

Alicja Jurgiel-Aleksander

<https://orcid.org/0000-0002-7952-8910>

Uniwersytet Gdański

Jaka edukacja i dla kogo? Biografie edukacyjne dorosłych i ich społeczny wymiar*

What kind of education and for whom? The educational biographies of adults and their social dimension

Streszczenie. Niniejszy tekst nawiązuje do dyskusji o znaczeniu uczenia się dorosłych, ale w wyraźnie wyodrębnionym kontekście badawczym. Ów kontekst został zdefiniowany przez analizę biografii nietradycyjnych studentów ukierunkowaną na identyfikację ich indywidualnych doświadczeń życiowych traktowanych przez nich jako edukacyjne. W rezultacie analiza indywidualnych uzasadnień doprowadziła do zidentyfikowania pięciu typów narracji. Są to: „Chcę osiągnąć więcej niż moi rodzice”, „Dziś trzeba dostosować się do rynku pracy i postępu cywilizacyjnego”, „Dorosły z natury jest mądry”, „Muszę dać sobie szansę”, „Chcę być świadomy/a tego, w czym uczestniczę”.

Projekt ujawnił, że jakość owych narracji wskazuje na sposób użycia języka opisującego uczenie się badanych, a tym samym na potencjał ich uczenia się w ogóle. Co więcej, wszystkie narracje pokazują, że to społeczne korzenie tworzą potencjał indywidualnych możliwości uczenia się badanych. W ten sposób próbuję nawiązać do wątpliwości wyrażanych przez G.J.J. Biestę (2006, 2010), który twierdzi, że ekonomiczny język opisu uczenia się – zaadaptowany przez teoretyków edukacji – spowodował, że pytanie o dobrą edukację i jej społeczne znaczenie

* Tekst jest skróconą prezentacją części badań, które wykonałam i opublikowałam w książce: Jurgiel-Aleksander A. (2013), *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Gdańsk. Artykuł opublikowany pierwotnie w: „Rocznik Andragogiczny” 2015, t. 22, s. 79–99, DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2015.004>.

jest obecnie pomijane. A – jak pokazują wyniki badań w tym projekcie – społeczne znaczenie uczenia się jest wciąż istotnym zagadnieniem.

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, uczenie się dorosłych, ucząca się biografia, badania jakościowe

Abstract. This text refers to a discussion on the meanings of adult education but in a special research context. This context is defined by the analyses of non-traditional students' biographies oriented towards exploring their life experiences treated in their justifications as educational. As a consequence, on the basis of their individual justifications, I have reconstructed five types of narrations. These are: "I want to reach more than my parents" (1), "Nowadays we have to adapt to the free market and the progress of the civilized world" (2), "The adult person is clever by nature" (3), "I have to give myself a chance" (4), "I want to be aware of that world I am part of" (5).

This work results in the unveiling of the qualities of narration schema, which shows the use of learning language by the interviewed adults and their learning potential at the same time. What is more, all these narrations show that the social roots of individual explanations have created the learning potential of the interviewed adults. In this way, I try to refer to the doubts demonstrated by G. J. J. Biesta (2006; 2010) who says that the economic language of learning adapted in the theory of education caused the question about a good education and its social meaning is neglected. The research presented here shows that social meanings of learning are still an important issue.

Keywords: adult education, adult learning, learning biography, qualitative research

Wprowadzenie

Od przynajmniej dwóch dekad w opracowaniach andragogicznych możemy zauważyć próbę diagnozowania sytuacji dorosłego jako osoby uczącej się, odbywającą się na różne sposoby i wyrażaną w rozmaitych naukowych językach. Z jednej strony widać z troską badaczy o tych dorosłych, którzy próbują odnaleźć się na rynku pracy i pokazują im siłę inwestycji poczynionych na rzecz budowania własnego, indywidualnego kapitału dla kształtowania kariery zawodowej, z drugiej propagatorów koncepcji doro-

słego jako kształtującego demokratyczne społeczeństwo. Jeszcze z innej strony widzimy zwolenników konstruowania indywidualnych ścieżek edukacyjnych i rozwojowych, którzy sami planują i odpowiadają za to, kim są, jaka jest ich teraźniejszość oraz jaka będzie ich przyszłość (Dubas, 1993; 2002; Dominicé, 2006; Skibińska, 2006; Merrill, 2001).

Ten uproszczony, ale jednocześnie optymistyczny obraz dorosłego uczącego się, który ma zawsze przed sobą zadania i potrafi je rozwiązywać, nie jest przecież wynikiem edukacyjnej polityki w myśl zasady „stworzmy lepszego człowieka, a on stworzy lepsze społeczeństwo”, ale wśród badaczy budzi wątpliwości natury poznawczej wyrażane w pytaniach o możliwości rozwoju dorosłego, o sens i znaczenie uczenia się dorosłych. Wyrazem tych wątpliwości są prezentowane poniżej badania, które przeprowadziłam w duchu metodologii badań biograficznych wśród dorosłych 30- i 40-latków, którzy nie mieli tradycji zdobywania wykształcenia średniego i wyższego w swoich rodzinach, a sami stali się studentami. Pytanie o mechanizm tego edukacyjnego sukcesu jest pytaniem o uprawomocnienia rządzące ich edukacyjnymi biografiami, ale także o społeczne uwarunkowania edukacyjnych doświadczeń. Dlatego niniejszy tekst konsekwentnie obejmuje najpierw prezentację rezultatów prowadzonych analiz w świetle zastosowanego w projekcie podejścia miękkich badań biograficznych, a następnie krótką refleksję dotyczącą społecznego znaczenia edukacji.

I. Narracje i sposoby ich konstruowania w świetle analizy biografii edukacyjnej nietradycyjnych studentów

Prezentacja wyników badań, choć skrótowa, wymaga wytłumaczenia się autorki z założeń, które przyświecały ich konstrukcji:

1. Badania przeprowadzono zgodnie z założeniami badań interpretacyjnych, sięgając do uzasadnienia, że współczesny człowiek żyje w świecie opowieści i sam je tworzy. Wytwarzana przez niego wiedza jest wynikiem negocjacji między nim a światem, w którym żyje, i przybiera ona postać tekstu. W tym ujęciu język, łącznie z jego kodami kulturowymi i społecznymi, stanowi zarówno rodzaj medium konstytuującego podmiot, jak i instrument nadawania znaczeń rzeczywistości przez niego samego. Dla badacza na poziomie analizy materiału jest to poważne wyzwanie polegające na zrekonstruowaniu tego, co mówią badani, ale także nadanie

temu, co oni mówią, sensu poprzez odnalezienie schematu znaczeniowego, który kryje się za uprawomocnieniami dotyczącymi własnego uczenia się w biografiami badanych (Bruner, 1990; Bauman, 2010).

2. W tym ujęciu badanie biograficzne traktowane jest nie tylko wąsko jako metoda gromadzenia danych, ale także szeroko jako studium konstrukcji tożsamości uczącego się podmiotu, który nieustannie stoi przed wyborami, nakazami, zakazami, mającymi swoje pochodzenie społeczne i kulturowe. W tym sensie możemy powiedzieć, że badany nie do końca jest jedynym autorem swojej biografii, że jej konstrukcja jest rezultatem różnego rodzaju napięć wytwarzanych między tym, co jednostkowe, a tym, co społeczne czy publiczne (por. Denzin, 1990; Chase, 2009; Neumann, 2000, ale także Szulakiewicz, 2013).

Na poziomie wykonania badań procedura przeprowadzenia wywiadu zgodnie z zaleceniami F. Schütze (1997) miała decydujące znaczenie i obejmowała pytanie wprowadzające – jak to się stało, że zostałeś/zostałaś studentem/studentką? Następnie słuchano właściwej opowieści, kolejno zadawano pytania do wypowiedzianej historii oraz pytania z zewnątrz wypowiedzianego tekstu, które w tym projekcie dotyczyły uczącego charakteru doświadczeń badanych w stylu, co to znaczy, że doświadczenie jest edukacyjne*.

