

Rekonstrukcja wybranych czynników kształtujących przebieg drogi edukacyjnej kobiet, które odniosły sukces zawodowy w świetle teorii F. Schütze

Reconstruction of selected factors that shape the educational way of women who have professional success in the light of F. Schütze's theory

Słowa kluczowe: przebieg drogi edukacyjnej i zawodowej kobiet, wywiad narracyjny, proces kształcenia.

Key words: the course of the educational and professional career of women, narrative interview, the process of education.

Abstract. The aim of this study is to characterize and show the importance of some factors that could potentially shape the educational and professional paths of women who are successful in their career (consequently, they may have implications for women's decisions about continuing vocational education in adulthood). These factors were reconstructed in the course of analytical work on the basis of F. Schütze's narrative interview method.

Wprowadzenie. W niniejszym artykule zaprezentowane zostaną wybrane czynniki potencjalnie mogące kształtować drogę edukacyjną kobiet, które odnoszą sukcesy zawodowe – czynniki, które w konsekwencji mogą mieć znaczenie dla podejmowanych przez kobiety decyzji o ustawicznym kształceniu się w dorosłości. Skoncentruję się zwłaszcza na momentach przełomowych – na progach przejścia pomiędzy poszczególnymi etapami kształcenia. W tym celu odniosę się do zgromadzonego materiału empirycznego¹. W toku prezentacji systematycznie wykorzystywać będę kategorię organizacji doświadczeń ludzkich wywodzących się z teorii wywiadu narracyjnego F. Schütze. Mimo to jednak zamierzeniem moim nie jest charakteryzowanie i szczegółowe omawianie metody wywiadu narracyjnego, koncepcji struktur procesowych

¹ Materiał empiryczny stanowią narracje kobiet pozyskane metodą wywiadu narracyjnego w toku realizacji projektu badawczego, który został osadzony na gruncie jakościowej orientacji badawczej. Projekt badawczy związany był z przygotowywaną pracą doktorską. Badania realizowane były w latach 2009–2012. Analizie, prowadzonej zgodnie z zaleceniami twórcy metody wywiadu narracyjnego F. Schütze, poddanych zostało 8 narracji kobiet, które odniosły sukces zawodowy. Przedmiotem badań, do których odnoszę się w niniejszym opracowaniu były warunki uczestnictwa społecznego kobiet, które odniosły sukces zawodowy mierzony obiektywnymi kryteriami, odzwierciedlające się w ich doświadczeniach biograficznych.

F. Schütze. Zarówno koncepcja, jak i metoda zostały omówione już w wielu innych opracowaniach, z tego względu jej założenia omówię jedynie pobieżnie, tylko dla zachowania klarowności wywodu (m.in. Schütze F., 1981, 1983).

Proces kształcenia w doświadczeniach biograficznych kobiet. Rozliczne teorie uczenia się, w tym uczenia się osób dorosłych, koncentrują się wokół przekonania, iż charakter doświadczenia minionych wydarzeń związanych z kształceniem się może stanowić podstawę, bodziec motywacyjny do podejmowania przez jednostkę decyzji o dalszym kształceniu się (lub rezygnowaniu z niego). Całozyciowa aktywność edukacyjna jest więc determinowana przez uprzednie doświadczenia związane z uczeniem się (bardzo często związane z kształceniem formalnym, nawet na wczesnych etapach kształcenia). Są one niezwykle istotnym czynnikiem mającym wpływ na obraz samooceny, a w konsekwencji dalsze decyzje edukacyjne jednostki, zwłaszcza w obszarze podejmowania edukacji ustawicznej. Na skutek tychże doświadczeń kształtuje się i utrwała postawa jednostki wobec edukacji. Friebel H. na podstawie zrealizowanych przez siebie badań stwierdza, iż tego rodzaju doświadczenia mają również znaczenie w kontekście mobilności edukacyjnej jednostki, a także wpływają na kształtowanie się indywidualnych strategii uczenia się (Friebel, 2014). Knipprath H., De Rick K. (2015) na podstawie badań podłużnych wskazali iż doświadczenia związane z wczesną edukacją to jeden z ważniejszych czynników predykcyjnych uczenia się przez całe życie (P. Hibbert, N. Beech, F. Siedlok akcentują specyfikę indywidualnej interpretacji tychże doświadczeń – to jednostka nadaje sens uprzednim doświadczeniom edukacyjnym).

