

Akademia WSB

Dąbrowa Górnicza, Cieszyń, Olkusz, Żywiec, Kraków

mgr Martyna Reder-Bogusz

**KRYZYS TOŻSAMOŚCI MACIERZYŃSKIEJ
FAZY PUSTEGO GNIAZDA
W NARRACJACH MATEK DOROSŁYCH DZIECI**

Autoreferat pracy doktorskiej napisanej pod kierunkiem:

dr hab. Agnieszki Stopińskiej Pająk, prof. AWSB

Dąbrowa Górnicza 2026

1. Geneza zainteresowań badawczych	3
2. Przedmiot badań podjętych w pracy, problem główny, problemy szczegółowe ...	6
3. Krótka charakterystyka oraz uzasadnienie wybranej orientacji metodologicznej	8
4. Syntetyczna prezentacja wyników badań własnych	12
5. Wnioski i podsumowanie badań	30
6. Bibliografia	33

1. Geneza zainteresowań badawczych

Obejmując refleksją naukową zagadnienie kryzysu tożsamości fazy pustego gniazda kierowałam się dwutorową motywacją. Z jednej strony poszukiwałam odpowiedzi na pytania, które wpisują się w obszar moich zainteresowań badawczych, którymi prowadzona niejednokrotnie podejmowałam namysł nad rozwojem człowieka w kontekście różnorodnych wyzwań życiowych. Ukierunkowanie moich rozważań na obszar macierzyństwa oraz szczególnego dla niego okresu – fazy pustego gniazda – wynika z praktyki i codziennych kontaktów osobistych z kobietami, które w nieodległej przeszłości miały okazję doświadczyć transformacji w relacji z potomstwem w wyniku jego wyprowadzki z domu rodzinnego. Miałam zatem na celu między innymi zaspokojenie własnej ciekawości poznawczej i potrzeby znalezienia sensu w doświadczeniach życiowych tej wybranej grupy – kobiet współczesnego świata, które podobnie jak ja, poszukują definicji siebie w obliczu licznych wyzwań, presji i potrzeb. Łączy mnie z nimi usytuowanie w bieżącym momencie historycznym i kulturowym oraz bycie zaangażowaną w możliwość tworzenia wzorców kobiecości czasów współczesnych. Moje rozmówczynie znajdowały się jednak na innym niż ja etapie życia, co wzmagало moją ciekawość ich doświadczeniami i utrzymywało mnie w postawie dalekiej od osobistych założeń. Odkrywałam więc z otwartością wybrany kontekst, w ramach którego dochodzi do manifestacji kobiecości.

Z drugiej strony eksploracja badawcza wybranego przeze mnie wątku stanowi odpowiedź na potrzebę pogłębienia rozumienia złożonych zagadnień społecznych w kontekście dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Ponowoczesność, o której pisze Zygmunt Bauman, stawia przed jednostkami trudne wyzwanie odnalezienia się i zbudowania własnej tożsamości w świecie pełnym przemian i niepewności¹. Nieustające transformacje rzeczywistości społecznej prowokują do ponownego namysłu nad kwestiami wrażliwymi na kontekst. Warto zatem zadawać pytania o aktualne znaczenia fundamentalnych zjawisk społecznych, gdyż uzyskane dotychczas odpowiedzi względnie szybko stają się nieadekwatne do następujących czasów.

Macierzyństwo stanowi tematykę o bogatym potencjale eksploracyjnym na gruncie nauk społecznych, a zwłaszcza pedagogiki i andragogiki². Choć tematyka

¹ Z. Bauman, *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007; Z. Bauman, *Phynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006; Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa 1994.

² M. Pryszmont, *Metodologia jako sztuka wyjścia. Podejścia badawcze i praktyki edukacyjne w andragogicznych studiach nad macierzyństwem*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2020;

macierzyństwa była podejmowana na gruncie nauk społecznych niejednokrotnie, to jednak dostrzegalna jest luka badawcza w podejmowaniu wątku doświadczeń matek dzieci dorosłych i samodzielnych³. Bycie matką jest płaszczyzną, która stawia przed kobietami szansę rozwoju osobowego. Macierzyńskie wyzwania wzbogacają kobietą narrację o własnym życiu, pozwalają nabywać nowe umiejętności i wiedzę, ale także skłaniają do rekonstruowania własnej tożsamości, dynamicznego dostrajania jej do nowych zadań i dylematów wynikających z kontekstu, w jakim się znalazły. Kobiety, które zdecydują się urodzić i/lub wychować potomstwo, mają okazję doświadczyć siebie w zupełnie nowych okolicznościach, co uwalnia ich potencjał całonocnego uczenia się. Powszechnie stosowane praktyki macierzyńskie stanowią propozycję, względem której wymagane jest zabranie określonego stanowiska i dokonanie wyboru, co samo w sobie jest zadaniem wymagającym pogłębionej refleksji osobistej, która jest możliwa dzięki kompetencjom narracyjnym. Narracja jest owocem pracy zmierzającej do odnalezienia swojego miejsca w świecie i stanowi odbicie procesów tożsamościowych. Macierzyństwo w ramach swoich rozważań badawczych rozumiem zatem przez pryzmat odniesień do aspektu indywidualnego doświadczenia obfitującego w możliwości uczenia się dzięki osadzeniu w określonym kontekście historyczno-kulturowym.

Interesującym obszarem rozwoju osobistego kobiet jest faza pustego gniazda, czyli etap macierzyństwa, w którym potomstwo opuszcza dom rodzinny. Matki znajdujące się w tym szczególnym okresie stoją przed wyzwaniem redefinicji swojej macierzyńskiej tożsamości, a zadanie to może stanowić dla nich zarówno szansę rozwoju, jak i ryzyko wewnętrznego zagubienia. W tym kontekście w swojej pracy doktorskiej użyłam terminu „kryzys”, by podkreślić przełomowy charakter tych życiowych okoliczności. Zgodnie z ujęciem proponowanym przez Erika H. Eriksona, nazwanie zwrotnego momentu życia kryzysem jest pozbawione negatywnych konotacji, akcentuje natomiast doniosłość i rozwojowy potencjał napotykanym przez jednostkę wyzwań⁴. Faza pustego gniazda jest dla matek zwrotnym momentem ich macierzyństwa, który może doprowadzić do owocnych przemian wewnątrzosobowych.

Kobiety dokonują redefinicji tożsamości macierzyńskiej w sposób narracyjny, co oznacza, że tworzą wewnętrzną opowieść bogatą w osobiste znaczenia wokół zachwiania

E. Przybylska, D. Wajsprych, *Experiencing parenthood in early adulthood. Fenomenographic reconstruction in educational research*, „Family Forum” 2019, nr 9.

³ A. Stopińska-Pająk, *Dialog międzypokoleniowy w perspektywie doświadczeń macierzyńskich matek dorosłych dzieci*, „Pedagogika Katolicka” 2023, nr 33a, s. 93-94.

⁴ E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.

równowagi dotychczasowej postaci macierzyństwa. Uznałam, że ujęcie to jest uzasadnione w dzisiejszych czasach, które wymagają od jednostek nieustannego aktualizowania obrazu siebie. Użytecznym terminem pozwalającym uchwycić istotę dynamizmu w rekonstruowaniu tożsamości współczesnych jednostek jest „tożsamość narracyjna”⁵, będącą próbą samookreślenia, zdefiniowania wewnątrzpsychicznej konstrukcji wielowątkowej opowieści o zdarzeniach przeszłych, teraźniejszych i prognozowanych, umożliwiającą zachowanie człowiekowi spójności w zmieniającej się rzeczywistości. Tożsamość macierzyńska jest zatem w moim rozumieniu tożsamością narracyjną wokół zmieniającej się matczynej roli w ramach osobistego doświadczenia w kontekście dynamicznie przeobrażającego się świata zewnętrznego. Kontakt z osobistymi narracjami kobiet uznałam za interesujący obszar badawczy, który pozwoli na odkrycie wycinka rzeczywistości społecznej i przyczyni się do poszerzenia wiedzy w ramach wybranej przeze mnie dyscypliny nauki. Obszar badawczy i planowany sposób dochodzenia do nowych odkryć jest spójny ze współczesnymi tendencjami w pedagogice – dziedzinie otwartej, prężnie rozwijającej się oraz szanującej podmiotowość i godność człowieka.

⁵ D.P. McAdams, *Personal narratives and the life story*, w: *Handbook of personality: theory and research*, pod red. nauk. J.R. Pervin, wyd. Guilford Press, Nowy Jork, 2008; D.P. McAdams, *The development of a narrative identity*, w: *Personality psychology*, pod red. nauk. D.M. Buss, N. Cantor, wyd. Springer, Nowy Jork, 1989; J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, w: *Narracja jako sposób rozumienia świata*, pod red. nauk. J. Trzebińskiego, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2002.

2. Przedmiot badań podjętych w pracy, problem główny, problemy szczegółowe

Przedmiotem moich badań jest zagadnienie biograficznego uczenia się i zmian tożsamościowych w kontekście zwrotnego momentu macierzyństwa – fazy pustego gniazda. Moim zamiarem było rozpoznanie kontekstu życia moich rozmówczyń oraz ich indywidualnych przeżyć wokół opuszczenia przez ich dorosłe dzieci domu rodzinnego. Świadoma przenikania się dwóch płaszczyzn – indywidualnej i zbiorowej – podjęłam się analizy osobistych narracji o macierzyństwie z uwzględnieniem nawiązań do prawidłowości czasów, w których kobiety te żyją i doświadczają tego etapu rodzicielstwa. Kontekst społeczno-kulturowy oddziałuje na praktyki społeczne, a więc i na sposoby reagowania na usamodzielnienie się dzieci. Bardzo ważnym aspektem moich badań jest osadzenie treści narracji moich rozmówczyń w systemie współcześnie szanowanych wartości, oczekiwań i presji względem matek, a także – szerzej – względem kobiet.

Jak wskazuje literatura przedmiotu omówiona przeze mnie w części teoretycznej rozprawy, zwrotne momenty życia mogą stanowić okazję do uczenia się poprzez doświadczenie. Usamodzielnienie i wyprowadzenie się z domu dzieci stanowi okoliczność, która wprowadza w życie matki zmianę, z którą nieuchronnie musi się skonfrontować i nadać jej znaczenie. Niezależnie od tego, czy jest to długo wyczekiwana i radosna chwila, czy też moment samotności i żalu, kobieta staje przed wyzwaniem redefinicji swojej codzienności i siebie w kontekście pełnionej dotychczas roli matki. Doświadcza zatem kryzysu tożsamości macierzyńskiej, który staje się okazją do zmiany postrzegania siebie w roli matki, swojego dorosłego potomstwa oraz wzajemnej relacji. Są to więc okoliczności aktywizujące procesy uczenia się biograficznego.