3. Badanie ma charakter rekonstruujący doświadczenia uczenia się dorosłych w ciągu życia z uwagi na ich indywidualne biografie i uzasadnienia odnoszące się do tematów uznanych przez nich samych za znaczące w opisie dróg edukacyjnych. Natomiast analiza materiału została zorientowana na analizę treści, a następnie na zidentyfikowanie kontekstów, w jakich wypowiedź była osadzona**. W ten sposób próbuję odnaleźć napięcia towarzyszące konstru-

* Prezentowany tu materiał nie obejmuje drugiej części badań, które miały charakter fenomenograficzny, stąd typowe dla tej formuły pytanie kierowane do badanych brzmiące w taki oto sposób: co to znaczy, że doświadczenie jest edukacyjne?

** Istnieją również inne praktyki stosowane w badaniach biograficznych, jak: ustalanie chronologii zdarzeń w biografii badanego, identyfikowanie zdarzeń krytycznych w indywidualnej opowieści, analizowanie biografii pod kątem zadań rozwojowych albo przytaczanie opisów życia badanych w celu odtworzenia ich codzienności. Każdy z tych rodzajów analizy materiału jest pochodną celu, jaki stawia sobie badacz w projekcie (por. Jurgiel, 2011).

owaniu dróg edukacyjnych i ich różne pochodzenie. W sensie metodologicznym to te napięcia budują podstawę schematu narracji i pozwalają odpowiedzieć na pytanie, jakie doświadczenie uczenia się jest dla dorosłych rzeczywiście znaczące i emancypacyjne (Usher, Bryant, Johnston, 1997).

4. Badaniu poddano 24 nietradycyjnych studentów – 6 mężczyzn i 18 kobiet. Byli to 30- i 40-latkowie (najmłodszy 30 lat, najstarszy 49 lat w momencie zbierania materiału). Wszyscy w swojej karierze edukacyjnej przeszli przez szkolnictwo dla dorosłych od szkoły zawodowej, przez liceum lub technikum w systemie kształcenia sprzed reformy oświaty z 1999 r. Po przerwie zdecydowali się studiować już w nowych warunkach społeczno-ekonomicznych, to znaczy komercjalizacji kształcenia na poziomie szkoły wyższej, w systemie studiów wieczorowych lub zaocznych (nie eksternistycznych). Uczestniczyli w zajęciach, spotykając się z kolegami, korzystali z zasobów i infrastruktury najpierw szkoły typu średniego, a później uczelni. Ich nietradycyjność wyraża się w tym, że w ich domu rodzinnym nie było dotąd tradycji kształcenia nawet na poziomie szkoły średniej. Są to osoby wywodzące się z rodzin robotniczych, które z punktu widzenia formalnego odniosły edukacyjny sukces, stając się studentami wyższych uczelni. Mają swoje rodziny, pracują i studiują.

Przechodząc teraz do prezentacji wyodrębnionych narracji, należy zaznaczyć raz jeszcze, że tekst wypowiedzi badanych zawsze w swojej strukturze analizowany był pod kątem znaczeń, jakie badany nadawał własnemu uczeniu się, kształceniu, studiowaniu, wiedzy oraz własnemu poczuciu sprawczości. Stworzona typologia jest rezultatem nakładania się na siebie – w całej indywidualnej opowieści każdego z badanych – kontekstów, jakie wytwarzają daną biografię i pokazują warunki jej powstawania. Szczegółowy opis rodzajów narracji opiera się na wytworzonej przez badanych konwencji interpretacji w odniesieniu do zaznaczonych kwestii oraz w nazwie nadanej przez badacza odzwierciedla dominujący typ uzasadnienia kierujący działaniami badanych w dorosłości, ale też nie pomija bagażu wcześniejszych doświadczeń w próbie rekonstruowania własnej historii życia.

Pierwszy typ narracji: „Chcę osiągnąć więcej niż moi rodzice”*

W ujawnionym pierwszym typie opowieści badanych (tu akurat badanymi są kobiety) dominuje temat **pochodzenia społecznego** jako źródła przede wszystkim materialnych ograniczeń własnego rozwoju. Nieustannie odwoływano się najpierw do uczenia się w szkole średniej, a następnie do studiowania na uczelni jako świadectwa lepszego statusu w stylu: „jestem pierwszą studiującą w mojej rodzinie”, „w mojej rodzinie nikt dotąd nie studiował”, „nasze mamy miały zawodowe wykształcenie, a nam się udało pójść na studia” jest swoistą nobilitacją własnego wysiłku i nie jest związane z ograniczeniami kulturowymi środowiska, w którym przebiegała socjalizacja badanych. Niski status materialny rodziny, jak mówią badane: „żyliśmy w biedzie”, „często nie mieliśmy na chleb”, „ojciec sam pracował jako robotnik i trudno mu było utrzymać mnie i moje cztery siostry”, do dziś rzutuje na podejście do kariery życiowej i pracy, która – jak mówią – „ma być konkretna i bez fanaberii”.

Badane uważają, że wiedza akademicka jest instrumentem uzyskania lepszego statusu, tyle tylko, że nie mają pewności, czy sama wiedza wystarcza, by osiągnąć lepszy status, niż uzyskali ich rodzice. To dlatego studiowanie i jednocześnie wykonywanie pracy jest dla nich znaczące, choć z punktu widzenia ich własnej koncepcji uczenia się to miejsce pracy zawodowej jest przestrzenią kształtowania „prawdziwych doświadczeń praktycznych”. Studia takiej szansy nie tworzą, nawet jeśli z punktu widzenia organizacji kształcenia oferują różne formy uczenia się, jak warsztaty czy ćwiczenia:

„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” (Dorota)**.

* Krytyczne spojrzenie na tę narrację prezentowałam w artykule: Jurgiel A., *Walka o zmianę statusu a (nie)moc kształcenia w świetle analizy doświadczeń edukacyjnych kobiet. Studium biograficzne*, „Rocznik Andragogiczny” 2011, s. 71–81.

** Wszystkie przedstawione tu fragmenty wypowiedzi zostały wybrane (wyselekcjonowane) ze względu na ograniczoną objętość niniejszego tekstu. Nie pokazują całości materiału, z którego utworzono rodzaj narracji, a jedynie jego fragment.

„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**. To chyba dobrze, że oni chcą żyć wygodniej. **Ja też w końcu wybrałam praktyczny zawód**” (Celina).

Osadzenie w studiowanej dyscyplinie autorki tych wypowiedzi wiąże z realnym światem, który stanowi rodzaj odzwierciedlenia ich przydatności. To, co realne, miałyby dać się przełożyć na świat zachowań w sferze pracy i w tym rozumieniu ma „przydatny” charakter. To dlatego badane wybrały zarządzanie zasobami, pedagogikę, psychologię czy nauczycielską specjalność w akademii wychowania fizycznego, licząc na powiązanie studiowanej dyscypliny z wykonywanym zawodem, ale także z wychowaniem dzieci. Charakterystyczne jest tu liczenie na to, **że studia dostarczą wiedzy typu praktycznego**, co w ich rozumieniu oznacza „dające się stosować w pracy”, która – co ciekawe – ma w ich przypadku przecież społeczny charakter. Bycie kompetentnym to umiejętność stosowania praktycznej wiedzy w sferze pracy, do czego ani szkoła, ani studia ich zdaniem nie przygotowują, a raczej utrudniają rzeczywiste uczenie się, bo są „oderwane od realnego życia” albo – jak mówią – „zanurzone w teorii, której nie rozumiemy”. Dlatego badane dzielą wyraźnie światy uczenia się na dwa. I to świat formalnego kształcenia – z ich punktu widzenia obcy – jest warunkiem uzyskania lepszej ich pozycji w miejscu pracy, już oswojonym, będącym rzeczywistym miejscem kształtowania kompetencji.

