Dziadek).

Grzegorz wiedział, że aby mógł wspierać rodzinę syna sam musi znaleźć się do zaakceptowania zaistniałej sytuacji. Zwrot w kierunku Transcendencji, zawierzenie i zaufanie było dla dziadka kluczowym. Uznanie Boga za stwórcę i sprawcę obecnego stanu zdrowia wnuczki – „Taką ją nam Pan Bóg dał” – pomogło w ukierunkowaniu działań Narratora. Jako osoba wierząca, otrzymawszy wsparcie duchowe i emocjonalne od Sióstr Miłosierdzia Bożego przyjął ten fakt bez żalu i buntu, z pokorą i gotowością towarzyszenia wnuczce i jej rodzicom w zmaganiach z niełatwą codziennością. Do tego duchowego wymiaru wspierania dziadek nawiązuje w wielu momentach swojej opowieści, przyznając, że wielokrotnie prosił innych o modlitwę w intencji wnuczki i całej rodziny:

No i w tym czasie żeśmy się bardzo mocno modli. No nie tylko my. Siostry się modliły. No i kogokolwiek spotkałem i gdziekolwiek pisałem, do kogokolwiek dzwoniłem, to nie prosiłem o nic: o pieniądze, o radę, o pomoc... o nic nie prosiłem, tylko o modlitwę (Dziadek).

W kontekście wsparcia duchowego Narrator wielokrotnie odwołuje się do praktykowanych przez siebie form modlitwy. Szczególnie bliski jest mu polecany przez ojca Ruotolo Dolindo akt strzelisty: „Jezu, Ty się tym zajmij” (Bątkiewicz-Brożek 2023), zaś swoistą formą modlitwy są realizowane przez dziadka wyprawy w góry:

Oni wszyscy myślą, że ja chodzę dla przyjemności. Nie, proszę pani, ja już nie chodzę dla przyjemności, bo mnie to męczy. Ja mam bardzo chorą nogę, ja chodzę tam tylko w intencji Tusi [...] tak się modłę na tych kamieniach tam u podnóża tych szczytów... [...] no ja po prostu wiele rzeczy robię w intencji Martusi (Dziadek).

W obliczu potrzeb – osvajanie się z niepełnosprawnością

O niektórych problemach rozwojowych wnuczki dziadkowie wiedzieli jeszcze przed jej urodzeniem, ponieważ wynikały one z rozpoznanej wady genetycznej, a kolejne trudności pojawiały się stopniowo. Dziadek nie wymienia wszystkich wad rozwojowych wnuczki od razu. Na początku narracji skupia się jedynie na tych, które najbardziej oddają charakter jej niepełnosprawności:

Martusia urodziła się z jedną komorą serca, z rozszczepieniem żreniczki, Martusia się urodziła z niedosłuchem [...], Martusia się urodziła ze szpotawą nóżką, Martusia się urodziła z niewykształconą nerką, Martusia się urodziła z przewężeniem pupy, Martusia się urodziła z dziurą w podniebieniu i się urodziła, że mogła być tylko i wyłącznie karmiona sondą... (Dziadek).

Informacje o stanie wnuczki pojawiają się w wielu miejscach opowieści babci i dziadka. Z ich narracji wyłania się obraz dziecka wymagającego kompleksowej i wielospecjalistycznej pomocy. Marta nie słyszy, nie mówi, nie sygnalizuje potrzeb fizjologicznych, przez pierwsze lata życia była karmiona sondą, a w pierwszym roku życia trzy razy chorowała na sepsę. Łatwo rozeznaczyć, że rodzice dziewczynki, zwłaszcza w sytuacji posiadania jeszcze dwójki dzieci, nie tylko w opiece nad Martą, ale też nad pozostałymi dziećmi potrzebują wsparcia.

Dla Ewy początki opieki nad wnuczką nie należały do łatwych. Babcia, choć chciała pomagać synowej w opiece nad Martą, to z trudem przyjęła wiadomość o wypisie kilkumiesięcznej wnuczki ze szpitala. Prawdopodobnie dlatego, że Ewa podczas wizyt u wnuczki w szpitalu miała okazję zetknąć się z delikatnością i kruchością życia, a także z cierpieniem innych dzieci, na wiadomość, że wnuczka będzie wypisana, poczuła oburzenie:

„Nie pamiętam, jaki to był okres, może pięć miesięcy, sześć... Iwona przyszła i mówi, że Martusia przychodzi do domu. No to ja byłam oburzona, bo ja tam chodziłam do tej malutkiej, jak tam leżała po tej operacji, zaglądałam do niej i tak sobie pomyślałam „jak ja bym mogła takie dziecko dać do domu, jak tutaj leży w inkubatorze pod opieką intensywną, fachową?” (Babcia).

Wiedza o wadach rozwojowych wnuczki i dotychczasowe doświadczenia nie pozwalały na epatowanie radością. Narratorce towarzyszył strach o bezpieczeństwo, a nawet życie dziecka, jednak stopniowo udało się go przezwyciężyć:

„No ale przyznam się, że później chodziłam do Iwony i tą małą woziałam. Jak oni szli gdzieś na imprezę, czy gdzieś tam trzeba było załatwić, no to ja chętnie z tą małą zostawałam, karmiłam ją, musiałam jej dawać sondę, bałam się, ale nauczyłam się dawać sondę [...] no bałam się, ale karmiłam powolutku..., pomalutku nauczyłam się dawać tą sondę (Babcia).

Dla Ewy nabycie specyficznych umiejętności niezbędnych przy opiece nad niepełnosprawnym dzieckiem wymagało przewyciężania lęku. To doświadczenie z pewnością mocno zapisało się w życiu kobiety, ponieważ w trakcie narracji chciała pokazać zdjęcie dziewczynki właśnie z tamtego trudnego okresu:

„Rozglądałam się, czy tu nie ma jakiegoś zdjęcia [...], gdzie ona z tą rurką poprzyklejana w tym wózku i ten nos taki poprzyklejany, i to tak trzeba było dawać systematycznie, nie za szybko, nie za wolno (Babcia).

Gotowi, by wspierać

Wsparcie oferowane przez dziadków przybiera różnorodne formy i wyraża się w konkretnych praktykach. Niektóre z nich są wyraźną odpowiedzią na prośbę matki lub ojca dziewczynki, a inne – wynikiem spontanicznych decyzji dziadków, wynikających z przekonania o konieczności podjęcia takich, a nie innych działań.

Grzegorz okazuje gotowość niesienia pomocy w każdej sytuacji, o każdej porze: „jestem na każde zawołanie; jestem na każde skinienie”. Mężczyzna rozeznając

wartość swojego zaangażowania dopowiada, że w razie gdyby jego zabrakło, synowa może nie podołać obowiązkom związanym z opieką i wychowaniem Marty i pozostałych dzieci:

Ja miałem guza i jak poszedłem do profesora [...], powiedziałem wprost: „Panie profesorze, ja mam niepełnosprawną wnuczkę Martusię. Jeżeli ja umrę, to ona – Iwona sobie naprawdę nie da rady, to nikt jej nie pomoże”. [...] Ja załatwiam wszystko. Załatwiłem jej wszystko, co tylko można było (Dziadek).

Podejmowane przez dziadka działania wspierające rodzinę wynikają z jego przekonania, że niesiona przez niego pomoc jest niezbędna, wyczekiwana, a przede wszystkim skuteczna:

Ja muszę... no ja muszę po prostu... wszyscy musimy... no ja pierwszy. No wie pani, ja to lubię. No i ja to umiem załatwić. Mówię pani, no chcieć to jeszcze wcale nie znaczy móc. [...] Ja wyplakałem w Poradni [w Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej], żeby Martusię przyjęli, ja wybłagałem w Centrum [Centrum Rehabilitacyjne]... gdyby nie moja grzeczna osoba i kultura, to by się tam nie dostała, tam było nie do dostania się, tam nie było możliwości proszę pani, bo tam... nie było miejsca (Dziadek).

Potwierdzeniem pełnego zaangażowania dziadka w opiekę nad wnuczką i pomoc rodzinie jest fakt, że Grzegorz doskonale zna nazwy ulic, na których znajdują się przychodnie, ośrodki, poradnie, szpitale. Pamięta nazwy ośrodków i poradni, do których uczęszcza dziewczynka, a także nazwiska nauczycieli i lekarzy opiekujących się wnuczką, łącznie z nazwiskami chirurgów, którzy przeprowadzali operacje dziewczynki. Poza pomocą w organizowaniu procesu leczenia i edukacji dziewczynki Grzegorz chętnie angażuje się w codzienne obowiązki, np. odbiera dziewczynkę z przedszkola. Wypełnianie ich stanowi tym większą satysfakcję dla dziadka, że doświadcza w tym czasie radości wnuczki: „Ona się śmieje, ona bardzo lubi jak jej śpiewam po drodze, [...] ona też mnie bardzo słucha... chociaż nie słyszy”. Grzegorzowi zależy, aby Marta mogła doświadczać wielu wspaniałych chwil. Zabiera więc dziewczynkę na koncerty, do filharmonii i do teatru. Dziadek organizuje dla wnuczki nie tylko wyjścia lokalne, zabiera Martę w góry, a nawet udało mu się wyjechać z nią nad morze.

Dziadek, wspierając rozwój i wychowanie wnuczki z niepełnosprawnością stara się nie zaniedbywać również zdrowych wnucząt: spędza z nimi czas, organizuje wyjścia, prowadzi rozmowy i proponuje zabawy. Jakkolwiek Grzegorz ma świadomość, że Marcie poświęca najwięcej czasu, to deklaruje: „pozostałe wnuki też bardzo kocham”. One również doświadczają miłości, opieki, uwagi i uznania ze strony dziadka. Przebywanie z wnukami jest dla Grzegorza również okazją do prowadzenia intencjonalnych działań wychowawczych:

pracowałem nad Tomkiem niemal od urodzenia, no to uczyłem go tej kultury: „dzień dobry”, „do widzenia”, „przepraszam”, „dziękuję” – ćwiczyliśmy cały czas, więc to szok był dla obcych, że dziecko dwuletnie potrafi być takie kulturalne i tak się zachowuje (Dziadek).

Dostrzeganie przez innych skutków oddziaływań wychowawczych jest dla Narratora nagrodą.

Kacper – syn Narratora – w obliczu niepełnosprawności córki również zawsze mógł liczyć na pełne i bezwarunkowe wsparcie ze strony ojca, zarówno wtedy, gdy żona przebywała w szpitalu przy córce, jak i wtedy, kiedy trzeba było pomóc w opiece nad wnukiem, czy w jeszcze trudniejszych sytuacjach – przed lub po operacji małej Marty, kiedy trzeba było pójść rozmawiać z lekarzem w szpitalu. Narrator, widząc, że dla syna było to bardzo trudne zadanie, niejednokrotnie go wyręczał:

Jak była ta kwestia tej operacji [...] i przyjechał Kacper... oczywiście zdenerwowany, bał się. Ja mówię: „nie ma się co bać! Trzeba iść do lekarza porozmawiać” i proszę panią... no bał się i w końcu zdecydowałem, że ja idę, że ja idę do tego lekarza (Dziadek).

Również nie do przecenienia są działania wspierające ze strony babci. Ewa już na początku narracji przedstawia siebie jako osobę gotową do pomocy, na którą najbliżsi zawsze mogą liczyć:

jak coś chcą, to wiedzą, że mogą na mnie liczyć [...] Ja, jako mama, teściowa, babcia – jestem do dyspozycji i mam to szczęście, że mogę być (Babcia).

Narratorka widzi potrzebę wspierania rodziny syna poprzez opiekę nad Martą, przejmowanie opieki nad pozostałymi wnukami oraz udzielanie wsparcia emocjonalnego dzieciom i wnukom i podejmuje w tym kierunku adekwatne działania. Potrzeba pełnego zaangażowania wspierającego rodzinę zaistniała od przekazania diagnozy, gdy z racji częstych wizyt w szpitalu, konieczności wyjazdów na specjalistyczne konsultacje lekarskie, a po narodzinach Marty – wielomiesięczny pobyt matki przy dziecku w szpitalu – opieki wymagał starszy brat Marty, dwuipółletni Tomasz:

to takie trudne było dla niego, [...] byliśmy tutaj, to się nim żeśmy zajmowali. [...] Rano go syn przywoził do nas i Tomuś był u nas (Babcia).

Domeną działań wspierających rodzinę ze strony babci są ponadto rady, instrukcje i sugestie przekazywane synowi, synowej, a także wnukom. Wynikają one z troski Ewy o kondycję całej rodziny i poszczególnych jej członków, a dotyczą wychowania dzieci, trybu pracy, konieczności poszanowania zdrowia czy poprawy relacji w rodzinie.

Wśród rodzajów wsparcia szczególnie ważnym dla tych, którzy doświadczają trudnej sytuacji życiowej, jest wsparcie emocjonalne. W przypadku Ewy i Grzegorza wyraża się ono przede wszystkim empatią, aktywnym słuchaniem, okazywaniem troski i łagodzeniem trudnych sytuacji i stanów emocjonalnych dzieci i wnucząt. Jednym z wyrazów udzielania wsparcia w wymiarze emocjonalnym jest również towarzyszenie. Polega ono na wspólnym spędzaniu czasu, poczuciu bliskości oraz podkreślaniu wartości drugiej osoby. Na ten rodzaj wsparcia rodzina może liczyć od obydwójga dziadków: rodzice niepełnosprawnej Marty w opinii dziadków zasługują na słowa uznania. Zarówno Ewa, jak i Grzegorz z podziwem wypowiadają się o dzieciach, o ich postawach i działaniach. Grzegorz wobec synowej zazwyczaj używa zdrobnienia „Iwonka”. Wielokrotnie w trakcie narracji wyraża pochwały i uznanie dla niej. Synowa jest podziwiana za siłę determinacji i wszelkie działania na rzecz swoich dzieci, zwłaszcza niepełnosprawnej Marty:

bo synowa była w ciąży bardzo dzielna. No bardzo taka mocna. Synową mam wyjątkową, ma bardzo mocną psychikę [...] Wszystkie możliwości, jakie można było wykorzystać, wykorzystwała. [...] moja synowa to ma wiadomości większe niż niejeden lekarz (Dziadek).

Iwonka bardzo ładnie te dzieci wychowuje, [...] jak ja ją czasami tak obserwuję, to mi się zdaje, że ja nie wiem czy bym się tak zachowała jak ona, nie wiem czy miałabym tyle cierpliwości, tyle siły... podziwiam ją w tej materii, w tym jej macierzyństwie (Babcia).

Obydwoje dziadkowie deklarują, że zarówno syn i synowa, jak i ich dzieci wiedzą o podziw i uznaniu jakim są darzeni.

Kolejny rodzaj wsparcia uwidocznił w narracjach to wsparcie finansowe. Choć ani w opowieści Ewy, ani w opowieści Grzegorza nie pojawiły się informacje o trudnościach finansowych rodziny, a wręcz przeciwnie, z badań wynika, że rodzina ma dobrą sytuację materialną, to i tak dziadkowie deklarują ten rodzaj wsparcia:

No i sprawy finansowe też pomagam ogarnąć, czy coś trzeba pomóc, te wszystkie finansowe rzeczy dla nich... przez 7 lat. Jak tylko mam nawet choć chwilę czasu, to biorę jakieś różne zlecenia, żeby im pomóc finansowo (Dziadek).

Ograniczenia

Wspieranie potrzebujących, zwłaszcza jeśli są nimi osoby z najbliższego otoczenia, z pewnością daje radość i satysfakcję. Nie inaczej jest w przypadku badanych. Dziadkowie cieszą się, że mogą być potrzebni, pożyteczni i skuteczni: „Ja to lubię, ja to umiem załatwić” (Dziadek). Poczucie sprawczości, a niekiedy nawet poczucie bycia niezastąpionym z pewnością wzmacnia i buduje. Jednak biorąc pod uwagę fakt, że wspierającymi są seniorzy, trzeba pamiętać, że gotowość do pomocy i możliwość jej świadczenia niekiedy utrudnia wiek i stan zdrowia:

No ja bym... ja im tam pomagam, czy pomogłabym, czy wziąć na spacer, czy tu, czy tam... żeby troszkę odciążyć. Ale też jestem stara. No już 74 lata, to też nie zawsze mam siłę (Babcia).

Zauważając własne ograniczenia w kontekście niesienia pomocy, Ewa docenia poświęcenie się męża i jego oddanie wnukom, zaangażowanie w ich wychowanie oraz pomoc synowej w opiece nad nimi:

dużo więcej dziadek się zajmował [...], bardzo Iwonie pomaga. No i na przykład co rano tam trzeba iść do szpitala zająć kolejkę, czy numer jakiś wziąć, no to o 6:00 musi wstać. Ja bym nie potrafiła, dla mnie to jest środek nocy [...], on idzie wcześniej spać i zawsze rano jest gotowy, bo gdyby dzieci zachorowały, bo gdyby coś nagłego, to mąż w pogotowiu (Babcia).

Ewa, choć usprawiedliwia się, że ona nie może zaoferować aż takiego wsparcia jak Grzegorz, to razem z mężem starają się być gotowi do pomocy i w tej gotowości upatruje szczęście i satysfakcję: „Ja jako mama, teściowa, babcia – jestem do dyspozycji, mamy to szczęście, że mogę być, dziadek zresztą też, on nawet więcej może i bardzo chce pomagać”.

Zakończenie

Dla wszystkich osób potrzebujących pomocy ważne jest, aby wsparcie, które jest im oferowane i które otrzymują, było rzeczywistą odpowiedzią na ich potrzeby. W przypadku rodzin wychowujących dziecko z niepełnosprawnością pomoc, która do nich dociera, powinna odpowiadać zapotrzebowaniu całej rodziny jako systemu oraz poszczególnych jej członków. W ten sposób dzięki otrzymywanemu wsparciu możliwe jest uruchomienie pokładów siły i możliwości wewnętrznych rodziny.

Z przeprowadzonych analiz wyłania się obraz dziadków, którzy nieustannie, niekiedy pomimo wielu przeciwności i własnych słabości, jak choćby związanych z wiekiem i procesem starzenia się, wspierają swoich najbliższych – rodzinę, w której wychowuje się dziecko z niepełnosprawnością. Czynią to na wiele różnych sposobów: przejmują niektóre obowiązki, udzielają rad, instrukcji, zapewniają poczucie bezpieczeństwa, mobilizują do działania, dostarczają pozytywnych emocji, towarzyszą, podtrzymują na duchu, pomagają finansowo, wspierają modlitwą. Świadczą więc każde z możliwych rodzajów wsparcia (informacyjne, emocjonalne i wartościujące, instrumentalne, rzeczowe oraz duchowe), oczywiście w zależności od dostrzeganych przez siebie oraz zgłaszanych przez biorców wsparcia potrzeb. Należy zauważyć, że w sytuacji tej konkretnej rodziny dziadkowie częściej pomagają z własnej inicjatywy i sami dostrzegają przeszerzenie wymagające zaopiekowania. Z analizowanych narracji wynika, że wsparcie oferowane i świadczone (przez dziadków) pokrywa się ze wsparciem oczekiwanym przez biorców. Dziadkowie dzięki empatii, zdolności dostrzegania problemów i konieczności pomocy oraz chęci i motywacji podejmowania działania na rzecz najbliższych – dzieci i wnucząt – stają się nieocenionym źródłem wsparcia. Jednak aby ich wysiłki i oferowana pomoc były skuteczne, należy im – wspierającym – również zaoferować wsparcie.

Bibliografia

- Abramowska-Kmon A., Kalbarczyk-Stęclik M. (2016) *Osoby w wieku 50 lat i więcej jako dawcy i odbiorcy wsparcia*, „Polityka Społeczna”, nr 7, s. 28–32.
- Appelt K. (2007) *Współcześni dziadkowie i ich znaczenie w rozwoju wnuków w: Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości*, A. Brzezińska, K. Ober-Łopatka, R. Stec, K. Ziółkowska (red.), Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 79–95.
- Bątkiewicz-Brozek J. (2023) *Jezu ratuj!*, Kraków, Wydawnictwo Esprit.
- Bee H. L. (2004) *Psychologia rozwoju człowieka*, tłum. A. Wojciechowski, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bengtson V. L. (1985) *Diversity and Symbolism in Grandparent Roles w: Grandparenthood*, V. L. Bengtson, J. F. Robertson (red.), Beverly Hills, SAGE Publications Ltd., s. 11–26.
- Brzezińska A. (2015) *Niezbędność dziadków*, „Charaktery”, nr 5(52), s. 27–29.
- Bulska J. (2017) *Znaczenie systemów społecznych wspierających zdrowie i samopoczucie współczesnego człowieka*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie”, nr 112, s. 61–70, <https://doi.org/10.29119/1641-3466.2017.112.5>.

- Guba E. G., Lincoln Y. S. (2009) *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności w: Metody badań jakościowych*, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), t. 1, tłum. K. Podemski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 281–314.
- Heszen I., Sęk H. (2008) *Psychologia zdrowia*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Janocha W. (2009) *Rodzina z osobą niepełnosprawną w społecznym systemie wsparcia*, Kielce, Wydawnictwo Jedność.
- Jaworska-Obłój Z., Skuza B. (1986) *Pojęcie wsparcia społecznego i jego funkcji w badaniach naukowych*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 3, s. 733–745.
- Kalinowski M. (2005) *Przedmowa w: Wzrastanie człowieka w godności, miłości i miłosierdziu*, M. Kalinowski (red.), Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Kantowicz E. (2001) *Elementy teorii i praktyki pracy socjalnej*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kawczyńska-Butrym Z. (2008) *Wyzwania rodziny: zdrowie, choroba, niepełnosprawność, starość*, Lublin, Wydawnictwo Makmed.
- Kawula S. (2006) *Czynniki i sieć wsparcia społecznego w życiu człowieka w: Pedagogika społeczna: dokonania, aktualność, perspektywy*, S. Kawula (red.), Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 115–134.
- Kubinowski D. (2013) *Idiomatyczność. Synergia. Emergencja. Rozwój badań jakościowych w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, Lublin, Wydawnictwo Makmed.
- Kucharska E. (2012) *Rodzaje wsparcia społecznego wobec osób starszych*, „Humanum”, nr 9(2), s. 207–217.
- Kurowska A., Kózka M., Majda A., Wojcieszek A. (2000) *Wsparcie społeczne udzielane rodzicom wychowującym dzieci z niepełnosprawnością i rodzicom wychowującym dzieci zdrowe – badania przekrojowe*, „Pielęgniarstwo Polskie”, nr 2(76), s. 110–118, <https://doi.org/10.20883/pielpol.2020.12>.
- Miles M. B., Huberman A. M. (2000) *Analiza danych jakościowych*, tłum. S. Zabielski, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans-Humana.
- Nowakowski M. (2004) *Pojęcie wsparcia społecznego i problemy jego pomiaru ze szczególnym uwzględnieniem populacji seniorów w: Nasze starzejące się społeczeństwo. Nadzieje i zagrożenia*, J. T. Kowaleski, P. Szukalski (red.), Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 292–300.
- Otrębski W., Konefał K., Mariańczyk K., Kulik M. M. (2011) *Wspieranie rodziny z niepełnosprawnym dzieckiem wyzwaniem dla pracy socjalnej. Badania rodzin z niepełnosprawnymi dziećmi w województwie lubelskim*, Lublin, Europerspektywa Beata Romejko.
- Palka S. (2006) *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Patton M. (1990) *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Newbury Park – London – New Delhi, Sage Publications.
- Pisula E. (2007) *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Plopa M. (2011) *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Przygoda A. (2015) *Społeczne role dziadków w procesie socjalizacji wnuków*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Radochoński M. (1991) *Rola rodziny w zmaganiu się ze stresem wywołanym chorobą somatyczną*, „Problemy Rodziny”, nr 6, s. 6–10.
- Robertson J. F. (1977) *Grandmotherhood: A Study of Role Conceptions*, „Journal of Marriage and the Family”, nr 26, s. 165–174, <https://doi.org/10.2307/351072>.

- Schütze F. (1997) *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, tłum. M. Czyżewski, „Studia Socjologiczne”, nr 1, s. 11–57.
- Sendyk M. (2010) *Osoby starsze w roli dziadków w: Wybrane problemy osób starszych*, A. Nowicka (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 151–160.
- Sęk H., Cieślak R. (2004) *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne w: Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, H. Sęk, R. Cieślak (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 11–28.
- Sowa J. (2004) *Relacje interpersonalne w procesie wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych w: Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, Z. Palak, Z. Bartkowicz (red.), Lublin, Wydawnictwo UMCS, s. 29–45.
- Ster J. (2022) *Zmiany zachodzące w życiu rodziny po narodzinach niepełnosprawnego dziecka*, „Kultura i Wychowanie”, nr 2(22), s. 110–113.
- Szafrańska A. (2015) *Systemy i rodzaje wsparcia społecznego rodziny z dzieckiem autystycznym*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, nr 11, s. 37–47, <https://doi.org/10.5604/18998658.1154707>.
- Szymanowska J. (2016) *Seniorzy w sieci wsparcia społecznego dziecka niepełnosprawnego i jego rodziny*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, nr 28, s.135–148, <https://doi.org/10.15290/pss.2016.28.07>.
- Twardowski A. (1991) *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych w: Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, I. Obuchowska (red.), Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 18–54.
- Twardowski A. (2008) *Rola dziadków we wspomaganiu rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w: Wspomaganie rozwoju dzieci z rzadkimi zespołami chromosomowymi*, A. Twardowski (red.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, s. 37–53.
- Walden-Gałuszko de K. (2000) *Psychoonkologia*, Kraków, Polskie Towarzystwo Psychiatryczne.
- Winiarski M. (2015) *Dylemat relacji pojęć „wsparcie” i „pomoc” w przestrzeni działań prorodzinnych – wewnętrznych i zewnętrznych*, „Pedagogika Rodziny”, nr 5(3), s. 7–22.
- Wojciechowska A. (2021) *Rola dziadków w życiu dziecka z zaburzeniem ze spektrum autyzmu*, „Horyzonty Wychowania”, nr 55, s. 147–156, <https://doi.org/10.35765/hw.2063>.

Źródła internetowe

SHARE 2024, *Portret pokolenia 50+*, <https://share50plus.pl/> (dostęp: 30.08.2024).

O Autorce

Anna Piestrzyńska, dr, pedagog, surdopedagog, oligofrenopedagog, nauczyciel języka migowego oraz Komunikacji Wspomagającej i Alternatywnej. Zainteresowania: proces adaptacji osób głuchych, metodyka nauczania języka migowego. Obszar badań naukowych: biografie osób niepełnosprawnych i ich rodzin.

Anna Piestrzyńska – PhD, educator, surdopedagogist, oligophrenopedagogist, and teacher of sign language and Augmentative and Alternative Communication. Her research interests include: adaptation process of deaf people, methodology of teaching sign language. Her area of scientific research focuses on the biographies of disabled people and their families.



Magda Karkowska* 

Życie jest... galerią – rola przekazu międzygeneracyjnego w kształtowaniu tożsamości artysty na przykładzie rodziny Minichów

Abstrakt

Artykuł poświęcony jest analizie roli przekazu międzypokoleniowego w kształtowaniu tożsamości artysty na przykładzie łódzko-lwowskiej rodziny Minichów. Moim głównym celem było uchwycenie treści i znaczeń zawartych we wspomnianym przekazie, poszukiwanie przykładów i wyjaśnienie tego, jak intelektualna atmosfera domu Minichów i pionierska wizja uprawiania sztuki, wpisana w kontekst powojennych wydarzeń społeczno-politycznych w Polsce, znalazły odzwierciedlenie w tożsamości córki artystki, jak wszystkie wymienione czynniki stymulowały jej rozwój i budowanie wiedzy społecznej i samowiedzy. W kształtowaniu tożsamości artysty kluczowe znaczenie mają rodzinne wzorce, osoby, z którymi twórca się otacza i z którymi współpracuje, tworzone dzieła sztuki i jej dziedzina. Podsumowując, chodzi tu nie tylko o początki kontaktu ze sztuką sięgające dzieciństwa, ale także wpisane w proces biograficzny motywy tworzenia i kontaktu z różnymi formami sztuki oraz o szeroko rozumiane wartości przyświecające życiu Narratorki, takie jak: wolność, odwaga i wierność sobie.

Słowa kluczowe: przekaz międzypokoleniowy, artysta, tożsamość, wartości, wywiad narracyjny, interpretacja.

Artykuł otrzymano: 4.01.2024; akceptacja: 17.09.2024.

* Uniwersytet Łódzki.

Life is... a Gallery – the Role of Intergenerational Transmission in Shaping an Artist's Identity on the Example of the Minich Family

Abstract

The article is devoted to the analysis of the role of intergenerational transmission in the shaping of an artist's identity on the example of the Lodz-Lviv Minich family. My main purpose was to capture the content and meanings contained in the aforementioned transmission, to look for examples and explanations of how the intellectual atmosphere of Minich's home, a pioneering vision of practicing art, inscribed in the context of post-war social and political events in Poland, were reflected in the identity of the artist's daughter, how all factors were stimulating her development and building social knowledge and self-knowledge. Family patterns, people with whom the creator surrounds himself/herself and with whom she/he cooperates, works of art and its field are of key importance in shaping artistic identity. In addition, an important role is played not only by first contact with art dating back to childhood, but also the motives of its creation inscribed in the biographical process, as well as the broadly understood values guiding her life, such as freedom, courage, and faithfulness to herself.

Keywords: transgenerational transmission, artist, identity, values, narrative interview, interpretation.

Wprowadzenie. Pojęcia wiodące

Niniejszy artykuł dotyczy rozważań nad rolą przekazu międzypokoleniowego w kształtowaniu tożsamości artysty – odnoszę się do bogatej, przekazanej mi w postaci rozmów, wywiadu narracyjnego¹ oraz udostępnionych dokumentów, historii lwowsko-łódzkiej rodziny Minichów, ze szczególnym uwzględnieniem doktora Mariana Minicha – twórcy i pierwszego Dyrektora Muzeum Sztuki w Łodzi oraz jego córki Agnieszki Minich-Scholz – artystki plastyczki. Przygotowanie artykułu nie byłoby także możliwe bez cennych informacji zawartych w dwóch pozycjach książkowych: Mariana Minicha *Pod wiatr* oraz Agnieszki Minich-Scholz *Wspomnienia wojenne. Szalona galeria* – obydwie wydane przez Instytut Wydawniczy „Książka i Prasa” w 2015 r.

Moim głównym celem było uchwycenie treści i znaczeń zawartych we wspomnianym przekazie, poszukiwanie przykładów i wyjaśnień dotyczących sposobów, w jaki atmosfera inteligentnego domu i pionierska wizja uprawiania sztuki, wpisana w kontekst powojennych wydarzeń społeczno-politycznych w Polsce, odwzorowały się w tożsamości córki, plastyczki, która wszakże obrała inną drogę artystyczną niż

¹ Wywiad narracyjny z panią Agnieszką Minich-Scholz przeprowadziłam w dwóch terminach: 16.11.2022 oraz 23.01.2023 roku. Jego fragmenty oznaczone zostały przypisem (N). Bohaterka wywiadu i moja Rozmówczyni zmarła 21 sierpnia 2023.

Ojciec. Próbuję uchwycić te zjawiska, które zdecydowały o niepowtarzalności podejmowanych działań twórczych, a także wyjaśnić, w jaki sposób artystyczny habitus przełożył się na bodźce stymulujące rozwój córki, budujące zarówno wiedzę społeczną, jak i wiedzę o sobie.

W dalszej części tekstu stawiam pytania o znaczenie biograficznej pamięci w utrwalaniu historii rodziny i tworzeniu pewnych wzorów działania, dla których istotnym czynnikiem różnicującym jest płeć. W kształtowaniu tożsamości istotną rolę pełnią także: przekaz narracyjny realizowany w postaci udzielanych wywiadów (forma, treść, typ mediów) czy prowadzonych rozmów, ale też osoby, którymi artysta się otacza i z którymi współpracuje, tworzone dzieła i reprezentowana dziedzina sztuki (Sobocińska 2020:143–155).

Pojęciami, jakie stanowią punkt wyjścia dla podjętych rozważań są: wzory kulturowe (Linton 2002), habitus (Jezierska-Wiejak 2013: 287), przekaz międzypokoleniowy (Mead 1978), a także wiedza komunikacyjna oraz wiedza koniunktywna (Krzychała 2016: 75–92).

Wzory kulturowe sprawiają, że kultura staje się źródłem socjalizacji, a zarazem ważnym elementem przekazu międzypokoleniowego. Tworzywem wzorów kulturowych są wartości. Z kolei:

transmisja tychże wzorów to ważny element przekazu międzypokoleniowego (Mead 1978), który może przybierać różne formy, kierunki i skutkować różnymi rodzajami wiedzy. Formami przekazu międzypokoleniowego są: historie rodzinne, literatura, w tym wspólne lektury, sztuka i jej formy prezentacji, pieśni i piosenki, szczególnie te, które są pokoleniowymi szlagierami lub stanowią element kanonu kulturowego, ale też marzenia i oczekiwania zarówno starszego jak i młodszego pokolenia (Karkowska, Krawczyk 2021: 92).

Młodość bohaterki tekstu, podobnie jak jej Ojca sytuuje się w stadium kultury kofiguracywnej, w której występuje przekaz obukierunkowy, z przewagą wartości reprezentowanych przez starsze pokolenie.

Wartości te mają o tyle kluczowe znaczenie, że nie tylko są składnikami środowiska jednostki, ale i budulcem wykorzystywanym przy interpretacji doświadczeń życiowych i tworzeniu oczekiwań wobec przyszłości (Karkowska, Krawczyk 2021: 89).

Ostatnie ze wskazywanych jako kluczowe pojęć to habitus, rdzeń socjalizacji, stanowiący punkt odniesienia do tego, co kluczowe w sferze aksjologicznej, a co wywodzi się z doświadczeń i wiedzy o charakterze koniunktywnym, artykułowanych w procesie socjalizacji przebiegającym nie tylko w rodzinie, ale i w innych środowiskach życia.

Pojęcia przytoczone powyżej, ich treść i wzmiankowane odniesienia służą w niniejszym artykule do analizy procesu konstruowania tożsamości artysty pod wpływem przekazu międzypokoleniowego i czynników będących jego nośnikami.

Podstawowym uwarunkowaniem wspomnianej transmisji „[...] jest więź między przedstawicielami pokoleń – towarzyszy ona wychowaniu i ułatwia poszukiwanie [...] prawdy” (Jezierska-Wiejak 2013: 287; za: Karkowska, Krawczyk 2021: 89) – prawdy o sobie, która w aspekcie rozwojowym ma fundamentalne znaczenie.

Działaniami podmiotów kierują także normy powstające lub uświadamiane w oparciu o osobiste przekonania o aprobachie lub dezaprobachie określonego zachowania jaką wyrażają Znaczący Inni (Farnicka 2016). W środowisku rodzinnym są to rodzice, później jednak, na etapie socjalizacji wtórnej, mogą nimi być przyjaciele, życiowi partnerzy czy współpracownicy (Karkowska, Krawczyk 2021: 89).

Rozwój, który jest efektem procesu kształtowania tożsamości, stanowi odpowiedź na pewne bodźce kulturowe oraz środowiskowe. Społecznokulturowy wymiar tożsamości człowieka odnosi się do wydarzeń oddziałujących na jednostkę, a zarazem tworzących swoisty kontekst, w jakim ona funkcjonuje.

W ujęciu Marzanny Farnickiej (2016) na socjokulturowy kontekst rozwoju składają się:

- zdarzenia o wymiarze społeczno-historycznym (poziom makro-);
- zdarzenia towarzyszące zmianom w środowisku życia (poziom egzo-);
- zdarzenia dotyczące różnych sfer życia i podejmowanych ról (poziom mezo-);
- zdarzenia codzienne (poziom mikro-).

Kontekst ten ulega zmianom poprzez doświadczenie indywidualne zorganizowane z użyciem wiedzy społecznej (poczucie normatywności, poczucie dystansu społecznego) oraz wiedzy o sobie (samoocena, poczucie kontroli nad przyszłością) (Trempała 2000: 187).

Z drugiej strony, w wymiarze indywidualnym proces budowania tożsamości wiąże się z:

- wartościami
- osobowością
- indywidualnością
- przynależnością do grup społecznych (Sobocińska 2020).

Życie jest... galerią w perspektywie wywiadu narracyjnego

Zarysowawszy ogólną perspektywę rozwoju realizowanego za pomocą przekazu międzypokoleniowego, na jakim opiera się proces wychowania i socjalizacji w rodzinie w powiązaniu z wartościami i normami oraz roli kontekstu w tworzeniu tożsamości, przeanalizuję teraz zasygnalizowane zjawiska w odniesieniu do rodziny Mini-chów i samej bohaterki tekstu.

Socjokulturowy kontekst rozwoju tworzą w jej przypadku: wybuch wojny we wrześniu 1939 roku (poziom makro-), aresztowanie, przeprowadzka z Warszawy do Łodzi (poziom egzo-), podjęcie studiów filologicznych, a następnie na Akademii Sztuk Pięknych, małżeństwo, praca w Laboratorium Jedwabniczym, choroba, śmierć

męża (poziom mezo-), wyjazdy za granicę, wystawy, działania społeczne, kolejne projekty związane z wytwarzaniem odzieży artystycznej (poziom mikro-).

Z kolei aspekt indywidualny tworzenia tożsamości opisywany jest przez odnoszące się do poszczególnych czynników pytania o wartości, osobowość, indywidualność i przynależność do grup społecznych, np.: skąd jestem? jakie są moje korzenie? co jest dla mnie ważne, a co nieważne?; jaki jestem? dlaczego przyjmuję określone postawy?; co we mnie jest niepowtarzalne? co mnie wyróżnia spośród innych osób?; jak oceniam swoje środowisko? z kim się przyjaźnię? etc.

W analizowanej narracji z łatwością odnajdziemy także opracowane przez Fritza Schützego (1997) kluczowe struktury doświadczenia biograficznego: biograficzne schematy działania, wyrażające się w decyzji o zmianie pierwotnie obranego kierunku i podjęciu studiów artystycznych, początkach projektowania tkanin w Laboratorium Jedwabniczym; wzorce instytucjonalne, gdy Narratorka podporządkowuje się wymogom pracy w „dyscyplinie dzieła”, ale bez „dyscypliny pracy”, bierze udział w polskich i zagranicznych wystawach, a także podejmuje działania społeczne na rzecz środowiska łódzkich plastyków; trajektorie, gdy Narratorka doznaje straty bliskich osób – najpierw Ojca, a następnie męża, kilka razy poważnie choruje, ulega wypadkowi, kończy pracę w Laboratorium; biograficzne metamorfozy, wynikające z momentów przełomowych, wyrażone podjęciem decyzji o operacji oczu i o samodzielnym projektowaniu odzieży artystycznej, co wnosi zmiany do orientacji profesjonalnej i skutkuje wzrostem samoświadomości i samodzielności w działaniu.

Jak pisze Sławomir Krzychała:

pewien rodzaj znaczeń [zawartych w materiale biograficznym] nie wyrażanych *explicite* należy traktować jako wiedzę koniunktywną – wprawdzie nie zakodowaną w powszechnie używanych środkach komunikacji językowo-symbolicznej (*common sense*), jednak obecną w sposobie postrzegania i działania narratora (Krzychała 2016: 79).

Wiedza koniunktywna zostaje włączona we wzór orientacji poprzez działanie i uobecniana jest również poprzez działanie.

Z kolei wiedza komunikacyjna (Krzychała 2016: 75–92) objawia się w opowiadaniu, relacjonowaniu własnych przeżyć, nazywaniu doświadczeń i oswajaniu tego, co nowe, nieznanne. Za wspomnianym autorem w materiale narracyjno-biograficznym wyróżnić można kilka warstw, zatem dokonywana analiza ma także kilka poziomów. Pierwszym jest interpretacja formułująca, która dotyczy wiedzy komunikatywnej, wprost zawartej w narracji i odczytywanej jako bezpośredni opis doświadczeń i świata przekazany nam przez narratora.

Drugi poziom to interpretacja refleksywna, odnosząca się do wiedzy koniunktywnej zawartej w doświadczeniu i opisującej jego działania. Oczywiście dostęp do niej ograniczony jest wykorzystaniem elementów koniunktywnych przez narratora w praktyce opowiadania, jako sposób organizacji znaczeń². Jak dalej pisze Sławomir

² Interpretacji na poziomie refleksywnym można dokonać zarówno „wzdłuż” (tworząc kolejki sąsiadujących z sobą wypowiedzi i układając je w ciąg akcja–reakcja–konkluzja), jak i „w poprzek” tekstu (wyszukując w całej transkrypcji te wypowiedzi, w których poruszane są podobne kwestie).

Krzychała, w badaniach narracyjno-biograficznych przyjmuje się teoretyczne założenie, że istnieje „homologia między strukturą organizacji doświadczenia wydarzeń w życiu, a strukturą autobiograficznej narracji”. (Krzychała 2016). Cytowany przez niego Hubert J. M. Hermans wskazuje na dwa kluczowe aspekty tej homologii:

(1) Narrator przywołuje i odtwarza konteksty społeczne, w których powstają doświadczenia biograficzne; (2) Narrator przywołuje i odtwarza procesualny charakter doświadczeń biograficznych, przekazując informacje o fazach biografii, przejściach pomiędzy nimi, wycofaniu się lub zmianie biegu życia – nie w porządku chronologii, ale doświadczanych struktur działania i motywów zmiany (Krzychała 2016: 88).

W przeprowadzonym wywiadzie narracyjnym wyodrębnić można zarówno pewne konstrukty tworzące społeczny kontekst działania, jak i obszar doświadczeń indywidualnych, które rekonstruuja proces budowania tożsamości artystki. Odnajdujemy tutaj: wartości, identyfikacje rodzinne, edukację, inspiracje artystyczne i wzory uprawiania sztuki, kryzysy egzystencjalne oraz kształtowanie samowiedzy.

Za najistotniejsze wśród wartości przekazanych w rodzinie podczas okupacji, ale i w późniejszym, niezwykle trudnym dla funkcjonowania łódzkiego Muzeum Sztuki w okresie (lata 1949–1956) Narratorka uważa Wolność, Odwagę³, a także wierność pewnym ideałom oraz szacunek dla życia i mienia innych ludzi. Ich interioryzowanie wynikało z obserwacji poczynań profesjonalnych Ojca – w tym konsekwentnego rozwijania własnej wizji gromadzenia zbiorów dla Muzeum Sztuki, rezygnacji z zakupu eksponatów mało wartościowych, a sugerowanych przez Ministerstwo Kultury i Sztuki, dyplomacji, jakiej wymagała każda odmowa czy zwrot środków na to przeznaczonych. Marian Minich uważał bowiem i przekazał to przekonanie córce, że sztuka jest wartością ponadczasową, a jej tworzenie i ocena nie mogą być w żaden sposób uwikłane politycznie czy ideologicznie. Niewyrażanie tego przekonania wprost, a zarazem dbanie o właściwy poziom artystyczny i sposób eksponowania zbiorów Muzeum wymagało artystycznej wizji, dyplomacji i ogromnej wytrwałości. Wyrażenie własnej opinii na czele z krytycznym stanowiskiem wobec dzieł socrealizmu poskutkowałoby zwolnieniem z pełnionego stanowiska, tak jak miało to miejsce w przypadku pozytywnie waloryzujących sztukę zachodnioeuropejską historyków sztuki czy wykładowców Akademii Sztuk Pięknych.

Wolność jak pokazuje ścieżka refleksywnej interpretacji przewija się przez wszystkie dziedziny życia Narratorki. Obecna jest w wyborze studiów, preferowanych warunkach pracy, sposobach ekspresji plastycznej, ale i decyzjach osobistych.

Rodzice Minichów dbali o wychowanie moralne dzieci i zapewnienie im niezbędnego poczucia bezpieczeństwa. Nie były to zadania łatwe ani oczywiste. Narratorka wspomina rozmowę podczas spaceru – towarzyszył mu przelot niemieckich samolotów – na które wszak Ojciec nie zwracał specjalnej uwagi, pragnąc zapewne, aby córka się nie bała, by skoncentrowała swoją uwagę na okolicznościach przyrody i zapamiętała jej piękno, kontakt z bliską osobą, a nie szczegóły związane z poczyna-

³ Narratorka podkreśliła, że wielkie litery mają istotne znaczenie, stanowiąc swego rodzaju podkreślenie, priorytetyzując te właśnie wartości.

niami okupantów. Do tej pory towarzyszy jej stoicyzm wobec sytuacji, na które nie ma osobistego, bezpośredniego wpływu i jak się wydaje postawa taka nie jest pozbawiona związku z opisywanymi powyżej okolicznościami. Nie oznacza to, że rodzice Agnieszki Minich akceptowali poczynania okupantów czy nawet wątpliwe moralnie postawy niektórych Polaków. W Warszawie, gdzie mieszkali podczas II wojny światowej, życie kulturalne kwitło, ale wartościowe spektakle teatralne i seanse filmowe były dostępne tylko dla Niemców, dla Polaków pozostawała rozrywka określana przez Narratorkę jako „jarmarczna i opatrzona zawsze jakimś ładunkiem propagandowym” – zatem od kontaktu z tego rodzaju treściami kulturalnymi dzieci Minichów były świadomie odsuwane.

Moja Rozmówczyni wspominała w wywiadzie stanowisko, jakie zajął jej Ojciec, kiedy po upadku powstania w Getcie w 1943 roku byli świadkami rozkradania przez szabrowników mienia należącego prawdopodobnie do już nieżyjących mieszkańców jednego z domów. Minich powiedział wówczas do siedmioletniej córki:

tego co widzisz nigdy się nie robi. W żadnej sytuacji. Ludzie, którzy robią coś takiego automatycznie akceptują to wszystko, co się tutaj wydarzyło. Teraz niestety możesz jedynie w ten sposób [milcząc i nie interesując się poczynaniami szabrowników – MK] wyrazić swój sprzeciw i brak aprobaty dla tego rodzaju zachowań (N).

Do rodzinnych przekazów zaliczyć należy także opis sposobu, w jaki Ojciec (z godnością) zajmował się wyznaczonymi mu przez Niemców podczas pobytu w obozie dla przesiedlonych Łódzian zadaniami, wśród których było wynoszenie zgromadzonych w wiadrach nieczystości, czy też okoliczności, w jakich jako młody chłopak po „rozstrzelaniu” żaby został pacyfistą i przeciwnikiem stosowania rozwiązań siłowych i opartych na przemocy wobec innych. W trakcie wojny Marian Minich miał się różnych prac: był między innymi kelnerem w restauracji, nauczał w szkole ogrodniczej (również prowadząc tajne zajęcia z literatury). Po zakończeniu wojny, kierując Muzeum Sztuki, wspierał artystów wykluczonych – między innymi Katarzynę Kobro i Władysława Strzemińskiego.

Przekaz międzygeneracyjny w rodzinie Minichów był, jak można zauważyć, silnie nacechowany aksjologicznie, z ukierunkowaniem na takie wartości, jak odwaga, wolność, godność, chronienie słabszych czy wierność samemu sobie.

Z wojennych i tuż powojennych lat dzieciństwa pochodzą pierwsze inspiracje artystyczne Agnieszki Minich. Jak wspominała – pierwotnie spotkania ze sztukami plastycznymi obejmowały skonfiskowane podczas aresztowania rodziny w 1940 roku niezwykle cenne rysunki Rembrandta czy poruszające wyobraźnię prace Artura Grottgera, szczególnie czarno-biały cykl *Polonia i Lithuania*. Na kontakt ze sztuką składały się także wizyty w objętym niemieckim nadzorem komisarycznym warszawskim Muzeum Narodowym, którego atmosferę spokoju, czystości i ciszy artystka szczególnie dobrze zapamiętała. W muzeum nie tylko oglądano zgromadzone zbiory, ale wypożyczano młodemu odwiedzającemu albumy z reprodukcjami. Gust młodej dziewczyny kształtowały także wypożyczone i znajdujące się w łódzkim mieszkaniu rodziców faksymilowe reprodukcje dzieł Rembrandta, Watteau czy Severiniego oraz

wizyty w pracowniach współczesnych Minichom artystów, w tym Ojca chrzestnego artystki – Karola Hillera, a także wielogodzinne rozmowy podczas kolacji, dotyczące:

szeroko pojętej sztuki: literatury, muzyki, teatru czy ogólnej kultury bytowania kształtującej artystyczne widzenie i dostrzeganie linii rozwojowych poszczególnych rodzajów twórczości (N).

