

Doświadczenia edukacyjne w autobiografiach młodzieży akademickiej

Educational experiences in autobiographies of academic youth

ABSTRACT

The subject of the reflection proposed in the title are educational experiences of students majoring in pedagogy. The methodological context of reflection is the interpretative paradigm. Therefore, from the interpretive paradigm emerges the image of a man initiating his own actions. Experiencing the world in this approach means its interpretation and reinterpretation. Man participates in the act of giving meaning through the command of the language he uses and through to the culture in which he lives.

The main objective of my study was insight school life of the survey ed students. I have started my research in May 2016 and finished in December 2017. For the purpose of this text, I used 40 randomly chosen statements on the topic: „My educational biography”.

When reading the written statements of the participants, I used the narrative analysis. It is a kind of analysis that tries to understand the story and its functions. It focuses primarily on the actions of people, indicates the main elements of the story, people who appear in it and their mutual relations.

Keywords: educational experience, autobiography, senses and meanings, students

STRESZCZENIE

Przedmiotem zaproponowanej w tytule refleksji autorka uczyniła doświadczenia edukacyjne studentów kierunku pedagogika. Kontekst metodologiczny podjętych rozważań stanowił paradygmat interpretatywny, w którym to wyłania się wizerunek czło-

wieka inicjatora własnych działań. Doświadczenie świata w tym ujęciu oznacza jego interpretowanie i reinterpretowanie. Człowiek uczestniczy w akcie nadawania znaczeń dzięki istnieniu języka, którym dysponuje, oraz dzięki kulturze, w której żyje. Celem głównym badań było poznanie świata szkolnego studentów. Badania prowadziłam w miesiącach: od maja 2016 roku do grudnia 2017 roku. Do analizy wykorzystałam 40 losowo wybranych pisemnych wypowiedzi na temat: „Moja edukacyjna biografia”. Dokonując odczytania pisemnych wypowiedzi autorów tekstów, korzystałam z analizę narratywną. To jest taki sposób analizy, który stara się zrozumieć opowiadanie i jego funkcje. Skupia się przede wszystkim na działaniu osób, wskazuje główne elementy opowiadania, osoby, które w nim występują oraz ich wzajemne relacje.

Słowa kluczowe: doświadczenia edukacyjne, autobiografia, sensy i znaczenia, młodość akademicka

Wprowadzenie

Problematyka doświadczeń, w tym doświadczeń edukacyjnych stanowiła i nadal stanowi inspirację do wielu teoretycznych i praktycznych poszukiwań badawczych. Rozważania nad kategorią doświadczenia prowadzone są na gruncie psychologii, filozofii, pedagogiki, andragogiki, antropologii, socjologii i innych dziedzin nauki. W związku z tym nie sposób w założonych ramach omówić wszystkie stanowiska, orientacje czy też uwikłania. Na potrzeby niniejszego artykułu zwracam jedynie uwagę na najistotniejsze wymiary rozumienia pojęć: doświadczenie i doświadczenie edukacyjne.

Jak wskazywała M. Tyszkowa, doświadczenie jest nie tylko reprezentacją zdarzeń, ale również poznawczym opracowaniem tej reprezentacji przez jednostkę. W związku z tym dla rozwoju jednostki szczególnie istotne jest doświadczenie siebie w relacjach ze sobą i z innymi, choćby na poziomie doświadczeń indywidualnych czy też doświadczeń społecznych.

Do głównych obszarów doświadczenia indywidualnego można zaliczyć za T. Maruszewskim te, które odnoszą się do:

- Świata zewnętrznego, który jest najlepiej poznanym obszarem doświadczenia, na który składa się wiele informacji odbieranych od najwcześniejszych lat życia za pomocą narządów zmysłu i receptorów.
- Informacji dotyczących własnej osoby, które odbieramy przez całe życie.
- Wiedzy na temat relacji, jakie zachodzą pomiędzy jednostką a światem zewnętrznym.

Warunkiem ukształtowania się tego typu doświadczeń jest określony poziom rozwoju poznawczego oraz posiadanie doświadczeń na temat świata zewnętrznego i siebie samego (Maruszewski, 2001, s. 170).

Innym typem doświadczeń są doświadczenia społeczne, które umożliwiają doświadczanie siebie w rolach ucznia, studenta, pracownika, matki/ojca itd. W tym sensie doświadczenie społeczne – w konstruktywistycznych koncepcjach rozwoju – nie jest jedynie biernym zapisem, ale skutkiem aktywności własnej człowieka, która zakłada stałą tendencję do konstruowania i rekonstruowania wiedzy. Zatem można powiedzieć, iż doświadczanie siebie i innych ludzi, poznawanie siebie i drugiego człowieka w interakcji, w komunikacji, w konflikcie, w relacji, stale zmienia wiedzę człowieka (Białecka-Pikul, 2012, s. 220).

Specyficzną kategorią doświadczenia jest doświadczenie edukacyjne. Zdaniem A. Jurgiel-Aleksander doświadczenie edukacyjne to kategoria poznawcza, do której często odwołują się badacze, aby przy jej pomocy opisać potencjał dorosłego i jego moc uczenia się (Jurgiel-Aleksander, 2013, s. 16). W związku z czym w literaturze przedmiotu można odnaleźć wielorakie sposoby opisu tego pojęcia.

