

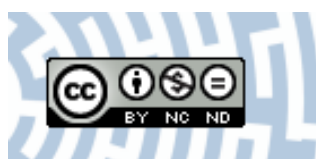


You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Narracje biograficzne a poczucie tożsamości kobiet

Author: Agnieszka Majewska-Kafarowska

Citation style: Majewska-Kafarowska Agnieszka. (2010). Narracje biograficzne a poczucie tożsamości kobiet. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Agnieszka Majewska-Kafarowska

Narracje biograficzne
a poczucie tożsamości kobiet

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2010

Narracje biograficzne
a poczucie tożsamości kobiet



NR 2812

Agnieszka Majewska-Kafarowska

Narracje biograficzne a poczucie tożsamości kobiet

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2010

Redaktor serii: Pedagogika
Anna Nowak

Recenzent
Ewa Solarczyk-Ambrozik

Publikacja będzie dostępna — po wyczerpaniu nakładu — w wersji internetowej:

Śląska Biblioteka Cyfrowa:
www.sbc.org.pl

Spis treści

Wstęp	9
1. Tożsamość kobiet jako kategoria społeczno-kulturowa	13
1.1. Tożsamość w naukach społecznych	13
1.1.1. Przegląd definicji i ujęć	13
1.1.2. O dwóch modelach tożsamości	19
1.1.3. O czynnikach i wyznacznikach tożsamości	23
1.1.4. O poczuciu tożsamości	25
1.1.5. Podsumowanie	28
1.2. Tożsamość w (po)nowoczesności	29
1.2.1. (Po)nowoczesne problemy z tożsamością	29
1.2.2. Tożsamość narracyjna formą tożsamości (po)nowoczesnej	35
1.2.3. Podsumowanie	41
1.3. Tożsamość kobiet jako problem	42
1.3.1. Kobiecość, czyli społeczno-kulturowe egzemplifikacje płci	42
1.3.2. Ciało i jego znaczenie dla tożsamości kobiet, czyli tożsamościowy dyktat	47
1.3.3. Podsumowanie	51
2. Biograficzny wymiar edukacji	53
2.1. O edukacji kobiet	53
2.1.1. Sytuacja życiowa kobiet — uwagi o edukacji, pracy zawodowej i znaczeniu kobiecości	53
2.1.2. Edukacja drogą do samostanowienia?	64
2.1.3. Edukacja instytucjonalna miejscem socjalizacji ról społecznych	71
2.1.4. Podsumowanie	75
2.2. O biografjach edukacyjnych	76

2.2.1. Biografia edukacyjna jako biografia tematyczna	76
2.2.2. Pamięć autobiograficzna i jej znaczenie dla tożsamości człowieka	81
2.2.3. Narracja w konstruowaniu tożsamości	83
2.2.4. Podsumowanie	87
3. Metodologia badań własnych	89
3.1. Badania biograficzne — jakościowe podejście w budowaniu wiedzy o człowieku	89
3.2. Przedmiot i cel badań	96
3.3. Problemy badawcze	99
3.4. Dobór i charakterystyka próby badawczej	101
3.5. Schemat badań	102
3.5.1. Metody zbierania danych	102
3.5.2. Metody analizy danych	105
4. Biografie edukacyjne — prezentacja na podstawie badań własnych	109
4.1. Sylwetki badanych — szkice na podstawie wywiadów narracyjnych	109
4.2. Przedszkole, pamięć znaczących osób i wydarzeń	118
4.2.1. Podsumowanie	122
4.3. Szkoła podstawowa	123
4.3.1. Edukacyjny start i jego uwarunkowania	123
4.3.2. Wypełnianie roli uczennicy	128
4.3.3. Relacje koleżeńskie i atmosfera szkolna	133
4.3.4. Nauczyciele i ich praca	135
4.3.5. Aktywność pozalekcyjna i jej uwarunkowania	139
4.3.6. Uczennice i uczniowie — różnice w zajęciach szkolnych	143
4.3.7. Szkoła zwierciadłem rzeczywistości społeczno-politycznej	144
4.3.8. Podsumowanie	146
4.4. Szkoła średnia	148
4.4.1. Uwarunkowania wyboru szkoły średniej	148
4.4.2. Adaptacja i samopoczucie w „nowej szkole”	153
4.4.3. Przebieg i uwarunkowania funkcjonowania w szkole	156
4.4.4. Nauczyciele w pamięci badanych kobiet	158
4.4.5. Świat zewnętrzny w zwierciadle szkoły średniej	163
4.4.6. Podsumowanie	165
4.5. Szkoła wyższa	166
4.5.1. Przerwa edukacyjna — jej uwarunkowania i znaczenie	166
4.5.2. Motywacja a wybór szkoły, kierunku i trybu kształcenia	172
4.5.3. Wypełnianie roli studentki a samopoczucie i samoocena	175

4.5.4.	Uczestnictwo w grupie, wchodzenie w relacje	178
4.5.5.	Wartość i znaczenie edukacji w opinii badanych	181
4.5.6.	Podsumowanie	186
5.	Czynniki warunkujące poczucie tożsamości — ilustracje empiryczne na podstawie zebranych biografii edukacyjnych	189
5.1.	Jowita — „jestem niedoskonała, dążę do doskonałości”	190
5.1.1.	Podsumowanie	195
5.2.	Agata — „jestem impulsywna i pewna siebie i zawsze taka byłam”	197
5.2.1.	Podsumowanie	201
5.3.	Milena — „jestem osobą bardzo cierpliwą”	202
5.3.1.	Podsumowanie	205
5.4.	Liliana — „nie wierzyłam nigdy w swoje siły”	205
5.4.1.	Podsumowanie	209
5.5.	Matylda — „jestem ciekawska, mam wszechstronne zainteresowania”	210
5.5.1.	Podsumowanie	213
5.6.	Martyna — „jestem bardzo dynamiczna i do bólu szczera”	214
5.6.1.	Podsumowanie	216
5.7.	Łucja — „jestem matką i ojcem”	217
5.7.1.	Podsumowanie	219
5.8.	Anna — „ja jestem takie duże dziecko”	219
5.8.1.	Podsumowanie	222
5.9.	Żaneta — „zawsze byłam bardzo aktywna”	223
5.9.1.	Podsumowanie	225
5.10.	Magdalena — „jestem bardzo lojalna, jak coś komuś obiecuję, to choćby się waliło i paliło, to muszę dotrzymać”	226
5.10.1.	Podsumowanie	228
5.11.	Helena — „mam w sobie taką pewność i spokojnie wypowiadam swoje myśli”	229
5.11.1.	Podsumowanie	231
5.12.	Maria — „zawsze byłam i jestem dobrym słuchaczem”	231
5.12.1.	Podsumowanie	233
5.13.	Kazimiera — „jestem otwarta i szczera, stałam się wreszcie sobą”	234
5.13.1.	Podsumowanie	236
5.14.	Krystyna — „ja jestem taką osobą niewierzącą w siebie”	237
5.14.1.	Podsumowanie	239
5.15.	Gabriela — „jestem taki męski typ kobiety”	239
5.15.1.	Podsumowanie	242
5.16.	Zuzanna — „mam niskie poczucie wartości, ale zawsze byłam wygadana”	242
5.16.1.	Podsumowanie	246

5.17. Emilia — „zawsze byłam bardzo uczuciowa i ciepła”	247
5.17.1. Podsumowanie	249
5.18. Wiktoria — „zawsze byłam bardzo ambitna”	249
5.18.1. Podsumowanie	253
5.19. Wnioski — rola edukacji w kształtowaniu się poczucia tożsamości badanych kobiet	253
Zakończenie	259
Aneksy	263
Bibliografia	269
Summary	283
Résumé	284

Wstęp

Spośród wielu problemów dostrzeganych we współczesnym świecie wybrałam poczucie tożsamości i aktywności edukacyjnej kobiet, a dokładniej rzecz ujmując: biografii edukacyjnej, jako niezwykle interesujące, ważne w obliczu specyfiki współczesności, a jednocześnie uznałam to zagadnienie za nie dość opracowane.

Jedną z bezpośrednich przyczyn rozwoju problematyki kobiecej, jaką w ostatnich latach obserwujemy, jest — w moim mniemaniu — społeczne zjawisko nierównego traktowania płci w wielu dziedzinach życia. Kobiety stanowią połowę społeczeństwa, którego drugą połowę stanowią mężczyźni. Jednak to kobiety, a nie mężczyźni, określane są mianem „druga płć”¹, czego fascynującym dokumentem jest historia ludzkości. Jeszcze bardziej fascynujące jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: dlaczego tak jest? Podejmując próbę odpowiedzi na to pytanie, nie można nie zastanawiać się nad problematyką tożsamości kobiet i mężczyzn, czynników kształtujących tożsamość, a także możliwości rozwoju tożsamości w kontekście współczesnych uwarunkowań kulturowo-społecznych. Szczególnie zaś jest to zasadne w obliczu zmian społecznych, tworzenia się „nowego kontraktu płci”², umożliwiającego wreszcie kobietom, na równi z mężczyznami, poszukiwanie własnej tożsamości, rozumianej w kategoriach zadania do wykonania³.

Edukacja współcześnie jest postrzegana jako wartość niezaprzeczalna, zwłaszcza jeśli mamy na względzie sytuację człowieka w dobie niezwykle zaawansowanego postępu, rozwoju nauk, zmian zachodzących w spo-

¹ Określenie „druga płć” wprowadzone przez Simone de Beauvoir wciąż — wydaje się — nie straciło na aktualności, a minęło przecież prawie 100 lat.

² Zob. *Kobiety w Polsce na przełomie wieków. Nowy kontrakt płci?* Red. M. Fuszara. Warszawa 2002.

³ Zob. A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa 2001.

łeczeństwie, zagrożeń cywilizacyjnych. Szczególnie cenny i uzasadniony wydaje się dziś postulat kształcenia przez całe życie czy idea auto-edukacji i zdefiniowana przez Dzierżymira Jankowskiego jako fragmentu planu życia, strategii życiowej⁴. Codziennosc XXI wieku i specyfika życia zarówno w wymiarze indywidualnym, jednostkowym, lecz przede wszystkim globalnym, czyni dzisiaj — moim zdaniem — bardziej zrozumiałe i bliższe sercu zawarte w tytule przesłanie raportu Edgara Faure'a z 1975 roku: *Uczyć się aby być*⁵. Wyraz „być” rozumiem nieco metaforycznie: jako poczucie tożsamości, obraz „ja”, definicję czy koncepcję siebie. O tym, jak ważna jest problematyka rozwoju tożsamości, nie trzeba przekonywać, wystarczy — za Erikiem Homburgerem Eriksonem — przywołać skutki zaburzeń rozwoju tożsamości, jakie ponosi jednostka: poczucie izolacji, wstydlivość, niepewność, niewiara we własne możliwości, przekonanie, że życie raczej się przytrafia, aniżeli jest intencjonalnie przeżywane, brak planów lub tworzenie planów nierealnych, brak zaufania do ludzi i całego świata czy wreszcie dezintegracja poczucia wewnętrznej spójności⁶. Ponoszone przez jednostkę negatywne skutki mają swoje przełożenie na sytuację społeczną. Innymi słowy: nie dotyczą one tylko samej jednostki, ale mają także wymiar społeczny.

W obliczu narastających w epoce ponowoczesnej zagrożeń tożsamości, edukację należy rozpatrywać także jako czynnik kształtujący tożsamość jednostki, dostarczający licznych okazji i możliwości do zbierania informacji o sobie, pomocny w autodefiniowaniu siebie. Kobiety w Polsce są lepiej wykształcone od mężczyzn, dłużej uczestniczą w edukacji, chętniej ją podejmują i mimo to znajdują się na gorszej, w porównaniu z mężczyznami, pozycji w odniesieniu do wielu obszarów życia społeczno-gospodarczego⁷. To sugeruje, by edukację analizować nie tylko jako czynnik warunkujący jakość życia, ale także jako obszar rozgrywania się i czynnik procesów tożsamościowych. Edukacja towarzyszy kobietom przez wiele lat ich życia, w jej trakcie tworzy się i rozwija tożsamość danej jednostki, dlatego edukację należy rozpatrywać także w odniesieniu do tożsamości, czego próbą ujęcia jest niniejsza praca.

Rozdział 1. poświęciłam teoretycznemu wprowadzeniu w problematykę tożsamości człowieka. Opisałam tożsamość jako problem nauk społecznych, ukazując jego złożoność i wynikającą z tego interdyscyplinarność. Przed-

⁴ Zob. D. Jankowski: *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*. Toruń 1999.

⁵ E. Faure: *Uczyć się, aby być*. Przetł. Z. Zakrzewska, przedmowa do wyd. pol. C. Kupisiewicz. Warszawa 1975.

⁶ Zob. np. L. Witkowski: *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń 2000.

⁷ Zob. np. H. Domański: *Zadowolony niewolnik? Studium o nierówności między mężczyznami i kobietami w Polsce*. Warszawa 1992.

stawiłam różne definicje i koncepcje tożsamości, ze szczególnym podkreśleniem tych, które ujmują tożsamość jako proces całościowy i mieszczą się w perspektywie pedagogiczno-andragogicznej. Szczególną inspiracją były dla mnie koncepcje tożsamości narracyjnej Paula Ricoeura, Anthony'ego Giddensa i Charlesa Taylora. Przeanalizowałam też społeczno-kulturowe uwarunkowania tożsamości kobiet, przedstawiając ich (po)nowoczesny kontekst.

W rozdziale 2. przedmiotem moich teoretycznych rozważań była edukacja kobiet w wymiarze biograficznym. Edukację kobiet rozpatrywałam w odniesieniu do ich sytuacji życiowej, pracy zawodowej, jak również możliwości samostanowienia. Zająłam się także edukacją jako miejscem odbywania się socjalizacji społecznej. Traktując biografię edukacyjną jako biografię tematyczną, ukazałam jej powiązania z biografią całościową, jak również znaczenie pamięci autobiograficznej dla przebiegu narracji biograficznej, ale i dla tożsamości człowieka.

Rozdział 3. poświęciłam na prezentację koncepcji metodologicznej, na podstawie której realizowałam proces badawczy. Pokazuję znaczenie badań jakościowych, szczególnie zaś metody biograficznej, dla budowania wiedzy o człowieku. Przedstawiam także schemat własnych badań.

W rozdziale 4. prezentuję biografie edukacyjne badanych kobiet, uwzględniając etapowość edukacji i wyłaniające się z materiału biograficznego pewne wątki stałe. Tak dokonana prezentacja zebranych biografii stanowić ma wprowadzenie do rozdziału 5., w którym ukazuję poczucie tożsamości badanych kobiet, jak również czynniki, jakie towarzyszyły procesowi kształtowania się ich tożsamości. Rozdział 6. jest z kolei niejako empiryczną ilustracją zagadnień, omawianych w rozdziałach 1. i 2., co potwierdzam w zakończeniu pracy.

1. Tożsamość kobiet jako kategoria społeczno-kulturowa

1.1. Tożsamość w naukach społecznych

1.1.1. Przegląd definicji i ujęć

„Tożsamość” jest pojęciem o charakterze interdyscyplinarnym i stosowane bywa w wielu naukach: antropologii, socjologii, lingwistyce, psychologii i coraz częściej także w pedagogice, będąc pomocnym w opisie różnorodnych zagadnień związanych z wychowaniem, ale nie tylko¹. „Tożsamość” odnajdujemy także w matematyce, logice, naukach przyrodniczych, czyli wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia z porównywaniem rzeczy, cech lub zjawisk albo z „orzekaniem o rzeczy samej”². Termin ten staje się popularny również w publicystyce, w życiu społecznym, chociażby przy okazji zdarzenia takiego jak integracja europejska.

W pracy tej przyjęłam pedagogiczno-andragogiczną perspektywę rozważań teoretycznych, która pozwala rozpatrywać tożsamość właśnie jako kategorię rozwojową i respektuje jej procesualny charakter. Tak rozumiana tożsamość dotyczy zarówno dzieci i młodzieży, jak i ludzi dorosłych. Pozwala to na rozpatrywanie całej biografii człowieka, a zatem: od

¹ Przykładem refleksji pedagogicznej dotyczącej tożsamości niech będzie: L. Witkowski: *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*. Toruń 1988; *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne. Wyzwania dla edukacji XXI wieku*. Red. T. Bajkowski, K. Sawicki. Białystok 2001; *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu i podręcznikach szkolnych*. Red. R. Siemieńska. Warszawa 1997; Z. Melosik, T. Szkudlarek: *Kultura, tożsamość, edukacja, migotanie znaczeń*. Kraków 1998.

