

Alicja Jurgiel

WALKA O ZMIANĘ STATUSU A (NIE)MOC KSZTAŁCENIA W ŚWIETLE ANALIZY DOŚWIADCZEŃ EDUKACYJNYCH KOBIEC. STUDIUM BIOGRAFICZNE

Wstęp

Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie fragmentu badań¹ dotyczących identyfikacji mechanizmów konstruowania doświadczeń edukacyjnych w świetle historii życia dorosłych, których skomplikowane losy, trudności i wzory życia są wyrazem nieustannej walki o możliwość zadomowienia się we współczesnym świecie i lepsze życie – z jednej strony, z drugiej zaś niski status społeczny rodzin, z których się wywodzą i ich ubogi kapitał kulturowy raczej wskazywałyby na niemożliwość zmiany przypisanego im miejsca w strukturze niż świadomie wytwarzaną ścieżkę wyjścia poza „dotychczasowy świat życia”.

Przedstawione przeze mnie poniżej przypadki są świadectwem zarówno ograniczeń, jak i szans w konstruowaniu własnej tożsamości. Ten potencjał edukacyjny biografii postaram się przedstawić na podstawie historii życia czterech „nietradycyjnych studentek”, których droga na uniwersytet była inna ze względu na dorastanie w rodzinach robotniczych bez świadomości edukacji jako wartości w życiu człowieka, a dotychczasowe kształcenie odbywało się w systemie niestacjonarnym dla pracujących. Wspólną cechą badanych kobiet było to, że założenie własnej rodziny skutkowało odłożeniem „pomyślenia o sobie i własnych potrzebach na później”.

Rekonstrukcja fragmentów historii życia badanych i ich analiza stanowi podstawę do identyfikacji **znaczenia kształcenia w kontekście jego mocy emancypacyjnej**, co w przypadku edukacji dorosłych jako praktyki społecznej zorientowanej na stwarzanie możliwości awansu społecznego i zmiany jakości życia wydaje się podstawową kwestią, a w przypadku andragogiki jako dyscypliny naukowej badanie napięć towarzyszących konstrukcjom tożsamości dorosłych wydaje się dziś kluczowym zagadnieniem poznawczym.

¹ Cały projekt dotyczy badań realizowanych przeze mnie w latach 2006–2009, między innymi w ramach grantu na badania własne na Uniwersytecie Gdańskim pt. „Kultury uczenia się dorosłych” i obejmuje analizę doświadczeń edukacyjnych zawartych w 28 biografiami, zarówno kobiet, jak i mężczyzn.

Studium biograficzne, czyli metodologiczne założenia projektu

W prezentowanym projekcie traktowano badanie biograficzne jako badanie interpretatywne. Cechą tej metodologii jest założenie, że nie istnieje obiektywnie dana rzeczywistość, a przeciwnie jest ona konstruowana na drodze społecznych interakcji (Usher, Bryant, Johnston 1997). Dlatego indywidualna percepcja zdarzeń, nadanie znaczenia określonym epizodom, które składają się na ludzką biografię jest odzwierciedleniem tego, co znaczą dla podmiotów sytuacje, w których znaleźli się z własnej woli lub w wyniku splotu różnych zewnętrznych czynników. Zarówno wybór sytuacji opisywanej przez badanych, jak i sposób jej rozumienia kreuje znaczenia, które na etapie rezultatów badania wytworzą koncepcje badanego zjawiska. Wybór podejmowanych tematów do rozmowy związany był ze studiowaniem, kształceniem, szeroko rozumianym uczeniem się w życiu badanych. W ten sposób to, co nazywam doświadczeniem edukacyjnym jest w opowieści badanego doświadczeniem bycia zarówno w sytuacji nauczania, jak i uczenia się, ale także rezultatem funkcjonowania pomiędzy domem, szkołą i pracą (Merrill 2011, Dominice 2006, Alheit 2011). Edukację traktuję za Z. Kwiecińskim (1995, s. 41) jako „ogół interakcji jednostki z jej subiektywnym, społecznym i obiektywnym światem życia (środowiskiem), znaczących dla optymalnego jej rozwoju”. W ten sposób **doświadczenie edukacyjne pojmuję jako tekst kulturowy i społeczny**, wyłaniający się w indywidualnej narracji, będącej jednak rezultatem zaangażowania rozmaitych społecznych czynników (Kwieciński 1995, Czerniawska 2002), a także gry podmiotów w mechanizm jej wytwarzania (Bauman 2007). Na poziomie badań dotyczących całościowego uczenia się P. Alheit (2011) nazywa to zjawisko „uczeniem się w kontekstach”, wskazując na konieczność integrowania środowisk uczenia się dorosłych, zarówno tych instytucjonalnych, jak i pozainstytucjonalnych, mając na uwadze biograficzne podejście do uczenia się.