Z jednej strony autorzy patrzą na doświadczenie jako konsekwencję usytuowania jednostki w strukturze (doświadczenie jako pochodna ubożego kapitału jednostki). Przyjęcie takiego stanowiska przyczynia się do postrzegania doświadczenia jako głównego powodu deficytów poznawczych podmiotu. Dopiero nadanie doświadczeniu właściwej formy poprzez uruchomienie praktyk oświeceniowych może przyczynić się (ale nie musi) do uzyskania edukacyjnej wartości doświadczenia. Dzieje się tak przede wszystkim w odniesieniu do doświadczeń wytwarzanych w instytucjonalnych środowiskach przy ukierunkowanej pomocy edukatorów. Zatem zaproponowany tu sposób rozumienia doświadczenia edukacyjnego łączy to doświadczenie z procesem kształcenia jako znaczącym dla kariery jednostki, jeśli staje się ona przydatna społecznie i ekonomicznie.

Drugi dający się zidentyfikować sposób opisu doświadczenia edukacyjnego wiąże je z każdą sytuacją społecznego i kulturowego uczenia się (szkolnego i pozaszkolnego). Już sam fakt uczestniczenia jednostki w różnych praktykach społecznych powoduje, iż doświadczenia edukacyjne stają się

jego udziałem. W ten sposób uczenie się zostało wkomponowane w styl życia współczesnego człowieka. Wreszcie doświadczenie edukacyjne jest traktowane jako tekst kulturowy i społeczny, a jego status edukacyjny objawia się na nowo za każdym razem, w określonych warunkach oraz sytuacjach i nie jest dany raz na zawsze. Rodzaj nabywanych i konstruowanych doświadczeń w życiu człowieka jest zależny od tego, jakie znaczenie nadaje mu on sam (Jurgiel-Aleksander, 2013, s. 17). Reasumując, można stwierdzić, iż doświadczenie edukacyjne jest wpisane w sposób bycia człowieka w świecie. W związku z tym, iż doświadczenie i uczenie się pozostaje we wzajemnej relacji, to uczenie się w każdej sytuacji staje się nowym doświadczeniem. A to z kolei przyczynia się do konstruowania/rekonstruowania/dekonstruowania wciąż nowych wizji własnej dorosłości.

Postrzeżenie indywidualnych doświadczeń i procesu uczenia się jako wpisanych w codziennie wytwarzane i napotykanе zdarzenia przez podmiot budują kontekst uczenia się, konstruowania tożsamości oraz eksponowania własnej indywidualności i niezależności.

Obecny coraz częściej w polskich i międzynarodowych opracowaniach dyskurs (między innymi podejmowany w badaniach: O. Czerniawskiej D. Demetrio, P. Dominice, E. Dubas, A. Jurgiel-Aleksander, J. Kargul, D. Lalak, A. Pawluk-Skrzypek, H. Solarczyk, E.M. Skibińskiej) eksponujący kontekstualny i wielowymiarowy charakter życia jednostki, metaforycznie opisywany jako niepowtarzalną w swojej formie wędrówkę czyni jednostkowe historie życia zapisem indywidualnych doświadczeń oraz zapisem społecznych możliwości, barier, norm i reguł ładu społecznego oraz dostępnych jednostce sposobów ich przestrzegania i przewyżczania.

Metodologia badań własnych

Przedmiotem moich rozważań uczyniłam doświadczenia edukacyjne młodzieży akademickiej. Celem głównym było poznanie świata szkolnego badanych w kontekście indywidualnych doświadczeń edukacyjnych oraz ich sensów i znaczeń. Natomiast główny problem badawczy zawierał się w pytaniu:

- W jaki sposób badani opowiadają o swoich doświadczeniach edukacyjnych?

Z powyższego problemu głównego określiłam trzy problemy szczegółowe:

- Jakie wydarzenia z życia szkolnego przywołują badani i jakie nadają im indywidualne sensy i znaczenia?
- Jakie osoby występują we wspomnieniach badanych i jakie są ich wzajemne relacje?
- Jakie miejsca wyróżniają badani w swoich wspomnieniach i jakie nadają im sensy i znaczenia?

W trakcie prowadzonych badań udało mi się zgromadzić kolekcję ponad 270 pisemnych wypowiedzi studentów kierunku pedagogika na temat doświadczeń edukacyjnych. Ze względu na ograniczoną objętość tekstu do analizy wykorzystałam 40 losowo wybranych wypowiedzi. Badania prowadziłam w miesiącach: od maja 2016 roku do grudnia 2017 roku. Badani to studenci studiów stacjonarnych i niestacjonarnych I i II stopnia.

W swojej pracy zastosowałam jakościową strategię badawczą osadzoną w paradygmacie interpretatywnym. Doświadczenie świata w tym ujęciu oznacza jego interpretowanie i reinterpretowanie. Dany świat staje się dostępny w takim stopniu i takim znaczeniu, w jakim jesteśmy w stanie go rozpoznać poprzez historyczne i kulturowe konteksty oraz przedzałożenia, które konstytuują nasze bycie w świecie (Blumer, 2007, s. 52-56).