² E. Zamojska: *Kulturowa tożsamość młodzieży*. Poznań—Toruń 1998, s. 9.

wczesnego dzieciństwa, poprzez okres szkolny, dorastanie, dorosłość, aż do terażniejszości. Proces kształtowania tożsamości — jak pokażę to później, odwołując się do stanowisk różnych autorów — rozciąga się na całe życie człowieka. Ze względu na złożoność zjawiska tożsamości, konieczne staje się wykorzystanie pojęć wykraczających poza podejście pedagogiczno-andragogiczne i odwołanie się do definicji z obszaru filozofii, psychologii czy socjologii.

Erik Homburger Erikson — jeden z największych autorytetów w rozważaniach i badaniach nad rozwojem człowieka, twórca psychospołecznej koncepcji rozwoju człowieka, w której kluczowym terminem jest tożsamość, stwierdził, że dla współczesnego człowieka pojęcie tożsamości staje się tak ważne jak pojęcie popędu seksualnego było ważne dla ludzi żyjących w czasach Freuda³.

Jako jeden z pierwszych pojęcia „tożsamość” w literaturze użył, w roku 1919, Victor Tausk, odnosząc je do faktu, iż ludzie wciąż odkrywają i doświadczają siebie na nowo⁴. Treścią znaczeniową pojęcia „tożsamość”, w jego ujęciu, było doświadczanie siebie samych jako względnie stałych, a jednocześnie zmieniających się w ciągu swego życia. Znaczenie pojęcia „tożsamość” z biegiem lat ulegało zmianom. Długo funkcjonowało głównie jako kategoria kliniczna, opisująca zaburzenia osobowości. Współcześnie termin ten, oprócz odniesienia do patologii osobowości, stosowany jest coraz częściej także do opisu, charakterystyki funkcjonowania człowieka jako jednostki (aspekt intrapsychoiczny, odniesienie do centrum osobowego człowieka) bądź członka grupy społecznej, kulturowej (aspekt interpsychoiczny, odniesienie do powiązań społecznych człowieka). Najczęściej jednak termin „tożsamość” stosuje się w aspekcie rozwojowym (rozwoju tożsamości także), aspekcie fenomenologicznym, poznawczym oraz klinicznym⁵.

Rozpatrując tożsamość w **aspekcie rozwojowym**, wskazuje się na jej źródła: wchodzenie w interakcje oraz identyfikacja z osobami znaczącymi, jak też zmiany, jakie osoba odczuwa we własnym rozwoju, szczególnie w okresie dorastania. W **podejściu fenomenologicznym** tożsamość rozpatruje się w odniesieniu do realistycznego obrazu siebie, poczucia ciągłości podmiotu, spójności w zmieniających się warunkach rozwojowych, niepowtarzalności własnej osoby, integracji doświadczenia indywidualnego, solidarności z ideałami własnej grupy kulturowej⁶. W **aspekcie poznaw-**

³ Por. A. Bikont: *Tożsamość społeczna — teorie, hipotezy, znaki zapytania*. W: *Studia nad spostrzeganiem relacji ja — inni. Tożsamość, indywidualizacja — przynależność*. Red. M. Jarymowicz. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź 1988, s. 15.

⁴ Zob. M. Majczyńska: *Podmiotowość a tożsamość*. W: *Tożsamość człowieka*. Red. A. Gałdowa. Kraków 2000, s. 43.

⁵ Ibidem, s. 43 i dalej.

⁶ Zob. ibidem, s. 44 oraz A. Bikont: *Tożsamość społeczna...*, s. 17.

czym tożsamość traktuje się jako system samowiedzy, schemat czy zbiór cech schematowych⁷. Tożsamość w **ujęciu klinicznym** ukazywana jest z perspektywy jej zaburzeń (stopniując zaburzenia tożsamości: od konsolidacji, poprzez rozmycie, dysocjację, aż do rozpadu).

Kliniczne podejście do problemów tożsamości na ogół determinuje sposób definiowania tożsamości jako poczucia tożsamości, czyli poczucia indywidualnego istnienia⁸. Pacjent, w rozumieniu klinicznym, czy uczestnik terapii, ma problemy nie z tożsamością (bo jakąś tożsamość każdy ma), ale z poczuciem tożsamości, subiektywnym odczuciem, kim jest, jakim jest. Ma problemy z określeniem siebie, ze świadomością siebie, zaś o jego problemach orzeka się na podstawie subiektywnej relacji pacjenta o jego samoświadomości, samowiedzy⁹.

Hanna Malewska-Peyre w swoich pracach, używając terminu „tożsamość”, odwołuje się do następującej definicji: „tożsamość jest względnie stałą strukturą uczuć, wartości i przedstawień (reprezentacji) doświadczeń i projektów odnoszących się do »ja«. Względnie trwałą, ponieważ ulega modyfikacjom pod wpływem nowych doświadczeń i potrzeb adaptacji do otoczenia”¹⁰. Zatem tak rozumiana tożsamość (zgodnie z podejściem fenomenologicznym) to innymi słowy poczucie bycia sobą pomimo zmian zachodzących w czasie (zmian fizycznych i psychicznych). Zmiany zachodzące w czasie w sferze fizycznej i psychicznej człowieka są czymś naturalnym i nieuchronnym zarazem, czymś, co wynika z istoty życia ludzkiego. Tożsamość, w ujęciu tej autorki, jest pewną stałą strukturą, która na skutek zachodzących zmian ulega jedynie pewnym modyfikacjom, tym samym daje poczucie ciągłości siebie. Ta definicja jest mi bliska z uwagi na fakt, iż wyraz „poczucie” zakłada subiektywne odczucie jednostki o sobie oraz nawiązuje do niezwykle istotnego w rozważaniach nad tożsamością człowieka kryterium czasu.

Przykład poznawczego ujęcia tożsamości stanowić może definicja H. Rodrigueza Tomé i F. Bariauda, którzy tożsamość jednostki określają jako „zespół wyobrażeń, uczuć, sądów, wspomnień i projektów podmiotu, które odnosi on wobec siebie”¹¹.

⁷ Takie podejście do tożsamości prezentują m.in. Jarymowicz, Tajfel, Schlenker czy Codol. Zob. *Studia nad spostrzeganiem...*

⁸ Zob. M. Sokolik: *Kliniczna problematyka poczucia tożsamości*. Warszawa 1988.

⁹ Szeroko kliniczny sposób ujmowania tożsamości przedstawiony został w: M. Sokolik: *Kliniczna problematyka poczucia tożsamości...* Zob. też: P. Szczukiewicz: *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*. Lublin 1998.

¹⁰ H. Malewska-Peyre: *Ciągłość i zmiana tożsamości*. „Kultura i Społeczeństwo” 2000, nr 1, s. 129.

¹¹ Podają za: Z. Bokszański: *Tożsamość, interakcja, grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*. Łódź 1989, s. 12.

Wskazując na przedstawicieli rozwojowego podejścia do zagadnienia tożsamości, nie można nie wymienić tutaj dwóch twórców koncepcji tożsamości: Erika Homburgera Eriksona, autora psychospołecznej koncepcji rozwoju, oraz Paula Ricoeura, twórcy koncepcji tożsamości narracyjnej. E.H. Erikson pojęcie tożsamości uczynił kluczowym w zbudowanej przez siebie psychospołecznej koncepcji rozwoju. Pomimo tego nie dokonał ostatecznego określenia teoretycznego pojęcia „tożsamość”. Nie postawił jednej, konkretnej, uniwersalnej definicji tożsamości. Za to wielokrotnie i wielostronnie analizował w swoich pracach różne aspekty tożsamości, biorąc pod uwagę różne punkty widzenia: biograficzny, patograficzny i teoretyczny, czyniąc ważnym także kontekst, w jakim pojawia się pojęcie tożsamości¹². To, w mojej opinii, kolejny argument (po interdyscyplinarnym charakterze tegoż zagadnienia) na poparcie faktu, jak szerokie zjawisko opisuje termin „tożsamość”. E.H. Erikson dokonał rzeczy ważnej, a mianowicie — jak pisze Piotr Szczukiewicz¹³ — po pierwsze umieścił pojęcie „tożsamość” w kontekście rozwoju *ego*, po drugie zaś — związał pojęcie „tożsamość” ze społecznym bytem osoby. Dodać należy, iż to właśnie E.H. Erikson dokonał przełomu, czyniąc tożsamość przedmiotem analizy u ludzi zdrowych, ujmując tożsamość właśnie w aspekcie rozwojowym. W swoich pracach autor poprzez podanie kilku wymiarów tożsamości próbuje ograniczyć nieco wieloznaczność tego terminu. Traktuje tożsamość jako pewien „proces jednoczesnej refleksji i obserwacji — proces, który ma miejsce na wszystkich poziomach umysłowego funkcjonowania. W procesie tym jednostka dokonuje oceny siebie. Najpierw w świetle tego, co i w jaki sposób sądzą o niej inni, którzy porównują ją ze sobą, używając znaczącej dla nich typologii. Zarazem jednak jednostka osądza ich sposób oceniania poprzez to, jak sama postrzega siebie na tle innych, i w odniesieniu do typologii, którą ona sama uznaje za znaczącą”¹⁴. Proces ten ma prowadzić jednostkę do stwierdzenia, że jest przedstawicielem np. określonego zawodu, rasy, religii, orientacji seksualnej itp.

W swoich pracach E.H. Erikson przechodzi od szerokiego traktowania tożsamości do ujmowania jej jako swego rodzaju rzeczywistości w stanie formowania się, aż do tożsamości *ego*¹⁵. Ponadto Eriksonowskie ujęcie tożsamości nawiązuje także do ważnej dla niniejszej pracy, a występującej w naukach humanistycznych, koncepcji tożsamości człowieka rozpatrywanej w dwóch formach: tożsamości osobistej i tożsamości społecznej.

¹² Zob. L. Witkowski: *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń 2000, s. 164 i dalej.

¹³ P. Szczukiewicz: *Rozwój psychospołeczny a tożsamość...*, s. 58 i dalej.

¹⁴ E.H. Erikson: *Identity Youth and Crisis*. New York 1968, s. 22—23. Podaję za: P. Szczukiewicz: *Rozwój psychospołeczny a tożsamość...*, s. 56.

¹⁵ P. Szczukiewicz: *Rozwój psychospołeczny a tożsamość...*, s. 56.

Paul Ricoeur próbę zdefiniowania terminu „tożsamość osobowa” zaczął od rozróżnienia dwóch biegunów tożsamości. Proponuje on pojęcie to rozbić na dwa, wyróżniając:

- tożsamość tego, co jednakowe, takie samo (z łac. *idem*, z franc. *même*, z ang. *same*, z niem. *selbig, gleich*),
- tożsamość siebie samego (z łac. *ipse*, z franc. *soi*, z ang. *Self*, z niem. *Selbst*)¹⁶.

Tak wnikliwie ujęcie, z uwzględnieniem aspektu językowego, uświadamia, jak trudno uchwycić istniejące między tymi dwoma pojęciami subtelne różnice, a w ostatecznym rozrachunku mogą mieć kluczowe znaczenie. P. Ricoeur, podobnie jak H. Malewska-Peyre, odwołuje się do zjawiska trwałości w czasie. Jednak P. Ricoeur kryterium trwałości w czasie ujmuje nieco szerzej i za jego pomocą egzemplifikuje różnice pomiędzy wspomnianymi pojęciami tożsamości „idem” i „ipse”. Biorąc pod uwagę rozwój danego człowieka i na przykład wpisane w rozwój zjawisko starzenia się, zrozumieć można, że jedna i ta sama osoba nie jest identyczna na kontinuum czasu. Dlatego P. Ricoeur proponuje posłużyć się kryterium nieprzerwanej ciągłości pomiędzy pierwszym a ostatnim stadium tego, co uznajemy za tę samą jednostkę, czyli właśnie kryterium czasu. Innymi słowy, P. Ricoeur definiuje tożsamość jako poczucie stałości, rozumiane jako ciągłość w czasie i niezależność od sytuacji, poczucie wewnętrznej spójności i poczucie odrębności. Tak postawiona definicja tożsamości zgodna jest z obraną przeze mnie pedagogiczno-andragogiczną perspektywą rozważań, bowiem uznaje, iż kształtowanie się tożsamości obejmuje całe życie człowieka.

Jak pisałam na początku rozdziału, termin „tożsamość” występuje w wielu naukach społecznych, dlatego ciekawe i konieczne wydaje się odwołanie do jeszcze innych sposobów jego ujmowania, obrazując tym samym jego różnorodność.

Definicję tożsamości w ujęciu socjologicznym sformułował Jan Szczępański. Traktuje on człowieka jako istotę społeczną, zaznaczając fakt podlegania człowieka określonym regułom społecznym, normom kulturowym. W kontekście niniejszych rozważań jest to cenne, gdyż dotykamy tu pośrednio czynników kształtujących tożsamość, o czym będzie później mowa. Uznaje on, że tożsamość „można pojmować behawioralnie, ontologicznie i funkcjonalnie. W pierwszym znaczeniu tożsamość człowieka przejawia się w trwałości i ciągłości sposobów zachowań, zwłaszcza działań celowych, a także zachowań odruchowych, nieświadomych. Ontologicznie tożsamość jest trwałością i ciągłością cech i własności, organizmu, psychiki, zwłaszcza charakteru. Funkcjonalnie tożsamość wynika z ciągłości ról i pozycji w różnych systemach społecznych i kulturowych nawet wtedy, gdy nie

¹⁶ P. Ricoeur: *Filozofia osoby*. Przeł. M. Frankiewicz. Kraków 1998, s. 33.

wywołują one ze strony jednostki określonych zachowań, gdy ktoś utrzymuje swoje funkcje przy zupełnej bierności, ale przy powszechnym przekonaniu, że spełnia on funkcje nadal”¹⁷. Na podkreślenie zasługuje fakt występowania kryterium trwałości i ciągłości we wszystkich aspektach: behawioralnym, ontologicznym i funkcjonalnym. Wyraźnie jednak brakuje tutaj indywidualnego kreowania siebie, swojej tożsamości, jak również subiektywnego poczucia siebie. Ten element nie pojawia się w żadnym z proponowanych przez autora ujęć tożsamości.

Hermann Bausinger stawia definicję tożsamości w wielu miejscach pokrewną ujęciu J. Szczepańskiego. Tożsamość pojmuje jako pewną „całość konstruktów podmiotu odnoszonych wobec siebie — całość ta nie jest prostym zsumowaniem elementów, jest to ich układ w jakiś sposób zintegrowany”¹⁸. Owe elementy, zdaniem H. Bausingera, wynikają z identyfikacji z innymi osobami, grupami czy pewnymi strukturami społecznymi, jako częściami systemu ja — inny. Elementy tego układu, jakim jest tożsamość, mogą być także pochodnymi kategorii kulturowych, np. wartości, norm. Ujęcie tożsamości proponowane przez H. Bausingera, choć respektuje ważne tutaj czynniki społeczne i kulturowe, ma jednak charakter przedmiotowy, co kłóci się z przyjętą przeze mnie perspektywą podmiotowego rozpatrywania tożsamości, przejawiającą się w subiektywnym jej odczuciu, mieszczącym się w określeniu: poczucie tożsamości.

