

Joanna Żeromska-Charlińska*

Momenty przełomowe w procesie egzystencjalnego uczenia się byłej skazanej

Breakthrough Moments in the Existential Learning Process of an Ex-Convict

Abstract: An attempt to reconstruct and characterize the course of breakthroughs in the existential experience of ex-convict in confrontation with the reality found, reveals her specific need to learn. In the article, I undertake to reflect on the meaning of the life breakthroughs in the prism of learning trajectory in the biography of the studied with the reference to the description of the importance of the past time in the view of her present living situation. Trajectory context of woman's existence in the post-penitentiary space, is a unique combination of educational episodes. In exemplifying the multidimensionality of confounding dilemmas, stigma in the subjective perspective, a biographical method was used to conduct empirical verifications and narrative extracts taken from an in-depth interview, conducted with a woman taking the risk of existential learning. In the case of the research results, characterised here in fragments, a purposive sampling was carried out. The technique used in carrying out the empirical verifications presented, was a semi-structured, open-ended, in-depth interview with narrative elements. Justifying the need to know the trajectory of existential learning of the ex-convict, can become a premise for signalling their relevance to pedagogical practice.

Keywords: breakthrough, existential learning theory, trajectory, ex-convict.

* Joanna Żeromska-Charlińska (ORCID: 0000-0002-5921-5810) – dr, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Specjalnej i Resocjalizacji na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie; kontakt: joanna.charlinska@uwm.edu.pl.

Wprowadzenie teoretyczne

Teoria uczenia się egzystencjalnego ma swoje ugruntowanie w filozofii egzystencjalizmu. Egzystencjaliści odrzucali determinizm antropologiczny zakładający, że każde zdarzenie jest określone wcześniejszymi uwarunkowaniami, dlatego możliwe jest przewidzenie jego skutków. Podkreślali, że egzystencja poprzedza esencję, uznając, iż działania człowieka i jakość jego życia definiują, kim on jest w istocie. Tym samym esencja pozostaje ciągłym procesem stawania się¹. W myśl założeń filozofii egzystencjalnej najważniejsza jest świadomość dokonywanych wyborów. Natomiast egzystencja człowieka wiąże się z nieustannym wybieraniem i decydowaniem. Jednostka ludzka kreuje siebie własną aktywnością, swobodnie kształtując swoją esencję. Założenia filozofii egzystencjalnej znajdują odzwierciedlenie w koncepcji uczenia się Petera Jarvisa, w perspektywie której egzystencja tworzy proces umożliwiający jednostce zrozumienie jej przyszłego, potencjalnego statusu. W przyszłym byciu ulokowany jest proces stawania się, rozumiany jako uczenie się i dojrzewanie. W procesie tym jednostka odwołuje się zarówno do przeszłych wydarzeń w celu wykorzystania już zdobytych doświadczeń, jak też do konceptualizowania przyszłości. Istotny jest również kontekst społeczny doświadczeń człowieka w przestrzeni życiowej². Jak pisze Marcin Muszyński³, wynik uczenia się człowieka zawsze jest włączany w biografię podmiotu, możliwe jest rozpoczynanie kolejnych cykli trajektorii uczenia się w jej przebiegu, natomiast zasadniczym regulatorem uczenia się jest doświadczenie. Należy zaznaczyć, że nie zawsze człowiek uczy się na swoich doświadczeniach, na co wskazują trzy rodzaje uczenia się: przypuszczenie, brak namysłu i odrzucenie. Mieczysław Malewski⁴ nazywa je jałowymi trajektoriami uczenia się.

- 1 P. Sartre, *Problem bytu i nicości. Egzystencjalizm jest humanizmem*, tł. M. Kowalska, Warszawa 2001.
- 2 M. Muszyński, *Teoria uczenia się egzystencjalnego Petera Jarvisa*, „Edukacja Dorosłych”, 1 (2013) s. 105–122.
- 3 Tamże, s. 7.
- 4 M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010.

- Przepuszczenie, to internalizacja kulturowych oczekiwań, przejawiająca się w schematyzmie, szablonowym powielaniu pewnych rozwiązań z przeszłych doświadczeń.

- Brak namysłu, to epizodyczne sytuacje, nie poddawane refleksji.

- Odrzucenie, to uporczywe trwanie przy własnej opinii (epizodyczne sytuacje poddawane są refleksji i są źródłem nowej wiedzy). Wiedza jest sprzeczna z dotychczasowym doświadczeniem, wzbudza negatywne emocje i zostaje odrzucona przez jednostkę, nie wpływa na zmiany osobowościowe i poszukiwania odpowiedzi.

Owocnym trajektoriom uczenia się towarzyszy refleksja i namysł oraz bezrefleksyjność. Należą tu:

- przedświadome uczenie się – uczenie się incydentalne, poza/podświadome;

- praktyka – wyćwiczone umiejętności, nie wymagające refleksyjnego zaangażowania, wzbogacające umiejętności podstawowe;

- zapamiętywanie – uczenie się podświadome, bezrefleksyjne przyswajanie wiedzy, odtworzenie wcześniej zdobytej wiedzy.

Bezrefleksyjne trajektorie uczenia się skupione są wokół osiągniętych wyników, swoiście kojarzonych z istotą uczenia się. Natomiast trajektorie wymagające refleksji i przemyśleń lub intelektu, występują w formach:

- kontemplacji – analizy doświadczeń, sytuacji i próby wnioskowania;

- uczenia się poprzez refleksyjne autopoznanie w celu wyjścia ku autokreacji siebie w nowej perspektywie egzystencjalnej i aksjologicznej;

- refleksyjnej umiejętności uczenia się – umiejętności tworzenia nowych, udoskonalonych, dostosowanych do zmieniających się okoliczności umiejętności w celu rozwiązania aktualnych problemów, sytuacji;

- uczenia się eksperymentalnego – testowania w praktyce poznanych teorii, poszukiwania coraz to nowych, praktycznych rozwiązań, wiążącego się ze zdolnością ich udoskonalania i dostosowywania do zmieniających się okoliczności.

Uczenie się na doświadczeniach przebiega dzięki dysjunkcji, której rozwiązania powinny znaleźć odniesienie do praktyki, natomiast kończy się z chwilą uznania przez podmiot, że posiada on wiedzę pewną i przewidywalną wobec rzeczywistości.

W celu zrozumienia fenomenu uczenia się należy odwołać się do doświadczenia przeżywanego świadomie, konstytuującego w pewnym zakresie procesy

mysłowe, uczucia i emocje. Doświadczenie dzieje się na przecięciu jaźni i świata zewnętrznego. Uczenie się zachodzi, kiedy w procesie interakcji między jaźnią a światem zewnętrznym następuje dysonans nazywany przez Petera Jarvisa dysjunkcją (*disjuncture*). Chęć przezwyciężenia powstałego dysonansu i powrót do stanu harmonii postrzegane są jako główna siła sprawcza motywująca jednostkę do uczenia się⁵. Kategorią pojęciową do podjętych analiz, obok uczenia się, jest doświadczanie przełomu egzystencjalnego, zmieniającego dotychczasowy przebieg życia. Wymiar wewnętrzny przełomu, jako zmiana nastawienia wobec zdarzeń życiowych, ich interpretacji, zewnętrznie niezauważalna, a dotycząca zmiany postawy, stylu życia, odniesienia do codzienności, stosunku do siebie i innych, to świadoma i zamierzona perspektywa kierowania zmianami⁶. Jak konstatuje Anita Całek⁷, przełom jest zjawiskiem złożonym i wieloznacznym, o janusowym obliczu: z perspektywy jednostkowej prowadzi do przeżyć wzniosłych (epifania, doświadczenie krystalizujące, wgląd, przepływ) a równocześnie dramatycznych i granicznych (absolutne ryzyko, strach, niepewność, dysonans, rozbitcie). Przełom może zatem dotyczyć sytuacji wynikających ze świadomych wyborów podmiotu, czyli momentów przełomowych, wprowadzających zmiany, także tych niezależnych od decyzji jednostki, nieoczekiwanych, wprowadzających chaos w dotychczasowy przebieg egzystencji, tzw. doświadczania granicy. Zdaniem Anthonego Giddensa⁸ momentami przełomowymi są sytuacje, w których jednostki podejmują wiążące, ryzykowne decyzje. Jest to stanie na rozdrożu, któremu towarzyszy wybór. Łączy je fakt zmiany, utraty tego, co było formatywne, zrutynizowane, lub odpowiedzi na znaczące egzy-