Uzyskane w projekcie opowieści są rezultatem przeprowadzenia wywiadu biograficznego zorientowanego na identyfikację znaczenia studiowania, kształcenia, uczenia się. Generalnie w większości przypadków wystarczyło pytanie: jak to się stało, że studiujesz i natychmiast ujawniała się opowieść o własnym życiu (life story) z odniesieniem do teraźniejszości i przeszłości. W sytuacjach, kiedy rozmówcy oczekiwali pytań, miały one charakter otwarty, pogłębiony i opierały się na następujących dyspozycjach: Czym jest dla ciebie studiowanie? Co to znaczy, że studiujesz? Jakiego studiowania i jakiego uczenia się doświadczyłeś w swoim życiu? Co znaczy, że jest się wykształconym? Czym jest dla ciebie dobra edukacja?

Analiza danych przebiegała dwuetapowo. Najpierw miała ona charakter rekonstrukcji kolejnych sekwencji biografii, mającej formę tekstu, będącego transkrypcją zarejestrowanych na taśmie wypowiedzi pod kątem wyłonienia kontekstów składających się na usytuowanie znaczenia studiowania, kształcenia, uczenia się w każdym z przypadków, po to, by odczytać znaczenia, jakie

każda z badanych osób nadała własnemu doświadczeniu edukacyjnemu. Na kolejnym etapie szukano wspólnych dla biografii kategorii opisu doświadczenia edukacyjnego i racjonalności jego wytwarzania. W ten sposób pojawiła się, obecna w tytule artykułu, walka o zmianę statusu jednostki z jednej strony, a z drugiej obnażona została paradoksalnie niemoc kształcenia ze względu na to, że badane nie zmieniły swojego miejsca w przestrzeni społecznej dzięki edukacji, a raczej dbają o zachowanie dotychczasowej pozycji. Pomiędzy ponoszonym wysiłkiem i kalkulacją nastawioną na osiągnięcie sukcesu a rzeczywistym znaczeniem edukacji w ich życiu lokowane jest napięcie, pokazujące oblicza zmieniającej się tożsamości, czy jak chce B. Merrill (2001, 2011) „uczącej się tożsamości” dorosłych kobiet.

Cztery biografie, cztery opowieści

Analiza biograficznych opowieści czterech dorosłych kobiet pokazuje cztery różne oblicza doświadczeń edukacyjnych usytuowanych w kontekście historii ich życia. I choć zmiana dotychczasowego „świata życia” badanych za każdym razem miała inne podłoże, ponieważ była wywołana: chęcią dalszego doskonalenia (przypadek Anny), receptą na „niebycie przysłowiową kurą domową” (przypadek Joanny), koniecznością podnoszenia kwalifikacji (przypadek Celiny) i receptą na partnerskie wspieranie męża w utrzymywaniu rodziny (przypadek Doroty), to jednak znaczenia nadawane własnemu studiowaniu, kształceniu, uczeniu się ujawniają szanse, jak i ograniczenia biografii wynikające zarówno z tego, co indywidualne, jak i tego, co społeczne w ich życiu. Oto szczegółowe opisy przypadków.