Zbigniew Bokszański przypisuje pojęciu „tożsamość” kontynuację w czasie pewnych cech czy pewnej osobowości. Termin ten, w jego ujęciu, „wskazuje na fakt pozostawania ciągle [...] tym samym; bycie kimś, kto jest tożsamy z sobą z przeszłości, a więc tożsamy ze swoimi przeszłymi wartościami, myślami i działaniami”¹⁹. I choć autor ten nie wspomina wprost, że pozostawanie tym samym odbywa się mimo zachodzących zmian, to dokonuje tego poprzez przyrównanie swojego stanowiska do stanowiska E.H. Eriksona, przywołując te same kryteria tożsamości. Ponadto, występuje tu również kryterium czasu, które czyni to ujęcie tożsamości bliskim ujęciu także P. Ricoeura, który tożsamość człowieka postrzegał w odniesieniu do kontinuum czasu, jakim jest bieg życia ludzkiego. Podejście Z. Bokszańskiego w dużej mierze opiera się na stanowiskach Eriksona i Ricoeura w kwestii kryteriów tożsamości. W mojej opinii, jest to ważne, ponieważ zarówno Erikson, jak i Ricoeur dokonali bardzo dokładnej charakterystyki wymienionych przez siebie kryteriów, które stały się już kanonem w rozważaniach nad tożsamością człowieka.

¹⁷ J. Szczepański: *O indywidualności*. Warszawa 1988, s. 108.

¹⁸ H. Bausinger: *Senseless identity*. In: *Identity: Personal and Socio-Cultural. A Symposium*. Ed. A. Jakobson-Widding. Uppsala 1983, s. 337. Podaję za: Z. Bokszański: *Tożsamość, interakcja, grupa...*, s. 12.

¹⁹ Z. Bokszański: *Tożsamość, interakcja...*, s. 16.

1.1.2. O dwóch modelach tożsamości

W literaturze przedmiotu można znaleźć różne modele koncepcji tożsamości, budowane w celu teoretycznego uporządkowania terminologicznych różnic w pojmowaniu zjawiska. Spośród wielu modeli, w mojej opinii, na uwagę zasługuje propozycja typologii R. Robbinsa oraz występujący powszechnie w psychologii społecznej model, w ramach którego rozpatruje się tożsamość w dwóch zakresach: jako tożsamość osobistą (indywidualną) i tożsamość społeczną. Tym, co łączy te dwa modele, jest przejrzystość kryteriów oraz fakt, iż odrzucają one ograniczenia i partykularyzmy poszczególnych dyscyplin, na rzecz ogólności i całościowego spojrzenia na problematykę tożsamości.

R. Robbins²⁰ respektuje dorobek wielu dyscyplin naukowych, m.in. psychologii społecznej, socjologii, antropologii kultury, nie ogranicza się do jednej z nich i nie zaznacza granic pomiędzy poszczególnymi dyscyplinami. Wydaje się to zasadne i cenne ze względu na interdyscyplinarny charakter problematyki tożsamości. R. Robbins wymienił następujące typy modeli tożsamości:

- model zdrowia tożsamości,
- model interakcyjny tożsamości,
- model światopoglądowy tożsamości²¹.

W modelu pierwszym tożsamość rozpatruje się jako warunek zdrowia psychicznego jednostki. Tożsamość ma tu spełniać rolę czynnika integrującego doświadczenia jednostki. Głównym reprezentantem modelu zdrowia jest E.H. Erikson, twórca psychospołecznej koncepcji rozwoju. W kolejnym modelu tożsamość rozpatrywana jest jako „przedmiot, wynik i zasób interakcji”²², zaś jej formowanie i podtrzymywanie odbywa się poprzez społeczną interakcję. Do modelu interakcyjnego, w którym istotny jest termin „aktor społeczny”, zaliczane są koncepcje Ervinga Goofmana czy Anzelma I. Straussa. Model światopoglądowy tożsamości odwołuje się często do takich pojęć, jak: „wartość”, „wzór kultury”, „etos”. Przyjmuje się, iż ludzkie społeczne życie zależy od pojęcia „self” i od oceny postępowania jednostki w odniesieniu do społecznie uznawanych i sankcjonowanych standardów zachowania. Głównym reprezentantem modelu światopoglądowego jest Robin Turner.

Z. Bokszański zaproponował, by typologię R. Robbinsa uzupełnić o czwarty model i nazwał go egologicznym modelem tożsamości. Cechą

²⁰ Podaję za: Z. Bokszański: *Tożsamość jednostki*. „Kultura i Społeczeństwo” 1988, nr 2.

²¹ Ibidem, s. 8.

²² M. Melchior: *Społeczna tożsamość jednostki (w świetle wywiadów z Polakami pochodzenia żydowskiego urodzonymi w latach 1944—1955)*. Warszawa 1990, s. 35.

tego modelu jest traktowanie autodefinicji aktora społecznego jako odrębnego pola badań, tworząc odrębną dyscyplinę: egologię²³.

Typologia R. Robbinsa bardzo szeroko ujmuje tożsamość, co wcześniej uznałam za istotne, mając na myśli obszar teoretycznych rozważań i zarazem próbę uporządkowania podejść. Jednakże typologia ta prezentuje modele tożsamości, wyróżniając takie koncepcje tożsamości (ujęcia), które poza koncepcją E.H. Eriksona nie mieszczą się w przyjętej przeze mnie perspektywie pedagogiczno-andragogicznej. Mam na myśli brak wyróżnienia tych koncepcji, które ujmują tożsamość jako kategorię rozwojową. W ujęciu R. Robbinsa, koncepcja E.H. Eriksona zaliczona została do modelu zdrowia, sugerując posługiwanie się nią przy orzekaniu o tożsamości w kategoriach zdrowia psychicznego bądź jego braku. Te kategorie nie zostały ujęte w niniejszej pracy. Tym samym omawiana typologia staje się nieprzydatna do dalszych rozważań.

Ciekawym podejściem jest występujące w psychologii społecznej wyróżnienie w tożsamości dwóch aspektów, czy — jak to określa Anna Bikont²⁴ — dwóch podsystemów: tożsamość osobista (indywidualna) i tożsamość społeczna. Rozróżnienie indywidualnego i społecznego aspektu tożsamości jest wyrazem dwoistości natury człowieka. Faktu, iż jest on zarówno odrębną jednostką, jak i członkiem społeczeństwa. Byt człowieka jest jednocześnie odrębny i jednocześnie podobny do innych. Dualizm ten nie przejawia się przeciwstawianiem w człowieku tego, co indywidualne, temu, co zbiorowe, czy na odwrót. Należy raczej postrzegać go jako dwuaspektowość tego samego zjawiska²⁵. Tożsamość osobista definiowana jest jako zbiór samookreśleń złożonych z cech, za pomocą których jednostka opisuje własną osobę, w kategoriach „ja” — „inni”, oraz „ja” — nie „ja” (cechy charakteru, temperament, wspomnienia, doświadczenia). Tożsamość osobista zapewnia poczucie ciągłości, spójności oraz poczucie wyjątkowości własnej osoby. Tożsamość społeczna to zbiór samookreśleń, za pomocą których jednostka opisuje własną osobę, w kategoriach „my” — „inni”, oraz „my” — nie „my” (system idei, odczuć, zwyczajów, które wyrażają grupę, do której należymy). Tożsamość społeczna zapewnia poczucie ciągłości, spójności oraz podobieństwa w ramach zaszeregowania²⁶. Możemy tu mówić o jej dwupostaciowości: tożsamość społeczna jako tożsamość płciowa i grupowa, ponieważ związana jest zarówno z przynależnością do grup społecznych (np. zawodowej) i pełnieniem roli społecznej związanej z płcią (np. matki). Tożsamość płciowa to jakby społeczne konsekwencje wynikające z biologicznego faktu przynależności do określonej płci. W lite-

²³ Z. Bokszański: *Tożsamość jednostki...*, s. 8.

²⁴ A. Bikont: *Tożsamość społeczna...*, s. 29.

²⁵ J. Miluska: *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*. Poznań 1996, s. 11.

²⁶ Zob.: *Studia nad spostrzeganiem...*, s. 20—30.

raturze psychologicznej tożsamość płciowa nazywana też zamiennie płcią psychologiczną²⁷, bardzo mocno związana jest z problematyką „ja” człowieka (kształtowaniem, funkcjonowaniem, specyfiką). Tożsamość płciowa uważana jest za jeden z bardziej istotnych elementów tworzących „ja”.

Śledząc literaturę psychologiczną, znaleźć można wiele ciekawych i istotnych poznawczo podejść oraz teorii, mogących się przydać w pedagogicznych rozważaniach nad problematyką tożsamości i edukacji kobiet. W teoriach tych nie tyle chodzi o specyfikę tożsamości kobiet, ile ukazują one różnice występujące w konstruowaniu, funkcjonowaniu i zawartości „ja” kobiet i „ja” mężczyzn, co przydatne jest w zrozumieniu społecznego różnicowania płci. Na uwagę zasługuje tu koncepcja Carol Giligan i Nancy Chodorow, które scharakteryzowały „ja” dziewczynek jako „ja związane”, zaś „ja” chłopców jako „ja oddzielone”. Konsekwencją tego jest przedstawienie kobiecej tożsamości jako „przypisanej” (silna identyfikacja z matką), a męskiej tożsamości jako „zdobywanej” (co jest wywołane oddzieleniem „ja” chłopca od matki i koniecznością poszukiwania tożsamości męskiej, co domaga się nieustannego potwierdzania i podtrzymywania męskości). Nancy Chodorow twierdzi: żeby móc rozwinąć swoją tożsamość, dziecko musi odłączyć się od matki. Jednakże dziewczynki łatwiej budują swoją tożsamość, ponieważ zawsze identyfikowały się z matkami i tak naprawdę na zawsze pozostają związane z matką (stąd określenie „ja związane”). Chłopcy również identyfikują się z matką w okresie wczesnodziecięcym. Jednakże by móc zdobyć męską tożsamość, muszą się odseparować od matek, co często odbywa się poprzez negację wszelkiej kobiecości (stąd „ja zdobywane”). Koncepcja ta w dużej mierze wyjaśnia głębokie, występujące od wczesnego dzieciństwa różnice płci²⁸.

Inną niezwykle ciekawą koncepcją jest propozycja Carol Giligan, która w odniesieniu do teorii stadiów moralnego rozwoju Kohlberga stwierdziła, iż rozwój moralny kobiet różni się od rozwoju moralnego mężczyzn²⁹. Zdaniem Giligan, sądy moralne mężczyzn opierają się na regułach sprawiedliwości (etyka sprawiedliwości), zaś sądy moralne kobiet na regułach współczucia i troski (etyka opieki). W dużej mierze ma to związek ze specyfiką „ja” kobiecego i „ja” męskiego. Etyka opieki występująca u kobiet jest bowiem wynikiem identyfikacji z matką, w której rolę wpisana jest opie-

²⁷ Określenie to wprowadziła Janet Spence, twierdzi ona, że: „tożsamość płciową powinno się uważać za prymitywne, nieartykułowane pojęcie siebie, z którego zrezygnowano na przedwerbalnym okresie rozwoju i utrzymano je na poziomie niezwerbalizowanym”. Podają za: E. Mandal: *Kobiecość i męskość. Popularne opinie a badania naukowe*. Warszawa 2003, s. 48.

²⁸ Zob. np. ibidem; E. Mandal: *Kobiecość i męskość w psychologii*. W: *Tożsamość społeczno-kulturowa płci*. Red. A. Barska, E. Mandal. Opole 2005.

²⁹ E. Mandal: *Kobiecość i męskość...*, s. 31.

kuńczość, troska, dobroć, wrażliwość. W tym kontekście kolejną istotną kwestią, dookreślającą specyfikę tożsamości płci, jest fenomen kouzależnienia (współuzależnienie), który dotyczy głównie kobiet. P. Mellody stwierdza, że kouzależnienie dotyczy głównie kobiet, czego przyczyn upatruje w socjalizacji i specyfice kobiecego „ja”: „ja związanego”, a „ja współzależnego”, „ja nieoddzielonego”³⁰. Nastawienie kobiet na innych ludzi, na przywiązanie, troskę predestynuje je do współuzależnienia poprzez empatię, zaangażowanie emocjonalne i obowiązującą w osądzaniu innych etykę opieki. Kouzależnienie bardzo rzadko dotyczy mężczyzn, przed czym chroni ich „ja oddzielone”, nastawienie na rozwój indywidualizmu, potrzeba osiągnięć i wreszcie etyka sprawiedliwości, która pozwala separować się, a tym samym chronić się przed współuzależnieniem.

Poza wspomnianymi powyżej koncepcjami tożsamości płciowej warto by wspomnieć jeszcze o teorii Janet Spence, która analizowała różnice występujące w samoocenie kobiet i mężczyzn, jak również teorię schematów płciowych Sandry Bem czy poniekąd opozycyjną w stosunku do teorii S. Bem teorię Hazel Markus. Teorie te stanowią istotną treść problematyki z zakresu psychologii gender, lecz ze względu na ich obszerność oraz specyfikę niniejszej pracy nie poświęcam im tu więcej uwagi³¹.

Człowiek jest specyficzną całością, w obrębie której możemy wyodrębnić pewne obszary, aspekty. Dlatego też tożsamość człowieka należy postrzegać jako całość, w obrębie której występują pewne specyficzne zakresy, obszary. Tak jak dwoista jest natura człowieka, tak dwuaspektowe jest zjawisko tożsamości. Niełatwym jest bowiem rozgraniczenie dwóch aspektów tożsamości: osobistego i społecznego³². Jak pisze Hanna Malewska-Peyre, „ta sama osoba może być serdeczna, inteligentna, lubić grać w piłkę nożną oraz być przedsiębiorcą i zwolennikiem demokracji”³³. Jednakowoż świadomość tejże dwoistości i dążenie do drobiazgowej analizy, w moim przekonaniu, przybliży nas do zrozumienia człowieczeństwa w wymiarze indywidualnym i społecznym. Analizowane w dalszej części pracy biografie edukacyjne kobiet dotykać będą obydwu tych bytów człowieka: indywidualnego i społecznego, co — jak pisałam — wynika z natury człowieka. Dlatego świadomo-

³⁰ Zob. Eadem: *Socjalizacja ról społecznych związanych z płcią*. W: *Współczesne problemy socjalizacji*. Red. E. Mandal, R. Stefańska-Klar. Katowice 1995.

³¹ Teorie te bardzo wnikliwie opisują specyfikę tożsamości płci. Z uwagi na konieczność zawężenia tematu w niniejszej pracy w celu znalezienia wnikliwszej analizy odsyłam czytelników do prac m.in. E. Mandal, J. Miluskiej, na które wielokrotnie się powoływałam.

³² H. Malewska-Peyre podaje, że analizując odpowiedzi udzielone w teście „Kim jestem?”, okazuje się, że respondenci nie rozgraniczają tożsamości społecznej i tożsamości osobistej. Zob. Eadem: *Ciągłość i zmiana tożsamości*. „Kultura i Społeczeństwo” 2000, nr 1.

³³ Ibidem, s. 131.

mość tejże dwoistości wydaje się niezbędna i ważna (dotykamy tu kwestii teoretycznego przygotowania do rzetelnej analizy badań).

1.1.3. O czynnikach i wyznacznikach tożsamości

W chwili narodzin, a niektórzy uczeni twierdzą, że po pewnym (dającym się określić) czasie od chwili poczęcia, dzięki posiadanym przez nas cechom biologicznym stajemy się osobnikami określonej płci. Jednakże cechy biologiczne określają jedynie płeć (*sex*), natomiast społeczny wymiar tego faktu (*gender*) rozgrywa się w trakcie socjalizacji. Nie wystarczy urodzić się mężczyzną albo kobietą, aby nimi być. Jak pisze Zbyszko Melosik³⁴, biologiczna kobieta, jak też biologiczny mężczyzna, dopiero wtedy stają się społecznymi przedstawicielami tych płci (które narzuca im biologia), gdy egzemplifikują ich społeczne znaczenia, które wyznaczają kobiecość i męskość w danym społeczeństwie. Społeczne znaczenia płci bywają czasem zmienne i wewnątrznie sprzeczne. Ideał stuprocentowego osobnika danej płci, czyli wzorzec, do którego dążono, nigdy nie był stały. Zmieniał się początkowo wolniej, z epoki na epokę, potem coraz to szybciej, z dekady na dekadę, wyznaczany przez coraz to nowe, inne cechy tożsamości i ciała. Ponieważ bezsprzecznie my ludzie jesteśmy istotami społecznymi — jak to zdefiniował Elliot Aronson³⁵ — niezwykle ważny jest dla nas właśnie społeczny wymiar faktu przynależności do płci, czyli *gender*. Kategoria *sex* zbyt wąsko rozpatruje ten problem, ogranicza się jedynie do aspektów płynących z biologii człowieka, nie odnosi go do konsekwencji społecznych, które są znacznie szersze i cechują się licznymi implikacjami.