- 5 M. Muszyński, M. Wrona, *Teoria uczenia się egzystencjalnego i transformatywnego. Możliwości wykorzystania wiedzy andragogicznej w praktyce coachingowej*, „Coaching Review”, 6 (2014) nr 1, s. 30–59, DOI:10.7206/cr.2081-7029.13.
- 6 K. Lasocińska, *Kreatywność, transgresje i autokreacja – przełomy biograficzne a potrzeba twórczości osób dorosłych, w: Stałość i zmienność w biografii. Przełomy biograficzne*, red. E. Dubas, A. Gutowska, seria: Biografia i Badanie Biografii, t. 6, Łódź 2019, s. 108.
- 7 A. Całek, *Przełomy w życiu twórców – od archeologii pojęcia do praktyki badawczej*, w: *Biografie nieoczywiste. Przełom, kryzys, transgresja w perspektywie interdyscyplinarnej*, red. M. Karkowska, Łódź 2018, s. 95.
- 8 A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tł. A. Szulżycka, Warszawa 2001, s. 151–157.

stencjalne pytanie w procesie konstruowania tożsamości. To rewizja projektów, planów, sposobu postępowania. Momenty przełomowe nie są sytuacjami przymusu, zakładają możliwość wyboru i wielość odniesień działania oraz alternatywnych możliwości, by umożliwiły osiągnięcie zamierzeń.

Empiryczne zilustrowanie

Przykładem badań z prezentowanej perspektywy teoretycznej i interpretacyjnej mogą być badania odnoszące się do momentów przełomowych trajektorijnego uczenia się kobiety z piętnem byłej skazanej. Celem przyjętej przeze mnie perspektywy poznawczej jest poszukiwanie – uaktywniającej wobec instrumentalizującej problematyzacji – stylu funkcjonowania człowieka egzystencjalnie ulokowanego między logiką odzyskiwania poczucia sensu a logiką podmiotowego sprawstwa. Aby zastosować metodę ukierunkowaną na odkrywanie znaczeń nadawanych przez badacza, i zapobiec zarzutom jednostronnej obiektywizacji, odniosłam się do fenomenologicznego opisu i hermeneutycznej interpretacji. Ewa Kruchowska⁹ opisuje metodę wielostopniowej analizy i interpretacji hermeneutycznej polegającej na wyodrębnieniu wątków tematycznych, w kolejności kategorii związanych z problemem badawczym, by dokonać tzw. interpretacji wewnętrznej, wynikającej z kontekstu tekstu, a następnie interpretacji zewnętrznej, czyli wyszukanych znaczeń w odniesieniu do języka teorii naukowej. W interpretacji również chodzi o uchwycenie struktury, ale nie struktury tekstu, tylko jednostkowej struktury egzystencji. Dlatego w tekście tu interpretowanym została rozgraniczona wypowiedź od środków wypowiedzi: „Nie jest to problem treści i formy, lecz problem niezmysłowego znaczenia i zmysłowej podstawy”¹⁰. W związku z tym hermeneutyka nie sprawdza faktów związanych z byciem, może jednak „odsłonić symboliczny głębszy sens ujętego jedynie słownie logosu”¹¹. W interpretacji następuje więc wyraźne „oderwanie” samego tekstu i zawartych w nim faktów od ukrytego „za nim” symbolicznego

9 E. Kruchowska, *Metoda wielostopniowej analizy i interpretacji hermeneutycznej materiału empirycznego*, w: *Badania narracyjne w psychologii*, red. M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko, Warszawa 2010, s. 129–148.

10 G. Funke, *Hermeneutyka i język*, wybór, tł., wstęp B. Andrzejewski, Poznań 1994, s. 13.

11 Tamże, s. 14.

sensu. Metodą pozwalającą odpowiedzieć na interesujące mnie pytania jest metoda biograficzna, najrzetelniej oddająca intersubiektywny i społeczny charakter wiedzy komunikowanej za pomocą narracji.

Badanie biograficzne jako jedna z metod dialogicznych opartych na spotkaniu, zmierzająca do zrozumienia ludzkich działań, zdaniem Wiesława Theissa, sama jest działaniem rozumianym jako komunikacja wewnętrzna i dialog podmiotów badania¹². Badanie momentów przełomowych doświadczenia trajektorii postpenitencjarnej jest badaniem uczenia się sensu działań, w którym należy uwzględnić rekonstrukcję procesu bycia kimś oraz prób odkrywania prawdy i poszerzania wiedzy pedagogicznej o tych doświadczeniach. To trudne doświadczenie potrafi udostępniać sens narracji. Subiektywnie doświadczany biograficzny fakt może stanowić część do teoretycznego modelu adaptacji do życia kobiet po wyroku, traktowanego jako przeżycie egzystencjalne. W późnej nowoczesności człowiek nie może polegać na podstawach dających dotychczas stabilność ontologiczną. Ten rodzaj uprawomocnienia stracił swoją rację bytu, w związku z czym jednostka narażona jest na doświadczanie głębokiego egzystencjalnego lęku i trudności w odszukiwaniu filaru tożsamości. Bycie „poza” wyobrażonym powoduje poczucie zwątpienia, bezradności, wyrzucenia poza nawias społecznego funkcjonowania, samotności, wręcz wycofania. Perspektywa biograficzna byłej skazanej, dzieciobójczyni, i jej sytuacja egzystencjalna może określać kryzys rozwojowy, tożsamościowy, społeczny, doświadczenie przełomowe (przejścia–tranzyty–tranzycje) jako doświadczenia znaczące, ważne, globalne, osobiste, krytyczne, zmieniające tożsamość, punkty zwrotne, doświadczenia krystalizujące¹³. Współcześnie, zdaniem Petera Alheita, człowiek, aby w niekwestionowany sposób mógł ujawnić swoją tożsamość, pozycję społeczną, musi stwierdzić „kim jest”, ale także jak stał się „tym kim jest”¹⁴. Potencjalna umiejętność adekwatnego wykreowania autonarracji może stanowić podstawę do logicznych i racjonalnych wyjaśnień degradacji. Indywidualna

12 W. Theiss, *Badanie biograficzne: przypadek „dzieci syberyjskich”*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1 (1998) s. 133–146.

13 E. Dubas, A. Gutowska, *Wstęp*, w: *Stażność i zmienność w biografii. Przełomy biograficzne*, s. 8.

14 P. Alheit, *Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja”, 18 (2015) nr 4, s. 23–36.

interpretacja subiektywnego doświadczenia pozwala zrozumieć, jak zmienia się tożsamość oraz zależności ukierunkowania siły ładunku wyływającej z konstituowania się tożsamości w aspekcie całozyciowego uczenia się. Jak twierdzi Elżbieta Dubas¹⁵, człowiek uczy się, przypominając sobie swoją biografię, dzięki uczeniu się rozwija się jego tożsamość, konstruuje się biografia. Pierre Dominice¹⁶ pisze:

dorośli budują życie z materiałów, jakich dostarcza im edukacja. Dorosłość może być rozumiana jako proces przetwarzania tej spuścizny w formę osobistą. Metoda biografii edukacyjnej daje dorosłym możliwość interpretacji ich niekończącej się walki o tożsamość. Trudny proces stawania się sobą zakłada konfrontację we własnym życiowym projekcie i doświadczeniach uczenia, wartości i modeli nabytych w rodzinie, szkole i życiu społecznym.

Przedmiotem swojego badania uczyniłam doświadczanie rzeczywistości postpenitencjarnej, meandry trajektorii uczenia się w perspektywie biograficznej, w narracji (auto)biograficznej byłej skazanej, akcentując momenty przełomowe, sploty, powiązania i kierunki jej stawania się. W badaniu przyjąłm narrację jako retrospektywne tworzenie znaczenia, nadawanie kształtu przeszłym doświadczeniom i ich porządkowanie¹⁷ oraz określanie ich aksjologicznego wymiaru wobec aktualnego życia¹⁸. W (auto)narracji wyłania się samodoświadczenie człowieka, które obejmuje zindywidualizowany, niepowtarzalny, subiektywny wymiar¹⁹. Autonarracja (*self story*) jako poziom analizy biograficznej, najistotniejszy z perspektywy koncepcji badań własnych, pozwala na sięganie

15 E. Dubas, *Uniwersalne problemy andragogiki i gerontologii*, Łódź 2007, s. 61–62.

16 P. Dominice, *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, wstęp O. Czerniawska, tł. M. Kopytowska, Łódź 2006, s. 92.