Przypadek Anny

Anna ma 40 lat, przeszła – jak mówi – w swoim życiu przez szkołę zawodową i liceum dla dorosłych. Po wielu latach udało jej się powrócić do policealnej szkoły i zdobyć kwalifikacje technika farmaceuty. Właśnie się rozwiodła i to był krytyczny moment, żeby podjąć ważne decyzje w życiu, jednocześnie spróbować zrobić „coś dla siebie”. W tym sensie studiowanie ma dla niej **terapeutyczne** znaczenie, jak mówi wprost:

„Jak to się stało, że studiuję? Po prostu chciałam robić coś oprócz pracy i wychowywania dziecka. Nie żeby mi się nudziło, ale jestem osobą, która nie potrafi usiedzieć na miejscu. A poza tym chciałam rozwinąć się też w innej dziedzinie niż ta, z którą związałam się, to znaczy swój zawód...to był okres, w którym rozwiodłam się ze swoim mężem, no i stwierdziłam, że najlepszym sposobem na poradzenie sobie z nową sytuacją jest przestać o tym myśleć, uzalać się nad sobą i zająć się czymś innym. Dlatego zajęłam się studiami”.

Fakt podjęcia studiów w sensie formalnym związany jest tu z pewną **dyspozycją do uczenia się** wynikającą zarówno z poczucia konieczności zdobywania wiedzy i kształtowania umiejętności, ale także z chęci *poszerza-*

nia wiedzy dotyczącej wychowania jej własnego dziecka, licząc na to, że studia wyposażą ją w rodzaj wiedzy eksperckiej. Anna ma świadomość, że wiedza kształtowana na podstawie indywidualnego doświadczenia jest ważna, ale już nie wystarczy:

„Kompetencje są niezbędne do funkcjonowania w dzisiejszym świecie, zwłaszcza w pracy, żeby nie zostać wygryzionym przez resztę bardziej kompetentnych, muszę umieć rozmawiać z ludźmi, a studiowanie pedagogiki mi w tym pomaga. Teraz namawiam moją mamę, żeby coś zaczęła studiować.

Co mi daje studiowanie? Muszę umieć radzić sobie z własnymi dziećmi, bo dzieci też są teraz o wiele trudniejsze niż kiedyś. Muszę wiedzieć, jak z nimi rozmawiać, postępować, gdy coś zbroją. „Superniania” podsuwa fajne pomysły, ale ten program to też dowód, że dzieciaki są naprawdę trudne i trzeba niemałego wysiłku, żeby je wychować. U mnie w domu rodzinnym nikt się chyba nad tym nie zastanawiał, a już tym bardziej nikt nie szedł na studia z tego powodu. Wiedzę o wychowaniu moja mama i ciotki miały i już. Ja zresztą też tak kiedyś myślałam, dopóki jako pierwsza w rodzinie nie poszłam na studia. Teraz widzę, że to ważne.

Anna nieustannie nawiązuje do uczenia się w szkole i w uczelni, wskazując na wolność studiowania jako jego sens i wartość tego ostatniego, jednak rzeczywistość to, co odbywa się w instytucjonalnym wymiarze, ma postać obowiązkową, podstawową, natomiast wolność uczenia się realizuje się w sferze prywatnej:

Moim zdaniem uczenie się to było w liceum, gdzie trzeba było niektóre przedmioty wkuć i wszystko, czego musiałam się nauczyć, było z góry przygotowane, całą wiedzę dostawaliśmy na tacy. A studiowanie – to sama wiesz – każdy student zna zasadę, że studiuje sam, czyli sam sobie większość rzeczy znajduje. Na wykładach podaje się tylko podstawowe informacje, ale żeby zaliczyć jakiś przedmiot, potrzeba dużo więcej czasu i pracy studenta, czyli szukania źródeł i informacji. I studiowanie polega na większej swobodzie wyboru tego, czego się chcemy dowiedzieć.

Badana nie krytykuje sposobu kształcenia, ale raczej refleksyjnie zastanawia się nad możliwościami, jakie daje jej studiowanie po latach. Traktuje **studiowanie jako niezbędne dla poprawienia własnego statusu**, dlatego jest w stanie ponieść wiele wyrzeczeń:

Chciałabym, żeby moje dzieci miały mamę z lepszym wykształceniem, papierkiem uniwersytetu i będą wiedziały, że tak jak ja ciężko pracuję, bo wstają do pracy, a w soboty jadę do szkoły, one też kiedyś będą musiały. Moja mama też ciężko pracowała, więc mam wzorce, chciałabym, żeby one też taki miały. Razem z dziećmi musieliśmy zmienić grafik, musiałam też w pracy poprosić o wolne soboty i niedziele, co dziś nie jest łatwe, bo pracodawcy tego nie lubią.