W rozmowach padają stwierdzenia: „trzeba mieć konkretny fach w rękę”, „nie wyobrażam sobie studiowania bez praktyki, właściwie to lepiej, że pracowałam wcześniej, bo na studiach możesz jedynie posłuchać i nie zawsze zrozumiesz”. W tym sensie samo środowisko okazało się hamulcem w kształtowaniu aspiracji i obciążeniem mentalnym, które trudno do dziś porzucić, ale i tak widziane jest wyraźnie w perspektywie wyłączenie zasobów materialnych.

Balast pochodzenia społecznego przekłada się na sposób rozumienia sukcesu życiowego, który w tej narracji wiąże się z uzyskaniem lepszej pracy i płacy, ale jego miernikiem jest także społeczne uznanie:

„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 powinnam

wziąć pod uwagę. Ale wiem, że muszę liczyć na siebie. Poza tym te studia nie zmieniają mojego miejsca w aptece. Zresztą już je kończę. **Chciałabym tylko żeby inni lepiej mnie w pracy traktowali. To wszystko**” (Anna).

Pochodzenie społeczne jako biograficzne obciążenie wyraża się także w języku jako medium komunikacji. Badane intuicyjnie rozpoznają ograniczenia w postaci, jak twierdzą, „mówienia innym głosem”, to znaczy nieprzystającym do akademickiego świata czy podręcznika szkolnego, ale typowym raczej dla języka ulicy:

„Nie mam czasem pojęcia o co w tym wszystkim chodzi, w tym całym nauczaniu. Mówią do ciebie dziwnym językiem, nic nie rozumiesz, wkuwasz to potem na pamięć wierząc, że to coś ci da. Czasem masz jakies przebłyski, ale nigdy nie wiem czy rzeczywiście chodzi o to, o co pyta profesor. Trzeba to przetrwać jak grypę. Jakby nie było można mówić normalnie jak połowa ludzi w tym kraju?! Ale to tak jest musisz przejść przez te drzwi żeby potem było ci lepiej, żeby mieć pracę...” (Dorota).

Konieczność pokonania tej trudnej drogi związanej z przyswojeniem akademickiego i szkolnego języka, kształcenie jako przymus i wyrzeczenia związane z 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” (Celina).

Nawiązywanie do matek i ukształtowanego w domu rodzinnym znaczenia ciężkiej pracy, doprowadzonej do końca, często występuje w tym materiale i przypomina rodzaj swoistego „posagu” kobiet. To „zawdzięczanie wszystkiego ciężkiej pracy” – jako rodzaj dziedzictwa przywoływanego w każdej z opisywanych tu kobiecych biografii – występuje jako jedyny pozytywny aspekt socjalizacji, do której dziś odwołują się badane, mając na uwadze wcześniejsze etapy swojego życia:

„Nigdy nie sądziłam, że wyląduję na studiach. Ale skoro mi się udało, to muszę skończyć to co zaczęłam, bo inaczej moja Mama, która zawsze twierdziła, że trzeba znać swoje miejsce, ale jak chcesz coś znaczyć to musisz ciężko pracować, będzie mi wypominać porażkę. Od dzieciństwa to słyszałam, moje koleżanki czasem rezygnowały z jakiś planów, ja nigdy nie mogłam” (Joanna).

Typowe dla tej narracji jest odwoływanie się do szansy studiowania wspólnie jako „dziejowej sprawiedliwości”, ale raczej w kontekście nieproblematicznego dostępu do uczelni czy do szkoły średniej jako rezultatu poszerzającego się rynku usług edukacyjnych niż demokratyzacji życia społeczeństw. Świadomość zmiany swojego miejsca w polu edukacyjnym jest przez nie postrzegana jako wynik bogacenia się społeczeństwa i możliwości samego wyboru, bez zastanawiania się, skąd rzeczywiście wzięła się możliwość uczestniczenia w edukacji, której ich matki w poprzednim pokoleniu nie miały:

„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 znać. 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**” (Joanna).

Powtórzmy raz jeszcze – siłą decydującą o kształtowaniu kariery życiowej w tym typie narracji jest chęć wyjścia poza własne środowisko pierwotnej socjalizacji, w którym badane jako dzieci się wychowywały. Widoczny jest także **praktyczny** charakter aspiracji i motywacji do uczenia się. Zdobyte wykształcenie jest tu rodzajem polisy ubezpieczeniowej na lepsze, dostatnie życie, a możliwość zatrudnienia miernikiem realizacji aspiracji. W tym sensie doświadczenie edukacyjne jest postrzegane jako rezultat formalnego uczenia się, nie podlega problematyzowaniu ani ze względu na treści kształcenia, ani ze względu na sposób nauczania. Istotne dla procesu kształtowania doświadczeń jest sprostanie wymaganiom instytucjonalnym, a miernikiem ich rzeczywistego znaczenia stopień dopasowania się do pełnionej funkcji ucznia.

Drugi typ narracji: „Dziś trzeba dostosować się do rynku pracy i postępu cywilizacyjnego”

Charakterystyczne dla opowieści tej drugiej grupy osób jest nadawanie specjalnego znaczenia uczeniu się odbywającemu się w szkole, bez względu na etap kształcenia. To doświadczenie szkoły reguluje sferę doświadczeń edukacyjnych w ogóle i będzie rzutowało na całe ich późniejsze życie w tym sensie, że uznają one porządek społeczny za ukształtowany przez pokolenia, gdzie szkoła od zawsze pełniła ważną rolę emancypacyjną z punktu widzenia sukcesu poszczególnych jednostek. Badani dorośli są przekonani o jej ciągłym realnym znaczeniu dla rozwoju społecznego, tyle tylko, że dominującym kontekstem jej skutecznego działania jest dziś rynek i poruszanie się na nim z jednej strony, z drugiej zaś „chęć nadążania za postępem technicznym” wyrażonym w zaawansowanych formach wiedzy naukowej:

„W tej chwili dorosłym jest bardzo ciężko. Dawniej, wiadomo, wystarczyło liczydło, żeby być księgową, a teraz trzeba skończyć szkołę bankową. Cała technika poszła do przodu” (Wanda).

To oczekiwanie, że szkoła winna nauczyć, jak radzić sobie we współczesnym świecie, jest swoistego rodzaju społecznym nakazem, ale także wynikiem komercjalizacji samego systemu edukacji, który chcąc coś znaczyć, musi „dopasować się do tego, co potrzebne jego uczniom i studentom”:

„Przed wszystkim dorośli potrzebują takich umiejętności, żeby się znaleźć w tym dzisiejszym współczesnym świecie, dajmy na to... świat, rzeczywistość wymaga od nich pewnych umiejętności no nie wiem... przystosowania się do pogłębiania wiedzy, do znajomości języków obcych. I to jest tak, że zmieniający się świat na siłę wymaga czegoś od dorosłych... i przede wszystkim tego, żeby skończyć studia, bo to daje możliwość lepszej pracy. Człowiek ma coraz trudniej... niejako obowiązkiem jest uczenie się, tak zwany wyścig szczurów... kto umie lepiej, kto wie lepiej, kto jest bardziej zaradny... no kto jest lepszy, ten wygrywa. Coraz szybciej życie płynie, coraz więcej trzeba umieć, trzeba wiedzieć, nie obrażam się na to, wiem że tak trzeba [...]. Nowe technologie to dziś potrzebna wiedza, i to jak je stosować. Chcesz być inżynierem to musisz to wszystko opanować. Jak to cię interesuje jak mnie to pokonywanie tego wszystkiego jest łatwiejsze. Robisz laborki, wkuwasz materiałoznawstwo i jest dobrze” (Wojciech).