Jednak mimo przekazu tak starannego i, jak podkreślała moja Rozmówczyni, celowo eksponującego wymienione elementy nie napotkałam w wypowiedziach Narratorki konkretnej osoby, która pełniłaby w jej rozwoju artystycznym rolę Mistrza, można natomiast mówić o kilku osobach inspirujących tenże rozwój. Wspomina ona w pierwszej kolejności swojego Ojca, następnie profesora malarstwa (nie wymieniając go jednak z nazwiska), kolejno wykładowczynię projektowania tkanin odzieżowych i własnego męża – także artystę plastyka.

Niezwykle istotna w dorastaniu do samodzielnego tworzenia informacja zwrotna nie zawsze przybierała oczekiwaną postać. Oczekiwaną, czyli szczerą, zarysowującą możliwości korekty – a więc nie „zawyżaną przez sympatię do Ojca” (N), ale też i nie drastycznie zaniżaną „ze względu na zdegenerowane od pokoleń spojrzenie na sztukę” (N) czy bycie przedstawicielką „bananowej młodzieży”, które to cechy miały – zdaniem niektórych wykładowców zatrudnionych w łódzkiej Alma Mater – charakteryzować młodą Agnieszkę Minich.

Takie oceny, nie zawierając informacji zwrotnej, nie spełniały swoich funkcji; nie działało się tak i wówczas, gdy oceniana nie wiedziała, czy rzeczywiście ani czym na ocenę zasłużyła, a i takie sytuacje się zdarzały. Przytoczę choćby wspomniane w wywiadzie wysokie noty z kompozycji czy zachwyty nad idealnym wyczuciem wartości plamy barwnej.

Warto zatem podkreślić nie tylko dużą rozpiętość w odbiorze poczynań młodej adeptki sztuk pięknych czy brak mistrza, ale też fakt, że wspomniane osoby reprezentowały zupełnie inne style tworzenia i odrębne umiejętności zawodowe. Tak rozumiana „prywatna encyklopedia” (sztuki) była źródłem swobody w tworzeniu, podejmowaniu własnych, nierzadko bardzo odważnych decyzji, ale i bardzo wysokiego poczucia podmiotowości artystki. Ze zgromadzonych i wysłuchanych wypowiedzi wyłania się obraz osoby nieco wewnątrznie skonfliktowanej – tolerancyjnej (jak sama się określa), ale jednocześnie krytycznej wobec innych osób (co dało się zauważyć w pobocznych wątkach wywiadu, ale i w licznych, mniej formalnych wypowiedziach), a także wobec celów, jakie sobie stawiają, czy działań, jakie podejmują; emocjonalnie zdystansowanej, umiarkowanie zainteresowanej otoczeniem, nie próbującej modyfikować niczyich przekonań, a zarazem przekonanej o własnej wyjątkowości.

Artysta taki musi być, inaczej zginie – mawiają współcześni mecenas sztuki. Tyle z ciebie dobrego, ile potrafisz i zechcesz dać innym – twierdzili chrześcijańscy mistycy. Żeby móc właściwie odczuć szczęście musimy mieć możliwość poznania nieszczęścia – pisał Władysław Tatarkiewicz (N).

Gdzie leży prawda? Kto ma rację? Z pewnością w jakimś stopniu – wszyscy. Dotychczasowe życie Agnieszki Minich jest przykładem biografii popękanej, naznaczonej zmiennymi kolejami losu, powtarzającymi się trajektoriami cierpienia związanymi z chorobą, kilkukrotnym zagrożeniem życia i zdrowia, wreszcie – utratą wielu członków rodziny i przyjaciół. Nie mam zgody Narratorce, by ujawniać szczegóły, ale wiem i piszę z pewnością, że było tych wydarzeń dość, aby poważnie zachwiać stabilnością, poczuciem bezpieczeństwa i zdolnością odnajdywania sensu w codzienności. Na szczęście tak się nie stało!

Wciąż jest⁴ to osoba chętnie rozmawiająca z innymi, oddająca się lekturom, niezależna mentalnie, śledząca bieżące wydarzenia, wreszcie – gromadząca wspomnienia i posługująca się w mowie i piśmie pięknym, obrazowym językiem.

O roli przełomowych doświadczeń w kształtowaniu tożsamości pisało wielu badaczy zajmujących się biografistyką (por.: Demetrio 2000; Dubas, Wąsiński, Słowik 2021). Jako trudne momenty, mające zarazem charakter autoformatywny, Narratorce wskazuje upadek Laboratorium Jedwabniczego, w którym pracowała od chwili ukończenia studiów, poważną chorobę oczu ograniczającą samodzielne funkcjonowanie (w wymiarze przede wszystkim komunikacyjnym) i śmierć męża, który w dotychczasowym życiu wspierał ją emocjonalnie i zawodowo.

Po okresie transformacji ustrojowej polski przemysł włókienniczy nie przetrwał prywatyzacji, w wyniku czego większość osób z nim związanych straciła pracę. Agnieszka Minich w tym czasie zrezygnowała z pracy w podupadającym Laboratorium i zajęła się projektowaniem i wykonywaniem odzieży unikatowej. Mimo iż decyzję o takiej zmianie opisuje jako karkołomny krok, całkowicie zmieniający jej dotychczasowe działania zawodowe, zauważa też, że oryginalne pomysły dotyczące zdobienia i barwienia tkanin przy zachowaniu ich prostych form i uniwersalnych rozmiarów przyniosły jej duży sukces zarówno artystyczny, jak i rynkowy, ubrania bowiem znalazły odbiorców na wszystkich kontynentach. Operacja oczu, odradzana przez większość lekarzy, powiodła się i doprowadziła do częściowej poprawy kondycji wzroku. Wymienione doświadczenia, dotyczące zarówno sfery profesjonalnej, jak i zdrowotnej czy emocjonalnej, przyniosły Narratorce samowiedzę w zakresie własnego potencjału psychicznego i zdolności do podejmowania ryzyka, wychodzenia obronną ręką z najcięższych opresji, ale i pewien stoicyzm, godzenie się z tym, co niesie życie. Bunt, złość czy smutek, jaki odczuwa w takich chwilach większość osób, przekute zostały w wolę i dążenie do reorganizacji życia, powrotu do samodzielności. Niewątpliwie wpływ na przyjęcie aktywnej postawy wobec piętrzących się trudności miały zarówno trudne doświadczenia wojenne, jak i koniunktywny przekaz niezłomnego i okazującego niezależnie od okoliczności spokój i hart ducha Ojca artystki – Mariana Minicha.

Artystka w taki sposób opisuje swoją postawę wobec osobistych kryzysów:

umiejętność przetrwania impasu zawsze będzie się wiązała z umiejętnością wykorzystania posiadanej wiedzy i umiejętnością wykorzystania jej w rozmaitych sytuacjach. Nie czekać na pomoc skądkolwiek, zacząć od siebie (N).

⁴ Artykuł zostanie opublikowany już po śmierci jego bohaterki.

Również dalsza historia rodziny została w ciekawy sposób przetworzona w doświadczeniu artystki.

Jak pisze Anna Majewska:

pamięć przeszłości jest zmienna i selektywna, podlega hierarchizacji i wpływowi terażniejszości, wydobywającej te zdarzenia i osoby, które są najbardziej istotne, a będąca owej pamięci elementem historia rodziny poprzez poczucie zakorzenienia, daje wzrost poczucia bezpieczeństwa, pewności i identyfikacji (Majewska 2017:148).

Jak podkreśliła moja Rozmówczyni: „jestem z Minichów”, „jestem córką Minicha, więc się nie poddam” (N). Przetworzona przez procesy interpretacyjne historia własnego i minionego pokolenia, jego przeżyć i wyzwań, wpływa na to, jak konceptualizujemy swoją bieżącą sytuację życiową, wyposażając nas w samowiedzę i podwyższoną samoświadomość (Ziębińska 2014: 149–162).

Artystka w wypowiedziach wspominała nie tylko rodziców, ale i swoich dziadków – ich wyjątkowy, pogodny i pełen akceptacji wobec otaczającego świata stosunek do życia, demokratyczne przekonania i niezwykle jak na tamte czasy rolnicze wykształcenie dziadka, Jana Nakonecznego.

Najbardziej wartościowa część przekazu międzygeneracyjnego to ta, która odnosząc się do więzów emocjonalnych w rodzinie, uczy naśladować bliskich, ale i przełamywać wzory i schematy, nie budując zależności i otwierając młodszych na to, co nowe, stymulując potrzebę transformacji i integrowania różnych doświadczeń; skutkując umiejętnością samodzielnego myślenia, przetwarzania celów, planowania życia i podążania zarówno ku drugiemu człowiekowi, jak i ku wolności, samostanowieniu. Tylko w ten sposób stajemy się kreatywni, przetwarzamy bodźce – co jest warunkiem tworzenia sztuki (Majewska 2017: 145–153).

Artysta to także osoba, dla której w procesie twórczym niezwykle ważne jest zachowanie równowagi między transgresją a stanowieniem osobistych granic. Przez transgresję rozumiem otwieranie się na świat i przetwarzanie za pomocą sztuki różnych odczuć, jakie on budzi, doświadczeń i przeżyć, jakie stały się udziałem artysty. Przede wszystkim chodzi tu o działania skierowane „ku symbolom” i „ku sobie” (Kozielecki 1987), prowadzące do samorozwoju, tworzenia siebie według własnego projektu. Granice są konieczne, aby uniknąć wpływu czynników destrukcyjnych – używek, stosowania do autooceny innych kryteriów niż w stosunku do innych ludzi, otaczania się nieszczerymi czy toksycznymi doradcami etc. Mogą one, owe granice, jeśli zostaną umiejętnie postawione, chronić psychiczne zasoby – energię życiową, emocje, wartości, światopogląd, relacje z ludźmi, projekty na przyszłość. Ale mogą też, błędnie rozumiane, ograniczać, nie pozwalając porzucić tego, co dysfunkcyjne, i zamknąć wydarzeń minionych. Równowaga oznacza umiejętność wychodzenia poza schematy, ale i chronienia siebie w sytuacjach, w których zbyt radykalne przesunięcie granic mogłoby mieć negatywny wpływ na dalsze życie artysty i zaburzać proces tworzenia.

W pierwszym etapie konstruowania biograficznej tożsamości każdy musi sam odpowiedzieć sobie na pytanie, czy określone doświadczenie jest życiowo ważne czy nie, potrzebne, zbędne, pozytywne czy negatywne. Im dojrzałsi jesteśmy, tym czę-

ściej stwierdzamy, że może być takie i takie w zależności od przyjętego horyzontu czasowego i perspektywy oglądu.

Drugi etap pozostaje w związku ze stosowaniem różnych typów etosu i wyjaśnianiem podmiotowej odpowiedzialności poprzez zestawienie tego, kim jestem z tym, kim mógłbym albo powinienem być w określonych okolicznościach. W ten sposób ponownie zwracam się ku wartościom, którymi nasycony był przekaz międzygeneracyjny, poszukując odpowiedzi na pytanie, ile jest w nas innych, które elementy wiedzy, postaw, świadomości odziedziczyliśmy po przodkach i jakie mają one znaczenie dla nas, zarówno tu i teraz, jak i na przyszłość.

Ten wewnętrzny dialog z rekonstruowaną w tle historią własnej rodziny pozwala lepiej zrozumieć siebie, interpretować to, kim jesteśmy, po to, by dojrzewając do pełnienia istotnych społecznych zadań, umieć znaleźć dla siebie miejsce, wpisać się w architekturę świata (Majewska 2017).

Istotną rolę w tym procesie odgrywają relacje z członkami rodziny. W podjętym przeze mnie badaniu istotne i, jak się wydaje, odmienne przesłanie zawierało się w relacjach Narratorki z kobietami w rodzinie i inne w relacjach z Ojcem. Kobiety – zarówno matka, jak i babka – kreowały raczej wizję kobiecości nieco beztroskiej, nieobciążonej obowiązkami i wolnej od prób pokonywania wewnętrznego oporu wobec rozwijania choćby umiejętności matematycznych, które dziewczynce nie są potrzebne, bo „wystarczy, że (liczyć i) zarabiać pieniądze potrafi mąż”⁵. Nie oznacza to, że należy w ogóle rezygnować z wykształcenia – szkoła jest ważna, lektury są ważne, udział w życiu kulturalnym, muzyka, teatr. Nie ma niczego dziwnego w takim wychowaniu, zważywszy na fakt, że omawiane wydarzenia miały miejsce niebawem przed wybuchem II wojny światowej – wówczas dziewczęta z dobrych domów nie pracowały albo pracowały przez chwilę, najczęściej dobroczynnie, do momentu zamążpójścia. Chyba, że były emancypantkami.

Agnieszka Minich była pierwszą kobietą w swojej rodzinie, która podjęła pracę zarobkową. Fakt ten uwidacznia odmienną od opisywanej w literaturze (Owerczuk 2007) tendencję – w przejmowaniu określonych wzorców ról płciowych przez dziewczęta nie zawsze postaci matki i jej poczynania, preferowany model kobiecości są czynnikami uruchamiającymi transmisję wybranych wymiarów osobowości. Do jakiego stopnia czynnikiem decydującym o tym były przemiany kulturowo-cywilizacyjne, a w jakim na taki kierunek przekazu międzypokoleniowego oddziaływało wychowanie i emocjonalna identyfikacja z Ojcem – tego nie wiemy, konieczne byłoby obserwowanie tego procesu *in statu nascendi*.

W pokoleniu Agnieszki Minich-Scholz zdolne i mądre, pełne wiary w siebie dziewczęta zazwyczaj zostawały kimś więcej niż ich matki. Idzie za tym uwalnia-

⁵ Są jednak inne źródła niż przeprowadzony przeze mnie wywiad narracyjny, (por.: *Wywiad z Agnieszką Minich-Scholz...* 2023), które prezentują postaci Mamy i Babci pani Agnieszki Minich-Scholz jako osoby bardzo przedsiębiorcze i dobrze zorganizowane wobec perspektywy wysiedlenia, które dotknęło całą rodzinę w styczniu 1940 roku. Obydwie kobiety zgromadziły, spakowały i w nieoczywisty sposób przechowały cenne pamiątki rodzinne i dokumenty podczas internowania, a posiadane i przyklejone do ścian postarzonej walizki banknoty pozwoliły na późniejsze wykupienie dzieci – Agnieszki i jej brata Rafała – z niewoli, z której miały wyruszyć w głąb Niemiec, a następnie zostać poddane procesowi asymilacji.

nie z myślenia o sobie w kategoriach powinności, akceptowania niższości i podporządkowania swoich potrzeb innym – mężowi, dzieciom i innym członkom rodziny (Owerczuk 2007). Istotne znaczenie ma tutaj przyjęty model tożsamości płciowej, na który wśród innych czynników składa się wyobrażenie o przyszłych rolach społecznych, w przypadku mojej Rozmówczyni są to jej osobiste plany związane z karierą artystyczną, których nie posiadała jej mama. Matki i córki w kolejnych pokoleniach inaczej wyobrażały sobie samorealizację czy osobiste szczęście.

Istotne wydaje się, że w Polsce powojennej z pokolenia na pokolenie rosła niezależność dzieci od rodziców, a podporządkowanie się ich woli czy realizacja planów i nadziei w nich pokładanych stała się raczej aktem dobrej woli i uznaniem życiowego doświadczenia starszych niż koniecznością i obowiązkiem, jak miało to miejsce po odzyskaniu niepodległości i przed II wojną światową. W szczególności dotyczyło to młodych kobiet. Pojawiły się szanse i możliwości samorealizacji w sferze zawodowej, co wcześniej nie było oczywiste – zdobycie wykształcenia i dyplomu uczelni wyższej przez młodą kobietę przestało być jedynie potwierdzeniem wysokich intelektualnych walorów, ale coraz częściej stawało się elementem życiowych planów, w tym kariery artystycznej czy innego rodzaju działań profesjonalnych.

Bycie kobietą w latach 50. i 60. XX wieku w Polsce zmierzało w szybkim tempie do włączenia w społeczny wzorzec roli kobiety sfery zachowań uznawanych do tej pory za męskie – podejmowania pracy zarobkowej, ale też umiejętności zabawy, ekspresji swojej osobowości i porzucenia skryptu „gospodyni domowej”. Dwadzieścia lat później można już było mówić o ewolucji w kierunku rozwinięcia i integrowania pierwiastków przeciwstawnych – męskości i kobiecości – w różnych, zależnych od okoliczności życiowych i indywidualnych skłonności, proporcjach (Owerczuk 2007).

Także u Narratorki wyraźnie możemy obserwować przesunięcie akcentu z obecnych w poprzednim pokoleniu i definiujących tożsamość cech macierzyńskich (opiekuńczość, troskliwość, cierpliwość, wyrozumiałość), wdzięku, urody jako wyznaczników roli kobiety w kierunku dojrzałości, samoświadomości, prawa i dążeń do samorealizacji, odpowiedzialności za swoje wybory i podjęte decyzje w taki sam albo podobny sposób, jak ma i miało to wcześniej miejsce w przypadku mężczyzn.

Agnieszka Minich początkowo nie myślała o studiach w Akademii Sztuk Pięknych, wiążąc swoją przyszłość raczej z literaturą, teatrem czy reżyserią. Podobnie było w przypadku Mariana Minicha – starannie wykształcony językowo, literacko i plastycznie ukończył najpierw Akademię Wojskową, następnie Politechnikę Lwowską i dopiero na końcu zdecydował się na historię sztuki, która go najsilniej zafascynowała. Na przełomie XIX i XX wieku obraz mężczyzny przekazywany międzygeneracyjnie chłopcom był stabilny i raczej jednoznaczny – mężczyzna powinien być silny, sprawny fizycznie, umieć posługiwać się bronią, a przede wszystkim zdobyć solidne wykształcenie i/lub zawód umożliwiające zapewnienie bytu rodzinie. Dlatego też artystyczne studia, mimo iż okazały się kapitałem na wyjątkową, niezwykle przyszłość mecenasa sztuki, nie były jego pierwszym ani najistotniejszym wyborem.

W przypadku córki natomiast najważniejszym rysem pokoleniowym, a zarazem efektem oddziaływania przekazu międzygeneracyjnego jest przekonanie o istnieniu wielu opcji i możliwości dokonywania wyboru w zakresie edukacji, modeli życia rodzinnego i rozwijania kariery artystycznej – w miejsce kategorii przedzamknięcia, objawiającego się przypisaniem ról i zadań w obrębie jednego modelu kobiecości.

Analizując przekaz międzygeneracyjny w rodzinie Minichów, warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną kwestię – mianowicie stanowiące niejako emanację tożsamości artysty rozumienie jego zadań, społecznego posłannictwa. Zarówno Marian Minich, jak i jego córka Agnieszka reprezentują typ społecznika – organizowali pracownie, zabiegali o pomoc materialną, stypendia, mieszkania czy renty zarówno dla osób młodych, rozpoczynających swoją artystyczną przygodę (córka), jak i dla tych, którym (zbyt) stanowczo wyrażane poglądy, zły stan zdrowia i bieda uniemożliwiały nie tylko tworzenie, ale i godną egzystencję (Ojciec).

Socjolog kultury Marian Golka (2012) opisuje w swej koncepcji znaczne zróżnicowanie ról artysty. Korzystając z jego klasyfikacji, zauważyć można, że u Mariana Minicha najsilniej uwidacznia się koncepcja artysty demiurga (stwarza nowe idee, wartości, formy, treści, sensy czy znaczenia), w następnej kolejności estety (upiększa świat) oraz reformatora (naprawia świat, zmienia to, co zastane), a stosunkowo naj słabiej reprezentowaną koncepcją jest sługa sztuki, pośredniczący między człowiekiem a transcendencją.

Marian Minich to przykład artystycznego outsidera, zachowującego wewnętrzne, niejawne granice, konstruującego w Muzeum porządek ekspozycji czytelny dla tych, którzy na zetknięcie ze sztuką zostali przygotowani – nie chodzi tu bowiem o porządek kontemplujący, ale o wywołanie u odbiorców „skutecznego zdziwienia”⁶, o ekspresję siebie poprzez burzenie dotychczasowych zasad prezentacji dzieł. To zarazem profesjonalista, gruntownie przygotowany do podejmowanych działań, przekonany o słuszności swojej wizji, ale i niezwykle powściągliwy w werbalizowaniu swego stanowiska wobec wymogów socrealistycznej wizji kultury i sztuki obowiązujących w powojennej Polsce.

U Agnieszki Minich z kolei na pierwszy plan wysuwają się działania wpisujące się w koncepcję estety, a w drugiej kolejności – wobec realizowania idei społecznikowskich – reformatora. Tożsamość artystki jest też przykładem działań artysty-wędrowca, poszukującego tego, co nowe, „podążającego za cofającym się horyzontem nowości” – dowodzi tego zasadnicza zmiana form plastycznej ekspresji, polegająca na skierowaniu uwagi na projektowanie i wytwarzanie odzieży artystycznej.

Jednocześnie samo rozumienie roli artysty nie jest u niej spójne i, co również wydaje się istotne, pozostaje obok sposobów konceptualizacji odnajdywanych w literaturze. Człowiek zgodnie z założeniami prezentowanymi przez większość psychologów

⁶ Jest to określenie zastosowane przez Monikę Wiśniewską-Kin, autorkę programu służącego do nauki czytania i pisania przez dzieci w wieku przedszkolnym. Tu znaczenie tego określenia tylko częściowo pokrywa się z oryginalnym jego kontekstem.

(reprezentujących nurt rozwojowy i humanistyczny⁷) pozostaje zawsze indywidualnością, w związku z czym nie do końca uzasadnione wydają się próby „wpisywania” jego samego czy jego biografii w sformułowane wcześniej koncepcje, typologie czy klasyfikacje. Mogą one jedynie wspomagać odnajdywanie pewnych konstytutywnych cech bądź zaprzeczanie innym. Tak też jest w przypadku bohaterki artykułu. Z jednej strony Narratorka pozostaje w zgodzie z Marianem Golką, mówiąc: „każdy artysta chciałby być ogólnie znany, podziwiany i oryginalny, ale nie każdemu się to udaje”, co stanowi uwypuklenie rdzenia artystycznej tożsamości, jakim jest rozpoznawalność twórcy, zarazem jednak niejako zaprzecza posłannictwu, mitowi wyjątkowości często z artystami kojarzonemu: „nie sądzę, żeby bycie artystą, twórcą to znaczy malarzem, kompozytorem, pisarzem zwalniało czy też zobowiązywało do czegokolwiek w jakiś szczególny sposób”. W opinii Narratorki to odpowiedni dobór środków wyrazu, dostęp do odbiorców oferujący możliwości prezentowania subiektywnego punktu widzenia zapewniają artyście wpływ na rozwój kultury i wiedzy, nie posiadanie i prezentowanie jakichś szczególnych cech czy zachowań. Agnieszka Minich podkreśla też zagrożenia związane z uprawianiem sztuki: „jasne i ciemne strony zawodów związanych ze sztuką są może bardziej wymierne niż w innych dziedzinach, ale rozczarowania są również bardziej widoczne”. Słowa te mają duży ciężar gatunkowy w zestawieniu z odniesionymi sukcesami artystycznymi i rynkowymi, eksponując zarazem samoświadomość artystki i proces konsekwentnego tworzenia siebie w sprzyjających okolicznościach, ale także wobec nieprzewidzianych trudności, wyzwań losu czy choroby.

Próba podsumowania

Podsumowując, dziedzictwo kulturowe i międzypokoleniowy przekaz w rodzinie Minichów przyczyniły się do ukształtowania tożsamości i wrażliwości estetycznej artystki plastyczki, do jej wieloletniej samorealizacji, tworzenia i kontaktu z różnymi formami sztuki, ale obejmowały też szeroko rozumiane wartości kierujące jej życiem, takie jak wolność, odwaga czy wierność samej sobie. Nie można za najbardziej nawet kochane dzieci przeżyć życia, ale można, egzemplifikując pewne postawy i ideały, przygotować je na różne koleje losu, nauczyć, że nawet jeśli nie zawsze świeci słońce, nie należy tracić wiary w odwrócenie losu – szczególnie jeśli nauczymy się mu pomagać, oraz że tym, co mamy najcenniejszego, jest nasza samowiedza, znajomość własnych zasobów i umiejętność korzystania z nich.

Nie potrafimy przewidzieć tego, co przyniesie przyszłość, ale możemy nauczyć się właściwie reagować na trudności, odwracać trajektorie losu i wykorzystywać przełomy biograficzne do konstruowania nowej tożsamości. Co z powodzeniem czyni(ła) przez całe życie bohaterka artykułu.

⁷ Warto przytoczyć stanowiska takich uczonych jak: Jean Piaget, Erich Fromm, Erik H. Erikson, Albert Bandura czy Carl Rogers.

Bibliografia

- Demetrio D. (2000) *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, tłum. A. Skolimowska, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dubas E., Wąsiński A., Słowik A. (red.) (2021) *Biografie rodzinne i uczenie się*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Farnicka M. (2016) *W poszukiwaniu uwarunkowań transmisji międzypokoleniowej – znaczenie pełnionej roli rodzinnej w kontynuowaniu wzorców rodzicielstwa*, „Psychologiczne Zeszyty Naukowe. Półrocznik Instytutu Psychologii Uniwersytetu Zielonogórskiego”, nr 1, s. 11–35.
- Golka M. (2012) *Socjologia artysty nowożytnego*, Poznań, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Hermans H., Hermans-Jansen E. (2000) *Autonarracje: tworzenie znaczeń w psychoterapii*, tłum. P. Oleś, Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Jezińska-Wiejak P. (2013) *Rodzina jako płaszczyzna międzypokoleniowej transmisji wartości*, „Wychowanie w Rodzinie”, nr 2, s. 285–299, <https://doi.org/10.61905/www/171139>.
- Karkowska M., Krawczyk A. (2021) *Doświadczenie wielokulturowości osób pochodzenia żydowskiego w perspektywie dialogu międzypokoleniowego*, „Podstawy Edukacji. Miedzykulturowość. Wielokulturowość. Transkulturowość”, t. 14, s. 87–106, <https://doi.org/10.16926/pe.2021.14.07>.
- Koziński J. (1987) *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Krzychała S. (2016) *Od analizy sekwencji do rekonstrukcji dialogiczności – wykorzystanie metody dokumentarnej w analizie narracyjno-biograficznej*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, nr (23)2, s. 75–92.
- Linton R. (2002) *Kulturowe podstawy osobowości*, tłum. A. Jasińska-Kania, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Majewska A. (2017) *Rodzinną transmisją międzypokoleniową w świetle teorii transgresji*, *Kwartalnik Naukowy Towarzystwa Uniwersyteckiego „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio”*, nr 2(30), s. 145–153.
- Mead M. (1978) *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówna, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Minich M. (2015) *Pod wiatr*, Warszawa, Instytut Wydawniczy „Książka i Prasa”.
- Minich-Scholz A. (2015) *Wspomnienia wojenne. Szalona galeria*, Warszawa, Instytut Wydawniczy „Książka i Prasa”.
- Owerczuk B. (2007) *Obraz kobiety w międzygeneracyjnym przekazie kulturowym. Babka-matka-córka*, „Kultura i Edukacja”, nr 4, s. 87–100.
- Schütze F. (1997) *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, tłum. M. Czyżewski, „Studia Socjologiczne”, nr 1, s. 11–56.
- Sobocińska M. (2020) *Tożsamość, rola i mit artysty jako uwarunkowania jego wizerunku*, „Zarządzanie w Kulturze”, nr 20 (2), s. 143–155, <https://doi.org/10.4467/20843976ZK.19.010.10527>.
- Trempała J. (2000) *Modele rozwoju psychologicznego: czas i zmiana*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Ziębińska B. (2014) *Genogram jako narzędzie służące do badania relacji międzypokoleniowych w rodzinie*, P. Szukalski (red.), *Relacje międzypokoleniowe we współczesnych polskich rodzinach*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 149–162.

Źródła Internetowe

Wywiad z Agnieszką Minich-Scholz, wysiedloną w czasie II wojny światowej mieszkanką osiedla Montwiła-Mireckiego (2023), https://www.youtube.com/watch?v=_RZd3cl-zW40&t=134s (dostęp 12.07.2024).

O Autorce

Magda Karkowska – doktor habilitowany nauk społecznych, profesor na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Nauczyciel dyplomowany, tłumacz, badaczka kultury i edukacji. Zainteresowania naukowe: tożsamość jako konstrukt kulturowy i społeczny, psychospołeczna kondycja młodzieży, kultura szkoły, media jako płaszczyzna socjalizacji, socjalizacja rodzajowa i jej uwarunkowania, badania jakościowe w edukacji, biografistyka naukowa.

Magda Karkowska is a habilitated doctor in social sciences, professor at the Faculty of Educational Sciences at the University of Lodz. Certified teacher, translator, culture and education researcher. Scientific interests: identity as a cultural and social construct, psychosocial condition of young people, school culture, media as a field of socialization, gender socialization and its determinants, qualitative research in education, biographical research and its methodology.

Martyna Pryszmont* 

Storytelling o rodzinie w polskim rapie¹

Abstrakt

Rodzina jest jednym z ważniejszych tematów obecnych w muzyce rap. Odnoszenie się do niej jest istotnym elementem melorecytowanych przez raperów historii, często inspirowanych własnym doświadczeniem życiowym. W swojej analizie autorka skoncentrowała się na poszukiwaniu odpowiedzi na następujące pytania: Jaki obraz rodziny przywołują raperzy odnosząc się do: nawiązywanych przez członków relacji, obecności rodziców/opiekunów, wartości i trudności rodzinnych? Jakie jest znaczenie refleksji raperów nad rodziną w perspektywie teorii biograficznego uczenia się? W jakim sensie opowiadane przez raperów historie wpisują się w *storytelling*? Wnioski i refleksje z badań ukazują, iż przywoływany przez raperów obraz rodziny posiada dwa różne oblicza: 1) dotyczący przeszłości – odnosi się do okresu dzieciństwa i dojrzewania, jest przepełniony samotnością, bólem z powodu braku prawidłowo funkcjonującej rodziny, w której cytowani artyści mogliby znaleźć wsparcie i miłość; 2) teraźniejszy – to rodzina, którą budują samodzielnie z wiarą i nadzieją w przyszłość, doświadczają bliskości, bezpieczeństwa, oparcia budowanych na tych fundamentach zdrowych relacji.

Słowa kluczowe: rap, rodzina, storytelling.

Storytelling About Family in Polish Rap

Abstract

Family is one of the most important topics in rap music. It is an important element of the stories told by rappers, often inspired by their own life experience. In her analysis, the author focused on finding answers to the following questions: What image of family do rappers evoke when referring to the relationships established by its members,

¹ Artykuł powstał w ramach projektu badawczego pt. „Nieformalne uczenie się dorosłych z utworów muzyki rap”. Projekt badawczy finansowany ze środków programu „Inicjatywa Doskonałości – Uczelnia Badawcza” (IDUB) na lata 2020–2026 dla Uniwersytetu Wrocławskiego.

Artykuł otrzymano: 10.02.2024; akceptacja: 9.06.2024.

* Uniwersytet Wrocławski.

the presence of parents/guardians, family values and difficulties? What is the significance of rappers' reflections on family in the perspective of biographical learning theory? In what sense do the stories told by rappers fit into storytelling? The conclusions and reflections from the research show that the image of family evoked by rappers has two different sides: 1) concerning the past – it refers to the period of childhood and adolescence, it is filled with loneliness and pain due to the lack of a properly functioning family in which the artists could find support and love; 2) concerning the present – it is a family that they build on their own with faith and hope in the future, in which they experience closeness, security, and support for healthy relationships built on these foundations.

Keywords: rap, family, storytelling.

Wprowadzenie

Muzyka rap przywołuje różne skojarzenia, które są konsekwencją obecnych w niej odniesień społecznych i kulturowych. Jest to związane z wiekiem jej odbiorców, ponieważ każde pokolenie dostrzega w niej odmienne wartości, jak również mankamenty.

Rodzina jest jednym z ważniejszych tematów obecnych w muzyce rap. Odnoszenie się do niej jest istotnym elementem melorecytowanych przez raperów historii, często inspirowanych własnym doświadczeniem życiowym. Właśnie z tego powodu warto przyjrzeć się tym rodzinnym mikroświatom, ponieważ stanowią one realne źródło wiedzy o tej problematyce. Zwracają na to uwagę autorki tekstu pt. *Portret polskich millenialsów w twórczości muzycznej Taco Hemingwaya* (Kołodziejczak, Smoter 2018). Analizując teksty jednego z najpopularniejszych polskich raperów, zauważają, iż refleksja ta może być znacząca dla pewnych obszarów naukowej refleksji. Mianowicie, na gruncie pedagogiki rodziny może przyczynić się do podjęcia namysłu nad przyczynami i konsekwencjami charakteru bliskich relacji podejmowanych przez millenialsów oraz analizy przejawów i ich uwarunkowań w stanie nieustannego zanurzenia w wirtualnym świecie, skupionego na tworzeniu w tym środowisku bliskich związków interpersonalnych (Kołodziejczak, Smoter 2018: 121–122).

W kontekście tych rozważań interesuje mnie: Jakie historie nawiązujące do życia rodzinnego ukazują polscy raperzy w swoich utworach? Jaki obraz rodziny przywołują?

Rodzina i jej znaczenie w rozwoju dorosłych

Jednym z ważniejszych zdarzeń życiowych doświadczanych w życiu człowieka, szczególnie istotnym w okresie wczesnej dorosłości, jest zakładanie rodziny. Wypełnienie obowiązków wynikających z nowych ról społecznych wymaga osiągnięcia dojrzałości, przejawiającej się umiejętnością nawiązywania intymnych związków, zdolnością do podejmowania samodzielnych decyzji oraz odpowiedzialnością za drugiego człowieka. Podejmowane role społeczne mogą jednak stymulować dorosłego do dal-

szego rozwoju (Harwas-Napierała, Trempała 2007: 219). Mając świadomość niezaprzeczalnej roli rodziny w rozwoju i funkcjonowaniu jednostki, która stwarzać może warunki sprzyjające bądź utrudniające dalszy rozwój (Smyła 2022: 25), skupię się na opisanu tych różnych okoliczności. Rodzina stanowi ważny filar biografii jednostek i jest źródłem ich biograficznego uczenia się. W związku z tym warto zwrócić uwagę, jakie znaczenia dorośli nadają własnym doświadczeniom rodzinnym w (re)konstruowanych historiach i opowiadanych historiach z własnego życia.

W tym miejscu chciałabym pochylić się nad kwestią definiowania rodziny. Ważnym kontekstem są tutaj przemiany współczesnej rodziny, które wpłynęły na sposób jej rozumienia. W nowych definicjach coraz częściej odchodzi się od klasycznego jej ujmowania (Smyła 2022: 20). Tradycyjna rodzina traci posiadany przez długi czas monopol, ponieważ jej znaczenie ulega osłabieniu na rzecz innych form życia rodzinnego. Należą do nich m.in.: związki nieformalizowane, małżeństwa bezdzietne z wyboru, monoparentalność, związki jednopłciowe, małżeństwa powtórne, rodziny zrekonstruowane czy wybór życia w samotności. Zatem „rodzina więc nie znika, lecz pojawia się nowa jej postać nazywana post-rodzinną rodziną” (Beck-Gernsheim 2002; za: Rychłowska-Niesporek 2023: 242). W obliczu tej różnorodności form relacji rodzinnych i życia rodzinnego, badacze zaczynają używać liczby mnogiej w odniesieniu do nich i mówić o rodzinach (Taranowicz 2022: 8). Owa wielość wzorów form tworzonych przez jednostki podejmujące decyzję o zostaniu rodzicem rodzi pytanie, „jakiego typu relacje składają się na to, co przez rodzinę należy rozumieć?” (Taranowicz 2022). Przy czym powszechny wydaje się pogląd, że rodziną jest to, co ludzie tworzą poprzez nadawanie odpowiednich znaczeń. Istotne są także aktywności, które służą tworzeniu rodziny (Taranowicz 2022).

Agnieszka Rychłowska-Niesporek zauważa, że szczególne piętno na funkcjonowanie rodziny odciska indywidualizacja, która w ogólnym znaczeniu stanowi proces uwalniania się ludzi z narzucanych im sztywnych relacji społecznych. „Oznacza to konieczność samodzielnego, refleksyjnego konstruowania biografii rodzinnej” (Rychłowska-Niesporek 2023: 246). Warto zwrócić uwagę, iż opisywana tendencja stanowi przestrzeń na tworzenie różnych relacji intymnych i form życia rodzinnego. Wydaje się, iż w obliczu tych i innych wyzwań ważnym pytaniem i zadaniem, jakie mogą postawić przed sobą pedagodzy i andragodzy, jest to, w jaki sposób radzić sobie z trudnościami, tworząc rodziny. Zwraca na to uwagę Anna Błasiak:

dziś mamy do czynienia z intensyfikacją przemian cywilizacyjnych, dokonujących się w każdym obszarze życia społecznego, które niejednokrotnie zaskakują i wymagają specyficznego działania na różnych płaszczyznach, także w obszarze edukacyjno-wychowawczym (Błasiak, Dybowska 2021: 59).

Właśnie w tej perspektywie dostrzega się wartość zjawiska rezylencji, które wiąże się z procesem zasilania i wspomagania triadom czynników ochraniających, tj. osobistych/indywidualnych, społecznych/rodzinnych, społecznych pozarodzinnych/środowiskowych (Błasiak, Dybowska 2021: 62). Coraz częściej pojawia się także kategoria rezylentnej rodziny, która pielęgnuje i wzbogaca wzajemne relacje i więzi (Błasiak, Dybowska 2021: 62).

W kontekście tych rozważań, interesujące jest, jaki obraz przemian rodziny uwidaczniają biografie jednostek, a także w jaki sposób jednostki radzą sobie z tymi zmianami. Ciekawi mnie, czy w tych doświadczeniach obecne jest zjawisko rezylencji.

Rap o rodzinie

Muzyka rap jest jednym z fenomenów wpisujących się w kulturę hip-hop, do której zalicza się także didżeing, graffiti i breakdance (Kleyff 2014: 11). Warto przy tym zauważyć, że muzyka ta ma wiele podgatunków, tj. bywa spokojna, melancholijna, pełna poetyckich tekstów, ciężka i uliczna, nieunikająca przekleństw i niosąca przekaz pełen prostych rad (Kleyff 2014: 11). Od swoich początków, tj. od lat 70. XX wieku, kiedy narodził się w społecznościach afroamerykańsko-amerykańskiej, hip-hop stał się stylem i sposobem życia dla młodych ludzi, którzy borykali się z ogromnymi trudnościami codziennej egzystencji (Łukaszewski 2015, za: Bieńkowska 2018: 461). Geneza rapu uwidacznia się już w samej jego nazwie, bowiem pełna nazwa rapu brzmi: *Radical Anarchistic Poetry* (Radykalna Poezja Anarchistyczna). Zatem rap jest recytowaniem do akompaniamentu, którego początki możemy odnaleźć już w starożytnej Grecji, gdzie zrodziła się melorecytacja przy akompaniamencie liry (Kleyff 2014: 11).

Początki kultury rap w Polsce przypadają na lata 90. XX wieku i wiążą się z przemianami systemowymi, ponieważ na raperów miały wpływ realia post-transformacyjne polskiej rzeczywistości (Cimiński, Piórkowski 2016: 27). W konsekwencji Polska po roku 1989 stała się społeczeństwem otwartym na nowe idee ze świata zachodu, co zaowocowało zmianami w systemie wartości Polaków (Cimiński, Piórkowski 2016: 28). Owe zmiany wiązały się zarówno z wolnością słowa w obszarze kultury, także wyłaniającego się rapu, ale także przemianami rodziny, o której recytowali polscy raperzy. Od tego czasu rap nieustannie się rozwijał, powstawały nowe podgatunki, a scena muzyczna dawała początek nowym rapującym artystom. Forma i treść utworów rapowych jest bardzo zróżnicowana i odwzorowuje różne i niepowtarzalne osobowości jej wykonawców (Kozłowska 2012: 121). Bez wątplenia ogromną rolę w rozwoju rapu odegrał internet. Mianowicie rap jest symbolem rewolucji informatycznej (Majewski 2015: 58), która przyczyniła się do upowszechniania kultury hip-hopowej z wykorzystaniem internetu. Ta unikalna symbioza rapu z internetem umożliwiła raperom dotarcie do szerokiego grona fanów i bardzo skuteczną dystrybucję tego rodzaju muzyki opartej na najnowszych technologiach (Miszczyński 2014: 8). Ważnym miejscem dla tego typu aktywności jest platforma YouTube. Za jednego z pionierów używających tej platformy w celu rozwoju kariery muzycznej uważany jest Bedoes – Borys Piotr Przybylski (Podleś 2022: 34). Zdaniem Piotra Podleś, wielu raperów wskazuje YouTube'a jako narzędzie pomagające w rozwoju i promocji młodych talentów (Podleś 2022: 34).

Mimo wielu przemian cech muzyki rap, niektóre z nich wydają się niezmiennie. Co prawda zmianie ulega ich kontekst, niemniej nadal można je uznać za specyficzne dla rapu². Monika Kozłowska zauważa, iż raperzy poprzez muzykę wyrażają swoją ideologię, poglądy, wartość i normy, z którymi się utożsamiają, opowiadając o problemach życia codziennego, rapują o tym, co ma dla nich znaczenie (Kozłowska 2012: 121). Jedną z istotnych obszarów ich twórczości są wartości, których doświadcza dorastający człowiek (Bieńkowska 2018: 462). Rapujący artyści silnie identyfikują się z miejscem swojego dorastania i wychowania, przy czym wyraźnie podkreślają miejsce własnego pochodzenia. Wśród tych wątków ważne miejsce zajmuje rodzina, na której skupia się większość przedstawicieli tego gatunku muzycznego (Bieńkowska 2018: 462). Monika Bieńkowska zauważa, iż w swoich tekstach raperzy słynący z prowadzenia lekkiego, beztroskiego życia bardzo często w swoich utworach przepraszają swoich najbliższych za swoją postawę i hedonistyczne pragnienia. Za przykład podaje m.in. rapera Kękę, który w utworze pt. *Smutek* przyznaje, iż nie doceniał własnej matki, lecz koncentrował się na własnym życiu i zaspakajaniu potrzeb (Bieńkowska 2018: 464). Ten sam artysta, po latach pracy nad sobą i karierą muzyczną, w jednym z autorskich utworów pt. *Cesarz* wyraża swoją wdzięczność z powodu posiadania własnej, szczęśliwej rodziny oraz wychowywania dwóch synów. Kękę, czyli Piotr Siara, nie wstydzi się roli ojca, nierzadko z dumą chwali się funkcją, jaką pełni w rodzinie. Utwór *Cesarz* jest przykładem dzielenia się przez rapera swoim szczęściem z domu, żony i dwóch synów. Owa wdzięczność pojawia się także w innych utworach, które pokazują dojrzałość muzyka w roli męża i ojca (Kusiak 2018: 40).

Niemniej w rapowanych opisach raperów nie brakuje tekstów o trudnej sytuacji rodzinnej artystów i ich bolesnych doświadczeniach w tym obszarze. Za przykład posłużyć może, zdaniem Rafała Kusiaka, twórczość Quebonafide – Kuby Grabowskiego, ponieważ w tekstach artysty trudno jest się doszukać tekstów o pozytywnym wizerunku rodziny czy relacji damsko-męskich. W utworze pt. *Zorza* raper opowiada o przemocy domowej, jakiej doświadczał w dzieciństwie (Kusiak 2018: 39).

Podsumowując, zarówno rodzina, jak i historia dzieciństwa staje się wspólnym wątkiem dla wielu raperów. Muzyka często pełni dla nich rolę opisu autobiograficznego, w którym nierzadko przyznają się do patologii w domu (Kusiak 2018: 41). W niniejszym tekście chciałabym skoncentrować się na utworach, w których raperzy, opowiadając o swoich rodzinach, sięgają do własnej autobiografii, oraz pogłębić refleksję nad znaczeniem, jakie nadają tym doświadczeniom z perspektywy dorosłego życia.

² W nagraniu rapowym można wyróżnić trzy warstwy: *a capella* (tj. wokale), podkład instrumentalny (tzw. *bit*) oraz inne elementy; *skity* (ang. *skeets*), czyli krótkie humorystyczne fragmenty nagrań, np. rozmowy twórców płyty stylizowane na spontaniczne; tekst poboczny, czyli nierapowane informacje zawierające wskazówki dotyczące okoliczności powstania utworu, jego formy i budowy; pętla, czyli krótki, mechanicznie powtarzany fragment instrumentalny oraz *flow*, który oznacza sposób, w jaki rapowany tekst płynie. *Flow* to indywidualny styl rapera (Kukołowicz 2012: 231–235); *follow-up*, który polega na zacytowaniu wersu kolegi po fachu lub na jego parafrazie (Chorąży 2017: 133).

Storytelling w rapie jako forma opowiadania o życiu

Raperzy od pokoleń odwołują się do swoich doświadczeń, umieszczając elementy własnych biografii w rapowanych utworach, które słyszalne są zarówno w pojedynczych tekstach, jak i w perspektywie kolekcji albumów, ukazujących rozwój ich trajektorii życiowych na przestrzeni lat. Ukazywane historie życia często skoncentrowane są na ważnych wydarzeniach życiowych, które stały się motywem podejmowanej refleksji. Powracanie do nich daje im możliwość powtórnego ich przeżycia, zrozumienia czy też nadania im nowego znaczenia. Proces ten może być podstawą ich biograficznego uczenia się (Pryszmont 2023).

Interesujące jest jednak, w jaki sposób raperzy opowiadają te nierzadko osobiste historie i co sprawia, że stają się one interesujące dla ich słuchaczy. Nie każda biografia, nawet ta upubliczniona przez znaną osobę, zyskuje uwagę publiczności, do której jest adresowana. Jedną z atrakcyjnych form przekazywania historii z życia własnego, a także osób znaczących dla raperów jest storytelling.

Podejście storytellingu cechuje silny akcent na procesualne, sytuacyjne i podmiotowe zainteresowanie opowiadaniem, przy czym oznacza ono obserwowalny proces tworzenia i odtwarzania struktur znaczeń (Rancew-Sikora, Skowronek 2015: 9). Cechą specyficzną, która odróżnia storytelling od innych form badań narracji, jest obecność *ante-narrative*, oznaczającego coś, co jeszcze nie stanowi narracji, a jednocześnie jest proponowane jako narracja (Boje 2001; za: Rancew-Sikora, Skowronek 2015: 9).

Ante-narrative to żywe doświadczenie wielu autorów, złożone z wielu głosów, z których niektóre przeciwstawiają się sobie, opowiadane są po kawałku i odtwarzane we fragmentach, otwarte na nowe zwroty akcji (i sensu) oraz poddane presjom społecznym i politycznym, zanim doprowadzą do końcowego wniosku, jakim jest klarowne moralne przesłanie wyłaniające się z następstwa wydarzeń (Boje 2001 za: Rancew-Sikora, Skowronek 2015: 9).

W tym ujęciu uznaje się zakorzenienie tekstu w konkretności spotkania osoby opowiadającej i odbiorcy, a także w związku historii opowiadanej z konkretnością doświadczeń ich życia (Rancew-Sikora, Skowronek 2015: 10).

Opowieść (*story*) rozumiana jest jako wyjaśnienie określonej sekwencji zdarzeń prowadzących do określonej puenty. Ważnym jej wymiarem jest budowana akcja tj.: początek, odtworzenie sekwencji zdarzeń i opis działań bohaterów, aż do ostatecznego rozwiązania. Przy czym dla opowiadania ważny jest wymiar czasowy, obecność aktorów-postaci i także komunikacja opowiadającego z odbiorcami (Rancew-Sikora, Skowronek 2015: 10). Kompleksowe podejście do storytellingu koncentruje się na kilku elementach opowiadanych historii, jednak wśród nich warto wymienić: nadrzędny przekaz, konflikt i postacie (Hajdas 2011: 117). Nadrzędny przekaz opowieści to jest morał, pewna uniwersalna prawda znana ludziom, która przypominana jest dla podtrzymania określonych wartości. Konflikt dotyczy nakreślonego w historii napięcia między celami bohatera i czegoś lub kogoś, kto nie sprzyja realizacji jego zamierzeń. Natomiast postacie opowieści to bohater, który chce zrealizować cel,

oraz adwersarz, który staje mu na drodze do realizacji celu. Ważną postacią jest także beneficjent, czyli ktoś, kto skorzysta na realizacji celu przez bohatera, oraz inne postacie wspierające bohatera lub adwersarza (Hajdas 2011: 117–118). Zdaniem Moniki Hajdas tym, co spaja opowieści, jest archetyp, „czyli zbiorowy wzór podstawowy, o mitologicznym charakterze, przekazywany z pokolenia na pokolenie i odnoszący się do ludzkości w ogóle (nie do pojedynczej jednostki) – posiadający więc znamiona zbiorowej świadomości” (Jung 1993; za: Hajdas 2011: 118).