Anna widzi w kształceniu szansę dla siebie i swoich dzieci, samo wejście na uczelnię uważa za swój sukces, choć okupiony wyrzeczeniami. Nie

podważa kompetencji tych, którzy odpowiadają za proces kształcenia, dlatego stara się **spełnić wymagania instytucji**, której zaufała. Jednocześnie widzi siebie jako osobę dorosłą, która wie, że jej kariera zawsze zależała i dziś zależy wyłącznie od poniesionego przez nią wysiłku, ale też nie nadaje swojemu kształceniu jakiejś specjalnej rangi z punktu widzenia zaistnienia w sferze publicznej, w tym w pracy:

Nie wiem, czy to naprawdę ważne, gdzie się uczymy, choć mówi się o lepszych i gorszych uczelniach. Wszędzie trzeba się uczyć. Dla mnie to nie jest ważne gdzie. Sama się uczę na egzaminy, korzystam z pomocy profesorów, robię notatki, czytam lektury. Może jest jeszcze coś lub ktoś, co powinienam wziąć pod uwagę. Ale wiem że muszę liczyć na siebie. Poza tym te studia nie zmienią mojego miejsca w aptece. Zresztą już je kończę. Chciałabym tylko, żeby inni lepiej mnie w pracy traktowali. To wszystko.

Przypadek Joanny

Joanna ma 36 lat, ma męża i dwoje dzieci, studiuje psychologię. Swoją wcześniejszą edukację wspomina dobrze, bo uważa, że nigdy nie miała problemów z „zaliczaniem przedmiotów” i zawsze zdawała egzaminy, a liceum dla dorosłych – jak twierdzi – „przygotowało ją do pisania prac zaliczeniowych i uczenia się do egzaminów”. Dwukrotnie porzucała studia, ponieważ rodziły się dzieci, ale teraz zdecydowała się na dalsze kształcenie po to, by jak twierdzi „nie być już tylko kurą domową”.

„No i miałam dosyć siedzenia w domu. Dwanaście lat siedziałam bez pracy i uważam, że jestem gigantem, że tyle wytrzymałam. Aż w końcu pękłam i musiałam coś zrobić... Mam pieska – owczarka niemieckiego, dużego żółwia, króliczka z oklapniętymi uszkami. Mam zwierzątko, dzieci i męża, no i uciekłam z domu na studia. Tak to można ująć”.

Podjęcie decyzji o studiowaniu to dla Joanny *świadomość własnych potrzeb* związanych z rozwojem, ale przede wszystkim *chęć niepoddawania się* wyłącznie jednej, bo rodzinnej stronie życia:

W ogóle to szkoła dała mi dużo. Nie tylko to, że poczułam, że coś robię i nie siedzę w domu... i taką wartość swoją większą poczułam naprawdę. Siedzenie w domu tak deprecjonuje... może są mężowie, którzy się cieszą, że jesteś w domu, sprzątasz, gotujesz i widzą w tym sens, a mój mąż niekoniecznie w tym widział. Ja też widzę, że to jest bez sensu. To samo ciągle robisz i ciągle jest bałagan, no i w ogóle się nie rozwijasz.

Dla Joanny studia mają **terapeutyczną moc**, ponieważ przywracają jej społeczne aspekty życia, możliwość spotykania się w szerszym gronie niż tylko rodzina. Tym samym zaspokajają jej *potrzeby kontaktów z innymi*.

Jadę sobie z domu – to jest dla mnie studiowanie, jeżdżenie, towarzysstwo.. powrót do czegoś, co związane jest z młodością. Nie ma znaczenia, że siedzę w ławce jak kiedyś i ciągle mnie odpytują. Psychologia tak ma, dużo tu pamięciówki. Ale ja potrafię się uczyć, kładę dzieci spać i wtedy wkuwam.

