

Alicja Jurgiel

DOŚWIADCZANIE DOROSŁOŚCI W BYCIU STUDENTEM. FRAGMENT BADANIA FENOMENOGRFICZNEGO

Wstęp

Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie fragmentu badania fenomenograficznego na temat sensu studiowania oraz roli uczelni w kształceniu osób dorosłych. Podstawą identyfikacji kategorii opisujących dorosłego studenta stały się odpowiedzi respondentów na pytania w wywiadzie semistrukturyzowanym o to, czym jest studiowanie, o oczekiwania wobec uczelni i ich własne zobowiązania wobec niej, o potencjalne znaczenie bycia dorosłym dla współuczestniczenia w procesie kształcenia. Odsłaniając swoje przekonania, doświadczenia (traktowane tutaj jako tożsame), nadając własnej roli specyficzne znaczenie i tworząc jednocześnie jej charakter, studenci ujawniają własny sposób bycia dorosłym studentem. To z kolei pozwala badaczowi odczytać koncepcje znaczeń nadawane rzeczywistości edukacyjnej przez respondentów, a następnie – na tej podstawie – umożliwić zrekonstruowanie mechanizmów doświadczania własnej dorosłości na dwóch polach: studiowania (w ogóle) i uczelni jako miejsca kształcenia.

Należy zaznaczyć, że w analizie fenomenograficznej kategorii opisujące zjawisko (fenomen), składające się na dany typ koncepcji mają charakter indywidualny i kolektywny zarazem, a wynika to z samej natury doświadczanego zjawiska. Zdaniem F. Martona¹ – twórcy tej metody badawczej – poznanie (doświadczanie) ma charakter przekraczający opozycję: przedmiot badania – podmiot poznający, ponieważ człowiek i „obiekt” badania kształtują się wzajemnie, oddziaływując na siebie. To oznacza, że ujawnione na poziomie analizy danych kategorie raz będą wykraczały poza jednostkową wypowiedź respondenta, a innym razem właśnie zostaną zredukowane wyłącznie do indywidualnego sposobu widzenia zjawiska².

W badaniu przeprowadzonym w 2006 roku wzięło udział 25 celowo dobranych respondentów z publicznych i niepublicznych szkół wyższych (uniwersytetów, wyż-

¹ F. M a r t o n, *Phenomenography. A research approach to investigating different understanding of reality*, „Journal of Thought” 1986, Vol. 21, No. 3.

² Fragment wypowiedzi respondenta może jednocześnie trafić do kilku zróżnicowanych pod względem jakości kategorii, ze względu na wielowątkowość, różnorodność kontekstów narracji.

szych szkół zawodowych, politechniki) studentów studiów I i II stopnia, kierunków technicznych i humanistycznych, znajdujących się w okresie tzw. wczesnej dorosłości, tzn. pomiędzy 21. a 35. rokiem życia. Zarówno liczba respondentów, jak i lokalny zasięg badania (Trójmiasto) są uwarunkowane tym, że po analizie dwudziestego piątego wywiadu przestrzeń wynikowa się wyczerpała, tzn. nie pojawiły się jakościowo nowe konteksty w wypowiedziach osób badanych.

Koncepcja bycia dorosłym studentem w świetle pewnego badania fenomenograficznego

Wyłonione na poziomie analizy danych kategorie są pochodną pytań postawionych w wywiadzie o to:

- czym jest dla Ciebie studiowanie (w ogóle);
- czego oczekujesz od uczelni, osób prowadzących zajęcia;
- jakie wymagania stawiasz sobie jako osobie studiującej;
- na ile to, że studentami są osoby dorosłe ma wpływ na prowadzone zajęcia? W jakim zakresie?

Należy jednak zaznaczyć, że wyodrębnienie poszczególnych kategorii wykracza poza odpowiedź udzieloną na jedno konkretne pytanie³. Badacz, niejako „tnąc” w poprzek wypowiedź respondenta, koncentruje się na jej treści, odsłania charakter i potencjał opisywanego fenomenu⁴. Opis koncepcji bycia dorosłym studentem jest rezultatem identyfikacji kategorii składających się na doświadczanie własnej dorosłości w kontekście studiowania i uczelni jako miejsca kształcenia. Oto ich odczytane sensy na poziomie analizy zgromadzonych danych.

