

Izabela Przybylska*

AKTYWNOŚĆ EDUKACYJNA W ŚREDNIEJ DOROSŁOŚCI W KONTEKŚCIE BIOGRAFII RODZINNEJ

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

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

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

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

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

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

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

Wprowadzenie

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

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

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

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

Krótką charakterystyka osoby badanej

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

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

Uczenie się obecne w biografii rodzinnej

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Historia choroby, cierpienia i współcierpienia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Biografia edukacyjna

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

1. Edukacja formalna

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

c) Akademia Muzyczna

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

d) Studia doktoranckie

- podjęte w 57. roku życia badanej;

2. Edukacja pozaformalna

a) Kursy językowe

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

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

c) Szkolenia zagraniczne i krajowe w obszarze muzykoterapii;

d) Superwizje arteterapeutyczne w Londynie;

3. Edukacja nieformalna

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

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

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

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

Ważne wydarzenie życiowe – zwiastun zmiany

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

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

Przełom biograficzny

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

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

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

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

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

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

Wówczas następuje też przeformułowanie roli żony i matki:

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

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

Motywacja i uczenie się obecne w biografii

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Rozwój jako skutek aktywności edukacyjnej

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

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

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

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

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

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

Podsumowanie

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

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

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

Bibliografia

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