Przyjmując, iż storytelling polega na opowiadaniu różnych historii, np. baśni, legend, mitów lub tych z życia wziętych (Matwiejczuk 2016), warto analizować jakość tego typu przekazów dostępnych w przestrzeni codziennego życia. Bez wątpienia jedną z nich jest przestrzeń kultury popularnej, a w niej – interesującej mnie muzyki rap. Ciekawi mnie zatem: w jaki sposób storytelling wykorzystywany jest w utworach muzyki rap?

Metodologia badań

Niniejszy tekst i przedstawiona analiza są elementem projektu badawczego pt. „Nieformalne uczenie się dorosłych z utworów muzyki rap³”. Badania obejmują dwa etapy: jakościowe wywiady badawcze ze słuchaczami rapu – m.in. wskazują oni utwory rap, którym nadają znaczenie z perspektywy własnej biografii – oraz analizę tychże utworów, skoncentrowaną na nieformalnym uczeniu się dorosłych – badanych i wskazywanych przez nich artystów rapowych. Wyodrębniane utwory rapowe poddawane są wielokrotnej i wielokontekstowej analizie jakościowej, m.in. pod względem różnych doświadczeń biograficznych raperów. Owa analiza umożliwia wielokrotne powracanie do wybranych tekstów, dostrzegając w nich nowe możliwości interpretacyjne skoncentrowane na kolejnych obszarach biografii życiowych⁴. Jednym z tych obszarów jest rodzina, do której często odwołują się raperzy.

Ze względu na wybraną tematykę skoncentrowałam się w swoich analizach utworów muzyki rap na następujących problemach badawczych: Jaki obraz rodziny przywołują raperzy odnosząc się do nawiązywanych przez członków relacji, obecności rodziców/opiekunów, wartości i trudności rodzinnych? Jakie jest znaczenie refleksji raperów nad rodziną w perspektywie teorii biograficznego uczenia się? W jakim sensie opowiadane przez raperów historie wpisują się w storytelling?

Swoje badania umieściłam w paradygmacie interpretatywnym i jakościowej orientacji badawczej. Zastosowane perspektywy dopuszczają różnorodne opisy i rozumienie świata społecznego, do którego należy także analizowana twórczość raperów. Warunkiem jest uznanie dyskursywności jako cechy badań jakościowych, aprobującej różne perspektywy interpretacyjne, punkty widzenia, jak też ich wzajemne

³ Informacja o projekcie znajduje się w przypisie nr 1.

⁴ Refleksje poświęcone tej problematyce zawarłam m.in. w publikacji pt. *Rapowe konfrontacje. O biograficznym uczeniu się polskich raperów* (Pryszmont 2023).

oddziaływania na siebie (Kubinowski 2010: 71). Utwory rapowe opowiadają historie, które zostały już w jakimś sensie zinterpretowane przez artystów-raperów. Moje rozumienie ich treści jako badaczki jest kolejnym ujęciem, interpretacją. Te nadbudowane interpretacje nie zamykają procesu interpretacji, którą mogą wzbogacić zarówno inni słuchacze muzyki rap, jak również czytelnicy niniejszego artykułu.

Struktura badań jakościowych obejmuje cztery główne etapy: gromadzenie danych empirycznych, wgląd w dane, interpretacja wyników, sporządzenie raportu z badań – proces, który cechuje refleksyjność, teoretyzowanie i narracyjność (Malewski 2017: 71). Trzy pierwsze etapy umożliwiła mi metoda analizy dokumentów wraz z techniką analizy treści. Dokument traktuję jako całe spektrum pisanych i wizualnych dokumentów, odczytywanych i wykorzystywanych przez nas w codziennym życiu (Rapley 2009: 158). Jednak w niniejszej analizie skoncentrowałam się na dokumentach w postaci utworów rapowych i ich warstwie werbalnej. W analizie treści utworów posłużyłam się opracowanym narzędziem, którego obszary ilustrują dwa poniższe zestawienia. Znajduje się w nich także przykładowa analiza wybranego utworu rapowego. Dodam, iż w realizowanym projekcie badawczym analizuję wybrane utwory rapowe wielokrotnie, jednak za każdym razem zmieniam kryteria ich analizy ze względu na wybraną tematykę. Jest to spójne z założeniami jakościowych praktyk badawczych, które umożliwiają powracanie do analizowanego materiału badawczego, ponowną interpretację i odczytywanie nowych znaczeń wpisujących się w określoną problematykę badawczą.

Zestawienie 1. Obszary analizy utworu – przykład analizy utworu *Smutek* autorstwa KęKę

Sekwencja zdarzeń	dzieciństwo: oczekiwanie dziecka i powroty pijanego ojca; wyjazd ojca za granicę; poczucie straty ojca i wstydu przed klasą; bliskość z siostrą; dorosłość: dostrzeżenie obecności umęczonej matki; świadomość własnej choroby alkoholowej i podjęcie terapii
Miejsce i czas	dom rodzinny rapera
Bohaterowie	ojciec, matka, siostra, dzieci w klasie, syn
Adwersarz	choroba alkoholowa ojca i rapera
Beneficjent	rodzina rapera, słuchacze zapośredniczający doświadczenie rapera
Konflikt	konflikt raper i jego bliskich z chorym ojcem
Nadrzędny przekaz	choroba alkoholowa niszczy rodzinę, szkodzi jej członkom; warto podjąć leczenie choroby
Archetyp	bohatera, który podejmuje walkę z chorobą, trudnym doświadczeniem życiowym i ją wygrywa
Komunikacja opowiadającego z odbiorcami	autorem komunikatów jest raper, który opowiada historię ze swojego życia

Źródło: opracowanie własne.

Zestawienie 2. Problematyka analizowanych utworów – przykład analizy utworu *Smutek* autorstwa KęKę

Obszar problemowy	Analiza i interpretacja
Obraz rodziny uwzględniający jej członków, wspólne relacje, wspierane wartości i doświadczane trudności	Rodzina niepełna, nieobecny, chory ojciec; dotknięta problemem alkoholowym; wspierający się członkowie (raper, siostra, jego matka, syn i inni bliscy); rodzina jako motywacja do wychodzenia z choroby.
Uczenie się biograficzne	Autor opowiada o doświadczeniach z okresu dzieciństwa, które naznaczyła choroba alkoholowa ojca i jego nieobecność w domu rodzinnym. Nawiązuje także do okresu wczesnej dorosłości, kiedy sam był uzależniony od alkoholu i prowadził życie z dala od swoich bliskich. Raper przyznaje się do tych trudności, które wydaje się wyraźniej dostrzegać z aktualnej perspektywy, tj. zdrowiejącego alkoholika. Podjęcie refleksji w utworze skłania go do nadania tym doświadczeniom nowych znaczeń, umacniania motywacji o obszarze podjętego leczenia i wychodzenia z alkoholizmu.

Źródło: opracowanie własne.

W swojej analizie skoncentrowałam się na utworach rapowych, których tematyka nawiązuje do rodziny. Należały do nich: *1980*, O.S.T.R. (2008); *Smutek*, KęKę (2016), *Nie obrażaj się*, Bisz/Radex (2016); *Zorza*, Quebonafide (2017); *Cesarz*, KęKę (2018); *W domach z betonu*, PRO8L3M (2020); *Zosia*, Białas (2022); *Plaster*, Szpaku (2023).

Pierwszy etap analizy utworów koncentrował się na opisie obszarów analizy stanowiących istotne cechy storytellingu, tj. sekwencji zdarzeń, miejsca i czasu wydarzeń, bohaterów, adwersarzy, beneficjentów, konfliktu, nadrzędnego przekazu, archetypu i komunikacji opowiadającego z odbiorcą. Następnym było określenie tematyki utworu oraz próba odpowiedzi na pytania badawcze. Jedno z postawionych pytań nawiązuje do perspektywy teoretycznej, którą posłużyłam się w niniejszej analizie, tj. teorii biograficznego uczenia się. W dalszej części swoich rozważań przedstawię efekty analizy i interpretacji prowadzonej zgodnie z zarysowanym przebiegiem badań.

Rap o rodzinie – wnioski z badań

Poszukując odpowiedzi na postawione problemy badawcze, skupię się na trzech obszarach analizy utworów, tj. konflikcie, nadrzędnym przekazie i archetypie. Umożliwiają one bowiem ukazanie istoty storytellingu, tj. jego wielowątkowości i wielogłosowości opowiadanej historii. Ich uwypuklenie pozwala uchwycić morał, który jest także cechą utworu rapowanego. Zdaniem Ewy Drygalskiej utwory hip-hopowe są miejscem legend czy też przypowieści, które zawierają w sobie element przestępstwa.

Natomiast zawarty w nich morał otwiera drzwi do duchowych poszukiwań, ponieważ ich poetyka wykracza poza rzeczywistość blokowisk (Drygalska 2014: 125). Przy czym ich przesłanie dotyczy często wartości, które autorzy określają jako uniwersalne, tj. wolności, prawdy, szczerości, tolerancji wobec innych (Pawlak 2004: 7).

Raper O.S.T.R. opowiada o swojej rodzinie historię, która dla odbiorców wydaje się trudna i emocjonalna, lecz sam autor przyznaje, iż wydarzenia te wychowały go, utrwalając ważne wartości w jego życiu:

Urodziłem się półtora roku przed wojennym stanem / Łódź, Przyrodnicza,
szósta czterdzieści nad ranem / 15 maj, mamie zmienił świat cały odtąd /
Wiesz w mojej rodzinie to był czas dany emocjom / Płacz, pieluch śwąd,
głos to pierwsze urodziny / Brat, zamiast Duplo w kołysce miałem winyl /
Nie pamiętam tej chwili, widziałem ją na zdjęciach / ...To dla moich przy-
jaciół, ludzi niezapomnianych / Za te wszystkie potłuczone szyby naszymi
pięściami / ...Stuknęło lat dziewięć i mnie też to dopadło / Gdy pijany stary
na złość chciał poderżnąć mi gardło / Nie wiedziałem, że to alko plus psy-
chotropy / I tak na prawdę ojciec miał serdecznie życia dosyć / ...Potem
baka, nic nie mów, rodzice po rozwodzie / już inaczej wyglądały te ulice na
co dzień / Łódź moim domem, Kocham ją jak rodzinę / To ten świat mnie
wychował, dumny jestem jak żyję (1980, O.S.T.R.).

Co ważne, raper utożsamia rodzinę nie tylko z rodzicami, bratem, przyjaciółmi, ale także z Łodzią, miejscem swojego zamieszkania, z którą czuje się związany. Ze słów rapera wynika, iż doświadczył rozpadu rodziny, ucieczki w używki, życia w konflikcie z przyjętymi zasadami społecznymi. Mimo przemocy, jakiej był świadkiem, nie pozwolił, aby trudności negatywnie wpłynęły na jego życie i mimo wszystko docenia ich potencjał w stawaniu się dorosłym. Archetypem, który można odczytać z historii rapera, znając także jego biografię, jest bohaterstwo. Artysta pokonuje zło, przekuwa trudne doświadczenia dzieciństwa na ciężką pracę i dążenie do celu, jakim była/jest kariera w branży muzycznej i, co więcej, osiąga ten cel na wyróżniającym się poziomie. Innego rodzaju bohaterstwo uwidacznia utwór duetu PRO8L3M, który opowiada o swoim dzieciństwie naznaczonym chorobą nowotworową jego mamy oraz doświadczeniem samotności w świecie dorosłych:

Lubię ruskie pierogi, piosenki śpiewam swoimi słowami / I lubię hot dogi,
mój tato najlepsze jednak zrobić mi potrafi / Mamie wypadły włosy, ja pę-
dzę, a ten kij udaje karabin / Mówią, że się nie da nic zrobić, ale jak się psuje
tato zawsze naprawi (*W domach z betonu*, PRO8L3M).

Mamy nie ma już z nami, a między dwójkami mam dziurę po zębie / Gdy
wszyscy płakali, ja chciałem się bawić, no bo w sumie jest w niebie / Przed
snem mam się modlić w imię Ojca i Ducha Świętego, Amen / Więc modłę się
czasem, ale kiedy mam co robić, to mam od tego mamę / Z babcią idziemy
na spacer, a na śniadanie jemy ser i śmietanę / Tato mówi, że na wakacje
jedziemy razem, lecz u niej dziś zostanie / Wszyscy muszą gdzieś iść i mnie
nikt nie widzi, mają swoje sprawy (*W domach z betonu*, PRO8L3M).

Historia opowiadana przez rapera jest wzruszająca i mimo iż żaden konflikt nie został w niej uzewnętrzniiony, to można odnieść wrażenie, że ważny przekaz utworu stanowi zwrócenie uwagi na samotność dziecka w rodzinie. Trudno powiedzieć, czy artysta myślał o tym doświadczeniu, będąc dzieckiem zaopiekowanym przez ojca i babcię. Niemniej w perspektywie dorosłego, jawi się jako bohater, który jako dorosły powraca do dziecięcego świata, pokonuje w nim demony i duchy, dając wsparcie swojej „wrażliwej” części.

Z kolei w utworze rapera Quebonafide pt. *Zorza*, mimo równie trudnej sytuacji rodzinnej, jaką opowiada artysta, pojawia się inny archetyp, tj. wędrowca. Quebo, tj. Kuba Grabowski, publicznie przyznawał się do trudności, jakich doświadczał w rodzinie pochodzenia. Opisują to słowa tego utworu:

Siedzę samotnie, chłonę ten dźwięk / W moim rodzinnym domu obok Płońskiej 6 / Tym samym domu, gdzie widzę się rzadko / Tu, gdzie chowałem strach za wersalką / Chciałem już tylko stąd zniknąć jak Falkor / Gdy ojciec chciał wyrzucić mamę przez balkon / I tym samym, do którego dziś wracam po trasie / Zaczęłem już myśleć jak facet / Mówili „nie da się”, a teraz sam widzisz, że da się (*Zorza*, Quebonafide).

W dalszej części utworu raper zaznacza: „I nawet jako los to wróg / I nieraz nawet w najgorętszych miejscach jest zimno / Musiałem dać krok na przód / A teraz bracie życie mam piękne jak Islandię” (*Zorza*, Quebonafide).

Autor, tworząc muzykę, przemierza świat i zapisuje swoje doświadczenia na płycie *Egzotyka*. Dzieli się tam swoimi osobistymi historiami z przeszłości, a także opisuje odkrywane w świecie miejsca. Wędrowanie po świecie symbolizuje odchodzenie od starego świata i poszukiwania nowych przestrzeni życia dla siebie.

O pogrążonym w trudnościach domu rodzinnym, w którym spokój i bezpieczeństwo jego członków niszczy uzależnienie, rapuje omówiony w części metodologicznej Kękę w utworze *Smutek*:

Koledzy z ojcami bawili się super, a ja ocierałem z łez buzię / Pojechał, pisał i dzwonił, później już rzadziej i rzadziej / A ja na zewnątrz się wciąż uśmiechałem / Nie chciałem się rozpaść przy klasie / Czułem się wybrakowany, mama po łokcie w robocie / Rozumiał tylko wzrok Ani, mogłem polegać na siostrze / Z czasem się uczysz nie płakać, chociaż do dzisiaj jest rana / Tato, nie czuję już żalu, jak cię zraniłem – przepraszam / Jeżeli kiedyś usłyszysz, proszę, się też nie obrażaj / Szkoda, że nie chcesz się leczyć, wiesz / Mi to naprawdę pomaga, hej (*Smutek*, Kękę).

Bliscy raperowi członkowie rodziny to mama, siostra i nieobecny ojciec. Słowa autora pełne są bólu i tęsknoty za ojcem, współczucia i szacunku wobec matki, a także poczucia bliskości z siostrą, również doświadczoną chorobą ojca. Kękę przechodzi jednak zmianę – decyduje się na leczenie alkoholizmu, co przekłada się na budowanie dobrych relacji z najbliższą mu rodziną. Ową zmianę odczytać można jako akt biograficznego uczenia się, zarówno z własnego doświadczenia życiowego, jak również z biografii ojca. Efekt tego procesu jest widoczny w wydanym po paru latach

w utworze pt. *Cesarz*, w którym opiewa życie w rodzinie, czyniąc z tego faktu najważniejszą wartość w swoim życiu i jednocześnie motywację do działania i tworzenia:

Mam za to synów – mądrych / Uczę ich, jak się po świecie poruszać / [...] Obok kobieta, co wie o co chodzi (wie, wie, wie!) / Dzieci chce rodzić (chce, chce, chce!) / [...] Kiedy Ty biegasz / Siedzę na chacie jak cesarz! / Moja kobieta to moja ekipa / Moje chłopaki to jest moje kruuuu / Działam i mnożę kapitał [...] / Nie wiem co słycać na mieście od dawna / Bo u mnie w królestwie jest wszystko! / Miłość, przyjaźń, dobro, prawda, hajs, i rap, no wszystko! / Mądrość, przyszłość, wszystko! (*Cesarz*, KęKę).

Przekaz płynący z twórczości KęKę to rozwój skoncentrowany na pracy nad problemem uzależnienia i budowanie dobrych więzi we wspierającej go rodzinie. To porzucenie przeszłego życia, zanurzonego w trudnościach rodzinnych i alkoholizmie, działanie na rzecz rozwoju oraz utrzymanie zdrowej rodziny można odczytać także jako bohaterstwo. Raper daje bowiem dobry przykład swoim słuchaczom, pokazując im, że trudny życiowy start można przekuć na sukces w życiu osobistym i zawodowym.

Archetyp bohatera uwidacznia się także w utworze Szpaka pt. *Plaster*, który w swoim obrazie rodziny przywołuje mamę przebywającą za granicą, prawdopodobnie na emigracji zarobkowej:

Z moją mamą parę lat to widzieliśmy się na Skype'ie tylko / Dlatego chwale się, że pykło / Pamiętam Wigilię, gdy potrawa stała jedna / Pierogi z Biedronki – dziś na stole nie ma miejsca / Zbiłem sześćdziesiąt kilo, jakbym najebał konfidenta / Więc zamiast się użalać, zapierdalaj po zwycięstwa / Właśnie pykła szósta płyta, a po pierwszej miałem zniknąć (*Plaster*, Szpaku).

Z narracji artysty wynika, iż ma on relację z mamą, z którą w przeszłości doświadczył skromnego życia. Jednak dzięki swojej pracy w roli rapera zmienił swój los na lepszy.

W wielu utworach rapowych odnaleźć można odwołania do trudnych doświadczeń rodzinnych, którymi dzielą się artyści. Wielu z nich po latach, pod wpływem poszukiwania siebie i pracy nad sobą, zmienia tę narrację na taką, w której doceniają wartość rodziny budowanej przez siebie na nowo. W tym kontekście niektórzy z nich starają się łamać stereotypy postrzegania raperów i wprost wyrażają swoje szczęście związane z doświadczeniami rodzinnymi. Za przykład może posłużyć utwór Białas pt. *Zosia*, w którym opowiada o narodzinach swojej córeczki i towarzyszącym temu szczęściu oraz zaangażowaniu:

Też z mamą na ciebie patrzemy i sobie myślimy, kim będziesz / Bardzo byśmy sobie życzyli, żebyś została, kim zechcesz / Gdzie się tylko nie pojawię, zaraz chwale się swoją córą / Nie jestem jak typowy raper, nie chwale się nie swoją furą / Macie po 3 dychy na karku, a serio jesteście żałośni / [...] Nasze życie to jest film i składa się tylko z jasnych kolorów (ej) / Lekarz pokazał mi bit, potem poszedł odbierać poród (ej) / Upłynęło parę chwil i mi cię przywieźli gondolą (ej) / A ja się poczułem jak mistrz i na zawsze dałem ci *follow* (ej) / Masz najlepszą mamę, wiem co mówię, bo sam ci ją wybrałem (ej) (*Zosia*, Białas).

Zakończenie

Z powyżej analizy wybranych utworów wynika, iż przywoływany przez raperów obraz rodziny posiada dwa różne oblicza. Dotyczący przeszłości – często odnosi się do okresu dzieciństwa i dojrzewania, jest przepełniony samotnością, bólem z powodu braku prawidłowo funkcjonującej rodziny, w której cytowani artyści mogliby znaleźć wsparcie i miłość. Z ich narracji wynika, iż były to rodziny zaniedbane, dotknięte problemami uzależnienia i przemocy. Drugi obraz, teraźniejszy – to rodzina, którą budują samodzielnie z wiarą i nadzieją w przyszłość. Doświadczają w niej bliskości, bezpieczeństwa, oparcia budowanych na tych fundamentach zdrowych relacji. Wydaje się, iż jest to rodzina, której towarzyszy wartość rezyliencji – wspomagającej i zasilającej ich proces rozwoju w wielu obszarach ich życia, tj. osobistym, społecznym oraz zawodowym (Błasiak, Dybowska 2021).

Warto zwrócić uwagę, iż przedstawiane przez raperów dwa oblicza rodziny mogą świadczyć o zachodzącym procesie biograficznego uczenia się. Sięgają bowiem do swojej przeszłości, nadając jej jednocześnie nowe znaczenie. W tym sensie może dochodzić do (trans)formacji struktur doświadczenia, wiedzy i działania w kontekście życia i światów, w których uczestniczy artysta w perspektywie całościowej (zob. Alheit 2011). Problemy, o których opowiadają, mogły na jakimś etapie ich życia, pełnić funkcję dezorientującego dylematu, który wywołał zmiany i uczenie się artystów. Ten dezorientujący dylemat, czyli traumatyczne i trudne doświadczenia rodzinne, uruchomiły potrzebę zweryfikowania schematów znaczeniowych i punktów widzenia, doprowadzając w rezultacie do uczenia się transformatywnego (Pleskot-Makulska 2007). Być może wyrażona przez nich wola budowania i tworzenia rodziny jest jednym z efektów tych zmian.

Chciałabym także zwrócić uwagę na formę w jakiej raperzy opowiadają o swoich doświadczeniach, czyli storytelling, który wzmacnia ich przekaz i wywołuje refleksję u odbiorców utworów. Cechą specyficzną tej formy opowiadania jest *ante-narrative* (Boje 2001; za: Rancew-Sikora, Skowronek 2015: 9), która przejawia się odwoływaniem się rapera do własnego, żywego doświadczenia. Narracja artystów składa się z wielu głosów obecnych w rapowanych historiach, tj. bohaterów, adwersarzy, beneficjentów i innych postaci. Głosy te pokazują różne światopoglądy i perspektywy jej uczestników, często przeciwstawiające się sobie i prowokujące zwroty akcji (i sensu). Przez owe namnożenie głosów, wydarzeń, wątków i presję, jaką wywierają one na bohatera (często w tej roli znajduje się sam raper), trudno dojść do końcowego wniosku, jakim jest klarowne i moralne przesłanie wyłaniające się z następstwa wydarzeń. Z tego powodu utwory rapowe pozostawiają więcej pytań niż jednoznacznych odpowiedzi. Płynący z nich morał w dużym stopniu zależy od ich słuchacza, który spotyka się z opowiadanymi historiami raperów, interpretując je w perspektywie własnej historii życiowej.

Bibliografia

- Alheit P. (2011) *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się*, tłum. P. Poniatowska, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3(55), s. 7–21.
- Beck-Gernsheim E. (2002) *Reinventing the Family. In Search of New Lifestyles*, Cambridge, UK, Polity Press.
- Bieńkowska M. (2018) *Rola kultury hip-hop w kształtowaniu się tożsamości młodzieży – wybrane konteksty*, „Studia Edukacyjne”, nr 51, s. 457–467, <https://doi.org/10.14746/se.2018.51.27>.
- Błasiak A., Dybowska E. (2021) *Wzmacnianie rezyliencji w rodzinie – współczesną potrzebą*, „Roczniki Pedagogiczne”, nr 4, s. 59–72, <https://doi.org/10.18290/rped21134.6>.
- Boje D. M. (2001) *Narrative methods for organizations and communication research*, London, Sage Inc.
- Choraży A. (2017) *O hipopowej intertekstualności jako rozmowie. Rap i popkultura: follow-upy i hashtagi*, „Teksty Drugie”, nr 5, s. 129–146, <https://doi.org/10.18318/td.2017.5.8>.
- Cimiński P., Piórkowski P. (2016) *Młodzi ulicy i młodzi kreatywni. Idee, wartości, aspiracje*, Stare Miasto, Wydawnictwo Witanet.
- Drygalska E. (2014) *Rapowe teologie: poszukiwania sacrum w polskim hip-hopie w: Hip-hop w Polsce. Od blokowisk do kultury popularnej*, M. Miszczyński (red.), Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 124–143, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323517696.pp.124-143>.
- Hajdas M. (2011) *Storytelling – nowa koncepcja budowania wizerunku marki w epoce kreatywnej*, „Współczesne Zarządzenie”, nr 1, s. 116–123.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) (2007) *Psychologia rozwoju człowieka, t. 2, Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jung C. G. (1993) *Archetypy i symbole*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”.
- Kleyff T. (2014) *Rzut oka wstecz w: Antologia polskiego rapu*, D. Węclawek, M. Flint, T. Kleyff, A. Cała, K. Jaczyński, Warszawa, Narodowe Centrum Kultury, s. 10–23.
- Kołodziejczak K., Smoter K. (2018) *Portret polskich millenialsów w twórczości muzycznej Taco Hemingwaya*, „Kultura i Wychowanie”, nr 2(14), s. 103–124, https://doi.org/10.25312/2083-2923.14/2018_103-124.
- Kozłowska M. (2012) *Ideologia hip-hopowa na przykładzie tekstów hip-hopowych*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 2, s. 119–134, <https://doi.org/10.14746/kse.2012.2.09>.
- Kubinowski D. (2010) *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kukołowicz T. (2012) *Transkrypcja tekstów hip-hopowych (rapu) w świetle teorii wiersza*, „Teksty Drugie”, nr 6, s. 229–245.
- Kusiak R. (2018) *Wizerunek rodziny we współczesnym przekazie muzyki hip-hopowej*, „Biuletyn Edukacji Medialnej”, nr 2, s. 27–43.
- Majewski P. (2015) *Rap jako muzyka tożsamościowa: od czarnego getta do polskiego pop-nacjonalizmu*, „Sprawy Narodowościowe. Seria nowa”, nr 47, s. 57–79, <https://doi.org/10.11649/sn.2015.053>.
- Malewski M. (2017) *Badania jakościowe w metodologicznej pułapce scjentyzmu*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 20, nr 2(78), s. 129–136.

- Matwiejczuk A. (2016) *Popularyzacja czytelnictwa w szkole. Storytelling (gawędziarstwo), booktalking (opowiadanie o książkach) i głośne czytanie*, „Dydaktyka Polonistyczna”, nr 2(11), s. 193–205.
- Miszczyński M. (2014) *Wstęp. Hip-hop w Polsce: od blokowisk do kultury popularnej w: Hip-hop w Polsce. Od blokowisk do kultury popularnej*, M. Miszczyński (red.), Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 7–18, <https://doi.org/10.31338/uw.9788323517696.pp.7-18>.
- Pawlak R. (2004) *Polska kultura hip-hopowa*, Poznań, Kagra.
- Pleskot-Makulska K. (2007) *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jack'a Mezirowa*, „Rocznik Andragogiczny”, r. 2007, s. 81–96.
- Podleś P. (2022) *Wizerunek rapera Adama Ostrowskiego na platformie Youtube*, „Łódzkie Studia Teologiczne”, nr 31(3), s. 29–55, <https://doi.org/10.52097/lst.2022.3.29-55>.
- Pryszmont (2023) *Rapowe konfrontacje. O biograficznym uczeniu się polskich raperów*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, s. 55–74, <https://doi.org/10.12775/ED.2023.005>.
- Rancew-Sikora D., Skowronek K. (2015) *O niezbędności opowiadania. Refleksje teoretyczno-krytyczne na temat badań narracyjnych i perspektywie storytelling*, „Studia Humanistyczne AGH”, nr 1(14), s. 7–24, <https://doi.org/10.7494/human.2015.14.1.7>.
- Rapley T. (2010) *Analiza dyskursu i dokumentów*, tłum. A. Gąsior-Niemiec, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rychłowska-Niesporek A. (2023) *Rodzina i życie intymne w procesie globalizacji*, „Journal of Modern Science”, nr 50(1), s. 234–257, <https://doi.org/10.13166/jms/161529>.
- Smyła J. (2022) *Rodzina w kalejdoskopie współczesnych przemian*, „Wychowanie w Rodzinie”, nr 1, s. 15–27, <https://doi.org/10.61905/wwr/170358>.
- Taranowicz I. (2022) *Życie rodzinne w czasach niepewności – wyzwania i dylematy*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, nr 1, s. 6–13, <https://doi.org/10.18778/1733-8069.18.1.01>.

O Autorce

Martyna Pryszmont – doktor habilitowana nauk społecznych, profesor Uniwersytetu Wrocławskiego, andragog zatrudniona w Zakładzie Edukacji Dorosłych i Studiów Kulturowych, prowadzi Pracownię Metodologii Badań nad Edukacją w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Członkini ATA i TSBJ. Zainteresowania naukowe skupiają się na problematyce biografii, biograficznym uczeniu się i nieformalnej edukacji dorosłych. Aktualnie realizuje grant badawczy IDUB na temat „Nieformalnego uczenia się dorosłych z utworów muzyki rap”.

Martyna Pryszmont – habilitated doctor in social sciences, professor of the University of Wrocław, adult educator employed at the Department of Adult Education and Cultural Studies, she runs the Educational Research Methodology Workshop at the Institute of Pedagogy of the University of Wrocław. Member of ATA and TSBJ. Her research interests focus on biography, biographical learning, and informal adult education. She is currently implementing an IDUB research grant on “Adults’ informal learning from rap music.”

Joanna Golonka-Legut* 

List jako dokument biograficzny – wspólnota doświadczeń rodzinnych, na podstawie „Listów z Syberii Irki A.”¹

Abstrakt

Współcześnie, w świecie naznaczonym nowoczesnymi technologiami i możliwościami szybkiej komunikacji, zanika zarówno praktyka pisania listów, jak i oczekiwania na listy. Niemniej w literaturze naukowej dotyczącej biografii (jej rozumienia i badania) podkreśla się wartość i znaczenie dokumentów osobistych, takich jak np. listy, dzienniki, pamiętniki, które umożliwiają wgląd w indywidualne doświadczenia życiowe człowieka. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie istoty i rozumienia listów jako rodzinnych dokumentów biograficznych. Podejmowane w tekście zagadnienia stanowią efekt zrealizowanych badań biograficznych, w których, jednym z obszarów badawczych był edukacyjny potencjał pamiętek osobistych z perspektywy czasu. Jego (roz)poznawanie było m.in. związane z refleksją nad „Listami z Syberii Irki A.”, należącymi do jej brata Karola A. Głównymi problemami badawczymi, na które autorka poszukuje odpowiedzi, są: Jaka jest specyfika listów rozumianych jako dokumenty biograficzne, na przykładzie „Listów z Syberii Irki A.”? W jaki sposób „Listy z Syberii Irki A.” stały się rodzinnym dokumentem biograficznym? Jaka jest rola „Listów z Syberii Irki A.” w procesie kształtowania się biografii rodzinnej?

Słowa kluczowe: list, materiał biograficzny, dokument biograficzny, badania biograficzne, biografia rodzinna.

¹ Zgromadzony przeze mnie materiał to zamknięty zbiór listów, któremu nadałam nazwę „Listy z Syberii Irki A.” Moja decyzja (o nadaniu nazwy) była związana z chęcią wyróżnienia oraz podkreślenia indywidualności kolekcji listów, które zostały mi – jako badaczce – udostępnione. Innymi słowy, nazwa „Listy z Syberii Irki A.” oznacza konkretny zbiór listów, które zostały poddane analizie zarówno wertykalnej (każdy list odrębnie), jak i horyzontalnej (analiza kolekcji listów). Nazwa nadana przez badacza.

The Letter as a Biographical Document – A Community of Family Experiences, Based on “Letters from Siberia by Irka A.”

Abstract

In today's world, characterized by modern technologies and rapid communication, both the practice of letter writing and the anticipation of letters are diminishing. Nevertheless, scientific literature on biography (its understanding and study) emphasizes the value and significance of personal documents, such as letters, diaries, and journals, which provide insight into individual life experiences. This article aims to explore the essence and understanding of letters as family biographical documents. The issues discussed in the text result from biographical research, where one of the research areas was the educational potential of personal memorabilia studied over time. This exploration is particularly related to reflections on “Letters from Siberia” written by Irka A., which belonged to her brother Karol A. The main research questions addressed are: What is the specificity of letters understood as biographical documents, using the example of Irka's A.'s “Letters from Siberia”? How did Irka A.'s “Letters from Siberia” become a family biographical document? What is the role of her letters in the process of shaping a family biography?

Keywords: letter, biographical material, biographical research, family biography.

Wprowadzenie

Pisanie listów jest jedną z najwcześniejszych form działalności literackiej, rozpowszechnioną w różnych kulturach i społecznościach. Co więcej, historia pisania listów pokazuje, że jest to jedna z najbardziej wpływowych form tekstu. List pośredniczy bowiem w różnego rodzaju ludzkich interakcjach, formalnych i nieformalnych. Może m.in. opowiadać o doświadczeniach, opisywać sytuacje, udzielać wyjaśnień (Barton, Hall 2000). W obszarze prywatnych relacji jest cennym, rzetelnym i wartościowym źródłem wiedzy o codzienności, zarówno nadawcy, jak i odbiorcy. Jak zauważa Stefania Skwarczyńska (2006: 332): „List jest częścią życia. Powstaje na płaszczyźnie życia, w bezpośrednim z nim związku”. W liście ukazane są jednak nie tylko doświadczenia i sytuacje z życia codziennego nadawcy, ale przede wszystkim treści listu dookreślają rodzaj więzi pomiędzy piszącym a czytającym (Lalak, Ostaszewska 2016). Stąd też prywatny świat przeżywany jednostki staje się elementem prywatnego świata odbiorcy, a w perspektywie czasu także innych jego czytelników. W takim rozumieniu list scala w swoisty dla siebie sposób, teraźniejszość z przeszłością, a zarazem przenika w przeszłość, nierzadko znajdując miejsce w wieczności (zob. Dubas 2014). Stąd też z powodzeniem można go postrzegać przez pryzmat dokumentu biograficznego. Tym bardziej, iż na tle innych materiałów autobiograficznych wyróżnia się on niekwestionowaną autentycznością (Lalak 2016). List może być zatem elementem biografii jednostki, biografii rodziny, biografii społeczności, biografii społeczeństwa.

W tym miejscu warto przypomnieć, iż w badaniach humanistycznych i społecznych zainteresowanie perspektywą biograficzną zyskało popularność już na początku XX wieku za sprawą słynnej pracy o polskich migrantach – *Chłop polski w Europie i Ameryce* – autorstwa Williama Thomasa, jednego z najbardziej wpływowych przedstawicieli nauk społecznych swojego wieku, oraz polskiego socjologa, pioniera badań biograficznych – Florianiana Znanięckiego (zob. Thomas, Znanięcki 1976; Szczepański 1976; Skibińska 2006; Lalak 2010). Materiały zebrane w tej monografii pozwoliły na dostrzeżenie wartości naukowej listów i autobiografii. Listy umożliwiły badaczom zrozumienie, jak migranci adaptują się do nowego środowiska, zachowując jednocześnie więzi z krajem pochodzenia oraz badanie zmian w tożsamości i relacjach społecznych migrantów. Dostarczyły wglądu nie tylko w codzienne zmagania, nadzieje i marzenia migrantów, ale również odzwierciedlały szerszy kontekst społeczno-kulturowy, w którym żyli migranci. Pozwoliły nie tylko na opis faktów, ale również na wyjaśnienie wewnętrznych, psychospołecznych mechanizmów procesu przemian, co było dla ówczesnej socjologii i psychologii społecznej wielkim odkryciem (zob. Szczepański 1976).

Wskazana monografia zainicjowała wśród badaczy nauk społecznych (w tym nauk o wychowaniu) zainteresowanie i zaufanie do dokumentów biograficznych. W rezultacie niezmiennie pełnią one szczególną rolę w badaniach naukowych. Dostarczają szczegółowych informacji o indywidualnych doświadczeniach życiowych jednostki (zob. Skibińska 2006; Golonka-Legut 2019). Z kolei w wymiarze społecznym „dają wgląd w historię, społeczeństwo i kulturę” (Altheit 1999; za: Dominicé 2006: 59). Badacze wskazują także, iż materiały biograficzne mogą być źródłem uczenia się jednostki – uczenia się z biografii własnej (zob. Dubas, Świtalski 2011a; Dubas 2017) oraz uczenia się z biografii Innego (zob. Dubas, Świtalski 2011b). Ponadto, jak zauważa Władysława Szulakiewicz:

Dla historii nauki niezwykle ważne są autobiografie naukowe, określane jako intelektualne. Często gdy autobiografie wskazują drogę naukową autora i jego związki z określoną dyscypliną, przyjmują nazwy dyscyplin naukowych jako dookreślenie jego historii życia (Szulakiewicz 2013: 68).

Stąd też w obszarze pedagogiki dokumenty osobiste są ważnym źródłem w „badaniach historii pedagogiki i oświaty, historii myśli pedagogicznej, biografistyki pedagogicznej, historii nauki, w tym dziejów powstania szkół naukowych, a także pedeutologii historycznej” (Szulakiewicz 2013: 76).

W literaturze przedmiotu pojawiają się różne definicje dokumentu biograficznego, zwanego także dokumentem osobistym (zob. Szczepański 1973; Peräkylä 2010; Lalak 2010). W szerokim rozumieniu dokumentem osobistym są „nie tylko autobiografie, wszelkiego rodzaju pamiętniki i wspomnienia, lecz także listy, dosłowne zapisy zeznań, wywiadów oraz wszelkie inne dokumenty zawierające projekcje stanów umysłu jakiejś osoby” (Szczepański 1973: 624). Natomiast w wąskim rozumieniu są to „pisemne wypowiedzi, które relacjonują udział piszącego w pewnej sytuacji społecznej, zawierają także osobisty pogląd autora na tę sytuację, opis przebiegu zda-

rzeń, jakie miały w niej miejsce i opis zachowania autora” (Szczepański 1973: 624). W literaturze na oznaczenie materiałów, które mają charakter biograficzny, używa się także określenia „ego-dokumenty”. Jak tłumaczy Agnieszka Słaby, ego-dokumenty (łac. *Ego* – ja; *documentum* – dokument tożsamości) są to materiały źródłowe, w których autor przedstawia swoje życie i subiektywne opinie. Stąd też pozwalają one na dostrzeżenie i dowartościowanie subiektywnej wizji świata i codzienności reprezentowanej przez autorów materiału źródłowego, ich emocji, osobowości, przeżyć oraz stosunku do otaczającej rzeczywistości (Słaby 2023: 35). Niemniej:

choć stanowią wycinek określonej rzeczywistości, to dają jednak pewien obraz postrzegania nie tylko innych, ale siebie samego (autora) w rodzinie, społeczności, środowisku, kraju lub klasie społecznej. Zawierają informacje odzwierciedlające stosunek autora/ów do systemów wartości i ich ewolucji na przestrzeni czasu. Ujawniają też stan wiedzy i doświadczenia życiowe. Wreszcie, ego-dokumenty uzasadniają, tłumaczą, usprawiedliwiają, przekonują o sensie zachowań indywidualnych, ludzkich (Szulakiewicz 2013: 67).

Treści niniejszego artykułu będą podejmowały wątek rozumienia listów jako biograficznych dokumentów rodzinnych. Jaka jest specyfika listów rozumianych jako dokumenty biograficzne, na przykładzie „Listów z Syberii Irki A.”? W jaki sposób „Listy z Syberii Irki A.” stały się rodzinnym dokumentem biograficznym? Jaka jest rola „Listów z Syberii Irki A.” w procesie kształtowania się biografii rodziny? Poszukiwanie odpowiedzi na powyższe problemy badawcze będzie istotą niniejszego opracowania.

Założenia metodologiczne badań własnych

Podejmowane w tekście zagadnienia są efektem zrealizowanych badań biograficznych, w których jeden z obszarów badawczych stanowił edukacyjny potencjał pamiętek osobistych z perspektywy czasu. Jego (roz)poznawanie było związane z refleksją nad treściami „Listów z Syberii Irki A.”, należącymi do Karola (brata Irki A.). W niniejszym tekście wykorzystałam materiały, dzięki którym zostały zrealizowane następujące cele badań:

- (Roz)poznawanie specyfiki listów rozumianych jako dokumenty biograficzne, na przykładzie „Listów z Syberii Irki A.”
- Ukazanie „Listów z Syberii Irki A.” jako dokumentów biograficznych.
- (Roz)poznanie roli listów w procesie kształtowania się biografii rodziny, na przykładzie „Listów z Syberii Irki A.”

W realizowanych badaniach przyjąłam podstawowe założenia podejścia humanistycznego, m.in. takie jak: rozumienie świata społecznego jako interakcji międzyludzkiej, rozumienie świata społecznego jako obdarzonego sensem i znaczeniem, które są konstruowane i przekazywane w toku interakcji; postrzeganie rozumienia jako sposobu poznawania świata społecznego (Denzin, Lincoln 2009). Przeprowadzone badania zostały zatem wpisane w orientację jakościową. Zgodnie z tradycją poznawczą przyjąłam paradygmat interpretatywny. Wykorzystałam metodę badania

dokumentów oraz technikę jakościowej analizy treści. Materiałem badawczym było 13 listów: cztery listy pochodziły z 1944 roku, dziewięć listów z 1945 roku. Wszystkie listy miały charakter prywatny. Napisane zostały one przez Irkę A. (w języku polskim) do członków jej rodziny i przechowywane przez lata przez jej brata Karola A. Irka A. oraz Karol A. to autentyczne imiona rodzeństwa (oraz inicjał nazwiska), które w trakcie II Wojny Światowej razem z matką zostało zesłane i przymusowo osiedlone na Syberii (Irka A. miała lat 16, Karol A. –14). Po wojnie wrócili do kraju. Irka A., autorka listów, zmarła w Polsce w 1951 w wieku 27 lat. Karol A. był mieszkańcem dużego miasta, słuchaczem uniwersytetu trzeciego wieku. Listy swojej siostry miał cały czas przy sobie. Samodzielnie przepisał je do niewielkich rozmiarów notesu, z którym się nie rozstawał. Wersje oryginalne przechowywał w domu (w specjalnym pudełku). Listy zostały mi udostępnione bezpośrednio przez Karola A. podczas spotkań towarzyszących realizacji badań biograficznych. Mężczyzna wyraził zgodę na ich publikację lub/oraz wykorzystanie ich w badaniach naukowych (w całości lub we fragmentach).

W przyjętym modelu badań treści listów postrzegałam jako specyficzny rodzaj komunikacji, której celem była szeroko rozumiana interpretacja biografii. Takie stanowisko pozwoliło mi na przyjęcie założenia, iż narracja o własnym życiu (wyrażana w różnych formach, np. pisemnej, materialnej): jest ważna w procesie całościowego stawania się jednostki (bohatera biografii, nadawcy), jak i odbiorcy biografii (adresata, czytelnika); może kierunkować, programować, zmieniać zarówno myślenie, jak i postępowanie jednostki (jednostek); jest źródłem kształtowania się zarówno biografii człowieka, jak i społeczności – np. biografia rodzinna. Zwróciłam także uwagę na to, co się dzieje z już powstałą biografią (w tym przypadku ukazaną w listach / kształtowaną za pośrednictwem listów), tzn. w jaki sposób materiały biograficzne są przechowywane przez jednostkę (zob. Golonka-Legut 2019).

Podczas analizy dowartościowałam takie elementy jak: refleksyjność i emocjonalność, co pozwoliło mi na wyselekcjonowanie treści, które odnosiły się do poszczególnych celów i problemów badawczych. Zwróciłam także uwagę na kontekst historyczny i kulturowy dokumentów. W obrębie wskazanych obszarów problemowych uporządkowałam treści zgodnie z wyłaniającymi się wątkami refleksji. Wyodrębniłam kwestie pierwszoplanowe oraz istniejące między nimi wzajemne powiązania.

List jako dokument biograficzny

W literaturze brak jednoznacznych rozstrzygnięć definicyjnych terminu „list”, a teoria listu uwikłana jest w wiele nieścisłości. Według autorów *Słownika terminów literackich* list to „wypowiedź pisemna skierowana do określonego adresata, powiadamiająca go o czymś lub nakłaniająca go do jakichś zachowań” (Sławiński 2000: 281–282). W takiej perspektywie list to „najstarszy gatunek literacki, który niezmiennie towarzyszy człowiekowi piśmiennemu, dokumentując jego zmagania się

z rzeczywistością, pozwalając mu przejrzeć się w tekście jak w lustrze i pozostawić w nim na zawsze utrwalone swe własne odbicie” (Całek 2019: 9). Jest on rozumiany jako piśmiennicze rzemiosło albo sztuka wyrażania się w piśmie (Ryszkiewicz 2004). Uznawany za najważniejszy sposób komunikowania się ludzi, który w najwyższym stopniu kompensuje brak bezpośredniego kontaktu między nadawcą a odbiorcą, umożliwiając im omówienie bieżących spraw, dzielenie się trudnościami, radościami oraz planami na przyszłość (Popiołek, Kicińska, Słaby 2016a). W treści listów zawarte są subiektywne opinie, przekonania i sądy. W rezultacie, jak zauważają Bożena Popiołek, Urszula Kicińska i Agnieszka Słaby (2016b: 7), treści listu „pozwalają odtworzyć trudno uchwytny w innych źródłach relacje osobiste i społeczne, mentalne i obraz rzeczywistości, który funkcjonował w wyobraźni dawnych społeczeństw”.

W takiej perspektywie listy postrzegane są jako jeden z typów materiałów biograficznych. Traktuje się je jako ważne i wartościowe źródło wiedzy, w szczególności w badaniach biograficznych (ujęcie często wykorzystywane przez przedstawicieli nauk społecznych) (zob. Całek 2019).

Odnosząc się do zgromadzonego materiału można dostrzec, iż „Listy z Syberii Irki A.” przynależą do trójstopniowej, zróżnicowanej i wewnętrznie powiązanej hierarchii struktur (zob. Skwarczyńska 1965). Ich treści posiadają: strukturę sensownego aktu porozumienia międzyludzkiego; strukturę komunikatu językowego; strukturę rodzaju literackiego. Poniższe Zestawienie 1. ilustruje tę kwestię.

Zestawienie 1. „Listy z Syberii Irki A.” – trójstopniowa hierarchia struktur

Rodzaj struktury	Przykład: fragment „Listów z Syberii Irki A.”	Komentarz
Struktura sensownego aktu porozumienia międzyludzkiego (porozumienie nadawcy z odbiorcą)	„Droga Stasiu, Bardzo dziękuję ci za list. Sprawił mi on wielką radość. Czytałam go pewnie z dziesięć razy, aż nim nie nauczyłam się na pamięć. Tak. Ty pewnie nie możesz sobie wyobrazić co znaczy na obczyźnie słowo otrzymane z kraju, i to od swoich najbliższych” (List 5).	List rozpoczyna się od bezpośredniego zwrotu do adresata, co także identyfikuje osobę, do której go skierowano (personalizacja komunikacji). Obecne jest także wyrażenie wdzięczności za otrzymany list, co pozwala na budowanie relacji i wzmacnianie więzi między nadawcą a odbiorcą. We fragmencie tym podkreślony zostaje również emocjonalny aspekt komunikacji. Ukazuje się znaczenie, jakie Irka A. nadaje otrzymanej wiadomości. Kobieta dzieli się swoimi uczuciami i myślami, co jest istotnym elementem każdego aktu porozumienia międzyludzkiego.