Studiowanie jako nieunikniona aktywność współczesnego człowieka

Kategoria „studiowanie” ma w opisie respondentów znamię nieuniknionej aktywności człowieka, pragnącego funkcjonować we współczesnym świecie. Uzasadnieniem jej sensu rządzi rodzaj celu, na który zorientowane zostało podjęte działanie. Nieunikniony

³ Posługuje się tutaj klasycznym ujmowaniem analizy danych w fenomenografii. Możliwy jest także nieco inny tryb postępowania, kiedy badacz przy projektowaniu pytań w wywiadzie podaje jednocześnie sens ich postawienia, wskazując tym samym już na początku projektu kategorie analizy oraz tropy do interpretacji. Tak robi m.in.: L. K o p c i e w i c z, *Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna. Polsko-francuskie studium porównawcze*, Kraków 2005.

⁴ Zob. T. S z k u d l a r e k, M. G a j d a, A. J u r g i e l, L. K o p c i e w i c z, J. M a r z e c, A. M ę c z k o w s k a, M. M e n d e l, *Conceptions of learning among teachers and students in higher education, a swedish-polish comparative study*, [w:] *Antology of social and behavioural sciences*, red. T. Maliszewski, W.J. Wójtowicz, J. Żerko, Linköping 2005.

status studiowania wynika tutaj zarówno z konieczności, jak i wewnętrznej potrzeby podmiotu podyktowanych dopasowaniem się do zewnętrznego świata po to, by:

- 1) znaleźć własne (lepiej) miejsce w strukturze pracy i strukturze społecznej teraz, albo w przyszłości:

Studiowanie to jest dla mnie zdobywanie wiedzy, która **przygotuje mnie do dalszej pracy**, do kariery zawodowej. Zdobyciem wiedzy zgodnie z kierunkiem, na którym studiuje. Oczywiście liczą się też **kontakty i cała sfera kulturalna, ale to jest drugorzędne**. (w. 8, m, 25)⁵

Jest takim trochę zapełnieniem sobie czasu teraz, żeby nie wypaść z obiegu teraz, kiedy nie pracuję. Jest to też spotkanie się z innymi ludźmi, nawiązywanie kontaktów, czasem nowych przyjacieli. Jest to też sposób na to, **żeby nie zmarnować tyle wolnego czasu na jakieś same puste rzeczy, żeby właśnie jakoś go wykorzystać**. (w. 1, k, 24)

W przyszłości **będę miała lepsze wykształcenie, będę mogła zmienić zawód, bo nie chcę do końca życia sprzedawać bielizny na hali**. To nie jest szczyt moich marzeń. (w. 3, k, 22)

- 2) potwierdzić już „zdobyte miejsce” formalnymi kwalifikacjami:

Studiowanie jest dla mnie zdobyciem papierka, który jest mi potrzebny do zatrudnienia w innym miejscu i też dlatego, żeby mnie nie wyrzucili z biura, w którym aktualnie pracuję. **Niestety tak już dzisiaj jest, że wszędzie trzeba mieć wyższe wykształcenie**. Myślę, że to jest czysta kalkulacja z mojej strony i **żeby nie wymogi rynku, to bym nie studiowała tak sama z siebie**. Nie widzę w tym nic przyjemnego. (w. 9, k, 31)

Nieuniknioność studiowania wyraża się także w niezbędnej „ucieczce” człowieka od codziennego życia, obciążonego rutyną, powtarzalnością czynności i ich przewidywalnością. W trosce o zachowanie standardów życia, w którym poznawanie jest naturalną, przypisaną człowiekowi aktywnością i łączy się z koniecznością kontaktów, studiowanie jest rodzajem działania „ochronnego”, chciałoby się powiedzieć – „terapeutycznego”:

Studiowanie to takie poznawanie życia od innej, może nawet lepszej strony. Idziesz na uczelnię i widzisz, że ludzie mają pasję, że czymś się interesują i chcą się z tobą czymś podzielić. Jednak przede wszystkim to spotkanie ludzi-kumpli po prostu, którzy mają podobną sytuację w życiu jak ty i też jak ty chcą się oderwać, pogadać wyluzować, pójść na imprezę. (w. 7, m, 24)