Do badanych skierowałam prośbę o przygotowanie pisemnej pracy na temat: „Moja edukacyjna biografia”. Zwróciłam się do słuchaczy tymi słowami: „Chciałabym, aby Pan/Pani opowiedział mi swoją historię edukacyjną”. Studenci dopytywali: w jaki sposób mamy zapisać przebieg edukacji, czy mamy rozpocząć od szkoły podstawowej?, czy mamy podawać szczegółowe daty przebiegu edukacji jak w CV?, czy praca jest anonimowa? Wyjaśniłam, że to od nich zależy, co będą opowiadać, w jaki sposób oraz od którego momentu opowiedzą mi swoją edukacyjną historię. Niejednoznaczność pytania inicjującego wypowiedź badanego – zdaniem E. Kos – można postrzegać jako zaletę. Albowiem to badany dokonuje wyboru, jakie treści tematyczne podejmie i w jaki sposób będzie je prezentował (Kos, 2013, s. 122). Równocześnie zapewniłam wszystkich o pełnej anonimowości. Pomimo tych ustaleń jedna ze studentek wyraziła swoją wolę zamieszczenia na kartce własnego imienia i nazwiska. Studenci mieli do dyspozycji półtorej godziny czasu na napisanie

pracy. Takie teksty – jak zauważa K. Charmaz – mogą ujawnić myśli, uczucia i obawy myślącego i działającego podmiotu. Mogą również dostarczyć informacji na temat struktur i wartości kulturowych, które wpływają na osobę (Charmaz, 2009, s. 52).

Kiedy jednostka opowiada o tym, co się zdarzyło w jej życiu „obecny autor wysyła siebie do przeszłości, aby odnaleźć osobę, która doświadczyła czegoś znaczącego” (Ahponen, 2005, s. 25). Ponadto dodaje Liedo, iż wspomnianie jest „niczym spoglądanie w lustro przeszłości, w którym odzwierciedla się wizerunek jednostki sprzed lat” (Liedo, 1992, za: Demetrio, 2000, s. 53). W tym kontekście wspomnianie jest nieodłącznym procesem narracji.

Dokonując odczytania pisemnych wypowiedzi autorów, wykorzystałam analizę narratywną. To jest taki sposób analizy, który stara się zrozumieć opowiadanie i jego funkcje. Skupia się przede wszystkim na działaniu osób, wskazuje główne elementy opowiadania, osoby, które w nim występują oraz ich wzajemne relacje. Bada również sposób, w jaki się o wydarzeniu opowiada, aby wciągnąć czytelnika do świata opowiadania (świat narratywny) i do jego systemu wartości (Iskrova, 2013, s. 169).

Doświadczenia edukacyjne i ich indywidualne sensy i znaczenia

Analiza zebranego materiału w kontekście powtarzających się danych pozwoliła mi uchwycić pewne prawidłowości dotyczące życia szkolnego badanych.

Autorzy tekstów, studenci studiów pedagogicznych, opisywali indywidualne wspomnienia edukacyjne przypadające na okres od 1985 do 2000 roku, tak datowali czas rozpoczęcia I klasy szkoły podstawowej. W związku z czym w grupie badanych znalazły się osoby, które kończyły ośmioletnią szkołę podstawową, jak i te, które były absolwentami sześcioletniej szkoły podstawowej.

Narratorzy wykorzystywali różnorodne strategie oraz różne pomysły interpretacyjne wyznaczające sposoby prezentacji własnej przeszłości. Przyjęta przeze mnie – na potrzeby tego tekstu – metoda analizy tekstu – pozwoliła mi wyodrębnić z wyłaniających się pod wpływem badania danych następujących kategorii, które zastosowałam przy odczytaniu zebranego materiału badawczego:

- Okresy życia człowieka wraz z towarzyszącymi im wydarzeniami, ich wzajemne relacje; indywidualne sensory i znaczenia;
- Znaczący Inni;
- Czas, przestrzeń i miejsca.

Wydarzenia szkolne/pozaszkolne i ich indywidualne odczytania

„Niektóre wydarzenia, niektóre osoby, są jak pejzaże. Można je uchwycić (czy przypomnieć sobie), jedynie przechodząc obok nich dyskretnie. A jednak wywierają radykalny wpływ na wszystko, co wypowiadamy, są materią słowa pisanego” (Lani-Bayle, 2012, s. 26).

Autorzy, opisując historie edukacyjne, przywoływali liczne wydarzenia, epizody, miejsca, wartości i motywy oraz nadawali im indywidualny (osobisty) sens i znaczenia. Wspominali różne osoby mające większy lub mniejszy, pozytywny lub negatywny – ich zdaniem – wpływ na przebieg edukacji, a nawet kolejnych etapów życia. Pośród pojawiających się w tekstach postaci można wyróżnić: osobę Narratora, nauczycieli, wykładowców, profesorów, pielęgniarkę, ale także kolegów i koleżanki, znajomych z drużyny harcerskiej, rodziców, babcię oraz innych bliższych i dalszych krewnych. Co ciekawe, większość badanych, dokonując opisu indywidualnej biografii edukacyjnej, koncentrowała się przede wszystkim na wydarzeniach związanych z kształceniem formalnym.

