



Agnieszka Skowrońska-Pućka*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Edukacyjny potencjał krytycznych wydarzeń życiowych w perspektywie biograficznego uczenia się

KEYWORDS

biography, critical life event, biographical learning, lifelong learning, suffering, education

ABSTRACT

Skowrońska-Pućka Agnieszka, *Edukacyjny potencjał krytycznych wydarzeń życiowych w perspektywie biograficznego uczenia się* [Educational potential of critical life events from the point of view of biographical learning]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 1(15) 2019, Poznań 2019, pp. 85–97, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2019.15.6.

The article contains deliberations on the subject of adult learning as a result of breaking points in their lives. Base on the concept of trajectory Fritz Schutze and Gerhard Riemann, trying to show educational potential of critical life events. The present paper constitutes an illustration about learning and biography. The analysis concerns an individual experiencing domestic violence, separated from the family of origin by being placed in a care and educational institution whose fate was additionally complicated by pregnancy and the birth of a child in adolescence. The analysis of the narrative makes it possible to see two dimensions of the relationship between learning and biography – learning from the experiences we face during life and biographical learning (or learning from a biography).

Wprowadzenie

Na biografie człowieka składa się szereg różnego rodzaju wydarzeń. Niektóre z nich nie mają większego znaczenia, ale są również takie, które stanowią swego

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8261-7116>.

rodzaju granicę między różnymi jej etapami lub całkowicie zmieniają jej bieg. Wydarzenie, które diametralnie odmienia życie człowieka, przez znawców przedmiotu bywa określane jako punkt zwrotny (na przykład Rokuszewska-Pawełek, 2008), pęknięcie biograficzne (na przykład Malec, 2008), czy, jak to czyni Helena Sęk – wydarzenie krytyczne (Sęk, 1991). Aby zyskało miano krytycznego, powinno wyodrębnić się w toku zwykłych zdarzeń, wiązać się z istotnymi dla jednostki go doświadczającej wartościami, być znaczące emocjonalnie i dotyczyć kluczowej dla człowieka sfery funkcjonowania (por. Sęk, 2004; Skowrońska-Pućka, 2016: 218; Skowrońska-Zbierzchowska, 2010: 39; Stanisławiak, 2012: 7).

W niniejszym artykule egzemplifikacji tego rodzaju wydarzeń dostarczą fragmenty wywiadu z byłą wychowanką placówki opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego, skoncentrowane wokół problematyki krytycznych wydarzeń życiowych, jakimi dla narratorki było między innymi odseparowanie od rodziny pochodzenia i umieszczenie w placówce opiekuńczo-wychowawczej. Zaakcentowany zostanie ich edukacyjny potencjał, gdyż, jak wskazują znawcy przedmiotu, biografie ludzkie mogą stanowić cenne źródło wiedzy

(...) o roli jednostkowych wydarzeń i ich funkcji w procesie wychowania i socjalizacji. Edukacyjny wymiar doświadczeń zawartych w cyklu życia jest (...) tą wartością, w której upatruje się szczególnego znaczenia pedagogicznego. Ma to być bowiem sposób na poznanie, w jaki sposób człowiek, na swojej indywidualnej drodze życia, poddał się kształtowaniu czynników (...), które wywarły wpływ (także) na jego wewnętrzny świat. (Golonka-Legut, 2015: 105)

Krytyczne wydarzenie życiowe – rozstrzygnięcia terminologiczne

Wskazać można cały wachlarz definicji kryzysu czy sytuacji kryzysowej. Gerald Caplan stwierdza, iż jednostki „znajdują się w stanie kryzysu, kiedy napotykają przeszkodę w osiągnięciu ważnych celów życiowych – przeszkodę, która w tym czasie jest nie do pokonania za pomocą zwyczajowych metod rozwiązywania problemów. Powoduje to stan dezorganizacji i zamieszania, w którym podejmowane są liczne próby nieudanych rozwiązań” (James, Gilliland, 2004: 25). Kryzys w tym ujęciu jest efektem trudności w osiągnięciu istotnych celów życiowych oraz przeszkód, które jawią się ludziom jako niemożliwe do pokonania na drodze zwyczajowych wyborów i zachowań (James, Gilliland, 2004: 25). Zdaniem G.S Belkina kryzysy to rodzaj osobistych trudności lub sytuacji, które odbierają ludziom zdol-

ność efektywnego działania, a tym samym uniemożliwiają sprawowanie kontroli nad własnym życiem (Belkin, 1984: 424).