Struktura komunikatu językowego	„Kochany wujaszku! Chcę jeszcze skreślić choź parę słów i złożyć równocześnie życzenia świąteczne. Zbliżają się Święta. Smutne one będą dla nas. Z dala od swoich najbliższych i od swojej ukochanej Ziemi. Tem smutniejsze im dalsze, od wspomnień tych dawnych szczęśliwych Świąt” (List 2).	Użyte słowa i zwroty są zgodne z konwencjami językowymi charakterystycznymi dla listów. Tekst jest napisany w sposób logiczny. Został także określony cel komunikacji – Irka A. wyraża swoją intencję. Ponadto autorka listu dzieli się swoimi uczuciami, nadaje treściom emocjonalny wymiar, dzięki czemu „pomaga” odbiorcy zrozumieć sytuację, w jakiej się znajduje, oraz swój stan emocjonalny. W liście także jest zawarty kontekst czasu („Zbliżają się Święta”). Dzięki tym treściom komunikat umiejscowiono w konkretnej sytuacji. Wskazane elementy razem tworzą strukturę komunikatu językowego, w którym nadawca skutecznie przekazuje swoje myśli, intencje i emocje odbiorcy.
Struktura rodzaju literackiego	„Moi Kochani! Rozwijały się nasze marzenia minęły piękne sny mieniące się tęczową barwą, a trwały tak krótko i jak ta bańka mydlana z małych robiły się większe i większe, aż w końcu pękły raptem i nie zostało nic, a raczej jeszcze większe rozgoryczenie, jeszcze większy ciężar i większe przygnębienie. Ale cóż trudno trzeba pogodzić się z losem, widać, że już taka nasza dola” (List 9).	Przywołane treści zawierają bogate, obrazowe opisy i metafory (np. porównanie marzeń do bańki mydlanej). Tym samym Irka A. używa języka charakterystycznego dla literatury. Można dostrzec dbałość o estetykę języka i płynność wypowiedzi. W sposób artystyczny wyraża emocje. Połączenie języka i formy wypowiedzi podkreśla refleksyjny, emocjonalny charakter treści listu.

Źródło: opracowanie własne.

Zgodnie z przedstawionym ujęciem „Listy z Syberii Irki A.” posiadają unikalną swoistość, o wyraźnie zarysowanym obliczu. Cechują je: świadomość znacznej odległości od korespondenta, ton bezpośredniości, bierne współautorstwo adresata, subiektywne ujmowanie rzeczywistości pozajęzykowej (Skwarczyńska 1965). Zawierają one projekcję stanów umysłu Irki A. Treści listów relacjonują doświadczenie pewnej sytuacji społecznej, głęboko zanurzonej w określonym czasie i miejscu – kontekst społeczny i historyczny. Jak również ukazują one osobisty pogląd Autorki na opisywaną sytuację, subiektywny opis przebiegu zdarzeń i zachowań, jakie miały w niej miejsce, troski, radości, niepokoje, obawy i nadzieje, a także towarzyszące im emocje – kontekst indywidualny (zob. Szczepański 1973).

Ponadto „Listy z Syberii Irki A.” są bezpośrednio związane z doświadczeniami biograficznymi Autorki. W sposób płynny i obrazowy tworzy ona narrację, w której jest bohaterką swojej historii. Jej listy nierzadko rozpoczynają się od wprowadzenia

nadawcy w kontekst opisywanej sytuacji. Kolejno, z zachowaniem chronologii wydarzeń opisuje je, zapraszając niejako adresata do doświadczanej codzienności, ale także świata wspomnień. W jej listach pojawiają się też momenty kluczowe w narracji, co często wywołuje silne wspomnienia i skojarzenia z domem. Tego rodzaju elementy w narracji można odczytać jako sposób na wyrażanie tęsknoty za tym, co utracone. Z drugiej strony może to być sposób na radzenie sobie z trudną dla niej codziennością – obrazy, metafory, skojarzenia, wspomnienia pozwalają „na chwilę” uciec od problemów. Oto fragment jednego listu, który ilustruje wskazane kwestie:

Było to jak raz na Zielone Świątki poszłam do pociągu. (od nas do stacji jest tylko trzy kilometry). Od po prostu, dlatego, żeby jakoś spędzić czas, żeby odpędzić od siebie ponure myśli, ale tam raz szłam i nie miałam z sobą żadnych listów. Mogłam więc spokojnie przejść koło wszystkich wagonów i obserwować jadących i tych, którzy też przyszli tu dla spędzenia czasu i miałam szczerzy zamiar tylko tym się zająć. Gdyby nie przeszkodził mi drobny wypadek. Doszłam tylko do trzeciego wagonu i zobaczyłam w jego oknie gałązkę kwitnącej jabłoni i tak przestałam przed tym oknem aż nim pociąg nie odjechał. Gałązka kwitnącej jabłoni skąd ona się wzięła tu na Syberii i od razu stał mi przed oczami piękny widok naszych sadów i obsypanych wiosennym kwieciami, a za nimi przesunęły się nasze pola, łąki, lasy widziałam to wszystko i nie opuszczałam równocześnie oczu z tej kwitnącej gałązki. Ty szczęśliwa jedziesz na zachód, a my... (List 7).

Biograficzny charakter „Listów z Syberii Irki A.” jest również związany z tym, iż nierzadko stanowią one „aktualną, a równocześnie momentalną reakcję na rzeczywistość zewnętrzną oraz na stan wewnętrzny podmiotu” (Całek 2019: 83). Zawierają liczne odniesienie do historii życia Adresatki:

Tak, listy obecnie są dla nas jedyną radością, jeżeli w ogóle jeszcze jest w nas prawdziwa radość. Radość! Jak to dziwnie teraz puste słowo i mimo woli wywołuje ironiczni uśmiech. Teraz zostały tylko wspomnienia Radości i Szczęścia, które było kiedyś. Tak. Nieraz i to najczęściej wspominam wakacje, kiedy byłam u Was, a szczególnie chwilę gdy tatuś przyjechał ze Szczecbrzeszyna, wszak to były ostatnie szczęśliwe i może najszczęśliwsze moje chwile, a przeszły tak szybko, aby potem zadać tak wielki cios i cierpienie (List 1).

W tym wymiarze „Listy z Syberii Irki A.” stanowią źródło wiedzy o jednostce tworzonej z jej własnej perspektywy. Są one dokumentami życia osobistego, pełnią funkcje autobiograficzne. Z jednej strony pozwalają uchwycić chwilę (sytuację), dzięki czemu list staje się swoistego rodzaju „biograficznym zdjęciem”, które tworzone jest na bieżąco (Całek 2019: 83). W rezultacie, w perspektywie czasu, treści listów można rozumieć jako narrację bezpośrednio osadzoną w doświadczeniach życiowych, która przetrwała i stanowi świadectwo życia jednostki, społeczności, dziejów (Lalak 2016). Stąd też listy ukazują związek indywidualnego życia z rzeczywistością, a także losami grup społecznych, historiami. Podobnie jak pamiętniki, dzienniki i wspomnienia, są zaliczane do źródeł wiedzy, które w badaniach biograficznych pełnią funkcję materiałów biograficznych.

Kończąc refleksję dotyczącą rozumienia listu jako dokumentu biograficznego, chciałabym jeszcze odnieść się do myśli Jerzego Jedlickiego, który ukazując do-

świadczenia ludzi z obozów zagłady, wskazuje istotę pamiętników i dzienników. Według autora

Pamiętniki i dzienniki trafiają do nas przerzucone nad śmiercią ich autorów, przesłane z innego czasu, zachowane przez zdumiewającą irracjonalność losu, który kierował ich wędrówką. Są to teksty mówiące same swą materialnością, samym faktem istnienia i bycia »stamtąd«; wyjęte z głębi czasu są materialną częścią historii i świadectwem zbrodni (Jedlicki 1978: 357).

Wprawdzie w swojej refleksji autor usiłuje odpowiedzieć na pytanie o status poznawczy literatury, która nierzadko pozostaje w relacji z historią (pełni funkcję świadectw: wydarzeń, losu, wartości zbiorowych); niemniej, w moim przekonaniu, w słowach Jedlickiego z powodzeniem można odnaleźć istotę rozumienia listów utożsamianych z dokumentami biograficznymi. Odnosząc poszczególne cechy materiałów biograficznych wskazane przez autora, do zgromadzonego materiału badawczego warto dostrzec, iż „Listy z Syberii Irki A.” po pierwsze „zostały przerzucone nad śmiercią ich autora, przesłane z innego czasu” po drugie „zostały zachowane przez zdumiewającą irracjonalność losu”, po trzecie „są to teksty mówiące same” i po czwarte, „wyjęte z głębi czasu są materialną częścią historii i świadectwem zbrodni” (Jedlicki 1978: 357). Poniższe przykłady ilustrują wskazane aspekty takiego rozumienia:

- „Listy z Syberii Irki A.” „zostały przerzucone nad śmiercią ich autora, przesłane z innego czasu” (Jedlicki 1978: 357). Irena A., autorka listów, zmarła w Polsce w 1951 r. Po jej śmierci, listy wraz z innymi dokumentami trafił do rąk jej brata Karola, który nie rozstaje się z nimi. Są one jednak stałym elementem jego rozmów z żoną, córką, wnuczką. Kolejno, dzięki jego życzliwości mogły stać się materiałem badawczym. W takim ujęciu „»biografia listów« splata się z losami rodziny, rozciągając się na kilka pokoleń. „Listy z Syberii Irki A.” towarzyszą rodzinie w jej codziennym życiu, przemieszczają się wraz z jej członkami, są świadectwem jej korzeni, dokumentują jej przeszłość i stanowią materialny zapis jej dziejów (Luberska, 2013: 100). Są obecne w teraźniejszości rodziny, jej przyszłości, a także wieczności. Oto fragment listu, w którym autorka pisząc do swojej rodziny wskazuje, że wartość listu wyrasta ponad śmierć i cierpienie:

Także moi kochani, nie czekajcie na nas, a jedźcie sami. Nie spotkamy się na ziemi to i coś wielkiego? Życie ziemskie w porównaniu z wiecznością, to jedna chwilka, a w (...) kłopotach i tęsknocie i mija jeszcze szybciej. Przejdzie wszystko, a potem nastąpi wieczny spokój i ja wierze, że dusze, które tak tęsknią jak ja i które przez to tak cierpią Tam spotkają się na pewno. Jeszcze o jedno tylko chcę Was prosić, jeżeli chcecie, żeby dni nasze były jaśniejsze, żeby choć czasami serce żywej zabiło i żeby zamiast ciężkiego westchnienia na ustach naszych pojawił się lekki uśmiech, to ile razy wspomnicie o nas weźcie papier, ołówek skreślcie parę słów (List 9).

- „Listy z Syberii Irki A.” „zostały zachowane przez zdumiewającą irracjonalność losu” (Jedlicki 1978: 357). Są one czytane w różnym czasie, także kilkadziesiąt lat po wydarzeniach, które opisują. 13 kwietnia 1940 roku autorka listów, 16-letnia Irka A. wraz z matką i bratem została wywieziona z Mołodeczna do Kazachstanu, do miejscowości Aleksiejewka. W latach 1944–1945 powstały inspirowane tęsk-

notą listy, pisane przez nią do rodziny, która pozostała w kraju. Dziewczyna wysyłała listy (ich treści częściowo również zapisywała w małym notesie i przechowywała „ku pamięci”). Po wojnie, notatki te zachowane w dobrym stanie, autorka przywiozła do Polski.

- „Listy z Syberii Irki A.” „są to teksty mówiące same” (Jedlicki 1978: 357). W rezultacie, odbiorcy, dzięki specyficznej kompozycji ich treści, mają możliwość wnika-
nia w świat Autorki:

Rozumiem, że to jest nieprzyjemnie unieść się myślą tak daleko: przez obce miasta, rzeki, góry i przez tę ogromną jednostajnie monotonną równinę stepową, żeby trafić do tej małej chaty, gdzie my mieszkamy. Wierzę nawet i w to, że nieprzyjemnie Ci wejść i do środka chodź może gdybyś się odważyła, to wewnątrz jej nie wydałoby się tak bardzo obce (List 5).

Listy te mają wyraźne odniesienia biograficzne. Ich kompozycja i barwność języka zbliża je do świata literatury. Taka kompozycja pozwala zarówno na bezpośrednie odczytywanie doświadczeń biograficznych Autorki, jak i stwarza możliwość do interpretacji i indywidualnego nadawania znaczeń sytuacjom i przeżyciom, które były opisywane w „Listach z Syberii Irki A.”

- „Listy z Syberii Irki A.” „wyjęte z głębi czasu są materialną częścią historii i świadectwem zbrodni” (Jedlicki 1978: 357). Ich treści odnoszą się do wydarzeń globalnych, które są obecne zarówno w pamięci indywidualnej, historycznej, jak i zbiorowej. Poniższy fragment stanowi ilustrację tego aspektu:

Tak Władziu, wszyscy wrócimy jako inwalidzi, ale w swojej Ojczyźnie lżej byłoby znosić te wszystkie biedy (...). Legli młodzi i starzy, dobrzy i źli, bogaci i biedni. Legli i śpią już wiecznym snem. Och jakże szkoda mi tych wszystkich braci i sióstr ziemi polskiej, tych cichych męczenników i bohaterów, oni też marzyli, wierzyli w lepszą przyszłość i nie doczekali (List 11).

Słowa te w sposób bardzo bezpośredni ilustrują wpływ wojny na ludzkie życie oraz przypominają o tragicznych konsekwencjach zbrodni i cierpienia, które dotyczą wszystkich warstw społecznych. Mogą być źródłem wiedzy historycznej dla kolejnych pokoleń.

List jako rodzinny dokument biograficzny i pamiętka rodzinna

„Listy z Syberii Irki A.” są wypowiedziami skierowanymi do najbliższej rodziny: „Kochani” (list 1), „Moi Kochani” (list 9), „Kochana ciociu” (list 4, 11), „Kochany wujaszku” (list 2, 6, 7, 8), „Kochana ciociu i Wujaszku” (list 12) oraz adresowanymi imiennie do kuzynek, np. „Droga Władziu”, „Droga Stasiu”, „Moja Droga Janeczko” (list, 3, 5, 10, 13). Ukazują one rolę, jaką pełni rodzina w życiu człowieka:

Bardzo dziękuję ci za list. Sprawił mi on wielką radość. Czytałam go pewnie z dziesięć razy, aż nim nie nauczyłam się na pamięć. Tak. Ty pewnie nie możesz sobie wyobrazić co znaczy na obczyźnie słowo otrzymane z kraju, i to od swoich najbliższych (List 5).

Ich treści pomagają i pozwalają zrozumieć istotę, charakter i ważność relacji rodzinnych:

Stasiu! nie masz pojęcia jak się ucieszyłam tym Twoim listem. Naturalnie, że już teraz nie mogę narzekać, że mało napisałeś i dziękuję Ci bardzo, że zaczęłaś częściej pisać. A wiesz jak było z tym listem. Przychodzi mamusia z pracy i mówi: jeżeli możesz to ubieraj się pojedziemy, będą „baksze” (baksza – kawał ziemi gdzie się sadi kawy), a ja na to i to jest zawsze moim pierwszym pytaniem listu nie było? Jest od Stasi ale ubieraj się prędzej, po drodze przeczytasz. W tej chwili zapomniałam nawet o tym, że przecie cały czas mi serce dolegało. Chwyciłam prędzej palto i wyszliśmy z chaty. Szłam i czytałam i naprawdę całą duszą i sercem byłam przy was. Chciałam zaraz Ci odpisać, ale przyszłyśmy już późno, a wczoraj niemalże cały dzień odleżałam (List 10).

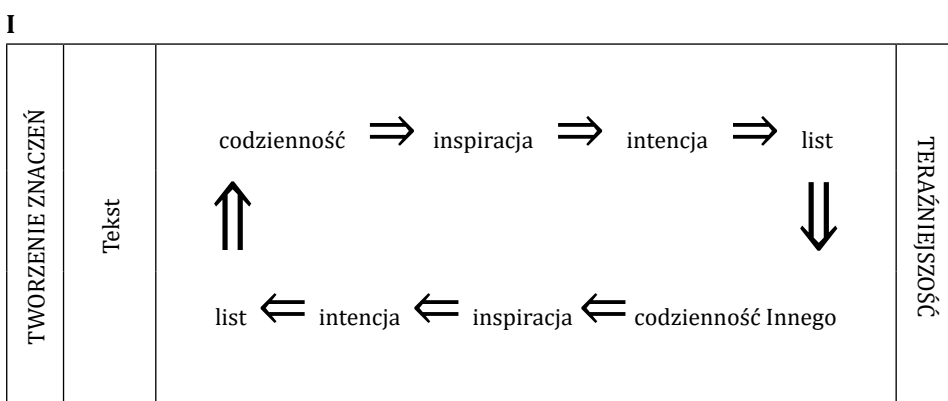
Zgromadzone „Listy z Syberii Irki A.” ilustrują także ważność utrzymywania więzi rodzinnych:

Teraz czekam od was długiego listu. Co porabia ciocia Marynia, ciocia Pela? Gdzie pracują w. Tonio i w. Michaś. Co robi Stasia? Może i ona napisze do mnie choć [sic!] parę słów. Gdzie jest wujek Jaś, Wandzia, Niusia. W ogóle proszę pisać o wszystkich i o wszystkim (List 1).

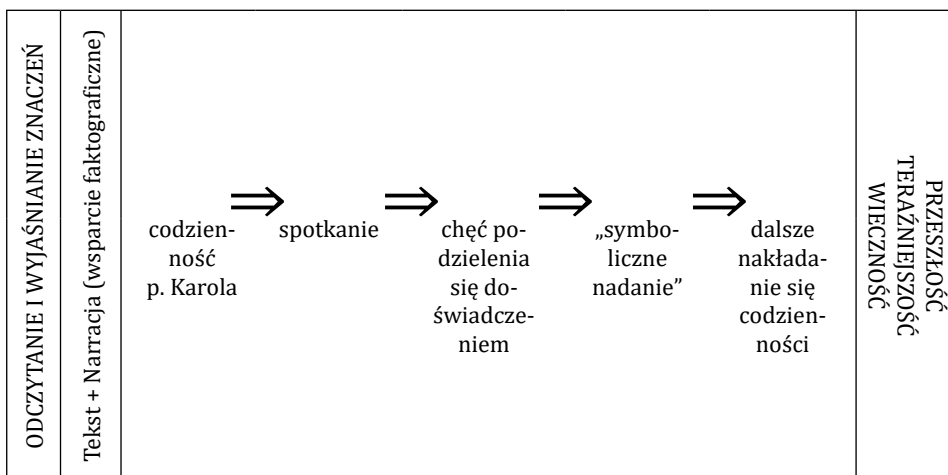
W takim ujęciu „Listy z Syberii Irki A.” są swoistego rodzaju dokumentem, który wyznacza, a zarazem łączy codzienność różnych osób. Dzięki czemu tworzy się wspólnota doświadczeń, która jest istotnym elementem dla procesu kształtowania się biografii rodzinnej. Poniżej zostanie opisany model, który tłumaczy proces rozumienia listu jako rodzinnego dokumentu biograficznego – pamiętki rodzinnej, na przykładzie zgromadzonego materiału.

Można powiedzieć, iż każdy „List z Syberii Irki A.” zapośrednicza relacje codzienności na różnych poziomach temporalnych, co przedstawia Schemat 1.

Schemat 1. List – relacje codzienności – perspektywy temporalne



II



Źródło: opracowanie własne.

Powyższy schemat ukazuje sposób, w jaki list partycypuje we współtworzeniu codzienności Nadawcy i Odbiorcy. Pierwszy wymiar, odnoszący się do terażniejszości, ukazuje proces doświadczania codzienności zapośredniczony przez list. Codzienność Nadawcy (Irki A.) staje się inspiracją z której rodzi się intencja napisania i wysłania listu adresowanego do konkretnego odbiorcy (członków rodziny). Siła sprawcza listu jest tak duża, że oddziałuje on na cztery strefy przestrzeni życiowej odbiorcy Są to: Rodzina; Aktywność człowieka; Rzeczy i przedmioty materialne; Świat duchowości i przeżyć (por. Semków 2000). Poniższe fragmenty listów w sposób bezpośredni odzwierciedlają dostrzeżone rozumienie:

– Przestrzeń pierwsza – Rodzina, widoczna jest w następującej wypowiedzi:

I gdy siądziecie do stołu Wigilijnego i będziecie się dzielić opłatkiem wspomnijcie o tych, którzy oddaleni od Was tysiącami kilometrów i bielą śniegu stepowego też siądą do Wieczery i chodź opłatkiem się nie przełamia, ale całym sercem będą przy Was. Wy może zapalacie chodź malutką choinkę i zaśpiewacie Kolendę (List 2).

Powyższy fragment ukazuje emocjonalną bliskość Nadawcy z Odbiorcą mimo fizycznej odległości. Odwołanie się do wigilijnych tradycji – tradycji rodzinnych, takich jak: dzielenie się opłatkiem, zapalenie choinki i śpiewanie kolęd są rytuałami, które wzmacniają poczucie przynależności i jedności, nawet na odległość. List zapośrednicza zatem relację społeczną. Dzięki niemu może się dokonać jednoczesna celebracja Świąt w różnych przestrzeniach fizycznych. W rezultacie, tworzona i zarazem utrzymywana jest więź rodzinna.

– Przestrzeń drugą – Aktywność człowieka, można dostrzec w słowach:

Otóż nam powiedzieli w NKWD, że kto otrzyma wyzew ten może jechać. Prosimy więc bardzo przyłóżcie wszystkich starań i postarajcie się wysłać nam wyzew (List 1).

Fragment ukazuje aktywne działanie i proaktywność Irki A, która aktywnie szuka sposobu na poprawę swojej sytuacji. Prośba o pomoc i zaangażowanie innych osób pokazuje, jak ważne są wspólne wysiłki i wsparcie rodziny w trudnych sytuacjach. List inspiruje do aktywności odbiorców, jest zaproszeniem do podjęcia konkretnych działań. Utrzymywana jest relacja pomiędzy nadawcą a odbiorcą.

- Przestrzeń trzecią – Rzeczy i przedmioty materialne, ukazuje następujący fragment listu:

GINĄ ludzie, naród cierpi i czyż w takiej chwili można przejmować się, że zginie jakiś łań (bo mamuś już parę razy pisała i pytała się o rzeczy, ale żadnej odpowiedzi nie otrzymaliśmy). Kiedyś szkoda było i tego, bo nic nie dawało się lekko, lecz cóż może on znaczyć wobec życia ludzkiego. Zginą te nasze resztki niech giną (...).Dziś pošlę ciotki dokładny spis tego co jest u C. Peli (List 11).

W liście wyraża się troska o rzeczy codziennego użytku, pojawiają się pytania o materialne elementy współtworzące codzienność, niekiedy wartościowe, niekiedy bliskie sercu, ważne. Przedmioty, o których pisze Irka A., są częściami życia nadawcy i jego rodziny, symbolizując przeszłość oraz codzienność, która została zniszczona przez dramatyczne wydarzenia. Nadawca odnosi się do wcześniejszych listów matki, która pytała o rzeczy, ale nie otrzymała odpowiedzi. Przedmioty materialne stają się tematem komunikacji, co wskazuje na ich rolę w podtrzymywaniu relacji rodzinnych i pamięci o wspólnych doświadczeniach.

- Przestrzeń czwartą – Świat duchowości i przeżyć, obecna jest m.in. w następującej wypowiedzi:

Tak, listy obecnie są dla nas jedyną radością, jeżeli w ogóle jeszcze jest w nas prawdziwa radość. Radość! Jak to dziwnie teraz puste słowo i mimo woli wywołuje ironiczni uśmiech. Teraz zostały tylko wspomnienia Radości i Szczęścia, które było kiedyś (...).I chodź przeżyłam tyle bólu i tyle szczęścia mi wydarło, jednak został w mym sercu jeden skarb, którego nikt i nic mi wydrzeć nie zdoła (chyba tylko śmierć), a jest nim wspomnienie (List 1).

Fragment ten ukazuje, iż listy mogą być nośnikami duchowego pocieszenia i wsparcia. Irka A. używa słowa „radość” z pewną ironią, wskazując, że to pojęcie stało się dla niej puste i nieadekwatne w kontekście obecnych przeżyć. Wspomnienia są przedstawione jako coś niezniszczalnego, co może zostać odebrane jedynie przez śmierć. To wskazuje na ich głęboko zakorzenione znaczenie w duchowości nadawcy.

Pomimo że nie dysponuję listami, które napłynęły w odpowiedzi na korespondencję wysłaną przez Irkę, to z treści jej wiadomości można odczytać, że takowe były. Irka pisze do ciotki.:

List twój pisany 26-go maja otrzymałam, a tych które piszesz, że wysłałaś 21 maja jeszcze nie otrzymaliśmy. Nie masz pojęcia jak już strasznie niecierpliwiliśmy się. Od innych otrzymałam już listy pisane w kwietniu i w maju, a od was wrzucone były ostatnie (List 7).

Fakt wymiany korespondencji potwierdza także komentarz Karola A. – brata Irki A.: „siostra dostała list, w którym wujek prosi ją, aby nie pisała w tak rozpaczliwym tonie, bo jego żona, czyli nasza ciotka bardzo to przeżywa”. Tym samym, można stwierdzić, że proces komunikacji zapośredniczony przez listy charakteryzuje dialog i cykliczność.

Drugi wymiar, odnoszący się do przeszłości, teraźniejszości, wieczności, ukazuje proces odczytywania i wyjaśniania znaczeń. Na tym poziomie brak jest figury odbiorcy. Zarówno Karol A., jak i osoby, z którymi dzieli się listami siostry, nie są osobami, do których Irka A. adresowała swoje listy. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na rolę brata Irki A. Mężczyzna przechowuje listy oraz dba, aby ich treści były znane innym członkom jego rodziny (córce, wnukom). W rezultacie stają się one międzypokoleniową pamiątką rodzinną – elementem kształtującym biografię rodziny. Karol A. doświadczył rzeczywistości opisanej w listach. Razem z Irką A. był na Syberii, a więc posiada świadomość opisywanej codzienności, chociaż naznacza ją poprzez własne doświadczenia i emocje. Ani jego żona, ani córka czy wnuczka nie znają realiów życia na Syberii. Dzięki jednak transmisji wiedzy ukazanej w listach oraz narracji Karola A. poznają historię swojej rodziny. W ten sposób tworzy się biografia rodzinna – opowieść o historii życia rodziny, która jest subiektywna, nienormatywna, niepowtarzalna, wyjątkowa i spersonalizowana (Kuryś-Szyncel 2017). Są to wspomnienia, historie i wartości, które mogą być przekazywane z pokolenia na pokolenie.

W perspektywie czasu „Listy z Syberii Irki A.” stają się pamiątkami rodzinnymi, które w swoisty sposób kształtują i dookreślają biografię rodzinną. Są „punktem zaczepienia» dla rozmów i opowieści. Potrafią też same »opowiadać« czyjeś życie – tworzą narracje” (Liberska 2013: 99). Są obecne w rodzinnych opowieściach, przekazywane z pokolenia na pokolenie. Mają istotne znaczenie w poczuciu trwania rodziny i w dłuższej perspektywie czasowej. Stanowią źródło pamięci o ważnych dla rodziny wydarzeniach. Dzięki nim / za ich pośrednictwem tworzy się jednostkowa biografia rodzinna (zob. Dubas 2022). W takim ujęciu stają się przedmiotami biograficznymi za sprawą subiektywnych znaczeń przypisywanych im przez członków rodziny (Irkę A., Karola A., jego żonę, córkę i wnuczkę).

W literaturze podkreśla się, iż biografia rodzinna opiera się na pamięci zbiorowej, która „nie jest mechaniczną zdolnością rejestrowania obserwowanych zjawisk, lecz polega na rekonstruowaniu przeszłości przez pamiętający podmiot” (Kasztełan 2012: 186). W odniesieniu do analizowanych listów Irka A. była członkiem rodziny A., w której dorastała i która to dostarczała jej społecznych ram, w których umieszczała doświadczane i zapamiętywane sytuacje. Treści listów odnosiły się do języka rodziny, co pozwalało na budowanie jej biografii w perspektywie czasu.

Refleksja na zakończenie

Analiza zgromadzonego materiału pozwoliła nie tylko dostrzec specyfikę listów jako materiałów biograficznych, ale przede wszystkim dzięki niej było możliwe zrozumienie ich istoty, ważności i wartości w procesie kształtowania się jednostkowej biografii oraz zbiorowej biografii rodzinnej (zob. Dubas 2022). Zrealizowane badania ukazały, iż „Listy z Syberii Irki A.” przynależą do trójstopniowej, zróżnicowanej i wewnętrznie powiązanej hierarchii struktur (zob. Skwarczyńska 1965). Umożliwiły wskazanie unikalnych cech listów – dokumentów biograficznych. Są nimi:

- intencjonalność, której atrybutami były: świadomy przekaz, konkretny odbiorca, oczekiwana odpowiedź rozłożona w czasie, estetyzacja wrażeń, wyłączność porozumienia, podtrzymywanie i utrwalanie relacji międzyludzkich;
- obecność treści, które odnoszą się do osobistych refleksji, doświadczeń i uczuć Nadawcy; drobne odwzorowanie świata Nadawcy, a także barwność i obrazowość języka, dzięki którym odbiorca/czytelnik ma możliwość nie tylko rekonstrukcji, ale również doświadczania wydarzeń z życia Nadawcy;
- emocjonalność i refleksyjność przekazu pozwalająca na zrozumienie perspektywy i emocji towarzyszących Nadawcy;
- synestezja (łączenie zmysłów), co stwarza możliwość wielozmysłowego przeżycia opisywanych w listach doświadczeń;
- użycie metafor, które pozwalają tworzyć głębsze i bardziej angażujące opisy, a także pomagają w kształtowaniu trwałych wspomnień;
- kontekstowość – obecność kontekstów społecznych i historycznych, co wzbogaca biograficzny obraz;
- autentyczność;
- nawiązania do wspomnień.

Dzięki wskazanym cechom „Listy z Syberii Irki A.” stworzyły swoistego rodzaju opowieść o życiu na Syberii młodej, 16-letniej dziewczyny, w kontekście określonego zbioru jej indywidualnych doświadczeń, przeżyć i rozmyślań. Opisywana rzeczywistość przedstawiała subiektywny obraz wzbogacony emocjami i indywidualnymi znaczeniami (zob. Demetrio 2000).

Odnosząc się do kwestii związanej z tworzeniem się rodzinnych dokumentów biograficznych, zgromadzony materiał badawczy (a także sposób jego pozyskania) pozwolił na dostrzeżenie, iż „Listy z Syberii Irki A.” stały się rodzinnym dokumentem biograficznym. Adresatka ukazała przeżycia i doświadczenia, które odgrywały znaczącą rolę nie tylko w jej biografii, ale również członków jej rodziny (w szczególności brata Karola A). W rezultacie były one swoistego rodzaju świadectwem, zasobem, wartością, które tworzyły tożsamość rodziny A. Dzięki „Listom z Syberii Irki A.” minione wydarzenia i towarzyszące im emocje zostały utrwalone i przekazywane z pokolenia na pokolenie. Każdy z analizowanych listów zapośredniczał relacje codzienności na różnych poziomach temporalnych. Proces ten tworzyły dwa wymiary. Pierwszy, odnoszący się teraźniejszości Autorki listów i ich Odbiorców obejmował:

- pisanie listu (inspirowane przez doświadczanie przez Irkę A. trudnej, niechcianej codzienności, tęsknotę za domem rodzinnym, pragnienie utrzymania więzi z bliskimi);
- przesłanie wiadomości (list przekracza granicę miejsca i czasu wydarzeń, które były w nim opisane, podróżuje w czasie i przestrzeni);
- odczytanie wiadomości (list partycypuje we współtworzeniu codzienności Nadawcy i Odbiorcy);
- pisanie listu (inspirowane treściami odczytanej wiadomości);
- przesłanie wiadomości zwrotnej;
- otrzymanie listu będącego odpowiedzią na wcześniejszą wiadomość.

W rezultacie można dostrzec, w jaki sposób list staje się dokumentem, który łączy mikroświat Irki A. oraz jej bliskich. Przekraczając różnego rodzaju granice: miejsca, czasu, przestrzeni społeczno-kulturowej, jest elementem, który pozwolił Autorce listów oraz Adresatom na utrzymanie więzi (zob. Lalak, Ostaszewska 2016).

Drugi wymiar wiąże się z „międzypokoleniowym życiem” „Listów z Syberii Irki A.” Na tym poziomie brak jest figury odbiorcy, ponieważ listy, stając się rodzinną pamiątką, były odczytywane przez różne osoby. Ich treść stała się zatem zarówno inspiracją, jak i źródłem biografii rodzinnej. Listy pomogły zapamiętać i ucieleśnić to, co ulotne, opierając się niejako upływowi czasu.

W ten sposób dookreślona została także rola „Listów z Syberii Irki A.” w tworzeniu się historii rodziny A. W takiej perspektywie treści listów były kotwicą pamięci zbiorowej i jednostkowej (Liberska 2013). Dzięki nim i poprzez nie tworzyło się poczucie łączności i bliskości członków rodziny, którzy dzielili horyzont doświadczeń życia rodzinnego utrwalonych w pamięci biograficznej wielu pokoleń (Kasztelan 2012: 186–187). Można dostrzec, iż największą wartość „Listy z Syberii Irki A.” odgrywały w codzienności Karola A. (co w moim przekonaniu było bezsprzeczne i zrozumiałe). Niemniej – dzięki i poprzez to, iż mężczyzna samodzielnie, wielokrotnie odczytywał listy żonie, córce, wnuczce – stały się one swoistego rodzaju symbolem historii rodziny. Można nawet stwierdzić, iż czytanie listów, a także opowiadanie i tłumaczenie ich treści na przestrzeni lat stało się rytuałem rodzinnym, który wzmacniał emocjonalne więzi i relacje pomiędzy poszczególnymi członkami rodziny. W rezultacie „Listy z Syberii Irki A.” stanowiły cenne źródło informacji o przeszłości rodziny i pomagały w tworzeniu obrazu rodziny w perspektywie czasu, z uwzględnieniem różnych kontekstów, w tym historycznego. Ich treści pozwoliły również dostrzec meandry losów członków rodziny, a także zrozumieć, jak zmieniały się realia życia rodzinnego na przestrzeni lat. Dzięki nim osoby tworzące rodzinę Karola A. mogły zrozumieć swoje korzenie i wartości rodzinne. W tym miejscu warto także zwrócić uwagę, iż poprzez wymianę spostrzeżeń z innymi Karol A. także utrzymywał oraz nadawał znaczenia własnym wspomnieniom o wydarzeniach, podpierając w ten sposób swoje tworzenie pamięci oraz jednostkową biografię rodzinną.

W moim przekonaniu listy (pisane odręcznie), pomimo że współcześnie zostały zastąpione innymi formami komunikacji, wciąż stanowią inspirujące i ważne źródło o człowieku, rodzinie, społecznościach, społeczeństwie. Mogą być także interesującym sposobem samopoznania dla nadawcy oraz wyjątkową formą tworzenia się więzi między nadawcą a odbiorcą. Niewątpliwie odgrywają również znaczącą rolę w tworzeniu się biografii rodzinnej.

Bibliografia

- Alheit P. (1999) *On a contradictory way to the "Learning Society": A critical approach*, "Studies in the Education of Adults", nr 31 (1), s. 66–82, <https://doi.org/10.1080/02660830.1999.11661402>.
- Barton D., Hall N. (2000) *Introduction w: Letter Writing as a Social Practices*, D. Barton, N. Hall (red.), Amsterdam–Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, s. 1–14, <https://doi.org/10.1075/swll.9.01bar>.

- Całek A. (2019) *Nowa teoria listu*, Kraków, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka.
- Demetrio D. (2000) *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, tłum. A. Skolimowska, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Denzin N. K., Lincoln Y. S. (2009) *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, tłum. K. Podemski, w: *Metody badań jakościowych*, t. 1, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 19–75.
- Dominicé P. (2006) *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, tłum. M. Kopytowska, Łódź, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Dubas E., Świtalski W. (red.) (2011a) *Uczenie się z (własnej) biografii*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dubas E., Świtalski W. (red.) (2011b) *Uczenie się z biografii Innych*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dubas E. (2014) *Czas, biografia i badania biograficzne – różnorodność kontekstów w andragogicznej perspektywie*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2, s. 13–27.
- Dubas E. (2017) *Uczenie się z własnej biografii jako egzemplifikacja biograficznego uczenia się*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 1(4), s. 63–87, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.04.05>.
- Dubas E. (2022) *Biografia rodzinna jako obszar badań andragogicznych – w czasach intensywnych przemian cywilizacyjno-kulturowych*, „Biografistyka Pedagogiczna”, nr 1, s. 487–504, <https://doi.org/10.36578/BP.2022.07.03>.
- Golonka-Legut J. (2019) *Edukacyjny potencjał indywidualnego doświadczenia życiowego*, Wrocław, Oficyna Wydawnicza Atut.
- Jedlicki J. (1978) *Dzieje doświadczone i dzieje zaświadczone w: Dzieło literackie jako źródło historyczne*, Z. Stefanowska, J. Stawiński (red.), Warszawa, Wydawnictwo Czytelnik, s. 344–371.
- Kasztelan M. (2012) *Fenomen pamięci zbiorowej*, „In Gremium. Studia nad Historią, Kulturą i Polityką”, nr 6, s. 185–198, <https://doi.org/10.34768/ig.vi6.136>.
- Kuryś-Szyncel K. (2017) *Biograficzne uczenie się w perspektywie rodzinnej – systemowe transmisje w: Rodzinne (re)konstrukcje i transmisje w perspektywie biograficznej*, K. Kuryś-Szyncel (red.), Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 55–67.
- Lalak D. (2010) *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Lalak D. (2016) *List – funkcje i potencjał biograficzny w: Źródła do badań biograficznych. Listy. Dzienniki. Pamiętniki. Blogi. Materiały wizualne*, D. Lalak, A. Ostaszewska (red.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 19–56.
- Lalak D., Ostaszewska A. (2016) *Źródła do badań biograficznych. Listy. Dzienniki. Pamiętniki. Blogi. Materiały wizualne*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Liberska A. (2013) *Z szuflady i strychu na wystawę: pamiątki rodzinne w roli eksponatów muzealnych*, „Rocznik Muzeum Wsi Mazowieckiej w Sierpcu”, nr 4, s. 99–109.
- Peräkylä A. (2010) *Analiza rozmów i tekstów*, tłum. A. Figiel, w: *Metody badań jakościowych*, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), t. 2, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 325–350.
- Popiołek B., Kicińska U., Słaby A. (2016a) *Korespondencja Elżbiety z Lubomirskich Sieniawskiej, kasztelanowej krakowskiej*, t. 1, *Z serca kochająca żona i unizona sługa. Listy Elżbiety z Lubomirskich Sieniawskiej do męża Adama Mikołaja Sieniawskiego z lat 1688–1726*, Warszawa, Wydawnictwo DiG.
- Popiołek B., Kicińska U., Słaby A. (2016b) *Kobiece kręgi korespondencyjne w XVII i XIX w.*, Warszawa, Wydawnictwo DiG.


- Ryszkiewicz M. (2004) *List w „interesownej” i „nieinteresownej” odmianie dzieła literackiego*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, sectio FF, nr XXII, s. 47–64, https://bc.umcs.pl/Content/21710/PDF/czas17868_22_2004_4.pdf.
- Semków J. (2000) *Szanse aktywności edukacyjnej w kształtowaniu człowieka kulturalnego; znaczenie nauczyciela–mentora w dyskursie interakcyjnym w: Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska (red.), Warszawa, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, s. 34–40.
- Skibińska E. (2006) *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa.
- Skwarczyńska S. (1965) *Wstęp do nauki o literaturze*, Warszawa, Instytut Wydawniczy „Pax”.
- Skwarczyńska S. (2006) *Teoria listu*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Słaby A. (2023) *Macierzyństwo Studium z historii mentalności szlachty Rzeczypospolitej czasów saskich*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Sławiński J. (2000) [hasło:] *List w: Słownik terminów literackich*, Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., Sławiński J. (red.), Wrocław, Ossolineum, s. 281–282.
- Szczepański J. (1973) *Odmiany czasu teraźniejszego*, Warszawa, Spółdzielnia Wydawniczo-Handlowa „Książka i Wiedza”.
- Szczepański J. (1976) *Chłop polski w Europie i w Ameryce*, „Przegląd Socjologiczny. Sociological Review”, nr 28, s. 167–176.
- Szulakiewicz W. (2013) *Ego-dokumenty i ich znaczenie w badaniach naukowych*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 16(1), s. 65–84, <https://doi.org/10.12775/PBE.2013.006>.
- Thomas W. I., Znaniński F. (1976) *Chłop Polski w Europie i Ameryce*, Warszawa, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.

O Autorce

Joanna Golonka-Legut – dr nauk społecznych, andragog, zatrudniona w Zakładzie Edukacji Dorosłych i Studiów Kulturowych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Członkini Akademickiego Towarzystwa Naukowego. Zainteresowania naukowe: metodologia badań społecznych, badania jakościowe, biografia i badanie biografii, biograficzność w andragogice, proces biograficznego uczenia się dorosłych, relacja: kultura popularna – dorosłość – uczenie się – edukacja dorosłych, relacja: las – dorosłość – biografia – uczenie się – edukacja dorosłych.

Joanna Golonka-Legut – PhD in social sciences, andragogist, employed at the Department of Adult Education and Cultural Studies at the Institute of Pedagogy, University of Wrocław. A member of the Academic Andragogy Society. Her research interests include: methodology of social research, qualitative research, biography and biographical research, biographical aspects in andragogy, biographical learning, relationship: popular culture – adulthood – learning – adult education, relationship: forest – adulthood – biography – learning – adult education.



Joanna Kajko-Rykalska* 

Anna Duraj* 

Dagmara Górecka* 

Barbara Tkocz* 

Alina Szweda* 

Sposoby radzenia sobie ze stratą bliskiej osoby w narracjach epistolograficznych kobiet

Abstrakt

W niniejszym artykule omówiono wyniki badań jakościowych, których celem była analiza ujawnianych w reakcji na śmierć bliskiej osoby doświadczeń narratorek i mechanizmów ich radzenia sobie z utratą. Badania dokonano w oparciu o 28 listów, których autorkami były kobiety w przedziale wiekowym 21–89 lat, natomiast adresatami bliskie tym kobietom osoby zmarłe. Ponad połowę stanowiły kobiety w wieku dokładnie 23 lat. W większości przypadków listy były adresowane do nieżyjących już babć auterek. Zebrania danych dokonano z użyciem platformy internetowej – formularza google, a ich analizę jakościową wspomagano programem Atlas.ti.8. W wyniku dokonanej interpretacji treści listów wyróżniono trzy wymiary nawiązujące do strategii radzenia sobie ze śmiercią bliskiej osoby: zachowanie obrazu zmarłego takim, jakim był za życia, percypowanie obecności zmarłego w wymiarze ziemskim oraz wyobrażenia jego życia wiecznego. W relacjach narratorek dostrzec można zarówno perspektywę uznawania śmierci na poziomie emocjonalnym, jak i intelektualnym. Wyrażają one również potrzebę przywoływania wspomnień o zmarłym i pragnienie jego dalszej obecności w ich życiu. Jednym z celów każdego z tych mechanizmów jest niezbędne w procesie żałoby oswojenie się z utratą najbliższych.

Słowa kluczowe: śmierć, list, wiara, relacje, żałoba.

Artykuł otrzymano: 14.11.2023; akceptacja: 28.06.2024.

* Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej.

Ways of Coping with the Loss of a Loved One in Women's Epistolary Narratives

Abstract

This article discusses the results of qualitative research conducted with the intention of analyzing the area of experiences resulting from the death of a loved one, responses to it, and the way of coping with the loss. The research was based on 28 letters written by women aged 21–89 and addressed to the deceased loved ones. More than half of them were women exactly 23 years old. In most cases, the letters were addressed to the authors' deceased grandmothers. The data was collected using an online platform, and their qualitative analysis was supported by the Atlas.ti.8 program. As a result of the qualitative interpretation of the content of the letters, three dimensions were distinguished referring to the strategy of coping with the death of a loved one: preserving the image of the deceased as they were in life, perceiving the presence of the deceased in the earthly dimension, and imagining his or her eternal life. In the narrators' accounts, one can see the perspective of recognizing death both on an emotional and intellectual level. They also express the need to recall the memories of the deceased and the desire for their continued presence. A possible goal of each of these mechanisms is to become accustomed to the loss of loved ones, which is essential in the grieving process.

Keywords: death, letter, faith, relationships, mourning.

Wprowadzenie teoretyczne

Śmierć stanowi jeden z najbardziej uniwersalnych, a równocześnie najmniej poznanych faktów życia ludzkiego. Literatura naukowa od wielu lat podejmuje tematykę umierania, przeżywania żałoby i zaznajamiania się z własną śmiertelnością. Częściej jednak pojawia się ona w postaci abstrakcyjnej i wysublimowanej aniżeli jako konkretne, rzeczywiste zdarzenie egzystencjalne, dotyczące każdego człowieka w określonym czasie i specyficznych realiach (Ostrowska 2005). W codziennym życiu ludzie nieczęsto zatrzymują się nad tematem skończoności w odniesieniu do siebie i swoich bliskich, odsuwając perspektywę możliwej utraty dotychczasowych relacji, wspólnych aktywności i dążeń. A przecież zjawisko śmierci bezsprzecznie pozostaje wpisane w życie każdego człowieka zarówno w wymiarze osobistego, jak i relacyjnego końca. Próba zrozumienia samego procesu umierania, kontakt z umierającym stawia człowieka przed koniecznością dokonania konfrontacji z własną emocjonalnością, odczuwanymi niepokojami, potrzebą przekroczenia dotychczasowych barier wraz ze szczerym, otwartym mówieniem o sprawach trudnych i nieuniknionych (Ostrowska 2005). Obszary te szeroko rozważała szczególnie Elisabeth Kübler-Ross w swoich *Rozmowach o śmierci i umieraniu* (Kübler-Ross 1979).

Pojawia się więc pytanie: czy można uciec od myślenia o śmierci oraz realnego jej dotknięcia w utracie bliskich nam ludzi? Filozof egzystencjalny Søren Kierkega-

ard zwraca uwagę na fakt, że śmierć bezpośrednio dotyczy każdego człowieka, stanowiąc imperatyw uwewnętrznienia jego własnej skończoności. Świadoma analiza tematu śmierci pozwala spojrzeć na życie jako na obdarowaną indywidualną jakością całość, bo tylko wobec śmierci życie może stanowić zadanie i obiekt odpowiedzialności (Kierkegaard 2011). Warty przywołania jest także pogląd przedstawiciela filozofii dialogu Emmanuela Levinasa, który uznaje, że tym, co czyni człowieka świadomym zjawiska śmierci, jest śmierć drugiego człowieka – to właśnie ona stanowi fundamentalne doświadczenie w sytuacji niemożności dotknięcia w pełni własnej śmierci (Tyburski 2007).

Śmierć, podobnie jak narodziny, stanowi uniwersalny, nieodłączny aspekt ludzkiej egzystencji. Dotykać może człowieka poczętego, nie omija noworodka, dziecka, adolescenta, dorosłego ani osoby starszej. Przychodzi do osób chorych i zdrowych, nie zważając na płeć, status materialny czy społeczny ani okoliczności zewnętrzne (Kleszcz-Szczyrba 2016). Śmierć jest zagadnieniem na tyle szerokim i interdyscyplinarnym, iż badacze różnych specjalności ciągle podejmują próby jej definiowania, zwracając się ku kulturowym, religijnym, filozoficznym czy medycznym punktom widzenia (por. Troszkiewicz 1995). Szerokie rozważania Władimira Jankélévitcha wprowadzają optykę śmierci, tożsamą z pojęciem Ja i należącym do mojego bytu odchodzeniem (Jankélévitch 1993). Zgodnie z nią śmierć osobista jest jedyna w swoim rodzaju, wyjątkowa. Śmierć w trzeciej osobie to śmierć w ogóle, abstrakcyjna i częsta. Natomiast śmierć w drugiej osobie zawiera się między śmiercią kogoś innego a odchodzeniem własnym. To zmuszająca do refleksji nad kruchością życia konfrontacja ze śmiercią bliskiej osoby. Ta śmierć bliskiego nam człowieka jawi się prawie jako osobista. Śmierć w pierwszej osobie to moje umieranie – samotne, niepowtarzalne, niemożliwe do dopowiedzenia (Jankélévitch 1993).