Moja mama nigdy nie mogła pójść na studia, bo jej rodzice byli biedni, dziś daje mi pieniądze, ale dziwi się, że studiuje taką dziwną naukę, bo to nic konkretnego.

Joanna nie widzi studiowania jako różniącego się od uczenia się szkolnego. Dla niej samo uczestnictwo w edukacji ma sens, bo jest formą reakcji na monotonię codzienności, a przyswajanie wiedzy zależy od tego, czy jest zgodne z zainteresowaniami.

Uczenie się to bym chyba podzieliła – musisz się nauczyć pewnych rzeczy, które nie do końca ci pasują (nie lubię takich rzeczy jak np. rozwojowa) oraz takich, które cię interesują. Kiedy byłam samą poród, trzeba było wkuwać fazy porodu. Ja rodziłam dwa razy, a jako jedyna oblałam to kolokwium. To jest śmieszne, będę to pamiętała do końca życia. Ale taka jest szkoła. Zawsze lepiej idzie ci, gdy się uczysz się tego, co cię interesuje.

Badana zdecydowanie walczy o swój lepszy status i traktuje **edukację jako instrument awansu**, jednak dla niej studiowanie umiejscowione jest w rodzaju instytucji i jej znaczeniu na rynku, w konieczności dopasowywania się do realiów na zewnątrz uczelni.

Mam braki i chciałabym, aby moje dzieci się nie wstydziły, że ich matka w nowych czasach żyje i nie ma wykształcenia, nawet jeśli to dyplom prywatnej uczelni. Zresztą dla mojego pokolenia to już chyba norma, żeby ten dyplom mieć. Martwię się tylko czy za parę lat będzie jeszcze coś znaczył. Co będzie, jak będę kolejną bezrobotną z dyplomem magistra? Może moja mama ma rację, że nie powinno się studiować tego, z czego nie ma pieniędzy?

Przypadek Celiny

Celina ma 44 lata, studiuje w akademii wychowania fizycznego, wróciła na studia, ponieważ obawiała się redukcji etatów i jak mówi „będzie lepiej zarabiać”. Kształcenie jako przymus i wyrzeczenia związane z jej uczeniem się w szkole dla dorosłych powracają nieustannie, kiedy w materiale mowa jest o **trudzie uczenia się**, i to na etapie wspomnień o szkole, jak i wtedy, gdy opowieść dotyczy uczelni oraz pracy w kontekście *konieczności spełnienia wymagań* instytucji.

„To uczenie się w liceum dla dorosłych nie było łatwe. Godzisz pracę i naukę, masz rodzinę i na dodatek uczysz się tego, czego uczą się twoje dzieci. Czasem ze wstydu chowałam lektury, bo moje dzieci nieustannie się dziwiły, że robię w szkole to, co one. A mój mąż też mi nie pomagał. Za to mama nakazywała, że muszę się uczyć, bo wtedy nikt nie powie, że nie umiem ciężko pracować”.

„To trudne, kiedy widzisz, że inni młodszy tak się nie przejmują egzaminami i występują na ćwiczeniach jak na przedstawieniu, a ty siedzisz i boisz się odezwać. To trudne wrócić do szkoły, jak się jest starszą osobą, ale powoli się oswajasz. Zresztą teraz na uczelni jest tak, jak w pracy. Musisz się wywiązać z jakiś obowiązków, tu zdajesz egzaminy, a tam ćwiczysz z młodzieżą

i boisz się hospitacji dyrektora. Czasem myślę, że gdyby nie ta czterdziestka to inaczej bym sobie to życie zaplanowała. Lubię moją pracę i chce dotrzeć do emerytury. To i tak wiele, bo moi rodzice nie mieli nawet matury”

Wykształcenie jest dla Celiny jest instrumentem awansu i kluczem do dostatniego życia. Nosi bardziej znamiona zawodu i ulokowania się na rynku pracy, niż ma wartość edukacyjną samą w sobie. **Praktyczne oblicze dobrego wykształceniu**, związane jest tu z kapitałem kulturowym tej rodziny i *nadzieją na zatrudnienie jako miernikiem tego kapitału:*

„Co to znaczy być wykształconym? Dobry dyplom, który przekłada się na pracę. To tłumaczę moim dzieciom w domu. Oni podjęli dobre decyzje. Córka studiuje prawo a syn ekonomię. Oboje studiują i pracują, bo mąż mówi, że praca jest ważna i już zdobędą doświadczenie. Dla mojego pokolenia ważna była rodzina, choć czasy nie były łatwe. Ale myśmy nie byli tacy niecierpliwi i trochę przyzwyczajeni do niedostatków. To chyba dobrze, że oni chcą żyć wygodniej. Ja też w końcu wybrałam praktyczny zawód”.