17 S. E. Chase, *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*, w: *Metody badań jakościowych*, red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, Warszawa 2009, t. 2, s. 24.

18 A. Krawczyk-Bocian, *Narracja w pedagogice. Teoria. Metodologia. Praktyka badawcza*, Bydgoszcz 2019, s. 143; D. Lalak, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa 2010, s. 86, 87; G. Teusz, *Doświadczenie domu rodzinnego w narracjach (auto)biograficznych osób z rodzin polskich na emigracji*, „Studia Edukacyjne”, 50 (2018) s. 321–330, DOI: 10.14746/se.2018.50.21.

19 M. Straś-Romanowska, *Psychologia wobec małych i wielkich narracji*, w: *Psychologia małych i wielkich narracji*, red. taż, B. Bartosz, M. Żurko, Warszawa 2010, s. 22.

pamięcią do doświadczeń ważnych i umożliwia zobrazowanie znaczenia nadawanego przez osobę badaną doświadczeniom kiedyś i dzisiaj. Pozwoliło to również przyrzeć się predyktorom warunkującym możliwą zmianę nadawanych znaczeń i sensów. Przestrzeń zobrazowana przez kobietę była dla niej trudna, wklajająca ją w negatywnie nacechowaną fabułę. Celem badań stał się więc opis oraz interpretacja subiektywnych, przełomowych doświadczeń egzystencjalnych kobiety, w autobiografię której zostało wpisane piętno byłej skazanej. Dodatkowo celem przeprowadzonych badań była próba zrozumienia tego doświadczenia, tak jak jest ono przez badaną przeżywane poprzez pryzmat procesu trajektorii uczenia się egzystencjalnego Petera Jarvisa. Zmierzałam do tego, aby materiał z wywiadu był ewidencją procesu gromadzenia doświadczeń przez podmiot biografii, natomiast rozpoznanie i opisanie przestrzeni zdarzeń, składających się na nie mechanizmów, uzyskałam dzięki wykorzystaniu analizy sekwencyjnej, w chronologii, w jakiej tekst rozwija temat. Tym, co mnie interesuje, jest poznanie zarówno subiektywnej, indywidualnej perspektywy narratorki, jej doświadczeń krystalizujących/momentów przełomowych w biografii, jak i społeczny kontekst lokowania podmiotu. Ryzyko nieoczekiwanego, jakie się ujawnia na przecięciu społecznych warunków (biografizacja) oraz trajektorii osobistych doświadczeń (biograficzność) za pomocą odpowiedniej ramy interpretacyjnej, może pokazać coś więcej niż tylko opis biografii.

Problematyka badawcza oscylowała zatem wokół następujących pytań. Jak dalece postrzeganie problemu upodmiotowienia przez badaną stanowi asumpt do rzeczywistego poczucia bycia wolną? W jaki sposób przebiega proces egzystencjalnego uczenia się byłej skazanej w procesie rekonstruowania swoich tożsamości, w walce o siebie? Które z trajektorii uczenia się byłej skazanej uwidaczniają się jako owocne, a które jako jałowe w procesie podmiotowego sprawstwa?

Zastosowaną metodą zbierania materiału badawczego był pogłębiony wywiad indywidualny (biograficzny), zanurzony w przebiegu doświadczeń biograficznych, oraz uwzględnienie proceduralnych zaleceń Fritza Schütze, wypracowane dla realizacji metody biograficznego wywiadu narracyjnego²⁰. Cel zadawania pytań określała sugestia tematyki wypowiedzi bez wyznaczania jej

20 F. Schütze, *Koncepcja świata społecznego w symbolicznym interakcjonizmie oraz organizacja wiedzy w nowoczesnych, złożonych społeczeństwach*, w: *Metoda biograficzna w socjologii*, red. K. Kaźmierska, Kraków 2012, s. 489.

kierunku, bez „definiowania znaczenia i sposobu formułowania wypowiedzi, czyli badacz nie podpowiada kontekstu, w jakim należałoby omówić temat”²¹. Zebrany materiał biograficzny w moich badaniach stanowił środek, nie cel, dlatego nie przeprowadzam analizy ściśle z procedurą Fritza Schützego, ale odnoszę się do założeń analizy wrażliwej na konteksty, pokazującej więcej, uczulającej²². Analiza wywiadu była skoncentrowana na próbie rozpoznania wszystkiego, co wiąże się z rzeczywistym światem badanej, sytuacji i kondycji osoby po wyroku, oraz jej refleksji, dociekając szans i barier w przejściu kontroli nad własną egzystencją. Istotną kwestią badawczą było to, aby przy interpretacji danych odnieść je do ówczesnych warunków społeczno-kulturowych. „Dystans wobec przeszłości, który osiąga człowiek dorosły, przyczynia się do swego rodzaju pewności siebie wyrażanej [...] w narracjach w związku z pracą i posiadaną wiedzą”²³. Owa bezpośrednia rzeczywistość badanego jest istotna w badaniach jakościowych z uwagi na koncepcyjne podłoże jej zastosowania.

Moim zadaniem jako badacza jest odczytanie znaczenia, osadzenia w kontekście, a następnie – zgodnie z zaleceniami Fritza Schützego²⁴ i odnosząc się do teorii – ponowne ich zinterpretowanie. Wobec przywołanych założeń przyjąłam oczywiście perspektywę biograficzną i kluczowe pozostaje dla mnie kontekstualizowanie oraz problematyzowanie zebranego materiału badawczego i wytwarzanej wiedzy. Dobór próby jest celowy ze względu na to, że absorbuje mnie indywidualny, osobisty rys biograficzny (spojrzenie na trajektorie egzystencjalnego uczenia się kobiety, znacząco podległej procesowi reifikacji na skutek konieczności osvajania formatywnych perspektyw społecznych w optyce przymusowego

21 S. Krzychała, *Projekty życia młodzieży w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*, Wrocław 2007, s. 46.

22 P. Alheit, *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja”, 3 (2011) s. 7–21; N. K. Denzin, *Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii: Znaczenie a metoda w analizie biograficznej*, w: *Metoda biograficzna w socjologii*, red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, Warszawa–Poznań 1990, s. 55–69; A. Jurgiel, *Praktyki badawcze obecne w badaniach biograficznych nad procesami społeczno-kulturowego uczenia się dorosłych. Ujęcie krytyczne*, „Edukacja Dorosłych”, 2 (2011) s. 93–98.

23 P. Dominice, *Uczyć się z życia*, s. 92.

24 F. Schütze, *Koncepcja świata społecznego w symbolicznym interakcjonizmie oraz organizacja wiedzy w nowoczesnych, złożonych społeczeństwach*, s. 496.

i histerycznego upodmiotowienia). W zgodzie z zaleceniami przywołanych autorów metodologii jakościowej, starałam się w toku procesu badawczego świadomie oraz krytycznie mierzyć się z własnym zasobem wiedzy i doświadczeń.

Momenty przełomowe w procesie rekonstruowania swoich tożsamości, w walce o siebie

Percepcja aktualnej wolności kobiety oscyluje wokół minionych punktów zwrotnych doświadczeń i własnego losu, mówi ona: „żyję z daleka od życia. To taki ciąg złego losu”. Z obawy przed zdemaskowaniem społecznym, selektywnie i z ostrożnością transferuje między mentalnie wyprofilowanymi, bezpiecznymi przestrzeniami, biorąc pod uwagę własną „odmienność”. Badana pozostaje w mało znanej sobie sytuacji, odmiennie skomplikowanej w odniesieniu do dotychczasowej, totalnej²⁵, i znanych tylko jej skutecznych mechanizmów adaptacyjnych²⁶, w których, w jej przekonaniu, nie ma możliwości owocnego reagowania na zastaną rzeczywistość: „wyszłam z więzienia, teraz chcę zacząć od małych kroków, chcę zdążyć znaleźć pracę, kogoś kto mnie zrozumie i będzie chciał ze mną być [...]. Chcę odbić od tego dna”. Jej biograficzny rys może wskazywać na swoistą grę z niewiadomym, ale przede wszystkim ze sobą: „karą chyba już wieczną, będą męczące myśli, wracają i dręczą, [...] wiele nieprzespanych nocy, [...] jestem zabójczynią, będę nią zawsze”. Dokonuje projektowania życzeniowego własnego bytu, funkcjonuje w schemacie niewidzialności, w obawie przed zdemaskowaniem jej statusu: „Wierzę, że jakoś da się poskładać kawałki w całość i ruszyć do przodu [...] może czeka mnie druga spokojniejsza droga, którą pójdę bez wyzysku, przemocy i ciągłego strachu o wszystko”. Uczenie się badanej w tej perspektywie na własnych doświadczeniach to indywidualny wysiłek, niewspółmierny z formatywnym uczeniem się innych, nie będących zakładnikami działających stereotypów i mitów²⁷. Przyczynkiem

25 M. Kowalczyk, A. Latoś, *Żony, matki-zabójczynie. Studium zwiktyimizowanej zbrodni*, Toruń 2016, s. 444–451.

26 M. Mółka, *Między inkluzją a ekskluzją w resocjalizacji. Perspektywa biograficzna w pedagogicznej refleksji nad readaptacją społeczną*, Kraków 2018, s. 164.