Myślę, że studiowanie jest dla mnie takim sposobem **poznawania nowych ludzi, którzy robią bardzo różne, często ciekawe rzeczy i poprzez kontakt z nimi zarażam się różnymi bakcylami, dowiaduję się fajnych rzeczy, wzbogacam siebie o nowe doświadczenia**. (w. 6, k, 24)

Nieuniknioność studiowania oznacza, że domeną opisu tego procesu jest a) motywacja podjęcia aktywności poznawczej, aby studiujący miał poczucie bycia poin-

⁵ Oznaczenia w nawiasach informują o numerze wywiadu, płci i wieku autora wypowiedzi.

formowanym⁶, b) z jednoczesną świadomością wewnętrznych i zewnętrznych „sił”, sterujących ludzkim zachowaniem. Te ostatnie da się odczytywać jako okoliczności, które mają wpływ na efekty studiowania, tzn. motywują do określonego działania, albo ograniczają wysiłek uczenia się. W opisie studentów owe okoliczności studiowania pojawiają się w dwóch kontekstach, jako:

1) inne pola aktywności dorosłego studenta stanowiące źródło trudności w uczeniu się (dające się odczytać „między wierszami” jako powód do specjalnego traktowania):

Wykładowcy muszą brać także pod uwagę taką kwestię, że głównym zajęciem takich studentów **nie jest nauka, ale praca**. Poza tym przeważnie jest już rodzina, jakiegoś typu obowiązki i trzeba znaleźć czas na wszystko, nie tylko na naukę. (w. 1, k, 24)

2) doświadczenia, pasja, zainteresowania, motywujące uczenie się:

Chodzi o to, żeby uwzględniać nasze zainteresowania, sugestie i pasje. **Przecież studenci mają dużo dobrych pomysłów, ciekawe poglądy. To jest mój kolejny zarzut wobec uczelni: zbyt mało kierunków i specjalności, które są dostosowane do obecnych realiów**. Po prostu one pozostały z dawnych czasów. One jakby zatrzymały się w czasie i nie są odpowiednie do rynku. (w. 6, k, 24)

Uczelnia jako instytucja realizująca zadania adekwatne do wymagań studenta

Opisem kategorii „uczelnia” w wypowiedziach respondentów rządzi adekwatny charakter zadań jako instytucji kształcącej do wymagań studenta. Adekwatność jako domena opisu uczelni rozumiana jest jako:

1) dopasowanie przekazywanej wiedzy i kształtowanych umiejętności do realizowania się w zawodzie, na rynku pracy, w świecie poza uczelnią, z jednoczesnym deprecjonowaniem teoretyzującego charakteru pracy akademickiej, a podkreśleniem znaczenia tych, którzy posługują się wiedzą użyteczną:

Studia dają mi po prostu możliwość, jakąś szansę, otwierają mi furtkę, a to, czy wykorzystam ten prezent – zresztą dla studentów studiów zaocznych dość kosztowny, to tylko moja sprawa, moja w tym głowa. Zmarnuje to, czy wykorzystam, to zależy wyłącznie ode mnie. Studia nigdy nie dadzą ci takiej możliwości, że jesteś ukształtowana, jesteś fantastycznym specem w jakiejś dziedzinie, **one dają możliwość, pewną wiedzę teoretyczną tylko i wyłącznie – niestety**. To trzeba samemu sobie wypracować, inwestować w siebie... Chciałabym, żeby nie uczono nas zbędnych rzeczy, takich suchych faktów, które nie mają odniesienia do polskich realiów, które są czystym filozofowaniem, natomiast rzeczywistość jest całkiem inna. (w. 6, k, 24)

⁶ Poinformowany nie oznacza wiedzący. Por. A. Mę c z k o w s k a, *Edukacja a problem kształtowania relacji społecznych: pomiędzy wyzwaniem podmiotowości a interwencją w związek człowieka i świata*, referat przedstawiony podczas Zjazdu Pedagogicznego 17.09.2007 w Lublinie (maszynopis).