Przypadek Doroty

Dorota ma 35 lat, dwoje dzieci i męża. Nigdy nie wyobrażała sobie, że mogłaby zakończyć swoje kształcenie na etapie średniej szkoły dla dorosłych, tym bardziej że mama ją zachęcała do dalszego studiowania. Dorota uważa, że tak, jak wspólnie z mężem wychowują dzieci, budują dom, tak ona również powinna uczestniczyć w utrzymywaniu swojej rodziny. Jak twierdzi:

„To nie chodzi tylko o to, że nie chcę być utrzymanką męża, ale o to, że każde z nas wniosło coś do naszego związku na równych zasadach i to od początku. Oboje z mężem pochodzimy z rozbitych rodzin, bez wykształcenia. Nasze mamy miały zawodowe wykształcenie. Nam się udało. Razem chodziliśmy do liceum dla pracujących, razem dbamy o wychowanie naszych dzieci. Teraz czas na studia. Ja rozpoczęłam pierwsza, jak skończę mąż zacznie”

Badana – jak opowiada o sobie – ma „praktyczne podejście do życia” i jej oczekiwania wobec własnego uczenia się mają podobny charakter. Widać to na etapie opowieści o mechanizmie wytwarzania wiedzy – kiedy krytycznie mówi o formach kształcenia na jej uczelni oraz wtedy, gdy chwali miejsce pracy jako miejsce zdobywania doświadczeń:

„No bo cały czas czytamy jakieś książki, poznajemy jakieś teorie – nawet na ćwiczeniach. Nic w praktyce. Wiem z książek, jak to wszystko powinno wyglądać, ale nadal nie wiem, jak to zrobić żeby to jakoś zadziało”.

„Poza tym dzięki studiowaniu zaocznie mogę pracować i nie tylko się uczyć, ale zdobywać doświadczenie. Uważam, że żadna wiedza nie zastąpi doświadczenia. I to powinien brać po uwagę pracodawca. Nie sam papier”

Dorota podkreśla znaczenie bycia samodzielnym w uczeniu się i odnosi tę dyspozycję do uczenia się w szkole i na uczelni. Krytycznie wypowiada się o szkole jako miejscu, które nie pozwala na samodzielność w uczeniu się.

Uważam, że uczelnia sprzyja samouczeniu się, to znaczy uczy samodzielnego zdobywania wiedzy. Ale nie tylko na zasadzie, że masz się czegoś nauczyć, ale również jeśli czegoś nie wiesz, to gdzie masz to znaleźć. Szkoła przeciwnie – to takie prowadzenie za rączkę, wbijają ci do głowy coś, co zostało ustalone z góry, nie masz wyboru, musisz zaliczyć. Nie ma mowy o samodzielnym zdobywaniu wiedzy, bo w ogóle nie masz na to ochoty. Programy są przeladowane, więc nie chce ci się uczyć czegoś więcej. Poza tym sposób podawania wiedzy jest tak okropny, że uczy lenistwa. Wszystko jest podawane do rączki, a raczej do główki. I to wiem nie tylko z własnego doświadczenia, ale głównie widzę po własnych dzieciach. To złe. Szkoła w ogóle nie uczy samodzielności – a to ważna umiejętność”.