Kształcenie i wychowanie w rodzinie oraz edukacja pozaformalna stanowiły jedynie incydentalne, poboczne wątki w tekstach badanych, np. zajęcia w zespole artystycznym, chórze, zespole teatralnym. Opisywane przez badanych zdarzenia zostały określone albo przez dokładne ramy czasowe, np. „To było w 1999 roku, 25 dnia września” lub „Zakończenie ósmej klasy, nauczyciel wychowawca prosi wszystkich rodziców na rozmowę o przyszłości dziecka” albo przez ramy instytucjonalne, np. „okres liceum to częste wyjścia z całą klasą na koncerty chóralne” (mimo iż narrator nie podał ram czasowych, to przypuszczamy, iż chodzi o 3- lub 4-letni okres edukacyjny) lub ramy przestrzenne, np. „budynek liceum był ciemny, trudny do zapamiętania w pierwszych dniach szkoły. Towarzyszyły mu legendy na temat piętrowości, do którego

nie było wstępu”. Zaprezentowane przez badanych okresy życia nie zawsze były uporządkowane liniowo, to znaczy narratorzy indywidualnie określali porządek przywoływanych wydarzeń (nie we wszystkich narracjach pojawiły się te same etapy życia). Narratorzy swoje opowieści skoncentrowali zarówno wokół okresów życia, zdarzeń ogólnych, jak również zdarzeń specyficznych (Maruszewski, 2005, s. 64-67).

We wspomnieniach narratorów przeważają czasowo ustrukturyzowane fazy życia, do których zaliczyć można: okres przedszkola lub tylko czas zerówki, okres szkoły podstawowej, okres gimnazjum, okres szkoły średniej (tu pojawia się albo liceum, albo technikum), okres studiów, okres studiów podyplomowych. Wszystkie wyżej wymienione etapy dają się uporządkować ze względu na kryterium czasu. I mimo iż w literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele różnych określeń (m.in.: etap, okres, faza), to jednak udaje się je sklasyfikować na trzy podstawowe okresy, to jest dzieciństwo, dorastanie i dorosłość. Jak zauważa A. Brzezińska, w każdym z wyróżnionych okresów życia człowiek realizuje inne zadania rozwojowe. Jest to efektem zmian, jakim podlega jego ciało na skutek procesu dojrzewania (zegar biologiczny) oraz zmian oczekiwań społecznych (zegar społeczny). Zadania te dotyczą sprawności jednostki, zmian form jej aktywności, procesów poznawczych i emocjonalnych oraz struktury osobowości, a także jej związków z innymi ludźmi i podejmowanych ról społecznych (Brzezińska, 2003, s. 4-6).

Szczegółowa analiza zebranego materiału pozwoliła mi zauważyć, iż najczęściej miejsca w swoich tekstach badani poświęcili wspomnieniom przypadającym na okres szkoły podstawowej i gimnazjum, w dalszej kolejności był to okres studiów. Najmniej uwagi badani słuchacze poświęcili okresowi przedszkolnemu. Jeżeli już pojawiał się w wypowiedziach słuchaczy epizod związany z uczęszczaniem do przedszkola, to najczęściej badani opisywali go jako wydarzenie o negatywnej konotacji. Jako czas pierwszych prób i doświadczeń z dala od najbliższych. Co więcej, zaprezentowany przez narratorów obraz daleki jest od idyllicznego świata beztrudnego dzieciństwa. Tak oto badani opisują ten czas: „Początki były trudne, ponieważ wiązało się to z rozstaniem z rodzicami” czy też „Początek mojej edukacji miał miejsce w przedszkolu. Odbierałam to miejsce jako przestrzeń, w której oddzielono mnie od rodziców i nie lubiłam tam chodzić”. A nawet jedna z badanych, dokonując

odczytania przeszłości z perspektywy terażniejszości, zwróciła uwagę na to, iż „Edukacja sama w sobie była prowadzona w taki sposób, że zajęcia nie stanowiły dla mnie żadnego wyzwania intelektualnego. Nie miałam wrażenia, że czegoś się uczyć”. Odwołując się do powyższej wypowiedzi narratorki, można powiedzieć za B. Cyrulnikiem: „Problem w tym, że wydarzenie może przywoływać wspomnienia jedynie, gdy posiada silny ładunek emocjonalny” (za: Lani-Bayle, 2010, s. 32). Z drugiej zaś strony można przypuszczać, iż opinia autorki jest wynikiem dostrzeganych przez nią rozbieżności pomiędzy powszechnie głoszonymi poglądami na temat kluczowej roli przedszkola w rozwoju dziecka a jej subiektywnymi odczuciami w tym zakresie. Ponadto badanym okres przedszkolny (odnotowano trzy takie wypowiedzi) kojarzy się z czasem wzmożonej chorowitości i częstymi wizytami u lekarzy. Incydentalnie pojawiały się także wspomnienia powiązane z rówieśnikami oraz czasem wspólnej zabawy i radości. Tak oto ten czas wspomina jedna z autorek: „Kiedy myślę o czasie spędzonym w przedszkolu, to przywołuję obraz pierwszych zabaw z kolegami i koleżankami, to pierwszy domek dla lalek, zabawa w sklep czy niezapomniane «resoraki»”.

Kolejnym zarejestrowanym w opowiadaniach narratorów okresem jest czas szkoły podstawowej. I tu ewidentnie dają się wyodrębnić dwa podokresy: czas przypadający na edukację w klasach 1-3 oraz edukacja w klasach starszych (w zależności od czasu, w którym narratorzy uczęszczali do szkoły podstawowej, to jest do 1998 roku i po 1.09.1999 roku analogicznie wymieniają albo klasy 4-8, albo klasy 4-6 szkoły podstawowej).