27 J. Żeromska-Charlińska, *Przestrzeń i sens podmiotowości byłych skazanych*, w: *Niebanalny wymiar resocjalizacji penitencjarnej*, red. S. Przybyliński, Toruń 2010, s. 148.

owocnego uczenia się kobiety staje się potrzeba zdemaskowania własnego, „porozrywanego” mikroświata pod postacią namysłu nad własnymi zasobami, potencjałem, czy analizy paradoksalnej perspektywy bycia suwerenną: „Nic z tego, co zaszło, nie rozumiem. [...] odpokutowałam z nawiązką”.

Analizując zebrany materiał empiryczny, zauważyłam elementy uczenia się w interakcjach z kulturą zastaną Petera Jarvisa. Sytuuje on procesy uczenia się w sytuacji społecznej, stanowiącej jednocześnie sytuację życiową podmiotu. Poddając ją refleksji i nadając znaczenie, włącza ją niejako w zakres doświadczenia, w którym proces uczenia się jest składową biografii²⁸. Badana, doświadczając dysjunkcji na progu innej rzeczywistości, znanej z doświadczeń pierwotnych – i oczywiście w pewnym sensie do tej pory – umiejscawia się poza świadomością. Zderza się z fragmentarycznie znanymi okolicznościami, jednak nieadekwatnymi do zastanych przestrzeni bądź w jej sytuacji kryzysu marginalnie znaczącymi. Kobieta zdaje sobie sprawę, że dotychczasowy repertuar zasobów sprzed i po przełomie biograficznym, nie formuje choćby czasowej stabilizacji i pozytywnej zmiany, czy choćby możliwości odpięcia zaskakujących nieznanymi sytuacjami, rozwiązywania bieżących problemów. Performans zrutyinizowanych działań z za krat, nadal nie pozwalający na wyjście z zakratowanego mikroświata w społecznym zablokowaniu, powoduje poczucie samotności i pogłębiającą się świadomość braku akceptacji. W rezultacie braku możliwego wglądu w skonwencjonalizowane ramy potencjalnego funkcjonowania, bez wsparcia społecznego, pojawia się dysonans, który pogłębia się i nie pozwala na wykorzystanie możliwości uczenia się, a tym samym zdobywania nowych doświadczeń i włączania ich do własnej biografii. Próby „dostosowywania gry do jej otoczenia”²⁹ skutkują odcięciem od otoczenia, uniemożliwiając badanej czynny udział w codziennym organizowaniu doświadczenia. Porządkowanie własnych spraw staje się dla niej niezrozumiałe, bezsensowne w kontekście poczucia braku dopasowania do zewnętrznej ramy tych zabiegów. Trwanie w odosobnieniu powoduje, że nie ma możliwości wglądu w doświadczenia innych i dokonywania ich oceny: „Nie miałam gdzie wracać,

28 P. Jarvis, *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*, London–New York 2004, s. 117.

29 E. Goffman, *Spotkania: dwa studia z socjologii interakcji*, tł. P. Paweł Tomanek, Kraków 2010, s. 190.

żeby mnie nie wytykali palcami, ale na chwilę obecną pomaga mi moja ciotka, matka. Dzięki ciotce mam internet, wyżalam się tam i ludzie mi odpisują, próbują pomóc, to też buduje”.

Choć pewien margines codzienności stwarza badanej portal internetowy, to oddziaływanie ze strony jego użytkowników nie wnosi potencjału edukacyjnego, co najwyżej porady, wzbudzające poczucie tzw. dystansu wyobrażeniowego³⁰, który umożliwia antycypowanie alternatywnych sposobów działania i potencjalnie sprzyja rozwojowi oraz formowaniu się tożsamości. W pewnym sensie jest to trajektoria owocna, gdyż kobieta wskazuje na incydentalne odzyskiwanie równowagi, odczuwając przy tym pozytywne emocje, stając się choć na tę chwilę kimś, kim chciałaby być – kobietą z innej przeszłości. Nadal poddaje ocenie czas miniony, zdaje sobie zarazem sprawę z faktu czasu utraconego, szans młodej kobiety mogącej podjąć ryzyko osobowościowego rozwijania się, być może ucieczki z dotychczasowego miejsca życia (trajektoria jałowa):

siedziałam nieprzytomna ze strachu [...], nie wiem skąd we mnie tyle tragicznego zła, nie chciałam tego, nawet dobrze nie pamiętam tego, co zrobiłam, byłam w totalnym amoku, złości.

Refleksyjne widzenie doświadczeń z przeszłości sprawia, że nie były one oczywiste i zamknięte:

najpierw dom, jeśli można go nazwać domem , a w nim wszystko do niczego [...], bieda, ciągle bieda, rodzice robili w pegeerze, nie było podstawowych rzeczy do normalnego życia. Ojciec odkąd pamiętam zapijał się do nieprzytomności. Ja z rodzeństwem nie mieliśmy lekko ani w życiu, ani w szkole. Dojeżdżałam do podstawówki autokarem gminnym, co rano wychodziłam do głównej ulicy we wsi, po lekcjach na świetlicę i znów do autokaru. Często się przeziębiałam, nie byłam dobrze ubrana, w szkole wytykali mnie palcami, że wieśniara, jakie buty nosi itd. Pamiętam dzień w szkole, w pierwszej klasie, jak po jednej, dwóch lekcjach, wychowawczyni podeszła do mnie [...] kazała mi wyjąć wszystko z tornistra i sama zobaczyłam, co miałam zapakowane w gazetę, chleb ze śledziem, tylko się roz-

30 A. Kargulowa, *Poradnictwo w perspektywie biograficznego uczenia się dorosłych*, „Rocznik Lubuski”, 38 (2012) cz. 2, s. 141–156.

plakałam, dzieci się śmiały, a nauczycielka kazała mi natychmiast wynieść kanapkę do kosza na korytarzu. Źle mi było w szkole, ale jak wracałam na zabita dechami i ciemną wieś było jeszcze gorzej. Nikogo nie obchodziło czy odrobiłam lekcje, czy się nauczyłam, czy nie mam problemów, tam życie toczyło się swoi torem, ciągle to samo, w rytmie od obory do obory, bez jakiegokolwiek przyszłości. Potem zawodówka rolnicza w tym samym miasteczku i podobne problemy [...]. I tu poznałam chłopaka [...]. Dużo kłopotów zeszło na bok, a i doszły inne [...]. Szybko zaszłam w ciążę [...]. Udało się wziąć ślub i on miał na oku taką rudereę podpartą kołkami dla nas i duże plany, że wybuduje obok dom. [...] w tej chacie przyszła na świat nasza córeczka, mogę powiedzieć, że jej narodziny były najlepszym, co mnie spotkało w życiu.

Wytworzona w przeszłości – z obaw przed zmianą, pozostawaniem w tym, co znała, co spełniało jej oczekiwania (trajektoria jałowa) – w pewnym sensie incydentalnie wskazuje na możliwości uczenia się.

Upodmiotowienia w uprzedmiotawiających doświadczeniach przełomowych – owocne i jałowe trajektorie uczenia się byłej skazanej

Wgląd w przedstawiony materiał empiryczny unaocznia w trajektoryjnych doświadczeniach badanej, dawnej osadzonej, uczenie się egzystencjalne. Dominujący mit³¹ kobiety „skończonej”, „wyrzuconej” poza margines społecznego audytorium – nadającego jak i odbierającego etykiety – blokuje możliwości odzyskiwania kontroli nad własnym życiem kobiety, dodatkowo deformując jej już i tak wątpliwą wiarę w pomyślność realizacji życiowego planu:

bo ludzie myślą, zabiła raz, zrobi to drugi raz. Wiem, że dziewczyny miały do mnie respekt [...]. Będę w tym bagnie siedzieć do śmierci, nikt mi nie jest w stanie pomóc, bo nie chcę się zdradzać [...].