Badana wskazuje na to, że szkoła spełniała ważną funkcję socjalizacyjną i kulturową w jej życiu, ale chyba można powiedzieć, że te oczekiwania wciąż kształtują jej myślenie o szkole jako instytucji nauczającej, nawet na poziomie szkoły wyższej. Autorka tej wypowiedzi wiernie odtwarza kulturę dydaktyczną w niej panującą :

„Chodziłam sama do ośmioletniej podstawówki. Szkoła była wtedy dla mnie całym światem, tam wypożyczałam książki, nie było przecież komputerów, nawet jeździłam na łyżwach. I choć wiedziałam, że muszę się uczyć, to później zawałam szkołę średnią. Po wielu latach wróciłam do szkoły i musiałam się wdrożyć do siedzenia po nocach, zakuwania, na studiach też nie jest to łatwe. Choć z innymi takimi jak ja wymieniamy się kserówkami, pożyczamy sobie notatki, powtarzamy do egzaminów notatki, to widzę, że tego materiału jest tyle, że nie nadążam. Ta gotowość do odtwarzania tego, co było na wykładzie, mnie męczy. Ale cóż, trzeba to wytrzymać, jak się marzy o lepszej pracy”.

Można by stwierdzić, że w obliczu tej opowieści powielana jest standardowo wizja szkoły jako zakładu nauczającego, bez względu na to, o którym ze szczebli kształcenia mówimy. Gwarantem poprawy swojej sytuacji społecznej i ekonomicznej jest w przypadku Doroty przetrwanie tej instytucjonalnej wędrówki z jednej szkoły do drugiej, bez – jak mówi – „liczenia na cud, że samo się zrobi”. To **przetrwanie studiowania** jest rodzajem polisy ubezpieczeniowej na przyszłość, bo daje szansę na zatrudnienie.

Wspólnota doświadczeń edukacyjnych?

Analiza relacjonowanych tu fragmentów wypowiedzi badanych 30- i 40-letnich kobiet pokazuje, że pomimo trudnych warunków ekonomiczno-politycznych, w których przebiegało ich dorastanie, dorosłość kształtuje się po tzw. przełomie politycznym i funkcjonowaniu w nowym ładzie społecznym i ekonomicznym. W przełożeniu na język andragogiki można by stwierdzić, że dorośli stanęli w obliczu nowych możliwości, to znaczy szerokiego dostępu do edukacji na poziomie szkoły wyższej oraz w obliczu zarejestrowanej zmiany w świadomości społecznej mówiącej o tym, że wykształcenie

jest znaczące, ponieważ może być czynnikiem kształtującym sukces ekonomiczny jednostki. W świetle prezentowanych danych można by powiedzieć, że badane doskonale to założenie zinternalizowały. Objawiona tu racjonalność faworyzuje znaczenie instytucjonalnego, szkolnego uczenia się i jego adaptacyjną wartość, zamykając doświadczenie edukacyjne w polu szkolnego nauczania i uczenia się. Co więcej, **praktyczny** charakter ich rozumowania – objawiający się w sferze znaczenia, jakie nadaje się kształceniu: od konieczności przyswajania wiedzy eksperckiej, szansy na zmianę statusu ekonomicznego, poprzez terapeutyczny charakter motywacji, budującej swoją wartość na samym uczestnictwie w edukacji w trudnym osobistym momencie życia do instrumentalnego traktowania instytucji edukacyjnej („trzeba to przetrwać”, szkoła jest po coś” „muszę wkuć te notatki, żeby zdać ten egzamin, „będę miała szansę na zatrudnienie”) – każe nieustannie powracać do ich społecznego osadzenia w strukturze społecznej. Badane są w stanie ponosić wyrzeczenia w walce o zmianę statusu ekonomicznego: zmienić grafik w pracy, przeorganizować życie rodziny, spełnić wymagania instytucji, jednocześnie jakby nie zauważając, że ten rodzaj działania zamyka je w dotychczasowym polu doświadczeń edukacyjnych, nie zmieniając zajmowanej pozycji w przestrzeni społecznej. Odwoływanie się do etosu ciężkiej pracy („Bo moja mama ciężko pracowała i ja też tak muszę”) jako wzmacniającej motywację do uczenia się z jednej strony podkreśla „gospodarski” ton tożsamości roli kobiet jako matek, silnie – jak widać – kształtowany socjalizacyjnie, z drugiej zaś – nie pozwala wyjść poza szkolnie i środowiskowo budowaną konstrukcję doświadczeń edukacyjnych jako „przywiązanych do ławki szkolnej”. W ten sposób nieproblematyczna staje się wizja edukacji jako tej, która promuje jedynie słuszną wersję wiedzy we współczesnym świecie w trosce o zapobieganie wykluczeniu społecznemu. Mitologizowanie tej ostatniej funkcji – jak widać – okazuje się skuteczne – skoro ograniczenia własnych biografii zostają odsunięte na bok, przemilczane, zredukowane do kwestii organizacyjnych w planowaniu uczenia się, a znaczenie dobrej edukacji sformatowane do możliwości zatrudnienia.