Samego znaczenia szkoły nikt tu nie podważa, a aktualny dostęp do kształcenia dla osób, które wcześniej „nawet nie mogły marzyć o studiach”, jest dla badanych wynikiem gry sił rynkowych. To rynek jest regulatorem kariery i tworzenia dostępu do edukacji, a możliwość poruszania się na nim wynika z osobistych dyspozycji do rywalizacji i umiejętności wykorzystania wiedzy akademickiej związanej z dyscypliną w praktyce:

„Pracodawcy wymagają coraz więcej, trzeba być elastycznym, mobilnym. Nie można się niczego bać i stać w miejscu, być zacofanym. Trzeba się teraz znać na wszystkim – nowych przepisach, trzeba być sprytnym i obrotowym, żeby ułatwić sobie życie. Dziś trzeba być sprytnym, umieć, brzydko mówiąc, kombinować, myśleć dużo o sobie, być przebiegłym. Niestety taka jest rzeczywistość, jest coś takiego jak **wyścig szczurów i każdy chce żyć jak najbardziej luksusowo... Dziś, żeby być przeciętniakiem trzeba się nieźle namęczyć, rynek podwyższa nam poprzeczkę i sprawia, że musimy piąć się wyżej i wyżej.** Trzeba dziś walczyć o swoje, rozpychać się łokciami, bo szarym, mało asertywnym jest gorzej w życiu. A już dziś nie chcę być na tym samym stanowisku. Tym bardziej, że dziś wiem, że mogę zejść wyżej, jeśli się trochę postaram i przyłożę. Znajomość zaawansowanej chemii to podstawa, żadne tam sztuczki z prezentacją siebie” (Katarzyna).

Pochodzenie społeczne nie stanowi tu obciążenia, ale jest powodem do ponoszenia niejako podwójnego wysiłku na drodze do realizacji celów ze względu na brak doświadczeń ciągłego kształcenia w środowisku rodzinnym. Możliwość studiowania w trybie zaocznym dla pracujących, „nietradycyjnych studentów” jest częścią owego stylu życia, a przy okazji kształtuje dojrzałe postawy na drodze ku braniu odpowiedzialności za siebie:

„**Jak patrzę na znajomków, którzy studiują dziennie to mam wrażenie jakby byli dziećmi w szkole średniej, to znaczy taką mają jeszcze mentalność. A na studiach zaocznych człowiek myśli innymi kategoriami, myśli perspektywicznie.** Myślę, że przymus pracy rodzi w nim taką swego rodzaju odpowiedzialność za siebie, dostaje takiego kopa od życia, uważam, że to jest doskonała lekcja” (Antoni).

I choć czasem pojawia się refleksja dotycząca nie tego, czego się uczą, ale jakie znaczenie ma dla nich dyscyplina, którą studiują, to rozważania te wskazują raczej na instrumentalne traktowanie wiedzy akademickiej jako czegoś, czemu należy przypisać „przydatny” charakter, bo tylko w ten sposób można uzasadnić sens własnego wysiłku podjęcia kształcenia. Można

by stwierdzić, że w tym typie biografii uczenie się szkolne, a później studio-
wanie – jak mówi jedna z badanych osób – „jest po coś, a nie dla samego stu-
diowania”. Wskazuje to tym samym na bardziej wyrafinowaną (niż w po-
przednim typie biografii) praktyczną kalkulację, bo nie tylko odnoszącą
się do wysiłku spełnienia wymagań instytucji w walce o swój lepszy status
ekonomiczny, ale dotyczącą takiego przetwarzania treści kształcenia, aby
odnaleźć ich sens dla funkcjonowania w sferze pracy. To ich zdaniem uła-
twia uczenie się, w dalszym ciągu nie podważając sensu kształcenia jako ta-
kiego, ale skłania do uzasadnienia znaczenia edukacji w obecnym kształcie
dla rynku i postępu cywilizacyjnego. Występujące tu uzasadnienie dotyczy
upominania się o wiedzę typu poradniczego, ich zdaniem „niezbędną w do-
stosowywaniu się do realiów współczesności”. Takim też językiem badani
mówią o własnych aspiracjach, potrzebach i drogach uczenia się w życiu:

„Będę musiał w końcu powiedzieć ludziom z czego budować te domy, nawet
jak wyląduję w sklepie – to też trzeba doradzić co warto wziąć pod uwagę.
Na tym polega profesjonalizm. **Przecież nie musisz znać całej historii jak
budowano kiedyś, tylko jak to jest teraz. Zresztą na takie zajęcia, na któ-
rych opowiadają mi całą historię od króla któregoś, to nawet nie chodzę,
bo nie ma po co. Strata czasu.** A ja potrzebuję wiedzy o nowych technolo-
giach budowy domów, materiałach itd. Zawansowanej i na wysokim pozio-
mie naukowym i technicznym” (Wojciech).

Trzeci typ narracji: „Dorośli z natury jest mądry”

Charakterystycznym sposobem myślenia dla tej biografii jest swoiste ode-
rwanie własnej kariery od statusu społecznego i miejsca socjalizacji. To
znaczy badani nie wiążą sukcesu w życiu z pochodzeniem w jakiś nadzwyc-
zajny sposób, nie nadają też kształceniu szkolnemu specjalnego znacze-
nia. Przeciwnie, ich zdaniem los człowieka zależy od niego samego. Mają
świadomość umownego znaczenia szkoły jako instytucji w społeczeń-
stwie, ale sami nie przypisują jej specjalnego znaczenia w życiu z punktu
widzenia ich indywidualnych historii. Stąd konsekwentnie stwierdzają, że
„nie od wykształcenia zależy nasze życie” albo że „nie należy wiązać mo-
jego lepszego życia ze studiami”. Jak sugestywnie mówi jedna z badanych:

„Dlaczego studiuję, skoro i tak to nic nie daje? Żeby moje dziecko idąc
do szkoły nie musiało się wstydzić, że jego matka jest po podstawówce,

sama zresztą wiesz, że w obecnych czasach jak ktoś nie ma szkoły to jest po prostu nikim, choć tak naprawdę nie wykształcenie mówi o inteligencji człowieka, a to jak radzi sobie w prawdziwym życiu, w pracy, w rodzinie” (Katarzyna).

Trzeba przyznać, że ich opowieść pełna jest przekonania o naturalnych dyspozycjach każdego człowieka do uczenia się, który jeśli tylko zechce, jest w stanie zrealizować niemal wszystkie cele, a trudności, jakie mogą pojawić się na tej drodze, tkwią poza nim samym, to znaczy w systemie szkolnym, który „nie ceni sobie indywidualistów”, w społeczeństwie, które nie jest przygotowane na to, że ludzie mogą uczyć się poza szkołą”, albo w „panoszącej się biurokracji”, która zamiast pomagać piętrzy trudności i zniechęca do podejmowania indywidualnego wysiłku:

„W Anglii byłam przez parę lat... i tam się tego języka nauczyłam, tam chodziłam do szkoły, tam zarabiałam pieniądze, **ale ja musiałam mieć papier w Polsce, wszędzie potrzebne są kwalifikacje, nie wystarczy doświadczenie**. Ja jednak miałam doświadczenie przywiezione stamtąd. W sumie docenił mnie tylko mój dyrektor szkoły prywatnej, kiedy usłyszał jak mówię po angielsku” (Wiktoria).