31 Z. Majchrzyk, *Psychologiczne predykatory ponownego popełnienia czynu o znacznej szkodliwości społecznej – a możliwość oddziaływań socjalnych i readaptacyjnych osób internowanych*, w: *Zagadnienia readaptacji społecznej skazanych*, red. F. Kozaczuk, Rzeszów 2009, s. 328–344.

Poddając analizie zebrany materiał, zaakcentuję ramę teoretyczno-pojęciową do niej zastosowaną. Perspektywą teoretyczną proponowaną przez Petera Jarvisa, wnoszącą potencjał analityczny, jest teoria uczenia się egzystencjalnego, która uwzględniając proces uczenia się na własnej biografii wskazuje, że człowiek chce stawać się czymś więcej, niż jest, poprzez nadawanie sensu własnemu życiu. Doświadczenie człowieka – będąc rezultatem jego intelektualnej aktywności jako podmiotu przeżywającego siebie w swym istnieniu – wiąże się ze znaczeniami nadawanymi przez niego wszystkim tym aktom osobowej egzystencji, które rozpoznaje jako istotne. Teoria ta dotyczy kontekstu sytuacyjnego, w którym zachodzi zdarzenie, oraz indywidualnych doświadczeń życiowych podmiotu – jest to uczenie wpisane w codzienność, to aktywność wpisana w potrzeby dorosłego³². Uczeniu się sytuacyjnemu:

towarzyszy działanie w sytuacjach codziennych, wiedza jest pochodną sytuacyjnego problemu i może być transferowana tylko do sytuacji podobnych, uczenie się jest efektem sposobów myślenia, postrzegania, rozwiązywania problemu i kooperacji wszystkich uczestników sytuacji, uczenie się nie jest osobne wobec działania i cech sytuacji³³.

Splot różnych sytuacji wyzwala wysiłek intelektualny wobec prób zrozumienia zdarzeń dziejących się w przebiegu indywidualnej biografii. Skoro ludzie uczą się poprzez obserwacje i interakcje z innymi we właściwym im środowisku społecznym warto poddać namysłowi to, gdzie i czego uczy się badana, i w jaki sposób zmienia się jej konstruowana społecznie tożsamość oraz społeczna epistemologia napiętnowania. Utrzymujący się stan zawieszenia (doświadczanie narusza dotychczasowy styl życia, obliuguje do wprowadzenia zmian) w doświadczanej, terażniejszej sytuacji kobiety z powodu kryzysu emocjonalnego, socjalnego, intelektualnego, nie pozwala jej na podejmowanie egzystencjalnych decyzji. Była skazana to osoba, której po wstępnym okresie zaprzeczenia, buntu i załamania zależało na reorganizacji życia. Wybór teorii

32 A. Jurgiel-Aleksander, *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Gdańsk 2013, s. 16–17, 149.

33 M. Malewski, *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja”, 2 (2001) s. 37–38.

dotyczy negocjacji między stygmatyzowaną jednostką a rygoryzmem otoczenia. W myśl podjętej procedury badawczej jest to kobieta po długoterminowym wyroku i wynikającej z tego faktu trajektorii dysonansu na styku wolność–kultura, przyjmująca, że w schemacie niewidzialności: „moje życie to dożywocie bez krat, murów, to ludzie mnie nie tolerują i będą krytykować”. Próby inicjowania strategii zrzucania piętna i radzenia sobie z trudnymi wydarzeniami wyposaża ją w wiedzę o własnym potencjale poznawczym, opanowywaniu lęków w celu ich zmiany – to właśnie poczucie licznych barier, marginalizujących i utrudniających jej wchodzenie w społeczność, prowadzi ją do wycofywania się i akceptacji własnego zmarginalizowanego statusu.

W analizie zaprezentowanego materiału biograficznego zwróciłam uwagę na przesłanki opisywanej teorii uczenia się i przejawy trajektorii uczenia się owocnego i jałowego, wzajemnie przenikające się w strukturze doświadczeń pierwotnych i wtórnych. Badana w sytuacji doświadczenia zapętlania, dysjunkcji w przebiegu postpenitencjarnego zmagania się ze społeczną stygmatyzacją i w obliczu sytuacji „bez wyjścia” niewątpliwie ujawnia oczekiwania wobec wizji readaptacyjnej różniące się od tej realnie zastanej, wymuszając akty desperacji. W opowieści, kobieta stopniowo uświadamia sobie swoje zakotwiczenie w biograficznym konstrukcie możliwego wzoru życia. W wyniku namysłu nad przeszłym doświadczeniem, badana podejmuje próby pozyskiwania nowej wiedzy przez pryzmat wyobrażenia siebie w roli. Uczenie się badanej ujawnia zarówno jej refleksyjny, jak praktyczny charakter z mocno obecnym jego rysem nie-uświadomienia i nie intencjonalności:

ten sam, dzień po dniu, nie mam siły na to życie, udawanie czegoś, kogoś, ale próbuję się podnosić [...], nawet są dni, że zabiegam, by stworzyć choć namiastkę jakości, idę do kościoła, siadam cicho w najdalszym kącie, idę do spowiedzi, ale raczej bardzo rano, ksiądz przynajmniej mnie wysłucha [...], chodzę do zatrudniaka, czegoś tam się imam, sprzątam klatki w takiej części miasta, gdzie mnie być może nie rozpoznają.

Trajektoria niestabilnej przeszłości i mglistej przyszłości narratorki przekłada się na postawę wycofywania się, co z kolei pociąga za sobą pogłębiające się ograniczenia możliwości jej psychicznego funkcjonowania. Epizodyczne informacje, które otrzymuje z zewnątrz, nie stymulują jej do podejmowania działań z powodu lęku przed dostrzeżeniem przez innych braku jej kompetencji. Ten stan

jest ucieczką przed dysjunkcją, to „immunogeny” czynnik obronny przed rozpoznaniem społecznym, odpowiedź odpornościowa wobec środowiska. Reakcją na poczucie dysjunkcji badanej była m.in. niezmienna wewnętrzna deklaratywność decyzyjna na poziomie potencjalnego konstruowania strategii adaptacyjnych wobec ryzyka zdobywania poczucia sprawstwa – życie dniem dzisiejszym bez sprawdzania w praktyce. Pewne symptomy chaotycznego rozpoczynania od nowa, jako przejaw uczenia się egzystencjalnego, jest rezultatem jej myślenia i przeżywania swego bytu społecznego z jednoczesną świadomością osoby uczącej się, poszukującej i identyfikującej kolejne problemy generowane poprzednimi kwestiami. Konsekwentnie wzbudzana refleksja, myślenie nad nieoczywistymi, nieoczekiwanymi zdarzeniami, mobilizują badaną do podjęcia wysiłku obrony własnej podmiotowości. Ma ona pewną świadomość potencjału edukacyjnego tych zdarzeń. Badana, mimo tej wiedzy, wykazuje przejawy wycofania z towarzyszących lęków przed odkryciem potencjalnego rozwiązania dysjunkcji oraz obaw przed brakiem możliwości zmiany, wynikającej z jej dotychczasowego doświadczenia. Owe reakcje na doświadczenie edukacyjne występują w jej procesie uczenia się obok wielu innych. Pozorne ignorowanie badanej, najprawdopodobniej wynikające z obaw przed odkryciem jej braku utożsamienia, nie pozwala wykorzystać potencjału edukacyjnego doświadczenia (kontakt na forach internetowych). W jej sytuacyjnych zmaganiach z rzeczywistością elementem zauważalnym jest reaktywność na stygmat, pobudzający trudne emocje uzewnętrznione w postaci lęków, który jednocześnie przyczynia się do wywołania potencjalnie dominującej wśród ludzi reakcji wykluczenia. Swoisty opór badanej, by pozostać w tym, co znane, zniechęca ją do wyznaczania ścieżki przewyciężania własnych słabości, zależności i wycofania. Rozdźwięk spowodowany rozproszonymi, niejednoznacznymi ofertami wsparcia oraz świadomość tych utrudnień, jak też subiektywna ocena szans na realizację celu uaktywniająca niekorzystne stany psychiczne, skutkuje pojawieniem się negatywnych emocji. Narratorka mówi:

nie mogę się uwolnić z tajemnicy, zaakceptuję każde warunki, pójdę na wszystko, tylko niech nikt mnie o nic nie pyta, chcę zacząć na nowo. Nie chcę być pozorantką.