Rekonstrukcja wspomnień związanych z kształceniem formalnym – odniesienie do zgromadzonego materiału empirycznego. W życie narratorek, kobiet, które odniosły sukces zawodowy, osób, dla których charakterystyczna jest aktywna postawa wobec własnych potrzeb edukacyjnych, wpisany jest długi okres kształcenia się (w każdym przypadku zostały ukończone studia wyższe, cykl studiów podyplomowych, bloki szkoleń i warsztatów po ukończeniu studiów). Proces kształcenia formalnego jest opisywany szczegółowo w narracjach. Są takie, w których opowiadanie o drodze zawodowej jest opowieścią wyłącznie o ścieżce kształcenia, do którego narratorki mają niezwykle pozytywny stosunek. Porządek opowiadania o edukacji jest podobny we wszystkich narracjach i zazwyczaj podejmowany w części zasadniczej wypowiedzi. Okres szkoły to dla niektórych „wspaniałe czasy”, już w tym czasie badane osiągały sukcesy. Przy tym narratorki często podejmują kwestię interakcji społecznych, ich nonkonformistycznych zachowań w trakcie nauki szkolnej.

Dla przykładu:

N1: „w szkole miałam dostateczny ze sprawowania, bo trzeba było wziąć odpowiedzialność za to, co się robiło, byłam przewodniczącą klasy”.

N7: „ja miałam często konflikty z nauczycielami, miałam czwórkę ze sprawowania, co wtedy dla najlepszej uczennicy w klasie i w roczniku było czymś takim dosyć powiedziałabym niebywałym”.

N2: „byłam zadziorna bardzo i nie byłam złotym dzieckiem”.

N3: „ja zawsze kochałam szkołę, byłam bardzo ambitną osobą i zawsze chciałam mieć wspaniałe stopnie i piątki (...) ja zawsze miałam taką sytuację, że byłam w klasie najlepszą uczennicą”.

Pozytywny stosunek do edukacji nie jest obecny w jednej z narracji.

N6: „średnio wspominam, podstawówka była normalną szkołą, w której właściwie wszystko (pauza 4 s.), ach ja w szkole miałam genialnego brata, który zawsze był najlepszy, brał udział w olimpiadach (...) to był najgorszy czas no 16–17 lat byłam tłusta i pryszczata i w tym wszystkim byli ludzie, którym idzie, no w ogóle to był koszmar jako liceum, które dziś z wielkim rozrzewnieniem próbuję wspominać pamiętam jako pasmo udręki”.

Dla badanych kobiet nauka była priorytetem w życiu, nie doświadczały trudności w nauce, a wręcz edukacyjnych sukcesów (pierwsze doświadczenia sukcesu często pochodzą już z wczesnych lat edukacji). Można przypuszczać, iż nauka dawała badanym poczucie kontroli nad własnym życiem, zaspokajała potrzebę wyróżniania się.

Dla przykładu:

N3: „byłam w klasie najlepszą uczennicą i o tę pozycję walczyłam”.

N4: „nigdy nie miałam z nauką żadnych problemów, miałam świadectwo z czerwonym paskiem”.

N7: „w szkole podstawowej i liceum byłam najlepsza w swoim roczniku”.

N2: „w szkole jakoś sobie radziłam”,

N8: „był czas, kiedy najlepszych absolwentów kierowano na studia bez egzaminów, także jestem tą osobą, która nie zdawała egzaminów”.

Warto przypomnieć, iż badane doświadczyły sukcesów edukacyjnych, nie zawsze mając komfortowe warunki do nauki. Oprócz nauki wywiązywały się także z licznych obowiązków w obszarze życia rodzinnego. Poza zamiłowaniem związanym z formalnym procesem kształcenia wiele z badanych podejmowało aktywność prospołeczną (nie zawsze związaną z edukacją formalną). Realizowanie działań na licznych obszarach uczestnictwa społecznego, podejmowanie eksponowanych funkcji, jest wzorem, który utrzymuje się w przypadku kilku badanych kobiet do chwili obecnej.

Dla przykładu:

N5: „szkoła moja podstawowa to harcerstwo i szkoła średnia to harcerstwo, ale i w jednej, i drugiej szkole byłam przewodniczącą samorządu szkolnego (...) coś tam zawsze organizowałam coś próbowałam robić”.