Uwarunkowań tożsamości człowieka jest wiele. Pomimo iż w pracy tej, zgodnie z przyjętą perspektywą teoretyczną, najistotniejsze są uwarunkowania społeczno-kulturowe, warto wspomnieć także o innych, gdyż obrazują one wieloaspektowość tożsamości człowieka.

Jolanta Miluska proponuje, by, wyjaśniając powstawanie i przekształcanie tożsamości, przyjąć, że istnieją trzy poziomy tych zjawisk:

- biologiczny,
- społeczny,
- psychologiczny (behawioralny)³⁶.

³⁴ Z. Melosik: *Tożsamość, płeć i różnica w perspektywie ponowoczesnej*. W: *Męskość — kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*. Red. J. Miluska, P. Boski. Warszawa 1999, s. 173—186.

³⁵ Zob. E. Aronson: *Człowiek — istota społeczna*. Przeł. J. Radzicki. Warszawa 1995.

³⁶ J. Miluska: *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia...*, s. 48—50.

Na poziomie biologicznym: od komórki po systemy narządów, proponuje, by pojmować je jako organiczne warunki kompetencji i działania. Innymi słowy, procesy rozwoju i starzenia się, ograniczone biologicznymi możliwościami organizmu, traktuje się jako naturalne warunki do pojawienia się psychologicznych kompetencji. Wyrażają się one rodzajem i poziomem dokonań w określonym wieku. Poziom społeczny to „struktura społeczna i jej funkcje w danym momencie »życia« systemu, rodzaj instytucji i ideologie, wokół których organizuje się społeczeństwo”³⁷. Poziom psychologiczny to rodzaj kompetencji (zdolności, wiedza, motywacja) oraz zachowanie człowieka, które objęte jest jego refleksją i podlega jego kontroli. Kompetencje te i zachowanie wykazują w czasie różny stopień stabilności i zmiany.

Ta sama autorka przedstawia ciekawą klasyfikację czynników tożsamości, biologiczne (stanowiące podstawę tożsamości), dzieląc na: prenatalne i postnatalne, zaś w obrębie czynników społeczno-kulturowych (warunkujących tożsamość) wymienia: role płciowe, stereotypy płci, społeczno-kulturowy wymiar płci oraz wpływ kontekstu społecznego³⁸. Ciekawe w tej propozycji jest ujęcie życia płodowego w kontekście kształtowania się tożsamości człowieka na równi z życiem pozałożowym. Takie podejście nie jest powszechne.

Nieco inaczej rzecz ujmuje Małgorzata Malicka. Autorka ta wymienia takie oto wyznaczniki tożsamości:

- zawartość kufra genetycznego,
- cierpienia,
- koleiny wczesnych doświadczeń,
- ukryte reguły kultury³⁹.

Zawartość kufra genetycznego znaczy tyle co biologiczne wyposażenie, z którym się rodzimy, a które otrzymujemy w spadku po naszych przodkach. Autorka ma na myśli cechy genetyczne, które określają naszą odrębność osobniczą, określoną indywidualność fizyczną. W tym miejscu występuje pewna analogia do determinantów tożsamości w ujęciu J. Miluskiej (biologicznych), podobnie zresztą widoczna jest analogia w przypadku ukrytych reguł kultury (u J. Miluskiej grupa czynników społeczno-kulturowych).

Wymieniając cierpienia jako wyznacznik tożsamości, M. Malicka nawiązuje do koncepcji tożsamości narracyjnej P. Ricoeura, w której cierpienie postrzegane jest jako czynnik, który może zerwać narrację. Cierpienia nie możemy uniknąć, nie zależy ono od nas, jest czymś nieuchronnym. Cier-

³⁷ Ibidem, s. 49—50.

³⁸ Ibidem, s. 47—99.

³⁹ M. Malicka: *Ja to znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*. Warszawa 1996, s. 143—155.

pienia zależą, zdaniem M. Malickiej, od warunków, w jakich człowiek żyje, ale także od ukształtowania człowieka.

W rozważaniach nad kolejnym wyznacznikiem, czyli kolejnymi wczesnymi doświadczeniami, autorka nawiązuje do tezy, uznanej przez Ralphi Lintona za powszechną, iż pierwsze lata życia człowieka mają decydujące znaczenie dla ustalenia systemów wartości i postaw⁴⁰.

Wymieniając reguły kultury jako wyznacznik, M. Malicka zaznacza, iż kultura określa i kształtuje naszą tożsamość, wyjaśniając, iż codzienny kontakt, np. ze stereotypami, w dużym stopniu określa nasze doświadczenie. Kultura oddziałuje na sposób wypowiedzania się, okazywania uczuć, sposób myślenia, nawet na sposób poruszania się.

Społeczno-kulturowe czynniki tożsamości (poczucia tożsamości) w pracy tej stanowią główny nurt rozważań, co jest wynikiem przyjętej perspektywy teoretycznej. Czynniki o charakterze biologicznym nie stanowią obszaru zainteresowań o tyle, o ile nie pojawią się w narracjach autobiograficznych.

1.1.4. O poczuciu tożsamości

Zdaniem wielu autorów o tożsamości człowieka powinno się mówić, głównie opierając się na relacjach jednostki o jej stanie subiektywnym i dlatego też w tym wypadku używać należałoby określenia „poczucie tożsamości”. Określenie „poczucie” oddaje subiektywizm podmiotu, odnosi się do przeświadczeń jednostki, jakie posiada ona na własny temat (odnośnie właściwości fizycznych, psychicznych czy też indywidualnego stylu funkcjonowania). Tożsamość kształtuje się w trakcie rozwoju psychospołecznego jednostki i odnosi się przede wszystkim do sfery świadomej. W rozważaniach prowadzonych w poprzednim podrozdziale, krytykując definicję H. Bausinger, stwierdziłam, iż brakuje tam podmiotowego spojrzenia na problem, które wyrażałoby się w subiektywnym odczuciu siebie. Użyłam określenia „subiektywne odczucie”, które można rozumieć jako synonim pojęcia „poczucie”. Posługiwanie się terminem „poczucie tożsamości” w prowadzonych przeze mnie rozważaniach wydaje się słuszne, chociażby w odniesieniu do wcześniejszych rozważań o zmienności tożsamości. W powszechnym przekonaniu każdy człowiek ma jakąś tożsamość (posiada tożsamość). Przedmiotem mojego zainteresowania nie jest jednak tożsamość w ujęciu obiektywnym (określana terminem „posiada-

⁴⁰ R. Linton: *Kulturowe podstawy osobowości*. Przeł. A. Jasińska-Kania, wstęp J. Szacki. Warszawa 1975, s. 159.

nie tożsamości”), ale subiektywne odczucie (poczucie) siebie. Jak wykażę później, to właśnie subiektywna relacja kobiet badanych metodą wywiadu narracyjnego stanowić będzie główne źródło informacji o ich poczuciu tożsamości⁴¹.

Maria Sokolik poczucie tożsamości postrzega jako poczucie indywidualnego istnienia i charakteryzuje je za pomocą wyodrębnionych czterech podstawowych aspektów poczucia tożsamości:

- poczucia odrębności od otoczenia,
- poczucia ciągłości własnego „ja”,
- poczucia wewnętrznej spójności,
- poczucia posiadania wewnętrznej treści⁴².

Według M. Sokolik, jednak poczucie tożsamości to składowa kilku obszarów poczuć. Powyższe aspekty poczucia tożsamości, w ujęciu M. Sokolik i innych autorów, rozumiane są także jako kryteria tożsamości. Zdaniem autorki, spełnienie tych kryteriów, czyli posiadanie tych czterech wymienionych poczuć, sprawia, że możemy powiedzieć o niezaburzonym poczuciu tożsamości⁴³. O tym jednak, czy poczucie tożsamości danego człowieka jest zaburzone, czy nie, możemy orzec przede wszystkim na podstawie relacji tegoż człowieka o jego stanie subiektywnym.

Jolanta Miluska natomiast twierdzi, że termin „poczucie tożsamości” odnosi się wyłącznie do człowieka „jako jedynego bytu pośród tych, którym przysługuje tożsamość (organizmy żywe, różne poziomy organizacji społecznej)”⁴⁴. Wymienia dwa rodzaje poczucia tożsamości. Jedno rozumiane jako przedwiedza, oczywistość własnego istnienia, pierwotne poczucie tożsamości, będące globalną charakterystyką doświadczenia człowieka. Drugi rodzaj poczucia tożsamości, zdaniem autorki, warunkuje pewien zasób wiedzy człowieka na temat własnych atrybutów i pozycji wśród innych ludzi. Autorka trafnie zauważa fakt, na który nieczęsto zwraca się uwagę, a mianowicie, iż poczucie odnosi się tylko do człowieka, bo zakłada pewien poziom świadomości. Nie wymienia jednak jakiegokolwiek kryterium, pomocnego do opisu poczucia tożsamości. W pewnym sensie autorka nawiązuje do podziału tożsamości na dwa podsystemy (tożsamość osobista i tożsamość społeczna), bardzo popularnego w psychologii społecznej, o którym wcześniej pisałam. Propozycja J. Miluskiej podziału poczucia tożsamości na dwa rodzaje, przedwiedzę i wiedzę, choć ciekawa, w kontekście niniejszych roz-

⁴¹ Szerzej na ten temat będzie mowa w rozdziale 3.1.

⁴² M. Sokolik: *Psychoanaliza i ja. Kliniczna problematyka poczucia tożsamości*. Warszawa 1993.

⁴³ Wymienione przez M. Sokolik cztery kryteria poczucia tożsamości są najczęściej występującymi w literaturze kryteriami, można uznać je za standard. Zob. Eadem: *Psychoanaliza i ja...*, s. 8; oraz np. M. Majczyzna: *Podmiotowość a tożsamość...*, s. 46—47.

⁴⁴ J. Miluska: *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia...*, s. 23.

ważań nie wydaje się przydatna. Uważam, że w obranej przeze mnie perspektywie badawczej bardziej zasadnym będzie rozpatrywanie po prostu poczucia tożsamości.

Najczęściej spotykany w literaturze przedmiotu sposób rozumienia terminu „poczucie tożsamości”, podobny jest do ujęcia Marii Sokolik i odnosi się do doświadczenia odrębności, integralności i jednocześnie stałości, pomimo zachodzących zmian, zmieniających się warunków. Tak rozumiane poczucie tożsamości, nacechowane subiektywizmem, oznacza poczucie związku między tym, kim się było w przeszłości, a tym, kim się jest współcześnie. Ale także ukazuje nam dwoistość tożsamości: poczucie odrębności wyraża aspekt osobisty tożsamości, zaś integralność — aspekt społeczny. Stałość, pomimo zachodzących zmian, jest swego rodzaju egzemplifikacją rozwoju tożsamości, faktu, iż tożsamość jest procesem, a nie stanem, i że tworzenie, budowanie tożsamości oraz poczucia tożsamości odbywa się dopóty, dopóki człowiek jest.

Opisany powyżej sposób rozumienia terminu „poczucie tożsamości” jest niezwykle cenny w tej pracy, z uwagi na fakt, że zawiera trzy niezwykle ważne dla rozważań nad tożsamością elementy:

- kryterium tożsamości (doświadczenie odrębności, integralności i jednocześnie stałości pomimo zachodzących zmian, zmieniających się warunków, jak również poczucie związku między tym, kim się było w przeszłości, a tym, kim się jest współcześnie),
- subiektywizm jednostki,
- dwuaspektowość tożsamości (poczucie odrębności wyraża aspekt osobisty tożsamości, zaś integralność — aspekt społeczny).

Takie ujęcie poczucia tożsamości jest wartościowe z uwagi na wieloaspektowość, która czyni go poniekąd uniwersalnym, dlatego też zostanie wykorzystane w dalszych rozważaniach nad tożsamością badanych kobiet.

Poczucie tożsamości jest swego rodzaju wskaźnikiem tożsamości i, jak już pisałam, łączy się ono także z kryteriami tożsamości. O poczuciu tożsamości człowieka możemy się dowiedzieć tylko z jego relacji. W podjętych przeze mnie badaniach owych wskaźników tożsamości poszukiwałam w trakcie narracji autobiograficznych. Prowadzone metodą wywiadu narracyjnego badania służyć miały właśnie wydobyciu tego subiektywnego poczucia tożsamości poszczególnych badanych, zarówno zwerbalizowaną płaszczyznę autodefinicji, jak i wskaźniki tożsamości przekazane nie wprost, a wynikające z fragmentów narracji opisujących zachowanie, właściwości, przekonania, oceny czy inne jeszcze elementy stanowiące egzemplifikację poczucia tożsamości badanych.

1.1.5. Podsumowanie

Celem prowadzonych przeze mnie rozważań w rozdziale 1.1. było wprowadzenie w podstawowe zagadnienia dotyczące tożsamości człowieka, a tym samym zbudowanie teoretycznej bazy do prowadzenia rozważań w kolejnych rozdziałach.

Z uwagi na interdyscyplinarność terminu „tożsamość”, przedstawiłam różne definicje i podejścia. Zaprezentowałam pokrótce tożsamość ujmowaną w aspekcie rozwojowym, fenomenologicznym, poznawczym i klinicznym. Uznałam, iż aspekt rozwojowy i fenomenologiczny są tymi, które mieszczą się w obranej w tej pracy perspektywie pedagogiczno-andragogicznej. W ujęciu fenomenologicznym ciekawa, moim zdaniem, jest definicja Hanny Malewskiej-Peyre, zaś ujęcie rozwojowe ciekawie przedstawione jest przez Erika Homburgra Eriksona i Paula Ricoeura.

W rozdziale tym pokazałam, jak różni autorzy próbowali uporządkować terminologiczne różnice w podejściu do tożsamości. Za szczególnie ciekawe uznałam typologię modeli tożsamości zaproponowaną przez R. Robbinsa oraz powszechny w psychologii społecznej model tożsamości przedstawiający jej dwa aspekty: osobisty i społeczny. Ten drugi model jest ważny w kontekście dalszych rozważań nad zagadnieniem tożsamości, ponieważ, w mojej opinii, dwuaspektowość tożsamości jest szczególnym nawiązaniem do dwoistości natury ludzkiej.

Przedstawiłam również czynniki wpływające na tożsamość. Rozważania w tym zakresie skupiłam głównie na przedstawieniu stanowisk Jolanty Miluskiej oraz Małgorzaty Malickiej, w mojej opinii, ciekawych i wnoszących wiele do podjętych rozważań. Pokazałam występujące między nimi analogie i różnice, podkreślając jednocześnie, iż w rozważaniach prowadzonych przeze mnie w ramach obszaru wyznaczonego tematem pracy, szczególnie istotne są czynniki o charakterze społeczno-kulturowym.

Skupiłam się także na zagadnieniu poczucia tożsamości, które — po analizie definicji różnych autorów — uznałam za właściwsze w prowadzonych przeze mnie rozważaniach określenie aniżeli „tożsamość”. Odwołując się do różnych definicji, starałam się pokazać, że to subiektywne odczucie siebie jest terminem istotniejszym i bardziej adekwatnym w obranej przeze mnie perspektywie teoretyczno-metodologicznej.

1.2. Tożsamość w (po)nowoczesności

1.2.1. (Po)nowoczesne problemy z tożsamością

Dla człowieka żyjącego w pierwszej dekadzie XXI wieku termin „tożsamość” jest jednym z elementów słownika, którym operuje on na co dzień; czy to w interakcjach z innymi ludźmi, czy też posługując się nim we własnych rozważaniach. Wątpliwe wydaje się, czy termin ten zaliczany był do słownika potocznego, codziennego, na przykład 30 lat temu i czy był tak samo rozumiany jak dzisiaj. Dlaczego? Te przykładowe 30 lat to okres trudnych do opisanego w jednym zdaniu zmian kulturowych, politycznych, gospodarczych, technologicznych. Jednakże zmiany, które radykalnie wpłynęły na życie człowieka, swój początek mają już około dwieście lat temu, kiedy to rozpoczęła się tzw. zmiana społeczna, której przyczyn socjologowie upatrują w trzech źródłach: środowisku fizycznym, organizacjach politycznych oraz czynnikach kulturowych. Zmiana społeczna, o której mowa, to początek nowej epoki w dziejach ludzkości, epoki nowoczesnej⁴⁵.