W opowieściach tych badanych widać wyraźnie podkreślanie znaczenia codzienności i doświadczenia życiowego dla uczenia się dorosłych i budowania ich wiedzy, nieustannie dominują wątki skupiające się na krytyce szkolnego i uniwersyteckiego nauczania widzianego jako przekaz treści, bez odwoływania się do umiejętności praktycznych:

„Nie pamiętam, żebym w szkole się czegokolwiek sensownego nauczyła. Zawsze coś było nie tak, no może pamięć wyćwiczyłam, bo na okrągło coś wkuwałam. Ile zmarnowanych godzin na niepotrzebne rzeczy! Ile pieniędzy wydanych na kserówki na studiach! **Teraz dopiero czuję, że uczę się czegoś w pracy**. Wydawało się, że ekonomia to konkretny kierunek, e tam! Nic bardziej mylnego. Uczysz się tego co powie profesor, nic co związane z życiem. Nie nauczą cię nawet jak wypełniać pit. Wbijają ci wiedzę o planowaniu kariery, a sami jej zaplanować nie potrafią, bo przecież nie wiedzą co umiem. **Więcej się nauczyłam o karierze jak pilnowałam własnego rodzeństwa i nim się opiekowałam niż na studiach!**” (Antonina).

Krytyczne spojrzenie na szkołę i funkcjonującą w jej murach dydaktykę, wiążącą wiedzę ze zbiorem wiadomości, sztucznie oddzieloną od sfe-

ry kształtowania umiejętności, wpisuje się nieustannie w ten ton narracji, dodatkowo wzmacnia krytyczne spojrzenie na dydaktykę akademicką pobawioną umiejętnościowych aspektów kształtowania kompetencji:

„Jak jesteś dorosły to masz utrudnienia – praca, obowiązki domowe wobec rodziny, zbyt dużo obowiązków w pracy, a jeszcze się wkurzasz, **bo to czego się uczysz na uczelni nie ma odzwierciedlenia w pracy. Na uczelni jest jakiś załazek, ale naprawdę uczysz się w pracy i dzięki wieloletniej praktyce. To tam nabywasz właściwe umiejętności... a nie w szkole albo na uniwersytecie**” (Irena).

Tych kilka opowieści wytworzonych w **języku krytyki szkolnego nauczania i uczenia się jako oderwanych od codzienności** – bo opartych na oświeceniowych praktykach komunikacji, niepostrzegających szkoły jako miejsca zdobywania doświadczeń – bez względu na to, jakiego szczebla kształcenia dotyczą, domaga się uwzględnienia dorosłości w projektowaniu nauczania, to znaczy uwzględnienia kapitału, doświadczenia dorosłych dla organizacji procesu kształcenia. Jednak owe uwzględnienie dorosłości jest tu rozumiane jako respektowanie potrzeb i dotychczasowej wiedzy dorosłych w organizowaniu procesu kształcenia, ale nie sugeruje jakiegokolwiek radykalnej zmiany systemu. Badanymi rządzi przekonanie, że w sytuacji, kiedy szkoła i uczelnia nie modyfikują podejścia do dydaktyki, to, czego uczymy się poza szkołą, nabiera większego znaczenia w ich życiu.

Czwarty typ narracji: „Muszę dać sobie szansę”

Wspólną cechą tych opowieści jest głęboka świadomość pochodzenia społecznego badanych z jednej strony, z drugiej budowanie aspiracji, mówiąc językiem socjologów, klasy średniej, którą utożsamiają nie tylko z materialnym statusem, ale także z kulturowym kapitałem (zdobyciem wykształcenia). Kształtowanie własnej kariery życiowej, a tym samym biografii, przebiega według wytyczonego przez siebie planu, ale też na miarę własnych możliwości. Badani nie odcinają się od korzeni, ale – co więcej – poszukują w dotychczasowym środowisku życia możliwości realizacji własnych planów. Można by powiedzieć, że paradoksalnie habitus jest ich siłą, ponieważ świadomość jakości kapitału kulturowego, którym dysponują, motywuje do zmiany siebie i najbliższego otoczenia. Pochodzenie społecz-

ne nie jest balastem (jak w pierwszym typie narracji), ale raczej stanowi pretekst do pomyślenia o życiu własnych rodziców, którzy nie mieli szansy zdobyć wykształcenia, a badani ją mają, dzięki temu, jak zmienia się życie na prowincji:

„No pracowałem od dosyć młodych lat, jeszcze nie miałem ukończonych 18 lat no i... no i widziałem ciągle takie hm... ludzi, którzy, którzy... **którym brakowało wykształcenia, tak jak moim rodzicom, zajmowali niskie stanowiska, nie mieli perspektyw, w momencie jakichś awansów byli pomijani no i dawało mi to do myślenia, że trzeba się rozwijać, trzeba inwestować w siebie. Ale wtedy nie było szansy zdobycia wykształcenia w naszym miasteczku, dziś jest. I to najważniejsze!**” (Marek).

Charakterystyczne dla tej opowieści jest mówienie o sobie jako „studencie prowincjonalnym”, który mieszka w małym mieście, najczęściej w miejscu, z którego pochodzi jego rodzina, i – jak powiedziano wcześniej – ma możliwość kompensowania niedostatków kulturowych dzięki uczelni, która pojawiła się w tym mieście. Dodatkowo, chcąc być studentem, musi godzić realizowanie kilku ról jednocześnie, to znaczy jest pracownikiem, ma rodzinę lub ją właśnie zakłada, ale to moc tego miejsca (prowincji) pozwala mu te role pogodzić:

„Wstaję rano, pomagam mężowi ogarnąć dzieci i nas samych. Potem jadę do pracy, po południu pomagam rodzicom w opiece nad chorą babcią, a w soboty i niedziele na studia. Wiedziałam, że będzie ciężko, ale nie wiedziałam, że aż tak. **Tutaj prawie wszyscy się znają, jak sąsiedzi się dowiedzieli, że studiuje zaproponowali, że mogą czasem popilnować dzieci i robią to regularnie w soboty.** A ja mam samochód to przywożę im duże zakupy jak tylko chcą. I tak się wymieniamy!” (Wanda).

Motyw prowincji jako miejsca, które może być znaczące z punktu widzenia budowanych relacji społecznych i kapitału społecznego, pojawia się nieustannie, zwłaszcza w odniesieniu do świadomego funkcjonowania we wspólnocie żyjących tam ludzi i w pracy na jej rzecz, ale – co istotne – w kontekście także tego, jak ważne jest, by to miejsce się zmieniało:

„W pracy mam kolegów, którzy też studiują i chcą się wyrwać z tego prowincjonalnego miasta. Marzą o tym sądząc, że w dużym mieście dadzą sobie radę jak tylko będą mieli dyplom w ręku. Chcą jeszcze zdobyć doświadczenie na miejscu, bo dziś liczy się już nie tylko sam papier. Pewnie to ich pomysł

na życie. Ja wiem, że dziś zostaję na miejscu. To mój wybór [...]. Fajnie jest patrzeć jak miasto się rozwija, jak szkoła, do której chodziłem zmienia się, bo ludzie wiedzą, że to ważne miejsce i warto trochę zainwestować we własne dzieci – nie tylko pieniędzmi, ale organizowaniem dodatkowych zajęć. W końcu z narzekania nic nie ma. Sam prowadziłem dla nich zajęcia z koszykówki i podobno byłem niezły – tak mówią” (Jarek).