Głównym przedmiotem mojego zainteresowania badawczego są osobiste sposoby nadawania znaczeń wokół macierzyństwa, fazy pustego gniazda oraz zmian tożsamościowych związanych ze zwrotnym momentem w relacji z dorosłymi dziećmi. Moim kierunkiem jest zatem opis i analiza badanego zjawiska za pomocą danych o charakterze intersubiektywnym – interpretacji wypowiedzi moich rozmówczyń.

Cele podjęte w pracy doktorskiej badań sformułowałam następująco:

- (1) dokonanie opisowej charakterystyki tożsamości macierzyńskiej matek dorosłych dzieci;**
- (2) przeprowadzenie pogłębionej analizy sposobów przeżywania przez matki dorosłych dzieci fazy pustego gniazda;**

(3) przeprowadzenie pogłębionej analizy procesu uczenia się biograficznego w kontekście fazy pustego gniazda jako zwrotnego momentu macierzyństwa.

Aby doprecyzować postawione na wstępie cele, sformułowałam dwa główne problemy badawcze w formie pytań głównych, które uszczegóławiam pytaniami pogłębiającymi:

P1. *Jak matki dorosłych dzieci doświadczają własnego macierzyństwa?*

P1.1 Jakimi matkami czują się obecnie matki dorosłych dzieci?

P1.2 Jak postrzegają swoje usamodzielnione potomstwo matki dorosłych dzieci?

P1.3 W jaki sposób opisują swoją relację z usamodzielnionym potomstwem matki dorosłych dzieci?

P2. *W jaki sposób matki dorosłych dzieci radzą sobie z kryzysem macierzyństwa znanego sobie dotychczas?*

P2.1 Jakie znaczenie nadają fazie pustego gniazda matki dorosłych dzieci?

P2.2 Jak z perspektywy matek dorosłych dzieci zmieniało się ich doświadczanie macierzyństwa w miarę usamodzielniania się potomstwa?

P2.3 Jakie formy aktywności osobistej i społecznej są obecne w życiu matek dorosłych dzieci?

P2.4 Jakie znaczenie dla matek dorosłych dzieci mają relacje międzyludzkie z osobami innymi niż potomstwo?

P2.5 Jak u matek dorosłych dzieci przebiega proces uczenia się biograficznego w kontekście fazy pustego gniazda?

Stawiane przeze mnie pytania miały charakter otwarty – nakreśliłam interesujące mnie badawczo kwestie i stworzyłam warunki do uchwycenia wielowątkowości doświadczeń moich rozmówczyń. Przyjęłam podejście ukierunkowane na ograniczenie wpływu osobistych uprzedzeń i tworzenia nadmiernych uogólnień na etapie projektowania badania. Pytania badawcze miały na celu wskazać ogólny kierunek dla mojego badania i obszary, których eksploracja była moim nadrzędnym zadaniem. Zakładałam, że w toku analiz może dojść do wyodrębnienia innych, nieokreślonych na wstępie wątków, które okażą się interesującym i wartym analizy materiałem.

3. Krótka charakterystyka oraz uzasadnienie wybranej orientacji metodologicznej

Prezentowany w mojej rozprawie projekt badawczy został przeprowadzony w zgodzie z założeniami stosowanymi w metodologii jakościowej. Wybór orientacji metodologicznej motywuję świadomie przyjętym założeniem dotyczącym dochodzenia do wiedzy. Pragnąc uchwycić niepowtarzalność i złożoność doświadczenia ludzkiego wokół interesującego mnie zjawiska, zasadne wydaje się zaadaptowanie podejścia otwartego na różnorodność indywidualnych narracji i nie zmierzającego do tworzenia nadmiernych uogólnień⁶. Moim celem nie było bowiem poszukiwanie związków przyczynowo-skutkowych umożliwiających formułowanie wniosków o całej populacji, a dotarcie do jednostkowych perspektyw wokół badanego zjawiska, które tworzą wzbogacający wielogłos opisujący złożoność świata społecznego. Takie podejście znajduje szerokie zastosowanie w pedagogice, która otwarta jest na poszukiwanie zróżnicowanych spojrzeń na badane kwestie, traktując zdobytą tą drogą wiedzę jako przestrzeń dyskusji, wymiany poglądów, okazję do pogłębienia rozumienia skomplikowanych fenomenów⁷. Pedagogiczne badania jakościowe cechują się koncentracją na poznaniu zjawiska w efekcie bezpośredniego obcowania z nim i z uwzględnieniem indywidualnych perspektyw jednostek mających osobisty z objętym refleksją zagadnieniem⁸. Podejście to jest zatem spójne z moimi celami badawczymi, w ramach których zamierzałam zyskać dostęp do złożoności przeżyć badanych kobiet, utrzymując postawę poszanowania wolności i unikatowości ich myśli, uczuć i doświadczeń. Interesującym mnie obszarem w ramach podejmowanego przedsięwzięcia naukowego był wybrany fragment rzeczywistości, którego eksploracja miała szansę przyczynić się do uchwycenia niepowtarzalnej natury człowieka i obszarów, w którym zachodzi u niego uczenie się.

Moje rozważania osadziłam w paradygmacie konstruktywistyczno-interpretacyjnym, przez co rozumiem przyjęcie następujących założeń dotyczących badanej rzeczywistości:

⁶ M. Nowak-Dziemianowicz, *Narracyjne możliwości pedagogiki a kryzys kultury i wychowania*, „Forum Oświatowe” 2013, nr 3(5), s. 50.

⁷ Z. Melosik, *Dyscyplina naukowa i tożsamość naukowca*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2024, s. 193; M. Malewski, *Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacji” 2017, nr 4(80), s. 118; D. Urbaniak-Zajac, *Jakościowa orientacja w badaniach pedagogicznych*, w: *Badania jakościowe w pedagogice*, pod red. nauk. D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, wyd. PWN, Warszawa, 2013, s. 19-20.

⁸ A. Krawczyk-Bocian, *Rozumienie narracyjne w perspektywie interakcjonizmu interpretatywnego, poznania hermeneutycznego i refleksji fenomenologicznej*, „Studia Edukacyjne” 2017, nr 44, s. 286-287.

- (a) rzeczywistość jest konstruowana; nie istnieje kategoria jednej i obiektywnie prawdziwej rzeczywistości (założenie ontologiczne);
- (b) poznanie rzeczywistości odbywa się poprzez tworzenie indywidualnych interpretacji przez jednostki oraz uzgadnianie znaczeń zjawisk w określonym kontekście społeczno-kulturowym (założenie epistemologiczne);
- (c) wyniki badań są konstruowane w procesie interpretacyjnym w interakcji pomiędzy badaczem i osobą badaną (założenie metodologiczne).

Powyższe postulaty stanowią sformułowaną przeze mnie wypadkową wybranych propozycji teoretycznych. Dotychczas nie powstała jeszcze bowiem wyczerpująca i powszechnie stosowana wersja aksjomatów tego podejścia⁹. Tradycja interpretatywna, która jest związana z orientacją humanistyczną, stawia na pierwszym planie człowieka wraz z jego osobistymi interpretacjami, czyniąc nadrzędną perspektywę jednostkową. Tradycja konstruktywistyczna skupia się natomiast na poszukiwaniu powiązań człowieka z grupą społeczną i jej wytworami, co sprawia, że w centralnym punkcie zainteresowań badaczy znajduje się kultura jako nośnik symbolicznych narzędzi opisywania świata¹⁰. Synergia tych dwóch paradygmatów skutkuje przyjęciem perspektywy, w ramach której jednostka ludzka dokonuje twórczej interpretacji siebie i swojej rzeczywistości, będąc jednocześnie częścią określonego kontekstu interpersonalnego i kulturowo-historycznego. Przyjęłam zatem, że indywidualne znaczenia są powiązane z wytworami kultury, a więc i językiem jako środkiem wyrazu, którym człowiek posługuje się dzięki swoim powiązaniom z przynależną sobie zbiorowością i jej dziedzictwem¹¹. Badana przeze mnie rzeczywistość była konstruowana i interpretowana w umysłach i narracjach jednostek, tworząc konglomerat perspektyw wokół opisanego przeze mnie zjawiska.

Znamienne dla mojego projektu badawczego miało również umocowanie jego założeń teoretycznych w filozofii fenomenologicznej i hermeneutycznej. W toku tworzenia metodologicznej ramy uznałam za użyteczne odwołanie się do koncepcji, które akcentują podstawowe znaczenie procesu analizy indywidualnych doświadczeń człowieka jako głównego przedmiotu zainteresowań¹².

⁹ E. Domańska, *Luka paradygmatyczna we współczesnej humanistyce*, w: *Mody. Teorie i praktyki*, pod red. nauk. E. Winnickiej, wyd. Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań, 2018, s. 23; D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśląc teorią o praktyce*, PWN, Warszawa 2018, s. 111.

¹⁰ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki...*, op. cit., s. 115-116.

¹¹ Zob. L. Wittgenstein, *Traktat logiczno-filozoficzny*, PWN, Warszawa 1997, s. 64.

¹² Zob. M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne w narracjach: interpretacje sensów i znaczeń*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2006, s. 229; K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, pod red. nauk. S. Palki, wyd. Gdańskie

Zgodnie z myślą fenomenologiczną, rozwijaną przede wszystkim przez Edmunda G.A. Husserla, uwaga badacza koncentruje się na poznawaniu fenomenów, czyli rzeczy samych w sobie – takich, jakie jawią się podczas obcowania z nimi¹³. Zgodnie z ideą paradygmatu konstruktywistyczno-interpretacyjnego nie doświadczamy rzeczywistości w sposób bezpośredni i pozbawiony osobistych filtrów interpretacyjnych, dlatego przedmiot zainteresowania badawczego staje się to, w jaki sposób ludzie odbierają otaczający ich świat – w jaki sposób rzeczywistość jawi się w ich świadomości¹⁴.

Myśl hermeneutyczna akcentuje wagę procesu interpretacyjnego względem zastanego materiału. Martin Heidegger postuluje, że nieustanna analiza otaczającego świata jest immanentną częścią ludzkiej egzystencji¹⁵. Jak wskazuje Hans-Georg Gadamer, nadawanie znaczeń odbywa się w określonym kontekście i na bazie obcowania z wytworami dziedzictwa kulturowego, a zwłaszcza językiem¹⁶. Ponieważ badacz jest częścią badanej rzeczywistości, nieuchronnie wplata w procedurę interpretacji materiału badawczego osobiste przekonania, wartości i doświadczenia. Obejmując refleksję kompozycję narracji, tworzy kolejną warstwę znaczeń budującą wszechstronny opis badanego zagadnienia¹⁷.