Wydaje się, iż w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat wzrasta zainteresowanie zagadnieniem tożsamości, zwłaszcza w naukach społecznych i humanistycznych (więc w naukach o edukacji także). Dzieje się tak z uwagi na procesy zachodzące chociażby w życiu społecznym, powodujące nową jakość życia i przymus ponownego określenia siebie i swojego miejsca albo nawet odnalezienia siebie na nowo (przyjęcia nowej tożsamości?). Wspólny kierunek zmian w różnych dyscyplinach badawczych, zajmujących się tożsamością człowieka, polega — jak pisze Katarzyna Rosner — na odchodzeniu od rozumienia człowieka jako bytu wyposażonego w określone własności i zastępowaniu go kategorią bytu „rozwijającego się w czasie, a zarazem skończonego, tj. takiego, którego egzystencja rozpoczyna się w momencie narodzin i kończy wraz ze śmiercią”⁴⁶. Człowiek w tym ujęciu jest bytem rozpostartym w czasie, ale także bytem nieustannie podlegającym rozwojowi. W takim kontekście tożsamość nie jest czymś danym, lecz czymś zadaniem, domagającym się określenia. Określenie to polega na samookreślaniu, które odbywa się w czasie. Tak więc samorozumienie, jak pisze K. Rosner, staje się podstawowym czynnikiem konstytuującym tożsamość

⁴⁵ Zob. A. Giddens: *Socjologia*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa 2004, s. 64—70 oraz Idem: *Konsekwencje nowoczesności*. Przeł. E. Klekot. Kraków 2008, gdzie w rozdziale pierwszym pracy autor prowadzi niezwykle interesujące rozważania nad specyfiką nowoczesności/ponowoczesności.

⁴⁶ K. Rosner: *Narracja, tożsamość i czas*. Kraków 2003, s. 6.

jednostki⁴⁷. Tak pojęta tożsamość rozpostarta jest, podobnie jak byt człowieka, w czasie — co oznacza, iż ma ona charakter zmienny, procesualny. Autorka podkreśla, iż problemem dla nowego określenia człowieka (w filozofii czy naukach społecznych) jest zagadnienie tożsamości ludzkiej, konstruowanej przez refleksję o własnej egzystencji. Problem ten w szczególności dotyczy przebiegu konstruowania tożsamości własnej, a także czynników, które temu towarzyszą⁴⁸.

Autorzy tacy jak Charles Taylor czy Anthony Giddens potrzebę refleksji nad tożsamością jednostki (jej formowaniem się) uzasadniają zmianami, jakie zaszły w kulturze współczesnej. Uwagę swą skupiają także na czynnikach wpływających na formowanie się tożsamości. Rozważają własności kultury zachodniej z różnych perspektyw (Ch. Taylor z perspektywy filozoficznej, A. Giddens — socjologicznej), w kontekście zmian, jakie zaszły. Zdaniem Ch. Taylora, zmiany w myśleniu o człowieku zaczęły się już u progu epoki nowożytnej. Centralnym nurtem tych zmian było pojawienie się idei autonomii jednostki, jej prawa do wolności czy wreszcie sformułowane przez Johna Stuarta Milla żądanie, by każdy mógł swobodnie rozwijać swoją osobowość⁴⁹.

Anthony Giddens jest zdania, że poszukiwanie własnej tożsamości jest szczególnym problemem nowoczesnym i wynika poniekąd z indywidualizmu kultury zachodniej⁵⁰. W okresie przed nowoczesnością nie było takiego nacisku na indywidualność jak dzisiaj. Nieobecne było przekonanie, że każdy jest kimś wyjątkowym i że ma wyjątkowe, sobie właściwe możliwości. Idea ta pojawiła się dopiero w społeczeństwach nowoczesnych, których jedną z głównych cech jest zróżnicowany podział pracy. W centrum zainteresowania społeczeństwa nowoczesnego jest konkretna osoba, która musi dokonać wyboru spośród wielu oferowanych jej możliwości. W kulturze późnej nowoczesności, którą zdaniem A. Giddensa tworzą kultura nowożytna oraz kultura współczesna, tożsamość staje się swego rodzaju projektem refleksyjnym, czymś, za co jednostka staje się odpowiedzialna⁵¹.

Rozważania nad tożsamością, niezależnie od dyscypliny, zawsze są rozważaniami na temat czynników ją warunkujących. W kontekście społecznym rozważania te dotyczą uwarunkowań między innymi kulturowych. Społeczeństwa przedindustrialne, tradycyjne, dysponowały jasno określo-

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ Ibidem, s. 7.

⁴⁹ Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Przeł. M. Gruszczyński, nauk. oprac. T. Gadacz, wstępem poprzedziła A. Bielik-Robson. Warszawa 2001, s. 26.

⁵⁰ A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa 2001, s. 104 i dalej.

⁵¹ Ibidem, s. 105, a także: A. Giddens: *Konsekwencje nowoczesności...*, s. 84—87 i inne.

nymi i jednoznacznymi opisami np. ról związanych z płcią. Stały wzorzec zachowań i cech przypisanych „typowej kobiecie” i „typowemu mężczyźnie”, obecny w poprzednich okresach, nie obowiązuje już dziś w epoce określonej przez jednych autorów mianem ponowoczesności lub płynnej nowoczesności (np. Zygmunt Bauman⁵²), przez innych nazywanej późną nowoczesnością (Anthony Giddens) lub nawet społeczeństwem ryzyka (Ulrich Beck⁵³). Tym samym utrudnione, ale nadal konieczne, staje się definiowanie siebie. Podkreślić należy, że epokę ponowoczesną charakteryzuje różnorodność, niejednoznaczność, zmienność, ambiwalencja, pluralizm wartości i kultur, a także — jak pisze Anna Barska — „bogactwo zmienności, niestabilności, nieciągłości koncepcji siebie, zarówno w odniesieniu do jednostki, jak i grupy”⁵⁴. Z. Bauman podkreśla, iż obecna w ponowoczesności (czy raczej w płynnej nowoczesności) globalizacja wpływa na stałość i trwałość tożsamości, powoduje, że tożsamości jednostek stają się ruchliwe, zmienne, niestałe, niepewne, płynne. Tym samym niemożliwa staje się ciągła i konsekwentna narracja. Taki stan rzeczy stwarza nieograniczoną możliwość auto-kreacji jednostki. Możliwość ta jednak, co zaznacza Z. Bauman, wiąże się z zagrożeniem polegającym na utracie tożsamości, którą już posiadamy⁵⁵.

Powszechna w (po)nowoczesności zmienność i niejednorodność dotyczy nie tylko jednej z osi tworzących tożsamość, którą jest płciowość (i podkreślonej coraz mocniej, a łączącej się z płcią cielesności⁵⁶). Zdaniem Hanny

⁵² Zygmunt Bauman początkowo posługuje się określeniem „ponowoczesność”, potem jednak porzuca je i w swoich rozważaniach zaczyna używać określenia „płynna nowoczesność”, które — jego zdaniem — jest właściwsze, nie jest bowiem — w jego opinii — mylone z postmodernizmem. Zob. np. Z. Bauman: *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa 1994 oraz Z. Bauman, K. Tester: *O pożytkach z wątpliwości. Rozmowy z Zygmuntem Baumanem*. Przeł. E. Krasińska. Warszawa 2003; Z. Bauman: *Płynna nowoczesność*. Kraków 2006; Idem: *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*. Warszawa 2004.

⁵³ Zob. U. Beck: *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Przeł. S. Cieśla. Warszawa 2004.

⁵⁴ A. Barska: *Tożsamość społeczno-kulturowa płci w kontekście ponowoczesnego świata*. W: *Tożsamość społeczno-kulturowa płci*. Red. A. Barska, E. Mandal. Opole 2005, s. 16. Jak pisze Anna Barska, powszechnie przyjmuje się, iż ponowoczesność narodziła się latach 60. XX wieku, u schyłku epoki przemysłowej. Zob. Eadem: *Tożsamość społeczno-kulturowa płci...*, s. 15–16.

⁵⁵ Z. Bauman: *Tożsamość jaka była, jest i po co?* W: *Wokół problemów tożsamości*. Red. A. Jawłowska. Warszawa 2001, s. 11 i dalej.

⁵⁶ Jak piszą Z. Melosik i Z. Bauman, niegdyś ciało nie było przedmiotem rozważań w naukach społecznych, pozostawało domeną biologów. Dziś w ciało wpisuje się znaczenia. Doświadczenie człowieka współczesnego w dużym stopniu jest ucieleśnione, często człowiek staje się poprzez swoje ciało. Płeć stanowi często punkt wyjścia do interpretacji społecznych kontekstów ciała. Poprzez ciało nadana może zostać również tożsamość, co — jak pisze Melosik — dotyczy zwłaszcza kobiet. Zob. Z. Melosik: *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako teksty pedagogiczne*. Poznań—Toruń 1996, s. 61 i dalej; Z. Bauman: *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. Toruń 1995, s. 70 i dalej.

Mamzer, wydaje się już być regułą, że wszystkie osie tożsamości (np. płeć, klasa, rasa, wiek, orientacja seksualna) „wchodzą w związki i interakcje ze sobą i to powoduje, że zmienia się ona w ciągu życia człowieka, nigdy nie pozostając skamieniałym tworem”⁵⁷. Owe osie tożsamości wchodzą także w pewne interakcje ze światem zewnętrznym, wywołując tym samym nieustanne zmiany. Dlatego, jak pisze H. Mamzer, definiowanie siebie nie jest raz, ostatecznie osiągniętym stabilnym stanem, ale jest procesem długotrwałym. Tożsamość ciągle się zmienia i przekształca, ma narracyjny charakter, ponieważ jest czymś zadaniem, kształtuje się dopóty, dopóki dzieje się egzystencja ludzka, dopóty tworzy się biografia człowieka. Procesualność tożsamości i konieczność nieustannego definiowania siebie wynika zarówno z faktu, iż sama jednostka się zmienia, ale również z tego, iż zmianom podlegają także warunki, czasy, w których żyje jednostka, o czym pisałam wcześniej. Zmienia się kontekst życia jednostki, ale i — jak się okazuje — kontekst społeczny. Ten dynamizm życia, zmieniająca się nieustannie rzeczywistość, to wszystko wymaga ciągłej refleksji nad własną tożsamością. Definicja siebie nieustannie podlega pewnym zmianom, czyli wymaga redefinicji, „tożsamość jest otwarta, bo człowiek współczesny jest jakby nie ukończony”⁵⁸. Człowiek wchodzi w dorosłe życie już z przekonaniem, że będzie się zmieniał i, jak pisze Zbigniew Bokszański, wykazuje gotowość na te zmiany⁵⁹. Pojawia się w tym miejscu pytanie: dlaczego tak ważne w (po)nowoczesnym świecie jest definiowanie siebie, określanie siebie, poszukiwanie bądź przyjmowanie danej tożsamości? Otóż odpowiedzi mogą tu być dwie. Po pierwsze: definiowanie siebie, ustalanie swojej tożsamości ważne jest zawsze, nie tylko w epoce (po)nowoczesnej. Po drugie: w (po)nowoczesności wydaje się to szczególnie ważne, z uwagi na nieustannie zachodzące w świecie zmiany, które dotyczą nas, czy tego chcemy, czy nie. Zmiany te w poprzednich okresach nie występowały w takim nasileniu i zapewne nie dotyczyły człowieka w takim stopniu, jak obecnie, stąd łatwiej było ustalić i utrzymać tożsamość. Dochodząc do sedna odpowiedzi na postawione pytanie, trzeba nawiązać do funkcji, jakie pełni tożsamość. Jak twierdzi Jolanta Miluska, ustalanie i podtrzymywanie tożsamości jest podstawową zasadą biologiczną: „życie istnieje tak długo, jak długo istoty żywe zdolne są zachować swą tożsamość. W momencie jej utraty byt ulega rozpadowi”⁶⁰. Zdaniem autorki, ta zasada jest nad-

⁵⁷ H. Mamzer: *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*. Poznań 2002, s. 71.

⁵⁸ Z. Bokszański: *Tożsamość, interakcja...*, s. 210. Zob. także: K. Rosner: *Narracja, tożsamość i czas...*, s. 6—7.

⁵⁹ Ibidem.

⁶⁰ J. Miluska: *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia...*, s. 10.

rzędna także w odniesieniu do psychologicznego funkcjonowania człowieka. Utrata tożsamości jest czynnikiem, który w najwyższym stopniu dezorganizuje ludzką osobowość. Zatem tożsamość jest niezbędnym elementem do normalnego funkcjonowania w świecie. Jak pisze A. Giddens, tożsamość jest warunkiem poczucia bezpieczeństwa i podmiotowości, samoakceptacji i wiary w siebie⁶¹. Konstruowanie, utrzymanie tożsamości jest, jak się okazuje, szczególnie ważne z uwagi na funkcje, jakie tożsamość pełni, niezwykle istotne dla udziału jednostki w życiu społecznym, funkcjonowania w świecie.

(Po)nowoczesność czy późna nowoczesność, pokazuje nam również, jak bardzo tożsamość jest ważna w świecie targanym sprzecznościami, serwującym nam różne systemy wartości, zamiast — jak niegdyś — kanonu wartości, wzorów, ideałów ogólnie uznanych za podstawowe, z których jednostka czerpała wiedzę na temat tego, jak ma żyć. Człowiek współczesny staje sam w obliczu konieczności wyboru, gdyż pomoc, którą może mu dać kultura nowożytna, jest nikła⁶². To wszystko nabiera szczególnego znaczenia w kontekście funkcjonującego w teraźniejszości zwrotu ku indywidualizmowi, mogącego w odbiorze niektórych jednostek przybierać formę presji, nacisku: by przejawiać czynną postawę kształtowania samego siebie i swojej tożsamości. Zatem mamy tu do czynienia z przemianą postaw: od ulegania biografii do kierowania biografią⁶³. Przemiana ta wiąże się także ze zmianą w rozumieniu samego pojęcia „tożsamość”, które teraz staje się konstruktem tworzonym w procesie samorozumienia jednostki. Proces samorozumienia odbywa się w ciągu całego życia jednostki, a zatem tożsamość jednostki jest konstruowana również w trakcie całego życia, o czym pisałam wcześniej. Czasem jednak przemiana postaw, o której mowa, objawia się inaczej, zamiast wypracowania własnej tożsamości, następuje przejście tożsamości (tożsamość nadana), którą można określić jako nieautentyczną. Współcześnie wielu ludzi boi się bycia wolnym. Objawem wolności człowieka jest budowanie własnej tożsamości. Jak twierdzi Erich Fromm, niektórzy uciekają od tego wolnego życia, rezygnując ze swej indywidualnej tożsamości i popadając w skrajny konformizm⁶⁴. Kategoria wolności w kontekście (po)nowoczesności pojawia się również w rozważaniach Mirosławy Nowak-Dziemianowicz. Autorka ta postrzega wolność jako fundamentalną zasadę tejże epoki, która dotyczy

⁶¹ Zob. K. Rosner: *Narracja, tożsamość i czas...*, s. 42.

⁶² Ibidem.

⁶³ Zob. A. Giddens: *Socjologia...*, s. 84.

⁶⁴ Erich Fromm swoje dzieło po raz pierwszy opublikował w 1941 roku, wtedy nie mówiło się jeszcze o problemach tożsamości w takim kontekście jak dzisiaj, a mimo to jego słowa dalej są aktualne. Zob. Idem: *Ucieczka od wolności*. Przeł. O. Ziemińska. Poznań 1996.

„zarówno losu jednostki, podejmowanych decyzji, strategii i jakości życia, jak i losu zbiorowości”⁶⁵.