Narratorzy, opisując wczesne doświadczenia szkolne, przede wszystkim koncentrują się na pierwszych dniach pobytu w szkole, na poznaniu nowego, często obcego i nieznanego środowiska. Mimo iż pójście do szkoły stanowi ważny krok na drodze ku samodzielności, to przekroczenie progu szkoły dla niektórych z nich było czasem trudnym. Tak narratorzy opisują te chwile: „Początki były trudne, ponieważ wiązało się to z rozstaniem z rodzicami. Nie uczęszczałam wcześniej do przedszkola, bo do szóstego roku życia czas spędzałam głównie z moją mamą w domu” czy też niezwykle żywe wspomnienia jednej z narratorek: „Pierwsza emocja związana z byciem w szkole to strach, jak to będzie, jak ja dam sobie radę wśród tylu dzieci. Po przykrych przeżyciach związanych z rozłąką z rodzicami w zerówce, kiedy to prawie codzien-

nie płakałam, pójście do pierwszej klasy naładowane było dużym napięciem. Wstydziłam się nowych koleżanek i kolegów, bałam się nowej pani. Kiedy widziałam, jak inne dzieci brykają wesoło i są zadowolone, ja raczej izolowałam się, przynajmniej na początku, bałam się, że nikt nie będzie mnie lubił”.

Innym faktem zasługującym na odnotowanie jest to, że za każdym razem, gdy wspomnienia badanych obejmowały okres wczesnej edukacji, narratorzy opisywali swoich nauczycieli lub wydarzenia bezpośrednio lub pośrednio z nimi związane. Wśród najczęściej pojawiających się określeń odnotowałam: „miałam wspaniałą wychowawczynię”, „ukochana pani”, „pani Ela”, „bardzo ważną osobą w mojej edukacji była pani Danusia i pani Ania”. I mimo iż wśród wypowiedzi narratorów dominowały pozytywne opisy relacji z nauczycielami (często badani sugerowali, iż nauczyciele byli dla nich kimś ważnym, znaczącym Innym), to sporadycznie pojawiły się również wspomnienia powiązane z negatywnymi doświadczeniami. Narratorzy przywołując specyficzne wydarzenia sugerowali, iż nauczyciele wzbudzali w nich strach. Tak oto jedna z narratorek opisuje to wydarzenie: „Szczególnie zapadła mi w pamięć sytuacja z panią wychowawczynią, która w klasie 1. przylała mojemu koledze na gołą pupę liniijką przy całej klasie. Pamiętam, jak bałam się tej pani”. Zarejestrowałam jeszcze jedną wypowiedź, gdzie narratorka wskazuje na nierówne traktowanie uczniów ze względu na status pochodzenia: „Nie byłam orłem, trafiłam do klasy »dzieci nauczycieli«, biłam kolegów. Wszystko było ważniejsze, nie nauka. Pani mnie »olewała«, bo pochodziłam z niższej klasy społecznej niż reszta dzieci”. Tymczasem już Erikson zwracał uwagę, iż istnieje poważne „niebezpieczeństwo zagrażające jednostce i społeczeństwu, gdy dziecko w wieku szkolnym zaczyna odczuwać, iż kolor jego skóry, pochodzenie rodziców czy modne ubranie decydują o jego wartości jako ucznia, a tym samym o jego poczuciu tożsamości – w stopniu większym niż chęć i wola uczenia się” (Erikson, 1997, s. 271).

Edukacja na II etapie kształcenia to czas wielu zmian (ze względu na ramy czasowe – okres ten we wspomnieniach badanych przypada na klasy 4-8 lub klasy 4-6 i gimnazjum). Pojawiają się nowe przedmioty, nowi nauczyciele, nowi koledzy, nowa organizacja zajęć, nowe wymagania, ale także nowe, dotąd nieznane przeżycia. Niewątpliwie jednym z częściej przywoływanych doświadczeń było doświadczenie uczniowskiej niesprawiedliwości przyjmujące

wiele różnych barw i odcieni. Badani zwracali uwagę na niesprawiedliwe ocenianie i niesprawiedliwe – ich zdaniem – traktowanie. Wymieniali takie negatywne zachowania dorosłych (w tym głównie nauczycieli) jak: faworyzowanie uczniów, etykietowanie, brak zrozumienia i wsparcia. Ponadto narratorzy wskazywali na wzrastające wymagania szkolne, a co za tym idzie narastające trudności oraz wzrastające poczucie osamotnienia i jak trafnie określił to jeden z narratorów „wzrastające poczucie niezdolności do nauki, strach przed ogromem materiału, nienadążanie za innymi i strach przed przyszłością”.

Wśród zgromadzonej kolekcji wspomnień pojawiły się również takie, które wskazywały, iż czas gimnazjum był dla narratorów czasem poszukiwań odpowiedzi na kardynalne pytania biograficzne: co dalej?, kim chcę być?, co chcę w życiu robić? „W tym czasie (czasie gimnazjum przyp. M.J.) szukałem swojego kierunku zainteresowań i rozwoju”. M. Bardziejewska zwraca uwagę, iż jest to czas związany z formowaniem własnej tożsamości. Zanim młody człowiek odnajdzie siebie, odkryje, jaki jest i co potrafi, a czego nie potrafi, odkryje, jak widzą go inni, będzie podejmował liczne próby, aby się o tym przekonać, będzie ryzykował i popełniał „błędy”, bo bez tego cały ten proces jest niemożliwy (Bardziejewska, 2004, s. 40).