Gdyby za P. Bourdieu (2009) przyjąć, że habitus jest rodzajem praktycznego rozumu, kalkulującego, co jest do zrobienia w danej sytuacji, swoistym wyczuciem gry, to badane opowiedziały się tu za kompensacyjną wersją edukacji, licząc, że takie podejście do uczenia się zapewni im zajęcie lepszego miejsca w przestrzeni społecznej, a swoje dotychczasowe zajmowane w niej miejsce zdają się traktować jako „naturalnie wytworzone”. W ten sposób własne kształcenie widzą jako rodzaj inwestycji, mającej przynieść zyski, teraz albo w przyszłości, tyle tylko, że nie zastanawiają się nad rzeczywistością jakością nabywanego towaru. Jakakolwiek problematyzacja natury edukacji i własnych doświadczeń wpisanych w uczenie się pozostaje tu na poziomie trudności związanych ze sprostaniami wymaganiami stawianym przez instytucję. Czy istnieje zatem szansa na traktowanie siebie samych jako

uczących się podmiotów dostrzegających jakościową zmianę w obrębie myślenia i działania, nie tylko w sferze prywatnej, ale także publicznej, to znaczy podejmowania odpowiedzialności za siebie i świat, w którym żyjemy, jak chce G. Biesta (2006)? Wydaje się, że w świetle tych czterech opowieści autorki są na etapie przystosowywania się do świata sytemu edukacji, być może ich szansa rozwojowa pojawi się wraz z kolejnym przymusem w życiu, momentem wyodrębnienia się z tego świata, a może nigdy nie nadejdzie.

Analizowane przypadki pokazują moc zewnętrznych warunków wytwarzania indywidualnych opowieści, są doskonałym przykładem, jak publiczny dyskurs edukacyjny przenika do indywidualnych przekonań i je wytwarza. W tym sensie, z punktu widzenia założeń metodologicznych, możemy mówić tu o „iluzji biografii” jako wykreowanej niezależnie i wyłącznie przez autora opowieści.

Bibliografia

- Alheit P., 2011, Podejście biograficzne do całożyciowego uczenia się, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 3(55).
- Bauman Z., 2007, Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim, Gdańsk.
- Biesta G., 2006, Beyond learning. Democratic education for a human future, London.
- Bourdieu P., 2009, Rozum praktyczny. O teorii działania, Kraków.
- Czerniawska O., 2002, Drogi edukacyjne i ich meandry, [w:] E. Dubas, O. Czerniawska, Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar, Łódź.
- Dominice P., 2006, Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych, Łódź.
- Kwieciński Z., 1995, Socjopatologia edukacji, Toruń.
- Merrill B., 2001, Learning and teaching in universities: perspectives from adult learners and teachers, “Teaching in Higher Education”, Vol. 6, No 1.
- Merrill B., 2011, Gender, klasa społeczna, biografia: teoria, badania, praktyka, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 2(54).

Summary

**The struggle for changing the status versus power(lessness) of education in the light of the analysis of women’s educational experiences.
A biographical study**

Key words: biography, compensatory version of education, practical mind.

The author presents the problem of the importance of education, adult learning for the construction of their identity. To achieve that she analyses educational experiences of four different women – nontraditional students, who came from working-class families in the light of their biographies. In the study she discovers to what extent their current social and economical status determines the way of thinking about education and their learning process as limited to compensating for deficiencies and ‘attachment to their school desk’. In the methodological sense, the author shows a biographical study as an element which becomes a part of public discourse, not devoid of economical and political connotations.