Negatywne emocje wywołują zmianę w podmiocie uczącym się. Badana, czyli była osadzona, podejmuje jednak wysiłek zmierzający do zmiany tego

stanu, co skutkuje epizodami warunkującymi poczucie oswojenia z codziennością, czy też poczucia emocjonalnej nad nią kontroli. W tych „sztukowanych” ramach na swój sposób modernizuje przeszłość, podejmując próby walidacji własnego projektu życiowego, co może stanowić waloryzującą stronę reakcji na definiowanie adaptacji do roli społecznej. W narracji kobieta podkreśla aspekt trwania w osamotnieniu i trudności zapewnienia sobie poczucia wewnętrznej równowagi z przebywania wśród innych. Wewnętrzny cenzor, wynikający z potrzeby rozwoju i uruchomienia satysfakcji z życia, nie stanowi stymulatora wystarczająco sprawczo usprawniającego jej odpowiedzialność za aktualny stan. Brak determinant, kształtujących jej sposoby nabywania kompetencji społecznych, prowadzi do sytuacji, w której realizowane – dotychczas wyobrażane życie i doświadczenia zdobyte w wyniku sytuacji społecznej w znaczącej dominacji więziennej – nie są wystarczające do tego, by motywować badaną do uczenia się działania i by nastąpiła w niej zmiana (jałowa trajektoria)³⁴.

W procesie uczenia się nie może nie zaistnieć wymiar kontekstu społecznego, którego filarem jest podmiot nadający znaczenia doświadczeniom i dokonujący zmian. To badana jest jego inicjatorką i kieruje nim, a podejmowane przez nią działania decydują o tym, jak ten proces się zakończy. Podejmując aktywności i nadając znaczenie zdobywanym doświadczeniom, osoba ucząca się funkcjonuje i działa w otoczeniu, co wiąże się ze zmianami. W przypadku badanej, fakt doświadczanych sytuacji trudnych i krytycznych, co za tym idzie odczuwanie dysonansu w relacji społecznej sprawia, że była osadzona ma wyrzuty sumienia, poczucie winy, odczuwa upokorzenie i poniżenie. Nakładany przez nią filtr przeszłości na terażniejszość uprawnia ją niejako do rezygnacji poszukiwania przestrzeni, która kompensowałaby fatalistyczną wizję negatywnego biegu wydarzeń. Kryzys postpenitencjarny, ambiwalentność odczuć w procesie osvajania rzeczywistości³⁵ sprawia, że ponowne uspołecznianie kobiety to chaotyczny ciąg prób rekonstruowania relacji z najbliższymi, znajomymi, otoczeniem. Jedyłą osobą wykazującą bezgraniczne zrozumienie córce

34 P. Jarvis, *Transformatywny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja”, 3 (2012) s. 133.

35 A. Kieszkowska, *Wolność, wybór, odpowiedzialność i zobowiązanie przed sobą i grupą w warunkach probacji*, w: *Tożsamość grupowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*, red. W. Ambrozik, A. Kieszkowska, Kraków 2012, s. 271–285.

jest matka. To w niej badana upatruje wsparcie i bezkompromisowe towarzyszenie zarówno to transcendentne, jak też realne. Dzięki niej narratorka nie czuje się osamotniona.

W reakcji na wielość zastanych środowisk uczenia się, badana kobieta sygnalizuje próby dokonywania zmiany w aktualnie blokujących ramach wzorów społeczno-kulturowych. Robi to poprzez – wskazywane przez Petera Jarvisa³⁶ – sposoby uczenia się działania. W rezultacie chce wyjść z kolein poczucia rozłamu tożsamości i braku podstaw do odszukiwania sensu podejmowanych aktywności, które wyrażają się w podjętej decyzji o stopniowej reorganizacji własnych dyspozycji do uczenia się i biograficznego zasobu wiedzy. Adaptacyjnego sposobu uczenia się w formie adopcji świadomej narratorki upatruję w jej potrzebie zmodyfikowania dotychczasowych doświadczeń. Przejawia się to w próbach „docierania” do jednej z córek, z którą w Zakładzie Karnym miała epizodyczny kontakt, prób podjęcia zatrudnienia – nowych działań, stanowiących efekt aktywności jako konsekwencji refleksji nad dotychczasowymi doświadczeniami generującymi silny ładunek traumatyzujący – transgresji zdarzeń. Przejawy eksperymentowania w uczeniu się kobiety, uwidaczniają się w podejmowaniu i odgrywaniu na nowo, przesuniętych w czasie, ról: dojrzałej córki, matki, a w konsekwencji – ich praktykowanie i identyfikacja z nimi, co generuje indywidualną wiedzę biograficzną. Biograficznie akcentowany sposób uczenia się badanej to planowanie związane z formatywnymi założeniami dotyczącymi zmiany wcześniejszej jakości umiejętności, rozumienia kontekstu rzeczywistych wymagań rozwoju społecznego, „rzucenie na głęboką wodę”, zanurzenia w przepracowywanie trajektorii, uaktywniające nieznaną, prowadzące do oczyszczenia i autentycznych nastawień torujących drogę do urzeczywistniania siebie (owocna trajektoria). W pewnym sensie, ucząc się refleksyjnie i biograficznie, dojrzewa do formowania indywidualnej tożsamości. Była skazana, szansę w walce o podmiotowość³⁷ odnajduje więc w uczeniu się. Stopniowo i naprzemiennie jej biograficzna wiedza ujawnia się w relacji z matką, córką, ciotką (jałowa trajektoria). Jednak refleksyjne spojrze-

36 Tamże.

37 J. Modrzewski, *Podmiotowa kompetencja społeczna szansą uczestnictwa jednostki w strukturze społecznej*, „Pedagogika Społeczna Nova”, 2 (2022) nr 4, s. 25–53, DOI: 10.14746/psn.2022.4.02.

nie na miniony, krytyczny etap w jej życiu modeluje emocjonalność badanej, sprzyjając swoistemu błędzeniu narracyjnemu i niepokojowi towarzyszącemu automarginalizowaniu/wykluczaniu (trajektoria jałowa). Mitologizowanie przeszłości i napięcie wynikające z tego faktu lokuje ją na marginesie permanentnego niepokoju, potęgując jednocześnie poczucie mijania się z prawdą, pomijania. Owa umowna scenografia wobec doświadczeń kontrastuje z niemożnością przyjęcia za swoje pewnych standardów tożsamości, kiedy zwierza się w trakcie wywiadu:

jestem zmęczona znoszeniem tego [...], jestem na granicy myślenia [...], prześladowe mnie ten zamęt, zabiłam, potem tylko gorzej, czas chyba stał w miejscu, nie załatwiłam w tym czasie najważniejszego, nie pomogłam sobie [...]. Nie ma mnie.

Wysycanie przestrzeni traumatycznymi wspomnieniami może świadczyć o nieprzepracowanym kryzysie i „pikowaniu w dół”, pozornym sytuowaniu siebie w aranżowanej rzeczywistości (trajektoria jałowa). Niezwykle eskalacyjne doświadczenie badanej, zagrażające stabilizacji jej kondycji w wielu wymiarach, sprawia, że przyjmuje ona perspektywę hermeneutyczno-eksplicyjną, zorientowaną na „byt możliwy” (trajektoria jałowa). Legitymizuje niejako warunki opresyjności, z jakimi potencjalnie mogą mierzyć się dyskredytowani. Rozbieżność między intencjami a rezultatami działania, przejawia się jako pęknięcie³⁸, a to jest kolejne przełomowe doświadczenie. W biografii kobiety dostrzegam symptomy motywacji do działania w przebiegu projektowania pozytywnych wizji z autorską próbą ich urzeczywistnienia (uczenie się eksperymentalne). Próba analizy trajektorii uczenia się egzystencjalnego byłej skazanej przez pryzmat jej doświadczeń wskazuje na pewne katalizatory możliwych przestrzeni do uczenia się życia na nowo (trajektoria owocna), wymagających wysiłku i odwagi w procesie samookreślenia. Zbieg jaźni narratorki, obrazującej zastane i aktualne problemy z informacjami z zewnątrz, uruchamiało w niej refleksję nad doświadczeniem, które mogło powodować w niej zmianę (trajektoria owocna). Symptomy oddziaływania z zewnątrz przyczyn-