Niniejsza praca jest poszukiwaniem wiedzy na temat specyfiki instytucjonalnej edukacji kobiet, ale także wiedzy o sposobach, mechanizmach, determinantach kształtowania poczucia tożsamości. Zabiegi autointerpretacji w znacznej mierze odbywają się w ramach szeroko pojętego procesu wychowawczego⁶⁶. Podczas tego procesu następuje stawanie się człowieka, które M. Malicka określa jako zwornik, bądź nawet istotę procesu wychowawczego⁶⁷. Zatem poznając biografie edukacyjne kobiet, ich doświadczenia, poszukiwać będę wiedzy o ich poczuciu tożsamości, szczególnie zaś istotne będzie tu postrzeganie edukacji jako „pola rozgrywania się tożsamości”. Poznając biografie badanych kobiet, poznawać będę też ich edukację, jej specyfikę. To pozwoli także na analizę edukacji, szczególnie zaś jej roli w kształtowaniu się poczucia tożsamości uczniów (w tym przypadku: badanych kobiet).

Jestem przekonana o tym, iż występujące w sytuacji kobiet i mężczyzn różnice (w różnych obszarach ich funkcjonowania) można wyjaśnić, odnosząc się do drogi kształtowania ich tożsamości, ale również do edukacji jako tego obszaru społecznego funkcjonowania, w którym oprócz kształcenia odbywa się proces wychowawczy, oparty na obowiązujących normach, wzorcach, obyczajach czy wreszcie stereotypach. Zatem w takim kontekście można mówić również o tożsamości nadanej poprzez edukację obydwu płciom i także z tego powodu edukację rozpatrywać będę jako źródło różnic tożsamościowych kobiet i mężczyzn, jak również jedną z przyczyn ich odmiennych sytuacji społecznych.

Różnice te — odmiennie sytuacje kobiet i mężczyzn — nie pojawiły się w ostatnim czasie. Nie są one czymś nowym, co swoją nowością właśnie wywoływałyoby zainteresowanie. Zainteresowanie tą problematyką, jak już wspomniałam wcześniej, owszem rośnie, ale mam wrażenie, że raczej

⁶⁵ M. Nowak-Dziemianowicz: *Edukacja i tożsamość w epoce „www”*. „Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja” 2003, numer specjalny, s. 284.

⁶⁶ W psychospołecznej koncepcji rozwoju człowieka E.H. Eriksona tożsamość kształtuje się co prawda w stadium V przypadającym na wiek ok. 18—22 lat, czyli na okres dorastania, ale przecież dla osiągnięcia tożsamości (na drodze rozwiązania konfliktu przypadającego na to właśnie stadium), zgodnie z zasadą epigenezy w tejże koncepcji, znaczenie mają również stadia poprzednie. Powszechnie uważanym okresem życia człowieka, w którym podlega on procesowi wychowawczemu, jest np. okres szkolny (w koncepcji Eriksona stadium IV). Nie można jednak uważać, iż w poprzednich i kolejnych etapach rozwoju człowiek nie podlega procesom wychowawczym. Takie stanowisko byłoby anachroniczne wobec popularnych współcześnie koncepcji całościowego rozwoju człowieka oraz wobec np. koncepcji kształcenia ustawicznego. Poza tym tożsamość pojmuję tu nie jako gotowy, niezmienny stan, ale jako proces, który trwa przez całe życie jednostki.

⁶⁷ M. Malicka: *Ja to znaczy kto?...*, s. 213.

z dwóch innych powodów. Po pierwsze dlatego, iż odmienność sytuacji kobiet i mężczyzn występowała zawsze i ciągle trwa, choć i w tej materii następują pewne zmiany. Po drugie zaś: emancypacja społeczeństwa, szczególnie zaś emancypacja kobiet, gwałtownie rozwijająca się m.in. od momentu dopuszczenia w XIX wieku kobiet do szkolnictwa wyższego, powoduje, iż o problemach tych rozmawia się, spostrzega się je (w różnym co prawda świetle i kontekście), czy wreszcie próbuje się je poznać, czy z różnym skutkiem rozwiązać. Tożsamość nadana kobietom przez edukację właśnie być może przyczyniła się także do tego, że kobiety zrozumiały swoje położenie, fakt, iż należą do „gorszej płci”, dlatego podjęły próbę budowania własnej tożsamości, wykorzystując do tego także edukację. To w pewien sposób tłumaczy fakt lepszego, w porównaniu do mężczyzn, wykształcenia kobiet.

Nierzadkie są głosy, że wykształcenie w znacznej mierze przesądza o sytuacji życiowej człowieka⁶⁸. Skoro sytuacja kobiet jest pod wieloma względami gorsza niż mężczyzn, to oprócz samego poczucia tożsamości (odzwierciedlającego się m.in. zachowaniem i relacjami z innymi), warto także badać ich drogę edukacyjną, która współlistnieje i wpływa na kształtowanie się poczucia tożsamości.

1.2.2. Tożsamość narracyjna formą tożsamości (po)nowoczesnej

Odpowiedzią na zmiany, które charakteryzują (po)nowoczesny świat i sytuację człowieka w tym świecie, jest pojawienie się nowej formy tożsamości, tożsamości narracyjnej. W refleksji wielu autorów, np. Charles’a Taylora, Anthony’ego Giddensa czy Paula Ricoeura, pojawia się propozycja nowego ujmowania tożsamości człowieka. Z uwagi na specyfikę sytuacji współczesnego człowieka, tożsamość przyjmuje nową formę. Forma ta jest odpowiedzią na konstytuujące (po)nowoczesność zmiany, szczególnie w myśleniu o człowieku, o których pisałam w poprzednim podrozdziale. W nawiązaniu do prowadzonych tam rozważań, chciałabym w tym miejscu przedstawić podejścia autorów takich jak: Ch. Taylor, A. Giddens oraz P. Ricoeur, a dokładnie zaproponowane przez nich sposoby rozumienia tożsamości człowieka. Stanowiska tychże autorów, w mojej opinii, najlepiej pokazują istotę i specyfikę ujmowania tożsamości współczesnego człowieka w kategorii narracji.

Narracyjna tożsamość jednostki pojawiła się jako pochodna przemian społeczno-kulturowych Zachodu. Zdaniem Ch. Taylora, taka tożsamość

⁶⁸ Zob. A. Zandecki: *Wykształcenie a jakość życia. Dynamika orientacji młodzieży szkół średnich*. Toruń—Poznań 1999.

„przyznaje jednostce indywidualny sposób istnienia i tym samym nakazuje, by każdy realizował swe człowieczeństwo w całej jego wyjątkowości”⁶⁹. Wyjątkowość jednostkowego istnienia jest cechą charakterystyczną epoki, o której mowa. Z indywidualnym sposobem istnienia jednostki mocno wiąże się ekspresywizm, który, w opinii Ch. Taylora, jest fundamentem współczesnej tożsamości.

Narracyjny charakter tożsamości wynika wprost z czasowości egzystencji ludzkiej, wyznaczonej momentem narodzin i śmierci. W stwierdzeniu tym widoczna jest analogia do poglądów A. Giddensa oraz P. Ricoeura. Ch. Taylor postuluje, by z powodu owej czasowości postrzegać życie jako narrację, jako rozwijającą się opowieść. Rozumienie siebie ma strukturę narracji, ponieważ przebiega w trzech wymiarach czasowych, zapewniając tym samym ciągłość i jedność, a zatem integralność tożsamości. Ch. Taylor pisze: „to, kim jestem, musi być rozumiane jako to, kim się stałem. Aby dokonać właściwej oceny, musimy spojrzeć zarówno wstecz, jak i przed siebie. Chodzi o to, że jako istota, która rozwija się i staje, mogę znać samego siebie tylko poprzez moją historię dojrzewania i regresji, historię zwycięstw i klęsk. Moje samorozumienie ma z konieczności wymiar czasowy i opiera się na narracji”⁷⁰.

W proponowanej przez siebie koncepcji tożsamości narracyjnej Ch. Taylor zwraca uwagę na fakt, iż proces narracyjnego konstytuowania tożsamości nie pozostaje w oderwaniu od kultury i społeczności, w której żyje jednostka. W stwierdzeniu tym zawarta jest klamra łącząca przyczynę powstania nowej formy tożsamości ze skutkiem, w postaci tożsamości narracyjnej, osadzonej w kontekście społeczno-kulturowej rzeczywistości. Kontekst ten zawiera się m.in. w udziale i wpływie innych jednostek i zbiorowości w kształtowaniu przez jednostkę własnej tożsamości. W efekcie, jak pisze Ch. Taylor, większość ludzi ma tożsamość złożoną⁷¹. Kształtując swą tożsamość, jednostka negocjuje ją bowiem z otoczeniem. Uznanie przez innych jest warunkiem spełnionej tożsamości.

Koncepcja A. Giddensa jest bliska stanowisku Ch. Taylora. A. Giddens źródeł współczesnej tożsamości narracyjnej również upatruje w kulturze Zachodu. Uważa on, iż tożsamość w posttradycyjnym porządku, w sytuacji niepewności, ryzyka, wielości wyborów, staje się czymś zadaniem, a dokładnie „przedsięwzięciem refleksyjnym. Refleksyjny projekt »ja«, który polega na utrzymywaniu spójnych, chociaż wciąż na bieżąco weryfikowanych narracji biograficznych, rozgrywa się w kontekście wielokrotnego

⁶⁹ Ch. Taylor: *Źródła współczesnej tożsamości*. W: *Tożsamość w czasach zmiany*. Rozmowy w Castel Gandolfo. Red. K. Michalski. Kraków 1995, s. 12.

⁷⁰ Ibidem, s. 95.

⁷¹ K. Rosner: *Narracja, tożsamość i czas...*, s. 36—37.

wyboru zapośredniczonego przez systemy abstrakcyjne⁷². Zatem tak rozumiana tożsamość jest „jaźnią refleksyjnie rozumianą przez osobę w kategoriach jej lub jego biografii”⁷³. Zdaniem A. Giddensa, tożsamość jednostki to poczucie refleksyjnie rozumianej biograficznej ciągłości. Ciągłość biograficzna oznacza tu tyle co autonarracja. W koncepcji tej jasno pokazane zostało, iż autonarracja jest procesem czynnym, polegającym na konstytuowaniu siebie, własnej tożsamości. Cechą zasadniczą tej konstytucji jest jej niedokończoność dopóty, dopóki ludzkie życie (a zatem narracja), nie jest zakończone.

Tworzenie tożsamości jednostki odbywa się poprzez uświadamianie sobie, opisywanie i rozumienie tego, co się robi i dlaczego to się robi. Na tym polega autonarracja, która w ramach tej koncepcji jest także „narzędziem, za pomocą którego ludzie rozumieją samych siebie jako aktorów życia codziennego”⁷⁴. Autonarracja, a zatem także autobiografia, czyli historia życia danego człowieka, wytworzona przez tegoż człowieka, jest centralnym elementem jego tożsamości. A. Giddens jest zdania, że uświadamianie sobie swoich działań i przyczyn tego, odbywa się dzięki posiadaniu przez człowieka świadomości dyskursywnej. Zaś w procesie radzenia sobie z codziennością uczestniczy, obok świadomości dyskursywnej, także świadomość praktyczna, która jest niedyskursywna i pozostaje nieuświadomiona.

Ujęcie tożsamości człowieka jako refleksyjnego projektu „ja” można postrzegać także w kategorii motywacji, jaka wyrasta z samego narracyjnego charakteru tożsamości. Motywacja ta przekładać ma się na świadomość, iż współcześnie koniecznością staje się praca nad własną tożsamością. Ludzie gotowi i zdolni do refleksyjnego ujęcia własnego życia — jak pisze M. Nowak-Dziemianowicz — dostrzegają zachodzące wokół nich zmiany, ale nie postrzegają ich w kategoriach zagrożeń, a jedynie jako nowy kontekst własnej aktywności⁷⁵. Ludzie tacy zdolni są do autonomii i niezależności, a zatem mają duży potencjał do kreowania własnej biografii.

W koncepcji A. Giddensa pojawia się pojęcie „podstawowe zaufanie”, za pomocą którego autor wyjaśnia proces kształtowania się własnej tożsamości od wczesnego dzieciństwa. Jak twierdzi, od wykształcenia podstawowego zaufania zależy nabycie poczucia własnej tożsamości, jak również zdolność do określania tożsamości innych osób i rzeczy⁷⁶. Podstawowa ufność pozwala radzić sobie w sytuacji, gdy następuje oddzielenie dziecka

⁷² A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość...*, s. 8.

⁷³ K. Rosner: *Narracja, tożsamość i czas...*, s. 41.

⁷⁴ M. Nowak-Dziemianowicz: *Edukacja i tożsamość w epoce „www”...*, s. 288.

⁷⁵ Ibidem, s. 289.

⁷⁶ Zob. ibidem, s. 287.

od opiekuna, a zatem „nie ja” od osoby opiekuna, z którą do tej pory było zespolone, utożsamiało się. Rozdzielenie to, jak zauważa A. Giddens, jest konieczne dla budowania autonomii dziecka. Ufność ta chroni człowieka nie tylko w tym momencie życia, ale także w dalszym życiu m.in. przed lękiem, poczuciem zagrożenia, niepokojami egzystencjalnymi.

Ten element koncepcji Giddensa można postrzegać jako analogię bądź nawet nawiązanie do psychospołecznej koncepcji rozwoju E.H. Eriksona, który również nawiązuje do tego terminu, prezentując go w stadium pierwszym rozwoju (stadium oralne, okres niemowlęstwa), w postaci kryzysu rozwojowego przebiegającego na linii podstawowa ufność — podstawowa nieufność. Podobnie jak A. Giddens, E.H. Erikson wskazuje, iż ufność odgrywa ogromną rolę nie tylko w momencie rozdzielania się z opiekunem, co jest konieczne dla nabycia autonomii, ale także w dalszym życiu, co jest wyrazem epigenetycznego charakteru kryzysów rozwojowych⁷⁷.

Koncepcja P. Ricoeura opiera się na twierdzeniu, że człowiek jest tym, który „staje się”, a nie „jest”. Podstawowe jest założenie, iż człowiek rozwija się przez całe swoje życie. Proces formowania tożsamości odbywa się przez całe życie (a zwłaszcza w dorosłości), ale nie oznacza to, że uzyskuje ona swój pełny kształt dopiero w późnej starości. Biorąc pod uwagę rozwój danego człowieka i na przykład wpisane w rozwój zjawisko starzenia się, zrozumieć można, że jedna i ta sama osoba nie jest identyczna na kontinuum czasu. Dlatego P. Ricoeur proponuje tu posłużyć się kryterium „nieprzerwanej ciągłości pomiędzy pierwszym a ostatnim stadium tego, co uznajemy za tę samą jednostkę”⁷⁸, czyli właśnie kryterium czasu. Innymi słowy, P. Ricoeur definiuje tożsamość jako „poczucie stałości rozumiane jako ciągłość w czasie i niezależność od sytuacji, poczucie wewnętrznej spójności i poczucie odrębności [podkr. — A.M.-K]”⁷⁹. Zatem uznaje on trzy kryteria tożsamości: omawiane już kryterium trwałości w czasie i związane z nim poczucie spójności oraz poczucie odrębności. Szczególną rolę przypisuje się poczuciu odrębności, które determinuje sposób rozumienia tożsamości jednostki: człowiek nie może być identyczny z inną jednostką, bo jest odrębnym bytem. Można być identycznym z kimś pod paroma względami, ale nie całkowicie. Poczucie odrębności zapewnia człowiekowi prawo do własnej odmienności, jednostkowości, indywidualności. Narracyjna tożsamość człowieka ma dwoisty charakter: jest zarazem ukształtowana i tworząca się. Efektem tego jest dynamiczna, rozwijająca się ciągle i niepowtarzalna historia życia danej

⁷⁷ Zob. np. L. Witkowski: *Rozwój i tożsamość w cyklu życia...*

⁷⁸ P. Ricoeur: *Filozofia osoby...*, s. 33.

⁷⁹ H. Mamzer: *Tożsamość w podróży...*, s. 49; zob. także P. Ricoeur: *Filozofia osoby...*, s. 33 i dalej.

osoby⁸⁰. W danym momencie czasowym i punkcie rozwojowym człowieka może ona być postrzegana jako ukształtowana. Natomiast z perspektywy życia jednostki i zmian zachodzących w tym życiu, tożsamość ma charakter dynamiczny i zmienny: tworzy się. P. Ricoeur wprowadza pojęcie atestacji, które w pewien sposób ilustruje procesualny charakter tożsamości człowieka. Atestację rozumie on jako specyficzny sposób testowania siebie, będący niekończącym się procesem. Atestacja to „poświadczenie i upewnienie się co do własnej tożsamości, zdobywane dzięki subiektywnemu odczuciu i potwierdzeniu ze strony otoczenia”⁸¹. Testowanie siebie jest procesem, nigdy nie kończącym się, ponawianym i powtarzanym. Ponieważ człowiek nieustannie staje się, a jego tożsamość nieustannie tworzy się, nie da się dojść do ostatecznej definicji siebie. Wynikiem atestacji może być tylko domniemanie⁸².