Zastosowaną przeze mnie strategią badawczą, umożliwiającą przeprowadzenie projektu zgodnie z powyższymi założeniami teoretycznymi, jest podejście narracyjne. Przyjęłam, że użyteczne dla poznania przeżyć związanych z fazą pustego gniazda będzie ukierunkowanie narracji moich rozmówczyń na doświadczenia związane z macierzyństwem i momentem opuszczenia przez dorosłe dziecko domu rodzinnego. Takie postępowanie jest spójne z podejściem zogniskowanym na wybranym aspekcie życia (ang. *life story*), które opisuje Gabriele Rosenthal¹⁸. Wybraną przeze mnie techniką badawczą był wywiad częściowo ustrukturyzowany, a sposobem porządkowania zgromadzonego materiału – Interpretacyjna Analiza Fenomenologiczna (*Interpretative Phenomenological Analysis*; IPA), opracowana przez Jonathana A. Smitha

Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008; K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1994.

¹³ E.G.A. Husserl, *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii. Księga pierwsza*, PWN, Warszawa 1975.

¹⁴ A. Ryk, *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 41.

¹⁵ M. Heidegger, *Bycie i czas*, PWN, Warszawa 2008.

¹⁶ H.G. Gadamer, *Prawda i metoda*, Wydawnictwo Inter Esse, Kraków 1993; H.G. Gadamer, *Człowiek i język*, „Teksty: Teoria Literatury, Krytyka, Interpretacja” 1976, nr 6(30).

¹⁷ Zob. P. Ricoeur, *Interpretacja a refleksja: Konflikt hermeneutyczny*, „Studia Filozoficzne” 1986, nr 9.

¹⁸ G. Rosenthal, *Badania biograficzne, w: Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, pod red. nauk. K. Kaźmierskiej, wyd. Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków, 2012, s. 179-307.

i współpracowników¹⁹ i zaadaptowana do kontekstu polskiego przez Igora Pietkiewicza²⁰.

Opisane podejście badawcze skutkuje przyjęciem założenia o intersubiektywności procesu poznania. Wynikiem przeprowadzonych analiz powinno z zasady być przedstawienie niesprzecznych wewnętrznie interpretacji opisywanego zjawiska, co z kolei umożliwi głębokie zrozumienie sensów doświadczeń ludzkich²¹. Mój wybór wydaje się spójny z ideą wolnościowej, otwartej na pluralizm i zaangażowanej pedagogiki jako twórczej dyscypliny nauk społecznych czasów współczesnych.

¹⁹ J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, *Interpretative phenomenological analysis: theory, method, research*, Sage, Londyn 2009; J.A. Smith, M. Osborn, *Interpretative phenomenological analysis*, w: *Qualitative psychology: a practical guide to research methods*, pod red. nauk. J.A. Smith, wyd. Sage, Londyn, 2008.

²⁰ I. Pietkiewicz, J.A. Smith, *Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii*, „Czasopismo Psychologiczne” 2012, nr 2(18).

²¹ Zob. J. Bruner, *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4, s. 191; B. Milerski, *Intersubiektywność w pedagogice hermeneutycznej. Od badań filozoficznych do realistycznego zwrotu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015, nr 2, s. 57.

4. Syntetyczna prezentacja wyników badań własnych

W oparciu o filozofię hermeneutyczno-fenomenologiczną i założenia Interpretacyjnej Analizy Fenomenologicznej, kategorie badawcze powstałe w toku analizy narracji wyodrębniłam bezpośrednio z materiału badawczego, nie zaś na podstawie wiązek tematycznych zaczerpniętych z teorii. Choć wyzbycie się świadomości istnienia koncepcji teoretycznych nie jest możliwe, miałam na celu przyjęcie postawy zdystansowanej wobec wątków opisywanych w znanej mi literaturze²². Przeprowadziłam procedurę analizy materiału badawczego starając się zachować otwartość wobec zastanych treści, by na kolejnych etapach zidentyfikować wiązki tematyczne pozwalające na zdefiniowanie kategorii bez dokonywania nadmiernych uproszczeń.

Każdy z wywiadów był przeze mnie wielokrotnie wysłuchany (nagranie) i przeczytany (transkrypcja). W materiale badawczym poszukiwałam charakterystyk interesujących mnie aspektów, zdefiniowanych w ramach pytań badawczych. Koncentrowałam uwagę na sformułowaniach używanych przez narratorki do opisu poszczególnych elementów składowych ich wewnętrznego konstruktu „bycia matkami” oraz doświadczeń związanych z fazą pustego gniazda, a także znaczeń wybranych określeń, które były omawiane i doprecyzowane w kontekście interakcji w sytuacji badawczej. Tim Rapley nazywa taki rodzaj postępowania analizą sekwencji następujących po sobie tematów, decyzji leksykalnych i organizacji struktury rozmowy²³. Podjęłam także namysł nad klimatem emocjonalnym rozmowy, spostrzeganym poziomem refleksyjności narratorki, reakcjami na moją aktywność. Rozważałam, w jaki sposób mogłam – świadomie lub nieświadomie – wpływać na przebieg rozmowy. Opracowanie materiału przeprowadziłam zgodnie z propozycją Grahama Gibbsa, zakładającą wyszukiwanie powtarzających się w narracjach motywów i oznaczenie ich przy użyciu kodów – krótkich etykiet zawierających opis treści²⁴. W kolejnym kroku kody szczegółowe łączyłam w szersze znaczeniowo wiązki tematyczne. Następnie dokładnie sprawdziłam zawartość treściową każdej wiązki pod kątem zidentyfikowania jej granic i wewnętrznego zróżnicowania, zależnego od koniecznych do opisanie w opracowaniu czynników. Wyraźnie dominujące w wywiadach wiązki pozwoliły mi na wyodrębnienie głównych kategorii – zarówno postaci tożsamości macierzyńskich, jak i sposobów odpowiedzi narratorek na kryzys tożsamości macierzyńskiej fazy pustego

²² G. Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych*, PWN, Warszawa 2011, s. 91.

²³ T. Rapley, *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, PWN, Warszawa 2013, s. 143-148.

²⁴ G. Gibbs, *Analizowanie danych jakościowych...*, op. cit., s. 95-97.

gniazda. W toku analiz zidentyfikowałam również powtarzające się wątki, które można opisać jako społeczno-kulturowe i andragogiczne konteksty macierzyństwa moich rozmówczyń.

Prezentowane wyniki stanowią rezultat analizy narracji 18 kobiet w wieku 53-68 lat, które znajdują się na etapie fazy pustego gniazda – po wyprowadzce z domu jedyne go lub ostatniego dziecka, która nastąpiła od 1 do 15 lat przed rozmową w ramach projektu. Uzyskanie zgody na udział w projekcie poprzedzało dokładne wyjaśnienie celów badania i gotowość do udzielenia odpowiedzi na wszelkie pytania dotyczące bezpieczeństwa zgromadzonego materiału i etyki moich działań. Zaznaczałam, że gdyby omawiane kwestie okazały się kłopotliwe, a także gdyby podczas wywiadu lub po nim narratorka poczuła się niekomfortowo z jakiegokolwiek powodu, to istotne będzie poinformowanie mnie o tym, żebyśmy mogły wspólnie zastanowić się nad sposobami zadbania o jej dobrostan. W celu poszanowania anonimowości moich rozmówczyń, na potrzeby opracowania podjęłam decyzję o zmianie imion oraz ukryciu wszelkich informacji, które mogłyby ułatwić identyfikację kobiet.

Czy wszystkie moje rozmówczynie znajdowały się w tytułowym kryzysie? Uwzględniając odniesienie do przyjętej przeze mnie definicji kryzysu – tak, wszystkie znajdowały się w momencie zwrotnym dla tożsamości macierzyńskiej, co sytuowało je w chwili przełomowej dla samookreślenia w tej roli. Kobiety różnie odpowiadały na okoliczność zachwiania dotychczasowej postaci macierzyństwa i ten aspekt stanowił dla mnie centralny obszar zainteresowań. Wartym uwagi jest jednak fakt, iż oprócz zwrotnego charakteru wybranego okresu macierzyństwa, narratorki stykały się również z innymi przełomami życiowymi, np. poważną chorobą, utratą sprawności fizycznej, śmiercią rodzica, rozwodem, przeprowadzką itp. Te indywidualne okoliczności tworzyły kontekst kryzysów na wielu płaszczyznach – moje rozmówczynie mierzyły się z różnorodnymi zwrotami biograficznymi, które niejednokrotnie komplikowały ich przeżycia wokół rozłąki z usamodzielniającym się potomstwem. W toku analiz materiału badawczego pozostałam przy eksploracji wątku macierzyństwa jako głównego pola zainteresowań, uwzględniając jednak inne istotne okoliczności, które mogły oddziaływać na sposób przeżywania fazy pustego gniazda.

W podrozdziale 4.2, poświęconym opisowi rezultatów analiz tożsamości macierzyńskich, udzieliłam odpowiedzi na pierwsze pytanie badawcze, które brzmiało: P1. *Jak matki dorosłych dzieci doświadczają własnego macierzyństwa?*. Zagadnienie

tożsamości macierzyńskiej rozpatrywałam w odniesieniu do koncepcji Daniela Sterna²⁵, który opracował 3 komponenty konstelacji macierzyńskiej:

- (1) reprezentacja siebie jako matki (*PI.1 Jakimi matkami czują się obecnie matki dorosłych dzieci?*);
- (2) reprezentacja dziecka (*PI.2 Jak postrzegają swoje usamodzielnione potomstwo matki dorosłych dzieci?*);
- (3) reprezentacja relacji matka-dziecko (*PI.3 W jaki sposób opisują swoją relację z usamodzielnionym potomstwem matki dorosłych dzieci?*).

Opracowując treści wywiadów, starałam się poszukiwać odpowiedzi na powyższe pytania w wypowiedziach każdej kobiety, z którą miałam okazję rozmawiać. Dostrzegłam w ten sposób, że moje rozmówczynie opisują swoją tożsamość macierzyńską w sposób zbliżony do niektórych narratorek, a różniący się znacząco od innych. Każda z matek wprowadziła mnie w swój unikatowy świat macierzyństwa, jednak przyjęta procedura badawcza umożliwiła mi uchwycenie powtarzających się kategorii, które opisałam w rozprawie jako 4 oblicza tożsamości macierzyńskiej.