N1: „zwiedziłam przez dziesięć lat blisko całą Polskę, potem sama zresztą prowadziłam obozy”.

N1: „byłam przewodniczącą klasy”.

Relacje z osobami znaczącymi – nauczycielami „mistrzami”. Wyniki wielu badań empirycznych, jak opracowania teoretyczne wyraźnie wskazują, iż postrzeganie procesu kształcenia, stosunek do zdobywania wiedzy jest zapośredniczony przez relację z nauczycielami, wykładowcami. R. Jucks, L. Päuler-Kuppinger (2017) na podstawie zrealizowanych badań stawiają tezę, iż można dostrzec związek pomiędzy pozytywnym postrzeganiem przez jednostkę osoby nauczyciela a pozytywnym stosunkiem do uczenia się. Faktem jest, iż nauczyciele, a zwłaszcza ich zachowania dydaktyczne, wychowawcze, odgrywają istotną rolę w nabywaniu wiedzy przez uczniów i późniejszym kształtowaniu się postawy wobec uczenia się – w konsekwencji budzenia się zainteresowania nauką (Yun-Chen H., Shu-Hui L. 2016, Hardman J. 2016). Do podobnych wniosków

doszli R. Maulana, M. Opendakker, R. Bosker (2016), którzy na podstawie zrealizowanych przez siebie badań uznali, iż to, jak uczniowie postrzegają środowisko edukacyjne, a zwłaszcza zachowania nauczycieli (ten czynnik postrzegany jest jako ochraniający zainteresowanie i zaangażowanie w naukę ustawiczną) ma znaczenie dla kształtowania się poziomu motywacji w całościowej edukacji.

Wybrane treści badanych narracji wskazują, iż kobiety, które odniosły sukces zawodowy bardzo często nadają wyjątkowe znaczenie relacjom, które łączyły je z nauczycielami, wykładowcami. Jedna z badanych kobiet wyraża przekonanie, iż podjęła decyzję o wyborze studiów na skutek sugestii nauczycielki (N7: „wybrałam sobie biologię, ale później moja wychowawczyni mówi: wiesz co, dla ciebie to chyba byłyby dobre studia socjologiczne i rzeczywiście w końcu ostatecznie złożyłam dokumenty na socjologię”). Inna kobieta, podejmując decyzję o dalszym toku kształcenia również wzięła pod uwagę oczekiwania swojego nauczyciela fizyki, mimo że ostatecznie wybrała odmienny kierunek kształcenia (N1: „generalnie kończyłam klasę matematyczno-fizyczną (...), więc generalnie do końca trzeciej klasy liceum szłam na Politechnikę, mój fizyk był tego pewien”).

Jeden z fragmentów odkrywa przekonanie kolejnej narratorki o tym, iż wybór prawa jako kierunku kształcenia jest konsekwencją zaangażowania jednej z nauczycielek w realizację zajęć z wiedzy o społeczeństwie. Dzięki wzbogacaniu zajęć wycieczkami, stymulowaniu do samodzielnego myślenia, do samorozwoju, nauczycielce udało się rozbudzić zaciekawienie prawem, które ostatecznie przerodziło się w zainteresowanie formujące dalszy tok ścieżki edukacyjno-zawodowej badanej. W kontekście całości wypowiedzi wywnioskować można, iż ukształtowana w okresie liceum zaangażowana postawa wobec uczenia się, rozwijania się utrzymała się w życiu narratorki do chwili obecnej – taki sam wzór działania można dostrzec u innych badanych kobiet, które odniosły sukces zawodowy.

Dla przykładu:

N4: „wydaje mi się tutaj, że pewną rolę też na pewno odegrali nauczyciele, wydaje mi się, że zwłaszcza ta nauczycielka od WOS-u, która właśnie, no właśnie, poprzez swoje lekcje jakoś zaszczerpała mi taką, takie dążenie do wiedzy (...), żeby nie poprzestawać na tym, co jest już znane, ale żeby samemu tę wiedzę skompletować, jeszcze uzupełnić, jakoś pogłębić i to właśnie takie zainteresowanie prawem właśnie wtedy się u mnie pojawiło i później się pogłębiało”.