38 M. Karkowska, *Biografie nieoczywiste. Przełom, kryzys, transgresja w perspektywie interdyscyplinarnej*, Łódź 2018, s. 127.

niały się w pewnym zakresie do wglądu w doświadczenia innych, dając jednocześnie możliwość uczenia się z nich. Dodatkowym impulsem z zewnątrz były przejawy wsparcia ze strony ciotki i matki. Była skazana funkcjonuje w częściowo wytworzonej przestrzeni, w której nie jest w stanie wykorzystać swoich możliwości, a przez to zbliżyć się do osiągnięcia autonomii poprzez egzystencjalne uczenie się. Balast, wewnątrznie postępująca „erozja” w wyniku piętrzących się pewnych okoliczności, etiologicznie być może wiążące się z trudną przeszłością kobiety, wstrzymują jej osobowe „stawanie się” w relacjach z innymi. Zaznaczający się proces emocjonalny iluzyjnego uczenia się kobiety po wyroku: uczucia, emocje, postawy, motywacje, siła psychiczna sytuują w kategorii miejsca – domu. To miejsce ucieczki, schronu, nienarażające jej na doświadczanie zmian sposobu postrzegania rzeczywistości oraz ewentualność wyjawienia tajemnicy przeszłości.

Próba syntezy

Przedstawienie niezwykle trudnych i złożonych opisów przełomowych momentów w trwaniu narratorki przez pryzmat koncepcji egzystencjalnego uczenia się Petera Jarvisa i opisanych przez niego trajektorii uczenia się, stały się jej doświadczeniem. Próba zbliżenia się do pojmowania znaczenia przypisywanym doświadczeniom wskazują zarówno na owocne, jak też jałowe formy trajektorii. Wgląd we fragmenty materiału empirycznego dostarczonego przez opowieści narratorki ujawnia, poddane refleksji, jej własne, straumatyzowane epifaniczne doświadczenia życiowe związane z poczuciem piętna stygmatyzacji, akcentując jednocześnie świadomość stagnacji tychże struktur. Swoista niepowtarzalność, wynikająca z unikatowych splotów interakcji badanej, przypisującej określonemu stanowi rzeczy odmiennych znaczeń w powiązaniu z innymi oraz konkretnymi sytuacjami, może zaświadczać o szczególnej konstytucji znaczenia momentów przełomowych, modyfikujących aktualne *status quo*. Z analizy narracji wynika, że w badanej biografii jest kilka momentów przełomowych, stanowiących istotę strategii egzystencjalnej, włączanych w rytm jej powięziennej codzienności.

Narratorka uczyła się z własnej biografii, ujawniając subiektywne wymiary prawdy i „bezdomność” sensu drogi życiowej. Poszukując i potwierdzając siebie, akcentuje jednostajną strukturę jednostkowości – statykę dzieciństwa i statykę

niemocy dorosłości, niedookreśloność wyjścia z egzystencji banalnej, niedookreśloność możliwości przeżywania egzystencji oraz towarzyszących jej aktów traumy i nadziei. W analizie narracji dostrzegam splot trajektorii zarówno owocnych, jak też jałowych, byciem i niebyciem zarówno w przestrzeni wyobrażonej, jak też teraźniejszej, poczuciem niekompletności, egzystencjalnych prób zaakceptowania *status quo* i podążania do egzystencjalnej możliwości, przybierających postać sekwencji paradoksalnych kolein jej tożsamości. Maskarady powięzienia rzucające cień na podmiotowe uczenie się kobiety, usztywniają wypracowywanie nowych projektów i wymuszają konfrontację ze sobą, sprawiając, że kobieta ta „wymyka się” rzeczywistości. Odpowiedzią badanej wobec zaistniałych zależności, prowadzących do zrębów uczenia się zarówno jałowych, ale też owocnych, oraz ze względu na odczuwaną przez nią presję rodzinną jest odrzucenie i brak namysłu. Dążenia do autoidentyfikacji, autowaloryzacji wobec presji realności, akceptacja informacji z zewnątrz, stanowi o niewykorzystaniu możliwości świadomego uczenia się. Szczególnie istotne jest jednak poczucie znaczenia podejmowania mimo wszystko wysiłku zredukowania dysonansu poprzez zaświadczenie o powinności uczenia się w ewoluującej rzeczywistości. Główną siłą sprawczą – motywującą narratorkę do podejmowania prób przezwyciężenia rozdźwięku między doświadczeniami a świadomością możliwości innego życia – była artykułowana przez nią silna potrzeba zmian, przejawiająca się w uczeniu refleksyjnym oraz w kontemplacji. Doświadczenie dysjunkcji/braku jako życiowej konsekwencji wiedzy, wartości, sprawiło, że jej dążeniom przyświecało epizodyczne uczenie eksperymentalne.

Przedstawiona linia analizowanej narracji uwidacznia symptomy braku efektywnych doświadczeń edukacyjnych, poszerzonej samoświadomości i w konsekwencji nieuruchomienia motywacji do zmian. To znaczy wewnętrzne przekonania o możliwości podwyższenia samooceny, a w zamian obsesyjnie wyznaczała sztywne granice własnego udziału, bez możliwości uwolnienia się od iluzji. Mówi o karze napotkanej na wolności, karze wstydu, lęku przed upokorzeniem, jawnym wystawieniem orzeczenia społecznego, braku zasobów do potencjalnej, publicznej dekonstrukcji tożsamości dewiacyjnej. Badana powróciła do środowiska sprzed wyroku, być może jego irracjonalne oddziaływanie przejawiające się lękiem przed dewiacją, pożądaniem jej poczucia wstydu i cierpienia, blokuje znacząco racjonalizowanie siebie. Przeświadczenie o tym stanie nie pozwala jej na wyrażanie niezgody czy formowanie krytycznego

namysłu nad obciążeniem stygmatyzacją, wzmacniając natomiast katatoniczną postawę współuczestniczenia społecznego.

Kobieta, była skazana, toczy walkę sama ze sobą, podejmowanie ryzyka zarządzaniem piętnem i adaptowanie się do piętna już wpisanego w jej biografii wtłacza badaną w nibylandię inkluzji społecznej, pozbawiając ją możliwości odnalezienia się w procesie organizowania swojego życia. Paradoksalnie nasilający się stan „odrętwienia” kobiety obciążonej poczuciem ubezwłasnowolnienia – spychanej na pobocze, w pewnym sensie wykluczający ją z nurtu dynamicznie zmieniających się warunków życia społecznego – kanalizuje aspekt automarginalizacji zaimplementowany w wysiłki budowania tożsamości i poczucia wolności. Dodatkowo negatywnym dopełnieniem sposobu organizacji doświadczeń biograficznych badanej jest trajektoria obrazująca bezładną alienację jednostki, nie odnajdującą się w modelu tożsamości i społeczeństwa, opartego na imperatywie zmiany, indywidualności, elastyczności i podmiotowości, choć mentalnie do niego aspiruje. Owe punkty zwrotne w egzystencji kobiety załamują, przyhamowują jej wizję życia aż do tego momentu, w którym w wyniku autorefleksji utwierdza się w przekonaniu o istotnej zmianie, przekładającej się na akceptację swojego zmarginalizowanego statusu.

Kobieta, była skazana, w przestrzeni powięziennej nie osiągnęła najwyższego poziomu gotowości do uczenia się, ponieważ nie zabezpieczyło ono jej potrzeb życiowych oraz nie zmotywowało do realizacji potrzeb wewnętrznych³⁹. Jak trafnie wnioskuje Jarosław Gara

egzystencjalna kondycja człowieka „homo absconditus” wyparta zostaje przez karykaturalną kondycję człowieka „ucharakteryzowanego, nierzeczywistego, upozorowanego”. To człowiek, który nie jest tym, za kogo się przedstawia i nie jest tam, gdzie zakładamy, że się znajduje. Tym samym egzystencjalny kryzys wewnątrz bycia sobą w erze „zaciemnienia człowieka” – erze *fake* jest kryzysem nierzeczywistego umiejscowienia i fikcyjnej tożsamości (celowo ukrywanej, zacieranej, zmienianej); prawdziwego życia, które rozgrywa się na tle sztucznego pleneru⁴⁰.