Należy pamiętać, że każdy człowiek jest inny, podobnie jak każda sytuacja kryzysowa jest inna. W literaturze przedmiotu wyróżnia się cztery domeny kryzysu: kryzysy rozwojowe (przemiany); kryzysy sytuacyjne; kryzysy egzystencjalne; kryzysy środowiskowe (por. James, Gilliland, 2004: 28; Lipczyński, 2007: 19; Stanisławiak, 2012: 7). Kryzysy sytuacyjne są efektem rzadkich, zaskakujących, nadzwyczajnych zdarzeń czy okoliczności, których jednostka nie jest w stanie przewidzieć lub poddać kontroli, a mogą one prowadzić do zagrożenia życia i zdrowia (por. Stanisławiak, 2012: 8). Mogą one wystąpić po takich wydarzeniach, jak na przykład wypadek samochodowy, utrata pracy, niespodziewana choroba i nagła śmierć. „Kluczem do odróżnienia kryzysu sytuacyjnego od innych kryzysów są: jego przypadkowość, nagłość, wywoływanie wstrząsu, nasilenie i często katastroficzny wymiar” (James, Gilliland, 2004: 28). W dalszej kolejności należy wskazać kryzys egzystencjalny, który obejmuje „wewnętrzne konflikty i lęki związane z ważnymi dla ludzi sprawami celowości życia, odpowiedzialności, niezależności, wolności oraz zaangażowania” (James, Gilliland, 2004: 28). Kryzys ten może być wynikiem ujemnego czy też negatywnego bilansu życiowego itp. „Charakter egzystencjalny ma kryzys połowy życia (tzw. smuga cienia), a także pojawiające się w podeszłym wieku kryzysy bilansowe, związane z przeglądem i podsumowaniem minionego życia” (Stanisławiak, 2012: 8). Z kolei kryzysy rozwojowe (przemiany) – „stali towarzysze naszego życia – mają charakter uniwersalny” (Stanisławiak, 2012: 7). Należą do wydarzeń pożądaných, oczekiwanych, zachodzących „w toku normalnego rozwoju i ewolucji, które powodują gwałtowną zmianę lub zwrot życiowy, wywołujące nagłą reakcję”. Tak charakteryzowany kryzys może być reakcją na urodzenie dziecka w wieku dojrzałym, ukończenie studiów czy zakończenie kariery zawodowej i przejście na emeryturę (James, Gilliland, 2004: 28). Kryzysy rozwojowe uważa się powszechnie za zjawiska normalne, natomiast warto zauważyć i zaakcentować, że „każdy z nich jest niepowtarzalny – tak jak człowiek – dlatego trzeba go traktować i przezwyciężać w szczególny dla niego sposób” (James, Gilliland, 2004: 28). Wyżej scharakteryzowane kryzysy łączy fakt, iż każdy z nich wiąże się ze zmianą i utratą tego, co było normą, rutyną, stałą cechą w dotychczasowym życiu jednostki.

W niniejszym tekście uwagę czytelnika chciałabym skoncentrować na edukacyjnym potencjale nienormatywnych wydarzeń krytycznych, a tym samym na uczeniu się osób dorosłych w sytuacji zmian życiowych. Warto bowiem pamiętać, iż, jak wynika z definicji, wystąpienie krytycznego wydarzenia życiowego i przeży-

cie kryzysu emocjonalnego może stanowić zagrożenie dla dotkniętej nim jednostki, ponieważ „może przytłoczyć człowieka w stopniu prowadzącym do poważnych zachowań patologicznych z zabójstwem i samobójstwem łącznie” (James, Gilliland, 2004: 26), ale może stać się również ważną życiową lekcją.

Trajektoria biograficzna i biograficzne uczenie się

Koncepcja trajektorii biograficznej Gerharda Riemanna i Fritza Schütze (1992) stanowi swoiste tło dla wyżej wskazanych, związanych z cierpieniem, krytycznych wydarzeń biograficznych. Zdaniem wspomnianych autorów pojęcie trajektoria obejmuje wydarzenia, w wyniku wystąpienia których życie jednostki przestaje się toczyć przewidywalnym dla niej trybem, a wszystko, co do tej pory było znane, stałe i uporządkowane, zmienia się w ciąg sytuacji prowadzący do poczucia utraty kontroli i zmiany. Elżbieta Zakrzewska-Manterys wskazuje, iż „trajektoria odnosi się do procesów chaotycznych i nieuporządkowanych i przysparza doświadczającym jej jednostkom cierpienia i bólu (...)” (Zakrzewska-Manterys, 1995: 41). Poszczególne trajektorie różnią się od siebie, ale, na co wskazują Gerhard Riemann i Fritz Schütze, w przypadku każdej z nich można wyróżnić kilka charakterystycznych elementów i wskazać charakterystyczną sekwencyjność. Według wspomnianych autorów każda trajektoria przebiega z określoną sekwencyjnością:

- 1) stopniowe gromadzenie się potencjału trajektoryjnego,
- 2) przekroczenie granicy uczynienia potencjału trajektoryjnego,
- 3) próba osiągnięcia i rozwinięcia chwiejnej równowagi radzenia sobie z życiem codziennym,
- 4) destabilizacja chwiejnej równowagi i radzenia sobie z życiem codziennym,
- 5) załamanie się organizacji życia codziennego i orientacji wobec samego siebie,
- 6) próby racjonalizacji trajektorii i pogodzenia się z nią,
- 7) praktyczna praca nad trajektoria i uzyskanie nad nią kontroli oraz/ lub uwolnienie się z jej więzów (Schütze, 1997: 25–27, za: Gutowska, 2014: 206)

Ogromny wkład w rozwój teoretycznych i empirycznych weryfikacji związków pomiędzy biografią człowieka a uczeniem się miał niemiecki socjolog Peter Alheit. Poprzez biograficzne uczenie się rozumiał on „własne, autokreacyjne działania podmiotów, refleksyjnie organizujących swoje doświadczenia w sposób, który generuje spójną osobowość, tożsamość, nadaje znaczenie historii ich życia oraz komunikowalną społecznie żywotną perspektywę świata życia, kierującą ich działaniami” (cyt za: Tedder, Biesta, 2009: 21). Problematykę biografii, biografii edu-

kacyjnej i biograficznego uczenia się tematem wielu swych prac uczyniła Elżbieta Dubas. W jej ujęciu biograficzne uczenie się oznacza

(...) specyficzny proces uczenia się, realizowany przez człowieka podejmującego namysł nad swoją biografią oraz poznającego i zmieniającego siebie oraz swój świat życia w wyniku tej refleksji. Bazuje ono na doświadczeniach życiowych jednostki, ma wymiar emocjonalny, poznawczy i społeczny, a także aksjologiczny i egzystencjalny. Jest celowe i sprzyja modernizacji tożsamości. Ma wymiar praktyczny w tym sensie, że przyczynia się do efektywniejszego funkcjonowania się w zmieniającym się i trudnym świecie. (Dubas, 2015: 27)

Zarysowane w niniejszym artykule składowe elementy trajektorii i biograficzne uczenie się autorka niniejszego tekstu dostrzega w różnych doświadczeniach jednostki, takich jak: cierpienie wychowanka placówki opiekuńczo-wychowawczej z powodu odseparowania od rodziny pochodzenia, urodzenie dziecka w wieku nastoletnim, zawarcie związku małżeńskiego za zgodą sądu w wieku lat szesnastu, przebieg okresu dzieciństwa i adolescencji w rodzinie wieloproblemowej, trudności edukacyjno-zawodowe byłego wychowanka placówki opiekuńczo-wychowawczej i w związku z tym. Owe koncepcje posłużyły do analizy biograficznych wydarzeń krytycznych, związanego z nimi cierpienia oraz wskazania ich edukacyjnego potencjału.

Krótką charakterystyka osoby biorącej udział w badaniu¹

Jedną z badanych osób była Renata, która w momencie prowadzenia weryfikacji empirycznych miała 27 lat. Kobieta wychowała się w rodzinie wieloproblemowej, w której występowała choroba alkoholowa obojga rodziców, przemoc fizyczna i psychiczna, bezrobocie oraz skrajnie trudna sytuacja finansowa, która doprowadziła do uzależnienia od wsparcia instytucji pomocowych. Rodzina funkcjonowała na marginesie życia społecznego, nie mogąc liczyć na pomoc nawet najbliższych. Pomoc rodziny miała jedynie charakter okazjonalny i incydentalny, a z biegiem czasu przestała być udzielana. Do pewnego czasu rodzinę charakteryzowała pełna

¹ Prezentowane tu jedynie fragmentarycznie wycinki z badań prowadzone były w latach 2013–2015, przy wykorzystaniu jakościowego sposobu prowadzenia weryfikacji empirycznych. Metoda biograficzna pozwoliła na poznanie swoistego rodzaju trajektorii życia dziewcząt, byłych wychowanek placówek opiekuńczo-wychowawczych, których wspólnym doświadczeniem stało się (przed)wczesne macierzyństwo i pobyt w instytucjonalnym systemie pieczy zastępczej. Technika, którą zastosowałam w trakcie prowadzenia weryfikacji empirycznych, był wywiad pogłębiony. Dzięki kolejnemu spotkaniu, które w omawianym przypadku miało miejsce w 2019 roku, możliwe stało się wyciągnięcie wniosków będących tematem niniejszego opracowania.