W swoich narracjach badane zwracają uwagę na obecność „wspaniałych nauczycieli” na ich ścieżce edukacyjnej wykazujących zaangażowanie w proces nauczania, mających postawę prospołeczną. Z wypowiedzi narratorek wyłania się obraz nauczycieli tolerancyjnych, kompetentnych, przyjaznych, otwartych na relacje z uczniem czy studentem, ale jednocześnie wymagających (badane nadają pozytywne znaczenie partnerskim relacjom z wykładowcami, które jednak opierają się na poczuciu odpowiedzialności i wysokich wymaganiach).

Dla przykładu:

N3: „w późnym okresie szkoły podstawowej jak i liceum miałam co najmniej mogę powiedzieć trzy czwarte składu wspaniałych nauczycieli (...) i mogę powiedzieć, że zarówno wychowawczyni moja (...) była bardzo wymagająca, ale jednocześnie potrafiła kształtować nas no zawsze w takim kierunku kierowania się podstawowymi najważniejszymi wartościami...”.

N5: „od najmłodszych lat mnie tego zresztą uczono, ja miałam zawsze wspianiałych wychowawców, to byli ludzie, którzy mieli postawę społecznikowską”.

N6: „byli mentorami nie tylko zawodowymi, ale też moralnymi”.

N7: „ta socjologia się chyba wyróżniała na tle innych kierunków studiów (...) tam była niebywała otwartość, jeśli idzie o kontakty kadry ze studentami, nasze relacje były w dużym stopniu partnerskie (...) i też taka wolność taka otwartość, co nie znaczy, że wykładowcy jakoś nas rozpieszczali, że traktowali nas przyjaźnie (...) tam dość twardo nas traktowano”.

Badana nr 7 istotne znaczenie przypisuje relacji z nauczycielami w okresie studiów, która oparta była na partnerstwie. Na podstawie tego, iż akcentowała tego rodzaju relację na etapie studiów wyższych można podejrzewać, iż nauczyciele, których spotkała wcześniej wywierali na nią presję, wyznaczali ramy, których nie chciała zaakceptować. Najprawdopodobniej narratorka podejmowała walkę ze środowiskiem szkolnym o przesunięcie granicy dla swojej swobody i niezależności, za co spotykały ją negatywne konsekwencje, np. obniżona ocena ze sprawowania. Podobnych sytuacji doświadczyła inna z badanych kobiet (w jej przypadku środowisko szkolne również podjęło działania na rzecz ograniczania jej swobody w działaniu i sankcjonowało wykazywanie inicjatywy, wyrażanie własnego zdania).

Dla przykładu:

N7: „ja miałam często konflikty z nauczycielami (...) miałam czwórkę ze sprawowania (...) zostałam zawieszona w prawach ucznia”.

N1: „miałam dostateczny ze sprawowania (...) nie akceptowaliśmy nauczycieli, metod nauczania nauczycieli”.

Podsumowując, opisując relacje z nauczycielami, badane zwracają uwagę na ich stymulujący charakter (warto w tym miejscu odnieść się do uwag zawartych w opracowaniu L. Andre, E.M. van Vianen, T.D. Peetsm, 2017, którzy także zwracają uwagę na istnienie zależności pomiędzy intensywnym stymulowaniem jednostki przez rodziców, nauczycieli a wyższym poziomem motywacji do podejmowania aktywności edukacyjnej, koncentracją na nauce). Akcentują kwestię wymagań, jakie stawiali im nauczyciele, które nie ograniczały się tylko do procesu dydaktycznego. Nauczyciele wzmocniali u badanych motywację do nauki, stawiali wyzwania, uczyli pokonywania trudności. W relacje, choć niepozbawione konfliktów, wpisane jest partnerstwo, wzajemne zaufanie, tolerancja i życzliwość. Narratorki opisują nauczycieli jako zaangażowanych w proces nauczania, ale także interesujących się ich życiem pozaszkolnym. Badane głównie w nieformalnych relacjach z nauczycielami uczyły się funkcjonowania w grupie, w społeczeństwie.

Narratorki podkreślają i nadają pozytywne znaczenie takiej relacji z nauczycielami, jaką znały z domu rodzinnego. Akcentują więc jako istotne w relacjach z nauczycielami: stawianie wymagań, swobodę działania, kształtowanie odpowiedzialności za swoje decyzje.