Narratorzy opisywali biograficzne plany indywidualnego działania, które w konsekwencji miały ich przybliżyć do osiągnięcia założonych celów, najczęściej związanych z dostaniem się do wybranej lub nawet wymarzonej szkoły. Te plany dotyczyły poprawy wyników z przedmiotów szkolnych, uzyskanie świadectwa z czerwonym paskiem, przygotowanie do egzaminu gimnazjalnego. W grupie badanych dominowały dwie drogi działania. Pierwsza z nich podporządkowana była dewizie: „Bez pracy nie ma kołaczy”. Narratorzy reprezentujący ten typ działania zwracali uwagę, iż szkoła stawia przed nimi wysokie wymagania, ale systematyczna i „ciężka praca” – jak sami wskazywali – przynosi oczekiwane efekty. Drugą grupę reprezentowali badani, którzy pomimo dużego wysiłku i ciężkiej, systematycznej pracy nie osiąkali satysfakcjonujących wyników. Najczęściej działo się tak ze względu na brak odpowiedniego zrozumienia ze strony nauczycieli. Dla opisu tego zjawiska posłużyć się słowami jednego z narratorów: „Głową muru nie przebijesz”. Tak oto jeden z narratorów opisywał tę sytuację: „(...) pomimo moich usilnych wysiłków i korepetycji z matematyki, nie byłem w stanie tego osiągnąć. Nawet jak ze

średniej wychodziła mi 4, to i tak na zachętę od nauczycielki dostawałem 3,5. Chciało mi się płakać. Nawet moja korepetytorka, widząc moje postępy, tego nie rozumiała. Do końca 8. klasy nie byłem w stanie tego zmienić” czy też „Najbardziej chyba mnie dotknęło to, gdy pisałam pracę zaliczeniową z dość dużego obszaru z biologii, byłam naprawdę przygotowana. (...) Zaraz po oddaniu mojej pracy sprawdziła ją przy mnie. Ku jej zdziwieniu napisałam ją na 5, po czym stwierdziła, że ściągałam i zaczęła mnie pytać przy całej klasie. Pytania były nie z tego testu, lecz inne (...) Od tamtej pory już jakiegokolwiek staranie się dla mnie nie miało większego sensu”. Uwaga narratorów zostaje zogniskowana na poczuciu niezrozumienia zaistniałych okoliczności i w konsekwencji utratę sensu dalszego działania.

Mimo iż narratorzy dokonywali wyboru dróg działania, to jedni i drudzy wpisywali się w instytucjonalne wzorce oczekiwań. Podążali za instytucjonalnie ukształtowanymi i normatywnie zdefiniowanymi przebiegami życia, dominującymi motywami, celami i oczekiwaniami (Schutze, 2012, s. 158).

Całkowicie odmienną grupą wypowiedzi były te, gdzie narratorzy opisywali edukację jako: „czas ciekawych, pozytywnych doświadczeń”. Zwracali uwagę zarówno na pozytywne interakcje z nauczycielami, jak i rówieśnikami. Eksponowali wielorakie wydarzenia, które ich zdaniem przyczyniły się do ich rozwoju umysłowego, ale również odkrycia pasji i talentów. Co ciekawe, takie wypowiedzi pojawiały się stosunkowo częściej, gdy badani opisywali czas gimnazjum. Zarejestrowałam następujące wypowiedzi: „Gimnazjum było najlepszym okresem w mojej edukacji. Trafiłam do klasy z bardzo przyjemnymi osobami. Miałam wielu znajomych i czułam się bardzo dobrze w ich towarzystwie”.

Na codzienny świat egzystencji szkolnej składają się rutynowe, często dające się przewidzieć wydarzenia i okoliczności oraz nieoczekiwane epizody mające wielorakie znaczenia. Niewątpliwie do takich epizodów narratorzy zaliczają pierwsze miłości, pozaszkolne relacje z nauczycielami czy też odkrywanie nowych, dotąd nieznanych sobie umiejętności. Tak narratorzy pisali: „Gimnazjum wiąże się też z pierwszą miłością, która niestety nie przetrwała przejścia z gimnazjum do liceum”. Innym podejmowanym przez narratorów wątkiem było wdrażanie nowych inicjatyw: „W gimnazjum znaczącym dla mnie epizodem było założenie wraz z nauczycielami muzyki stowarzysze-

nia wspierającego lokalne inicjatywy. Miało to dla mnie ogromne znaczenie z punktu widzenia dalszej działalności edukacyjnej. W tym okresie zaczęłam prowadzić dla uczniów klas szkoły podstawowej zajęcia instrumentalne. Początek mojej drogi edukacyjnej rozpoczął się właśnie w tym momencie. Stanowiło to dla mnie ogromną wartość z punktu możliwości dzielenia się własnymi umiejętnościami”.