Pozytywny (czasem wręcz zaskakująco) obraz człowieka prowincji dopełniony został głęboko zmotywowanym wizerunkiem dorosłego jako osoby uczącej się. Jako student nie ma on poczucia ograniczeń w uczeniu się związanych z wiekiem, nie uważa, by późny wiek powrotu do edukacji mógł stanowić o porażce, raczej brak wysiłku włożonego w uczenie się i niewykorzystanie możliwości korzystania z zajęć jest powodem ograniczania własnej biografii:

„Fajnie, że mogę uczyć się technicznych przedmiotów, mam ekonometrię, matematykę. Próbuje wycisnąć ze studiów jak najwięcej, niektórzy po prostu przychodzą, żeby kupić sobie dyplom. Dla mnie studiowanie jest ważne, więcej teraz rozumiem. **Poza tym wykładowcy to wykształceni, profesjonalni ludzie, zawsze chętnie pomagają, gdy tylko ktoś naprawdę chce. Wiedzą, że my jesteśmy dorośli, mamy rodziny, pracę na kilka zmian, przychodzimy często po nocce w pracy na studia, ale nie traktują nas jak ludzi drugiej kategorii. Chyba doceniają, że nam się jeszcze chce. Chcę się uczyć, bo dla mnie to ostatni dzwonek, i – choć liceum ekonomiczne, też dla dorosłych, skończyłem dawno – to tak sobie myślę, że nie czuję się staro i wiek to chyba stan ducha, i ja się z tym zgadzam. U mnie na roku jest kilka osób po czterdziestce i nikt tym się nie przejmuje, najważniejsze, że chcą coś w życiu zmienić”** (Jarek).

Potencjał wykorzystania studiów i studiowania zależy od samych badanych dorosłych. Inaczej niż w poprzednich narracjach, kiedy to obwiniano szkołę i uniwersytet, że „nie uczą o codzienności i nie podają wiedzy użytecznej”, tutaj wiedza akademicka, naukowa rozumiana jest jako ważna dla rozwoju człowieka, ma swój kompetencyjny kapitał, ponieważ traktowana jest w kategorii „coś, bez czego nie ma studiowania”. Jej zgłębianie może być siłą motywującą do działania. Jeśli pojawia się dysonans, to jest on raczej związany z tym, czy teraz swój bogatszy kapitał kompetencyjny dorośli będą mogli wykorzystać w dotychczasowym miejscu pracy, niż z tym, że edukacja okazała się nieadekwatna do tego, co robią w życiu:

„Fajnie by jeszcze było, żeby wykorzystać wiedzę naukową i to, czego się uczyć w miejscu pracy, ale to jakby dwie wykluczające się drogi. Szkoda, że to trochę dwie inne bajki, bo praca jest raczej prosta. Na studiach pewnie zmieniło się moje myślenie, bo spotkałem ciekawych ludzi i to zarówno nauczycieli, jak i kolegów. I sądzę, że awansuję dzięki studiom, ale czy je wykorzystam? Nie sądzę. [...] Mogę powiedzieć, że już po szkole średniej bardzo chciałem się usamodzielnic i iść do pracy. Natomiast teraz bardziej mi zależy, żeby wynieść jak najwięcej wiedzy teoretycznej, którą będę mógł wcielić w mojej pracy. Naprawdę myślę, że w ślad za rozwojem technologicznym musi iść rozwój intelektualny, przecież już małe dziecko można nauczyć jak włączyć komputer, ale chyba nie chodzi o to, żeby pozostać na etapie tylko obsługi komputera” (Jarek).

Trzeba przyznać, że powyższa narracja odsłania pewien rodzaj optymizmu podmiotu wyrażonego w **języku możliwości i szans, które drzemią w biografii** badanych. Cechą tego języka jest przekraczanie opozycji muszę/chcę, co oddają przytaczane fragmenty wypowiedzi, w których ich autorzy nieustannie powtarzają, że jednocześnie i muszą, i chcą studiować, pracować, uczyć się itd. Wyraźnie widać tutaj chęć sprostanania wysiłkowi ukończenia edukacji, ale także siłę własnego zaangażowania dla realizacji wyznaczonych zadań. Przeniesienie odpowiedzialności za własną karierę z zewnętrznego otoczenia na indywidualne poczucie sprawczości jest oznaką dorosłości, ale z drugiej strony lokuje własne możliwości rozwoju w najbliższym otoczeniu, środowisku jako dobrze znanym. W tym sensie doświadczenie edukacyjne wytwarzane jest w środowisku lokalnym, należy zarówno do świata edukacji formalnej, jak i nieformalnej.

Piąty typ narracji: „Chcę być świadomy/a tego, w czym uczestniczę”

Te narracje stworzyły osoby, dla których ubieganie się o pracę, podejmowanie decyzji związanych z codziennym funkcjonowaniem rodziny, podjęcie studiów, a wcześniej szkoły średniej zanurzone są zawsze w szerszym niż osobisty kontekście. Kiedy badani mówią o własnych sukcesach i porażkach życiowych, o własnej karierze życiowej, pokazują, jak ich biografia uwikłana została w splot różnych czynników, zależnych i niezależnych od nich samych, a towarzysząca tym opowieściom refleksja nad tym, co działo i dzieje się w ich życiu, pozwala im samym zobaczyć ich uczenie

się, sposób wytwarzania wiedzy i własne poczucie sprawczości w odniesieniu do najbliższego otoczenia, jego zasobów kulturowych oraz ekonomicznych, także w odniesieniu do wpływu rozwoju gospodarczego na ich sytuację związaną z zatrudnieniem i edukacją. Problem wytwarzania doświadczeń edukacyjnych jest tu silnie wiązany ze świadomością pochodzenia społecznego w tym sensie, że jakość habitusu nie jest postrzegana wyłącznie jako wynik dziedziczenia ubogiego kapitału kulturowego, ale także jako rezultat utrwalania społecznego porządku, a znaczącą rolę odgrywa tu szkoła podstawowa i średnia, która w tym przypadku – jak pokazują badania – nie kształtowała ich aspiracji i nie motywowała do działania. Charakterystyczną cechą tej narracji jest ukazanie, jak zmienia się myślenie badanych wraz z upływem czasu i jakim modyfikacjom ulega pod wpływem zmian społecznych i mentalnych:

„Dla mnie uczenie się zakodowane w szkole średniej to jest takie kucie na pamięć pewnych regulek, a nauczyciele wmawiali mi, że do niczego się nie nadaję, że skoro jestem z małego miasta to i tak nigdy nie będę studiować. **Zresztą ich zdaniem to powinnam być krawcową, albo ewentualnie kosmetyczką – nic nie ujmując tym zawodom.** Żyłam w tym przekonaniu długo i gdyby nie moi rodzice, którzy byli bardzo biedni, ale bardzo we mnie wierzyli to bym pozostała na etapie technicznego wykształcenia. Przeprowadzka do nowego miasta to jakby nowe życie, nowi ludzie, praca, trudne, ale ciekawe” (Aleksandra).

„Teraz jako dorosła nareszcie wiem co to znaczy dokonywać wyborów i po co. Zobaczyłam, że świat nie kończy się na mojej rodzinie i moich własnych problemach, że obok żyją ludzie bezrobotni, bezdomni i ci – strasznie bogaci. **Świat nie jest z natury biało-czarny, sami prowadzimy do tego, by taki był**” (Anna).