struktura, później ojciec trafił do zakładu karnego, a matka (kilkakrotnie) przebywała w zamkniętych jednostkach na leczeniu odwykowym. Renata ma dwóch młodszych braci, którzy później, podobnie jak kobieta, trafili do różnych placówek opiekuńczo-wychowawczych na skutek ograniczenia władzy rodzicielskiej niewydolnym wychowawczo rodzicom. Z narracji kobiety biorącej udział w prezentowanych tu jedynie fragmentarycznie weryfikacjach empirycznych wynika, iż zawsze czuła się odpowiedzialna za los rodzeństwa i wszelkimi sposobami starała się zaspokoić potrzeby młodszych braci. W okresie dzieciństwa i adolescencji zdobywała środki finansowe, dokonując kradzieży, a następnie sprzedając kradziony towar. Parentyfikacja, tj. opieka nad rodzeństwem i przejęcie zadań rodziców, utrudniała jej realizację obowiązku nauki. W szkole podstawowej nie miała większych trudności i udało się jej ją ukończyć. Natomiast w gimnazjum dwukrotnie powtarzała pierwszą klasę, ale, jak sama podkreśla, wynikało to jedynie z niskiej frekwencji, a później wpływu negatywnej grupy rówieśniczej.

[Renata] *Doświadczenia szkolne są i pozytywne, i negatywne. Bo z jednej strony w szkole jak byłam, to miałam trochę odpoczynku od domu, a z drugiej strony martwiłam się, co jest w tym domu. Ja nie myślałam, co muszę zapisać na lekcji, czy coś... Ja bardziej skupiałam się na tym, co się dzieje w domu, ale tak to było w porządku. Wiem jedno, że nauczyciele byli zawsze fair wobec mnie, bo ja była fair wobec nich. I lubili mnie, więc dobrze się z nimi dogadywałam, więc było ok. Ja nie miałam problemów w szkole. Bo tak na fakcie, gdybym ja chodziła do szkoły normalnie, to ja bym nie miała problemów. Moje problemy wiązały się z nieobecnością. (...) A nie chodziłam, bo musiałam się bracholami zająć. Czasami nie chodziłam, bo musiałam iść coś zarobić...*

W wieku lat piętnastu narratorka poznała chłopaka i po dziesięciu miesiącach znajomości zaszła z nim w ciążę. Kiedy trafiła do placówki opiekuńczo-wychowawczej, będąc w ciąży, przyznana jej została indywidualna organizacja nauki i, wówczas, jak sama podkreśla, osiąga bardzo wysokie wyniki edukacyjne. Kobieta nie akceptowała swojego pobytu w placówce. Było to dla niej niezwykle traumatyczne doświadczenie i nieoczekiwana sytuacja, związana najpierw z ogromnym szokiem na wieść o umieszczeniu w POW, potem depresją na skutek odseparowania od rodzeństwa i urodzenia dziecka w wieku nastoletnim, buntem i gniewem z uwagi na przedłużający się, jej zdaniem, pobyt. Kobieta nie mogła znieść rozłąki z rodzeństwem oraz chłopakiem, ojcem dziecka i za namową kuratora społecznego, mimo sprzeciwu pracowników placówki, rozpoczęła starania o uzyskanie zgody sądu na zawarcie związku małżeńskiego w wieku lat szesnastu. Pracownicy

placówki, jak wskazywała w trakcie trwania rozmowy, nie akceptowali jej pomysłu, podejmowali działania, które miały na celu odwieść dziewczynę od jej decyzji, gdyż chłopak, przyszły mąż, nadużywał alkoholu i stosował wobec niej przemoc fizyczną. Dziewczyna, mimo obiekcji grona pedagogicznego, otrzymała zgodę sądu na zawarcie związku małżeńskiego, a po jego zawarciu opuściła placówkę wraz z dzieckiem. Po kilku miesiącach pobytu w domu chłopaka pojawiły się problemy. Małżeństwo, jak sama podkreśla, przetrwało cztery lata.

[Renata] *Prawda jest taka, że już wcześniej o tym myślałam, ale nie miałam takiej możliwości, żeby uciec. Nie miałam gdzie, także, sorry. Mieszkałam z teściami, tam na końcu dochodziło już do takich awantur... Od Mirka się wyprowadziłam, bo były wieczne awantury, bo on mnie wiecznie bił o byle co. Mamy założoną niebieską kartę. Miałam nawet sprawę o ograniczenie władzy rodzicielskiej. O przemoc w rodzinie. Nawet nie wiem, jak ta sprawa się zakończyła, bo nie dostałam żadnego powiadomienia – na żadną sprawę... nic. Choć MOPR i policja wiedzą, gdzie teraz mieszkam, tylko Mirek nie wie...*

Obecnie kobieta mieszka wraz z ojcem i synem w skromnym, niedużym mieszkaniu socjalnym w dużym mieście. Utrzymuje regularny kontakt z braćmi. Ma dobre relacje z sąsiadami i znajomymi. Legitymuje się wykształceniem gimnazjalnym. Mimo trudności kontynuuje edukację i pracuje. Jak sama ocenia, jej sytuacja zaczyna się stabilizować. Swój stan zdrowia określa jako bardzo dobry.