Czas szkoły średniej to kolejny etap w historiach badanych studentów. Jak zaznaczają narratorzy, to „zupełnie nowy rozdział, zupełnie nowe otoczenie, to dobrze!” czy też „Každy z nas wchodził do liceum z czystą kartą”. To, co charakterystyczne dla tego okresu, to dominacja epizodów związanych z osobami z najbliższego otoczenia, tak zwanymi znaczącymi Innymi (nauczycielami i rówieśnikami). Narratorzy, opisując codzienne potoczne doświadczenia, ukazywali drogi i bezdroża edukacyjnych doświadczeń, którym towarzyszyły spotkania ze znaczącymi Innymi. „W liceum poznaję nauczyciela biologii, osobę z ogromną wiedzą i charyzmą” albo „bardzo lubiłam chodzić do szkoły, lubiłam nauczycielki, zaprzyjaźniłam się z panią pielęgniarką, która nauczyła mnie wielu rzeczy – modlitwy i świadomego chodzenia do kościoła”. Pojawiały się także trudne momenty. Niewątpliwie można do nich zaliczyć; brak wiary nauczycieli w możliwości uczniów, zmagania uczniów ze zinstytucjonalizowanym systemem nauczania-uczenia się: „Całe liceum spędziłam na udowadnianiu mu (nauczycielowi matematyki), jak dobrze znam ten przedmiot. Nauczyciel za wszelką cenę starał się znaleźć błąd w moich rozwiązaniach. Za to co inni byli premiowani, ja byłam niezauważana lub tępiona” czy też „Jakie było moje rozczarowanie, kiedy zrozumiałam, że jestem osobą »gorszą«, niedoświadczoną, która nie zna życia i powinna dostosować się do wszystkich nauczycieli. Najbardziej szanowane były te osoby, które nie mają własnego zdania i ślepo podążają za dyktaturą nauczycieli. Kiedy próbowałam powiedzieć nauczycielom, że chcę zrobić z danego przedmiotu tylko minimum, spotykałam się z ogromną pogardą z ich strony”.

W podobnym tonie utrzymane były także inne opowieści, kiedy to narratorzy opisywali sytuacje zagrożenia na koniec roku z danego przedmiotu, publiczne ośmieszanie na forum klasy. Szczególną moją uwagę zwróciła wypowiedź jednej z narratorek: „Liceum to najbardziej znieawidzony okres w moim życiu. Poszłam do klasy medycznej, biologiczno-chemiczno-fizycz-

nej. Poziom był bardzo wysoki. Czasami nie dawałam rady, nie wytrzymałam presji. Poznałam koleżankę, która miała luźne podejście do nauki. Przestałam się uczyć. Moje marzenia o byciu stomatologiem zeszły na plan dalszy. Na maturze zdawałam tylko rozszerzoną biologię i dziś zostałam nauczycielką. Być może dobrze się stało, bo i tak panicznie boję się krwi, a dzieci Kocham”. Z wypowiedzi narratorki wynika, iż towarzyszą jej ambiwalentne uczucia. Z jednej strony wskazuje na emocjonalne zawirowania, o czym mogą świadczyć słowa: „Czasami nie dawałam rady, nie wytrzymałam presji”, a z drugiej strony doświadczenie to ma charakter produktywny, albowiem: „Być może dobrze się stało, bo i tak panicznie boję się krwi, a dzieci Kocham” .

Reasumując, można powiedzieć, iż czas szkoły średniej jawi się jako mieszanka różnorodnych wydarzeń, epizodów czy emocji. Z jednej strony narratorzy mają poczucie, iż pierwsze wybory mają już za sobą (wybór szkoły średniej), ale jak się okazuje, dla niektórych z nich nie oznacza to czasu stabilizacji i równowagi.

Ostatnim z wyodrębnianych przez badanych okresów biograficznych jest czas studiów. I mimo iż wspomnienia te pochodzą z niedalekiej przeszłości, to badani nie poświęcają im zbyt dużo miejsca w swoich opowieściach. Zdaniem narratorów czas studiów i studiowania wymaga od nich dużego wysiłku. Niejednokrotnie godzą różne obowiązki, np. praca, drugi kierunek studiów, rodzina. Pojawiają się nowe, dotąd nieznanne wyzwania: adaptacja w nowym miejscu (akademik), pierwsze próby usamodzielnienia się, trudności finansowe. A mimo to, a może dlatego okres studiów opisywany jest przez nich jako „fajny okres w życiu”, „czas sukcesów, dorosłości i wolności” czy też „czas głodu wiedzy i chęci pracy”. Niewątpliwym atutem tego czasu jest możliwość poznania ciekawych miejsc i wartościowych ludzi (narratorzy wskazują zarówno grono rówieśnicze, jak i profesorskie). Dla niektórych to czas poznania „drugiej połówki”. Sens dorosłego życia to podejmowanie i odpowiedzialne realizowanie zobowiązań wobec siebie i innych ludzi w wielu obszarach aktywności życiowej. Dorosłość to zdolność uświadamiania sobie własnych potrzeb i możliwości oraz brania odpowiedzialności za sposób ich zaspakajania. O czym pisze jedna z narratorek: „Okres studiów mimo ogromnej ilości nauki uważam za bardzo udany i szczęśliwy czas. Ten czas wiązał się z poznaniem dużej ilości nowych lu-

dzi, a także z usamodzielnieniem się, ponieważ musiałam wyprowadzić się z domu. Ten czas pokazał mi, że potrafię sobie radzić w każdej sytuacji”.