Po raz pierwszy w materiale badawczym **pojawiła się kwestia dostępu do edukacji postrzegana jako problematyczna**. Przy czym owa problematyczność nie odnosi się do tego, czy potencjalny dorosły ma wystarczające kompetencje, aby studiować, ale do tego, jak dojrzewamy do kolejnych zadań w życiu i jak kształtowanie kompetencji do uczenia się rozciąga się na różne sfery świata życia i na różne okresy w życiu. To pokazuje, że możliwa jest zmiana miejsca w przestrzeni społecznej, choć udaje się ona nie-licznym:

„Dużo czytam, pytam nauczycieli o lektury dodatkowe, **nie brzydę się teorią, a raczej próbuję wykorzystać czyjeś badania do tego, żeby o czymś pomyśleć, czegoś się nauczyć. Wyciskam te studia jak cytrynę.** Chciałabym, żeby moje dzieci wiedziały, że mogą liczyć na mnie i na moją wiedzę, a nie tylko na moje pieniądze. Kiedy na nie patrzę to uświadamiam sobie, że ja nie miałam połowy różnych rzeczy, które one mają – komputer, książki, rowery, wycieczki, wakacje na Krecie. Mam nadzieję, że kiedyś to docenią. Choć czasem sama siebie pytam w duchu – czy my tego wszystkiego naprawdę potrzebujemy?? Mój syn zapytał mnie ostatnio – Mamo czy będę mógł kiedyś zostać maklerem giełdowym? Powiedziałam – jeśli tylko będziesz chciał i będziesz się uczył matematyki. Zastanawiam się co na takie pytanie odpowiedziałyby moja mama. Pewnie, że to nie zawód dla takich biednych ludzi jak my, zarezerwowany dla kogoś innego, lepszego, bogatszego. [...] Nie mam pretensji, że moja szkoła podstawowa była kiepska, a w domu nie było nikogo, kto mógłby wytłumaczyć mi to i owo. Myślę tylko, że z czasem warto o siebie zawalczyć, wtedy domownicy też będą zadowoleni. Na studiach są tacy, którzy ciągle żyją pretensjami do szkoły, rodziców, nauczycieli, że to niepotrzebne, teoretyczne i takie nieadekwatne do tego, co robią w pracy, jednym słowem niezyciowe. Myślę sobie, że życiowo już są przygotowani, więc po co im studia do tego. To tak jak w polityce zadowoleni jesteśmy wtedy jak mówią nam to, co chcemy usłyszeć. A ja myślę, że uczenie się polega na tym, że poodkrywamy sobie to co nieznanne, nieoczekiwane, czasem niewygodne i często trudne. Inaczej jaki to miałyby sens?” (Aleksandra).

Kolejną ważną cechą tego typu narracji jest postrzeganie świata życia jako pełnego różnic wytwarzanych ekonomicznie i społecznie, doskonale utrwalanych przez działanie instytucji, począwszy od szkoły podstawowej, poprzez studia, do urzędów, usług, korporacji jako miejsc pracy. Należy podkreślić, że badani nie formułują listy życzeń pod adresem różnych instytucji, które ich zawiodły, i nie oczekują, że będą one zorganizowane modelowo. Podobnie jak ich prywatne życie nie jest idealne. W swojej narracji próbują jedynie odzwierciedlać różne fotografie zdarzeń z własnego życia (czasem bardzo emocjonalnie), pokazujących występowanie różnic społecznych i ekonomicznych. Jednocześnie w budowaniu kultury dystansu widzą szansę na zachowanie własnej wiarygodności w sytuacji otaczającego świata pełnego różnic i „drapieżnego kapitalizmu”:

„Ale powiem ci, że najbardziej i smutne i śmieszne jest to zanim zdecydują cię przyjąć do pracy. Wygląda to jak wybory miss świata, wszyscy są zadowoleni z życia, uśmiechnięci, ta praca jest sensem ich życia, największe marze-

nie... mówisz co chcą usłyszeć, a nie co myślisz. Wszyscy uprawiają jogging i gry zespołowe i to się nazywa zarządzanie zasobami ludzkimi. W ostateczności dadzą ci obsługiwać WORD-a i kserokopiarkę, wypełnić gotowy formularz. Masz się poczuć lepszy, bo nosisz krawat i niebieską koszulę i będą Cię nazywać specjalistą. Tymczasem robisz coś do czego wystarczyłaby matura i co jest w stanie zrobić średnio rozgarnięty człowiek, tyle tylko, że ten średnio rozgarnięty może nie słyszał o kumulacji kapitału, rynkach zagranicznych i interesie korporacji” (Radek).

Potencjał do zmiany jakości życia kształtują studia, którym badani nadają szczególne znaczenie. Ich wartość to przede wszystkim kapitał poznawczy oraz „terapeutyczny”, polegający na możliwości uczenia się zgodnie z zainteresowaniami i na odzyskaniu wiary we własne możliwości, utraconej na wcześniejszych szczeblach kształcenia szkolnego:

„**Nauczyłam się na studiach słuchać, nie tylko słyszeć...** Zdobyłam jakąś wiedzę, która – jak już wcześniej wspomniałam – jest mi potrzebna w pracy. Nawet problem wystąpienia, zrobienia referatu i przedstawienia go był problemem. Studia to zmieniły. Nie mam takiej tremy w życiu prywatnym i zawodowym. Jakby mi ktoś powiedział, że będę w takim wywiadzie brała udział, to bym nie uwierzyła. [...] Pozwoliły (studia) mi też być wśród ludzi. Po ciężkim okresie w moim życiu pójście na studia było jak bilet do innego życia” (Anna).

Ten typ narracji w zebranych materiale, najbardziej refleksyjny, wyrażony jest jednak w języku „**terapeutyczno-wyzwalającej mocy edukacji**” – co w ich wypowiedziach odnosi się do tematu wiązania dostępu do edukacji z wytwarzaniem kompetencji do uczenia się w ciągu życia oraz do wątku identyfikacji absurdalnych mechanizmów kariery widzianej jako efekt ekonomizacji świata życia i uprzedmiotowienia człowieka. Badani odkrywają potencjał edukacji niepełnej jako nastawionej na kształtowanie doświadczeń edukacyjnych wokół ważnych społecznie kwestii, takich jak: praca, rodzina, własny rozwój (a nie wokół pochwały codzienności). To znaczy bardziej chcą wiedzieć, co się dzieje z nimi i światem, w którym żyją, niż jak zaadaptować się do codzienności. Widzą znaczenie edukacji własnej jako niepełnej w aktywnym studiowaniu wychodzącym poza mury uczelni z punktu widzenia poszukiwania źródeł wiedzy, a nie w sa-

mym akcie zdobycia wykształcenia i jego uzupełnieniu (choć z punktu widzenia formalnego jest ono dla nich ważne)*.

II. Od własnej biografii do znaczenia uczenia się w życiu

Zaprezentowane tu typy narracji wyrażone w języku mocy i niemocy edukacji, potencjału uczenia się, szans i ograniczeń biografii, otwarcia/zamknięcia na zmianę stylu i jakości życia pokazują jednocześnie pewne kwestie wspólne dotyczące społecznego uczenia się badanych. Składa się na nie rozumienie własnej sytuacji w postaci definiowania edukacyjnych potrzeb oraz ich uzasadnienia, a także rozpoznawanie jakości zewnętrznego otoczenia. W wymiarze spojrzenia na homogeniczną pod względem społecznego pochodzenia grupę badanych dorosłych, ale jako wewnętrzną zróżnicowaną z perspektywy uzasadniania znaczenia edukacji w swoim życiu, prezentowane badania pokazują, jak znaczące dla konstruowania biografii edukacyjnych okazały się:

- a) miejsce i środowisko wychowania z przekazywanym dziedzictwem pochodzenia społecznego na tyle silnym, że determinującym późniejsze życie już jako osoby dorosłej i wyznaczającym kierowanie się w życiu praktycznym rozumem, mimo deklarowanej chęci wyjścia poza status własnych rodziców („chciałabym osiągnąć więcej niż moi rodzice”);
- b) wiara w moc kształcenia prorynkowego jako panaceum na zrobienie kariery życiowej z ukierunkowaniem na poddawanie się oczekiwaniom współczesnej edukacji jako rynkowej. Nastąpiła tu internalizacja idei postępu i progresu wyznaczających kondycję współczesnego świata ekonomii jako swojej („dzisiaj należy się dostosować do wymagań rynku i postępu cywilizacyjnego”);
- c) codzienność jako źródła znajdowania recept na skuteczne funkcjonowanie w życiu, z ukierunkowaniem na jej praktyczne (instrumentalne) znaczenie w wytwarzaniu wiedzy o świecie – z postulowanym dystansowaniem się wobec szkoły jako miejscem nienowoczesnym

* Podobny mechanizm kształtujący potencjał do uczenia się Polaków i emancypacyjne znaczenie edukacji opisuje H. Solarczyk-Szwec (2013), odwołując się do raportów badań pokazujących kapitał edukacyjny polskiego społeczeństwa, młodych i dorosłych, w makroskali.