Tożsamość narracyjna stwarza możliwość dialektyki pomiędzy „idem” i „ipse”, wyróżnionymi przez P. Ricoeura biegunami tożsamości osobowej, a zatem dialektyki jednakowości i bycia sobą. Jak pisze autor: „narracyjną tożsamość można postrzegać jako pośredni stopień pomiędzy stałością charakteru (w psychologicznym sensie tego słowa) oraz pewnego rodzaju samopodtrzymywaniem, którego ilustracją jest obietnica”⁸³.

Szczególnie ciekawym elementem tej koncepcji z punktu widzenia tematyki niniejszej pracy jest stwierdzenie, iż tożsamość narracyjna to w pewnym stopniu metafora opowiadania. Struktura tożsamości — podobnie jak w opowiadaniu — jest konfiguracją fabuły, cech bohatera, miejsca, tematu, akcji. Sama zaś fabuła jest tym, co integruje całość. Indywidualna historia danej osoby, czyli jej biografia, jest tym, co ma moc wiązania ze sobą jej przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, czymś, co może zapewnić jedność i cel życia, czyli w efekcie zintegrować jego części⁸⁴. Człowiek nie opowiada tylko swojej historii, ale jest także uczestnikiem opowieści świata, w którym żyje i także dzięki temu odnajduje swoją świadomość. Taka teza przemawia za omawianym już wcześniej modelem tożsamości, w którym wyróżnia się dwa aspekty: indywidualny i społeczny. W tym punkcie widoczne są analogie do koncepcji A. Giddensa czy Ch. Taylora, którzy również podkreślali dwoistość tożsamości człowieka jako efektu jego

⁸⁰ Zob. J. Pawlak: *Paula Ricoeura koncepcja tożsamości narracyjnej*. W: *Tożsamość człowieka*. Red. A. Gałdowa. Kraków 2000, s. 131—135.

⁸¹ H. Mamzer: *Tożsamość w podróży...*, s. 51.

⁸² Zob. także E. Wolicka: *Osobowa tożsamość i odrębność w perspektywie hermeneutyki dialogicznej*. W: *Tożsamość, odmiennność, tolerancja a kultura pokoju*. Red. J. Kłoczowski, S. Łukasiewicz. Lublin 1998, s. 47.

⁸³ Ibidem, s. 41.

⁸⁴ J. Pawlak: *Paula Ricoeura koncepcja tożsamości narracyjnej...*, s. 127—138.

uwikłania w kontakty społeczne, fakt bycia członkiem społeczeństwa. Ten element koncepcji P. Ricoeura nawiązuje również do Eriksonowskiego uwikłania człowieka, jego rozwoju i tożsamości, w historię zewnętrzną, historię świata, której człowiek jest częścią. E.H. Erikson podkreślał, w odniesieniu do kryzysu tożsamości, przypisanego stadium V, iż kryzysu tożsamości w życiu jednostkowym nie można rozdzielić od współczesnych kryzysów w rozwoju historycznym⁸⁵.

Rozumowanie narracyjne, zdaniem P. Ricoeura, jest składnikiem samorozumienia, a tym samym sposobem na odnalezienie swojego miejsca i roli w świecie. Jak twierdzi autor, lepiej rozumiemy samych siebie, gdy opowiadamy komuś o tym, co zrobiliśmy. Opowiadając, wyłania się pewien kształt osoby, o której mowa, czyli kształt siebie. Ten kształt możemy zapożyczyć z własnego opowiadania, a tym samym odnaleźć własną tożsamość⁸⁶. W okresie adolescencji, czyli kryzysu tożsamości⁸⁷, człowiek zaczyna pytać: „kim jestem?”. Brak odpowiedzi i trudność w odnalezieniu ich, zdaniem Dana P. McAdamsa⁸⁸, może być złagodzona własną narracją, opowieścią snującą się w nas. Jednakże koncepcję siebie możemy, zdaniem tegoż autora, zaczerpnąć również z innych opowieści, z innych narracji. Funkcję podobną do narracji autobiograficznej mogą pełnić narracje prowadzone w trzeciej osobie. Chodzi tu o narracje, z którymi spotykamy się w literaturze czy sztuce, w trakcie głębokiego spotkania z dziełem.

Przedstawiając powyższe koncepcje, dokonałam pewnego rodzaju ilustracji sposobów rozumienia nowej formy tożsamości, jaką jest tożsamość narracyjna. W gruncie rzeczy ujęcia te, choć prezentują różne punkty odniesienia (A. Giddens — socjologiczny głównie, w dużej mierze także psychologiczny, P. Ricoeur i Ch. Taylor — filozoficzny), są właściwie komplementarne, ponieważ wykazują wiele analogii. Bliskość tychże ujęć wynika, moim zdaniem, z przyjęcia wspólnego założenia: tożsamość jest procesem, jest czymś zadaniem, związana jest nierozzerwalnie z czasem życia człowieka i, jak pisałam na wstępie, tożsamość narracyjna powstała na skutek zmian zaistniałych w społeczeństwie Zachodu (społeczeństwie indywidualizmu).

⁸⁵ P. Szczukiewicz: *Rozwój psychospołeczny a tożsamość...*, s. 57.

⁸⁶ Zob. M. Malicka: *Ja to znaczy kto?...*, s. 135—138.

⁸⁷ W tym miejscu występuje kolejna analogia, a dokładniej nawiązanie do koncepcji E.H. Eriksona.

⁸⁸ Dan P. McAdams jest kontynuatorem rozważań Ricoeura o tożsamości człowieka, ale na gruncie psychologii. Rozważania swe zawarł m.in. w: zob. Idem: *Power, intimacy and the life story*. Homewood 1985; Idem: *A life story model of identity*. In: *Perspectives in personality*. Eds. R. Hogan, W.H. Jones. Vol. 2. Greenwich 1985; D.P. McAdams: *Biography, narrative and lives. An introduction*. „Journal of Personality” 1988, Vol. 56, issue 1.

Podobieństwo i komplementarność tychże podejść sprawia, iż zamiast optować za jedną z nich, pozwolę sobie wymienić istotne ich elementy. Istotne z punktu widzenia podobieństwa, jak również istotne — moim zdaniem — dla rozważań nad tożsamością, które prowadzić będę w dalszej części pracy, gdzie rozpatrywać będę biografie jako narracje, a zatem i tożsamość rozumieć będę w kategoriach narracji.

Wspólnymi elementami koncepcji Ch. Taylora, A. Giddensa i P. Ricoeura, które jednocześnie traktuję jako bazę własnego rozumienia tożsamości narracyjnej, są:

1. Narracyjny charakter tożsamości jest wynikiem czasowości egzystencji ludzkiej, wyznaczonej momentem narodzin i śmierci, co oznacza, że jest nieustannie konstruowana, bowiem człowiek jest tym, który staje się, dopóki tworzy się jego biografia.
2. Tożsamość narracyjna osadzona jest mocno w kontekście społeczno-kulturowym.
3. Tożsamość narracyjna jest wyrazem refleksyjności człowieka i jego ciągłości biograficznej.
4. Refleksyjność odzwierciedla się w samorozumieniu, które opiera się na narracji.
5. Najważniejsze kryteria tożsamości to kryterium czasu, odrębności i ciągłości.
6. Tożsamość poprzez swój procesualny charakter, jak i specyfikę epoki staje się zadaniem do wykonania, wymaga wysiłku jednostki.
7. Tożsamość narracyjna jest integralnym elementem biografii człowieka, która nie jest niczym innym jak zbiorem poszczególnych narracji prowadzonych przez człowieka, a więc jego historii życia.

1.2.3. Podsumowanie

Rozważania moje dotyczyły problemu tożsamości człowieka w kontekście nowej epoki. (Po)nowoczesność, przez niektórych nazywana płynną nowoczesnością czy późną nowoczesnością, została przeze mnie scharakteryzowana przez pryzmat zmian, jakie wywarła w sposobie definiowania tożsamości człowieka, ale także na sam proces jej konstruowania. Epoka ta, cechująca się zmiennością, naciskiem na indywidualność jednostki i wielością możliwych wyborów, stawia człowieka na pozycji, która wymusza na nim działania na rzecz zachowania tożsamości, a dokładniej: konstruowanie jej na nowo, co odbywa się w procesie samorozumienia, w trakcie narracji autobiograficznej.

Rozszerzeniem i uzupełnieniem rozważań na temat przemian społeczno-kulturalnych we współczesności, bez względu na to, czy nazywa się ją ponowoczesnością, późną czy płynną nowoczesnością, są przedstawione przeze mnie w dalszej części rozdziału 1.2. koncepcje tożsamości narracyjnej Ch. Taylora, A. Giddensa i P. Ricoeura. Pojawienie się nowej formy tożsamości, tożsamości narracyjnej, zdaniem tychże autorów, jest odpowiedzią na (po)nowoczesny świat i sytuację człowieka w tym świecie.

Charakterystyka koncepcji wymienionych autorów pozwoliła mi wysnuć wniosek, iż z uwagi na głębokie ich podobieństwo uznać je można za komplementarne. Na tej podstawie wymieniałam elementy konstytutywne tychże koncepcji, uznając je jednocześnie za podstawę własnego spojrzenia na tożsamość narracyjną.

1.3. Tożsamość kobiet jako problem

1.3.1. Kobiecość, czyli społeczno-kulturowe egzemplifikacje płci

Kobiecość i męskość są kategoriami społeczno-kulturowymi, za pomocą których i poprzez które możliwe jest zdefiniowanie: kto to jest kobieta, kto to jest mężczyzna (w ujęciu społecznym — wypełniania roli) w danej kulturze. Kategorie te służą do określenia ideału, wzorca kobiety, wzorca mężczyzny, obowiązujących w danej kulturze. Można je również rozumieć jako kategorie opisowe danej kultury, jako pewnej całości. Jeśli w danej kulturze akcentowana jest rola ojca i propagowane są cechy męskie (np. surowa sprawiedliwość, kierowanie się obiektywnymi, mierzalnymi kryteriami oceny dobra i zła), mamy wtedy do czynienia z kulturą męską. Jeśli akcentowana jest rola matki i preferowane są cechy kobiece (np. zrozumienie, przebaczenie, miłosierdzie, empatyczna cierpliwość), to mamy przykład kultury kobiecej⁸⁹. Wskaźnikiem kulturowej męskości jest agresywność (bitność, militaryzm), natomiast wskaźnikami kobiecości danej kultury jest spontaniczność, żywsza niż u mężczyzn, ekspresja emocjonalna, niski stopień hamowania impulsów, wysokie kompetencje w nadawaniu i odbieraniu komunikatów niewerbalnych⁹⁰. Męskość — kobiecość danej

⁸⁹ P. Boski: *Męskość — kobiecość jako wymiar kultury. Przegląd koncepcji i badań*. W: *Męskość — kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*. Red. J. Miluska, P. Boski. Warszawa 1999, s. 86.

⁹⁰ Zob. *ibidem*.

kultury wywiera istotny wpływ na funkcjonowanie zarówno jednostek, jak i całych społeczeństw⁹¹. W przypadku płciowości danej kultury zarówno kobiety, jak i mężczyźni powinni rozwijać w sobie cechy tej płci, która w tej właśnie kulturze jest bardziej wartościowana. Paweł Boski wymienia kilka syndromów kobiecości polskiej kultury, np. kult Matki Boskiej i stereotyp Matki Polki, Dama Polka i la Belle Polonaise (tradycyjne całowanie w rękę, przepuszczanie przez drzwi, podawanie płaszcza). Polska kobiecość kulturowa, zdaniem autora, jest elementem tradycyjnym i konserwatywnym. Ów konserwatyzm i tradycjonalizm często jest interpretowany i postrzegany jako męskocentryczność i patriarchyzm (dyskryminujące kobiety), z czym nie zgadza się autor. W tym miejscu rodzi się refleksja, czy aby tradycyjne przeciwieństwo wzorce kulturowej kobiecości i męskości przekazywane w mediach, podręcznikach szkolnych i poprzez socjalizację, paradoksalnie nie przedstawiają cech kobiecych i społecznego wymiaru kobiecości jako mniej atrakcyjnych i mniej wartościowych względem męskich? Czy nie jest swoistego rodzaju dyskryminacją? Przykładem takiego stanu rzeczy są podręczniki szkolne. Elżbieta Kalinowska⁹² dokonała analizy wizerunku kobiet i mężczyzn (w tym dziewczynek i chłopców), zawartych w podręcznikach szkolnych do nauczania początkowego pod kątem zgodności z zaleceniami *Konwencji w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet*⁹³. Poprzez podręczniki szkolne przekazywane są wzorce danej kultury (w tym także kulturowy wzorec kobiety i mężczyzny)⁹⁴. Treści zawarte w podręcznikach szkolnych wpływają na kształtowanie się u dziecka (zwłaszcza w młodszym wieku szkolnym) obrazu otaczającego świata. Nie bez znaczenia jest zatem, jakie to będą treści i w jaki sposób przekazywane. Autorka ta dokonała wnikliwej analizy podręczników np. pod względem częstotliwości występowania postaci męskich i żeńskich w tekstach i ilustracjach, sposobów przedstawiania postaci (rodzaje zabaw dziewczynek i chłopców, zainteresowania, obowiązki domowe i udział w pracach domowych, w atrakcyjnych wydarzeniach czy wreszcie plany życiowe). Analiza ta pozwoliła na sformułowanie kilku wniosków. Ludzie dorośli w podręcznikach szkolnych przedstawiani są najczęściej w rolach rodzinnych, zdecydowanie rzadziej w rolach

⁹¹ E. Mandal: *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*. Katowice 2000, s. 170—172.

⁹² E. Kalinowska: *Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*. W: *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*. Red. R. Siemieńska. Warszawa 1997.

⁹³ Biuro Studiów i Ekspertyz Kancelarii Sejmu: *Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet*. Warszawa 1994.

⁹⁴ Ciekawie problem ten podjęła także D. Pankowska: *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk 2003, s. 93—99 i inne.

zawodowych. „Kobieta — matka [...] najczęściej nie pracuje zawodowo, pozostaje w domu z najmłodszym z dzieci, podczas gdy starsze dzieci idą do szkoły, a mąż — ojciec, do pracy poza domem. Mama żegna wychodzącego z domu męża i dzieci, a potem oczekuje ich powrotu z przygotowanym obiadem. [...] Podręcznikowa mama niczym się nie interesuje, nie ma przyjaciół czy znajomych, jest postacią bezbarwną, bywa przedmiotem drobnych kpin”⁹⁵.

Wizerunek ojca — w poddanych analizie podręcznikach — jest bardziej interesujący, barwny. Ojciec bardzo mało czasu spędza w domu, a jego uczestnictwo w życiu domowym jest bardzo ograniczone. Ma natomiast swoje zainteresowania, pasje, ulubione zajęcia (wędkowanie, majsterkowanie, prasa, telewizja), w które czasem wciąga swojego syna. Podręcznikowy tato przede wszystkim pracuje (choć nie wiadomo, jaki charakter pracy wykonuje), często wyjeżdża na delegacje. Bardzo niepokojący jest fakt, iż ojciec przedstawiany jest jako osoba bardziej pogodna, tolerancyjna, wyrozumiała i nie tak kontrolująca jak matka. Co jest tego przyczyną i jakie skutki się z tym wiążą? Dlaczego matce odbiera się, a ojcu przypisuje tradycyjnie kobiece cechy? E. Kalinowska, konkludując swoje rozważania, stwierdza, że kształtowane przez podręczniki szkolne wizerunki kobiet i mężczyzn (dziewczynek i chłopców) nie są oparte na obserwacji współczesnej rzeczywistości, lecz na licznych stereotypach dotyczących kobiet i mężczyzn, powszechnie funkcjonujących w społeczeństwie. Wpajanie dzieciom „jedynego właściwego” wzoru zachowań (zarówno w domu, jak i w szkole) wiąże się z poważnymi konsekwencjami, zarówno dla dziewcząt, jak i dla chłopców. „W miarę przechodzenia dziewcząt z klasy do klasy wzrasta w nich podatność na dewaluacyjne działanie stereotypu, obniża się poziom samooceny, pojawia się bierność, ginie wiara we własne możliwości i obniżają się aspiracje. W efekcie młode kobiety często wybierają nie taką drogę życia, kształcenia i rozwoju zawodowego, która najbardziej je pociąga, lecz taką, która jest postrzegana jako odpowiednia dla kobiet”⁹⁶. Chłopców, którym wpajano, że są lepsi, zdolniejsi, mają większe możliwości, dotyka frustracja, poczucie krzywdy, zawód, gdy okazuje się, że realia życiowe modyfikują ich sytuację w sposób bezlitosny. Frustracja ta często kończy się uwikłaniem w nałogi, którym mężczyźni częściej ulegają niż kobiety, bądź prowadzi do patologii społecznych.