Autorki omawianych listów podjęły świadomą próbę skonfrontowania się z potencjalną śmiertelnością własną i realną bliskich im osób, ujawniając w swoich narracjach dostępne im formy żałoby i formy osławiania odchodzenia. Zaistnienie śmierci w obejmującym całą trajektorię życia procesie uczenia się prowadzi nie tylko do pełniejszego doczesnego życia, ale stanowi również szansę na świadome przygotowanie się do ostatniego jego etapu, przyjęcia perspektywy własnej śmierci jako naturalnego zwieńczenia życia (Fabiś 2011). W kontekście osób dorosłych śmierć jawi się naturalnym elementem zarówno życia, jak i wychowania: rodzice przygotowują się do przyjęcia narodzin dziecka, następnie wychowują je, przysposabiając do kolejnych etapów rozwoju i wyzwań z nimi związanych. Młody dorosły, osiągając stawiane sobie w dorosłości cele, przygotowuje się do starości. Również umieranie jako ostatni etap rozwojowy wymaga w toku wychowania pewnego opracowania – człowiek dorosły żyje ze świadomością śmierci w ogóle i śmierci własnej (Fabiś 2011). Doświadczenie śmierci bliskiego fizycznie czy emocjonalnie człowieka sprzyja analizie skończoności, często zastępując myślenie o własnej śmierci (Jankélévitch 1993).

Śmierć osoby bliskiej i związana z nią żałoba rozgrywają się jednocześnie na kilku płaszczyznach: wewnątrzpsychicznej – ujmującej przeżywany żal po utracie, interpersonalnej – związanej z dynamiką wsparcia i pomocy, a także kulturowej –

uwzględniającej rozumienie śmierci, rytuały pożegnania, miejsca pamięci (Kleszcz-Szczyrba 2016). W wymiarze interpersonalnego ujmowania żałoby na to, jakie będzie dalsze życie żałobnika po śmierci bliskiej osoby, wpływ ma między innymi to, czy obok niej stoi ktoś, z kim może działać (Korlak-Łukasiewicz, Zdaniewicz 2018). Zmienne społeczne niewątpliwie sprzyjają skutecznemu radzeniu sobie z kryzysem żałoby: jednostka korzystnie usytuowana w otoczeniu społecznym radzi sobie lepiej niż człowiek pozbawiony tego zasobu. Wsparcie pozostałych bliskich ludzi w otoczeniu żałobnika stanowi bufor chroniący go przed trudnymi skutkami stresu. Ochrona ta zachodzić może dzięki interakcjom emocjonalnym, stymulującym wiarę i nadzieję, zwiększającym codzienną aktywność żałobnika i dzięki afiliacji – redukującym jego lęk (Felcyn, Ogińska-Bulik 2009).

Każdy człowiek na swój sposób doświadcza odejścia bliskiego i przechodzi żałobę, m.in. w powiązaniu z tożsamym mu stanem psychicznym i czynnikami osobowościowymi, okolicznościami związanymi ze śmiercią, relacjami ze zmarłym czy też przewidywalnością straty (Pilecka 2016).

Klasyczne fazy żałoby uwzględnione przez Elisabeth Kübler-Ross zakładają występowanie po sobie kolejno: zaprzeczenia, negacji, izolacji, gniewu, negocjacji, depresji, a w końcu akceptacji. Zaprzeczając, człowiek uruchamia specyficzne dla siebie mechanizmy obronne. Okres gniewu łączy się ze wzmożoną drażliwością, buntem, a nawet nie zawsze świadomie ukierunkowaną agresją. Żałobnik może próbować targować się z Bogiem, najbliższym otoczeniem, a nawet samym zmarłym. W fazie depresji staje się z kolei świadomy śmierci, równocześnie doświadczając przewagi przykrych emocji zarówno reaktywnych do poniesionych utrat mimowolnych, jak i prospektywnych – przygotowujących do akceptacji utrat przyszłych. Wraz z nadejściem pogodzenia się z utratą bliskiego człowieka pojawia się spokój, zwrócenie ku otoczeniu i przyszłości, powrót do zainteresowań (Kübler-Ross 2007). Omówione fazy ujawniają się oraz trwają w czasie z dużą subiektywnością, niejednokrotnie występując w innym niż założony porządku, tworząc indywidualny portret adaptacyjny każdego żałobnika (Kübler-Ross 2007).

Narratorki listów odkryły przed badaczami nie tylko fragment doświadczenia śmierci bliskich im osób, ale także wzbudzone reaktywnie do tegoż doświadczenia strategie radzenia sobie z ową śmiercią – wpisujące się w specyficzny dla nich przebieg żałoby.

Jedną z przestrzeni wspierających radzenie sobie ze śmiercią osoby relacyjnie istotnej jest wiara. Należy ona do repertuaru pojęć niepoddających się łatwo definiowaniu, jawiąc się jako dziedzina abstrakcyjna. W słowniku teologii biblijnej (Dufour 1994) czytamy, że wiara stanowi źródło i centrum życia religijnego. Jest reakcją człowieka na Bożą koncepcję. Pismo Święte obejmuje dwa główne terminy, rdzenie znaczeniowe wyróżniające wiarę: *aman* i *batah*. Pierwszy rdzeń podkreśla poczucie siły, mocy i pewności, drugi z kolei kojarzy się z poczuciem zaufania i przeświadczeniem o bezpieczeństwie. Biblijną wiarę cechuje więc ufność, pewność i bezpieczeństwo (Grabowska 2014). Dlatego też ludzie tak często odwołują się do wiary, gdy konfrontują śmierć własną lub ważnych dla nich postaci, ufając iż po zakończeniu życia ziemskiego istnieje jego wieczny

wymiar. Taka obietnica, stanowiąca kontinuum wiary kształtowanej w linii życia, z pewnością może łagodzić lęk przed śmiercią własną i pośmiertnym cierpieniem bliskich. Zgodnie z teorią opanowania trwogi ludzie, aby móc efektywnie funkcjonować pomimo świadomości konieczności i nieodwracalności śmierci, wykształcili sposoby redukujące doznawaną przez nich trwogę do akceptowalnego poziomu. Jeden z tych mechanizmów obronnych stanowi światopogląd i wchodząca w jego zakres wiara (Baka 2006).

Autorki listów interpretowanych w niniejszym artykule odślaniają fragment swojego doświadczenia i rozumienia śmierci bliskich im ludzi, przestrzeni radzenia sobie, w ten sposób udostępniając innym etap żałoby, który obecnie przeżywają (poprzez ujawnianie w listach ekspresje: zaprzeczenia, negacji, izolacji, gniewu, negocjacji, depresji czy akceptacji), oraz umożliwiając sobie spotkanie z własnymi emocjami dotyczącymi utraty bliskiej im osoby. W konstruowanych do utraconych osób bliskich listach dokonują wentylacji emocjonalnej, wspominają przeszłe doświadczenia, zawierają Bogu los swoich zmarłych bliskich, jak również swój własny, oraz dzielą się swoim rozumieniem śmierci bliskich, postawami wobec ich działalności na ziemi i wyobrażeniami ich życia pośmiertnego.

Założenia metodologiczne

Cel badań

Celem prezentowanych wyników badań było opisanie i zrozumienie sposobów radzenia sobie ze śmiercią bliskiej osoby. Tak sformułowany cel przyczynił się do wyboru paradygmatu konstruktywistycznego, w jakim zostały osadzone metody zbierania danych oraz metody analizy. Orientacja ta zakłada, że rzeczywistości społeczne są konstruowane w umysłach ludzkich, w związku z tym istnieje wiele światów społecznych oraz mentalnych rzeczywistości, które są stwarzane przez indywidualne jednostki (Guba, Lincoln 2009). Obrany paradygmat i jego założenia dotyczące świata społecznego pozwoliły na sformułowanie pytań badawczych odnoszących się do sposobu radzenia sobie z bardzo trudnym doświadczeniem, jakim jest utrata bliskiej osoby. W przeprowadzonym badaniu brzmiały one następująco:

- W jaki sposób autorki listów radzą sobie ze śmiercią bliskiej osoby?
- Jak autorki listów doświadczają własnego życia po odejściu bliskiej im osoby?
- Jakie znaczenia autorki listów nadają relacji ze zmarłą osobą w kontekście radzenia sobie ze stratą?

Metoda zbierania danych

Wspomniany wcześniej paradygmat konstruktywistyczny znajduje swoje miejsce w metodologicznej orientacji badań jakościowych, które w odróżnieniu od badań ilościowych zakładają odmienne założenia względem świata społecznego. Uwe Flick zwraca uwagę na ciągłe konstruowanie świata społecznego przez jego uczestników,

względem czego badania jakościowe powinny skupiać się na pojedynczych osobach i docierać do postrzegania rzeczywistości w taki sposób, w jaki czynią to indywidualne jednostki (Flick 2012).

Prezentowane w niniejszym artykule wyniki badań plasują się w jakościowych badaniach o charakterze narracyjnym, gdyż materiał, który poddano analizie, stanowiły listy do bliskich osób zmarłych. Narrację, jak wskazuje Dariusz Kubinowski, współcześnie definiować można jako wysłuchane lub pozyskane w inny sposób dyskursy, o charakterze ustnym lub pisemnym, jak również rekonstrukcje minionych doświadczeń oraz sposoby zrozumienia własnych i cudzych działań, organizowane w określoną, posiadającą sens całość (Kubinowski 2010). W niniejszym badaniu przeanalizowane zostały narracje pisemne, będące rekonstrukcjami przeszłych doświadczeń oraz ich emocjonalnych komponentów autorek listów. Taka metoda zbierania danych pozwoliła na dostrzeżenie i możliwość odkrycia znaczeń nadawanych przez autorki minionym wydarzeniom oraz ich reakcjom na te wydarzenia. Opowiadanie swojej minionej historii życia pozwala na tworzenie osobistych znaczeń oraz sensów, jakie człowiek nadaje swoim przeszłym wydarzeniom. Jest to również okazja do spotkania innych osób, które w biografii narratora zajęły znaczące miejsce poprzez uczestnictwo w jego życiu. Ponadto opowiadanie swojej przeszłości może prowadzić do uświadomienia zdarzeń mających znaczenie w odnajdywaniu siebie samego i w doświadczaniu innych ludzi (Krawczyk-Bocian 2019). W analizowanym materiale skupiono się na odkrywaniu nadawanych przez autorki listów znaczeń sposobom radzenia sobie z utratą bliskiej im osoby.

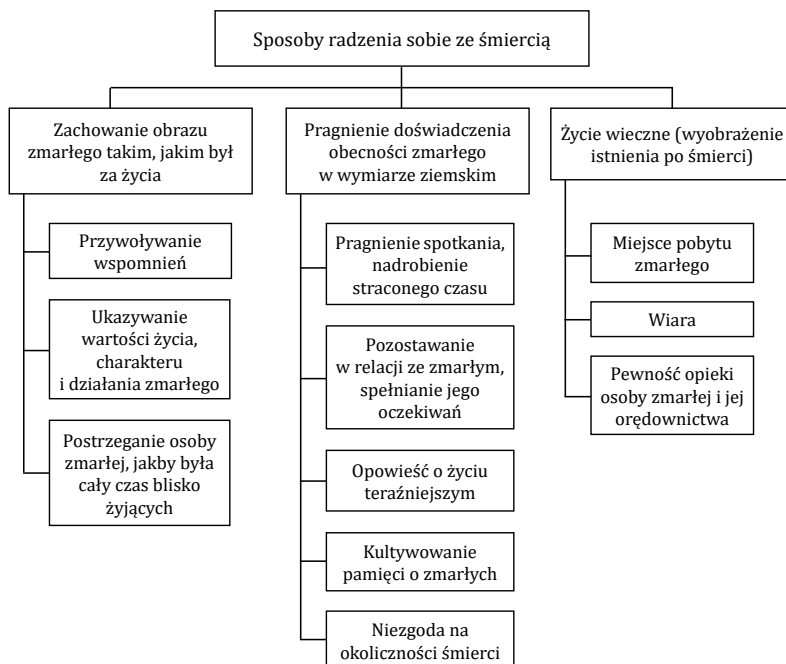
Zebrane narracje przybrały formę listów, których adresatami były bliskie autorcom osoby zmarłe. Byli to dziadkowie, rodzice, inni członkowie rodzin, jak również przyjaciele. W tym miejscu warto wskazać, iż list pozostaje szczególną formą literacką, ponieważ jest to jedna z najstarszych zachowanych form przekazu. Forma ta była stosowana w porozumiewaniu się już w starożytnym Egipcie (Całek 2019). Obecnie list przybiera różne definicje w zależności od tego, w obrębie jakiej dziedziny jest on analizowany. Może być zarówno tekstem użytkowym, jak i wielowymiarowym tekstem kultury, będącym przedmiotem zainteresowania epistolografii. Listy jako metodę zbierania materiału empirycznego poddawanego późniejszej analizie wykorzystywali w swoich badaniach m.in. Artur Fabiś (Fabiś 2016) oraz Urszula Tokarska (zob. Tokarska, Ryżanowska 2018).

Do zebrania danych wykorzystano usługę internetową Dysk Google a dokładnie Google Formularz, gdzie respondentki zostały poproszone o napisanie listu do bliskiej osoby zmarłej. Do zebrania narracji posłużył formularz zawierający informacje wprowadzające w badanie wraz z podaniem celu, w jakim osoby zostały poproszone o napisanie listu, instrukcję z objaśnieniem, o co osoba wypełniająca formularz jest proszona, oraz informację na temat osoby przeprowadzającej badanie. Instrukcja nie narzucała struktury ani długości narracji, wobec czego autorki nie ograniczono ani formą, ani długością tekstu. Wypełnienie formularza oraz jego wysłanie było dobrowolne, a podczas badania zachowano całkowitą anonimowość autorek, o której również poinformowano w instrukcji.

Metoda analizy danych

Łącznie zebranych i przeanalizowanych zostało 28 listów. Ich autorkami były kobiety w wieku od 21 do 89 lat. W cytatach zachowano oryginalne imiona i wiek autorek. Najliczniejszą grupę spośród wszystkich osób, które wzięły udział w badaniu, stanowiły 23-letnie studentki pedagogiki – ponad połowę osób badanych. Dobór grupy badanej pozostał doбором celowym, gdyż były to kobiety posiadające bliską osobę zmarłą. Materiał przeanalizowano zgodnie z założeniami teorii ugruntowanej (Konecki 2011). Natomiast kodowanie odbyło się zgodnie z zasadami koncepcji Marilyn Lichtman, w której najpierw zostają zakodowane zebrane, surowe dane, a uzyskane kody grupowane są w kategorie, z których to wyłaniają się koncepty (Kubinowski 2010: 238). Analizę jakościową zebranego materiału empirycznego wspomógł program Atlas.ti 8, do którego zaimportowano zebrane listy, a następnie poddano je zakodowaniu. Tak powstałe kody pogrupowano w kategorie oraz nazwano wyłaniające się z nich koncepty. Zebrany materiał zakodowano fraza po frazie (Gibbs 2011). Utworzone kody pozwoliły na uchwycenie praktyk podejmowanych po śmierci bliskich osób w celu poradzenia sobie z tym trudnym doświadczeniem. Podczas kodowania zwrócono uwagę na relacjonowane działania autorek, wydarzenia, w jakich brały one udział, a także sposoby adaptacji do otoczenia w nowej, trudnej sytuacji (Gibbs 2011).

Ryc. 1. Sposoby radzenia sobie ze śmiercią na podstawie analizy narracji badanych



Źródło: badania własne.

Pierwotnie zakodowano i przeanalizowano 25 listów, jednak z intencją nasycenia kategorii poddano analizie i kodowaniu kolejne 3 listy. Po eksplikacji materiału składającego się z 28 listów stwierdzono, iż dołączone narracje nie pozwalają na stworzenie żadnych nowych kategorii, a tym samym – nie wzbogacają analizy. Uznano więc, iż na tym etapie badania kategorie są dostatecznie nasycone teoretycznie. Przeprowadzona analiza pozwoliła na utworzenie 61 kodów, zgrupowanych w 11 kategorii, z których wyłoniły się 3 główne koncepty. Prezentowane w niniejszym artykule opracowanie stanowi część przeprowadzonej analizy, czego wynikiem jest utworzone drzewo kodowe (ryc. 1), zawierające koncept dotyczący sposobów radzenia sobie ze śmiercią osoby bliskiej.

Analiza danych z dyskusją

Obszar interesujący badaczy niniejszego artykułu zawierał się w trzech wymiarach sposobów radzenia sobie ze śmiercią bliskiej osoby: zachowaniu obrazu zmarłego, pragnieniu doświadczenia jego obecności w wymiarze ziemskim oraz wyobrażeniu życia wiecznego. Te trzy ujęcia sposobów radzenia sobie ze stratą podzielono na mniejsze, zawierające się w 11 kodach podgrupy, precyzujące obszary, z jakimi dla autorek listów te wymiary się wiążą, jakie komponenty sposobów radzenia sobie ze śmiercią zawierają.

Celem analiz zespołu badawczego było odczytanie znaczeń, jakie autorki listów nadały wydarzeniom opisującym ich przeszłe oraz teraźniejsze aktywności w perspektywie śmierci osoby bliskiej. Cytowane wypowiedzi zachowują pisownię oryginalną.

Śmierć osoby bliskiej jest zawsze bolesnym doświadczeniem. Gdy ludzie doświadczą utraty, potrzebują pewnych ram, które pomogą im odnaleźć się w ich specyficznych wewnętrznych przeżyciach. Analizowane listy nie zostały napisane w okresie zwyczajowej żałoby, jednak doświadczenie straty i sposoby radzenia sobie z jej przeżyciem są w nich niejednokrotnie zaznaczone.

Zachowanie obrazu zmarłego takim, jakim był za życia

Pierwszoplanowym mechanizmem radzenia sobie z dojmującym poczuciem utraty osoby bliskiej jest zachowanie obrazu zmarłego takim, jakim był za życia. Autorki listów najczęściej dokonują tego poprzez retrospekcje ze zmarłym w roli głównej. Są to zarówno ich osobiste wspomnienia, jak również te obecne w pamięci zbiorowej rodziny, ożywiane przy okazji świąt i uroczystości rodzinnych. Stanowią one jeden z wyszczególnionych przez Mossów sposobów przeżywania utraty – oparty na rozłączeniu i równoczesnym dalszym trwaniu w więzi. To właśnie w nim żałobnik pomimo oczywistego przerwania więzi fizycznej sytuuje zmarłego w centrum uwagi poprzez wspomnienia, kontynuowanie jego systemu wartości i postaw czy też przez realizowanie jego celów (Moss, Moss 1983–1984):

Do naszego domu zawsze wprowadzałeś dużo radości (Beata, 62 lata).

Wspomnieniom bliskiej osoby zmarłej towarzyszy przywołanie klimatu bliskości, miłości i rodzinnego ciepła:

Twoją pogodą ducha, za przytulaniem, dotykiem Twoich ciepłych rąk (Sabrina, 23 lata).

Babciu wszyscy opowiadają mi o Tobie jaka byłaś wspaniała i dobra i jak mnie kochałaś ponad wszystko (Zuzanna, 25 lat).

Pojawiające się w procesie osławania utraty pozytywne reminiscencje osoby zmarłej – jej pogody ducha, życzliwości, poczucia humoru – pozostają w zgodzie ze znaną maksymą Chilona ze Sparty, że „o zmarłych należy (mówić) tylko dobrze albo (nie mówić) nic” (Wierzbicka 2022). Ważnym jednak jest, by naturalny strumień wspomnień o zmarłym nie uniemożliwiał żałobnikowi angażowania się w jego dalsze satysfakcjonujące życie po stracie (Kleszcz-Szczyrba 2016).

Autorki listów mają tendencję do idealizowania zmarłych, przemilczania sytuacji bolesnych (które musiały się przecież też wydarzyć), często widzą w nich same pozytywne cechy i przywołują zdarzenia, w których zmarły był dla nich bardzo dobry. Podkreślają wyjątkowość charakteru zmarłego, jego otwartość, dobroć, zaradność:

kochałaś wszystkich i pomagałaś tym najmniejszym, najsłabszym i najbiedniejszym (Angelika, 23 lata).

Niektóre wspomnienia mają szczególne znaczenie. Uwydatniono w nich wartość życia, charakter i dokonania zmarłego, jako osoby, która jest wzorem i inspiracją dla żyjących:

Zawsze gdy pojawiaasz się w rozmowach na rodzinnych spotkaniach, każdy wspomina Cię z uśmiechem, docenia twoje innowacyjne pomysły, mnogość zainteresowań i podejście do życia. Podobno zawsze znajdowałaś wyjście z sytuacji (Elwira, 23 lata).

Idealizacja zmarłego jest powszechną postawą w procesie radzenia sobie ze stratą ważnej figury relacyjnej. Jak pisze Antonina Ostrowska (2005), gloryfikować można cechy charakteru zmarłego, jego poglądy i motywy postępowania – tak też czynią autorki listów. Niejednokrotnie, bez względu na uświadamiane sobie wobec zmarłego za jego życia uczucia, po śmierci żałobnicy poszukują w nim pozytywów, których wcześniej nie dostrzegli, czy też przyznają mu rację w kwestiach, w których nieraz mieli odmienne zdania (Ostrowska 2005).

Kobiety piszące listy mają ufność w tym, że pomimo śmierci zmarli dalej niezmienne i nieprzerwanie uczestniczą w życiu swojej rodziny, w duchowej postaci. Wierzą, że czuwają oni nad bliskimi, wykorzystując moce niedostępne dla żywych:

Wiem, że troszczysz się o nas i dodajesz każdemu z osobna siłę gdy tego potrzebujemy (Izabela, 23 lata).

Dziękuję Ci, że dbasz i wspierasz naszą rodzinę (Izabela, 23 lata).

W literaturze przedmiotu można odnaleźć argumenty potwierdzające tezę, że przeżywając etap żałoby związany z tęsknotą i poszukiwaniem (zgodnie z modelem

żałoby Bowlby'ego 1980), dezorganizacją (za koncepcją Rund i Hutzler 1983) lub też pracą z żałobą (za fazami żałoby wg Volkana 1994), bliscy zmarłych doświadczają ich obecności. Niektórzy ludzie żyją tak, jakby zmarły nadal był obecny. Jest to prawidłowe i szeroko rozpowszechnione zjawisko procesu żałoby (Bowlby 1980; za: Komarnicka-Jędrzejewska, Jędrzejewski, Bomber 2016).

Pragnienie doświadczenia obecności zmarłego w wymiarze ziemskim

Kolejnym sposobem radzenia sobie ze śmiercią osoby znaczącej jest pragnienie doświadczenia jej obecności, trwanie w miłości, wdzięczności i wewnętrznej więzi z nieżyjącym bliskim. Nawet jeśli dostrzegają skończoność doczesności, śmierć jest dla nich końcem życia, ale nie końcem relacji. W listach pisanych do bliskich zmarłych często pojawia się pragnienie ponownego spotkania i wyobrażenie kontaktu z tą osobą jako żyjącą:

Chciałabym teraz z Tobą usiąść i porozmawiać, jak zwykle (Antonina, 21 lat).

Zawsze jak o Tobie myślę, jestem pewna że byłbyś moim ulubionym wujkiem, pomimo, że z całą rodziną mam świetny kontakt (Wiktoria, 22 lata).

Mechanizm radzenia sobie ze śmiercią bliskiej osoby stanowi podtrzymywanie przekonania o pewnym spotkaniu z nią w przyszłości, które daje piszącym przestrzeń do ciągłości relacji ze zmarłym:

Do zobaczenia w innej rzeczywistości! (Dorota, 24 lata).

Trudnym do zniesienia doznaniem, które odnaleźć można w refleksji autorek listów, jest poczucie winy z powodu straconego lub źle wykorzystanego ze zmarłym za życia czasu oraz chęć nadrobienia go. Kobiety piszące są nieszczęśliwe z powodu utraconej szansy na prawdziwą relację, a także niewykorzystaną rolę, jaką zmarły mógł odegrać w ich życiu:

[czas] który mogliśmy wspólnie spędzić, wspólnie się czegoś od siebie uczyć, rozmawiać i przede wszystkim dobrze się bawić (Daria, 23 lata).

Wiele bym oddała, żeby cofnąć czas i móc spędzić z wami chociażby kilka chwil (Grażyna, 23 lata).

Osobom, które straciły bliskiego sobie człowieka często towarzyszy poczucie osierocenia: szczególnego rodzaju kryzysu w następstwie straty, emocjonalnego cierpienia stanowiącego reakcję żałoby (Dubisz (red.) 2008). W świetle koncepcji zachowania więzi uzasadnione jest przekonanie, że utrzymywanie więzi ze zmarłym stanowi powszechny, zdrowy i trwałe element procesu żałoby (Klass, Silverman, Nickman 1996; za: Stelcer 2015). Wielu osieroconych zachowuje symboliczną więź ze zmarłym, podejmując nowe wyzwania życiowe w czasie żałoby. W koncepcji zjawiska kontynuacji więzi żałoba zawiera treści dwóch połączonych ze sobą tożsamości: osoby zmarłej i osieroconego. Koncepcja ta zakłada, że zachowując pamięć o zmarłym, osierocony podejmuje stojące przed nim zadania rozwojowe w taki sposób, ażeby widoczna była

kontynuacja zadań rozwojowych spletających w jedną całość zdarzenia z przeszłości, czas teraźniejszy i postawione cele wobec przyszłości (Stelcer 2015).

Pozostawanie w relacji ze zmarłym, m.in. poprzez kontynuowanie rozmowy w formie listu, pomaga utrzymać wewnętrzną więź i podkreślić znaczenie tej osoby w naszym życiu. Zaspokajają potrzebę szczerzej rozmowy i zbliżenia:

czuję wewnętrzną potrzebę kontaktu z Tobą (Dagmara, 23 lata).

Nie wiem jak to jest możliwe, że pomimo tego, że Cię nie pamiętam, bo byłam za mała, czuję że jesteś mi tak bliski (Wiktoria, 22 lata).

Trwanie w relacji ze zmarłym umożliwia jego bliskim poczucie, że ta osoba nie zniknęła z ich życia, a rozmowa z nią przydaje jej atrybutów osoby żyjącej:

Bardzo się cieszę, że w końcu napisałam do Ciebie (Dagmara, 23 lata).

Pisze bo mam nadzieję, że pomoże mi się to uporać z bólem po Twojej stracie, po stracie mojego przyjaciela, kompana, bratniej duszy, kochanka i męża (Twoja stara jak świat żona, 89 lat).

Tym listem chcę Cię pożegnać, mamo. Przed śmiercią się nie pożegnałyśmy, przy trumnie też nie. Chociaż w taki sposób. Wiem, że napisanie listu do Ciebie również jest formą pożegnania i utulenia swoich emocji, formą przepracowania żałoby (brak podpisu autora, 41 lat).

Bardzo się cieszę, że nadarzyła się okazja i mogę napisać kilka słów. Wcześniej o tym nie pomyślałam, a odkąd odeszłaś, cały czas o Tobie myślę. [...] Dziękuję.... Zawsze chciałam to powiedzieć, ale nie zdążyłam (Kasia, 50 lat).

Żaden list nie da mi tego co rozmowy z Tobą jednak dzięki niemu mogę choć na chwilę poczuć się jakbym mówiła do Ciebie naprawdę (brak podpisu autorki, 23 lata).

Piszące często dochodzą do wniosku, że osoba zmarła była dla nich wzorem i inspiracją, a przez swoją wyjątkowość nakierowała ich na wybór drogi życiowej. Są usatysfakcjonowane, że spełniają wyobrażone oczekiwania zmarłego:

Żyję tak jak Ty byś tego chciała (Paulina, 71 lat),

byłabyś ze mnie strasznie dumna, że jestem dla wszystkich taka pomocna i że potrafię siebie i innych wyciągnąć z każdej nawet najgorszej sytuacji (Zuzanna, 25 lat).

W swoim życiu biorą one pod uwagę kryteria i wartości ważne dla zmarłego. Składają zmarłemu zobowiązania i obietnice:

zawsze staram się żyć tak, byś mogła być ze mnie dumna, choć tak często brakuje mi sił i nie jestem pewna, czy na pewno dobrze robię (Żaneta, 23 lata).

Ale obiecuję, że będę silna tak jak Ty (Kinga, 22 lata).

Hildegard Iskenius-Emmler twierdzi, że żałobnik prowadzi często wewnętrzny dialog ze zmarłym, a tym samym stwarza okazję do ponownej konfrontacji, która ostatecznie prowadzi go do oderwania się od zmarłego (Iskenius-Emmler 1988).

Autorki listów chętnie podtrzymują pragnienie doświadczenia obecności zmarłego w wymiarze ziemskim poprzez dzielenie się opowieściami o życiu teraźniejszym, o zmianach, jakie zaszły w rodzinie, o ich codzienności, planach na przyszłość.

Szukają uznania w oczach bliskich im osób zmarłych, chwając się swoimi sukcesami, tym, co osiągnęły w życiu:

Jestem już dorosłą kobietą, mam kochającego partnera. Mamy wspólne mieszkanie i psa. W przyszłości planujemy dziecko (Alicja, 27 lat).

Opisują troski współczesnego świata, czasami wręcz niewyobrażalne dla osób, których nie ma już wśród nas:

A, zapomniabym... Aktualnie na świecie panuje epidemia koronawirusa (Marta, 24 lata).

W opinii Anny Trzecienieckiej-Green (2006) istotnym elementem, który ma znaczący wpływ na przebieg żałoby, jest kultywowanie pamięci o zmarłym poprzez np. odwiedzanie grobu, eksponowanie zdjęć, przechowywanie pamiątek i przedmiotów związanych ze zmarłym. Zachowania te dają poczucie łączności pomiędzy tym, co było, a budowaniem nowej rzeczywistości. To wszystko stanowi symbol, że osoba zmarła pozostaje członkiem rodziny i zajmuje w niej należne miejsce (Trzecieniecka-Green 2006). Narracje autorek listów mieszczą się w wachlarzu zachowań, o których pisze Trzecieniecka-Green:

Jak jestem na cmentarzu i stoję przy Twoim grobie, zawsze w myślach dużo do Ciebie mówię (Wiktoria, 22 lata).

Tęsknię za Tobą i często odwiedzam Twój grób (Felicja, 22 lata).

Uwielbiam Cię wspominać i oglądać zdjęcia na których jesteś (Wiktoria, 22 lata).

Twoje zdjęcia wiszą w każdym domu i zawsze przyciągają moje spojrzenie (Izabella, 23 lata).

Nie ma właściwego momentu na odejście, z tego względu śmierć najbliższych wywołuje w nas uczucie zagniewania i złości wobec zmarłego. Choć każda śmierć bliskiej osoby jest niezwykle trudnym okresem, a przeżycia wiążące się z nią są specyficzne dla każdego człowieka, to zauważamy, że najtrudniejsze straty dla autorek listów stanowią te niezgodne z naturalnym cyklem życia. Niezwykle trudne są niespodziewane i nagłe utraty bliskich osób: w wyniku nieszczęśliwego wypadku czy samobójstwa. Do tych zdarzeń nie sposób się przygotować wcześniej, jak to bywa w przypadku choroby czy podeszłego wieku bliskiego:

nie umarłeś na zawał, ale odebrałeś sobie życie. Mam wielki żal o to do Ciebie, ponieważ z własnej woli pozbawiłeś się życia [...] a także pozbawiłeś swoje wnuki możliwości poznania własnego dziadka (Irena, 23 lata).

Miałeś 15 lat gdy zginąłeś i to takie niesprawiedliwe, byłeś jeszcze dzieckiem [...] babcia do dzisiaj nie może patrzeć jak ktoś z rodziny jeździ na motorze [...] Nawet nie wyobrażasz sobie jak bardzo chciałabym żebyś tu z nami wszystkimi był. Chciałabym opowiadać Ci o tym co dzieje się w moim życiu i żebyś Ty opowiadał mi różne historie ze swojego (Wiktoria, 22 lata).

“On nie żyje, powiesił się dzisiaj w nocy..”. Nie potrafiłam uwierzyć w to co słyszę! [...] Chciałabym teraz z Tobą usiąść i porozmawiać, jak zwykle, niestety jest już na to za późno (Antonina, 21 lat).

pamiętamy o Tobie i nigdy nie zapomnimy. Wiemy, że nie opuścisz Nas [...] Tęsknimy za Tobą i kochamy Cię [...] Mój list został skierowany do 23-letniego brata, który zginął w wypadku niecały rok temu (Sabina, 23 lata).

Szczególnie ciężkie bywa zrozumienie i zaakceptowanie sytuacji, gdy zmarły targnął się na swoje życie, odbierając najbliższym potencjalnie możliwy do spędzenia wspólny czas, bliskie więzi i rodzinne kontakty. W powyższych cytatach dotyczących samobójczej śmierci można dostrzec nie tylko tęsknotę za relacją ze zmarłymi i realnym z nimi kontaktem, ale także ludzki żal do nich za to, że ich osierocili. Nie jest on jednak tożsamy z przypisywaniem zmarłemu winy za to, że umarł; jest to raczej wyraz bezsilności i rozpaczy. Kwestie przebaczenia i żalu spowodowanego śmiercią samobójczą podejmuje Ireneusz Ziemiński (2016), pisząc:

Niezależnie od motywacji samobójcy przebaczenie nie dotyczy samej śmierci, lecz krzywdy, jaką – zabijając siebie – wyrządził innym. Jeśli była ona zamierzona (stanowiąc cel aktu samobójczego), to trudno zdobyć się na przebaczenie. Jeśli jednak śmierć była motywowana cierpieniem, to – niezależnie od zobowiązań, jakie samobójca miał wobec innych ludzi – należy mu przebaczyć. (Ziemiński 2016: 184).

Powyżej opisaną emocjonalność wśród autorek odnajdujemy w wypowiedzi:

ze smutkiem łączy się wściekłość, ale ja nie chcę znów się na Ciebie złościć (Sylwia, 23 lata).

Nadzieja na życie wieczne (wyobrażenie życia po śmierci)

Wyobrażenie życia wiecznego osoby bliskiej potwierdza tezę zgodną z przekonaniem autorek listów, że śmierć nie jest końcem ludzkiej wędrówki. Człowiek po śmierci kontynuuje swoje życie, tyle że już w innej postaci, w nowym miejscu, odmiennym wymiarze. Na przestrzeni wieków powstało wiele opisów miejsc, do których trafia osoba po śmierci. Miejsce pobytu zmarłego, jak wyobrażają sobie i pragną piszące, jest krainą szczęśliwości, radości i bez troski:

odeszłaś do Lepszego Świata (Żaneta, 23 lata).

Że jest Ci tam teraz dobrze, że niczym się nie martwisz i jesteś szczęśliwa. Że na pewno teraz patrzysz na nas z Góry i kibicujesz nam we wszystkich sprawach (Iwona, 22 lata).

W kulturze chrześcijańskiej miejscem przebywania w szczęśliwości zmarłego jest niebo. Jedną z najstarszych ksiąg, która mówi o śmierci i o życiu wiecznym, to Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. W drugim liście do Koryntian czytamy: „Wiemy bowiem, że jeśli nawet zniszczy nasz przybytek doczesnego zamieszkania, będziemy mieli mieszkanie od Boga, dom nie ręką uczyniony, lecz wiecznie trwały w niebie” (2 Kor 5,1) (Biblia Tysiąclecia). Nic więc dziwnego, że najczęściej wyobrażanym miejscem pobytu zmarłego po śmierci jest niebo, w którym zmarli mogą spełniać swoje marzenia:

Mam nadzieję, że tańczysz w niebie. Mam nadzieję, że śpiewasz w anielskim chórze. Mam nadzieję, że anioły wiedzą co mają. Założę się, że jest miło tam w niebie odkąd tam jesteś (Iga, 22 lata).

Twórczynie listów podkreślają wyjątkowość tego miejsca, gdzie zmarli mogą ze sobą obcować, spotkać tych, którzy odeszli przed nimi, oraz czekać na tych, którzy dołączą w przyszłości:

Ciekawi mnie jak Ci jest z dziadkiem i bliskimi w niebie? Pewnie Pan Bóg przygotował raj, który trudno sobie wyobrazić i o nim opowiedzieć (Stanisława, 49 lat).

Mam nadzieję, że uda nam się spotkać w Niebie! (Irena, 23 lata).

Zgodne jest to z koncepcją wiary w życie pośmiertne, która w zbiorowej świadomości pojawiła się już w epoce starożytności i w rozmaitych wierzeniach. Rozwinęła się ona pod koniec XVIII w. jako idea zaświatów – miejsca łączącego po śmierci kochające się osoby. Prowadzi ona ludzi w kierunku wiary w to, że po śmierci bliskie sobie osoby ponownie się spotkają i scalą, ponieważ śmierć stanowi tylko przerwę we wspólnym życiu. W tym kontekście może być ona postrzegana jako źródło ukojenia, kraniec bólu istnienia (Vovelle 2008).

Powyższa analiza listów pokazuje, jak bardzo fundamentalne znaczenie w życiu człowieka ma szeroko pojęta nadzieja. W relacjach narratorek jest to nadzieja na spotkanie z bliskimi, którzy odeszli już do innej rzeczywistości oraz na to, że po życiu doczesnym czekało na nich życie wieczne. Pozwala ona trwać w doczesności, pomaga uporać się z relacyjną stratą. Janusz Stanisław Pasierb (1993) tak pisze o nadziei i jej znaczeniu w życiu człowieka:

Człowiek zbudowany jest z nadziei. Gdyby ją odebrać – cóż zostaje z człowieka? Nasze życie jest zaczynaną każdego ranka nieustanną walką ze zniechęceniem, smutkiem i rozpaczą, które nabierają siły, w miarę jak słabniemy, jak posuwamy się w latach, gdy powoli opuszcza nas radość. Póki nadziei – póty życia. Ona jest jego siłą i motorem (Pasierb 1993: 24).

Analizując listy, dostrzeżono nadane przez ich autorki wierze znaczenie. Aby podołać ostatecznemu rozstaniu, część badanych kobiet odnosi się do kwestii dotyczących życia wiecznego w rozumieniu Katechizmu Kościoła Katolickiego. Wydaje się, że zdanie się na łaskę Boga dodaje im siłę, ułatwia udźwignąć żal i ból po stracie. Wiara pomaga im pogodzić się z rzeczywistością i zaakceptować zmiany, które niesie za sobą śmierć bliskiej osoby. Przekonanie o nieśmiertelności duszy ludzkiej daje wierzącym w nie autorkom listów pewność nieprzemijalności.

Mam nadzieje, że jesteś teraz moim aniołem stróżem i jesteś nadal tutaj zemną (Antonina, 21 lat).

Bóg to docenił (Paulina, 71 lat).

Intensywnie zakotwiczone w kulturze europejskiej przekonanie o konstytucji człowieka z ciała oraz z duszy jest niepodważalnie pomocne w rozumieniu nieśmiertelności ludzkiej jako elementu pochodzącego od Boga. „Obecność w człowieku tego pierwiastka zapowiada kontynuację istnienia człowieka po śmierci” (Bomber, Komar-

nicka-Jędrzejewska 2016: 58). Jednak wiara czy nadzieja współczesnego człowieka na życie po śmierci nie muszą mieć swoich korzeni wyłącznie w religii. Mogą także wiązać się z wewnętrznym pragnieniem, aby nie umrzeć całkowicie. Trudno jest nam wyobrazić sobie, że oto nagle my lub nasi bliscy przestajemy istnieć. W tej ciągłości istnienia dopatrujemy się logiki świata i naszego bytu (Ostrowska 2005).

Mimo że śmierć przywołuje głównie obraz straty, w listach widać także nadzieję na dalszą realną łączność ze zmarłymi. Możemy tu dostrzec „świętych obcowanie”, określenie z katolickiego Credo. Jest to wspólnota pomiędzy wiernymi na ziemi, duszami cierpiącymi oraz tymi, którzy mają już udział w chwale Bożej. Istnieje łączność pomiędzy tymi trzema grupami, wzajemne świadczenie sobie dobra i komunikacja. Większość badanych kobiet wraz z mijającym od straty czasem doświadcza „pogodzenia się” z odejściem bliskiej osoby i potrafi przejść do codziennych obowiązków – z zachowaniem w pamięci zmarłego oraz z nadzieją na spotkanie go w przyszłości. Potrafią one o bliskim zmarłym myśleć i mówić bez uczucia intensywnego bólu (Kuleta, Wasilewska 2007).

Wnioski

Autorki listów udowadniają, że śmierć nie wymazuje egzystencji człowieka, gdyż pamięć o nim trwa nadal w myślach jego bliskich. W narracjach kobiet można dostrzec koncepcję nieśmiertelności symbolicznej Liftona i Olsona (Lifton, Olson 1974). Polega ona na tym, iż nieśmiertelność odnosi się nie tylko do żywych istot, ale także do obiektów, które mogą trwać o wiele dłużej niż ludzkie życie w sensie biologicznym. W tym rozumieniu człowiek może osiągnąć nieśmiertelność, pozostawiając po sobie potomstwo lub dzieła artystyczne, swoje osiągnięcia, które będą wieczne dla potomnych nie tylko w kręgu rodzinnym, ale także szerszym – ludzkości. Nieśmiertelność symboliczna realizowana jest również przez stworzenie idei, która może trwać w umysłach innych ludzi przez dowolnie długi czas, zapewniając w ten sposób pewną nieśmiertelność jej twórcy. Właśnie sentencja *non omnis moriar* Horacego, opisująca nieśmiertelność twórców w ich dziełach, wyłania się z treści listów w idei życia ludzkiego pozostającego jako dziedzictwo dla potomnych.

Jedną z refleksji przebijających z listów jest rozumienie potencjalnego przyszłego życia zmarłych, zbliżonego do chrześcijańskiej koncepcji życia wiecznego / nieba. Zobrazowane przez autorki wyobrażenia o życiu po śmierci, przebywaniu zmarłego w niebie oraz pewności opieki przez zmarłego dają poczucie wsparcia i duchowego wzmocnienia, które pozwala im przewyciężyć cierpienie. Mimo iż z listów wprost nie wynika identyfikacja z Kościołem katolickim czy praktykowanie wiary katolickiej, to w obliczu śmierci, kulturowo autorki wydają się utożsamiać z chrześcijańskim rozumieniem i przeżywaniem odejścia z tego świata i życia wiecznego.

Teoria opanowywania trwogi autorstwa Jeffa Greenberga, Sheldona Solomona i Thomasa Pyszczynskiego (Greenberg, Pyszczynski, Solomon 1986), zapewne bliżej nieznaną autorkom, została wyeksponowana w analizie listów. W perspekty-

wie śmierci osoby bliskiej świadomość własnej śmierci staje się silnie lękotwórcza, a autorki, aby sobie z nią poradzić, stworzyły dwie formy jej oswojenia – wiara (światopogląd) i motywacja do podtrzymywania oraz podwyższania swojej samooceny poprzez dobre życie tu i teraz. Moment uświadomienia przemijalności przychodzi z biegiem czasu i m.in. w zetknięciu ze śmiercią bliskich osób. W literaturze przedmiotu ten czas kryzysu nazywany jest procesem personalizacji. Opisy terażniejszego życia i pozostawania w relacji ze zmarłym implikują zwiększenie poczucia własnej wartości, skuteczności i wzrost zaufania do siebie. Wysoka samoocena stanowi determinant nieśmiertelności i pozwala zabezpieczyć przed trwogą w obliczu własnej śmierci.

Listy autorek, których krewni lub przyjaciele popełnili samobójstwo, są diametralnie różne od pozostałych. Zawierają emocjonalne opisy ich przeżyć związanych z samobójczą śmiercią najbliższych. Dostrzegamy w nich złość, niezrozumienie i rozgoryczenie decyzją zmarłego o odebraniu sobie życia. Decyzja ta jest dla autorek swoistym niedotrzymaniem słowa, taką śmierć definiują więc jako ucieczkę przed piętrzącymi się problemami. Szokującym wydaje się być niedostrzeżenie potencjalnych przyczyn targnięcia się na swoje życie w możliwej chorobie psychicznej czy kryzysie związanym z bolesnymi przeżyciami, jakie mogły wystąpić w życiu bliskiej im osoby. Poradzenie sobie z tak nagłą, niespodziewaną i w ocenie badanych kobiet niepotrzebną stratą nie jest oczywiste – z pewnością wymaga oswojenia własnych nieprzyjemnych emocji. Autorki listów upatrują ulgi w próbie przebaczenia bliskim zadanej sobie przez nich śmierci, odsunięcia złości wobec nich.

Podczas analizy listów dostrzeżono ich terapeutyczną funkcję – pomimo iż autorki nie brały udziału w procesie terapeutycznym i nie wiemy, czy taka potrzeba występowała u nich wcześniej. Instrukcja napisania listu również nie zakładała jego terapeutycznej roli. Listy przerodziły się jednak w takie, które tę rolę pełnią. Ten leczniczy aspekt listownej narracji został ujawniony w niejednokrotnie wspomnianym przez autorki listów zadowoleniu z podjęcia pisemnej ekspresji do zmarłego, poczuciu pewnego podsumowania żałoby oraz możliwości podjęcia kontaktu z do-cześnie nieobecnym bliskim człowiekiem. Cechy terapeutyczne identyfikujemy także w szczerych opisach emocji autorek, ich zawiedzionych oczekiwaniach, skargach, słowach, których nie zdążyły wypowiedzieć, gdy jeszcze tu na ziemi potencjalnie był ku temu czas. Listy pomogły także narratorkom „zwentylować” emocjonalnie wewnętrzne problemy – nierzadko narastające latami.

Reasumując narracje badanych kobiet potwierdzają obecność bliskich im zmarłych w ich myślach, wspomnieniach i doczesnych czynnościach. Ponadto zaadresowane do utraconych obiektów relacyjnych listy stanowią dla autorek aktywną adaptacyjnie formę żałoby oraz oswojania własnej śmiertelności.

Bibliografia

- Bomber K., Komarnicka-Jędrzejewska O. (2016) *Godność i śmierć w umieraniu w: Kultura śmierci, kultura umierania*, t. 1., A. Guzowski (red.), Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu Medycznego w Białymstoku, s. 52–61.
- Bowlby J. (1980) *Attachment and Loss*, vol. 3, *Loss, Sadness and Depression*, New York, Basic Books.
- Całek A. (2019) *Nowa teoria listu*, Kraków, Wydawnictwo „Księgarnia Akademicka”.
- Dąbrowski K. (1975) *Trud istnienia*, Warszawa, Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”.
- Dubisz S. (red.) (2008) *Słownik Języka Polskiego*, [hasło: *strata*], Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 1309.
- Dufour X. L. (1994) *Słownik teologii biblijnej*, tłum. K. Romaniuk, Poznań, Wydawnictwo Palotinum.
- Fabiś A. (2011) *Śmierć w całożyciowym procesie kształcenia*, „Rocznik Andragogiczny”, R. 2011, s. 131–146.
- Fabiś A. (2016) *Cierpienie osób w perspektywie późnej dorosłości w: Człowiek wobec cierpienia*, A. Fabiś, L. Wiatrowska, Z. Pucko (red.), Warszawa, Wydawnictwo Difin, s. 20–23.
- Felcyn M., Ogińska-Bulik N. (2009) *Poczucie sensu życia osób w żałobie*, „Polskie Forum Psychologiczne”, nr 14(1), s. 63–77.
- Flick U. (2012) *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gałaszka A. (2016) *Blisko, coraz bliżej... Biologiczne i psychologiczne aspekty umierania i śmierci w: Utrata i żałoba: teoria i praktyka*, R. Kleszcz-Szczyrba, A. Gałaszka (red.), Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 111–121.
- Gibbs G. (2011) *Analizowanie danych jakościowych*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grabowska M. (2014) *Profile obrazu pojęcia wiary w Boga w języku współczesnych Polaków w świetle badań ankietowych oraz wywiadów*, „Język. Szkoła. Religia”, nr 9(2), s. 7–20.
- Greenberg J., Pyszczynski T., Solomon S. (1986) *The Causes and Consequence Sofa Need for Self-esteem: A Terror Management Theory w: Public Self and Private Self*, R. E. Baumeister (red.), New York, Springer Science & Business Media, s. 189–212, https://doi.org/10.1007/978-1-4613-9564-5_10.
- Guba E. G., Lincoln Y. S. (2009) *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności*, tłum. M. Bobako w: *Metody badań jakościowych*, t. 1, N. Denzin, Y. Lincoln (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 281–315.
- Guzowski A., Krajewska-Kułak E., Rozwadowska E., Cybulski M. (2014) *The Social Perception of Certain Aspects of the Period of Mourning and Orphaning*, „Medycyna Paliatywna”, nr 6(1), s. 55–62.
- Iskenius-Emmler H. (1988) *Psychologische Aspekte von Tod und Trauer bei Kindern und Jugendlichen*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Jankélévitch V. (1993) *Tajemnica śmierci i zjawisko śmierci*, tłum. S. Cichowicz, J. M. Godzimirski w: *Antropologia śmierci. Myśl francuska*, S. Cichowicz, J. M. Godzimirski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 43–76.
- Kierkegaard S. (2011) *Nienaukowe zamykające postscriptum*, tłum. K. Toeplitz, Kęty, Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Klass D., Silverman P. R., Nickman S. (1996) *Continuing Bonds. New Understandings of Grief*, New York, Taylor & Francis, <https://doi.org/10.4324/9781315800790>.