- i z naturalizowaniem uczenia się jako przypisanego każdemu bez względu na status („dorosły z natury jest mądry”);
- d) miejsce (środowisko) życia jako podlegające modyfikacjom, życiodajne, uczące w tym sensie, że ukierunkowane na tworzenie miejsc do studiowania, szkół wyższych na peryferiach („muszę dać sobie szansę”);
- e) studiowanie/uczenie się traktowane jako uczestnictwo w świecie i w kulturze z eksponowanym znaczeniem poczucia sprawstwa jako kształtowanej predyspozycji. To oznacza, że sprawczość rozumiana jest jako należąca do sfery kompetencyjnej, daje się stymulować edukacyjnie, a nie zależy od pochodzenia społecznego raz na zawsze („chcę być świadoma/świadomy tego, w czym uczestniczę”).

W świetle prowadzonych analiz mamy oto takich dorosłych, którzy krytycznie odnoszą się do szkoły, ale w dalszym ciągu domagają się instrumentalnego uczenia się, technologicznego podejścia do pracy edukacyjnej (narracje typu: „chciałabym osiągnąć więcej niż moi rodzice”, „dzisiaj należy się dostosować do rynku pracy i postępu cywilizacyjnego”, „każdy dorosły z natury jest mądry”). Mamy również takich, którzy traktują edukację jako ważną część ich świata, życia. Takie jej postrzeganie jest tu wynikiem „znalezienia się na studiach” oraz zbudowania własnej filozofii uczenia się wokół kwestii miejsca życia (narracja typu „muszę dać sobie szansę”) oraz samodzielności w stawianiu sobie samemu zadań rozwojowych (narracja typu „chcę być świadomy/świadoma tego, w czym uczestniczę”).

W świetle dotychczasowych rozważań można powiedzieć, że podejście do edukacji pierwszych zostało „sfabrykowane” przez dyskurs praktyk oświeceniowych i przygotowania kadr na rynek, ale także oni sami doskonale ten dyskurs piszą. Ci drudzy przez to, że odniesieniem dla własnego życia uczynili jakość życia poprzedniego pokolenia (rodziców), traktują świat życia jako ich własny, a nie tylko jako przedmiot rozmaitych roszczeń. Może właśnie dlatego kwestia „braku tradycji zdobywania wykształcenia w ich rodzinach” nie jest w tym drugim przypadku obciążająca, a stała się mobilizująca.

Gdyby odnieść się do podstawowych, społecznych funkcji edukacji w życiu człowieka, o których w kontekście edukacji dorosłych i roli uniwersytetu pisze m.in. M. Malewski (1999), to trzeba przyznać, że wyodrębnione siły kształtujące biografie mają swój adaptacyjny, ale także emancypacyjny kapitał. Badani chcą dostosowywać się do świata, ucząc się ról, i edukacja ma im w tym pomóc, ale są i tacy, którzy próbują świadomie wywoływać

zmianę w sobie, zauważając jednocześnie, że świat, w którym funkcjonują, jest „ich” rzeczywistością i dlatego w ogóle zmiana jest możliwa. Problemem nie jest jednak to, że istnieją zarówno zwolennicy przystosowywania się, jak i wywoływania zmiany (bo przecież można było się tego spodziewać). Pojawiający się tu problem odnosi się **do sposobu traktowania uczenia się jako kwestii publicznej** widzianej oczami tych, którzy traktują ją jako część swojej codzienności i nadają jej swoje biograficzne znaczenia.

Z punktu widzenia współczesnej andragogiki znaczenie dynamiki tego procesu nie polega na pokazaniu dobrych i złych albo bardziej lub mniej pożądanym wersji i kierunków uczenia się. Ma natomiast charakter nieustannego odczytywania napięć między tym, co jednostkowe, a tym, co społeczne, między tym, co polityczne i upolitycznione, konserwatywne, a tym, co liberalne i radykalne. Wydaje się zatem, że ich identyfikacja, nazywanie, interpretowanie staje się koniecznością badacza, ale także pozostaje znaczące w świetle pytania o dydaktykę dorosłych (por. Bauman, 2005). W odniesieniu do zaprezentowanego badania tej ostatniej nie można już tylko sprowadzać do metodycznych umiejętności nauczyciela, ale do kompetencji rozumienia warunków tworzenia rzeczywistości edukacyjnej i odkrywania mechanizmów uczenia się dorosłych poza szkolnym kontekstem, a mającym dla niego znaczenie (Bourdieu, 2009; Alheit, 2011).

Bibliografia

- Alheit P. (2011), *Podjęcie biograficzne do całościowego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3(55).
- Bauman T. (2005), *Dydaktyczny i społeczny status uczenia się*, [w:] T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Bauman T. (2010), *Poznawczy status badań jakościowych*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Schmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Biesta G.J.J. (2006), *Beyond learning. Democratic education for human future*, Boulder–London.
- Biesta G.J.J. (2010), *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*, Boulder–London.
- Bourdieu P. (2009), *Rozum praktyczny. O teorii działania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

- Bruner J. (1990), *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4.
- Chase S.E. (2009), *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*, [w:] N.K. Denzin, Y. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Denzin N.K. (1990), *Interpretacja metody biograficznej w socjologii: znaczenie a metoda w analizie biograficznej*, [w:] J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, PWN, Warszawa–Poznań.
- Dominicé P. (2006), *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
- Dubas E. (1993), *Linie edukacyjnego rozwoju człowieka*, [w:] A. Trzuskowski (red.), *Edukacja dorosłych w sytuacji przemian na tle porównawczym*, Łódź.
- Dubas E. (2002), *Rozwój ku dojrzałości (w kontekście autobiograficznych refleksji studentów pedagogiki o specjalności oświata dorosłych)*, [w:] E. Dubas, O. Czerniawska (red.), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Wydawnictwo ITEE, Warszawa.
- Jurgiel A. (2011), *Praktyki badawcze obecne w badaniach nad procesami społeczno-kulturowego uczenia się dorosłych. Ujęcie krytyczne*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1.
- Jurgiel A. (2011), *Walka o zmianę statusu a (nie)moc kształcenia w świetle analizy doświadczeń edukacyjnych kobiet*, „Rocznik Andragogiczny”.
- Jurgiel-Aleksander A. (2013), *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Malewski M. (1999), *Szkoła i uniwersytet – odmienność społecznych funkcji, odrębność edukacyjnych światów*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2.
- Merrill B., *Learning and teaching in universities: perspectives from adult learners and lectures*, „Teaching in Higher Education” 2001, Vol. 6, No. 1.
- Neuman W.L. (2000), *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches*, Sage, London.
- Schütze F. (1997), *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne”, nr 1.
- Skibińska E.M. (2006), *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, Wydawnictwo ITEE, Warszawa.
- Solarczyk-Szwec H. (2013), *Od kapitału adaptacyjnego do rozwojowego Polaków. Niektóre uwarunkowania zmiany*, „Rocznik Andragogiczny”.
- Szulakiewicz W. (2013), *Andragogiki portret zbiorowy w kontekście dyskusji o sensie badań biograficznych*, „Rocznik Andragogiczny”.
- Usher R., Bryant I., Johnston R. (1997), *Adult education and the postmodern challenge. Learning beyond limits*, Lawrence and Wishart, London–New York.



FELIETON