To, co przekazuje ci uczelnia, powinno być jakoś bardziej związane z tym, co dzieje się na rynku, z tym, co można sprzedać, żeby nie było takiej sytuacji, kiedy nauka nie daje ci żadnych perspektyw, ani możliwości realizowania się w pracy..., a ja tego nie widzę” (w. 8, m, 24)

[Uczelnia] Niech mnie wykształci pod kątem mojego przyszłego zawodu. (w. 3, k, 22)

Poza tym nie powinni robić tego jacyś teoretycy, co się naczytali książek, a w życiu nie przełożyli niczego na działania praktyczne. Tacy to chyba nie mają pojęcia, o czym mówią. Tylko przypuszczają, zakładają, nigdy nie są niczego pewni. O tym, czego się uczymy, powinni decydować ci, którzy pracują, ci, którzy czegoś doświadczyli na własnej skórze. Mogliby to być jacyś dyrektorzy firm, na przykład. (w. 3, k, 22)

[Uczelnia] Powinna wykształcić mnie w teorii – żebym nie czuła się w niej jakoś zagubiona, ale także w praktyce – żeby przygotowała mnie do mojego przyszłego zawodu, który chce wykonywać w praktyce, w takich praktycznych zadaniach móc się spełnić. (w. 1, k, 24)

2) zachowanie równowagi pomiędzy obowiązującą kulturą i organizacją studiowania a możliwościami poznawczymi i zainteresowaniami studentów dorosłych w kontekście:

a) metody prowadzenia zajęć zorientowanej na aktywizowanie procesu kształcenia i krytycznego podejścia do tradycyjnej dydaktyki, w kolokwialnym jej rozumieniu:

No, może te zajęcia powinny być prowadzone bardziej interesująco, bo naprawdę mamy takich profesorów, szczególnie tych starszych, którzy tak zanudzają strasznie, że sam usiądzie na krześle i czyta cały czas, jednym tchem, z jakiejś starej książki, którą sam napisał i ludzie śpią [...]. Są też inni, którzy mają swój plan, ale mówią, że jakbyśmy chcieli coś dokładniej, to proszę bardzo. Ponieważ wielu z nas pracuje, to przynosi jakieś problemy na bieżąco i z tymi wykładowcami je rozwiązujemy, albo dyskutujemy na ten temat. Wtedy jest bardzo ciekawie i aż się chce chodzić na takie zajęcia (w. 3, k, 22)

Żeby byli przygotowani i żeby potrafili zaciekawić przedmiotem, który wykładają. Nie tylko wykładali suche fakty i mamrotali coś pod nosem, podczas gdy cała sala głodnych wiedzy studentów śpi. (w. 4, k, 24)

Niby mamy być twórczy, myśleć samodzielnie, ale na egzaminie to najlepiej umieć słowo w słowo z jakiejś książki czy wykładów, bo inaczej można nie zdać (w. 1, k, 24)

Cały program jest narzucany przez wykładającego i my się często mu podporządkowujemy, tak *stricte* po faszystowsku. Nie ma tak naprawdę współpracy i porozumienia z wykładowcami, a myślę, że to ważne. (w. 8, m, 25)

b) problematycznej orientacji na klienta jako wyznacznika zachowań nauczyciela i studenta:

Na przykład wykładowcy, prowadzący ćwiczenia nie są tak bezpośredni. Inaczej zachowują się wobec studentów, którzy czasami mają wyższy status społeczny czy zawodowy niż sami wykładający. Zdarza się, że jakiś student przyjeżdżający samochodem pod szkołę jest inaczej traktowany niż taki przeciętny szary student, który przyjechał autobusem. (w. 8, m 24)

Trzeba by było uwzględnić to, że większość z nas pracuje i nauka, chociaż jest ważna, nie jest naszym głównym, priorytetowym zajęciem. Większość z nas ma rodzinę, męża, dzieci i z nimi związane obowiązki. Nie można na nas nakrzyczeć czy bezczelnie obrazić. **W końcu płacimy za te studia. Dziećmi chyba można bardziej manipulować, w liceum też można zastraszyć – młodzież jeszcze wtedy się przejmuje, stara, zależy jej. My, studenci zaoczni, już tego nie kupimy.** (w. 10, k, 25)

c) promowania formułowania jednakowych wymagań wobec studentów, bez względu na ich wiek, ale niezadowolonia z powodu ponoszenia głównie przez studenta odpowiedzialności za efekty procesu kształcenia:

Nie widzę powodu, dla którego studenci w różnym wieku powinni być odmiennie traktowani. Każdy bez względu na wiek ma się uczyć, chce zdobyć papier, powinien wykonać taką samą robotę i powinno się go traktować jednakowo. To, że ktoś wybrał studia w takim wieku, a nie innym, to nie ma znaczenia. Wszyscy jedziemy na tym samym wózku [...]. Tak więc ludzie powinni być traktowani jednakowo, tym bardziej że dobrze się dogadujemy, pracujemy razem i jest bardzo fajnie. (w. 3, k, 22)

Chodzi o to, że w podstawówce albo w technikum wszystko podawali ci na tacy i prosili, wręcz błagali, abys zdał, nauczył się czegoś, a tu albo chcesz, albo nie chcesz się uczyć – wszystko zależy od ciebie – nikogo to nie obchodzi i wszyscy mają to gdzieś. (w. 7, m, 24)

Doświadczanie dorosłości: pomiędzy nieuniknionym studiowaniem a adekwatnym do wymagań studenta charakterem pracy uczelni

Ujawnione koncepcje znaczeń nadawane studiowaniu i uczelni jako środowisku kształcenia przez studentów studiów zaocznych w niewielkim stopniu wykraczają poza dydaktyczny status uczenia się *sensu stricto*⁷. Za pomocą wyodrębnionych kategorii próbowałam przedstawić, w jaki sposób w nich samych jak w soczewce skupia się postrzeganie edukacyjnego świata przez dorosłych. W ten sposób doświadczanie dorosłości jako wpisanej w studiowanie i bycie na uczelni ma charakter dyskursywnego praktyki, odsłaniającej różnego rodzaju napięcia wynikające z codziennego zmagania się z trudnościami, nadając im jednocześnie status tymczasowy i znacznie głębszy, bo zakotwiczony kulturowo. Nakreślona mapa kontekstów (zaprezentowana w tabeli) tworzących kategorie związane z doświadczaniem dorosłości przez studenta pozwala, jak sadzę, zrekonstruować dwa *pozornie* ścierające się ze sobą „mechanizmy” stawania się dorosłym na obydwu polach.

Pierwszy z nich określiłabym mianem: „przyszedłem (przyszłam) – daj mi wiedzę i umiejętności – uczyni mnie poinformowanym”, drugi: „przyszedłem (przyszłam) – oto jestem – baw mnie”. Każdy z rodzajów doświadczania (konstruowania) własnej doro-

⁷ Zob. T. Bauman, *Dydaktyczny i społeczny status uczenia się*, [w:] *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, red. T. Bauman, Kraków 2005.

Tabela 1

Kontekstualizacja koncepcji: dorosły student

	Konteksty	Konteksty	
Pole 1 – Studiowanie	Cel studiowania: dopasowanie się do zewnętrznego świata: – lepsza pozycja w strukturze społecznej i zatrudnieniu – potwierdzenie już zdobytego miejsca	Uczelnia jako miejsce przekazywania wiedzy (najlepiej użytecznej)	Pole 2 – Uczelnia
	Okoliczności studiowania: – praca, rodzina jako „hamulec” w uczeniu się (powód specjalnego traktowania) – pasje, zainteresowania studenta jako siły motywujące uczenie się	Zachowanie równowagi pomiędzy obowiązującą kulturą i organizacją studiowania a możliwościami poznawczymi i zainteresowaniami studenta: – promowanie aktywizowania procesu kształcenia i krytyka tradycyjnych form nauczania – orientacja na klienta – stawianie wymagań jednakowych dla wszystkich i oczekiwanie, że uczelnia będzie ponosiła odpowiedzialność za dyspozycje studenta do uczenia się (a tym samym efekty kształcenia)	
	Domena opisu: nieuniknioność	Domena opisu: adekwatność	
	Kategoria 1: studiowanie jako nieunikniona aktywność współczesnego człowieka	Kategoria 2: uczelnia jako instytucja realizująca zadania adekwatne do wymagań studenta	