Pierwszą z wyodrębnionych kategorii jest konstelacja, którą określiłam jako „**Matka Przewodniczka**”. Narratorki, u których dominuje taki rodzaj przeżywania macierzyństwa postrzegają siebie jako postacie w znaczącym stopniu odpowiedzialne za przebieg zrównoważonego rozwoju swojego potomstwa. Towarzyszą mu w codziennych dylematach, inspirują do podejmowania wyborów zgodnych z cenionymi przez siebie wartościami, jednak nie pouczają i nie nakazują określonych rozstrzygnięć. Są czujne na potrzeby, empatyczne i niekrytyczne. Swoim dzieciom przypisują zdolność do samodzielnego decydowania o najlepszych dla siebie rozwiązaniach. Uznają ich podmiotowość i szanują potrzebę życia zgodnego z upodobaniami. Relację z potomstwem widzą jako drogę niedyrektywnego wspierania, uważnego słuchania i oferowania pomocy w odpowiedzi na wyraźną prośbę, bez osaczania swoim nadmiernym zaangażowaniem. Taka postać tożsamości macierzyńskiej dominuje u 5 moich rozmówczyń – pani Bożeny, pani Marzeny, pani Maryli, pani Ireny oraz pani Marii.

Przykładami wypowiedzi kobiet charakteryzujących się takim sposobem przeżywania macierzyństwa są na przykład te fragmenty wywiadów:

²⁵ D. Stern, *The motherhood constellation: A unified view of parent-infant psychotherapy*, Basic Books, Nowy Jork 1995; D. Stern, *Maternal representations: A clinical and subjective phenomenological view*, „Infant Mental Health Journal” 1991, nr 12(3).

Mieć odpowiedzialność za swoje dziecko. Od początku do samego końca. (...) Odpowiedzialność. Kochać bezgranicznie. Nie patrzeć na to, czy dziecko ma jakieś wady czy nie. Każdy ma. W każdym bądź razie, kochać bezgranicznie i w miarę możliwości pomóc. Jak zajdzie taka sytuacja, a zauważy się, że dziecko sobie nie radzi. [Pani Bożena]

(...) ja zawsze im usiłowałam wytłumaczyć pewne rzeczy. Że: „Zrobicie, co uważacie, ale moim zdaniem...”. [Pani Marzena]

Ja nie lubiłam nigdy takiego poszturchiwania, krzyczenia, tylko zawsze mówiłam konkretnie. Jak tego, to go sadzałam w fotelu, mąż się wtrącał, też go posadziłam i mówię do niego tak: „Choćbyś nie wiem co zrobił, ty mnie musisz wysłuchać! Nie wiem, co ty z tym zrobisz” – mówię – „ale ja, jako matka, będę miała czyste sumienie, że ci to powiem.”. [Pani Irena]

Drugą opisaną w rozprawie kategorią tożsamości macierzyńskiej jest „**Matka Kwoka**”. Określenie to wywodzi się z treści wypowiedzi narratorek i nawiązuje do obecnego w świadomości społecznej wzorca matki o cechach opiekuńczych i kontrolujących. Matka Kwoka jest zaangażowana w działania mającymi na celu – w jej poczuciu – pilnowanie bezpieczeństwa i komfortu dzieci. Czuwa nad zaspokojeniem potrzeb potomstwa niezależnie od jego wieku, kierując się przy tym własną intuicją dotyczącą domniemywanych jego pragnień. Najczęściej przyświeca jej przeświadczenie, że wie najlepiej, co będzie dobre dla jej potomstwa. W swoim dziecku widzi istotę wysoce niesamodzielną, zależną i wymagającą nieustannej asysty w realizacji codziennych wyzwań. Relacja matka-dziecko jest w jej rozumieniu niesymetryczna, oparta o niekwestionowany autorytet rodzicielski. Taką formę przybiera tożsamość macierzyńska 7 narratorek – pani Iwony, pani Lucyny, pani Lidii, pani Anety, pani Zofii, pani Małgorzaty i pani Izabeli.

Kobiety, u których dominował ten rodzaj definiowania macierzyństwa, wypowiadały się o swojej matczynej roli w następujący sposób:

No, jak na przestrzeni wieku...? To zawsze! Zawsze myślałam o tym, jak jakieś spotkania z kolegami, z koleżankami się przedłużało... (...) To i tak bez przerwy na przykład sprawdzam, czy wyjechali, czy dojechali. Także tak mi się wydaje po prostu, no, jednak się ciągle myśli. Cały czas myślisz, czy na przykład zmieniają pracę, to dobrze robią,

częściej się myśli na przykład: „A, po co to robią?”, „A dlaczego?”, wiele takich jest kwestii po prostu, że... To znaczy – ja. Ja bym chciała za nich to zrobić, nie? I jakbym zrobiła, to by było lepiej. [Pani Lucyna]

No, i Miśka musi mi się jeszcze spowiadać! Jeszcze mi tak zostało, że musi się spowiadać. [Pani Zofia]

Bo jako taka kura, to pod skrzydło tak zagarniamy – chcemy decydować. [Pani Izabela]

Kolejną odsłoną tożsamości macierzyńskiej jest tożsamość „**Matki Polki**”. Nazewnictwo tej kategorii zaczerpnęłam z literatury, poszukując określenia podsumowującego obserwowany u moich rozmówczyń sposób realizacji macierzyństwa pełnego poświęceń i cierpienia²⁶. Jak wynika z narracji, Matka Polka jest gotowa rezygnować ze swojego dobra na rzecz dziecka. Opieka nad bliskimi jest jej głównym zadaniem. Ofiarnie realizuje misję wychowania potomstwa bez względu na osobiste niedogodności, często nie respektując własnych granic. Dziecko stanowi dla niej wartość nadrzędną, cenioną zdecydowanie wyżej niż jakikolwiek inny obszar życia. Najczęściej widzi je jako jednorodnie dobre, bez cienia skazy i złych intencji. Relacja macierzyńska jest dla niej służebną misją – potrzeby potomstwa są w niej nadrzędne i nadają rytm wzajemnym interakcjom. Tożsamość Matki Polki zidentyfikowałam u 2 narratorek – pani Celiny i pani Danuty.

Matki Polki o swoim macierzyństwie opowiadały w ten sposób:

Dla mnie „matką być” to jest takie poświęcenie się dla dziecka. Wszystko, co robiłam, robiłam dla swojego dziecka. [Pani Celina]

Kobieta trzyma dom, kobieta trzyma rodzinę. (...) Rodzina jest najważniejsza. [Pani Danuta]

²⁶ Zob. A. Szymanik-Kostrzewska, P. Michalska, *Współczesne matki a stereotyp Matki-Polki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2020; A. Titkow, *Figura Matki Polki. Próba demitologizacji*, w: *Pożegnanie z Matką Polką? Dyskursy, praktyki i reprezentacje macierzyństwa we współczesnej Polsce*, pod red. nauk. R. E. Hryciuk, E. Korolczuk, wyd. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 2012.

(...) poświęciłam się i córce, i mamie, tak naprawdę to ja siebie nie znam. Ja nie wiem, co ja lubię. Ja nie wiem, co mi sprawia przyjemność. Zawsze byłam dla kogoś. [Pani Celina]

Matki „na pół etatu” z kolei postrzegają siebie jako kobiety nastawione na realizację różnorodnych życiowych aspiracji, bez ograniczania się do roli rodzicielskiej. Mają poczucie odpowiedzialności za potomstwo, choć niejednokrotnie wyżej cenią swój osobisty rozwój. Zapewniają dziecku warunki godnego wzrastania i nierzadko wskazują osoby lub instytucje do pomocy w zadaniach wychowawczych, zapewniając sobie przestrzeń do spełniania się w innych obszarach. Swoje dziecko odbierają jako samodzielne, nierzadko samowystarczalne, przyzwyczajone do życia bez jej nadmiarowej ingerencji. Doceniają przejawy jego niezależności, gdyż dzięki temu mogą bez wyrzutów sumienia koncentrować się na pracy lub aktywnościach hobbystycznych. Relację matka-dziecko cechuje w tej perspektywie dystans, wyraźnie zaakcentowana odrębność i nierzadko niechęć do silnego polegania na sobie. Uznałam, że motyw ten dominuje u 4 moich rozmówczyń – pani Teresy, pani Hanny, pani Magdaleny i pani Sylwii.

Poniżej przedstawiam przykładowe wypowiedzi Matek „na pół etatu”:

Bez roztkliwiania się. Zawsze byłam raczej taka... Ja czasami później gdzieś tak dopiero... Później są emocje, ale – tak jak mówię – nigdy nie byłam taka... Aaach... Raczej puszczałam wszędzie te moje dziewczyny. [Pani Teresa]

Nie jakiś „twardy chów”, ale starałam się, a ona wiedziała... potrafiła sobie odgrzać już dość szybko, dość szybko usamodzielniała się na zasadzie, że chodziła sama do szkoły. Starałam się nie być nadopiekuńcza, ale ze względu – ja tak uważam – dla jej dobra. [Pani Sylwia]

Nie byłam jakąś taką matką, że „wielka miłość macierzyńska”, „Ojeju-jeju”. [Pani Hanna]

Drugie postawione na wstępie rozważań pytanie badawcze, brzmiące: P2. *W jaki sposób matki dorosłych dzieci radzą sobie z kryzysem macierzyństwa znanego sobie dotychczas?*, skłaniało do poszukiwania form definiowania przez narratorki siebie w roli matki dorosłego dziecka, a w szczególności wokół kluczowych z punktu widzenia moich

celów badawczych wątków, tj. sposobu rozumienia i wartościowania tego okresu (P2.1 *Jakie znaczenie nadają fazie pustego gniazda matki dorosłych dzieci?*), postrzegania obszarów ewentualnych zmian w relacji z potomstwem (P2.2 *Jak z perspektywy matek dorosłych dzieci zmieniało się ich doświadczenie macierzyństwa w miarę usamodzielniania się potomstwa?*), znaczenia osobistego zaangażowania w pracę, działania społeczne i rozrywkowe (P2.3 *Jakie formy aktywności osobistej i społecznej są obecne w życiu matek dorosłych dzieci?*), a także obecności istotnych pozmacierzyńskich relacji międzyludzkich (P2.4 *Jakie znaczenie dla matek dorosłych dzieci mają relacje międzyludzkie z osobami innymi niż potomstwo?*). Ostatnie pytanie szczegółowe odpowiada celowi identyfikacji obszarów biograficznego uczenia się poprzez macierzyństwo, a w zwłaszcza potencjału edukacyjnego „pustego gniazda” (P2.5 *Jak u matek dorosłych dzieci przebiega proces uczenia się biograficznego w kontekście fazy pustego gniazda?*). Te zagadnienia opisałam w podrozdziale 4.3 rozprawy.