39 M. S. Knowles, E. F. Holton, R. A. Swanson, *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, tł. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska, Warszawa 2009, s. 202.

40 J. Gara, *Istnienie i wychowanie. Egzystencjalne inspiracje myślenia i działania pedagogicznego*, Warszawa 2021, s. 146–147.

Streszczenie: Próba rekonstrukcji i charakterystyka przebiegu przełomów w doświadczeniu egzystencjalnym byłej skazanej w konfrontacji z zastaną rzeczywistością ujawnia jej specyficzną potrzebę uczenia się. W artykule podjęto rozważania nad znaczeniem przełomów życiowych rozpatrywanych przez pryzmat trajektorii uczenia się w biografii badanej, z odniesieniem do opisu znaczenia czasu minionego wobec jej aktualnej sytuacji życiowej. Kontekst trajektoryjny egzystencji kobiety w przestrzeni postpenitencjarnej określa unikatowa kombinacja epizodów edukacyjnych. W egzemplifikacji wielowymiarowości dezorientujących dylematów, piętna w subiektywnej perspektywie, wykorzystana została metoda biograficzna prowadząca do weryfikacji danych empirycznych, oraz fragmenty narracji, zaczerpnięte z wywiadu pogłębionego przeprowadzonego z kobietą podejmującą ryzyko uczenia się egzystencjalnego. W przypadku charakteryzowanych tu wybiórczo wyników badania dokonano celowego doboru próby badawczej. Technika zastosowaną w toku realizacji prezentowanych weryfikacji empirycznych był częściowo ustrukturyzowany, otwarty wywiad pogłębiony z elementami narracji. Uzasadnienie potrzeby poznania trajektorii uczenia się egzystencjalnego byłej skazanej może stać się przesłanką do zasygnalizowania znaczenia tych zagadnień dla praktyki pedagogicznej.

Słowa kluczowe: przełom, egzystencjalna teoria uczenia się, trajektoria, była skazana.

Bibliografia

- Alheit P., *Podjęcie biograficzne do całościowego uczenia się*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja” 3 (2011) s. 7–21.
- Alheit P., *Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja”, 18 (2015) nr 4, s. 23–36.
- Całek A., *Przełomy w życiu twórców – od archeologii pojęcia do praktyki badawczej*, w: *Biografie nieoczywiste. Przełom, kryzys, transgresja w perspektywie interdyscyplinarnej*, red. M. Karkowska, Łódź 2018, s. 85–98.
- Chase S. E., *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*, w: *Metody badań jakościowych*, red. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, Warszawa 2009, t. 2, s. 15–57.
- Denzin N. K., *Reinterpretacja metody biograficznej w socjoologii: Znaczenie a metoda w analizie biograficznej*, w: *Metoda biograficzna w socjologii*, red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, Warszawa–Poznań 1990, s. 55–69.
- Dominice P., *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, wstęp O. Czerniawska, tł. M. Kopytowska, Łódź 2006.
- Dubas E., Gutowska A., *Wstęp*, w: *Stalość i zmienność w biografii. Przełomy biograficzne*, red. E. Dubas, A. Gutowska, seria: Biografia i Badanie Biografii, t. 6, Łódź 2019, s. 7–10.

- Dubas E., *Uniwersalne problemy andragogiki i gerontologii*, Łódź 2007.
- Funke G., *Hermeneutyka i język*, wybór, tł., wstęp B. Andrzejewski, Poznań 1994, s. 13.
- Gara J., *Istnienie i wychowanie. Egzystencjalne inspiracje myślenia i działania pedagogicznego*, Warszawa 2021.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tł. A. Szulżycka, Warszawa 2001.
- Goffman E., *Spotkania: dwa studia z socjologii interakcji*, tł. P. Paweł Tomanek, Kraków 2010.
- Jarvis P., *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*, London–New York 2004.
- Jarvis P., *Transformatywny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych*, „Teraźniejszość-człowiek-edukacja”, 3 (2012) s. 127–135.
- Jurgiel A., *Praktyki badawcze obecne w badaniach biograficznych nad procesami społeczno-kulturowego uczenia się dorosłych. Ujęcie krytyczne*, „Edukacja Dorosłych”, 2 (2011) s. 93–98.
- Jurgiel-Aleksander A., *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Gdańsk 2013.
- Kargulowa A., *Poradnictwo w perspektywie biograficznego uczenia się dorosłych*, „Rocznik Lubuski”, 38 (2012) cz. 2, s. 141–156.
- Karkowska M., *Biografie nieoczywiste. Przełom, kryzys, transgresja w perspektywie interdyscyplinarnej*, Łódź 2018.
- Kieszkowska A., *Wolność, wybór, odpowiedzialność i zobowiązanie przed sobą i grupą w warunkach probacji*, w: *Tożsamość grupowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*, red. W. Ambrozik, A. Kieszkowska, Kraków 2012, s. 271–285.
- Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A., *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, tł. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska, Warszawa 2009.
- Kowalczyk M., Latoś A., *Żony, matki-zabójczynie. Studium zwiktyimizowanej zbrodni*, Toruń 2016.
- Krawczyk-Bocian A., *Narracja w pedagogice. Teoria. Metodologia. Praktyka badawcza*, Bydgoszcz 2019.
- Kruchowska E., *Metoda wielostopniowej analizy i interpretacji hermeneutycznej materiału empirycznego*, w: *Badania narracyjne w psychologii*, red. M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko, Warszawa 2010, s. 129–148.
- Krzychała S., *Projekty życia młodzieży w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*, Wrocław 2007.
- Lalak D., *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa 2010.
- Lasocińska K., *Kreatywność, transgresje i autokreacja-przełomy biograficzne a potrzeba twórczości osób dorosłych*, w: *Stalość i zmienność w biografii. Przełomy biograficzne*, red. E. Dubas, A. Gutowska, seria: Biografia i Badanie Biografii, t. 6, Łódź 2019, s. 105–122.

- Majchrzyk A., *Psychologiczne predykatory ponownego popełnienia czynu o znacznej szkodliwości społecznej – a możliwość oddziaływań socjalnych i readaptacyjnych osób internowanych*, w: *Zagadnienia readaptacji społecznej skazanych*, red. F. Koza-czuk, Rzeszów 2009, s. 328–344.
- Malewski M., *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”, 2 (2001) s. 37–38.
- Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010.
- Modrzewski J., *Podmiotowa kompetencja społeczna szansą uczestnictwa jednostki w strukturze społecznej*, „Pedagogika Społeczna Nova”, 2 (2022) nr 4, s. 25–53, DOI: 10.14746/psn.2022.4.02.
- Mółka M., *Między inkluzją a ekskluzją w resocjalizacji. Perspektywa biograficzna w pedagogicznej refleksji nad readaptacją społeczną*, Kraków 2018.
- Muszyński M., *Teoria uczenia się egzystencjalnego Petera Jarvisa*, „Edukacja Dorosłych”, 1 (2013) s. 105–122.
- Muszyński M., Wrona M., *Teoria uczenia się egzystencjalnego i transformatywne. Możliwości wykorzystania wiedzy andragogicznej w praktyce coachingowej*. „Coaching Review”, 6 (2014) nr 1, s. 30–59, DOI:10.7206/cr.2081-7029.13.
- Sartre P., *Problem bytu i nicości. Egzystencjalizm jest humanizmem*, tł. M. Kowalska, Warszawa 2001.
- Schütze F., *Koncepcja świata społecznego w symbolicznym interakcjonizmie oraz organizacja wiedzy w nowoczesnych, złożonych społeczeństwach*, w: *Metoda biograficzna w socjologii*, red. K. Kaźmierska, Kraków 2012, s. 489–514
- Straś-Romanowska M., *Psychologia wobec małych i wielkich narracji*, w: *Psychologia małych i wielkich narracji*, red. M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko, Warszawa 2010, s. 21–40.
- Teusz G., *Doświadczenie domu rodzinnego w narracjach (auto)biograficznych osób z rodzin polskich na emigracji*, „Studia Edukacyjne”, 50 (2018) s. 321–330, DOI: 10.14746/se.2018.50.21.
- Theiss W., *Badanie biograficzne: przypadek „dzieci syberyjskich”*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1 (1998) s. 133–146.
- Żeromska-Charlińska J., *Przestrzeń i sens podmiotowości byłych skazanych*, w: *Nieba-nalny wymiar resocjalizacji penitencjarnej*, red. S. Przybyliński, Toruń 2010, s. 139–152.