Okoliczności wyboru kierunku studiów wyższych – rekonstrukcja węzłów struktur procesowych (odniesienie do teorii F. Schütze). Analiza literatury wskazuje, iż proces przejścia z poziomu szkoły średniej do wyższej to czas istotny biograficznie. Jest to czas, gdy w sprzyjających okolicznościach u jednostki rozwija się autonomiczny rodzaj motywacji do podejmowania aktywności edukacyjnej, który może

utrzymać się przez długi okres i sprzyjać uczestnictwu w edukacji ustawicznej na dalszych etapach rozwoju zawodowego (Kyndt E., Coertjens L., Daal T., Donche V., Gijbelts D., Petegem P., 2015).

W przebiegu ścieżek edukacyjnych badane wyraźnie akcentują progi przejścia pomiędzy poszczególnymi szczeblami kształcenia. Najistotniejszy okazuje się moment związany z koniecznością wyboru kierunku studiów lub podjęcia decyzji o dalszym toku kształcenia po ukończeniu szkoły średniej (wskazywać na to może chociażby obecność obszernych fragmentów narracyjnych, argumentacyjnych poświęconych tejże tematyce w wielu narracjach).

Wydaje się, iż badanym kobietom trudno było podjąć tak istotną decyzję, jaką jest wybór kierunku kształcenia. W związku z powyższym motywację do podjęcia studiów na określonym kierunku można określić jako przypadkową. Przynajmniej wyraża się w tym, że wybór kierunku studiów często nie był efektem racjonalnej decyzji, ale na przykład sugestii kogoś bliskiego: nauczyciela, przyjaciela, rodzica.

Dla przykładu:

N7: „nie ukrywam, że wybór studiów był trochę przypadkowy (...) wybór studiów socjologii był dosyć przypadkowy, ponieważ, jak mówiłam, z przymusami to jest trochę tak, że mogą studiować wszystko (...) tak trochę czasami człowiek nie wie, co ma wybrać (...) wybrałam sobie biologię (...) biochemię, ale później moja wychowawczyni mówi, wiesz co, dla ciebie to chyba byłyby dobre studia socjologiczne i rzeczywiście w końcu ostatecznie złożyłam dokumenty na socjologię (...) poszłam też trochę dlatego, że tam moja przyjaciółka uznała, że też będzie studiowała socjologię”.

Na podstawie analizy narracji zrekonstruować można również motywy typu negatywnego, np. podjęcie studiów na pedagogice z powodu niedostania się na psychologię czy podjęcie decyzji o studiach na kulturoznawstwie po załamaniu się instytucjonalnego wzoru przebiegu² zakładającego studia na medycynie (N6: „wybrałam sobie studia, ja miałam nawet epizod, że zdawałam na tę medycynę tak jak wszyscy, bo wydawało mi się, że mam zobowiązania wobec rodziców, ale to była jakaś porażka i wszystko zaczęłam od początku, to znaczy nie matematyka, fizyka, chemia tylko przedmioty humanistyczne, zupełnie inne podejście, wybrałam sobie kulturoznawstwo (...), wysłałam 4 aplikacje do 4 Uniwersytetów w Polsce z takim silnym postanowieniem, że który pierwszy odpisze to tam jadę, ja nie byłam wtedy w stanie ocenić jakiś różnic”) lub studia na geografii po uprzedniej, zakończonej porażką, próbie dostania się na historię, a także podjęcie kształcenia w „...pomaturalnym studium zawodowym, które no było związane z budownictwem...” – N5).

W jednej z narracji zidentyfikować można motywację typu instrumentalno-poznawczego. Jedna z badanych kobiet w chwili, w której musiała podjąć decyzję o wyborze studiów miała ukształtowane już zainteresowania. Podejmując studia,

² *Wzorce instytucjonalne przebiegu życia* to sekwencje biograficzne, dla których charakterystyczne jest to, że jednostka zorientowana jest na realizację normatywnych oczekiwań instytucjonalnych, a także społecznych (na przykład normy i oczekiwania szkoły, rodziny, grup rówieśniczych orientują przebieg życia jednostki) (Prawda 1989, s. 84–86, Kaźmierska 1996, s. 42–43, Rokuszewska-Pawełek 2002, Jakob 2003, s. 118–119, Malec 2008, s. 114–117 i inni).

chciała rozwijać się w dziedzinach, które ją fascynowały, ale jednocześnie spełnić oczekiwania rodziny – zwłaszcza ojca.