Postępowanie metodologiczne uwzględniało koncentrację na używanych przez moje rozmówczynie określeń do opisu doświadczeń tuż po wyprowadzce potomstwa i przebiegu procesu adaptacji do nowej rzeczywistości relacyjnej. Istotne okazały się również reakcje emocjonalne, które pojawiały się u narratorek w trakcie relacjonowania osobistych wrażeń wokół fazy pustego gniazda. Cennym środkiem wyrazu stosunku do dorosłego potomstwa były także przykłady poszczególnych interakcji, w których wyraźnie rysował się układ ról i klimat relacji. W toku opracowań elementy te oznaczałam kodami, które w kolejnym kroku grupowałam w szersze zakresy wiązki, dzięki czemu ostatecznie możliwe stało się wyłonienie głównych konstelacji tematycznych. Systematyczna analiza treści wywiadów skutkowała wyodrębnieniem kategorii rozstrzygnięć kryzysu tożsamości macierzyńskiej w fazie pustego gniazda.

Pierwszą ze zidentyfikowanych przeze mnie form przeżywania wyprowadzki potomstwa jest „**rozpacz i tęsknota**”. Kobiety utożsamiające opuszczenie domu przez dzieci z przeważająco negatywnym doświadczeniem, opowiadały o pustym gnieździe głównie przez pryzmat cierpienia. W ich narracjach wyraźnie wybrzmiewała rozpacz związana z utratą, a w zdecydowanie mniejszym stopniu można było usłyszeć oznaki adaptacyjnego przystosowania się do nowej formy relacji z usamodzielnionym potomstwem i podejmowania prób organizacji życia w innych obszarach. W ich poczuciu relacja z dzieckiem zmieniała się niekorzystnie – kontakt stawał się chłodniejszy, rzadszy i mniej zaangażowany. Koncentracja na niedostatku bliskości z potomstwem dominowała ich narrację – wątki zaangażowania w inne niż macierzyńskie zajęcia lub relacje były

niemal nieobecne. Kobiety te z trudem dostrzegały możliwości rozwoju w „pustym gnieździe”, wymieniały częściej obszary uczenia się na wcześniejszych etapach macierzyństwa, gdy ich relacja z potomstwem opierała się na współzależności. Taki rodzaj reagowania zaobserwowałam u 5 uczestniczek badania. Wśród nich znalazły się narratorki o tożsamości Matki Polki (pani Celina), Matki Kwoki (pani Lucyna, pani Aneta, pani Małgorzata) oraz Matki „na pół etatu” (pani Magdalena).

Przykładami wypowiedzi obrazujących ten rodzaj przeżyć po wyprowadzce potomstwa są poniższe narracje:

(...) to jest strata po wszystkim, co było dla mnie w życiu ważne. A praktycznie ona mi tylko została, bo mama zmarła, związek mi się rozleciał i została mi tylko córka. I ona wyszła za mąż. [Pani Celina]

Pustka! Na pewno taka pustka, no. Kurczę, co mogę powiedzieć? Powiem tak – moje życie to polega na tym, że rano wstaję, idę do pracy, przyjdę, no, i nie ma tutaj nikogo, prawda? I to jest ta pustka. [Pani Małgorzata]

I nagle został mi pusty dom. (...) To jest coś takiego, ja nie umiem tego nazwać, ale mam poczucie jakiejś takiej pustki w domu. Pomimo że – tak jak mówię – to nie jest może takie oparte na jakimś takim zdarzeniu, że ja nie mam czasu. Dużo osób przewija się przez ten dom, ale mam poczucie pustki takiej jakiejś. [Pani Aneta]

Kolejną z postaci przeżywania okresu pustego gniazda jest „**zaprzeczenie i kontrola**”. Matki, które w ten sposób organizowały swoje doświadczenie po wyprowadzce potomstwa, miały w zwyczaju umniejszać wagę wyprowadzki dzieci jako pierwszego kroku na drodze ku ich dorosłości. Twierdziły zwykle, że w ich relacji macierzyńskiej nie zmieniło się wiele. Jeśli angażowały się w rozwijanie zainteresowań i spotkania towarzyskie, to zwykle po to, by nie koncentrować się na doświadczaniu zmian w statusie swojego rodzicielstwa. Nie były skłonne uczynić z fazy pustego gniazda płaszczyzny uczenia się poprzez doświadczenie, ponieważ wyraźnie zaprzeczały jej znaczeniu. Opowiadały jednak często o nauce płynącej z macierzyństwa na wcześniejszych jego etapach. Ten sposób przeżywania kryzysu fazy pustego gniazda występował w narracjach 4 kobiet o tożsamości Matki Kwoki (pani Iwona, pani Lidia, pani Zofia, pani Izabela).

Zaprzeczenie i kontrola były widoczne w następujących wypowiedziach narratorek:

Jest niby dorosły, no, ale zawsze ja tam w domu na niego napierałam, żeby się uczył, a już matki nie ma, no, to „hulaj dusza”. (...) Dlatego też uważam, że mu się tak ciągnie z tymi studiami, że nie dopilnowałam. Sam już nie czuje „bata” nad sobą... [Pani Iwona]

Chyba jeszcze nie odcięłam do końca tej pępowiny. Tak. I tu potrzebuję tego... Jeden dzień – „Czemu nie dzwonisz?!”. A ona: „No, nie chciałam cię budzić, później byłam w pracy”. Ja mówię: „Ale to do mamusi trzeba coś napisać, naskrobać albo coś tam!”. No, i tu są takie właśnie – że tak powiem – szturchańce. „Córeczko, ja muszę wiedzieć, co się u ciebie dzieje! Ja muszę być spokojna, tak?”. [Pani Zofia]

Znaczy, ja właśnie przez to, że mam tę córkę tutaj z rodziną blisko, to w sumie tak bardzo tego nie odczułam, prawda? [Pani Lidia]

Wyodrębniłam również reakcję na fazę pustego gniazda, którą określiłam mianem „**w poszukiwaniu nowej formy matkowania**”. Kobiety reagujące na zmianę statusu swojego macierzyństwa w ten sposób odnajdowały alternatywne obszary życia, w których mogły spełniać się w roli opiekunki. Matki takie przyjmowały do wiadomości, że ich dzieci nie wymagają już zaawansowanej troski, dlatego wybierały inne postacie, którymi mogły się opiekować lub dokonywały transformacji form pomocy w stosunku do swoich dzieci w sposób adekwatny do bieżących realiów. Najczęściej podejmowały działania opiekuńcze wobec wnucząt, zwierząt lub innych ludzi z codziennego otoczenia i wyraźnie czyniły z tego zadania ważny obszar swojej aktywności. Chętnie angażowały się w te działania społeczne, które zbliżały je do możliwości pomagania potrzebującym. W obliczu „pustego gniazda” uczyły się elastycznego dostosowania do aktualnych wymogów rzeczywistości, a cała droga macierzyńska była dla nich zwykle przestrzenią bogatego rozwoju osobistego. U 4 narratorek zidentyfikowałam taką formę reagowania na wyprowadzkę potomstwa. Były to matki o tożsamości Matki Przewodniczki (pani Marzena, pani Bożena), Matki „na pół etatu” (pani Teresa) oraz Matki Polki (pani Danuta).

Kobiety, które odnalazły nowe formy matkowania w pustym gnieździe, o kontekście tej fazy macierzyństwa opowiadały na przykład w ten sposób:

Ja zawsze miałam bardzo dużo obowiązków, (...) bo to i praca, i opieka nad moją mamą chorą, i coś tam, także... Wtedy teściowa była w tym domu opieki, także dojazdy do tego domu opieki. Jak coś się działo, to i ja jechałam. [Pani Marzena]

Tak myślałam, że już taka opieka i w ogóle, że... no, już koniec – co mama tam potrzebna? A tu jednak się wydarzyło, że zaszła w ciążę! W lipcu wychodziła za mąż, w grudniu powiedziała, że jest w ciąży. [Pani Danuta]

Dokąd będę pracować? Dokąd będzie mi pamięć służyła, dokąd mnie się będzie chciało uczyć, czytać, szukać informacji, wiadomości, żeby przekazać uczniom. Dopóki uczniowie będą mnie słuchać (...). [Pani Bożena]

Ostatnią z opisanych przeze mnie w rozprawie kategorią przeżywania fazy pustego gniazda jest „**akceptacja i osadzenie w nowej rzeczywistości**”. Narratorki opowiadające o takim rodzaju doświadczeń po opuszczeniu przez potomstwo domu rodzinnego były pogodzone z zakończeniem pewnego etapu rodzicielstwa, otwierały się na nowe sposoby definiowania relacji z dorosłym potomstwem, mając wewnętrzną zgodę na taki bieg zdarzeń. Kobiety te dostrzegały znaczące różnice w relacji z potomstwem względem okresu wspólnego zamieszkiwania. Prowadziły zazwyczaj bogate życie towarzyskie, miały także wiele zajęć, które odpowiadały ich zainteresowaniom. W „pustym gnieździe” odnalazły przestrzeń uwolnienia potencjału edukacyjnego. Staraly się wykorzystać zwrotny moment macierzyństwa do namysłu nad kształtem swojego dotychczasowego i planowanego życia. Można więc powiedzieć, że swoją postawą najpełniej obrazują proces biograficznego uczenia się. Ten sposób odpowiedzi na kryzys tożsamości macierzyńskiej prezentowało 5 narratorek. Wśród nich obecne były Matki Przewodniczki (pani Maryla, pani Irena, pani Maria) oraz Matki „na pół etatu” (pani Hanna, pani Sylwia).

Matki akceptujące i osadzone w nowej rzeczywistości opowiadały o fazie pustego gniazda w taki sposób:

Ale ja się cieszę! Ja się bardzo cieszę, że on stał się bardzo samodzielny. Bardzo. Bo ja się bałam, że może nie wyjdzie z tej traumy, że jednak z tego ojca, tego rozvodu (...). [Pani Hanna]

Było mi łatwiej, jak moja Patrycja się usamodzielniała. Bo tak mi zeszło, tak z ramion, to poczucie obowiązku – że jestem odpowiedzialna za nas dwie. [Pani Sylwia]

No, teraz to ja jestem przeszczęśliwy człowiek! Pani Martynko! Teraz to ja jestem przeszczęśliwy człowiek. Tam kalendarz pełny, wakacje zaplanowane. (...) Bardzo dobrze się czuję. Syn dorósł, ma własne życie, ja staram się realizować swoje życie. [Pani Maria]

Zwracam uwagę, iż każda z moich rozmówczyń prezentowała unikatowy sposób przechodzenia przez kryzys tożsamości macierzyńskiej, jednak powtarzające się w treści wywiadów aspekty pozwoliły na utworzenie kategorii odpowiadających wątkom przewodnim i opisanie powyższych charakterystyk. Uczestniczki badania w różny sposób opisywały swoje ścieżki definiowania tożsamości jako matki dorosłego, zamieszkującego poza domem rodzinnym dziecka. W szczegółowym raporcie z opracowania materiału badawczego w treści rozprawy przedstawiłam indywidualne wątki, które mogły przyczynić się do ukształtowania się konkretnego podejścia do roli rodzicielskiej w fazie pustego gniazda.