słości w obydwu polach wydaje się mieć charakter w większym stopniu roszczenia niż poczucia indywidualnego zaangażowania. Są to roszczenia wobec uczelni, jak wynika z opisu, podyktowane wyobrażeniem na temat jej funkcjonowania „jako zwyczajnej szkoły”⁸, nieodbiegające swym charakterem od każdej innej. Dlatego tak widoczne jest postawienie siebie jako dorosłego w sytuacji ucznia mało zaangażowanego, myślącego o własnym uczeniu się bardziej w kontekście „obowiązku i przymusu”⁹, niż indywidualnie konstruowanej drogi uczenia się, bardziej w kontekście miejsca zaspakajania własnych potrzeb konsumpcyjnych niż jakiegokolwiek refleksji nad sobą. Jeśli nawet mamy tu do czynienia ze stawianiem wymagań wobec sposobu nauczania, to dotyczą one w większym stopniu rodzaju przekazywanej wiedzy, metod jej transmisji niż sposobów dochodzenia do niej¹⁰. Czy należy się temu dziwić? Śmiem twierdzić, że

⁸ M. M a l e w s k i, *Szkola i uniwersytet – odmienność społecznych funkcji, odrębność edukacyjnych światów*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 1999, nr 2.

⁹ M. M a l e w s k i, *Przymus i wolność w edukacji dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 1.

¹⁰ Autorzy, którzy badają uniwersytet, z nostalgią nawiązują zarówno do szczebli kształcenia S. H e s s e n a, gdzie uniwersytetowi przypisano *metodologiczny rodzaj kształcenia*, jak i do idei uczenia się i badania jako jedności procesu studiowania w ujęciu Humbolta. Od tamtego czasu uniwersytet zmienił swoje oblicze w sensie organizacyjnym, stał się masowy, co zdecydowanie wpływa na rodzaj uprawianej w nim dydaktyki. Zob. S. H e s s e n, *Filozofia, kultura, wychowanie*, Wrocław 1973; T. B a u m a n, *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych*, Gdańsk 2001.

w świetle założeń metodologicznych tego badania nie ma powodu. Ankietowani studenci opowiadają o własnym doświadczeniu, tym samym postrzeganiu świata, który identyfikują z codziennym funkcjonowaniem. Relacjonując „to, co jest”, nakładają doświadczenie na własne wyobrażenie zjawiska, które jednak – zakotwiczone w kulturze – nie pozwala wyjść poza obowiązujący schemat poznawczy. To znaczy postrzegają studiowanie jako fragment formalnej edukacji dorosłych zorientowanej na realizowanie funkcji oświecania, a nie jako proces całościowy, związany z ich własnym rozwojem. Powołując się na dobrze znane andragogom założenia dotyczące dydaktyki dorosłych M. Knowlesa¹¹, można powiedzieć, że dorośli mają potrzebę bycia samosterownymi, korzystania z różnych form uczenia się przez działanie, orientują się na to, co użyteczne tu i teraz, ale w takim znaczeniu i zakresie, w jakim kultura, w której żyją, pozwoli im rozumieć własne doświadczenie, zobaczyć jego sens i nadać mu określoną rangę. W tej perspektywie doświadczenie dorosłości w ujęciu studentów, którzy wzięli udział w badaniu, ma charakter nieuniknionego zadania, sformułowanego adekwatnie do własnych potrzeb, które jednak do końca nie są własne, bo niejako „zaprogramowane” w kulturze i społeczeństwie, w których przyszło im żyć.

ADULTHOOD IN STUDENT LIFE EXPERIENCE. ACTION RESEARCH

S u m m a r y

The aim of the paper is to analyze the category of the adult learner by locating the adulthood in the university context. The author presents the outcomes of a phenomenological research on the ways in which adulthood is experienced by extramural students. The analysis focuses on two areas: studying as an activity conditioned by the contemporary civilization and the extent to which universities meet students' expectations. The results indicate that students are not interested in being involved in the academic progress, but rather locate themselves as subjects willing to be well informed.

¹¹ M. K n o w l e s, *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*, Cambridge 1980.