N3: „mój ojciec zawsze mówił matematyka jest królową nauk, to ja przywiązywałam do tego wielką wagę (...) [sekwencja, która może wskazywać na obecność instytucjonalnego wzoru przebiegu w procesie podejmowania decyzji] moi rodzice kładli wielki nacisk na naukę języka niemieckiego i języka rosyjskiego, bo uważali, że trzeba znać języki sąsiadów, ja byłam od najmłodszych lat uczona w domu tych języków (...) [kolejna sekwencja, która może wskazywać na obecność instytucjonalnego wzoru przebiegu w procesie podejmowania decyzji], ja z wyboru wybrałam ekonomię i bardzo chciałam, ponieważ łączyłam matematykę, znajomość języków obcych i uważałam, że to daje tę możliwość”.

Poniżej zaprezentowane zostaną okoliczności wyboru studiów jako przykłady sytuacji trudnej. Postaram się odtworzyć warunki, jakie temu wyborowi towarzyszyły. Warunki ujęte zostaną z perspektywy opisu struktur procesowych. Jest to prawdopodobny układ struktur procesowych w momencie przełomowym dla biografii edukacyjnych badanych kobiet, tj. w chwili konieczności podjęcia decyzji o toku kształcenia po ukończeniu nauki w szkole średniej.

W jednej z poddanych analizie narracji w sekwencjach biografii z tego okresu tkwi najprawdopodobniej „węzeł” struktur procesowych. Jako pierwszy dzięki aktywności wewnętrznej narratorki złamał się instytucjonalny wzór przebiegu. Badana starała się spełnić oczekiwania nauczyciela fizyki i być konsekwentna w obliczu uprzednio dokonanego wyboru profilu klasy (profil matematyczno-fizyczny).

N1: „generalnie do końca trzeciej klasy liceum szłam na Politechnikę, mój fizyk był tego pewien, dopóki się nie zastanowiłam, to jest właśnie ten element, kiedy ktoś, gdy mówię stop na inne wpływy tak, że ktoś powinien się zastanowić, czego ja chcę, no tak, bo jak tu jesteś, to powinnaś iść na Politechnikę, tylko że maszyny mnie w ogóle nie interesowały”.

Na skutek zadziałania czynników zewnętrznych, jak i refleksji, złamał się intencjonalny plan działania badanej, narratorka nie dostała się na wybrane przez siebie studia, uzyskując zbyt małą liczbę punktów.

N1: „mnie interesują ludzie (...), a zupełnie nie interesują mnie śrubki, wykresy, maszyny, (...) zdawałam na psychologię i tutaj spotkał mnie pierwszy element, byłam podobnie jak Anka piąta czy szósta pod kreską „.

W tym okresie swą obecność zaznaczył także instytucjonalny wzór przebiegu, który pomimo walki badanej przetrwał i ostatecznie przekuł się w biograficzny plan działania (badana została pedagogiem, realizując swą aktywność zawodową, naucza, wychowuje, mimo że zarzekała się, iż nigdy nie zostanie nauczycielką).

N1: „moja mama była nauczycielką (...) sobie przyrzekałam, że nie będę nauczycielką (...) zarzekałam się bardzo, że **w życiu** nie zostanę nauczycielką, tak jak moja mama, bo wiedziałam, czym to pachnie i oczywiście pokrętnie”.

N1: „musiała mieć plan na to, co robić z trójką dzieci, jak je wykształcić i w ogóle mieć pomysł na ich wykształcenie”.

W życiu innej badanej wybór kierunku studiów najprawdopodobniej nie był kwestią problematyczną. Narratorka od zawsze miała „zadatki na nauczycielkę, uczyła lalki miśki i różne tam... dzieci na podwórku i na pewno był taki zadatek na nauczyciela”, uprawiała grę w kosza, więc skończyła Akademię Wychowania Fizycznego i została nauczycielką w-fu.

W jednej z narracji w omawianym okresie dostrzegam oddziaływanie dwóch instytucjonalnych wzorów przebiegu, które ostatecznie przekuły się w biograficzny plan działania³.

N3: „mój ojciec zawsze mówił: matematyka jest królową nauk, to ja przywiązywałam do tego wielką wagę” – w wypowiedzi zaznacza się obecność instytucjonalnego wzoru przebiegu.