Trajektoria wychowania instytucjonalnego i nastoletniego macierzyństwa

- 1) Załamanie się oczekiwań – samodzielna próba utrzymania rodzinnego status quo poprzez przejęcie zadań rodziców i zaspokajanie potrzeb młodszego rodzeństwa nie powiodła się. Na skutek ingerencji sądu w sferę władzy rodzicielskiej następuje przymusowe, niespodziewane dla narratorki rozstanie z rodzicami i rodzeństwem oraz umieszczenie kobiety w placówce opiekuńczo-wychowawczej, co wywołuje u niej ogromne cierpienie, ból i silny stres. W wyniku oddziaływania wzajemnie uwarunkowanych zdarzeń dochodzi do porzucenia nadziei na pobyt w domu rodzinnym.
- 2) Podporządkowanie siłom zewnętrznym – kobieta, próbując przez wiele lat pełnić funkcje rodzicielskie wobec rodzeństwa (zaprowadzanie i odbieranie braci ze szkoły, pomoc w lekcjach, zaspokojenie potrzeb żywieniowych

braci, praca zarobkowa) zaczyna tracić kontrolę nad własnym położeniem życiowym. Zamyka się na własne potrzeby, co utrudnia jej realizację obowiązku nauki i staje się bezpośrednim powodem umieszczenia w placówce opiekuńczo-wychowawczej. Brak poczucia bezpieczeństwa, akceptacji i miłości każe jej zaspokajać owe potrzeby poza domem.

- 3) Konfrontacja z czymś nieznanym i nieuchronnym – w ocenie kobiety było to umieszczenie w systemie instytucjonalnej pieczy zastępczej i odseparowanie od rodzeństwa oraz chłopaka, ojca jej jeszcze nienarodzonego dziecka. Uwaga narratorki została skupiona wokół działań mających przyczynić się do jak najszybszego opuszczenia placówki. W tym samym czasie na świat przychodzi dziecko. Można więc powiedzieć o współwystępowaniu silnie obciążających, nienormalnych wydarzeń krytycznych. Z jednej strony kobieta intensyfikuje działania sprzyjające opuszczeniu placówki, z drugiej całkowicie zamyka się na pomoc oferowaną przez pracowników placówki i rówieśników, pozostałych wychowanków. Nie zwracając uwagi na ewentualne, odroczone w czasie konsekwencje, po raz kolejny lekceważy własne potrzeby, nie dostrzegając korzyści związanych z pozostaniem w placówce opiekuńczo-wychowawczej. Myślę tu chociażby o bezpiecznym schronieniu, zaspokojeniu wszystkich potrzeb kobiety i jej dziecka, wsparciu pedagogiczno-psychologicznym, możliwości kontynuowania edukacji, przy jednoczesnym zapewnieniu fachowej opieki pedagogiczno-medycznej nowo narodzonemu dziecku.
- 4) Indywidualna dezorientacja – skutkująca psychicznym odizolowaniem się wychowawców placówki, rówieśników przebywających w placówce i szkolnych kolegów. Kobieta spędza czas w swoim pokoju, deprecjonuje pozostałych wychowanków i zasadność pobytu w placówce, nie dostrzega troski pedagogów, pracownika socjalnego, wychowawców i innych pracowników placówki w której przebywa.
- 5) Biograficzni opiekunowie – jednym z nich niewątpliwie jest babcia, o której narratorka w trakcie rozmowy często wspomina. Babcia jawi się jako osoba opiekuńcza, troskliwa, zainteresowana losem trójki wnuków, choć z uwagi na zaawansowany wiek i trudną sytuację finansową nie jest i nie była ona w stanie uchronić narratorki i jej braci przed pobytem w zinstytucjonalizowanym systemie pieczy zastępczej.
- 6) Kumulatywny proces narastania bezładu – proces ten rozpoczyna się w momencie, w którym biorąca udział w badaniu kobieta, opuszcza mury placówki opiekuńczo-wychowawczej. To wydarzenie, brzemiennie w skutkach do dziś, odcięło kobietę od instytucjonalnej, formalnej pomocy, z której

mogłaby korzystać jako osoba niepełnoletnia, gdyby pozostała w placówce. Dodatkowo spowodowało uzależnienie od przemocowego, uzależnionego od alkoholu męża i jego rodziny, co wzmacniało destabilizację i tak już trudnej sytuacji życiowej narratorki. Jednocześnie warto wskazać, iż był to również moment przełomowy, w wyniku którego narratorka zdecydowała się podjąć działania w kierunku zmiany swojego położenia – opuściła męża, uzyskała mieszkanie socjalne, które dzieli z dziadkiem dziecka, a w ten sposób może kontynuować naukę i podejmować pracę.