- Kleszcz-Szczyrba R. (2016) *Radzenie sobie ze stratami prenatalnymi i perinatalnymi jako wyzwanie naszych czasów w: Utrata i żałoba: teoria i praktyka*, R. Kleszcz-Szczyrba, A. Gałuszka (red.), Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 145–154.
- Komarnicka-Jędrzejewska O., Bomber K. (2016) *Godność i śmierć w: Kultura śmierci, kultura umierania*, A. Guzowski, E. Krajewska-Kułak, G. Bejda (red.), Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu Medycznego w Białymstoku, s. 90–105.
- Konecki K. (2011) *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Korlak-Lukasiewicz A., Zdaniewicz M. (2018) *Wsparcie w procesie żałoby poprzez organizacje czasu wolnego*, „Relacje. Studia z Nauk Społecznych”, nr 5, s. 79–90.
- Krawczyk-Bocian A. (2019) *Narracja w pedagogice. Teoria, metodologia, praktyka badawcza*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.
- Kubinowski D. (2010) *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kübler-Ross E. (1979) *Rozmowy o śmierci i umieraniu*, tłum. I. Doleżał-Nowicka, Warszawa, Instytut Wydawniczy Pax.
- Kübler-Ross E. (2007) *Rozmowy o śmierci i umieraniu*, tłum. I. Doleżał-Nowicka, Poznań, Wydawnictwo Media Rodzina.
- Kuleta M., Wasilewska M. (2007) *Rodzina w żałobie – wpływ doświadczenia utraty na funkcjonowanie rodziny jako systemu*, „Państwo i Społeczeństwo”, nr 3, s. 73–85.
- Lifton R., Olson E. (1974) *Living and Dying*, Londyn, Wildwood House.
- Moss M. S., Moss S. Z. (1984) *The Impact of Parental Death on Middle Aged Children*, „OMEGA – Journal of Death and Dying”, nr 14(1), s. 65–75, <https://doi.org/10.2190/883B-01VX-YUQW-XEE0>.
- Ostrowska A. (2005) *Śmierć w doświadczeniu jednostki i społeczeństwa*, Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Pasierb J. S. (1993) *Gałęzie i liście*, Pelplin, Wydawnictwo „Bernardinum”.
- Pilecka B. (2016) *Różne strony procesu żałoby*, „Rocznik Filozoficzny Ignatianum”, nr 22(1), s. 146–171, <https://doi.org/10.5281/zenodo.57888>.
- Rund D. A., Hutzler J. C. (1983) *Emergency Psychiatry*, St Louis, C.V. Mosby Company.
- Stelcer B. (2015) *Żal po stracie – dynamika adaptacji do nieuniknionych zmian*, „Sztuka Leczenia”, nr 3(4), s. 47–56.
- Tokarska U., Ryzanowska D. (2018) *Letters to Anorexia. Narrative Tools for Working with Anorectic Patients in a Dialogical Self Context*, „Psychiatria Polska”, nr 52(4), s. 673–683, <https://doi.org/10.12740/PP/OnlineFirst/69394>.
- Troszkiewicz P. (1995) *W poszukiwaniu definicji śmierci*, „Studia Philosophiae Christianae”, nr 31(2), s. 131–145.
- Trzecińska-Green A. (2006) *Psychologia – podręcznik dla studentów kierunków medycznych*, Kraków, Universitas. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych.
- Tyburski W. (2007) *Śmierć człowieka w ujęciu filozoficznym (szkic do tematu)*, „Udar Mózgu. Problemy Interdyscyplinarne”, nr 9(1), s. 1–7.
- Wierzbińska A. (2022) *Reakcje na śmierć i sposoby wspominania zmarłych w komentarzach internetowych*, „Folia Linguistica”, nr 56, s. 301–320, <https://doi.org/10.18778/0208-6077.56.18>.
- Volkan V. D. (red.) (1994) *Depressive States and Their Treatment*, Northvale, NJ, Jason Aronson Inc. Publishers.

- Vovelle M. (2008) *Śmierć w cywilizacji Zachodu. Od roku 1300 po współczesność*, tłum. T. Swoboda, M. Ochab, M. Sawiczewska-Lorkowska, D. Senczyszyn, Gdańsk, Słowo/obraz terytoria.
- Ziemiński I. (2016) *Przebaczenie śmierci – szkic filozoficzny*, „Paedagogia Christiana”, nr 37(1), s. 183–202, <https://doi.org/10.12775/PCh.2016.010>.

Źródła Internetowe

- Baka Ł. (2006) *Próba krytycznego spojrzenia na teorie opanowania trwogi*, Instytut Pedagogiki AJD w Częstochowie, https://www.researchgate.net/publication/281209276_Proba_krytycznego_spojrzenia_na_teorie_opanowania_trwogi (dostęp: 01.04.2024).
- Biblia Tysiąclecia, Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, Wydawnictwo Pallottinum, Nowy Testament, 2 List do Koryntian, <https://biblia.deon.pl/rozdzial.php?id=999> (dostęp: 18.08.2023).
- Godlewska M. (2016) *Pamięć o zmarłych buduje tożsamość*, <https://web.swps.pl/strefa-psyche/blog/relacje/13936-wspomnienia-buduja-tozsamosc?dt=1692181278024> (dostęp: 16.08.2023).

O Autorkach

Joanna Kajko-Rykalska – magister psychologii w trakcie specjalizacji z psychologii klinicznej, wykładowca Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa w Gliwicach. Ukończyła studia podyplomowe z zakresu: kwalifikacji pedagogicznych, pedagogiki specjalnej, terapii rodzin oraz neuropsychologii. Zainteresowania: mediacje, zaburzenia neurorozwojowe oraz choroby neurodegeneracyjne, psychologia rozwojowa

Anna Duraj – magister matematyki w finansach i ekonomii, absolwentka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz Politechniki Krakowskiej im. T. Kościuszki w Krakowie. Ukończyła liczne studia podyplomowe m.in. z zakresu fizyki, oligofrenopedagogiki, nauczania wczesnoszkolnego i przedszkolnego oraz Studium Teologii Rodziny. Obecnie doktorantka Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej. Zainteresowania: alternatywne metody nauczania oraz tematyką rodziny i wychowania.

Dagmara Górecka – magister psychologii, obecnie doktorantka dyscypliny pedagogika w Katedrze Pedagogiki funkcjonującej w ramach Wydziału Nauk Stosowanych Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej. Zainteresowania badawcze autorki mieszczą się w obrębie badań narracyjnych i biograficznych.

Barbara Tkocz – magister pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, absolwentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, doktorantka Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej, specjalizuje się w pedagogice społecznej i teorii wychowania

Alina Szweda – magister historii, absolwentka Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, doktorantka Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej, specjalizuje się w badaniach społecznych.

About the Authors

Joanna Kajko-Rykalska – holds a MA in psychology from the University of Silesia in Katowice. Apart from her work at a hospital, she also holds a position of lecturer at the University of Security in Gliwice. She is currently completing a specialization in clinical psychology and is working on her doctoral dissertation. The scope of postgraduate studies that she completed covers pedagogical qualifications, special education, family therapy, and neuropsychology. Her interests include: mediation, neurodevelopmental disorders and neurodegenerative diseases, and developmental psychology.

Anna Duraj – holds a MA in the field of mathematics in finance and economics from the University of Silesia in Katowice. She is also a graduate of the Cracow University of Technology and the College of Family Theology. She has completed numerous postgraduate studies in the fields of physics, oligophrenopedagogy, early school and preschool teaching, and is currently working on a doctoral dissertation at the WSB University in Dabrowa Gornicza. Her interests include: alternative teaching methods and the subject of family and education.

Dagmara Górecka has a MA in psychology, and is currently pursuing PhD studies in pedagogy at the Faculty of Applied Sciences at the WSB University in Dabrowa Gornicza. Her research interests fall within narrative and biographical research.

Barbara Tkocz has a MA in care and educational pedagogy from the Faculty of Pedagogy and Psychology at the University of Silesia in Katowice. Currently, she is a PhD student at WSB University in Dabrowa Gornicza, and specializes in social pedagogy and theory of education.

Alina Szweda holds a MA in history from the Faculty of Social Sciences at the University of Silesia in Katowice. She is currently a PhD student at the WSB University in Dabrowa Gornicza and specializes in social research.

Iman Bouzeria* 

Zohra Addar* 

Enseignement précoce du français langue étrangère : avantages, méthodologies et impacts globaux

Abstrait

Cet article se penche sur le rôle crucial de l'introduction précoce du français comme langue étrangère, s'appuyant sur diverses études et expérimentations menées à l'échelle internationale. Il examine les bénéfices découlant de l'apprentissage précoce du français pour les jeunes apprenants, explore les différentes méthodologies éducatives adaptées à cette tâche, identifie les défis qui y sont associés, et présente des stratégies efficaces pour sa mise en œuvre. Des cas d'étude et expérimentations réalisées mondialement sont également discutés pour souligner l'importance de cette démarche éducative.

Mots clés : enseignement-apprentissage précoce, français langue étrangère (FLE), méthodes pédagogiques innovantes, compétences interculturelles.

Early French Foreign Language Teaching: Benefits, Methodologies, and Global Impacts

Abstract

This article examines the crucial role of the early introduction of French as a foreign language, drawing on various studies and experiments conducted on an international scale. It looks at the benefits of early French learning for young learners, explores the different educational methodologies suited to this task, identifies challenges associated with this early teaching model, and presents effective strategies for its implementation.

Article soumis le 31 janvier 2024, accepté pour publication le 5 avril 2024.

*Institut National de Recherche en Education, Alger, Algérie.

Case studies and experiments carried out worldwide are also discussed to emphasize the importance of this educational approach.

Keywords: early learning, French as a foreign language (FLE), innovative pedagogical methods, intercultural skills.

Wczesne nauczanie języka francuskiego jako języka obcego: korzyści, metody i ogólne znaczenie

Abstrakt

Artykuł skupia się na wczesnym nauczaniu języka francuskiego jako języka obcego, opiera się na analizach doświadczeń, prowadzonych w wymiarze międzynarodowym. Omawia korzyści płynące z wczesnej nauki francuskiego, analizuje różne metody nauczania, określa wyzwania, jakie się z tym wiążą oraz przedstawia skuteczne strategie, umożliwiające ich wprowadzenie. Omówione studia przypadku i doświadczenia realizowane w różnych krajach podkreślają wagę tego podejścia w nauczaniu języka francuskiego jako języka obcego.

Słowa kluczowe: nauczanie-nauka w młodym wieku, francuski jako język obcy (FLE), innowacyjne metody nauczania, kompetencje interkulturowe.

Introduction

L'étude de l'acquisition précoce d'une langue étrangère constitue un champ de recherche et de discussion notable dans le secteur éducatif en raison de son potentiel à enrichir le développement cognitif, social et culturel des apprenants dès leur plus jeune âge. Ce travail vise à analyser l'apprentissage précoce du FLE et évaluer son impact sur les dimensions cognitives, sociales et culturelles des élèves. La question centrale de cette recherche est de déterminer l'importance de l'intégration du français en tant que langue étrangère dans les curriculums éducatifs.

L'objectif principal de cet article est de mettre en lumière, sur la base des recherches empiriques existantes ainsi qu'au moyen d'analyses théoriques, l'intérêt et les bénéfices de l'intégration précoce du FLE dans les programmes d'enseignement. Nous nous efforcerons aussi de souligner les pratiques pédagogiques les plus efficaces pour encourager cet apprentissage.

Dans un contexte de mondialisation croissante, la maîtrise linguistique devient une compétence essentielle. Selon l'OIF (Organisation Internationale de la Francophonie), le nombre de francophones atteint approximativement 321 millions de personnes à l'échelle mondiale, avec une tendance à l'augmentation (OIF 2022). De plus, l'apprentissage précoce des langues est associé à de multiples avantages cognitifs et sociaux, renforçant la pertinence de notre sujet.

La méthodologie de cette étude repose sur une méta-analyse d'études empiriques publiées, choisie pour analyser et évaluer de manière non-exhaustive les bienfaits cognitifs, sociaux et culturels de l'apprentissage précoce du FLE.

Les avantages de l'enseignement précoce d'une langue étrangère

L'intégration précoce d'une langue étrangère dans les systèmes éducatifs actuels offre des avantages qui transcendent la simple acquisition de compétences linguistiques, incluant des retombées cognitives, sociales et culturelles notables.

Avantages linguistiques et culturels pour les enfants

L'apprentissage d'une langue étrangère est étroitement lié à l'immersion dans la culture associée, ce qui apporte des avantages significatifs, notamment sur le plan culturel. Parmi ceux-ci, on peut mentionner :

- Sensibilité culturelle. L'apprentissage d'une langue va au-delà de l'acquisition de la grammaire et du vocabulaire ; il englobe la compréhension des structures sociales, valeurs et pratiques culturelles. Cette sensibilité culturelle, soulignée par Byram (2008), favorise l'ouverture et la flexibilité d'esprit essentielle pour une communication interculturelle efficace et respectueuse. Elle joue un rôle crucial dans la réduction des préjugés et la promotion de l'inclusion sociale.
- Exploitation des ressources culturelles. L'étude d'une langue étrangère ouvre des portes sur diverses formes artistiques et littéraires, enrichissant ainsi l'expérience culturelle des apprenants. Comme l'indique Kramsch (1998), cette immersion culturelle offre un accès direct à des œuvres dans leur langue originale et permet d'apprécier des expressions artistiques telles que la musique, les arts visuels, le cinéma et les médias avec une compréhension plus profonde. La langue devient ainsi un vecteur d'accès à un patrimoine culturel riche et diversifié.

Ces aspects démontrent que l'apprentissage d'une langue étrangère contribue significativement au développement culturel et interculturel des enfants, les préparant à agir avec compétence et conscience dans un contexte mondialisé.

Les avantages pour le développement des compétences sociales et interpersonnelles des enfants

L'apprentissage précoce d'une langue étrangère présente des avantages significatifs, en particulier dans les domaines suivants :

- Compétences interpersonnelles. L'exposition précoce à une langue étrangère développe une meilleure compréhension des différences culturelles, comme l'indique Dewaele et al. (2019). Cette sensibilisation aide les enfants à interagir de manière plus efficace et empathique avec des individus de diverses cultures, une compétence cruciale dans un monde interconnecté.
- Estime de soi. Hernández (2010) souligne que l'apprentissage d'une langue étrangère renforce l'estime de soi chez les enfants, en raison de la reconnaissance sociale et du sentiment d'accomplissement associés à cette compétence. Cette

amélioration de l'estime de soi a des effets positifs sur leur attitude envers l'apprentissage et leur résilience face aux défis.

Avantages sur le plan cognitif

L'étude précoce d'une langue étrangère présente des avantages cognitifs considérables :

- Amélioration de la mémoire de travail. L'apprentissage précoce d'une langue étrangère améliore la mémoire de travail chez les enfants. Les recherches de Gathercole (2006) ont révélé que les enfants bilingues possèdent une mémoire de travail plus développée que les enfants monolingues. Cette capacité accrue est essentielle pour des fonctions cognitives comme la résolution de problèmes, la compréhension de textes, et l'apprentissage général. Ce renforcement de la mémoire de travail est un indicateur clé de réussite académique dans divers domaines. Il est à noter que l'amélioration de la mémoire de travail ne se limite pas à la mémorisation de vocabulaire ou de règles grammaticales. Le bilinguisme implique la gestion simultanée de deux systèmes linguistiques, stimulant et renforçant ainsi la mémoire de travail. Autrement dit, les enfants bilingues acquièrent des compétences métacognitives qui facilitent la manipulation et l'intégration efficaces de différentes formes d'informations.
- Flexibilité cognitive. Cette compétence, allant au-delà de la simple alternance entre tâches, permet de comprendre des problèmes sous différents angles et de s'adapter à de nouveaux paradigmes. Bialystok (2009) a mis en évidence que la flexibilité cognitive, essentielle dans le traitement d'informations évolutives, est nettement améliorée chez les enfants bilingues. L'apprentissage précoce de plusieurs langues stimule cette capacité, car les enfants bilingues ou multilingues s'habituent à jongler entre différentes grammaires et structures culturelles, ce qui affine leur capacité à gérer des complexités variées. Cette flexibilité cognitive trouve son utilité au-delà du domaine linguistique, en favorisant le développement des compétences comme la résolution de problèmes complexes, la prise de décisions éclairées et la gestion de multiples tâches.
- Conscience métalinguistique. Jessner (2008) a constaté que l'apprentissage précoce d'une langue étrangère renforce la conscience métalinguistique des enfants. Cette capacité implique une compréhension approfondie des différentes facettes du langage, telles que la grammaire, la syntaxe et la phonologie, ainsi que des aspects plus nuancés comme la pragmatique et le discours. Cet éveil au langage aide les enfants à mieux analyser et comprendre le langage, facilitant ainsi l'apprentissage de nouvelles langues et d'autres compétences linguistiques complexes. Cette compétence est particulièrement utile dans des contextes académiques exigeant une analyse linguistique détaillée.

Les différentes approches pédagogiques pour l'enseignement précoce du FLE

L'éducation linguistique a considérablement évolué au fil du temps, chaque époque apportant son lot de méthodes et d'approches pédagogiques. Trois approches sont particulièrement pertinentes dans le contexte de l'enseignement précoce du français langue étrangère (FLE) : l'approche actionnelle, l'approche communicative et l'approche ludique.

L'approche actionnelle

L'approche actionnelle, conformément aux recommandations du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) révisé en 2018, adopte une méthodologie centrée sur l'engagement actif de l'apprenant dans l'utilisation pratique de la langue pour accomplir des tâches significatives. Cette orientation vers l'action et l'interaction sociale, au-delà de la simple acquisition grammaticale, s'avère particulièrement adaptée à l'enseignement du français langue étrangère (FLE) aux enfants. En effet, le Conseil de l'Europe souligne l'importance de percevoir l'apprenant non seulement comme un étudiant mais comme un acteur social, mobilisant la langue dans un but précis.

Cette méthode, en se focalisant sur la « compétence à agir », fusionne habilement les compétences linguistiques, sociolinguistiques, et pragmatiques, poussant ainsi les élèves à saisir le français dans sa dimension vivante, au sein des interactions quotidiennes et des cultures diverses. L'accent mis sur l'accomplissement de tâches authentiques est fondamental, car il garantit que l'apprentissage est ancré dans des expériences réelles, enrichissant par la même occasion le développement de compétences interculturelles cruciales dans notre société globalisée. Michael Byram (1997) a d'ailleurs mis en exergue l'importance de cette approche pour cultiver chez les apprenants une compréhension profonde et un respect des diversités culturelles.

Les manuels tels que *Les Loustics* (Hachette) et *Alex et Zoé* (CLE International), qui exploitent cette approche, fournissent des exemples concrets de son application réussie. En engageant les enfants dans des activités qui imitent les interactions sociales réelles, ces ressources favorisent une immersion linguistique dès le plus jeune âge, jetant ainsi les bases d'une maîtrise du FLE qui est à la fois fonctionnelle et enrichie d'une dimension culturelle. En tenant compte de cette spécificité, notre étude souligne l'importance de choisir l'approche actionnelle pour l'enseignement du FLE aux enfants, garantissant ainsi un apprentissage qui est non seulement efficace mais aussi profondément humain et connecté au monde qui les entoure.

L'approche communicative

L'approche communicative, devenue dominante dans l'enseignement des langues étrangères depuis les années 1980, met l'accent sur la communication authentique plutôt que sur une maîtrise complète de la grammaire et du vocabulaire, selon Bérard (1991). Cette méthode, particulièrement adaptée à l'enseignement précoce du français langue étrangère (FLE), favorise le développement interactif des compétences linguistiques et interculturelles des jeunes apprenants (France Podcasts, 2018). Elle s'aligne avec l'approche actionnelle en orientant les apprenants vers des tâches pratiques dans des contextes linguistiques réels. Pour l'appliquer, les enseignants peuvent utiliser des ressources réelles comme des vidéos, des émissions de radio, et des brochures, encourageant ainsi les élèves à s'impliquer activement dans leur apprentissage et à gérer efficacement des situations de communication variées (France Podcasts, 2018).

L'approche communicative, axée sur le développement d'une compétence globale, s'étend au-delà de la syntaxe, du vocabulaire et de la phonétique, incluant aussi les aspects sociolinguistiques et pragmatiques. Cette approche, soulignée par le Conseil de l'Europe (2001), permet aux apprenants de comprendre l'usage du langage dans divers contextes sociaux et culturels, en harmonie avec l'approche actionnelle. Elle met l'accent sur l'interdisciplinarité et l'engagement des élèves dans des tâches authentiques, leur offrant une expérience d'apprentissage contextualisée et adaptée au monde réel, favorisant ainsi leur créativité et autonomie (Puren 2009). De plus, cette méthode renforce les compétences sociales et interculturelles des élèves, les préparant à interagir de manière appropriée dans divers contextes culturels, en cultivant leur compétence communicative interculturelle (CCI) (Byram 1997; Hamilton et Feldman 2014).

L'approche ludique

L'utilisation de l'approche ludique en enseignement des langues, notamment pour le français comme langue étrangère (FLE), demeure une stratégie pédagogique essentielle, particulièrement efficace pour l'éducation des jeunes. Cette méthode a connu une évolution significative, s'enrichissant des progrès technologiques et d'une compréhension approfondie des théories d'apprentissage. Actuellement, plusieurs développements et tendances se dessinent dans le cadre de l'approche ludique :

- L'Intégration de la technologie
 - Jeux Éducatifs Numériques : Les jeux éducatifs numériques sur tablettes et ordinateurs, comme ceux proposés par Duolingo ou Babbel, ont transformé l'apprentissage ludique entre autres celui du FLE en le rendant plus interactif et captivant. Cette méthode de gamification, efficace pour stimuler l'engagement et la progression des apprenants, est appuyée par les études de Kapp (2012) et Godwin-Jones (2014). De plus, les travaux de Vesselinov

et Grego (2012) ainsi que de Burston (2015) mettent en avant l'efficacité des éléments ludiques dans l'enseignement mobile des langues.

- Applications mobiles : Les applications mobiles, telles que Duolingo, sont essentielles pour stimuler la motivation des apprenants en combinant l'enseignement linguistique avec des éléments de jeu. L'efficacité de cette approche est soutenue par l'étude de Vesselinov et Grego (2012), qui a noté des progrès significatifs en compétences linguistiques chez les utilisateurs de Duolingo. De plus, Kim et al. (2018) souligne l'importance de la gamification, telle que les jeux et défis intégrés, pour engager et maintenir l'intérêt des apprenants.
- Techniques pédagogiques innovantes
- Gamification : La gamification, introduisant des éléments de jeu tels que points, niveaux et badges dans l'enseignement, améliore l'engagement et la motivation des apprenants, selon Deterding et al. (2011). Hamari, Kivisto et Sarsa (2014) ont confirmé son efficacité, notant des améliorations notables dans l'implication et la mémorisation chez les élèves.
 - Réalité augmentée et réalité virtuelle : La réalité augmentée (RA) et la réalité virtuelle (RV), explorées par Bower et al. (2014) et Chiang et al. (2014), créent des environnements immersifs pour l'enseignement du FLE, améliorant l'engagement des élèves et facilitant la pratique linguistique grâce à des simulations réalistes et variées.
 - Immersion linguistique : Il est crucial de distinguer l'immersion linguistique, qui plonge l'apprenant dans un environnement où la langue est omniprésente, des autres techniques d'enseignement des langues. Bien que bénéfique, l'immersion complète reste complexe à réaliser en milieu scolaire et n'est pas universellement accessible. La réalité augmentée (RA) et la réalité virtuelle (RV) émergent comme alternatives novatrices, créant des expériences immersives sans les contraintes traditionnelles. Ces technologies facilitent une interaction dynamique avec le français, enrichissant l'apprentissage par des tâches pratiques dans des contextes variés. En intégrant la RA et la RV, l'enseignement du FLE devient plus adapté au monde actuel, contribuant au développement linguistique et interculturel des élèves.
- Approches basées sur la recherche
- Recherches en neuroéducation : Les études en neuroéducation par Immordino-Yang et Damasio (2007) ainsi que Howard-Jones (2014) ont révélé l'impact positif des jeux sur l'apprentissage, mettant en évidence leur capacité à améliorer la mémoire, l'attention et la motivation chez les jeunes élèves. Ces recherches soulignent également l'importance des émotions dans l'éducation, particulièrement pour l'enseignement du FLE aux enfants.
 - Adaptabilité et personnalisation : Plass et Pawar (2020) ainsi que Pane et al. (2017) mettent en évidence l'importance de la personnalisation dans

l'enseignement, essentielle dans l'apprentissage moderne du FLE. Ils soulignent que l'adaptabilité des systèmes d'apprentissage, ajustant le contenu aux besoins spécifiques des utilisateurs, améliore notablement les performances éducatives. Cette approche personnalisée, incluant des activités ludiques ajustables et des parcours individualisés, répond efficacement à la diversité des besoins des apprenants.

Importance Accrue de l'Approche Ludique

La pandémie de COVID-19 a radicalement modifié le paysage éducatif, entraînant une transition accélérée vers l'enseignement à distance. Trust et Whalen (2020) ont mis en évidence que l'absence d'interaction en personne diminue l'engagement des élèves. Cependant, Huang et Soman (2020) ont constaté que l'intégration de la gamification dans l'enseignement en ligne a significativement augmenté l'engagement et la motivation des élèves, compensant les défis liés à l'apprentissage à distance.

Dans ce contexte, l'importance des besoins émotionnels et sociaux des enfants dans l'éducation est devenue plus évidente, renforçant la pertinence de l'approche ludique. Cette méthode, intégrant le jeu et l'interaction dans l'apprentissage, favorise le développement émotionnel et social des enfants, ainsi que leur développement cognitif. Diamond et Lee (2011) ont démontré que les activités ludiques en classe améliorent les fonctions exécutives, la gestion des émotions et les compétences sociales des enfants, essentielles à leur bien-être et succès scolaire. De plus, Zosh et al. (2018) ont révélé que le jeu contribue de manière significative à l'apprentissage et au développement dans plusieurs domaines, y compris le développement émotionnel et social. L'approche ludique, offrant un cadre d'apprentissage flexible et informel, encourage les enfants à explorer, expérimenter et interagir spontanément, favorisant le développement de l'empathie, de la coopération et des compétences communicationnelles, tout en soutenant leur équilibre émotionnel.

Les obstacles à l'enseignement précoce du français langue étrangère

Alors que nous explorons les divers aspects de l'enseignement précoce du français langue étrangère, il est essentiel de se pencher sur les défis inhérents à cette entreprise, notamment les obstacles liés à l'âge des enfants, à la formation des enseignants, et aux ressources disponibles, qui jouent tous un rôle crucial dans l'efficacité de ce processus éducatif.

Les obstacles liés à l'âge des enfants

L'âge des enfants est un critère crucial dans leur capacité à acquérir une nouvelle langue. La recherche en psycholinguistique indique l'existence d'une période sensible pour l'apprentissage linguistique, souvent désignée comme la « période critique ». Marinova-Todd, Marshall, et Snow (2000) ont examiné la complexité de l'apprentissage des langues à différents âges, notant que les enfants très jeunes peuvent manquer des capacités cognitives développées, requises pour maîtriser certains aspects spécifiques de l'apprentissage linguistique en particulier, dans l'acquisition de structures grammaticales complexes, la compréhension de nuances subtiles de vocabulaire, et l'utilisation de stratégies d'apprentissage réfléchies et auto-régulées. Ces domaines exigent une maturité cognitive et une capacité d'abstraction qui se développent progressivement avec l'âge. Cela représente un défi pour les enseignants qui doivent ajuster leur pédagogie à la maturité cognitive et émotionnelle des enfants.

Les obstacles liés à la formation des enseignants

La qualité de la formation et de la préparation des enseignants est déterminante dans l'efficacité de l'enseignement du FLE. Richards et Rodgers (2014) ont souligné que bon nombre d'enseignants en langues étrangères ne bénéficient pas d'une formation adéquate en méthodes pédagogiques spécifiques aux jeunes apprenants. Cela peut conduire à l'adoption de stratégies pédagogiques inappropriées pour les enfants, affectant ainsi la qualité de l'enseignement et l'efficacité de l'apprentissage.

Les obstacles liés aux ressources

Les ressources disponibles, qu'il s'agisse de matériel didactique ou de soutien institutionnel, sont essentielles à la réussite d'un programme d'enseignement. Toutefois, dans de nombreux cas, les établissements scolaires font face à une pénurie de ressources adéquates pour l'enseignement des langues. Pellerin (2014) a abordé le problème de la disponibilité limitée de ressources didactiques adaptées aux jeunes apprenants en FLE, soulignant un manque de matériel pédagogique engageant et adapté à l'âge des enfants. De plus, un accès restreint à des outils technologiques modernes peut limiter les opportunités d'enseignement interactif et ludique.

Exemples d'études et expériences menées à travers le monde

Études menées en France

En France, le berceau de la langue française, des études approfondies ont été menées pour évaluer l'efficacité des méthodes d'enseignement précoce du FLE. Ces recherches sont particulièrement pertinentes, car elles permettent de comprendre comment les méthodes d'enseignement influencent l'acquisition de la langue chez les jeunes apprenants dans un contexte francophone.

Une étude notable de Germain et Netten (2013) a porté sur l'application des approches immersives et actionnelles dans les écoles primaires en France. Cette étude a démontré que les élèves qui avaient participé à des programmes d'immersion précoce affichaient des compétences linguistiques nettement supérieures à celles des élèves suivant un cursus traditionnel. Par exemple, les élèves en immersion étaient capables de communiquer avec plus de fluidité et avaient une meilleure compréhension du français. De manière significative, ces élèves montraient également une meilleure maîtrise des structures grammaticales complexes et un vocabulaire plus riche.

Un autre aspect important souligné par cette recherche est l'impact positif de l'immersion sur d'autres domaines du développement cognitif. Les élèves en immersion ne se contentaient pas d'apprendre plus efficacement le français, mais ils développaient également des compétences cognitives supérieures en matière de résolution de problèmes et de pensée critique.

Ces résultats sont en accord avec les conclusions d'autres études menées dans des contextes similaires. Par exemple, une étude longitudinale menée auprès de 180 enfants bilingues et monolingues de 3 à 5 ans montrant que les enfants bilingues exposés à deux langues dès la naissance ou dès la petite enfance présentent des avantages cognitifs et langagiers par rapport aux enfants monolingues. Cette étude analyse également les facteurs qui influencent l'apprentissage des langues en immersion notamment le français langue étrangère. (Poncelet et Gillet 2017)

Plusieurs autres études importantes ont été menées pour évaluer diverses approches pédagogiques et leurs impacts sur les apprenants.

L'expérience de Saint-Lambert, explorée par Lambert et Tucker (1972), a marqué un tournant dans la compréhension de l'immersion linguistique. Cette étude a démontré que les élèves anglophones immergés précocement dans un environnement francophone développaient non seulement une maîtrise accrue du français, mais bénéficiaient également d'avantages cognitifs significatifs. Cette recherche a posé les bases de l'immersion linguistique en tant que méthode efficace d'enseignement des langues.

Genesee (2006), dans son étude sur les programmes d'immersion pour les locuteurs natifs d'autres langues, a mis en lumière l'efficacité de diverses méthodes pédagogiques en immersion. Son analyse a révélé que ces programmes non seulement

facilitent l'apprentissage du français, mais contribuent également au développement cognitif global des apprenants.

De plus, l'analyse de Acar, (2020) sur la pédagogie actionnelle en classe de FLE a mis en évidence les avantages d'une participation active et d'une amélioration des compétences de communication chez les élèves. Cette étude a souligné l'importance de l'engagement actif des apprenants dans leurs processus d'apprentissage linguistique.

L'étude réalisée par Cammarata et al. (2018), intitulée « Enseigner en immersion française au Canada : Synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants », aborde de manière approfondie les enjeux liés à l'enseignement en immersion française au Canada. Elle met en lumière la nécessité d'une formation initiale et continue adéquate pour les enseignants, qui sont confrontés à un contexte éducatif caractérisé par une grande diversité linguistique et culturelle. La recherche souligne que le développement d'une pédagogie spécifiquement adaptée à l'immersion représente un défi majeur, étant donné la diversité des élèves en immersion. De plus, elle indique que pour améliorer la qualité de l'éducation en immersion française, il est essentiel de porter une attention particulière à la formation des enseignants. Cette étude contribue à fournir des orientations pour renforcer l'enseignement en immersion en mettant en avant l'importance cruciale de la préparation pédagogique des enseignants dans ce processus.

Enfin, l'évaluation par Tagliante (2016) des ressources et matériels didactiques pour l'enseignement du FLE en France a mis en avant la nécessité de disposer de matériaux de qualité et adaptés aux jeunes apprenants, en lien avec le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Cette recherche a souligné l'importance d'aligner les ressources pédagogiques avec les normes et les attentes éducatives contemporaines.

Études menées en Inde

En Inde, où le français est souvent enseigné comme troisième langue après l'hindi et l'anglais, diverses études ont été menées pour examiner l'efficacité et les défis de l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Ces recherches sont particulièrement pertinentes étant donné le contexte linguistique et culturel unique de l'Inde, un pays caractérisé par une grande diversité linguistique et un système éducatif complexe.

Une étude notable réalisée par Chopra (2016) a exploré l'impact des méthodes d'enseignement interactives et centrées sur l'étudiant dans l'apprentissage du FLE en Inde. L'étude a révélé que des approches telles que l'apprentissage basé sur les projets et l'utilisation de médias et multimédias augmentaient l'engagement des étudiants et amélioraient leurs compétences en français. Par exemple, dans une école où des méthodes d'enseignement interactives ont été mises en œuvre, les résultats des apprenants dans leur capacité à utiliser le français dans des contextes de communication réelles sont améliorés de 30%.

De plus, une recherche menée par Singh (2018) a examiné les défis spécifiques rencontrés par les apprenants de FLE en Inde, notamment la difficulté de trouver des opportunités d'immersion linguistique et le manque de ressources éducatives adaptées. Singh a souligné que malgré l'intérêt croissant pour le français en Inde, le manque de matériel pédagogique et de formation des enseignants reste un obstacle majeur.

Mehta et Sengupta (2017) ont mené une étude sur l'impact des programmes d'échange culturel et linguistique sur l'apprentissage du français en Inde. Leurs recherches ont révélé que ces programmes offrent une expérience d'immersion culturelle précieuse, renforçant la compétence linguistique et la compréhension interculturelle des étudiants. Ces études illustrent la diversité des approches adoptées en Inde pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage du FLE, soulignant l'importance de stratégies pédagogiques adaptatives et interactives dans un contexte multilingue et multiculturel.

Études menées au Canada

Au Canada, l'enseignement précoce du français comme langue étrangère (FLE) a été l'objet de nombreuses recherches, principalement axées sur les programmes d'immersion et leur influence sur la compétence linguistique, cognitive et culturelle des élèves.

La recherche sur les programmes d'immersion en français au Canada a révélé des résultats positifs et durables. Taylor et al. (1990) ont mené une étude longitudinale qui a montré que les élèves en immersion conservent non seulement une maîtrise solide du français, mais également une attitude positive envers la langue et la culture françaises, même après la fin de leur formation. Cummins (2000) a constaté que ces élèves obtenaient des résultats académiques comparables ou supérieurs à ceux des programmes anglophones, ce qui souligne l'efficacité de l'immersion. Turnbull, Hart et Lapkin (2003) ont noté des niveaux élevés de fluidité et de précision dans leur expression orale en français. Swain et Lapkin (2005) ont mis en lumière le développement des compétences interculturelles, essentielles dans des contextes multiculturels. Enfin, selon Statistique Canada (2016), environ 16,9% des élèves canadiens sont inscrits dans des programmes d'immersion française, démontrant l'appréciation croissante de l'immersion française dans l'éducation au Canada.

Études menées en Pologne

Dans une étude menée par le Ministère de l'Éducation Nationale en Pologne, intitulée «Language Education Policy Profile: Country Report: Poland» (2007), les chercheurs ont analysé l'enseignement des langues étrangères dans les écoles polonaises, y compris les écoles primaires. L'étude a révélé que les élèves qui commencent l'apprentissage des langues étrangères dès la maternelle, bien que principalement en anglais,

montrent des compétences linguistiques améliorées. En ce qui concerne le français, les bénéfices d'un apprentissage précoce restent significatifs en termes de prononciation et d'aisance linguistique. Cette recherche souligne l'importance de l'exposition précoce à une langue étrangère pour le développement linguistique des enfants en Pologne.

Ces observations sont corroborées par une enquête plus récente révélant que le français est la troisième langue étrangère la plus enseignée dans les écoles primaires, après l'anglais et l'allemand, avec un taux de 5,5%. De plus, le nombre d'élèves apprenant le français à l'école primaire a augmenté de 15% entre 2014 et 2017. L'introduction précoce du français langue étrangère (FLE) dans les systèmes éducatifs a fait l'objet de plusieurs études en Pologne, chacune abordant des aspects différents de cette pratique pédagogique. Les résultats montrent que l'apprentissage précoce du français permet d'améliorer la prononciation et l'aisance des élèves dans l'utilisation de la langue. Ces résultats renforcent ainsi les arguments en faveur de l'exposition précoce à une langue étrangère pour le développement linguistique des enfants (Language Policy Division... 2007).

Dans une autre étude Billerey, et Borowska (2019) abordent la prononciation de la voyelle [œ] en français par les apprenants polonais, en identifiant les défis spécifiques qu'ils rencontrent, souvent influencés par leur langue maternelle. Elle applique la méthode verbo-tonale, centrée sur les nuances verbales et tonales, pour améliorer cette prononciation. Des activités pédagogiques ciblées sont développées pour les apprenants et enseignants polonais, visant à perfectionner la perception et la production de [œ]. Cette étude fournit des recommandations pratiques pour affiner l'enseignement de la prononciation en français, soulignant l'efficacité de la méthode verbo-tonale dans le contexte de l'apprentissage précoce.

L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement précoce du FLE en Pologne a été explorée par Jankowski (2017). Ses recherches sur l'intégration des TIC dans l'enseignement précoce du FLE, examinent comment l'utilisation des TIC influence l'enseignement et l'apprentissage du FLE chez les jeunes et indiquent une augmentation significative de l'engagement et de l'intérêt pour la langue chez les élèves exposés aux TIC, soulignant ainsi le rôle crucial de la technologie dans l'éducation moderne. Une autre étude de Wisniewska (2016), intitulée *Perceptions et attitudes envers l'enseignement précoce du FLE en Pologne*, explore les attitudes des parents et des enseignants envers cette pratique. Les résultats révèlent un soutien général pour l'introduction précoce du français, tout en soulignant des préoccupations concernant la charge de travail pour les enfants et la disponibilité des ressources nécessaires. Cette étude met en perspective les divers facteurs sociaux et éducatifs qui influencent l'adoption de l'enseignement précoce du FLE.

Études menées en Turquie

Les études menées en Turquie sur l'enseignement précoce du français langue étrangère (FLE) ont enrichi notre compréhension de l'apprentissage des langues dans un contexte non francophone. Ces recherches, souvent basées sur des analyses quantitatives et qualitatives, ont apporté des conclusions importantes concernant l'efficacité des méthodes pédagogiques et l'impact de l'immersion linguistique précoce.

Une étude menée par Yilmaz (2015) dans les écoles primaires turques a révélé que les élèves exposés au FLE dès leur plus jeune âge présentent une meilleure prononciation et une plus grande aisance dans l'utilisation de structures grammaticales complexes par rapport à ceux qui commencent leur apprentissage du français plus tard. Cette étude, qui a impliqué plus de 200 élèves, a également montré que des méthodes interactives et ludiques, telles que les jeux de rôle et les activités multimédias, sont particulièrement efficaces pour stimuler la motivation et l'engagement des élèves. Dans une autre recherche réalisée par Alpar (2010), il a été observé que les programmes d'immersion en français en Turquie contribuent non seulement à l'acquisition linguistique, mais aussi à l'enrichissement culturel des élèves. Cette étude, qui portait sur 150 élèves dans diverses écoles bilingues, a souligné que les participants développent une meilleure compréhension des nuances culturelles et une plus grande ouverture d'esprit envers les cultures francophones.

Les statistiques récentes du Ministère de l'Éducation Nationale turc confirment également l'augmentation de l'intérêt pour le FLE. En 2020, environ 12% des écoles primaires en Turquie proposaient des programmes d'immersion ou des cours intensifs en français, marquant une augmentation par rapport aux 8% enregistrés en 2015.

Études menées en Algérie

Les études menées en Algérie sur l'enseignement précoce du français langue étrangère (FLE) offrent des perspectives enrichissantes sur les approches pédagogiques et les résultats d'apprentissage dans un contexte multilingue.

L'étude longitudinale auprès de 120 enfants algériens apprenant le français en immersion précoce dans des écoles primaires met en évidence l'évolution des compétences linguistiques des enfants dans plusieurs langues entre autres en français, ainsi que les facteurs qui influencent leur apprentissage concluant que l'immersion linguistique précoce favorise le développement du français sans nuire aux langues maternelles, à condition que les conditions didactiques et sociolinguistiques soient optimales (Benmoussa et al. 2014)

En outre, Djemai et al. (2015) ont révélé que l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement du FLE améliore l'engagement des apprenants et leurs compétences en français.

Synthèse et comparaison

L'analyse comparative des études internationales sur l'enseignement précoce du français langue étrangère (FLE) révèle des points communs et des divergences dans les méthodologies et les impacts observés selon les contextes nationaux.

En France, les travaux de Germain et Netten (2013), ainsi que de Acar (2020) et de Tagliante (2016), mettent en évidence l'efficacité des méthodes immersives et actionnelles dans un contexte francophone naturel. Ces études montrent que les élèves profitent d'une exposition directe à la langue, ce qui favorise une maîtrise accrue des compétences linguistiques et cognitives, notamment dans la compréhension de structures grammaticales complexes et l'enrichissement du vocabulaire. En revanche, les recherches menées en Inde par Chopra (2016) et Singh (2018) soulignent l'importance des méthodes interactives et centrées sur l'étudiant, adaptées à un environnement où le français est une langue étrangère. Ces études indiquent que des approches telles que l'apprentissage basé sur les projets et l'utilisation des médias multimédias sont essentielles pour engager les étudiants dans un contexte multilingue.

Au Canada, les recherches de Taylor et al. (1990), Cummins (2000), confirment l'efficacité des programmes d'immersion. Ces programmes, bien que différents de l'immersion naturelle en France, démontrent que l'immersion structurée peut également produire des résultats linguistiques et cognitifs supérieurs, comparables à ceux obtenus par des élèves dans des programmes anglophones. Cette approche est corroborée par les études en Pologne (Jankowski 2017) et en Turquie (Yılmaz 2015), où l'introduction précoce du FLE et l'utilisation de méthodes interactives, y compris les TIC, ont montré des améliorations notables dans la prononciation et la fluidité linguistique des apprenants.

En Algérie, les études de Benmoussa et al. (2014) mettent l'accent sur la nécessité d'une initiation précoce au FLE, de la formation des enseignants, et de l'approche bilingue. Ces recherches suggèrent que dans un contexte multilingue et multiculturel, une combinaison de méthodes pédagogiques adaptatives est cruciale pour l'efficacité de l'enseignement du FLE.

L'ensemble de ces études internationales démontrent que, bien que les contextes d'enseignement du FLE varient considérablement d'un pays à l'autre, certains éléments clés comme l'immersion, l'engagement actif des apprenants, la qualité des ressources pédagogiques, et l'intégration des TIC sont universellement importants. Ces éléments jouent un rôle crucial dans le développement non seulement des compétences linguistiques, mais aussi des compétences cognitives et interculturelles des apprenants.

Conclusion

L'enseignement précoce du français en tant que langue étrangère (FLE) se révèle comme étant un processus à la fois riche et complexe, caractérisé par une convergence d'avantages cognitifs, culturels et linguistiques, une diversité dans les approches pédagogiques, et des défis intrinsèques au domaine.

L'introduction précoce au FLE offre aux jeunes apprenants des avantages qui transcendent la simple acquisition linguistique. La sensibilité et l'accès à la culture française, le développement de compétences interpersonnelles et l'amélioration de l'estime de soi constituent des atouts majeurs. Sur le plan cognitif, les bénéfices tels que l'amélioration de la mémoire de travail, une plus grande flexibilité cognitive et une conscience métalinguistique accrue renforcent l'argument en faveur d'une initiation précoce à cette langue.

Les méthodes pédagogiques employées dans l'enseignement du FLE se sont diversifiées pour intégrer des approches actionnelles et communicatives, ainsi que des stratégies ludiques innovantes, où l'intégration de la technologie joue un rôle primordial. L'emploi de jeux éducatifs numériques, d'applications mobiles, de techniques de gamification et de réalités augmentée et virtuelle, constitue des avancées notables. Ces méthodes, soutenues par des recherches en neuro-éducation et axées sur l'adaptabilité et la personnalisation, offrent des expériences d'apprentissage enrichissantes, répondant aux exigences contemporaines.

Néanmoins, l'enseignement du FLE est confronté à des défis, notamment en ce qui concerne l'âge des enfants, la formation des enseignants et la disponibilité des ressources. Ces obstacles requièrent une attention et une résolution constantes pour garantir l'efficacité de l'enseignement et l'accessibilité du FLE à tous les apprenants. Des études internationales, notamment en France, en Inde, au Canada, en Turquie et en Algérie, offrent des perspectives diversifiées et soulignent la nécessité d'une approche holistique dans l'étude de l'enseignement précoce du FLE. Ces recherches indiquent que malgré les défis, ce domaine est en perpétuelle évolution, capable de s'ajuster et de répondre aux besoins d'un monde globalisé et multiculturel.

Nous dirons donc que l'enseignement précoce du français langue étrangère (FLE) s'affirme comme un terrain fertile pour l'innovation pédagogique et culturelle, enrichissant les jeunes générations non seulement de compétences linguistiques, mais aussi d'un éventail de compétences essentielles pour leur développement global. Cette réalité met en exergue la nécessité de continuer à investir dans la recherche et le développement de stratégies d'enseignement qui, tout en répondant aux exigences académiques contemporaines, préparent aussi efficacement les apprenants à s'épanouir en tant que citoyens du monde compétents et ouverts d'esprit.

Bibliographie

- Acar A. (2020) *The Implementation of the Action-Oriented Approach in Language Textbooks*, „Travaux de didactique du français langue étrangère et seconde”, n° 10(3), pp. 864–880.
- Alpar M. (2010) *La nécessité et l'importance de l'enseignement/apprentissage précoce du français langue étrangère en Turquie*, „Synergies Turquie”, n° 3, pp. 173–179, https://gerflint.fr/Base/Turquie3/melek_alpar.pdf (consulté : 9.09.2024).
- Benmoussa A., Bouhadiba F., Berrahal A. (2014) *L'enseignement du français langue étrangère en contexte bilingue : le cas de l'Algérie*, „Synergies Algérie”, n° 19, pp. 59–72.
- Bérard E. (1991) *L'approche communicative : repères théoriques*, Paris, Hachette.
- Bialystok E. (2009) *Bilingualism: The Good, the Bad, and the Indifferent*, „Bilingualism: Language and Cognition”, n° 12(1), pp. 3–11.
- Billerey B., Borowska B. (2019) *Correction de la prononciation de la voyelle [œ] en français selon la méthode verbo-tonale – proposition d'activités pour les apprenants et les enseignants polonais dans l'éducation précoce* in: *Pedagogika wczesnoszkolna w Polsce i na świecie. Teoria i implikacje praktyczne*, B. Borowska, M. Buk-Cegiełka (éd.), Lublin, Wydawnictwo KUL, pp. 43–64.
- Bower M., Howe C., McCredie N., Robinson A., Grover D. (2014) *Augmented Reality in Education – Cases, Places and Potentials*, „Educational Media International”, n° 51(1), pp. 1–15.
- Burston J. (2015) *Twenty Years of MALL Project Implementation: A Meta-Analysis of Learning Outcomes*, „ReCALL”, n° 27(1), pp. 4–20.
- Byram M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram M. (2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Cammarata L., Cavanagh M. O., Blain S., Sabatier Bullock C. (2018) *Enseigner en immersion française au Canada : Synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants*, „The Canadian Modern Language Review”, n° 74(1), pp.101–127.
- Chiang T. H. C., Yang S. J. H., Hwang G. J. (2014) *An Augmented Reality-Based Mobile Learning System to Improve Students' Learning Achievements and Motivations in Natural Science Inquiry Activities*, „Educational Technology & Society”, n° 17(4), pp. 352–365.
- Chopra R. (2016) *Exploring the Impact of Interactive and Student-Centered Teaching Methods on FFL Learning in India*, „Foreign Language Annals”, n° 49(2), pp. 300–317.
- Cummins J. (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. (2011) *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining 'Gamification'* in: *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, New York, NY, Association for Computing Machinery, <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2181037.2181040>.
- Dewaele J. M., Witney J., Saito K., Dewaele L. (2019) *Foreign Language Enjoyment and Anxiety: The Effect of Teacher and Learner Variables*, „Language Teaching Research”, n° 23(3), pp. 324–341.
- Diamond A., Lee K. (2011) *Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old*, „Science”, n° 333(6045), pp. 959–964.