N3: „w okresie szkoły podstawowej chodziłam na prywatne lekcje języka niemieckiego, zwłaszcza później angielskiego, także kwestia języków obcych i czytanie książek najbardziej mnie kształtowały...” – w wypowiedzi zaznacza się obecność instytucjonalnego wzoru przebiegu.

N3: „wybrałam ekonomię i bardzo chciałam, ponieważ łączyłam matematykę, znajomość języków obcych i uważałam, że to daje tę możliwość”.

Później badana związała swoje życie zawodowe z ekonomią i stosunkami międzynarodowymi.

W życiu jednej z badanych kobiet wybór studiów był kwestią przypadku. Badana podjęła co najmniej 3 różne plany działania, które najprawdopodobniej wiązały się z obecnością struktury instytucjonalnego wzoru przebiegu (Narratorka podejmując decyzję o podjęciu kształcenia na uczelni wyższej na jakimkolwiek kierunku studiów odczuwała potrzebę spełnienia oczekiwań rodziny).

N4: „stwierdziłam, że chyba będę startować na prawo (...) i jeszcze zdawałam na międzynarodowe stosunki polityczne i filologię angielską”.

W przypadku kolejnej narracji po załamaniu się instytucjonalnego wzoru przebiegu badana podjęła biograficzny plan działania.

N6: „wybrałam sobie studia ja miałam nawet epizod, że zdawałam na tę medycynę tak jak wszyscy, bo wydawało mi się, że mam zobowiązania wobec rodziców i wszystko zaczęłam od początku (...) zupełnie inne podejście – wybrałam sobie kulturoznawstwo”

Instytucjonalny wzór przebiegu
Plan działania

W przypadku innej z badanych kobiet wybór kierunku studiów był także kwestią przypadku, najprawdopodobniej decyzja w tym zakresie zapadła na skutek sugestii „znaczącego innego”. Następnie stała się podstawą dla ukonstytuowania się biograficznego planu działania („moja wychowawczyni mówi dla ciebie to byłyby dobre studia socjologiczne i rzeczywiście w końcu złożyłam dokumenty na socjologię”).

W przypadku jednej z narracji można także dostrzec obecność instytucjonalnego wzoru przebiegu życia („zostałam skierowana... mnie skierowano na ekonomię”).

Kończąc omówienie przełomowego okresu w życiu badanych kobiet, warto zasygnalizować, iż mocno akcentowanymi w narracjach sekwencjami są te, które przywołują sytuacje egzaminów (w tym egzaminu wstępnego na studia). Kilka narratorek

³ *Biograficzne plany/schematy działania* to struktura odzwierciedlająca projekt biograficzny jednostki. Projekt ten może być mniej lub bardziej sprecyzowany. Charakterystyczne jest jednak to, że jednostka podejmuje działanie, które wcześniej zaplanowała. Może również zdarzyć się, że to zewnętrzne okoliczności wymuszają na niej podjęcie nowej aktywności, poprzez co jednostka dokonuje zmian w swoim dotychczasowym życiu. Często w sposób nieintencjonalny. Istotne jest, iż jednostka nie działa pod wpływem przymusu, ale wybiera kierunek działania. Biograficzny plan działania wiąże się z realizacją zamierzeń. Specyficznym rodzajem schematu biograficznego jest „zamiar spróbowania czegoś od nowa” (Prawda 1989, s. 86).

niezwykle detalicznie omawia przebieg egzaminów czy toku studiów. Przyrost aktywności narracyjnej właśnie w tym miejscu świadczyć może o tym, że był to dla narratorki istotny moment.

Dla przykładu:

N6: „było coś, co zadecydowało o tym wszystkim (...), ja mam wrażenie, że są pewne rzeczy, które idą poza nami, my nie mamy na nie wpływu, bo na egzaminie dostałam jakieś tam liczne pytania (...) bieżąca wiedza miała takie znaczenie, bym powiedziała czy ktoś w ogóle jest w stanie coś wchłonąć w siebie (...) i mi zadał pan profesor twórca tego kierunku pytanie (...) proszę podać gatunki i rodzaje literackie, no to mówię liryka, epika, dramat (...), aa reportaż czy to jest gatunek stary czy nowy, na co ja mówię stary stary? no a jaki zna pani stary reportaż, a ja odpowiedziałam Dekameron a on powiedział dziękuję tak”.