Obecnie, co należy wskazać, sytuacja, choć zdaniem kobiety ustabilizowana, jest zagrożona możliwością uruchomienia nowej trajektorii, na którą wpłynąć może uzależnienie od alkoholu ojca narratorki.

Edukacyjny potencjał krytycznych wydarzeń życiowych. Perspektywa biograficzna

Według twórców przywoływanej już koncepcji trajektorii biograficznej, G. Riemanna i F. Schütze'a, istnieją trzy sposoby zmiany sytuacji związanej z cierpieniem. Wskazują oni na „ucieczkę, systematyczne oswajanie się z trajektorią cierpienia oraz włączenie trajektorii do doświadczenia życiowego jako rozwojowego komponentu biograficznego” (cyt za: Gutowska, 2014: 209). W mojej ocenie w przypadku biorącej udział w fragmentarycznie prezentowanych tu weryfikacjach empirycznych kobiety można mówić zarówno o włączeniu trajektorii do doświadczenia życiowego w wydarzeniu, jakim było dorastanie w rodzinie niewydolnej wychowawczo oraz ucieczce w kontekście pobytu w placówce opiekuńczo-wychowawczej. Nie chodzi jedynie o chęć jej szybkiego opuszczenia, a o fakt zamknięcia się na jej ofertę i nieumiejętność wykorzystania pobytu jako potencjału prorozwojowego oraz niedostrzeżenie jej potencjału nawet z perspektywy czasu. Długoterminowy pobyt w placówce mógł przyczynić się ustabilizowania sytuacji społeczno-edukacyjnej młodej dziewczyny i jej dziecka, przywrócenia i utrzymania wewnętrznej homeostazy, czego kobieta do dziś nie dostrzega. Można powiedzieć, że podczas pobytu w POW dla narratorki charakterystyczne były (w perspektywie czasowej) nieadaptacyjne sposoby funkcjonowania, które poskutkowały znacznym pogorszeniem, i tak już trudnej, sytuacji zarówno jej, jak i nowo narodzonego dziecka.

[Renata] *Placówka... szczerze mówiąc, bez obrazy, czy jakieś wsparcie i pomoc? Ja tam jakoś specjalnie jakiejś pomocy to nie odczuwałam... to było takie miejsce...*

przeczekania, aż moi rodzicie przestaną pić, nie? Taka poczekalnia. Nie chciałam, aby moje dziecko się tam wychowywało. Chciałam dla niego czegoś lepszego.

W przypadku kobiety dorosłej, dojrzałej, narodziny dziecka można interpretować przez pryzmat kryzysu rozwojowego. To wydarzenie w jej życiu należy wówczas uznać za naturalny, kolejny etap, co zwiększa szansę na pozytywne rozwiązanie kryzysu, który staje się pomostem między kolejnymi fazami rozwoju. Warto jednak zaakcentować, że narodziny dziecka w wieku nastoletnim mogą przyczynić się do wystąpienia kryzysu sytuacyjnego – nieoczekiwanego, nierozwojowego. Taka sytuacja ma miejsce, jeśli wydarzenie to wystąpi w nieodpowiednim czasie i towarzyszyć mu będą niesprzyjające okoliczności. A tak niewątpliwie było w omawianym przypadku. Mowa tu bowiem zarówno o skrajnie trudnej sytuacji rodziny pochodzenia dziewczyny, umieszczeniu w instytucji itp. Natomiast właśnie nie ciąży oraz urodzenie dziecka w wieku nastoletnim, które należy traktować jako niepunktualne społecznie i emocjonalnie krytyczne wydarzenie życiowe, stały się w perspektywie czasu przyczynkiem do głębszej refleksji i motywacją, która zaowocowała podjęciem działań zmierzających do poprawy sytuacji.