Podsumowanie

Analiza zgromadzonego materiału pozwala na sformułowanie następujących konkluzji:

Badani studenci, autorzy tekstów pt: „Moja biografia edukacyjna”, opowiadając o własnym życiu nadawali mu swoisty, specyficzny charakter. Dokonując opisu doświadczeń edukacyjnych, stosowali różnorodne strategie i formy autoprezentacji. Opisywane przez badanych biografie edukacyjne przybierały formę „pajęczyny życia” lub mozołnie tworzonych „patchworków”. Badani odwoływali się do pamięci okresów życia, która była określana nie tylko przez dokładne ramy czasowe, ale także przez ramy instytucjonalne, np. „czas liceum”. Wśród badanych znaleźli się również tacy narratorzy, którzy budowali własną opowieść wokół zdarzeń ogólnych, obejmujących znacznie krótsze okresy, np. czas egzaminów lub wręcz mikrozdarzeń, np. „odpowiedź przy tablicy przed całą klasą”. Przywoływane przez badanych doświadczenia niejednokrotnie opisywane były językiem powodzenia lub niepowodzenia szkolnego. Szczegółowe opisy doświadczeń pokazywały, iż nie chodziło tylko o uzyskanie konkretnej oceny na sprawdzianie lub egzaminie. Uzyskane noty (np. liczba punktów z egzaminu gimnazjalnego, oceny na świadectwie po klasie szóstej) stawały się przepustką do kolejnych etapów edukacyjnych (przyjęcie do wymarzonej szkoły, na wymarzony kierunek studiów). Niejednokrotnie wiązały się z określonymi rytuałami, przejściami, przekraczaniem (zjawisko to można by porównać do opisywanego przez A. Van Gennepa rytuału przejścia i związanych z nim zmian statusowych), a szczególnie ich funkcji społecznej. Rekonstruując minione zdarzenia, badani odwoływali się do relacji Ja-Inni, przy czym tymi znaczącymi innymi częściej byli nauczyciele, wychowawcy aniżeli grupa rówieśnicza.

Narratorzy, dokonując opisu doświadczeń edukacyjnych, łączyli je z każdą sytuacją społecznego i kulturowego uczenia się, głównie szkolnego. Warto zwrócić uwagę, iż badani incydentalnie potraktowali sytuację uczenia się pozaszkolnego, w tym uczenia się w środowisku rodzinnym.

W prezentowanych przez badanych narracjach biograficznych pojawiały się także narracje oparte na tak zwanym wzorcu instytucjonalnym. Badani, opowiadając o sobie, głównie relacjonowali sposób osiągania kolejnych etapów kariery edukacyjnej, Odwoływali się do kwestii organizacyjnych, technicznych, proceduralnych. Wskazywali na trud ciężkiej pracy (wpisując się w kult pracy) oraz wzmożoną koncentrację na wykonywanych zadaniach. Na koniec warto zaznaczyć, iż dokonujący się współcześnie refleksyjny zwrot w stronę społeczeństwa autobiograficznego nadaje nowy wymiar ludzkiemu życiu. To indywidualne podejmowanie decyzji, uwikłania w inne formy komunikacji społecznej przyczyniają się do powstawania autorskich wizji świata wykreowanych w konfrontacji ze sobą samym, znaczącymi innymi i wirtualną rzeczywistością.

Bibliografia:

- Ahponen P. *Precariousness of everydayheroism. A biographical approach to life politics*, „Qualitative Sociology Review” t. 1, nr 2.
- Bardziejewska M. (2003). *Okres dorastania – szanse rozwoju*. Remedium, 11 (129).
- Białecka-Pikul M. (2012). *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Blumer H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny*. Kraków: NOMOS.
- Brzezińska A. *Portrety psychologiczne człowieka. Jak zmienia się człowiek w ciągu życia?* w: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 77) Gdańsk: GWP.
- Charmaz K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Warszawa: PWN.
- Demetrio D. (2009). *Autobiografia – terapeutyczny wymiar pisania o sobie*. Kraków: Impuls.
- Erikson E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Jurgiel-Aleksander A. (2013). *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej*. Studium biograficzno-fenomenograficzne. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

- Kargul J. (2001). *Aplikacje teorii całościowej edukacji w badaniach biograficznych*. w: Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar. Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji.
- Kos E. (2013). *Przykład interpretacji narracji z wykorzystaniem metody F. Schutze-go*. w: D. Urbaniak-Zajac, E. Kos (red.), *Badania jakościowe w pedagogice* (s. 300) Warszawa: PWN.
- Lani-Bayle M. (2012). *Drogi wydarzeń wydarzenia w drodze*. w: O. Czerniawska (red.), *Andragogiczny wymiar wydarzeń osobistych i globalnych w badaniach biograficznych* (s. 477). Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Maruszewski T. (2001). *Psychologia poznania. Umysł i świat*, Gdańsk: GWP.
- Maruszewski T. (2005). *Pamięć autobiograficzna*, Gdańsk: GWP.
- Pawluk-Skrzypek A. i Bratman, M. (2018). *Identyczni w różnorodności – studium przypadku bliźniąt jednojajowych z dysleksją rozwojową*. w: M. Jurewicz (red.), *Oblicza indywidualności w perspektywie pedagogicznej* (s. 255). Warszawa: Wydawnictwo SGGW.
- Schutze F. (2012). *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne*. w: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów* (s. 895). Kraków: NOMOS.