W toku analiz materiału badawczego zidentyfikowałam także inne powtarzające się tematy. Obecne w wypowiedziach narratorek kwestie odsłoniły społeczno-kulturowe i andragogiczne konteksty ich macierzyństwa. Opisywane przez moje rozmówczynie aspekty pozwoliły mi nakreślić warunki, w jakich mają okazję realizować matczyną rolę. Kontekst, w jakim podjęły się urodzenia i wychowania potomstwa, budował także bazowe okoliczności oddziałujące na przeżycia wokół fazy pustego gniazda. Tym zagadnieniom poświęciłam ostatni rozdział rozprawy (Rozdział 5).

Istotnym wątkiem obecnym w wypowiedziach moich rozmówczyń była kwestia pokoleniowych przekazów i kulturowych wzorców budujących wyobrażenia o roli macierzyńskiej. Narratorki wielokrotnie nawiązywały do norm i oczekiwań, które nieuchronnie budowały ich sposób podejścia do zadań rodzicielskich. Znany uczestniczkom badania wzorzec matki przybierał formę niedoścignionego celu, drogowskazu, a czasem przekleństwa.

Kobiety opowiadały na przykład o znaczeniu postawy własnej matki w formowaniu ich podejścia do macierzyństwa. Niektóre z nich opowiadały o doskonałym i trudnym do odtworzenia sposobie sprawowania troski własnej rodzicielki, inne zaś mówiły o negatywnym przykładzie, jaki obserwowały w okresie swojego dzieciństwa. Analiza tych wypowiedzi prowadziła do refleksji o poważnym

znaczeniu krytycznego podejścia do postawy własnej matki w świadomym wyborze osobistej drogi macierzyńskiej.

Podziw wobec opiekuńczości swojej matki obecny był na przykład w poniższej narracji:

Taki wzorzec własnej mamy. Nawet w połowie taką nie byłam. Tam nasza mama miała do nas tyle cierpliwości, do wnuków później, bo tych wnuków później było, nie? A ja mam jedną wnuczkę i czasami ona przyjdzie, pójdzie i ja jestem zmęczona. [Pani Irena]

Istotę odrzucenia niepochwanych zachowań rodzicielskich można dostrzec natomiast w tych słowach:

Są rzeczy, które starałam się... nie robić błędów jak moi rodzice, zwłaszcza moja mama, w stosunku do mnie i siostry. Nie wiem, czy mi się to do końca udało. Mam nadzieję, że tak. [Pani Marzena]

Okazało się także, że własne macierzyństwo pozwala czasem spojrzeć łagodniej na błędy i niedociągnięcia starszych pokoleń. Jest to wyraźne w poniższej wypowiedzi:

Ja nawet teraz odkrywam, że mam inną relację z moją mamą – że dużo więcej rzeczy rozumiem, inaczej się na nią patrzę. (...) Ja, teraz, patrząc na moją mamę z tej perspektywy, to ja teraz... ale ja mam tyle lat... u mojej mamy widzę teraz tyle fajnych cech, pozytywnych rzeczy, których kiedyś w ogóle nie dostrzegałam. Jakoś w ogóle zupełnie na coś innego patrzyłam. A ja teraz widzę jakby zupełnie inną kobietę. [Pani Aneta]

Drugą istotną w tym wątku kwestią są cenione wartości i wzorce macierzyńskie, co rozszerza zakres refleksji nad tym zagadnieniem poza środowisko rodzinne. Narratorki odnosiły się do przemian powszechnie wybieranych praktyk, porównując realia współczesne z oczekiwaniami czasów, w których miały okazję rozpocząć drogę sprawowania opieki nad potomstwem. Zwracały uwagę na fenomen wzrostu swobody w realizacji różnych ról społecznych, a więc i tej macierzyńskiej. Uważały także, że ważnym wątkiem jest postępujący zanik więzi międzyludzkich – w ich opinii współczesne matki mierzą się z większą niż one samotnością i indywidualizacją wychowania, ale jednocześnie łatwiejszym dostępem do informacji. Kobiety podkreślały także różnicę w oczekiwaniach rodzicielskich względem mężczyzn – większe zaangażowanie ojców w proces wychowania dzieci odbierały zdecydowanie pozytywnie. Narratorki dostrzegały, że współcześnie odważniej mówi się o ciemnych stronach macierzyństwa, dzięki czemu decyzja o podjęciu lub niepodjęciu macierzyńskiej roli może być bardziej przemyślana. Mówiły, że w ich czasach nie było to powszechne, dlatego wiele

kobiet rodziło dzieci bez odpowiedniego przygotowania i poddając się różnorodnym presjom zewnętrznym.

Rola (nieobecnego) męża lub partnera w wychowaniu potomstwa stanowiła kolejny istotny wątek w wypowiedziach uczestniczek badania. Większość z moich rozmówczyń realizowało macierzyństwo bez wsparcia mężczyzny. Opowiadały one o trudach i wyzwaniach bycia samodzielną matką. Te, które dzieliły obowiązki rodzicielskie z ojcami, doceniały wartość współdziałania z opiece nad dziećmi.

Przykłady ewaluacji zaangażowania ojców w rodzicielstwo przedstawiam poniżej:

Na pewno jest łatwiej we dwoje. Jeżeli to jest mądre posunięcie, to na pewno jest łatwiej. Właśnie mówię – on czasami mnie tak tonował, tak mnie na ziemię sprowadzał i to jest czasami dobre. [Pani Irena]

(...) na pewno jest inaczej, gdy wychowuje się dziecko w pełnej rodzinie, w normalnej rodzinie – w sensie, że jest tata, mama i dobrze żyją. Inaczej się wychowuje, gdy jest się w małżeństwie dosyć samotnym, potem jest się rzeczywiście samotnym rodzicem. Więc to są zupełnie inne pewnie później odczucia. Ja miałam tak, że do któregoś momentu byłam właśnie w małżeństwie, ale... no, tak naprawdę byłam sama ze wszystkimi kłopotami. Jak było dobrze, to było dobrze, a jak się zaczynały jakieś problemy, to byłam i tak z tym sama, i tak, więc te obowiązki były na moich ramionach, tak czy inaczej. Potem zostałam samotną matką (...). [Pani Sylwia]

Kiedy skończył podstawówkę, rozeszłam się. Wychowywałam go sama. To nie było łatwe zadanie. [Pani Maria]

Kobiety wspominały także swoje starania o zrekompensowanie dzieciom nieobecności lub niezaangażowania w relację z nimi ojców. Temat ten był niejednokrotnie rozpatrywany w kategoriach presji, jaką odczuwały matki – chciały niejako realizować jednocześnie obowiązki macierzyńskie i ojcowskie. Nierzadko samodzielne macierzyństwo prowadziło w ich poczuciu do wytworzenia się silnego przywiązania w relacji z potomstwem, które utrudniało zdrowe ustanawianie granic międzyludzkich. Powodowało to często nadopiekuńczość matek i niesamodzielną dzieci, co miało swoje skutki również w przebiegu fazy pustego gniazda. Jak wynika z narracji, obecność ojca na różnych etapach macierzyństwa może mieć niezastąpioną wartość – mężczyzna nie

tylko współuczestniczy w procesie wychowania, ale także może stanowić najważniejszy obiekt uczuć i zaangażowania relacyjnego kobiety. Nie zawsze jednak taki scenariusz jest możliwy – większość kobiet, z którymi miałam okazję przeprowadzić wywiad, nie miała okazji doświadczyć macierzyństwa u boku pomocnego i czulego partnera, który byłby ich towarzyszem w przeżywaniu trosk i oczarowań związanych z rodzicielstwem.

Temat aktywności pozamacierzyńskich stanowił interesujący wątek, który – oprócz omówienia w toku prezentacji wyszczególnionych tożsamości macierzyńskich i sposobów reagowania na kontekst fazy pustego gniazda – rozwinęłam także w osobnym podrozdziale. Zaangażowanie w inne niż rodzicielskie zadania umożliwia kobietom budowanie swojej tożsamości osobowej w oparciu o rozmaite obszary działania, pozwalając na odkrywanie swoich pasji i talentów, nieustannie stymulując do rozwoju poznawczego i społecznego. Moje rozmówczynie angażowały się w spotkania międzyludzkie, pracę zawodową i aktywności rekreacyjne, a stopień tego zaangażowania zależał od ich osobistych potrzeb, ale i możliwości, jakie oferowało im otaczające środowisko oraz zdrowia i sił fizycznych, które w późnej dorosłości zwykle stopniowo słabną.

Niektóre matki silniej niż inne angażowały się tożsamościowo w rolę macierzyńską kosztem zaangażowania w alternatywne sfery życia. Te tendencje pozostawały zwykle aktualne również w kontekście fazy pustego gniazda. Narratorki, które ceniły rozmaite aktywności pozamacierzyńskie na etapie zależności od nich potomstwa, realizowały je równie chętnie po wyprowadzce dzieci z domu rodzinnego, co czyniło codzienność tych kobiet ciekawszą i obfitującą w wiele okazji do rozwoju swojego potencjału osobowego. Z kolei matki niezainteresowane poszukiwaniem swoich pasji i podtrzymywaniem relacji ze znajomymi kultywowały podobny sposób funkcjonowania zarówno mieszkając z potomstwem, jak i po jego usamodzielnieniu. Nie stanowiło to gwarancji pozytywnych przeżyć wokół opuszczenia przez dzieci domu rodzinnego, co obrazuje przykład pani Magdaleny, która opisała swój żal w związku z niedostatecznym w jej odczuciu zaangażowaniem w los ich dzieci kosztem innych aktywności. Najczęściej jednak działania pozamacierzyńskie stanowiły istotny czynnik wzbogacający życie matek i czyniący bardziej pozytywnymi przeżycia wokół fazy pustego gniazda.