[Renata] *Gdyby nie fakt ciąży, na pewno nie wzięłabym z nim ślubu. Ten ślub był tylko po to, by moje dziecko było wychowywane w lepszych warunkach niż ja miałam, bo powiedzmy sobie szczerze, że ośrodek nie jest dobrym miejscem dla dziecka, tak? Wybrałam, że tak powiem, to mniejsze zło. Jeżeli tak to można nazwać... Czasami trzeba podjąć takie kroki. Ja wolałam, żeby moje dziecko wychowywało się w domu, normalnie, żeby miało swój kąt, żeby miało spokój... Podejrzewam, że gdyby nie dziecko, to nie skończyłabym szkoły, to na pewno, albo dopiero teraz bym robiła gimnazjum. (...) Może i dobrze, że tak wyszło, bo taki tryb życia, jaki prowadziłam przed ciążą, podejrzewam, że bym w końcu skończyła źle... A tu mnie to trochę jednak uratowało.*

Warto też zwrócić uwagę, iż trudy własnego dzieciństwa i konieczność realizowania wobec młodszych braci roli rodzicielskiej sprzyjały i ułatwiły narratorce zafunkcjonowanie w roli nastoletniej matki, a to zatem kolejna egzemplifikacja edukacyjnego potencjału krytycznych wydarzeń życiowych.

[Renata] *To może trochę dziwnie zabrzmieć, ale... ja jakoś nie odczuwam jakiś tam uczuć, że tam radość, czy smutek, czy coś takiego [na wieść o ciąży – A.S-P]. Ja podchodziłam bardziej do tego – no trudno, będzie to będzie, stało się, trzeba sobie z tym teraz poradzić, trzeba wychować. (...) Ja nie miałam co sobie wyobrażać, bo prawda*

jest taka, że można powiedzieć, że wychowałam dwójkę dzieci przed swoim synem, tak? No także ja sobie tego jakoś specjalnie nie wyobrażałam, tylko byłam zszokowana bardziej tym, że miałam taki spokój. (...) Synek był bardzo grzecznym dzieckiem. Ja nie pamiętam, żeby on jakoś tam specjalnie płakał. On nie płakał. Jak coś chciał, to ja przychodziłam, brałam go na ręce, nakarmiłam, po brzuszku pomasaowałam, a on szedł spać dalej. Tak na fakcie nie było tam jakiejś wielkiej tragedii. To, co mnie najbardziej drażniło, to to, że moja teściowa nie zdawała sobie sprawy, że ja mam już oboje z dziećmi, a ona we wszystko próbowała mi się [niecenzuralne słowo]. To mnie tak drażniło!

Co szczególne i warte zaakcentowania w kontekście prezentowanego tekstu, co starałam się zilustrować wybranymi fragmentami wypowiedzi kobiety biorącej udział w badaniu, doświadczenie kryzysu może stać się swego rodzaju szansą z uwagi na fakt, iż związanie z nim nierozzerwalnie cierpienie i ból zmuszają jednostkę do podjęcia namysłu nad sytuacją w której się znalazła, dokonania jej (re)interpretacji, szukania wsparcia i pomocy oraz podejmowania nowych sposobów działania i radzenia sobie (Sęk, 2004: 51), a tym samym wzbogacają naszą biografię. W takim rozumieniu zarówno krytyczne doświadczenia biograficzne, jak i namysł oraz głębsza refleksja nad nimi mogą nieść w sobie ogromny potencjał edukacyjny, a interpretacja oraz reinterpretacja przebiegu historii życia stanowi przestrzeń uczenia się (por. Golonka-Legut, 2015: 115). Jak wskazuje Joanna Golonka-Legut, „(...) indywidualne doświadczenie życiowe może być postrzegane jako źródło procesu uczenia się, ale również jako zasób (środki) aktywności edukacyjnej (uczenia się)” (Golonka, 2012: 45-62).

Podsumowanie. Dwa wymiary relacji uczenie się – biografia

Dokonana analiza narracji pozwala dostrzec dwa wymiary relacji między uczeniem się a biografią. W pierwszej kolejności należy wskazać uczenie się z doświadczeń, z którymi mamy do czynienia w trakcie życia. Drugim, na które wskazuje Elżbieta Dubas, jest uczenie się biograficzne (inaczej uczenie się z biografii). Jak wskazuje wspomniana autorka, „uczenie się z doświadczeń” jest uczeniem się w trakcie życia, które często ma charakter przypadkowy i incydentalny, ale jest realizowane także w sposób planowany i celowy

Jest uczeniem się z doświadczeń bezpośrednio, tj. w trakcie dziania się zdarzeń, w bezpośredniej styczności czasowo-przestrzennej Ja i Innego. Uczenie się z doświadczeń jest uczeniem się we współ/obecności, we współ/udziale i współ/działaniu: w zdarzeniach,

w sytuacjach życiowych, poprzez styczności i interakcje w tym samym czasie i przestrzeni, poprzez spotkania, rozmowy, dialog, obserwacje, działanie. Jest uczeniem się w relacjach, w których powstają doświadczenia. (Dubas, 2011: 7)