W powyżej zamieszczonym fragmencie badana przywołuje sytuację egzaminu wstępnego na studia. Ton wypowiedzi wskazuje, iż towarzyszyły jej wtedy silne emocje. Badana wierzy nawet w obecność sił nadprzyrodzonych, które według niej zdefiniowały przebieg sytuacji egzaminacyjnej.

Zakończenie. Podsumowując, w niniejszym tekście scharakteryzowałam, odnosząc się do zgromadzonego materiału empirycznego, wybrane czynniki, które potencjalnie mogą mieć wpływ na przebieg ścieżek edukacyjnych kobiet, które odniosły sukces zawodowy – i najprawdopodobniej przyczyniły się do ukształtowania aktywnej postawy wobec własnych potrzeb edukacyjnych, w konsekwencji pozytywnego stosunku do podejmowania aktywności związanej z ustawiczną edukacją zawodową. Rozważania w niniejszym tekście skoncentrowały się głównie na dwóch najistotniejszych, zdaniem autorki, typach doświadczeń związanych z przebiegiem procesu kształcenia: doświadczenia z okresu przejścia z poziomu szkoły średniej do wyższej oraz doświadczenia związane z relacjami z nauczycielami. Podjęta w artykule tematyka i problemy zaprezentowane zostały w takim zakresie, w jakim umożliwił to zgromadzony materiał empiryczny o charakterze jakościowym. Myślę, iż w Polsce jest to obszar jeszcze nieeksplorowany badawczo w szerokim zakresie. Jestem jednak przekonana o kluczowej roli doświadczeń z wczesnych etapów kształcenia dla kształtowania się aktywnej postawy edukacyjnej człowieka i sądzę, iż warto poddać ten obszar szeroko zakrojonym badaniom naukowym z wykorzystaniem różnych metod i technik.

Bibliografia

1. Andre L., Annelies E.M. van Vianen, Thea T.D. Peetsma, *Adolescents' and parents' regulatory focus as determinants of future time perspective on school and professional career*, Learning and Individual Differences, Volume 59, October, 2017.
2. Friebel H., *Educational biographies in Germany: From secondary school general education to lifelong learning?*, Australian Journal of Adult Learning, Vol 54, Issue 2, 2014.
3. Hardman J., *Tutor–student interaction in seminar teaching: Implications for professional development*, Active Learning in Higher Education, Vol 17, Issue 1, 2016.
4. Hibbert P., Beech N., Siedlok F., *Leadership Formation: Interpreting Experience*, Academy of Management Learning & Education (2017): amle-2015.

5. Jucks R., Päuler-Kuppinger L., *Perspectives on teaching: Conceptions of teaching and epistemological beliefs of university academics and students in different domains*, *Active Learning in Higher Education*, Vol 18, Issue 1, 2017.
6. Knipprath H., De Rick K., *How Social and Human Capital Predict Participation in Lifelong Learning A Longitudinal Data Analysis*, *Adult Education Quarterly*, Vol 65, Issue 1, 2015.
7. Kyndt E., Coertjens L., Daal T., Donche V., Gijbelts D., Petegem P., *The development of students' motivation in the transition from secondary to higher education: A longitudinal study*, *Learning and Individual Differences*, Volume 39, April 2015.
8. Maulana R., Opendakker M., Bosker R., *Teachers' instructional behaviors as important predictors of academic motivation: Changes and links across the school year*, *Learning and Individual Differences* Volume 50, 2016.
9. Prawda M., *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości (o koncepcji badań biograficznych. Fritza Schütze)*, „*Studia Socjologiczne*”, nr 4, 1989.
10. Schütze F., *Prozeßstrukturen des Lebensablaufs*. In Joachim Matthes, Arno Pfeifenberger & Manfred Stosberg (Eds.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive* (pp. 67–156). Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, 1981.
11. Schütze F., *Biographieforschung und narratives Interview*. *Neue Praxis*, 3, 283–293, 1983.
12. Yun-Chen H., Shu-Hui L. (2016), *Examining charisma in relation to students' interest in learning*, *Active Learning in Higher Education*, Vol. 17, Issue 2, 2016.

dr Ewa KOS

Uniwersytet Łódzki

Katedra Badań Edukacyjnych

ewakos@uni.lodz.pl