Analizując treści rozmów zauważyłam, że dla pewnej części uczestniczek wywiadów udział w różnorodnych aktywnościach ma szczególne znaczenie – były to Matki Przewodniczki (pani Teresa, pani Maryla, pani Irena, pani Maria) oraz Matki „na

pół etatu” (pani Hanna, pani Sylwia). Niektóre z badanych matek korzystały z alternatywnych do macierzyńskich obszarów działania w celu wyraźnego zamaskowania pustki wywołanej brakiem bliskiej obecności potomstwa – były to Matki Kwoki (pani Iwona, pani Lidia, pani Zofia, pani Izabela), Matki Przewodniczki (pani Bożena, pani Marzena), Matka Polka (pani Danuta) i Matka „na pół etatu” (pani Teresa). Narratorki, których życie towarzyskie i rozrywkowe nie przynosiło szczęścia w „pustym gnieździe”, prezentowały tożsamość Matki Kwoki (pani Lucyna, pani Aneta, pani Małgorzata), a także Matki Polki (pani Celina) i Matki „na pół etatu” (pani Magdalena).

Zauważyłam, że deklaracja rozbudowanej aktywności społecznej była obecna w narracjach kobiet przeżywających fazę pustego gniazda w klimacie akceptacji i osadzenia w nowej rzeczywistości (pani Hanna, pani Maryla, pani Sylwia, pani Irena, pani Maria). Z treści narracji wynika także, że zastępcza aktywność charakteryzowała kobiety radzące sobie z wyprowadzką potomstwa poprzez poszukiwanie nowej formy matkowania (pani Bożena, pani Teresa, pani Marzena, pani Danuta) oraz poprzez zaprzeczenie i kontrolę dorosłego dziecka (pani Iwona, pani Lidia, pani Zofia, pani Izabela). Niewielka satysfakcja z angażowania się w aktywności pozamacierzyńskie była opisywana przez narratorki przeżywające w „pustym gnieździe” rozpacz i tęsknotę (pani Celina, pani Lucyna, pani Magdalena, pani Aneta, pani Małgorzata).

W wypowiedziach matek obecny był również wątek realizacji międzypokoleniowego transferu cenionych wartości, co E.H. Erikson określa jako generatywność²⁷. Przekazując dzieciom umiejętności oraz ucząc je podstawowych i uniwersalnych prawd o życiu, starsze jednostki urzeczywistniają potrzebę troskliwości i dbałości o losy potomków, co stanowi jedno z najważniejszych zadań dorosłości²⁸. Uczestniczki badania osiągnęły wiek, w którym kryzys w ujęciu E.H. Eriksona wokół generatywności i przeciwstawnej jej stagnacji znajdował się w centralnym punkcie ich rozwojowych dylematów. W ich wypowiedziach pojawiał się zatem wątek realizowania generatywnych impulsów względem dzieci i wnucząt w kontekście rodzinnym oraz wychowanków w kontekście zawodowym.

²⁷ E.H. Erikson, J.M. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2011, s. 132; E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia...*, op. cit., s. 93.

²⁸ Zob. D.P. McAdams, R.L. Logan, *What is generativity?*, w: *The generative society: Caring for the future generations*, pod red. E. de St. Aubin, D.P. McAdams, T.C. Kim, wyd. American Psychological Association, Waszyngton, 2004; S. Ackerman, D.C. Zuroff, D.S. Moskowitz, *Generativity in the midlife and young adults: Links to agency, communion and subjective well-being*, „The International Journal of Aging and Human Development” 2000, nr 50(1).

Przykłady wypowiedzi dotyczących generatywności w życiu narratorek przedstawiam poniżej:

Tworzymy, wychowujemy nowego człowieka, kreujemy nowego człowieka. Dajemy go później światu (...). [Pani Izabela]

W ogóle założenie rodziny i tak dalej. To jest przypieczętowanie, jak gdyby. Dziecko to jest... Jak to ująć? Dalsze pokolenia, kontynuowanie dalszej linii. [Pani Iwona]

Zawsze chciałam mieć dzieci samodzielne i tak chciałam wychować dzieci, żeby sobie potrafiły poradzić w życiu. Tak zawsze chciałam, żeby sobie potrafiły poradzić w życiu. Żeby właśnie były uczciwe, dobre, takie podstawowe zasady moralne gdzieś, właśnie oparte na jakiejś uczciwości, na byciu dobrym człowiekiem, żeby to im przyświecało. I żeby sobie właśnie potrafiły w tym życiu poradzić. [Pani Aneta]

Dowodem generatywności w życiu narratorek było nie tylko to, że zostały matkami, ale także sposób, w jaki tę rolę realizowały. W chwili wywiadu deklarowały realny wpływ nie tylko na kształtowanie postaw swoich dzieci, ale także wnucząt i innych ważnych postaci, w których wychowanie się angażowały. Ich generatywność przybierała postać udzielania przedstawicielkom i przedstawicielom młodszemu pokoleniu porad, odpowiadania na nich rozwojowe potrzeby i przygotowywania ich samodzielnego życia.

Oprócz przekazywania wiedzy i wartości, matki mają również szansę nabywać wiedzę, poszerzać swoje horyzonty myślowe i rozwijać się poprzez realizowanie matczynych zadań i podejmowanie namysłu nad swoją rolą. Jak staram się pokazać w różnych kontekstach w swojej rozprawie, macierzyństwo jest płaszczyzną uczenia się kobiet. Wątek ten był podejmowany niejednokrotnie w wypowiedziach moich rozmówczyń. Z jednej strony wymieniane były rozmaite kompetencje, które kobiety miały okazję doskonalić w toku realizacji matczynych zobowiązań. Z drugiej strony w treści wypowiedzi, a także w kompozycji narracji zauważalne są przejawy złożonych procesów biograficznych, które prowadziły do pogłębionej refleksji nad znaczeniem pojawienia się dziecka w kontekście całościowej historii. Taki rodzaj uczenia się prowadzi zwykle do przewartościowania, zmiany dotychczasowych przekonań o sobie i świecie, zrewolucjonizowania myślenia o celach i dążeniach, czyniąc z macierzyństwa zwrotny moment życia kobiety.

Poniższe fragmenty wywiadów wskazują obszary uczenia się kobiet w kontekście macierzyństwa:

Nauczyło mnie odpowiedzialności, bo to jest ogromna odpowiedzialność. Troski – myślę, że może jeszcze większej troski. Sama nie wiem, jak to ubrać w słowa. Żeby pokazywać temu młodemu człowiekowi to, co jest dobre, chociaż – tak jak mówiłam – nie zawsze on może z tego skorzystać. [pani Maryla]

Odpowiedzialności. Takiej też wspólnoty, dzielenia się, ale później jakby dawania tej przestrzeni, wolności. To jest duża nauka. (...) Myślę, że mnie osobiście – oprócz tej odpowiedzialności za drugiego człowieka – nauczyło też dzielenia się z kimś wszystkim zasadzie. [Pani Izabela]

To jest też takie niesamowite w macierzyństwie, że ja odkryłam takie pokłady miłości. [Pani Aneta]

Narratorki wskazują także na potrzebę rozwoju, nieustannej gotowości do zmian, nadążania za dojrzewaniem potomstwa, które prowokuje także do dostosowywania się do jego bieżących wymagań:

Matką jest się zawsze. Tylko trzeba... ewoluować. Nie da się tak samo potraktować dziecka 5-letniego, 15-letniego i 30-letniego. To się nie da. Trzeba się do tego uczyć, trzeba się uczyć, trzeba się uczyć, to fakt. [Pani Marzena]

Z tym, że też wiem, że im człowiek bardziej dojrzały i dorosły, to wiadomo, że rola matki się gdzieś tam ogranicza. [Pani Aneta]

Ja właśnie myślałam, że dziecko to trzeba cały czas prowadzić, że właśnie trzeba cały czas taką pieczę nad nim roztaczać, bo może sobie nie poradzić. Właśnie nie, dziecko sobie świetnie samo radzi. (...) po prostu nauczyłam się go puszczać w świat. To jest dla mnie ważne. Widzę teraz pewne rzeczy. [Pani Hanna]

Kobiety wymieniają również zmiany, jakie zachodziły w ich osobowości w efekcie realizacji trudnych i wymagających zadań wokół tak ważnej życiowej roli. Obrazują to poniższe fragmenty wypowiedzi:

Zaakceptować wszystko... życie – takie, jakie jest. Brać dobre strony, plusy z tego. No, pewnych rzeczy człowiek nie przeskoczy. [Pani Maria]

To poczucie kontroli nad mam, ale potrafię sobie już z nim poradzić. Ale to są lata pracy nad sobą. [Pani Magdalena]

Narracje uczestniczek badania pokazywały, że uczenie się poprzez macierzyństwo zachodzi dwutorowo i obejmuje zarówno nabywanie kompetencji związanych bezpośrednio z doskonaleniem siebie w matczynych zadaniach, jak i tworzenie płaszczyzny do refleksji nad całokształtem życiowych wyborów i kierunków działania. Bycie matką tworzy płaszczyznę do refleksji oraz kształtuje u kobiet odpowiedzialność, uważność, czułość i umiejętność zarządzania zasobami. Macierzyństwo jest utożsamiane z życiowym momentem zwrotnym, który aktywizuje procesy biograficznego uczenia się poprzez inspirowanie do pokonywania trudności i dokonywania znaczących przewartościowań.

5. Wnioski i podsumowanie badań

Macierzyństwo fazy pustego gniazda stanowi zagadnienie bogate w różnorodne znaczenia. Mam nadzieję, że dzięki prowadzonym i opisanym w prezentowanej dysertacji badań rozumienie tego złożonego obszaru życia społecznego stało się bogatsze. Rozmowy z kobietami doświadczającymi tego aspektu rzeczywistości oraz poddanie ich opowieści procesowi interpretacji stanowiły kroki niezbędne do realizacji założonych przeze mnie celów.

Dokonałam opisowej charakterystyki doświadczania przez moje rozmówczynie siebie w roli matki, swojego potomstwa i specyfiki ich relacji. Te komponenty uznałam za kluczowe aspekty tożsamości macierzyńskiej – dynamicznej struktury, która pozwala kobietom definiować istotę swojej matczynej roli. Zauważyłam, że narratorki różnie przeżywają swoje macierzyństwo, jednak dzięki identyfikacji powtarzających się motywów uporządkowałam materiał badawczy w toku pogłębionych i systematycznych analiz. Wyodrębniłam i opisałam 4 kategorie tożsamości macierzyńskich (Matka Przewodniczka, Matka Kwoka, Matka Polka, Matka „na pół etatu”).

Przeprowadziłam również analizę sposobów przeżywania przez matki dorosłych dzieci fazy pustego gniazda. Narratorki opowiedziały mi o swoich doświadczeniach wokół opuszczenia przez ich potomstwo domu rodzinnego, co odsłoniło różne ich reakcje na przemianę w dotychczasowym sposobie postrzegania siebie, dziecka i wzajemnej interakcji – ten zwrotny moment macierzyństwa nazwałam kryzysem tożsamości macierzyńskiej. Kategoryzacja obecnych w treściach wywiadów wątków pozwoliła mi na wyodrębnienie i scharakteryzowanie 4 dominujących sposobów reagowania na wyprowadzkę potomstwa (rozpacz i tęsknota, zaprzeczenie i kontrola, w poszukiwaniu nowej formy matkowania, akceptacja i osadzenie w nowej rzeczywistości).