W przypadku kobiety biorącej udział w badaniach miało ono miejsce między innymi podczas realizacji obowiązków rodzicielskich wobec młodszego rodzeństwa i ułatwiło odnalezienie się w niełatwej roli małoletniej matki i sprostanie jej. Z kolei okazją do uczenia się z biografii stało się drugie spotkanie z autorką niniejszego tekstu, bo oznacza ono „uczenie się z przypominanych własnych doświadczeń, zawartych we własnej pamięci autobiograficznej, w wyniku refleksji nad własną biografią (autobiografią). Może odbywać się tak w sytuacji wywiadu biograficznego, jak i zajęć edukacyjnych i terapeutycznych (...)” (Dubas, 2011: 7). Egzemplifikacją tego typu refleksji można czynić wypowiedź narratorki na temat zbyt wcześnie, jak stwierdziła po czasie, zawartego związku małżeńskiego, co przyczyniło się do zaburzenia homeostazy narratorki i jej dziecka. Rozmowa stała się okazją do głębszej refleksji (nie jedynie przypominania sobie i wydobywania z pamięci zdarzeń). Narratorka wyjaśniała i oceniała własne doświadczenia, poszukiwała ich znaczenia, próbowała zrozumieć.

Bibliografia

- Belkin G.S. (1984), *Introduction to Counseling*, Dubuque, Iowa.
- Dubas E. (2015), Biograficzność w kontekście całonocnego uczenia się, [w:] E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografia i badanie biografii*, t. IV: *Biografie i uczenie się*, Łódź.
- Dubas E., Świtalski W. (2011), *Uczenie się z (własnej) biografii*, Łódź.
- Golonka-Legut J. (2012), Indywidualne doświadczenie życiowe obszarem uczenia się człowieka dorosłego, [w:] W. Jakubowski (red.), *Kultura jako przestrzeń edukacyjna. Współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*, Kraków.
- Golonka-Legut J. (2015), Uczenie się w perspektywie biograficzności. Perspektywa andragogiczna, *Rocznik Andragogiczny*, nr 22.
- Gutowska A. (2014), Biografia edukacyjna i jej osobliwości – studium jednego przypadku, [w:] E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografie edukacyjne – wybrane konteksty*, Łódź.
- James R.K., Gilliland B.E. (2004), *Strategie interwencji kryzysowej*, Warszawa.
- Jarosz E. (2007), Aktualne ujęcia problemu krzywdzenia dziecka, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 2.
- Lipczyński A. (2007), *Psychologiczna interwencja w sytuacjach kryzysowych*, Warszawa.
- Malec T. (2008), *Biograficzne uczenie się osób z nabytym stygmatem*, Wrocław.
- Matyjas B. (2008), *Dzieciństwo w kryzysie: etiologia zjawiska*, Warszawa.
- Pośpiszył I. (1994), *Przemoc w rodzinie*, Warszawa.
- Riemann G., Schütze F. (1992), Trajektorja jako podstawowa koncepcja teoretyczna w analizach cierpienia i bezładnych procesów społecznych, tłum. Z. Bokszański, A. Piotrowski, *Kultura i Społeczeństwo*, 2 (36).

- Rokuszewska-Pawełek A. (2002), *Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna*, Łódź.
- Sęk H. (1991), Procesy twórczego zmagania się z krytycznymi wydarzeniami żywymi a zdrowie psychiczne, [w:] H. Sęk (red.), *Twórczość i kompetencje życiowe a zdrowie psychiczne*, Poznań.
- Sęk H. (2004), Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, [w:] H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Warszawa.
- Skowrońska-Pućka A. (2016), Nastoletnie macierzyństwo – szansa czy ograniczenie? Doświadczenia małoletnich matek z grup defaworyzowanych, *Studia Edukacyjne*, nr 42.
- Skowrońska-Zbierchowska A. (2010), *Doświadczenia małoletnich rodziców. Aspekty socjopedagogiczne*, Gdańsk.
- Stanisławiak E. (2012), Psychologia kryzysu, [w:] J. Plak (red.), *Psychologia kryzysu i interwencji kryzysowej*, Warszawa.
- Tedder M., Biesta G. (2009), Uczenie się bez nauczania? Potencjał i ograniczenia biograficznego uczenia się dorosłych, tłum. A. Nizińska, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 2 (46).
- Zakrzewska-Manterys E. (1995), *Down i zespół wątpliwości. Studium z socjologii cierpienia*, Warszawa.