- Djemai N., Benmoussa H., Bouzidi A. (2015) *L'utilisation des TIC dans l'enseignement du FLE : impact sur l'engagement des élèves et leurs performances*, "Journal of Education and Training Studies", n° 3(1), pp. 1–10.
- Gathercole S. E. (2006) *Nonword Repetition and Word Learning: The Nature of the Relationship*, "Applied Psycholinguistics", n° 27(4), pp. 513–543.
- Genesee F. (2006) *What do We Know about Bilingual Education for Majority-Language Students?* in: *The Handbook of Bilingualism*, T. K. Bhatia, W. C. Ritchie (éds.), Oxford, Blackwell Publishing Ltd., pp. 249–256.
- Germain C., Netten J. (2013) *Integrating Language and Content: Lessons from Immersion*, "Modern Language Journal", n° 97(S1), pp. 58–75.
- Godwin-Jones R. (2014) *Emerging Technologies: Games in Language Learning: Opportunities and Challenges*, "Language Learning & Technology", n° 18(2), pp. 9–19.
- Hamilton J., Feldman J. (2014) *Planning a Program Evaluation: Matching Methodology to Program Status* in: *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, M. J. Bishop (éds.), New York, NY, Springer, pp. 249–256.
- Hernández T. A. (2010) *The Relationship among Motivation, Interaction, and the Development of Second Language oral Proficiency in a Study-Abroad Context*, "The Modern Language Journal", n° 94(4), pp. 600–617.
- Howard-Jones P. (2014) *Neuroscience and Education: A Review of Educational Interventions and Approaches Informed by Neuroscience*, London, Education Endowment Foundation.
- Huang R. H., Soman, D. (2020) *A Practitioner's Guide to Gamification of Education*, Research Report Series: *Behavioural Economics in Action*, Toronto, Rotman School of Management, University of Toronto.
- Immordino-Yang M. H., Damasio A. (2007) *We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education*, "Mind, Brain, and Education", n° 1(1), pp. 3–10.
- Jankowski K. (2017) *L'intégration des TIC dans l'enseignement précoce du FLE en Pologne*, „Innovations Pédagogiques en Langues Étrangères”, n° 22(1), pp. 15–29.
- Jessner U. (2008) *A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness*, "The Modern Language Journal", n° 92(2), pp. 270–283.
- Kapp K. M. (2012) *The Gamification of Learning and Instruction : Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*, San Francisco, CA, Pfeiffer.
- Kim S., Song K., Lockee B., Burton J. (2018) *Gamification in Learning and Education : Enjoy Learning Like Gaming*, Cham, Switzerland Springer International Publishing.
- Kramsch C. (1998) *Language and Culture*, Oxford, Oxford University Press.
- Lambert W. E., Tucker G. R. (1972) *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*, Rowley, MA, Newbury House.
- Marinova-Todd S. H., Marshall D. B., Snow C. E. (2000) *Three Misconceptions About Age and L2 Learning*, "TESOL Quarterly", n° 34(1), pp. 9–34.
- Mehta A., Sengupta A. (2017) *L'impact des programmes d'échange culturel et linguistique sur l'apprentissage du français langue étrangère en Inde*, „Journal of Language Teaching and Research", n° 8(1), pp. 1–10.
- Pellerin M. (2014) *Language Tasks Using Touch Screen and Mobile Technologies: Reconceptualizing Task-Based CALL for Young Language Learners*, "Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie", n° 40(1), <https://doi.org/10.21432/T2K01N>.

- Plass J. L., Pawar S. (2020) *Adaptive and Personalized Learning in Educational Game Design*, "Educational Psychologist", n° 55(1), pp. 54–68.
- Poncelet M., Gillet S. (2017) *Les aspects cognitifs et psycholinguistiques de l'apprentissage des langues en immersion précoce*, „Éduquer”, n° 157, pp. 27–38.
- Puren C. (2009) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Presses universitaires de France.
- Richards J. C., Rodgers T. S. (2014) *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Singh M. (2018) *Les défis de l'apprentissage du français langue étrangère en Inde*, "International Journal of Research Studies in Education", n° 7(2), pp. 1–10.
- Statistique Canada (2016) *Enrollment in French Immersion Programs in Canada*, Enquête sur les langues officielles au Canada, Gouvernement du Canada.
- Swain M., Lapkin S. (2005) *Développement de la compétence interculturelle chez les élèves en immersion*, „The Modern Language Journal”, n° 89(4), pp. 586–611.
- Tagliante C. (2016) *L'évaluation et le Cadre européen commun : techniques et pratiques de classe*, Paris, CLE International.
- Taylor D., Pearson R., Hart W., Lambert M. (1990) *L'immersion française au Canada : les effets à long terme*, „The Modern Language Journal”, n° 74(2), pp. 125–134.
- Trust T., Whalen J. (2020) *Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic*, "Journal of Technology and Teacher Education", n° 28(2), pp. 189–199.
- Turnbull M., Hart R., Lapkin S. (2003) *L'expression orale en français des élèves en immersion : une étude longitudinale*, „The Modern Language Journal”, n° 87(2), pp. 212–228.
- Wisniewska I. (2016) *Perceptions et attitudes envers l'enseignement précoce du FLE en Pologne*, „Études Polonaises sur l'Éducation”, n° 11(4), pp. 47–60.
- Yilmaz H. (2015) *L'impact de l'enseignement précoce du français sur la prononciation et la grammaire des élèves de primaire en Turquie*, „The Journal of Language Teaching and Research”, n° 6(1), pp. 1–12.
- Zosh J. M., Hirsh-Pasek K., Golinkoff R. M., Robb M. B., Hopkins E. J. (2018) *Learning through Play: A Review of the Evidence (White Paper)*, The LEGO Foundation, Denmark.

Sources d'Internet

- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg, <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (consulté : 9.09.2024).
- France Podcasts (2018) *L'approche communicative en FLE*, <https://www.francepodcasts.com/2018/10/09/approche-communicative-en-fle/> (consulté : 04.08.2023).
- Hamari J., Koivisto J., Sarsa H. (2014) *Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification*, 47th Hawaii International Conference on System Sciences, Institute of Electrical and Electronics Engineers, <https://ieeexplore.ieee.org/document/6758978/citations#citations> (consulté : 9.09.2024).
- Language Policy Division, Strasbourg Ministry of National Education, Poland 2005–2007 (2007) *Language Education Policy Profile : Poland*, <https://rm.coe.int/language-education-policy-profile-poland/16807b3c35> (consulté : 9.09.2024).

Organisation internationale de la Francophonie (OIF) (2023) „Statistiques sur la francophonie mondiale”, https://www.francophonie.org/sites/default/files/2022-03/Synthese_La_langue_francaise_dans_le_monde_2022.pdf (consulté : 23.12.2023).

Pane J. F., Steiner E. D., Baird M. D., Hamilton L. S., Pane J. D. (2017) *Informing Progress: Insights on Personalized Learning Implementation and Effects*, RAND Corporation, https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2042.html (consulté : 12.06.2023).

Vesselinov R., Grego J. (2012) *Duolingo Effectiveness Study*, City University of New York, https://www.languagezen.com/pt/about/english/Duolingo_Efficacy_Study.pdf (consulté : 04.11.2023).

À propos des auteurs

Bouzeria Iman – titulaire d’un doctorat en lettres françaises et sciences du langage, et actuellement chercheuse permanente à l’Institut National de Recherche en Éducation. En tant que responsable d’équipe et cheffe de projets en didactiques des langues étrangères et innovation pédagogique, je me focalise sur les sciences de l’éducation et l’enseignement des langues étrangères, particulièrement le français langue étrangère (FLE). Avec une riche expérience acquise sur une décennie dans l’enseignement primaire et huit années en qualité d’enseignante vacataire universitaire, je m’attache à l’élaboration de méthodes pédagogiques efficaces, visant à améliorer l’acquisition linguistique et culturelle des apprenants dans un cadre éducatif multilingue et multiculturel.

Addar Zahra – titulaire d’un doctorat en didactique des disciplines, et chercheuse permanente à l’Institut National de Recherche en Éducation. Cheffe d’équipe de recherche en didactiques des disciplines et innovation pédagogique, je me concentre principalement sur les sciences de l’éducation, l’enseignement des langues et les pratiques pédagogiques. Mon expérience antérieure en tant qu’enseignante universitaire m’a permis de développer une perspective unique, combinant méthodologies d’enseignement traditionnelles et innovantes. Mon objectif est d’optimiser l’apprentissage des langues et de contribuer au développement de stratégies pédagogiques efficaces et adaptées aux besoins éducatifs contemporains.

Bouzeria Iman – holds a PhD in French Literature and Language Sciences, and is currently a researcher at the National Institute of Education Research. As a team leader and project head in foreign language didactics and pedagogical innovation, she focuses on education sciences and the teaching of foreign languages, especially French as a foreign language (FLE). With a rich experience gained over a decade in primary education and eight years as a part-time university teacher, she is committed to developing effective teaching methods aimed at enhancing the linguistic and cultural acquisition of students in a multilingual and multicultural educational environment.

Addar Zahra – holds a PhD in didactics, and is a permanent researcher at the National Institute of Education Research. As the head of a research team in discipline didactics and pedagogical innovation, his primary focus lies in educational sciences, language teaching, and pedagogical practices. His previous experience as a university lecturer has enabled him to develop a unique perspective, blending traditional and innovative teaching methodologies. His aim is to optimize language learning and contribute to the development of effective pedagogical strategies that meet contemporary educational needs.

Bouzeria Iman – doktorat z zakresu literatury francuskiej i nauk o języku, obecnie badaczka zatrudniona w Institut National de Recherche en Éducation w Algierze. Jako kierująca zespołem i szefowa projektów z zakresu dydaktyki nauczania języków obcych i innowacji pedagogicznej skupia się w badaniach na naukach o wychowaniu oraz nauczaniu języków obcych, w szczególności francuskiego jako języka obcego (FLE). Wykorzystuje bogate doświadczenie, zdobyte w trakcie dziesięciu lat pracy nauczycielki w szkole podstawowej i ośmiu lat pracy dydaktycznej na uniwersytecie, do opracowywania skutecznych metod pedagogicznych, zmierzających do lepszego przyswajania języka i kultury przez uczniów w wielojęzycznym i wielokulturowym otoczeniu edukacyjnym.

Addar Zahra – doktorat z zakresu dydaktyki nauczania przedmiotów, badaczka zatrudniona w Institut National de Recherche en Éducation, w Algierze. Jako szefowa zespołu badawczego dydaktyki nauczania przedmiotów i innowacji pedagogicznej, skupia się przede wszystkim na naukach o wychowaniu, nauczaniu języków i praktykach pedagogicznych. Wcześniej doświadczenia wyniesione z pracy nauczyciela akademickiego pozwoliły jej na rozwinięcie unikalnej perspektywy łączącej tradycyjne i innowacyjne metody nauczania. Głównym celem jej pracy jest optymalizacja metod uczenia się języków obcych i dążenie do rozwijania skutecznych strategii pedagogicznych, dostosowanych do współczesnych potrzeb edukacyjnych.

Synopsis

Early foreign language teaching presently plays an important role in research and debate; it assists the cognitive, social, and cultural development of young pupils. The presented study aims to emphasize the importance of including French as a foreign language in educational programs and to identify the most effective teaching methods.

The benefits stemming from the inclusion of early foreign language teaching into educational programs go beyond the mere acquisition of language skills. Firstly, learning a foreign language helps to develop sensitivity towards a country's culture, as well as teaches how to successfully communicate without prejudice, it promotes social inclusion, while also allowing to receive and better understand music, art, film and media content. Secondly, it develops a student's interpersonal and social skills, allowing for more effective and empathetic interactions, which is a very important skill in today's increasingly globalized world. Thirdly, bilingual children tend to have better working memory development compared to monolingual children, which in turn supports crucial cognitive functions such as problem-solving, text comprehension, and the overall acquisition of knowledge across various fields, thereby providing them with better opportunities during their later studies at the university level.

Three specific teaching methods are employed in early foreign language learning: interactional, communicative, and through play.

The difficulties observed in early foreign language teaching are related to the child's age and their level of cognitive and emotional maturity, as well as the teachers' methodological preparation and the availability of teaching materials.

The comparative analysis of studies conducted in different countries (France, Canada, India, Poland, Turkey, Algeria) demonstrates a large diversity and effectiveness of modern teaching methods which meet contemporary requirements.


Streszczenie


Aktualnie ważne miejsce w badaniach i dyskusjach zajmuje kwestia wczesnego rozpoczęcia nauki języka obcego, która sprzyja stymulacji rozwoju poznawczego, społecznego i kulturowego uczniów w młodym wieku. Celem prezentowanej w tekście analizy jest zwrócenie uwagi na walory włączenia do programów nauczania języka francuskiego jako obcego oraz wskazanie najskuteczniejszych metod kształcenia.

Korzyści wynikające z wczesnego wprowadzenia języka obcego do programów szkolnych przewyższają proste nabycie kompetencji językowych. Po pierwsze uczenie się języka obcego rozwija wrażliwość na kulturę kraju, którego języka uczy się dziecko, ułatwia skuteczną komunikację pozbawioną uprzedzeń, promuje włączenie społeczne, pozwala także na odbiór i lepsze rozumienie muzyki, sztuk plastycznych, filmów i treści medialnych. Po drugie rozwija umiejętności interpersonalne i społeczne dziecka, pozwalając na skuteczniejsze i bardziej empatyczne interakcje, co jest bardzo ważną umiejętnością we współczesnym świecie rosnącej globalizacji. Po trzecie u dzieci dwujęzycznych pamięć operacyjna rozwija się lepiej niż u dzieci jednojęzycznych, wspierając tym samym ważne funkcje poznawcze: rozwiązywanie problemów, rozumienie tekstu, ogólnie przyswajanie wiedzy z różnych dziedzin, stwarzając lepsze szanse w czasie późniejszej nauki na studiach.

We wczesnej nauce języka obcego stosuje się zwłaszcza trzy metody nauczania: interakcyjną, komunikatywną i przez zabawę. Trudności, jakie dostrzega się we wczesnym nauczaniu języka obcego, związane są z wiekiem dziecka i jego poziomem dojrzałości poznawczej oraz emocjonalnej, a także przygotowaniem metodycznym nauczycieli oraz dostępnością materiałów dydaktycznych. Analiza porównawcza badań prowadzonych w różnych krajach (Francja, Kanada, Indie, Polska, Turcja, Algieria) wskazuje na dużą różnorodność i skuteczność nowoczesnych metod nauczania, odpowiadających współczesnym wymogom.



Jolanta Maćkowicz* 

Joanna Wnęk-Gozdek* 

Ewa Śliwa* 

Aktywność społeczno-edukacyjna seniorów w środowisku wiejskim. Potencjał i ograniczenia

Abstrakt

Celem tekstu jest ukazanie aktywności podejmowanej przez seniorów w środowisku wiejskim, jak również różnego rodzaju utrudnień charakterystycznych dla ich środowiska zamieszkania. W badaniach zastosowano zbiorowe studium przypadku z wywiadem pogłębionym (Stake 2009). Przyjęta strategia jakościowa pozwoli na ukazanie indywidualnych doświadczeń w przeżywaniu własnej starości w kontekście możliwości i ograniczeń. Badaniem objęto 12 przypadków – rdzennych mieszkańców wsi w różnych regionach Polski, w przedziale wiekowym 67–80 lat. Badania wskazują na istnienie różnorodnych ograniczeń w podejmowaniu aktywności przez seniorów wiejskich. Spośród badanych przypadków większość seniorów nie poddaje się pasywnej starości i podejmuje działania na rzecz samorozwoju i aktywizacji swoich rówieśników, mimo pojawiających się trudności. Należy jednak podjąć działania na rzecz zwiększenia dostępności ofert aktywizujących osoby starsze w ich miejscach zamieszkania.

Słowa kluczowe: aktywna starość, starość na wsi, wykluczenie społeczne.

Social and Educational Activity of Seniors in Rural Environment. Potential and Limitations

Abstract

The aim of the text is to present the activities of seniors – residents of rural areas, as well as different obstacles typical for this living environment. The study was conducted using a collective case study with an in-depth interview (Stake 2009). The qualitative

Artykuł otrzymano: 31.03.2024; akceptacja: 24.06.2024.

* Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

strategy enables presentation of the respondents' individual experiences related to old age in the context of opportunities and limitations. The study covers 12 cases – native residents (aged 67-80) of villages located in different regions of Poland. The study shows that seniors in rural regions face various limitations to their activities. Most of the respondents do not remain passive in their old age and – despite difficulties – engage in activities towards self-development and activation of other seniors. However, some measures should be implemented to increase the availability of activities for senior citizens in their place of residence.

Keywords: active old age, old age in rural areas.

Wprowadzenie

Specyfika życia osób starszych zamieszkujących środowisko wiejskie stanowi jeden z najistotniejszych problemów społeczno-edukacyjnych i demograficznych współczesnego świata w kontekście globalnego starzenia się społeczeństw. Na wszystkich szczeblach, począwszy od globalnego – europejskiego, poprzez krajowy i regionalny, podejmowane są działania na rzecz podniesienia jakości życia osób starszych, zwłaszcza na terenach wiejskich, gdzie ilość ofert kierowanych do seniorów jest znacznie mniejsza niż w środowiskach miejskich. W społeczeństwach wiejskich, zwłaszcza ulokowanych w dużej odległości od miast, seniorzy są grupą szczególnie narażoną na społeczną izolację i marginalizację. Sytuację dodatkowo pogarsza wyludnienie (Augère-Granier, McEldowney 2020). Jak wynika z licznych badań, osoby starsze szczególnie odczuwają potrzebę kontaktu z drugim człowiekiem, rozmów, wymiany doświadczeń i bycia potrzebnym. Poczucie wspólnoty może być osiągnięte poprzez udział w życiu towarzyskim, sąsiedzkim, w różnych formach animacji czy podejmowaniu inicjatyw lokalnych. Taka aktywność w środowisku zamieszkania wpływa korzystnie na seniora oraz jego najbliższe otoczenie (GUS 2021).

Celem artykułu jest ukazanie aktywności podejmowanej przez seniorów w środowisku wiejskim, jak również utrudnień i ograniczeń charakterystycznych dla ich środowiska zamieszkania na tle istniejących w Polsce różnych form aktywizacji. We wszystkich krajach europejskich w ostatnich latach nasila się proces starzenia się społeczeństwa. Wyraża się on dynamicznym wzrostem liczby bezwzględnej osób uznawanych za starsze, jak również udziałem tej grupy w całym zbiorze ludności, przy czym w Polsce „przemiany demograficzne wyprzedzają wzrost gospodarczy i technologiczny” (Adamczyk 2022: 191). Pod koniec 2020 roku liczba osób w wieku 60+ wynosiła 9,8 mln. Odsetek osób starszych osiągnął poziom 25,6%. Według prognozy GUS (2021) w 2030 roku, w Polsce będzie 10,8 mln osób starszych, a w 2050 r. – 13,7 mln. Osoby te będą stanowiły około 40% ogółu ludności Polski. Pod względem płci w grupie seniorów dominują kobiety. W 2020 stanowiły one 58,1% całej populacji. W najmłodszej grupie wiekowej seniorów (60+) na 139 kobiet przypadało 100 mężczyzn. Według prognoz demograficznych statystyczny Polak w wieku 60 lat ma przed sobą 17,9 roku życia, a statystyczna Polka 23,2 roku (GUS 2021).

Zmiany struktury wiekowej dotyczą zarówno miast, jak i terenów wiejskich. W 2020 roku odsetek osób w wieku senioralnym zamieszkujących miasta stanowił 27,8%, a wsie – 22,3% (GUS 2021). Według prognoz w roku 2050 populacja osób starszych na wsiach będzie wynosić 27% (Wrzochalska 2018). W odniesieniu do przewidywanych zmian demograficznych pojawia się potrzeba jeszcze bardziej wnikliwych analiz: po pierwsze wyzwań w płaszczyźnie ekonomicznej, psychologicznej, socjalnej i kulturalnej, a po drugie ograniczeń oraz barier utrudniających seniorom kreowanie i korzystanie z form aktywności (Avramov, Maskow 2003). Ważnym zadaniem stanie się zapewnienie odpowiedniej jakości życia tej kategorii wiekowej zwłaszcza na terenach wiejskich, gdzie oferta kulturalno-edukacyjna jest znacznie mniejsza i trudniej dostępna. Podejmowane działania powinny mieć charakter wielokierunkowy i obejmować działania na rzecz edukacji do starości, aktywizowania oraz utrzymywania motywacji wewnętrznej do pozostania aktywnym jak najdłużej. Aktualnie w Polsce jest 43 122 wsi, gdzie zamieszkuje 40% ludności (Wilkin, Hałasiewicz 2020).

Aktywizacja w środowisku lokalnym osób starszych zamieszkujących wsie

W środowiskach wiejskich można wyszczególnić wiele możliwych obszarów aktywności osób starszych. Są one zróżnicowane ze względu na płeć. Mężczyźni raczej pozostają aktywni niezmiennie w tych samych obszarach: podejmują prace dorywcze, włączają się w prowadzenie gospodarstw, a także podtrzymują kontakty sąsiedzkie. Kobiety częściej angażują się w życie rodzinne oraz lokalnej społeczności, podejmując różnego rodzaju inicjatywy samopomocowe. Owe działania, zgodnie z teorią aktywności Havighursta, podtrzymują aktywność seniorów po utracie ich pierwotnych ról i pozwalają pozostać integralną częścią społeczności, co z kolei przekłada się na zachowanie satysfakcji z życia i poczucia użyteczności (Maćkowicz 2024: 19).

Aktywność fizyczna jest jednym z kluczowych czynników warunkujących stan zdrowia i sprawność funkcjonalną osób starszych. Obejmuje ona różne formy aktywności, jednakże w środowiskach wiejskich sprowadzają się głównie do spacerów, ogrodnictwa i ciężkiej pracy fizycznej (Rowiński, Dąbrowski, Kostka 2015; Kostka, Kostka 2021).

Dużym zainteresowaniem wśród osób starszych cieszy się oferta kulturalna klubów seniora. Obejmuje ona różnego rodzaju warsztaty rozwijające pasje oraz zajęcia sportowe. W Polsce jest ich około tysiąca (Pogrzebny 2021; Maćkowicz 2024).

W mniejszych miejscowościach centrum aktywizacji stanowią świetlice wiejskie oraz organizacje np. Koła Gospodyń Wiejskich (Lisowska, Łojko 2022). Ich zaletą jest to, że stanowią środowiska integracji międzypokoleniowej oraz promocji rękodzieł i kultury ludowej. Osoby zaangażowane w działalność Kół Gospodyń dbają o przekaz tradycji i zwyczajów związanych z danym regionem, specjalizują się w organizowaniu kursów pieczenia i gotowania, degustacji potraw na uroczystości i festyny gminne. Przygotowują także charakterystyczne dla polskich świąt ozdoby i de-

koracje, np. wieńce dożynkowe czy palmy wielkanocne, oraz przekazują młodszemu pokoleniu umiejętność tworzenia kultury regionalnej (Wilowska 2007, Krawiec 2019). W 2021 roku było zarejestrowanych 11 145 organizacji (*Koła gospodyń wiejskich stan na dzień 7.03.2023*). Większość z nich nie ma osobowości prawnej, dlatego nie może prowadzić działalności gospodarczej ani pozyskiwać wsparcia finansowego z samorządów, stąd zmuszone są poszukiwać sponsorów lub utrzymywać się ze składek członków (Krawiec 2019).

Osoby starsze mieszkające na terenach wiejskich doświadczają licznych trudności w dostępności do różnego rodzaju ofert wolnoczasowych i edukacyjnych, które mogą wpływać na ich ekskluzję społeczną (Wrzochalska 2018). Bariery te w istotny sposób ograniczają partycypację w różnego rodzaju aktywnościach. Sytuację pogorszyła pandemia Covid-19. Wstrzymała ona lub ograniczyła działalność większości instytucji kultury. Do głównych przyczyn wykluczenia społecznego osób starszych w środowiskach wiejskich należy: zła sytuacja materialna, liczne ograniczenia zdrowotne oraz słaba kondycja fizyczna związana z wiekiem, utrudniony dostęp do usług, ograniczona mobilność oraz słabe relacje społeczne i niskie poczucie bezpieczeństwa (Walsh, O'Shea, Sharf 2012). Położenie geograficzne i ukształtowanie terenu także sprzyja odizolowaniu całych wiosek. Na odizolowanych obszarach obserwuje się tendencje do tłumienia usług publicznych, brak w tych wioskach usług opieki medycznej, pocztowych czy bankowych. Te, które były, nierzadko są likwidowane z powodu oszczędności i przenoszone do pobliskich miast. Również ograniczenie usług transportowych sprzyja marginalizacji społecznej seniorów w tych środowiskach (Gucher 2015: 71–73). Jak wynika z badań GUS (Główny Urząd Statystyczny 2021), w 2020 r. udział osób powyżej 60 roku życia w ogólnej liczbie członków w różnych kołach, klubach lub sekcjach wynosił 36,4%. Dane te są oczywiście zróżnicowane regionalnie. W 2020 r. najwyższy udział osób w wieku 60+ odnotowano w województwie kujawsko-pomorskim (53,2%), łódzkim (46,7%) oraz zachodniopomorskim (42,8%), najniższy zaś – w województwie dolnośląskim (23,1%) i małopolskim (29,7%).

Założenia metodologiczne

Celem badań jest opis podejmowanej aktywności przez seniorów mieszkających w środowiskach wiejskich. Tłem dla badań uczyniono różne formy aktywizacji skierowane do tej kategorii wiekowej i w tym kontekście ważne było poznanie świadomości narratorów na temat istniejących możliwości w ich środowiskach lokalnych. Badaczki próbowały uzyskać odpowiedź na następujące pytania:

- Jakie formy aktywności są dostrzegane przez rozmówców w ich miejscach zamieszkania?
- Jakie formy aktywności są podejmowane przez badanych?
- Jakie trudności ograniczają aktywność seniorów?

W badaniach zastosowano zbiorowe studium przypadku z wywiadem pogłębionym (Stake 2009). Przyjęta strategia jakościowa pozwala – zdaniem badaczek – na

dogłębne zbadanie problemu oraz ukazanie indywidualnych doświadczeń w przeżywaniu własnej starości w kontekście możliwości i ograniczeń.

Badania zostały przeprowadzone wśród 12 rdzennych mieszkańców wsi w różnych regionach Polski: województwo zachodniopomorskie, podkarpackie i małopolskie. Rejony te są zróżnicowane geograficznie, pod względem gęstości zasiedlenia, poziomu urbanizacji oraz historycznych doświadczeń. Badane osoby były dobrane według klucza odległości zamieszkania od obszaru podlegającego wpływom wielkomiejskim. Znaczna odległość od miasta gwarantowała zachowanie endemicznych rytuałów, obrzędów i wierzeń, kształtujących życie i mentalność mieszkańców, jak również ograniczała możliwość korzystania z wpływów kulturowych korygujących wzory typowe dla tradycyjnych obszarów wiejskich. Uczestnicy badania znajdowali się w przedziale wiekowym 67–80 lat, w tym 10 kobiet i 2 mężczyzn. Rozmówcy byli osobami samotnymi, owdowiałymi lub zamężnymi. Dokonując analizy wywiadów, zachowano oryginalne formy wypowiedzi. W nawiasach podano wiek i płeć badanych (gdzie „K” oznacza kobietę, zaś „M” – mężczyznę).

Badania realizowane były od marca 2022 roku do stycznia 2023 roku w wybranych gminach wiejskich rozproszonych na terenie Polski. Badani zostali dobrani w sposób celowy, do badań wybrano wyłącznie osoby mieszkające na wsi od urodzenia. Wywiady były w większości przeprowadzane w bezpośrednim kontakcie z badanymi, a w 3 przypadkach odbyły się online ze względu na znaczną odległość zamieszkania.

Analiza uzyskanych wyników badań

Formy aktywności dostrzegane przez rozmówców w ich miejscach zamieszkania

Jednym z dostrzeganych i zapamiętanych przez narratorów wydarzeń na wsiach są festyny, które gromadzą razem wszystkie pokolenia. Organizowane w różnych gminach stanowią możliwość zaprezentowania kultury regionów, zespołów folklorystycznych, degustacji potraw przygotowanych przez Koła Gospodyń Wiejskich, pokazów akcji ratunkowych Ochotniczej Straży Pożarnej czy rozgrywek piłkarskich na gminnych obiektach sportowych. Te swoiste święta są okazją do spotkań w gronie sąsiedzkim i zabawy na świeżym powietrzu.

Jak był festyn, to przyjeżdżał pan grajek, jest ich teraz dwóch, kiedyś był sam. Nie z naszej gminy, aż z Marcinkowic, on pięknie gra, też na weselach, pięknie, potrafi się pięknie bawić i z dorosłymi i z dziećmi. Zawsze jest zapraszany, żeby śpiewał (M7, 77).

Festyn to u nas to wydarzenie, zjeżdżają się ludziska z pobliskich miejscowości. Jest okazja wyjść z domu i porozmawiać z sąsiadami. U nas sołtysowa pilnuje, aby muzyka była na poziomie i dzieci miały się gdzie pobawić. Sprowadza takie dmuchane zamki i trampoliny. Ja chodzę zawsze na pokazy strażackie, bo kiedyś sam byłem strażakiem, to mnie ciągnie na takie widowiska (M11, 79).

Badane kobiety na terenach wiejskich są zaangażowane głównie w różnego rodzaju sformalizowane formy aktywności. Wiele z nich odbywa się na terenie wiejskich świetlic. Służą one różnym celom, w tym towarzyskim. Ale co najważniejsze, stanowią miejsca integracji społecznej. Dochodzi w nich do spotkań przedstawicieli różnych pokoleń.

Na świetlicę, to zawsze można było przyjść, pograć w gry, starsze osoby z tego korzystały... Kiedyś przed każdymi większymi świętami spotykaliśmy się na świetlicy. Robiliśmy palmy, malowały jajka, przygotowywały ołtarze na Boże Ciało, w sierpniu wieńce dożynkowe, potem ozdoby choinkowe, kartki świąteczne i tak przez cały rok coś. Organizowaliśmy różnego rodzaju kiermasze i dzięki temu mieliśmy fundusze. Każda przychodziła z dziećmi, wnukami. Dzieci uczyły się od nas różnych rękodzieł. To było prawdziwe centrum kulturalne we wsi (K1, 67).

Dużą rolę w tym, czy przetrwa ta tradycja odgrywają ludzie. Jeśli nie będą się wstydzili swoich korzeni, tradycji to ona przetrwa. U nas we wsi z pokolenia na pokolenie uczymy się malować. Teraz już nasze wnuki próbują swoich sił na konkursach (K3, 78).

Działalność na rzecz osób starszych na terenach wiejskich w głównej mierze jest organizowana przez instytucje publiczne prowadzone przez samorządy oraz organizacje społeczne i kościoły.

Głównym pomysłodawcą był ówczesny proboszcz parafii, już nieżyjący. On bardzo dbał o promowanie kultury regionu... Wie Pani, to był prawdziwy kapłan...taki z powołania, no takich kapłanów to potrzeba, ludzie go poważali... To on nas tak namawiał, żeby wychodzić do ludzi... I mawiał „kto śpiewa, ten dwa razy się modli”... I tak się zrodził pomysł, aby zorganizować zespół ludowy (K2,72).

Osoby publiczne, lokalne autorytety, naturalni przywódcy tacy jak ksiądz, wójt lub nauczyciel inspirują do aktywności ludność wsi, sprawiając, że życie miejscowości, kierowane rytmem pór roku i obrzędów religijnych, nabiera różnorodności i kolorytu. Z narracji badanych wynika, że najskuteczniejszym liderem w środowisku wiejskim jest ktoś, kto „czuje sercem” to środowisko i docenia jego wartość.

Koło Gospodyń – to raczej, chyba, Wójtowie wpadli na taki pomysł, tak myślę, że to było raczej z gminy. To była taka propozycja, założenia tych Kół Gospodyń Wiejskich, no i właśnie sołtysowie to zorganizowali, a nasze Koło to Walcz! (K1, 67).

Choć czasy, gdy kobiety zbierały się, by wykonywać wspólnie gospodarskie obowiązki, takie jak na przykład darcie pierza czy przebieranie ziemniaków, być może odeszły w przeszłość, to jednak odnaleziono nowe formy aktywności pod egidą Kół Gospodyń Wiejskich. W kołach tych kultywuje się wspólną pracę, często związaną z podtrzymywaniem tradycyjnych zwyczajów i obrzędów np. malowanie – kraszenie – pisanek wielkanocnych czy zaplatanie palm, bądź też wspólne pieczenie ciast i placków przed Bożym Narodzeniem. Oprócz tego w grupach tych kultywuje się tradycyjne tańce, przyśpiewki typowe dla danego regionu. Najbardziej kompetentni w przekazywaniu młodemu pokoleniu zapomnianej kultury są najstarsi członkowie społeczności wiejskiej.

Czasami aktywizującymi osoby starsze są sąsiedzi, którzy biorą czynny udział w życiu społecznym i korzystają z ofert na terenie wsi.

Była taka jedna fajna babka. Zrobiła zebranie i właśnie zaproponowała zapisanie się do tego Koła Gospodyń Wiejskich. My przeważnie jeździłyśmy, potrawy pomagałyśmy robić. Potem jeszcze ktoś doszedł. Jak to się zaczęło zawiązywać, to tych osób było mało. Potem, jak już się kolejne osoby zapisały, to zaczęło działać to Koło (K1, 67).

W każdym środowisku znajdują się osoby, które posiadają naturalną potrzebę działania ponad przeciętność. Codzienne, pełne obowiązków życie okazuje się dla nich niewystarczające, stąd stają się siłą napędową inicjatyw podejmowanych przez wiejską społeczność. Słowa entuzjastycznej zachęty działają mocniej niż poczucie obowiązku, skądinąd tak charakterystyczne dla społeczności wiejskiej.

Ja byłam w Zespole od początku, wcześniej należałam do Rady Parafialnej. Tak, od samego początku, zawsze miałam takie społeczne ciągoty. Lubiłam się angażować w różne inicjatywy (K2,72).

Zdaniem rozmówców znaczącą rolę odgrywają lokalne ośrodki kultury i kluby, stwarzające możliwość rozrywki i rozwoju zarówno starszym, jak i młodym mieszkańcom, służąc tym samym integracji i solidarności międzypokoleniowej.

Gmina, a dokładniej Gminny Ośrodek Kultury. Im zależy, aby coś się działo. Festyny, rozrywki piłkarskie, występy artystyczne (K8, 80).

W środowiskach wiejskich to głównie kobiety pełnią funkcję animatorek społeczności lokalnych, ponieważ właśnie one wykazują naturalną potrzebę podtrzymywania relacji oraz komunikowania się z innymi.

Koleżanka mnie spotkała, jak szłam do sklepu i tak pyta mnie „pójdziesz do klubu?”, bo przecież tak dziko siedzieć całymi dniami w swoim towarzystwie. To się raz wybrałam. Jej syn nas zawiózł, bo u nas auta nie ma, a do klubu jest spory kawałek. Spodobało mi się. Sama bym tam nie dotarła, ale koleżanka zawsze mnie zabiera (K4, 67).

Mężczyźni w schematycznej rzeczywistości tradycji wiejskiej odnajdują się w bardziej typowych dla panów zajęciach. Przynależność do Ochotniczej Straży Pożarnej związana jest z poczuciem dumy i traktowana jak wyróżnienie. Już młodzi chłopcy marzą o tym, by w przyszłości tak, jak ich wujowie, ojcowie, czy wcześniej dziadkowie, mogli znaleźć się w szeregach Ochotniczej Straży Pożarnej.

Do Ochotniczej Straży Pożarnej to mnie sąsiad wciągnął. Brakowało im ludzi, a mnie zwolnili z pracy, bo zakłady padły... Pomyślałem, co mi zależy, pójdę, zobaczę i tak zostałem na kilka lat. Zajęcia nie brakowało, bo blisko droga krajowa, nieraz jechało się do wypadków albo do podtopień. No i u nas Straż zawsze trzyma wartość przy Grobie na Wielkanoc (M11, 79).

Zdarza się, że prężnie działające organizacje, stowarzyszenia lub grupy w pewnych momentach zawieszają swoją działalność lub przestają istnieć z powodu wycofania się lub śmierci lidera. W wielu przypadkach brakuje w środowisku lokalnym osób, które mogłyby zastąpić dotychczasowych działaczy.

My przez dwa lata nie mieliśmy sołtysa. Po prostu nie było. Nikt nawet zebrania nie robił przez dwa lata. Nie wiem, jak to się stało. Potem wybuchła pandemia, nic nie było, cisza (K2,72).

Wszystkie przywoływane przez rozmówców podmioty wywodziły się ze środowiska wiejskiego. Z racji sprawowanej funkcji, urzędu oraz osiągniętego wieku angażowały się w tworzenie środowisk popularyzujących różnego rodzaju aktywność dla osób starszych.

Formy aktywności podejmowane przez badanych

W niektórych miejscowościach oferty przeznaczone dla seniorów są przygotowywane przez biblioteki szkolne czy grupy parafialne. Stanowią one odskocznnię od dotychczasowej monotonii ciężkiej pracy na roli. Niektórzy badani, nie mogąc uczestniczyć w zorganizowanych formach z powodu rozmaitych ograniczeń, dbają o codzienną aktywność poznawczą.

Bardzo lubię czytać [...], mam czas na czytanie. Książki pożyczam tutaj w szkolnej bibliotece, mają dużo nowości nie tylko dla dzieci, zawsze coś dla siebie znajdę (K4,67).

W ogóle lubię czytać i dużo dotychczas przeczytałam. A teraz z uwagi na mój wzrok to te...audio...audiobooki. Syn mi ściąga z internetu, bo ja samodzielnie nie obsługuję internetu niestety. Albo sobie kupuję albo dostaję na Gwiazdkę, czy na urodziny, bo wiedzą, że mnie to interesuje. Teraz aktualnie syn mi podrzucił Adwokat diabła – bardzo dobrze, bo film oglądałam, a teraz będę książkę odsłuchiwała (K12, 77).

Wielokrotnie można było usłyszeć od interlokuterek o ich zamiłowaniu do uczestnictwa w szeroko rozumianej kulturze dostępnej dzięki obecności bibliotek usytuowanych przy szkołach, Gminnych Ośrodkach Kultury czy przy urzędach gminy i parafiach. Także świat ich fantazji i wyobraźni sięga daleko poza rzeczywistość zamieszkiwanej miejscowości. Muzyka to kolejna sfera doznań dająca nie tylko przyjemność, lecz także pozwalająca na radzenie sobie z trudnymi emocjami, które towarzyszą codziennemu życiu.

Słucham muzyki, ja w ogóle zawsze marzyłam, aby śpiewać, ale na wsi nie było możliwości rozwijania talentu. Gospodarka, praca na roli, dzieci... a teraz, jak już miałabym czas, to znowu sił nie ma. Kocham muzykę. Ja ją ... jakby to powiedzieć, wie Pani, ja po prostu czuję muzykę. (K2, 72).

Z kolei zamiłowanie do rozwiązywania krzyżówek pozwala na rozwój wiedzy, ale także zapobiega otępieniu sprzyjając utrzymaniu zdolności do zapamiętywania pojęć i sprawności umysłowej.

Lubię krzyżówki rozwiązywać, codziennie rozwiązuję, to jest moja pasja. Rozwiązuje takie trudniejsze, a jak nie znam hasła, to wnuczek w internecie mi sprawdza. Teraz młodzi mają możliwości, a nie to, co my, nas było w domu ośmioro, tylko dwoje skończyło szkoły, reszta miała rodzicom pomagać. To się teraz człowiek, jak już nogi nie noszą, może trochę pouczyć (K5, 74).

Istotną częścią aktywnego życia seniorów w małych miejscowościach są relacje sąsiedzkie, towarzyskie i spotkania religijne.

Bardzo lubię się spotykać z sąsiadkami. Kiedyś jak działała świetlica, to się spotykaliśmy tam. Teraz mamy taki rytuał, że co wieczór idziemy na spacer. U nas dookoła są pola i lasy. Zawsze coś się dowiem, co we wsi. Pośmiejemy się, poplotkujemy, co tam u sąsiada w ogródku i wracamy do swoich obowiązków. Na jesień to się na grzyby umawiamy (K1, 67).

Część z nas należy do Kółka Różańcowego w parafii. Do kościoła mamy kawał drogi, to się spotykamy u którejś w domu na wspólnym różańcu. W lecie to pod kapliczkę idziemy. Czasem wybieramy się razem na cmentarz. Posprzątamy swoje groby no i tych, do których już nikt nie zagląda, bo młodzi dawno wyjechali za granicę (K4, 67).

W miejscowościach, w których prowadzono badania, nie funkcjonowały bardzo popularne w miastach Uniwersytety Trzeciego Wieku (UTW). W nielicznych domach kultury były organizowane jedynie kursy komputerowe finansowane z unijnych funduszy. Osoby starsze, z którymi prowadzono wywiady, wiedziały, że w pobliskich miastach są organizowane wykłady i prelekcje w ramach UTW, jednak konieczność dojazdu w wielu przypadkach uniemożliwiała im korzystanie z tych ofert.

Jest tylko przy Liceum Pedagogicznym Uniwersytet Trzeciego Wieku. Tam moja przyjaciółka chodzi, też moja inna koleżanka, emerytowana nauczycielka. Mnie też namawiały, ale ja nie miałam jak dojechać. Chodziłam na śpiewanie seniorów, ale zrezygnowałam, to się już rozpadło (K1, 67).

Narracje badanych osób wskazują, że istnieje potrzeba promowania istniejących form aktywności edukacyjnej wśród starszych osób oraz tworzenia ofert dostosowanych do ich potrzeb i zainteresowań. Konieczność kreowania nowych treści edukacyjnych skierowanych do seniorów generują zmiany w świecie społecznym w sferze zarówno komunikacyjnej, jak i poznawczej. Przekazywanie treści związanych z poznawaniem świata, podtrzymywaniem, ale także nawiązywaniem kontaktów z innymi ludźmi niewątpliwie umożliwia internet. Może to mieć istotne znaczenie w budowaniu poczucia integracji seniorów z resztą społeczeństwa.

Trudności ograniczające aktywność seniorów

Przeprowadzone badania wskazują, że w niektórych przypadkach specyfika zamieszkania w środowisku wiejskim warunkuje powstanie utrudnień, z którymi nie muszą się borykać mieszkańcy miast.

Pierwszą kwestią jest niedostateczna dostępność do usług medycznych, co w wieku seniorów jest ważnym elementem odczuwania satysfakcji z życia, w szczególności tych, którzy od urodzenia mieszkają na wsi i mentalnie czują się odpowiedzialni za gospodarstwo rolne dziedziczone z pokolenia na pokolenie. Osoby mieszkające całe życie na wsi z reguły nie zwracają uwagi na swój stan zdrowia. Obowiązki wynikające z posiadania ziemi nie pozwalają im skoncentrować się na złym samopoczuciu. Niestety wieloletnia eksploatacja organizmu daje znać o sobie po przejściu na emeryturę.

Ciężka praca na fechtunku w kopalni pozbawiła mnie sił na starość. Teraz ciężko mi myśleć o jakiś innych zajęciach niż wizyta u lekarzy. Tak chodzę od jednego do drugiego i tak mija mi czas (M7, 77).

No, ja chodzę rzadko na te spotkania do świetlicy [klubu seniora], bo mam nogi chore i puchną mi, a z przystanku kawałek mam. Byłam parę razy, jak mnie sąsiad podwiózł, tak żeby posiedzieć i się pośmiać (K3, 78).

Ja musiałam zrezygnować z tych spotkań [Koła Gospodyń], nie stać mnie, brakuje mi na leki, więc muszę wybrać... choć muszę przyznać, że to samotne siedzenie w domu powoduje u mnie poczucie przygnębienia i zły nastrój. Brakuje mi towarzystwa innych ludzi (K10, 67).

Okoliczności zamieszkania w małych miejscowościach generują dalsze utrudnienia w aktywnym spędzaniu czasu przez seniorów. Taką okolicznością może być usytuowanie domu daleko od szosy (centrum miejscowości, przystanku autobusowego) oraz konieczność dojazdu do pobliskiego miasta publicznym transportem i zakup biletów na przejazdy. Szczególną motywację muszą wzbudzić w sobie osoby, które samotnie wybierają się w taką podróż. Nierzadko jest to dla nich obciążające fizycznie i psychicznie (dotychczas rzadko opuszczali miejsce zamieszkania).

Kiedyś były takie spotkania w miejscowej szkole, ale teraz od nas trzeba dojechać, a ja już nie jestem w stanie, bo zimą zasypane drogi i busy często odwołują, i nie mam jak jechać. Ja w ogóle nie jestem amatorem zimy. Zima jest dla mnie trudnym okresem, może nie jest brzydka, ale jak zasypie, to przez kilka dni nie można wyjść z domu, a co dopiero na przystanek (K3, 78).

Po śmierci męża jakoś tak oklapłam i nie chce mi się wyjeżdżać z grupą [Kołem Gospodyń Wiejskich], straciło to sens. Jak jestem teraz sama, to nie mam już z kim się dzielić, nawet urokami wyjazdu (K6, 77).

W narracjach badanych przejawiają się także bariery natury mentalnościowej, utrwalone w transmisji międzygeneracyjnej. Determinują one wzory zachowań oczekiwane społecznie w tradycyjnym środowisku wiejskim. Osoby starsze, rdzenni mieszkańcy wsi, przestrzegają wymogów opinii społeczności lokalnej, rezygnując z prób zmiany starych wzorców. Aktywność pozadomowa kobiet często przeszkadza mężczyznom i jest przyczyną różnych konfliktów.

Na wsi panuje przekonanie, że nie wypada starszej kobiecie latać po wsi albo „skakać” [uprawiać aerobik] (K2, 72).

Ja się dopiero zaczęłam spotykać i wyjeżdżać, jak mój umarł. Bo on wcześniej miał takie pojęcie, że baba to powinna w domu siedzieć, a nie po wsi latać i chłopca samego w domu zostawiać (K8, 80).

Także w przypadku mężczyzn, seniorów mieszkających na wsi, pojawiają się przeciwwskazania do aktywności – normalnej w przestrzeni miejskiej. W środowisku wiejskim istnieje wysoki stopień kontroli społecznej, narzucający realizowanie schematycznie ujętej roli mężczyzny.

Mąż, jak był młodszy, to do Ochotniczej Straży Pożarnej należał. A teraz już zdrowia nie ma. To siedzi w domu, czasem z sąsiadem zagada. Nawet na spacer go ciężko wyrwać, bo mówi, że się ludziska będą patrzeć, że on po wsi chodzi (K3, 78).

Zdarza się, że osoby starsze samoistnie skazują się na samotność, uznając, że pozostaje im jedynie oczekiwać na śmierć. Mogą mieć wpływ na to trudne warunki finansowe oraz sytuacja rodzinna.

Pani, ja już swoje życie przeżyłam i nie mogę myśleć o przyjemnościach tylko, żeby mieć na chleb i lekarstwa, chociaż to samotne siedzenie w domu i patrzenie w okno to takie trochę oczekiwanie na śmierć...no starość się Panu Bogu nie udała, oj nie udała... (K8, 80).