W swojej dysertacji starałam się podkreślić edukacyjny wymiar macierzyństwa i fazy pustego gniazda. Uczenie się biograficzne w tym kontekście jest ważną i powszechnie obecną wartością dostępną kobietom podejmującym się urodzenia i/lub wychowania potomstwa. Dynamiczne przemiany społeczne czasów współczesnych prowokują rozwój w toku realizacji praktyk codziennych, a macierzyństwo jest jednym z istotnych obszarów manifestacji cenionych szeroko wartości i zwyczajów obecnych w przekazach kulturowych. Matki stanowią grupę mającą istotny udział w formowaniu i przekazywaniu określonego porządku świata. Wychowują bowiem młode pokolenia i mają na nie potężny wpływ. Są stale inspirowane do podejmowania głębokiego namysłu

nad własnymi wartościami i celami, co tworzy przestrzeń uczenia się poprzez doświadczenie życiowe. Uczestniczki badania niejednokrotnie wskazywały obszary zmiany, jakie dokonywały się w nich na przestrzeni lat realizacji matczynej roli. Zmiany te dotyczyły nie tylko rozwoju sferze macierzyńskiej, ale i w szerszym wymiarze – w sferze osobowej. Ich historie pokazują, że bycie matką może być ciekawym, wzbogacającym doświadczeniem na drodze rozwoju życiowego kobiety.

Wyodrębnienie kategorii w ramach autorskich badań ma na celu uporządkowanie zgromadzonego materiału badawczego, jednak bez pozbawienia go waloru unikatowości ludzkich doświadczeń. Idiograficzna wartość moich badań, tak istotna w analizie złożonych fenomenów w naukach społecznych, akcentuje wartość indywidualnych przeżyć jednostek. Co więcej, doświadczenie kontaktu i rozmowy z matkami dorosłych dzieci zainspirowało mnie do pogłębionej refleksji osobistej i stworzyło dla mnie przestrzeń uczenia się dzięki otwartej wymianie myśli z narratorkami. Mam głęboką nadzieję, że udało mi się również zachęcić do refleksji nad definicjami macierzyństwa wszystkich tych, którzy przeczytają wyniki moich badań. Konfrontacja z różnymi przejawami realizacji macierzyńskiej roli inspirowała do przemyśleń nad własnymi wzorcami realizacji matczynej funkcji i poddania ich twórczej rewizji.

W toku prowadzenia badań zrozumiałam, jak ważne w dzisiejszych czasach jest badanie złożonych fenomenów społecznych przy użyciu metod jakościowych. Ze względu na rosnącą swobodę w realizacji ról społecznych, podejmowanie prób nieuogólniającego opisywania rzeczywistości poszczególnych jednostek ma dużą wartość przez wzgląd na możliwość uwrażliwiania, inspirowania do przemyśleń i edukowania odbiorców. Są to niezwykle cenne wartości w dobie mnogości dostępnych współczesnemu człowiekowi informacji.

Mój projekt doktorski posiada oczywiście pewne ograniczenia, które jednocześnie wyznaczają kierunki do dalszych badań. Wśród nich warto wymienić specyficzne środowisko, jakie zamieszkiwały narratorki – były to tereny miejskie. Z pewnością interesujące byłoby sprawdzenie, czym charakteryzowałyby się narracje matek z terenów wiejskich. Być może byłyby w nich inne interesujące motywy, których u mieszkanki miast nie udało mi się zaobserwować. Równie ciekawe mogłoby być poznanie narracji ojców w „pustym gnieździe”, a także podjęcie refleksji nad znaczeniem usamodzielnienia się potomstwa dla ojcowskiej tożsamości. Kolejnym tematem godnym eksploracji badawczej mogłoby być także poznanie narracji dotyczących relacji w parze rodziców

dorosłego dziecka. Wymienione tutaj wątki stanowiłyby interesujące uzupełnienie podjętych przeze mnie badań.

Macierzyństwo jest ważnym i wzbogacającym wewnętrznie doświadczeniem przynależnym kobietom. Każda matka układa własną opowieść na kanwie swojej macierzyńskiej tożsamości. Jednostkowe narracje kobiet składają się w całość rozumienia matczynej roli w określonym kontekście zbiorowym. Metafora mozaiki budującej obraz złożonego zagadnienia z pojedynczych opowieści wokół wybranego tematu najpełniej oddaje istotę badania fenomenów w naukach społecznych. Dołożyłam wszelkich starań, by opracować tematykę macierzyństwa fazy pustego gniazda zgodnie z takim podejściem.

6. Bibliografia – wybrane pozycje

- Ablewicz, K.**, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1994.
- Ablewicz, K.**, *Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, pod red. nauk. S. Palki, wyd. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Ackerman, S., Zuroff, D.C., Moskowitz, D.S.**, *Generativity in the midlife and young adults: Links to agency, communion and subjective well-being*, „The International Journal of Aging and Human Development” 2000, nr 50(1).
- Bauman, Z.**, *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006; *Z. Bauman, Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Instytut Kultury, Warszawa 1994.
- Bauman, Z.**, *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Bruner, J.**, *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4.
- Domańska, E.**, *Luka paradygmatyczna we współczesnej humanistyce*, w: *Mody. Teorie i praktyki*, pod red. nauk. E. Winnickiej, wyd. Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań, 2018.
- Erikson, E.H.**, *Tożsamość a cykl życia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.
- Erikson, E.H., Erikson, J.M.**, *Dopełniony cykl życia*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2011.
- Gadamer, H.G.**, *Człowiek i język*, „Teksty: Teoria Literatury, Krytyka, Interpretacja” 1976, nr 6(30).
- Gadamer, H.G.**, *Prawda i metoda*, Wydawnictwo Inter Esse, Kraków 1993.
- Gibbs, G.**, *Analizowanie danych jakościowych*, PWN, Warszawa 2011.
- Heidegger, M.**, *Bycie i czas*, PWN, Warszawa 2008.
- Husserl, E.G.A.**, *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii. Księga pierwsza*, PWN, Warszawa 1975.
- Klus-Stańska, D.**, *Paradygmaty dydaktyki. Myśląc teorią o praktyce*, PWN, Warszawa 2018.
- Krawczyk-Bocian, A.**, *Rozumienie narracyjne w perspektywie interakcjonizmu interpretatywnego, poznania hermeneutycznego i refleksji fenomenologicznej*, „Studia Edukacyjne” 2017, nr 44
- Malewski, M.**, *Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacji” 2017, nr 4(80).
- McAdams, D.P.**, *The development of a narrative identity*, w: *Personality psychology*, pod red. nauk. D.M. Buss, N. Cantor, wyd. Springer, Nowy Jork, 1989.
- McAdams, D.P.**, *Personal narratives and the life story*, w: *Handbook of personality: theory and research*, pod red. nauk. J.R. Pervin, wyd. Guilford Press, Nowy Jork, 2008.
- McAdams, D.P., Logan, R.L.**, *What is generativity?*, w: *The generative society: Caring for the future generations*, pod red. nauk. E. de St. Aubin, D.P. McAdams, T.C. Kim, wyd. American Psychological Association, Waszyngton, 2004.
- Melosik, Z.**, *Dyscyplina naukowa i tożsamość naukowca*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2024.
- Milerski, B.**, *Intersubiektywność w pedagogice hermeneutycznej. Od badań filozoficznych do realistycznego zwrotu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015, nr 2.
- Nowak-Dziemianowicz, M.**, *Doświadczenia rodzinne w narracjach: interpretacje sensów i znaczeń*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2006.

- Nowak-Dziemianowicz, M.**, *Narracyjne możliwości pedagogiki a kryzys kultury i wychowania*, „Forum Oświatowe” 2013, nr 3(5).
- Pietkiewicz, I., Smith, J.A.**, *Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii*, „Czasopismo Psychologiczne” 2012, nr 2(18).
- Pryszmont, M.**, *Metodologia jako sztuka wyjścia. Podejścia badawcze i praktyki edukacyjne w andragogicznych studiach nad macierzyństwem*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2020.
- Przybylska, E., Wajsprych, D.**, *Experiencing parenthood in early adulthood. Fenomenographic reconstruction in educational research*, „Family Forum” 2019, nr 9.
- Rapley, T.**, *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, PWN, Warszawa 2013.
- Ricoeur, P.**, *Interpretacja a refleksja: Konflikt hermeneutyczny*, „Studia Filozoficzne” 1986, nr 9.
- Rosenthal, G.**, *Badania biograficzne*, w: *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, pod red. nauk. K. Kaźmierskiej, wyd. Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków, 2012.
- Ryk, A.**, *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Smith, J.A., Flowers, P., Larkin, M.**, *Interpretative phenomenological analysis: theory, method, research*, Sage, Londyn 2009.
- Smith, J.A., Osborn, M.**, *Interpretative phenomenological analysis*, w: *Qualitative psychology: a practical guide to research methods*, pod red. nauk. J.A. Smith, wyd. Sage, Londyn, 2008.
- Stern, D.**, *Maternal representations: A clinical and subjective phenomenological view*, „Infant Mental Health Journal” 1991, nr 12(3).
- Stern, D.**, *The motherhood constellation: A unified view of parent-infant psychotherapy*, Basic Books, Nowy Jork 1995.
- Stopińska-Pajak, A.**, *Dialog międzypokoleniowy w perspektywie doświadczeń macierzyńskich matek dorosłych dzieci*, „Pedagogika Katolicka” 2023, nr 33a.
- Szymanik-Kostrzewska, A., Michalska, P.**, *Współczesne matki a stereotyp Matki-Polki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2020.
- Titkow, A.**, *Figura Matki Polki. Próba demitologizacji*, w: *Pożegnanie z Matką Polką? Dyskursy, praktyki i reprezentacje macierzyństwa we współczesnej Polsce*, pod red. nauk. R. E. Hryciuk, E. Korolczuk, wyd. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 2012.
- Trzebiński, J.**, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, w: *Narracja jako sposób rozumienia świata*, pod red. nauk. J. Trzebińskiego, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2002.
- Urbaniak-Zajac, D.**, *Jakościowa orientacja w badaniach pedagogicznych*, w: *Badania jakościowe w pedagogice*, pod red. nauk. D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, wyd. PWN, Warszawa, 2013.
- Wittgenstein, L.**, *Traktat logiczno-filozoficzny*, PWN, Warszawa 1997.