W wypowiedziach kilku rdzennych mieszkańców wsi dominuje przekonanie, że praca w polu jest najważniejsza, nawet dla starszych, którzy już nie muszą tego robić i mogliby spożytkować ten czas dla siebie.

Ja bym się i może wybrała, ale zimą, jak nie ma roboty w polu, tylko dojazd trudny, jak tu zasypie, no i bilet trzeba kupić w dwie strony. Zima, wie Pani, jest najgorsza, nic tylko telewizor zostaje, bo i z sąsiadami kontakt się urywa, więc nie ma do kogo się odezwać. Każdy siedzi u siebie i w sumie to się cieszy, że ma czym napalić w piecu, że w domu ciepło..., no ale ciężko, jak nie ma się do kogo odezwać (K9, 69).

Ziemie przepisałem na dzieci i dostałem za to emeryturę, Ale dzieci nie chcą ojcowizny i wyjechały z kraju. Serce mi pęka, gdy patrzę, jak to marnieje. Dlatego muszę te ziemie obrabiać, bo takie prawo ludzkie i boskie (M11, 79).

Wśród występujących trudności wyodrębniły się obiektywne, niezależne od seniorów, takie jak: stan zdrowia, dostępność, do usług medycznych, transportu publicznego, konieczność opłaty za przejazd, a także bariery natury mentalnościowej oraz kulturowej. Pomimo dostępności czasu wolnego, jakie daje przejście na emeryturę, badani wskazują na różnorodne problemy ograniczające bądź uniemożliwiające aktywność poznawczą, kulturową, edukacyjną i towarzyską.

Dyskusja i wnioski

Przeprowadzone badania wskazują na istnienie różnych barier i ograniczeń w podejmowaniu aktywności przez seniorów wiejskich. Bariery te mają charakter obiektywny oraz subiektywny, mentalny. Wśród obiektywnych przeszkód badani wymieniali: stan zdrowia, trudną sytuację materialną, brak liderów, brak ofert dostępnych w miejscu zamieszkania i problemy z mobilnością, a także pandemię. Podobne rezultaty uzyskano w badaniach Kingi Lisowskiej i Majki Łojko (2022).

Wśród barier mentalnych z kolei znalazły się: wzorce powielane w przekazie międzygeneracyjnym, normy zachowań oczekiwane społecznie od seniorów, wdrukowana konieczność kontynuowania pracy na roli nawet w okresie starości oraz brak akceptacji ze strony mężczyzn dla aktywności pozadomowej, pozarodzinnej kobiet. Kwestie emancypacji kobiet, jak i społeczności wiejskich, mimo przemian, nadal budzą różne kontrowersje (Frączak 2021). Tymczasem, jak zauważa Agnieszka Drzazga, „cele społeczne pożądane przez kobiety wiejskie to: bycie aktywistką lokalną, kobietą zorientowaną na współpracę w zakresie aktywności społecznej oraz bycie lokalną liderką bez udziału w strukturach władzy formalnej” (Drzazga 2019: 119).

Z jednej strony wypowiedzi badanych wyraźnie podkreślają ograniczenia i bariery, które stają się dla nich nie do pokonania, z drugiej jednak – wielu z nich podejmuje indywidualną aktywność możliwą do realizacji w danych warunkach materialno-zdrowotnych. Do aktywności tego typu badani zaliczają: czytelnictwo, rozwiązywanie krzyżówek, słuchanie muzyki, spotkania świetlicowe, sąsiedzkie.

Reasumując, narratorzy dostrzegają pewne formy aktywizacji w ich środowisku zamieszkania, ale wskazują również wyraźnie na przeszkody w ich podejmowaniu. Spośród badanych przypadków dziewięć osób, pomimo pojawiających się barier i ograniczeń, nie poddaje się pasywnej starości. Niektóre z badanych osób gromadzą wokół siebie inne starsze osoby, przyjmując w ten sposób rolę liderów społecznych, inicjatorów aktywności wolnoczasowe. Zawiązywanie lub odbudowa więzi społecznych w środowisku wiejskim jest kluczowym zadaniem liderów organizacji działających w środowisku (Piszczek, Knieć, Marcysiak 2021). Doświadczenia badanych osób potwierdzają założenia teorii aktywności Roberta J. Havighursta i współpracowników (Rembowski 1984). Narratorzy, odnajdując nowe, satysfakcjonujące role społeczne, realizują zadania rozwojowe charakterystyczne dla swojej grupy wiekowej, takie jak: przystosowywanie się do słabnących sił fizycznych i pogarszającego się zdrowia czy przystosowywanie się do emerytury i niższych dochodów. Role te pozwalają im, mimo różnych przeciwności losu, utrzymać pozytywny obraz samego siebie i zachować balans między pojawiającymi się stratami (śmierć współmałżonka, utrata zdrowia) a nowymi zadaniami i zasobami (Havighurst, Taba 1963). W trzech przypadkach (M7, K3, K10) badani jednoznacznie stwierdzają, że ze względu na dotykające ich problemy (finansowe, zdrowotne, transportowe) nie mogą uczestniczyć w żadnych aktywnościach, choć są świadomi różnych możliwości, które są dostępne dla ich rówieśników w miastach. O podobnych trudnościach związanych z transportem wspomina w publikacji Martyna Kawińska. Gminy wiejskie są często pozbawione możliwości korzystania z transportu publicznego w regularny sposób. Sytuacja ta przyczynia się do rezygnacji z aktywności, powoduje wykluczenie, a nawet izolację społeczną seniorów. U Kawińskiej jedna z narratorek zauważyła:

Cały czas chodzi o ten dojazd, żeby ludzie po prostu trochę wyszli z domu i pojechali do miasta, załatwili sobie u lekarza, czy zrobili zakupy, spotkali się ze znajomymi i wrócili. Żeby nie siedzieli tak dużo w domu, bo depresja jest za drzwiami (Kawińska 2022: 18).

W Polsce wprawdzie podejmuje się wiele kompleksowych działań na rzecz polityki senioralnej, wciąż jednak nie udało się wdrożyć satysfakcjonujących rozwiązań (szczególnie w małych miejscowościach). Nadzieje budzi aktualny program „Polityka Społeczna Wobec Osób Starszych 2030” (Ministerstwo Rodziny... 2018), który opiera się na trzech filarach, bezpieczeństwie, uczestnictwie i solidarności, oraz funkcjonowanie centrów usług społecznych (CUS), których celem jest integracja oraz rozwój dostępności usług i działań wspierających w społecznościach lokalnych. Działania samopomocowe podejmowane w środowisku sąsiedzkiem wobec osób starszych mogą mieć kluczowe znaczenie w przełamywaniu istniejących barier i ograniczeń. Wspomniane inicjatywy mogą przyczynić się do znacznego podniesienia jakości i poziomu życia osób starszych. Stosowane w ramach tej polityki metody mają na

celu wyzwolenie potencjału tkwiącego w seniorach, dlatego ważne jest, aby podejmowane działania uwzględniały indywidualne podejście. Istnieje szansa, że dzięki skutecznym i zintegrowanym działaniom rządu na wielu poziomach (krajowy, regionalny, lokalny) zostaną zminimalizowane wymienione przez badanych przeszkody o charakterze obiektywnym.

Trudniejsze do wyeliminowania będą przeszkody mentalne, utrwalone kulturowo przez całe pokolenia wśród rdzennych mieszkańców wsi. Dlatego oddziaływania na rzecz aktywizacji seniorów w środowisku wiejskim powinny skupić się głównie na kształtowaniu pozytywnego wzorca starości oraz promowaniu przykładów dobrych praktyk. Niewątpliwie sprzyjać temu może wykorzystanie potencjału kulturowego, w postaci tradycji, historii, obrzędowości naszego kraju i regionów wsi zamieszkałych przez osoby starsze oraz przejawianych przez seniorów cech przywódczych i animatorskich.

Wyzwania przyszłości dla starości na wsi

Należy podjąć działania na rzecz zwiększenia dostępności ofert aktywizujących osoby starsze w środowiskach wiejskich. Dla przykładu – władze lokalne powinny zapewnić bezpłatny transport (od drzwi do drzwi), aby umożliwić korzystanie z oferty (np. UTW, klub seniora) dla wszystkich chętnych w pobliskich miastach. Uczestnictwo w wybranej formie aktywności powinno być bezpłatne i cykliczne (minimum raz w tygodniu). Ponadto warto postawić większy akcent na edukację z zakresu pisanie projektów unijnych czy zdobywania różnych dotacji wśród osób, które chciałyby podjąć jakieś inicjatywy na rzecz rozwoju aktywności społecznej w środowiskach wiejskich. Wsparcie ze strony władz lokalnych mogłoby ograniczyć część istniejących barier (Lisowska, Łojko 2022).

Drugim obszarem priorytetowym jest zintensyfikowanie inicjatyw na rzecz edukacji do starości, czyli oddziaływań na całe społeczeństwo, edukacji przez starość, obejmujących działania wdrażane od najmłodszych pokoleń, i edukacji w starości, rozumianej jako aktywizowanie i wspieranie osób starszych (Szarota 2015) oraz promowanie kształcenia ustawicznego (The UNECE Ministerial Conference on Ageing 2022).

Kolejną istotną kwestią jest stworzenie okazji do interakcji z innymi ludźmi, które stają się często jedyną formą aktywności zwłaszcza w środowisku wiejskim. Szczególnie ważne w tym przedsięwzięciu są kontakty między i wewnątrzpokoleniowe, zaspokajające potrzebę wymiany doświadczeń oraz wsparcia emocjonalnego, co w konsekwencji przyczyni się do zwiększenia integracji społecznej (Poulain, Maćkiewicz 2021: 156). Bardzo popularna w ostatnich czasach stała się idea wolontariatu, owocująca stworzeniem z seniorami sieci relacji dających obopólną korzyść. Już dziś powinniśmy kształcić młode pokolenie, by umiało i ceniło nawiązywanie relacji z drugim człowiekiem oraz uznawało potrzebę korzystania z zasobów żywej wiedzy i historii, którą posiadają seniorzy. Zaowocować to może przełamywaniem stereoty-

pów oraz tworzeniem pozytywnego wizerunku własnej starości, przeżywanej twórczo, kreatywnie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami.

Uzyskane wyniki mogą stanowić podstawę do zaprojektowania dalszych badań (ilościowych) uwzględniających populację osób starszych (60+) rdzennych mieszkańców wsi na terenie całego kraju. Przyszłe badania mogłyby uwzględniać badania podłużne w celu śledzenia, w jaki sposób osoby starsze radzą sobie z pojawiającymi się barierami i trudnościami.

Bibliografia

- Adamczyk M. D. (2022) *Modele funkcjonowania osób starszych w tym niesamodzielnych w rodzinie*, „Roczniki Nauk Społecznych”, nr 3, s. 189–208, <https://doi.org/10.18290/rns22503.2>.
- Avramov D., Maskow M. (2003) *Active Ageing in Europe*, seria: *Population Studies*, nr 41(1), Council of Europe.
- Drzazga A. (2019) *Aktywność i aspiracje kobiet wiejskich w Polsce w: Trendy w zarządzaniu przedsiębiorstwem w ujęciu międzynarodowym*, A. Piotrowska (red.), Łódź, Akademia Młodych Innowatorów Zarządzania, s. 103–123.
- Frączak P. (2021) *Historia kół gospodyń wiejskich – między emancypacją a kolonizacją wsi*, „Kwartalnik Trzeci Sektor”, nr 55(3), s. 42–56.
- Główny Urząd Statystyczny (2021) *Sytuacja osób starszych w Polsce w 2020 r.*, Warszawa–Białystok, Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Białymstoku.
- Gucher C. (2015) *About Social Exclusion in Rural Areas in France: The Case of Elderly*, „Exlibris Biblioteka Gerontologii Społecznej”, nr 10(2), s. 71–85.
- Havighurst R. J., Taba H. (1963) *Adolescent Character and Personality*, New York, Science Editions.
- Kawińska M. (2022) *Potrzeby seniorów w obszarze aktywności społecznej*, „Polityka Społeczna”, nr 582(09), s. 14–20, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.0111>.
- Kostka T., Kostka J. (2021) *Aktywność fizyczna osób starszych w Polsce – aktualne wyniki badań w: Niedostateczny poziom aktywności fizycznej w Polsce jako zagrożenie i wyzwanie dla zdrowia publicznego. Raport Komitetu Zdrowia Publicznego Polskiej Akademii Nauk*, W. Drygas, M. Gajewska, T. Zdrojewski (red.), Warszawa, Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego – Państwowy Zakład Higieny, s. 1–106.
- Krawiec G. (2019) *Kilka uwag na temat kół gospodyń wiejskich*, „Gubernaculum et Administratio”, nr 35, s. 35–46, <https://doi.org/10.16926/gea.2019.01.03>.
- Lisowska K., Łojko M. (2022) *Koła gospodyń wiejskich jako przestrzeń do rozwoju edukacji i przedsiębiorczości społecznej opartej na tradycji lokalnej na Warmii i Mazurach*, „Przedsiębiorczość – Edukacja”, nr 18(2), s. 82–97, <https://doi.org/10.24917/20833296.182.5>.
- Maćkowicz J. (2024) *Satisfied Ageing*, tłum. D. Jakubowska, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej.
- Poulain M., Maćkowicz J. (2021) *Implications for Ageing Society w: Positive Ageing and Learning from Centenarians: Living Longer and Better*, M. Poulain, J. Maćkowicz (red.), Londyn, Routledge, s. 153–163, <https://doi.org/10.4324/9781003162216-11>.

- Rembowski J. (1984) *Psychologiczne problemy starzenia się człowieka*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Rowiński R., Dąbrowski A., Kostka T. (2015) *Gardening as the Dominant Leisure Time Physical Activity of Older Adults from a Post-Communist Country. The Results of the Population-Based PolSenior Project from Poland*, „Archives of Gerontology and Geriatrics”, nr 60, s. 486–491, <https://doi.org/10.1016/j.archger.2015.01.011>.
- Stake R. E. (2009) *Jakościowe studium przypadku*, tłum. K. Podemski, w: *Metody badań jakościowych*, N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 623–654.
- Szarota Z. (2015) *Uczenie się starości*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, s. 23–35.
- Walsh K., O’Shea E., Sharf T. (2012) *Social Exclusion and Ageing in Diverse Rural Communities*, Belfast/Dublin, Irish Centre for Social Gerontology, National University of Ireland Galway.
- Wilkin J., Hałasiewicz A. (2020) *Polska wieś 2020. Raport o Stanie Wsi*, Warszawa, Fundacja na rzecz Rozwoju Polskiego Rolnictwa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wilowska J. A. (2007) *Uczenie się od nauczyciela i od rówieśników w procesie edukacji artystycznej podejmowanej w okresie późnej dorosłości w: Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości*, A. I. Brzezińska, K. Ober-Łopatka, R. Stec, K. Ziółkowska (red.), Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 147–167.
- Wrzochalska E. (red.) (2018) *Włączenie społeczne seniorów na obszarach wiejskich Mazowsza – inicjatywy lokalne*, Warszawa, Instytut Ekonomiki Rolnictwa i Gospodarki Żywnościowej – Państwowy Instytut Badawczy.

Źródła internetowe

- Augère-Granier M.-L., McEldowney J. (2020) *Older People in the European Union’s Rural Areas 2020: Issues and challenges*, European Parliamentary Research Service, [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2020/659403/EPRS_IDA\(2020\)659403_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/IDAN/2020/659403/EPRS_IDA(2020)659403_EN.pdf) (dostęp: 12.06.2022).
- Koła gospodyń wiejskich stan na dzień 7.03.2023*, https://www.coig.com.pl/wykaz_lista_kola-gospodyn-wiejskich_w_polsce.php (dostęp: 4.06.2023).
- Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej (2018) *Polityka społeczna wobec osób starszych 2030. Bezpieczeństwo – Uczestnictwo – Solidarność*, <https://www.gov.pl/web/rodzina/polityka-spoleczna-wobec-osob-starszych-2030-bezpieczenstwo-uczestnictwo-solidarnosc> (dostęp 16.06.2023).
- Piszczyk E., Knieć W., Marcysiak T. (2021) *Obywatelskość na peryferiach. Kondycja wiejskich organizacji pozarządowych w opinii jej liderów*, <https://faow.org.pl/wp-content/uploads/2021/12/publikacja.pdf> (dostęp 16.06.2023).
- Pogrzebny R. (2021) *Małag: W tym roku powstaje 113 nowych domów i klubów seniora*, <https://www.pap.pl/aktualnosci/news%2C902852%2Cmalag-w-tym-roku-powstanie-113-nowych-domow-i-klubow-seniora.html> (dostęp 15.05.2024).
- The UNECE Ministerial Conference on Ageing* (2022), <https://mipaa20rome.it/> (dostęp: 10.03.2024).

O Autorkach

Jolanta Maćkowicz, dr hab. prof. UKEN. W badaniach naukowych podejmuje kwestie społeczne, edukacyjne i gerontologiczne. Członek Sekcji Gerontologii Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Stowarzyszenia Gerontologów Społecznych, Centre for Research into Violence and Abuse na Durham University oraz krajowy reprezentant w International Network for the Prevention of Elder Abuse (INPEA). Niezależny ekspert Komisji Europejskiej, recenzent w programie badań naukowych Horyzont 2020, Horyzont Europa, a także recenzent w czasopismach z tzw. Listy Filadelfijskiej.

Dr Ewa Śliwa – pedagog i socjolog. Jej zainteresowania badawcze skupiają się wokół wzorów biograficznych osób długowiecznych i zdolności do nawiązywania bliskich więzi i relacji społecznych w świetle dynamiki zmian w społeczeństwie

Dr Joanna Wnęk-Gozdek - pedagog, socjolog, psychoterapeuta. Specjalizuje się w zagadnieniach związanych z pedagogiką i gerontologią społeczną oraz nowoczesną dydaktyką. Od 2016 roku prowadzi badania nad kapitałem społecznym osób długowiecznych. Jest członkiem Zespołu Pedagogiki Społecznej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, Stowarzyszenia Gerontologów Społecznych oraz Oddziału Krakowskiego Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego.

About the Authors

Jolanta Maćkowicz is an Associate Professor (PhD with habilitation) at the University of the National Education Commission, Kraków. Her research focus on social, educational and gerontological issues. She is a member of the Gerontology Section of the Committee on Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences, the Association of Polish Gerontologists, Centre for Research into Violence and Abuse at Durham University, and a national representative in the International Network for the Prevention of Elder Abuse (INPEA). An independent expert of the European Commission, a reviewer in the scientific research program Horizon 2020 and Horizon Europe, as well as reviewer of publications from the ISI Master Journal List.

Ewa Śliwa, PhD – pedagogist and sociologist. In her research, she focuses on biographical patterns of long-lived persons as well as the ability to engage in close relationships and social relations in the light of dynamic societal changes.

Joanna Wnęk-Gozdek, PhD – pedagogist, sociologist, psychotherapist. She specializes in pedagogy and social gerontology as well as modern didactics. Since 2016, she has been researching the social capital of long-lived persons. She is a member of the Social Pedagogy Section of the Committee on Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences, the Association of Polish Gerontologists and the Polish Psychiatric Association.



Amanda Błaszczak 

Recenzja: Andrzej Ładyżyński, *W trosce o integralność rodziny. Wybrane zagadnienia z zakresu poradnictwa oraz psychoterapii*, Kraków 2023, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ss. 160.

Abstrakt

Tekst jest recenzją monografii Andrzeja Ładyżyńskiego wydanej w 2023 r. przez Oficynę Wydawniczą „Impuls” w Krakowie. Publikacja została uznana przez autora recenzji za jedną z lepszych książek dotyczących tematyki poradnictwa oraz psychoterapii rodzin. W pracy zwrócono uwagę na bogatą treść dzieła z uwzględnieniem jego podstawowych walorów oraz oryginalnego charakteru.

Słowa kluczowe: rodzina, małżeństwo, poradnictwo, psychoterapia.

Review: Andrzej Ładyżyński, *W trosce o integralność rodziny. Wybrane zagadnienia z zakresu poradnictwa oraz psychoterapii*, Kraków 2023, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, pp. 160.

Abstract

The text is a review of Andrzej Ładyżyński's monograph published in 2023 by Oficyna Wydawnicza "Impuls" in Cracow. The publication was recognized by the author of the review as one of the best books on the subject of counseling and family psychotherapy. The author of the review pays attention to the rich content of the book, taking into account its basic values and original character.

Keywords: family, marriage, counseling, psychotherapy.

Artykuł otrzymano: 17.10.2023; akceptacja: 12.12.2023.

Tworzenie z drugą osobą bliskiego i harmonijnego związku małżeńskiego oraz wspólne wychowywanie potomstwa stanowi podstawę istnienia jednostki w społeczeństwie (Ładyżyński 2023: 16). Rodzina oraz małżeństwo jako jedna z najbardziej naturalnych wspólnot funkcjonuje od zarania dziejów, jednakże obecnie ich ewolucja przebiega w sposób dynamiczny, a szybki postęp cywilizacyjny, presja otoczenia oraz nieprawidłowe relacje interpersonalne mogą prowadzić do dezintegracji systemu rodzinnego (Wałęcka-Matyja, Szkudlarek 2019: 54).

Książka autorstwa Andrzeja Ładyżyńskiego zalicza się do jednej z niezwykłych pozycji, które obejmują aspekty związane z poradnictwem oraz psychoterapią rodzin. Autor pełni funkcję kierownika Zakładu Poradownawstwa w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, a także pracuje w Zespole Terapii Rodzin w Centrum Neuropsychiatrii Dzieci i Młodzieży „Neuromed”. Można więc stwierdzić, iż jego dorobek zawodowy obfituje w wiele rozmaitych doświadczeń pedagogiczno-terapeutycznych, które są związane nie tylko z kształceniem studentów, ale również z praktyką terapeutyczną pacjentów. Warto wspomnieć, iż konsolidacja wiedzy z praktyką umożliwia rozwój każdej z nich, natomiast proces nabywania, jak i tworzenia opiera się na interakcjach, które wyrażają się w społecznym wypracowywaniu nowych form oraz możliwości działania (Madalińska-Michalak 2014: 41).

Autor w każdym rozdziale niniejszej książki w bardzo interesujący sposób prezentuje kwestie związane z poradnictwem, a także z psychoterapią rodzin. Pierwszy z nich ukazuje małżeństwo jako specyficzną formę relacji, która opiera się na wzajemnej trosce, dobrej komunikacji oraz umiejętności pójścia na kompromis w przypadku wystąpienia konfliktu. Wspomina on również o konstytutywnej roli kryzysów, które mają charakter rozwojowy. W przypadku niewielkich problemów pomocna staje się psychoedukacja, natomiast głębsze konflikty rozwiązuje się poprzez udział w terapii rodzinnej. Zgodzę się ze stwierdzeniem autora, iż: „rodzina dla młodego człowieka, jest przestrzenią, gdzie uczy się on ról społecznych, zasad, chronienia własnych oraz cudzych granic” (Ładyżyński 2023: 26). Uważam, że jest to szczególne miejsce socjalizacji pierwotnej, ponieważ nie tylko oddziałuje na jednostkę, ale także kształtuje całe jej życie. Autor wskazuje, iż rodzina jako system odznacza się własną indywidualnością oraz siłą. Ostatnia część pierwszego rozdziału została wzbogacona poprzez prezentację różnych technik wsparcia rodziny. Są to m.in. pytania o charakterze cyrkularnym, interwencja paradoksalna, technika rzeźby rodzinnej, psychodrama i genogram.

Drugi rozdział książki rozpoczyna się od omówienia zagadnień związanych z poradnictwem narzeczeńskim. Osoba przed ślubem doświadcza różnych rytuałów, a więc przechodzi od procesu separacji, poprzez pozbawienie statusu, aż do ponownej integracji i włączenia jako nowego członka wspólnoty rodzinnej. Autor podkreśla, iż zmiana dotychczasowych form życia, które obejmują opuszczenie domu rodzinnego oraz ograniczenie kontaktów ze znajomymi i przyjaciółmi, generuje wiele negatywnych emocji, które często są utożsamiane z poczuciem straty. Następnie odnosi się do poradnictwa adopcyjnego jako kategorii poradnictwa rodzinnego. Istotny staje się fakt, iż w Polsce na skutek transformacji nastąpiło ograniczenie ośrodków adop-

cyjnych, a także zwiększyła się ich centralizacja i kontrola. Uważam, iż adopcja dla dziecka często jest wydarzeniem traumatycznym, ponieważ wiąże się z utratą więzi z rodziną biologiczną. Poczucie odrzucenia, lęk oraz osamotnienie wywołują u jednostki ból psychiczny i fizyczny. Z kolei procedura starania się o adopcję dziecka, jest niejednokrotnie związana z kosztami czasowymi, które obejmują długi czas oczekiwania, ale i emocjonalnymi czy też brakiem zaufania do instytucji i doradców. W tym przypadku ogromnie ważną rolę odgrywają wykwalifikowani specjaliści, różne stowarzyszenia oraz przestrzeń wirtualna, która umożliwia wymianę doświadczeń na drodze dialogu z innymi. Ostatnia część drugiego rozdziału obejmuje poradnictwo postadopcyjne. Autor w licznych przykładach dokonuje prezentacji rozmaitych ofert poradniczych wybranych ośrodków w Polsce oraz szczegółowo opisuje trudności związane z realizacją poradnictwa postadopcyjnego.

W ostatnim rozdziale książki Andrzej Ładyżyński wskazuje na określone zasoby rodziny, które mogą przyjmować formalny bądź nieformalny charakter. Umożliwiają one zaspokajanie podstawowych potrzeb, przewycięzanie pojawiających się trudności, realizację długoterminowych celów systemowych i indywidualnych, wzmacnianie poczucia przynależności oraz tożsamości społecznej czy zapewnienie poczucia kontroli i sprawczości za własne życie. Należą do nich m.in. zdrowie, wytrwałość, atrakcyjność fizyczna, intelekt, stabilność emocjonalna, wartości, tradycje, wiedza, wiara, empatia, umiejętności społeczne itd.

Uważam, że najbardziej interesującym obszarem w niniejszej publikacji, jest prezentacja opisów praktycznych przypadków terapii rodzin, w których występuje niewydolność opiekuńczo-wychowawcza matki, następnie sytuacja, gdzie rodzice mają wspólne dziecko, ale żyją w odrębnych związkach, czy też przypadek pełnej rodziny, w której konflikty i nieporozumienia między małżonkami przenoszą się na trudności adaptacyjne i szkolne ich potomka. Często młodzi ludzie w wyniku doświadczania trudności w domu lub szkole, podejmują próby odreagowywania negatywnych emocji w sposób dla siebie destrukcyjny. Należą do nich np. nadużywanie substancji psychoaktywnych, wagary, ucieczki z domu, bójki czy autoagresja.

Terapia rodzinna czasem jest utożsamiana z terapią systemową. Nie zawsze jednak każda terapia w nurcie systemowym musi być terapią rodzinną. Warto wspomnieć, iż systemowa terapia rodzin opiera się na ogólnej teorii systemów, a także opiera się na wewnątrzrodzinnych relacjach i wynikających z nich konsekwencji (Rojewska 2019: 83). Podstawowym czynnikiem różnicującym pracę terapeutyczną jest to, czy rodzina podejmuje decyzję o udziale w terapii samodzielnie, jest zachęcana bądź kierowana przez specjalistę. Czy może obowiązek terapii został wyznaczony przez sąd (Ładyżyński 2023: 113)? Uważam, iż niniejszy fakt warunkuje dalszą motywację członków wspólnoty rodzinnej podczas rozwiązywania problemów na terapii, stając się dla nich katalizatorem zmiany. Autor zwraca również uwagę na znaczenie miejsca w terapii i poradnictwie. Stanowi ono przestrzeń doświadczania świata, która umożliwia konstruowanie tożsamości jako podstawy funkcjonowania w społeczeństwie.

Pragnę podkreślić, iż Andrzej Ładyżyński w swojej książce skupia swoją uwagę na bardzo ważnym narzędziu – praktyce uważności. Dla autora każda praca terapeutyczna stanowi przykład uważności relacyjnej. Uważność obejmuje prostą oraz bezpośrednią praktykę nieustannej obserwacji procesów zachodzących w umyśle i ciele na skutek spokojnej i pozbawionej elementów oceny świadomości (Ładyżyński 2023: 122). Często jednak bycie „tu i teraz” z postawą pełną empatii, a także otwartości dla rodziny potrzebującej wsparcia, jest trudne. Należy wspomnieć, iż praktyka uważności jest coraz częściej wykorzystywana w pracy z młodzieżą i dziećmi cierpiącymi na różne zaburzenia emocjonalne. Regularne ćwiczenia, polegające na skupianiu uwagi na własnym oddechu, codziennych czynnościach bądź odczuciach, prowadzą do lepszej autorefleksji, obniżenia poziomu napięcia oraz czerpania większej satysfakcji życiowej (Klon, Waszyńska 2020: 108).

Reasumując, książkę Andrzeja Ładyżyńskiego, czyta się z ogromnym zacięciem. Przejrzysta struktura oraz wartościowa poznawczo treść jego pracy sprawiają, iż podczas lektury nie odczuwa się zmęczenia dużą liczbą przytaczanych kategorii pojęciowych czy przyswajania szczegółowych informacji związanych z rodziną, poradnictwem i psychoterapią. Merytorycznie spójny wywód autora wskazuje na to, iż wcześniej dogłębnie zapoznał się on z prezentowaną przez siebie tematyką. Należy również docenić część praktyczną publikacji. Umożliwia ona nie tylko zapoznanie się z różnymi technikami wsparcia rodziny, ale także stanowi źródło wiedzy na temat codziennych zmagani oraz trudności w sferze relacji międzyludzkich. Myślę, że jest to przede wszystkim cenne dla pedagogów, którzy na swojej drodze zawodowej często spotykają uczniów z różnymi problemami. Andrzej Ładyżyński w zaskakujący sposób wydobywa pełnię wspólnoty rodzinnej, ukazując wszystkie jej blaski oraz cienie.

Walorem niniejszej książki jest również szerokie spektrum jej potencjalnych odbiorców. Sposób ujęcia problematyki badawczej przez autora czyni ją fascynującą nie tylko dla nauczycieli akademickich czy specjalistów praktyków zajmujących się terapią, ale również dla osób, które są zainteresowane tą tematyką i chcą pogłębiać swoją wiedzę. Gorąco polecam czytelnikom lekturę tej książki.

Bibliografia

- Klon W., Waszyńska K. (2020) *Mindfulness w pracy z dziećmi i młodzieżą*, „Studia Edukacyjne”, nr 57, s. 103–117, <https://doi.org/10.14746/se.2020.57.8>.
- Ładyżyński A. (2023) *W trosce o integralność rodziny. Wybrane zagadnienia z zakresu poradnictwa oraz psychoterapii*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Madalińska-Michalak J. (2014) *Edukacyjne badania w działaniu: przekraczanie granic między naukowcami i praktykami a tworzenie wiedzy pedagogicznej w: Twórcze wiązanie teorii i praktyki pedagogicznej. Możliwości, wyzwania, inspiracje*, M. Kowalczyk-Wałędzia, A. Korzeniecka-Bondar, K. Bocheńska-Włostowska (red.), Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 41–54.
- Rojewska E. (2019) *Terapia systemowa jako forma pomocy rodzinie*, „Roczniki Pedagogiczne”, nr 11(47), s. 75–91, <https://doi.org/10.18290/rped.2019.11.4-6>.

Wałęcka-Matyja K., Szkudlarek A. (2019) *Psychologiczne predykatory zadowolenia z bliskiego związku interpersonalnego. Rola komunikacji emocjonalnej*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio”, nr 38(2), s. 50–73, <https://doi.org/10.34766/fetr.v2i38.66>.

O Autorce

Amanda Błaszczak – absolwentka Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy na kierunku dziennikarstwo i komunikacja społeczna oraz pedagogika ogólna. Ukończyła także studia podyplomowe z pedagogiki specjalnej. Uczestniczyła w wielu szkoleniach z dziedziny pedagogiki i psychologii. Autorka publikacji naukowych o charakterze interdyscyplinarnym na pograniczu pedagogiki, psychologii i medycyny. Jej zainteresowania badawcze obejmują pedagogikę specjalną, neuronaukę, psychologię społeczną i kliniczną.

Amanda Błaszczak – graduate of the Casimir the Great University in Bydgoszcz, majoring in journalism and social communication and general pedagogy. She also completed post-graduate studies in special education. She participated in many training courses in the field of pedagogy and psychology. Author of interdisciplinary scientific publications at the intersection of pedagogy, psychology, and medicine. Her research interests include special education, neuroscience, social and clinical psychology.

Anna Gutowska-Ciołek* 

Sprawozdanie z XIII Łódzkiej Konferencji Biograficznej z cyklu: „Biografia i badanie biografii”, pt. „Sytuacje trudne w biografii. Wątki edukacyjne”, Łódź, 20–21 lutego 2024 roku

Abstrakt

W dniach 20–21 lutego 2024 roku odbyła się zorganizowana przez Katedrę Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego XIII Łódzka Konferencja Biograficzna z cyklu Biografia i badanie biografii. Motywem przewodnim tym razem było hasło: „Sytuacje trudne w biografii. Wątki edukacyjne”. W trakcie obrad uczestnicy – reprezentanci różnych dyscyplin naukowych i różnych uczelni oraz instytucji edukacyjnych – mieli możliwość zaprezentowania wyniki swoich badań, ale także przedyskutowania zagadnień ważnych zarówno pod względem merytorycznym, jak i metodologicznym. Konferencja wzbudziła zainteresowanie zarówno wśród doświadczonych naukowców, jak i młodych badaczy i stała się pretekstem do wielu cennych rozważań oraz inspiracji naukowych związanych z badaniami biograficznymi.

Słowa kluczowe: konferencja, biografia, badanie biografii, sytuacje trudne.

Report from the 13th Lodz Biographical Conference from the Series “Biography and the Study of Biography”, entitled “Difficult Situations in Biography. Educational Threads”. February 20–21, 2024, Lodz

Abstract

On February 20–21, 2024, the 13th Lodz Biographical Conference from the Biography and Study of Biography research series was organized by the Department of Andragogy and Social Gerontology of the University of Lodz. The leitmotif this time was the slogan: “Difficult situations in biography. Educational threads.” During the meeting,

Artykuł otrzymano: 5.04.2024; akceptacja: 10.04.2024.

* Uniwersytet Łódzki.

participants – representatives of various scientific disciplines and various universities and educational institutions – had the opportunity to present the results of their research, but also to discuss issues important both in terms of content and methodology. The conference aroused interest among both experienced scientists and young researchers, and became a pretext for many valuable considerations and scientific inspirations related to biographical research.

Keywords: conference, biography, biography research, difficult situations.

Badania biograficzne mają już ugruntowaną historię w polskiej nauce. Szczególnie użyteczne wydają się być w analizie sytuacji trudnych w biografii, takich jak traumy, migracje, choroby czy inne kryzysy życiowe. Pomagają one zrozumieć indywidualne strategie radzenia sobie, wybory i decyzje podejmowane w odpowiedzi na konkretne wyzwania i sytuacje. Dlatego kolejna edycja, trzynastej już¹, Łódzkiej Konferencji Biograficznej z cyklu „Biografia i badanie biografii” dotyczyła sytuacji trudnych w biografii i ich wątków edukacyjnych. Organizatorami tego naukowego spotkania od lat są pracownicy Katedry Andragogiki i Gerontologii Społecznej² z Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, z Kierownikiem prof. Elżbietą Dubas na czele, jako opiekunem naukowym przedsięwzięcia. Konferencja odbyła się pod patronatem dwóch ogólnopolskich towarzystw naukowych – Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego oraz Stowarzyszenia Gerontologów Społecznych, co znacząco wzmocniło wizerunek przedsięwzięcia jako istotnego dla rozwoju andragogiki i gerontologii społecznej w Polsce.

Podczas obrad konferencyjnych zaproponowano dwa główne obszary refleksji: sytuacje trudne w biografii i aspekty edukacyjne powiązane z sytuacjami trudnymi. Tematy te badaczom biografii nasuwają się niejako w sposób naturalny. W ludzkich biografacjach bez trudu daje się odnaleźć liczne doświadczenia, które można określić trudnymi, mając na uwadze szeroki ich zakres, poczynając od sytuacji nadmiernie obciążających, poprzez sytuacje krytyczne i graniczne, aż po doświadczenia traumatyczne. Są one następstwem różnorodnych uwarunkowań. Choć ludzka egzystencja wydaje się być z zasady sytuacją trudną (biorąc pod uwagę uwarunkowania ontologiczne i oso-

¹ Tytuły dotychczasowych Konferencji:

- I (2007) – „Biograficzność w edukacji dorosłych. Warsztaty młodych andragogów”;
- II (2008) – „W obszarze zainteresowań poznawczych i kompetencji praktycznych andragoga”;
- III (2009) – „Uczenie się z własnej biografii”;
- IV (2010) – „Uczenie się z biografii Innych”;
- V (2011) – „Biografie i badanie biografii”;
- VI (2012) – „Typowe i wyjątkowe biografie edukacyjne”;
- VII (2013) – „Osobliwości biografii edukacyjnych”;
- VIII (2014) – „Biografie edukacyjne w kontekście całościowego uczenia się”;
- IX (2015) – „Czas w badaniach biograficznych”;
- X (2016) – „Przełomy biograficzne i uczenie się”;
- XI (2017) – „Stażość i zmienność w biografii. Kontekst uczenia się”;
- XII (2019) – „Biografie rodzinne i uczenie się”.

² Katedra Andragogiki i Gerontologii Społecznej aktualnie liczy 7 pracowników: prof. dr hab. Elżbieta Kowalska-Dubas, dr hab. Arkadiusz Wąsiński, prof. UŁ, dr Marcin Muszyński, dr Justyna Sztobryn-Bochomska, dr Wojciech Świtalski, dr Monika Chmielecka, dr Anna Gutowska-Ciołek.

bisto-rozwojowe), to niekiedy uwarunkowania cywilizacyjne, kulturowe, społeczne, polityczne jeszcze dodatkowo obciążają człowieka w procesie przeżywania przez niego życia. Żyjemy właśnie w czasach, gdy doświadczamy takich nadmiernych napięć. Pokolenia najstarsze doświadczały takich sytuacji także wcześniej – w swoim dzieciństwie i młodości. Interesującym poznawczo jest więc, jakie sytuacje życiowe badani pamiętają jako sytuacje trudne, jakie przypisują im w swoim życiu znaczenie, jak sobie z nimi radzą, w jakim zakresie są one spostrzegane jako pole uczenia się i czemu sprzyja takie uczenie się (m. in. Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie). Odpowiedzi na te i inne pytania poszukiwało ponad siedemdziesięciu badaczy biografii z 21 ośrodków akademickich i instytucji edukacyjnych z całej Polski. Łącznie wygłoszono ponad pięćdziesiąt referatów, podzielonych na tematyczne sekcje, a obrady toczyły się przez dwa dni w dwóch sesjach plenarnych i trzynastu sekcjach tematycznych. Zrealizowano także jeden warsztat (łącznie 55 wystąpień). Wystąpienia uczestników zogniskowane były wokół kilku tematów przewodnich, które stały się tytułami sekcji tematycznych: biografia w kontekście całościowego uczenia się, biografia osób znanych, biografia w kontekście rodziny, biografia w kontekście choroby i niepełnosprawności, biografia w kontekście wojny, biografia w kontekście problemów nauczycieli, biografia w kontekście pokoleniowości, biografia w kontekście śmierci oraz biografia w kontekście starzenia się i starości.

Konferencję rozpoczęła od powitania gości i wprowadzenia w problematykę prof. dr hab. Elżbieta Kowalska-Dubas – Kierownik Katedry Andragogiki i Gerontologii Społecznej oraz Przewodnicząca Komitetu Naukowo-Organizacyjnego Konferencji. Następnie oficjalnego otwarcia dokonała Dziekan Wydziału Nauk o Wychowaniu, dr hab. Alina Wróbel, prof. UŁ. W pierwszej sesji plenarnej, pod przewodnictwem dr hab. Ewy Skibińskiej i prof. dr hab. Elżbiety Dubas, uczestnicy mieli możliwość wysłuchania trzech wystąpień. Pierwsze poświęcone było „trudnej biografii” Romana Polańskiego, a autor – dr hab. Witold Jakubowski, prof. UW – poszukiwał edukacyjnego potencjału w biografii Innego, w tym przypadku – wybitnego reżysera. W kolejnym wystąpieniu prof. dr hab. Elżbieta Dubas odniosła się do samotności jako sytuacji trudnej i do obciążenia osamotnieniem. Jako ostatni swój tekst zaprezentowali dr hab. Artur Fabiś, prof. Akademii WSB oraz dr hab. Arkadiusz Wąsiński, prof. UŁ, którzy podjęli bardzo aktualny temat uczenia się w sytuacji (i z sytuacji) konfliktu zbrojnego. Warto zauważyć, że jest to nowy wątek, do tej pory nie podnoszony podczas Łódzkich Konferencji Biograficznych, a wynikający bezpośrednio z aktualnych wydarzeń w Ukrainie.

Obrady w sekcjach odbywały się równolegle w czterech różnych tematycznie częściach. W sekcji A, pod przewodnictwem dr hab. Martyny Pryszmont, swoje badania zaprezentowało sześć osób, a tematem przewodnim były tu biografie osób znanych, czyli wybitnych przedstawicieli świata muzyki, sportu, kultury czy nauki (m.in. Maria Montessori, Krystyna Sienkiewicz, Pelagia Lewińska, Allen Iverson, Masutatsu Ōyama). W sekcji B, pod przewodnictwem dr Joanny Golonki-Legut

i dr Marcina Muszyńskiego, wystąpiło łącznie dziesięcioro badaczy, a problematyka rozważań dotyczyła biografii w kontekście całościowego uczenia się. Znalazły się tu referaty, których autorzy poruszali bardzo zróżnicowane refleksje, od tych z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej, przez wątki dotyczące edukacji pozaformalnej, a kończąc na rozważaniach metodologicznych. Ponadto uczestnicy mieli możliwość wysłuchania przemyśleń na temat kryzysów w doświadczeniach siostr zakonnych, wydarzeń, które wyznaczają bieg życia i ich potencjału biograficznego oraz przestrzeni miasta jako miejsca jednoczesnego tworzenia się sytuacji trudnych w uczeniu się i przeciwdziałania ich występowaniu, a także o przestrzeni lasu jako miejsca radzenia sobie z sytuacjami trudnymi. W sekcji C, której przewodniczyły dr Karolina Kuryś-Szyncel i dr Emilia Mazurek, swoje referaty zaprezentowało dziewięć osób, a tematem przewodnim były biografie w kontekście rodziny. Pojawiły się tu rozważania dotyczące pełnionych ról rodzinnych, zwłaszcza w relacjach rodzicielskich (głównie macierzyńskiej), ale także inne perspektywy pozwalające zrozumieć fenomen rodziny, np. rola opiekuna rodzinnego czy wydarzenia przełomowe w systemie rodzinnym. W sekcji D, której przewodniczyły dr hab. Agata Chabior i dr hab. Anna Walulik, zaprezentowano osiem referatów, wszystkie zogniskowane wokół problemów związanych z chorobą i z niepełnosprawnością (w tym zaburzeniami rozwojowymi). Dominującym w nich wątkiem było uczenie się z doświadczania problemów zdrowotnych, ale także perspektywa opiekunów osób przewlekle chorych czy z niepełnosprawnością. Trudne sytuacje dotyczyły tu między innymi choroby Alzheimera, spektrum autyzmu, niepełnosprawności wzroku i słuchu.

Drugi dzień Konferencji rozpoczęto od kontynuowania obrad w sekcjach, tym razem pięciu. W sekcji A, pod przewodnictwem dr Wojciech Świtalskiego, dyskutowano o biografiiach w kontekście wojny. Troje badaczy przedstawiło referaty związane z historycznym kontekstem wojennych doświadczeń i wpływu na jednostkowe i zbiorowe biografie. Obrady w sekcji B, której przewodniczyła dr Agnieszka Szplit, poświęcono nauczycielom i trudnym sytuacjom biograficznym związanym z tym zawodem. Problematyka dotyczyła karier zawodowych, autorefleksji, sytuacji trudnych jako motywacji do refleksji, a także zbiorowego pisania biografii. W sekcji C, której przewodniczyła dr Ewa Dębska, doniesienia trojga badaczy skoncentrowane były wokół problematyki rekonstrukcji wczesnych doświadczeń biograficznych, biografii dziedzicznie obciążonej i trudnych sytuacjach jako źródle autorefleksji. W sekcji D, której przewodniczył dr Krzysztof Czykier, wystąpiło pięcioro uczestników. Wystąpienia poświęcono problematyce śmierci, żałoby, utraty bliskiej osoby. Te jedne z najbardziej traumatycznych wydarzeń życiowych odciskają swoje piętno w biografiiach, czego wyrazem były doniesienia badaczy. W sekcji E, pod przewodnictwem Joanny Borowik, rozważania toczyły się wokół biografii w kontekście starzenia się i starości. Czworo badaczy przedstawiło wyniki swoich badań dotyczących wpływu traumy wieku 50+ na rozwój zawodowy pracowników, analizy listów młodszego pokolenia do starszego, ryzyka i odporności w obliczu konfliktu dziadków wychowujących wnuki oraz potrzeb edukacyjnych słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Konferencję zakończono drugą sesją plenarną pod przewodnictwem dr hab.

Artura Fabisia i dr hab. Arkadiusza Wąsińskiego. Uczestnicy mogli wysłuchać trzech wystąpień dotyczących perspektywy pedeutologicznej sytuacji trudnych w edukacji, trudnych doświadczeń dzieciństwa w aspekcie dorosłości oraz osvajania własnej starości w refleksach pokolenia „niepostrzeżenie domykającego się diamentu”. Warto zaznaczyć, że w programie Konferencji znalazł się także jeden warsztat poświęcony sytuacjom trudnym w pracy nauczycieli akademickich z perspektywy doświadczeń biograficznych. Problematyka okazała się na tyle ważna i inspirująca, że kilkunastu uczestników warsztatu zadeklarowało potrzebę kontynuowania go podczas kolejnych edycji Łódzkich Konferencji Biograficznych.

Wszystkim obradom towarzyszyły żywe dyskusje plenarne i kularowe. Uczestnikami byli zarówno młodzi, jak i doświadczeni naukowcy, co stworzyło przestrzeń do wielu cennych dyskusji i polemik podczas obrad, jak również poza nimi. Uczestnicy otrzymali zaproszenie do przygotowania publikacji w ramach serii „Biografia i Badania Biografii” wydawanej przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego³, a także zaproszenie na kolejne edycje Łódzkich Konferencji Biograficznych.

Źródła internetowe

XIII Łódzka Konferencja Biograficzna, <https://www.uni.lodz.pl/konferencja-biograficzna> (dostęp: 03.04.2024).

Katedra Andragogiki i Gerontologii Społecznej, <https://www.uni.lodz.pl/wydzialy-i-jednostki-ul/katedra-andragogiki-i-gerontologii-spolecznej> (dostęp:03.04.2024).

Seria „Biografia i Badanie Biografii”, <https://wydawnictwo.uni.lodz.pl/serie/seria/biografia-i-badanie-biografii/> (dostęp:03.04.2024).

O Autorce

Anna Gutowska-Ciołek – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Andragogiki i Gerontologii Społecznej na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Autorka publikacji z zakresu andragogiki, w tym andragogiki specjalnej, gerontologii społecznej, geragogiki, w tym geragogiki specjalnej. Uczestniczka ponad 100 konferencji naukowych, w tym międzynarodowych. Koordynatorka i uczestniczka kilku projektów naukowych i edukacyjnych. Pełnomocnik Rektora ds. Osób z Niepełnosprawnościami w UŁ, a od 2018 roku Kierownik Akademickiego Centrum Wsparcia Uniwersytetu Łódzkiego.

Anna Gutowska-Ciołek – doctor of humanities, Assistant Professor at the Department of Andragogy and Social Gerontology at the Faculty of Educational Sciences of the University of Lodz. Author of publications in the field of andragogy, including special andragogy, social gerontology, geragogy, including special geragogy. Participant in over 100 scientific conferences, including international ones. Coordinator and participant in several scientific and educational projects. Rector’s Plenipotentiary for People with Disabilities at the University of Lodz, and since 2018, Head of the Academic Support Center of the University of Lodz.

³ Adres podano w źródłach internetowych.