Polskie podręczniki do nauki języka ojczystego w klasach początkowych — bo o nich była tutaj mowa — oprócz realizacji celów dydaktycznych, zdaniem autorki analizy tych właśnie podręczników, „służą przekazywaniu

⁹⁵ E. Kalinowska: *Wizerunki dziewczynek i chłopców...*, s. 131—132.

⁹⁶ *Ibidem*, s. 151.

treści o charakterze dyskryminującym, wpajają w dziecięcą świadomość stereotypowe koncepcje ról kobiet i mężczyzn w rodzinie i społeczeństwie i przez to ograniczają rozwój intelektualny i społeczny młodego pokolenia”⁹⁷. Dorota Pankowska twierdzi, że szkoła powinna promować tendencje emancypacyjne ludzi, a zamiast tego utrwała wzór tradycyjnej kultury, utrwała tradycyjne przekonania i wzory ról płciowych⁹⁸. Ów przekaz kulturowy, zdaniem autorki, powielany jest przez programy nauczania (ukryte i jawne), treści kształcenia, seksizm w podręcznikach szkolnych, działania nauczycieli⁹⁹.

Tożsamość współczesnej kobiety jest w znacznym stopniu determinowana przez wzorce kulturowe przekazywane w prasie, telewizji, mediach ogólnie. Członkowie społeczeństwa, dzieci obu płci, mężczyźni i kobiety, czerpią informacje z tychże źródeł (poszukują ich tam), ale również ulegają wpływom tych źródeł. Mass media stały się dzisiaj bodajże najpotężniejszym, a już na pewno niekwestionowanym, nośnikiem informacji kulturowych. To one informują, czy raczej narzucają, „jaka ma być, jak ma żyć, co jeść, co nosić, by być/nie być kobietą współczesną”¹⁰⁰. Nie tylko informują, ale także jakby samoistnie klasyfikują, poprzez swą niezwykle potężną moc opiniotwórczą. Komunikaty płynące z mediów wpływają na tożsamość kobiety. Jest w nich mowa o tym, jak ma o sobie dbać, jak się ubierać, jakie ma mieć potrzeby, jak je zaspokajać, ale także jak ma wypełniać rolę córki, dziewczyny, matki, żony, kochanki, pracownicy etc. Kobieta sama zaczyna postrzegać siebie i swoje życie poprzez kategorie czy wzorce kulturowe lansowane w mediach (rezygnując lub nie rozwijając swojej indywidualności), ponieważ są one silne i wszechobecne, a ponadto inni ludzie również operują tymi kategoriami. Tożsamość podlega zmianom. Mamy do czynienia albo z tożsamością nadaną, albo z wielością, złożonością tożsamości. Jak pisze Ch. Taylor, kształtując swoją tożsamość, jednostka musi negocjować z otoczeniem, z innymi jednostkami. Uznanie przez innych, o czym już pisałam, jest warunkiem

⁹⁷ Ibidem. Zob. także: Rozmowa Anety Górnickiej-Boratyńskiej z Anną Wołosik z 25.06.2005, nt. *Równość płci w podręcznikach szkolnych*. Zob. <http://kobieta.gazeta/wysokie-obcasy/1,53663,2780465.html>

⁹⁸ D. Pankowska: *Wychowanie a role...*, s. 88.

⁹⁹ Ibidem, s. 87—104.

¹⁰⁰ Zob. np. *Kobiety w kulturze popularnej*. Red. E. Zierkiewicz, I. Kowalczyk. Wrocław 2002; J. Bator: *Wizerunek kobiety w reklamie telewizyjnej*. Warszawa 1998; J. Mizielińska: *Kobieta jako przedmiot i podmiot reklamy*. W: *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem — rozważania o płci w kulturze*. Red. J. Brach-Czajna. Białystok 1997; M. Wasilewska: *Wzory kobiet w reklamie telewizyjnej*. W: *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*. Red. R. Siemieńska. Warszawa 1997; S. Królikowska: *Wizerunek kobiety lansowany na łamach miesięcznika „Twój Styl”*. W: *Tożsamość społeczno-kulturowa płci...*

spełnionej tożsamości. „Zarówno społeczeństwo, tradycja, jak i »znaczący inni« mają więc wpływ na sposób, w jaki jednostka formułuje swoją auto-narrację”¹⁰¹.

Siła komunikatów wysyłanych przez współczesne media jest bardzo duża, czego przykładem jest rynek reklamy (a ściślej: jego rozkwit). Nie można odmówić mediom udziału w emancypacji społeczeństwa. Jednakże powszechność, masowość i skuteczność komunikatów z nich płynących, cechujących się stereotypowym postrzeganiem płci, wydaje się stawać zagrożeniem dla jednostki bombardowanej nimi, zwłaszcza dla kobiet, gdyż to najczęściej one są adresatkami tychże komunikatów, a już na pewno to kobiety podlegają większym restrykcjom w tym względzie¹⁰². Zmienia się struktura czynników wpływających na tożsamość kobiety. Niepokojąco zwiększa się udział tych narzuconych np. przez mass media („jaka powinnam być”), a wydaje się, iż zmniejsza tych, które wyrażają osobowość jednostki, indywidualność, pragnienia („jaka jestem”).

Jest jeszcze jedno istotne pytanie, na które nie udzieliłam jak dotąd odpowiedzi, a które wyłania się z moich dotychczasowych rozważań o tożsamości kobiet. Pytanie to brzmi: dlaczego współcześnie zagadnienie tożsamości kobiet jest uznane za ważne? Precyzując: dlaczego dziś tożsamość kobiet jawi się jako „sprawa pilna i ważna”, którą warto i trzeba się zająć, choć przez długi czas nie było takiegoż dyskursu? Tożsamość kobiet bardzo długo nie była obecna w dyskursie naukowym, społecznym, co wynika z faktu, iż do tej pory, do lat 90. XX wieku, a zdaniem niektórych raczej do drugiej ich połowy, tożsamość kobiet była ograniczona przez zakres ról i obszarów aktywności dostępnych kobietom. Ról i obszarów ubogich w porównaniu z dostępnymi mężczyznom, zdeterminowanych w przeważającej mierze biologią. Wykluczenie kobiet ze sfery życia publicznego, zamknięcie ich w sferze prywatnej, a dokładniej: rodzinnej sprawiło, iż ich zawężona tożsamość nie była ciekawym tematem do analiz różnego typu. Zmiany społeczne, zachodzące sukcesywnie w drugiej połowie XX wieku, zaowocowały poszerzeniem się zestawu ról społecznych, obszarów aktywności dostępnych kobietom. Początkowo zmiany zachodzą w obszarze edukacji, kobiety walczą o prawo do równej edukacji, równej dla obu płci. Potem żmudna droga wchodzenia na rynek pracy, w przeważającej mierze zarezerwowany dotychczas dla mężczyzn. Kolejnym krokiem są dążenia do uzyskania takich samych, jak mężczyźni, praw politycznych.

¹⁰¹ Ch. Taylor: *Źródła współczesnej tożsamości...*, s. 12—14.

¹⁰² J. Ziółek: *Stereotypy płci w polskiej telewizji*. „Kultura i Społeczeństwo” 2001, nr 2. Zob. także Z. Melosik: *Tożsamość, ciało i władza...*; oraz *Męskość — kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej...*

Choć procesy zmian, które powyżej pokrótce opisałam, nie są zakończone, to jednak już doprowadziły do sytuacji zakwestionowania „starego kontraktu płci”¹⁰³, zakwestionowania podziału przestrzeni życiowej na publiczną i prywatną, pozostającego w ścisłym związku z płcią. Choć przemiany w tym zakresie nadal się dokonują, to faktem stały się nieodwracalne zmiany w strukturze życia społecznego. Zmiany te pociągnęły za sobą wzrost świadomości kobiet, choć oczywiście zmienił się także poziom emancypacji całego społeczeństwa. Emancypacja kobiet przeradza się w dążenia do uzyskania prawa i możliwości kreowania własnej tożsamości, którego fundament stanowić ma równość z mężczyznami.

Kwestią niezwykle istotną w rozważaniach nad problemem tożsamości kobiet jest istota zmian społecznych, jakie charakteryzują epokę (po)nowoczesną. O zmianach tych pisałam w rozdziale 1.2.1., nie odniosłam ich jednak do tożsamości kobiet, lecz w ogóle do tożsamości człowieka. Należy zatem stwierdzić, iż poszukiwanie własnej tożsamości, potrzeba kreowania własnej tożsamości, wyrażana wspólnie przez kobiety, jest również wynikiem globalnych zmian w myśleniu o człowieku, jakie zaszły w (po)nowoczesności. Zmiany te, jak już pisałam, dotyczą przede wszystkim pojawienia się indywidualizmu, idei autonomii jednostki, jej prawa do wolności¹⁰⁴. W kulturze późnej nowoczesności, jak pisze A. Giddens, poszukiwanie własnej tożsamości jest problemem szczególnym, staje się zadaniem do wykonania¹⁰⁵. Niestety kobiety, z racji funkcjonującego długo „starego kontraktu płci”, uczestniczą w tych zmianach ze sporym opóźnieniem w stosunku do mężczyzn, a zatem i wykonanie stawianego przez współczesność zadania również się opóźni. Jednakże rzeczywistość zezwala w końcu kobietom na wysiłek kreowania własnej tożsamości, kreowania siebie.

1.3.2. Ciało i jego znaczenie dla tożsamości kobiet, czyli tożsamościowy dyktat

W kulturach przednowoczesnych wygląd był znormalizowany funkcjonującymi w tradycji nakazami. Jak pisze A. Giddens, „wygląd miał przede

¹⁰³ Terminem „kontrakt płci” posługuje się, definiując go szeroko, Małgorzata Fuszara w pracy: *Kobiety w Polsce na przełomie wieków. Nowy kontrakt płci?* Red. M. Fuszara. Warszawa 2002.

¹⁰⁴ Zob. Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości...*; oraz A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość...*

¹⁰⁵ A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość...*, s. 104–105.

wszystkim znamionować tożsamość społeczną, a nie podkreślać osobowość jednostki”¹⁰⁶. Jak twierdzi autor, dzisiaj strój (a zatem wygląd ciała) nadal związany jest z tożsamością społeczną i „służy identyfikacji płci, pozycji klasowej i statusu zawodowego”¹⁰⁷. Jednakże w epoce późnej nowoczesności wygląd zewnętrzny staje się głównym elementem refleksyjnego projektu „ja”, o którym pisałam już w rozdziałach 1.2.1. i 1.2.2. Powinność czynnego kształtowania tożsamości dotyczy także ciała. Ciało, wygląd zewnętrzny, a także sposób bycia, jak twierdzi A. Giddens, w wysoko rozwiniętej nowoczesności nie mogą być pozostawione samym sobie¹⁰⁸. Podobne zdanie wyraża Zbyszko Melosik, twierdząc, iż „moda i ubiór to ważne czynniki kształtowania jednoznacznej tożsamości”¹⁰⁹.

Współczesne społeczeństwa traktują ciało jako nośnik wartości symbolicznych, który w coraz większym stopniu postrzegany jest jako determinant tożsamości człowieka¹¹⁰. Jak piszą Jarosław Lubiak i Agnieszka Skalska, „powierzchnia ciała staje się zatem powierzchnią tożsamości”¹¹¹. A zatem mamy do czynienia z sytuacją, kiedy ciało przestaje mieć charakter biologiczny, pomija się naturę cielesności, na rzecz awansu ciała do rangi czynnika decydującego o tym, kim się jest i jakim się jest. Co więcej, wydaje się niezwykle niebezpiecznym dla człowieka, jego rozwoju i głębi przeżywania rzeczywistości, awansowanie ciała do rangi głównej determinanty tożsamości. Wzrost znaczenia ciała jako czynnika tożsamości prowadzić może bowiem do zubożenia tożsamości, jako pewnej konfiguracji czynników ją kształtujących. Jak pisze Z. Melosik, „w kulturze współczesnej tożsamość jest stopniowo wymywana z tego, co tradycyjnie nazywano umysłem, lub duszą i przenoszona na powierzchnię — zaczyna być odgrywana poprzez ciało”¹¹².

Ciało stało się częścią refleksyjności nowoczesności z uwagi na wielość możliwych wyborów, ale i konieczność prezentowania postawy aktywnej w tym zakresie. Im bardziej są posttradycyjne warunki społeczne, w których żyjemy, tym bardziej jesteśmy odpowiedzialni za projekt własnego ciała. O tym, iż nie jest proste (jak się okazuje, szczególnie dla kobiet) dokonywanie wyborów i projektowanie własnego ciała pod płynącymi z życia społecznego naciskami, przekonujemy się, gdy autor uzasadnia, dlaczego anoreksja i bulimia dotyczą głównie kobiet.

¹⁰⁶ Ibidem, s. 137.

¹⁰⁷ Ibidem, s. 138.

¹⁰⁸ Ibidem, s. 139 i dalej.

¹⁰⁹ Z. Melosik: *Tożsamość, ciało i władza...*, s. 100.

¹¹⁰ Zob. J. Lubiak, A. Skalska: *Ciało, tożsamość, sztuka. W: Wokół problemów tożsamości...*, s. 221 i dalej.

¹¹¹ Ibidem, s. 222.

¹¹² Z. Melosik: *Tożsamość, ciało i władza...*, s. 72.

Zdaniem A. Giddensa, anoreksję i bulimię można rozumieć jako dramatycznie przejawiającą się potrzebę tworzenia i podtrzymywania wyróżniającej tożsamości indywidualnej oraz indywidualnego poczucia odpowiedzialności za to zadanie¹¹³. Stąd w codzienności powszechne stały się praktyki poddawania ciała reżimom (diatom, zabiegom, ćwiczeniom), które w przeważającej mierze dotyczą kobiet, zwłaszcza młodych¹¹⁴. U kobiet, bardziej niż u mężczyzn, ceniona jest atrakcyjność fizyczna. Co więcej, standardy wyglądu fizycznego są znacznie bardziej restrykcyjne w odniesieniu do kobiet. W bulimii i anoreksji w sposób skrajny przejawiają się skutki lansowanego modelu ciała kobiecego, nacisku wywieranego specyficznym światopoglądem cechującym (po)nowoczesność¹¹⁵.

Model ciała kobiecego lansowany jest współcześnie przede wszystkim za pośrednictwem prasy, telewizji, a szczególnie zaś reklamy. Jak pisze Renata Siemieńska, środki masowego przekazu są twórcami obrazu świata¹¹⁶. Oczywiście mass media, a zatem prasa, radio, telewizja, książka (także podręczniki szkolne) oraz Internet lansują również model ciała męskiego. Jednakże przekazów o takim charakterze jest zdecydowanie mniej w porównaniu z tymi, które dotyczą kobiet, jak również model ten nie wymaga od mężczyzn takich restrykcji i reżimu, jak kobiecy¹¹⁷. Obydwa modele w dużej mierze zbudowane są ze stereotypów, jednakże to stereotypy dotyczące kobiet, a nie mężczyzn, są mniej korzystne dla ich społecznego funkcjonowania, jak również samopoczucia¹¹⁸.

Kobietę przedstawia się przede wszystkim w kontekście jej urody, a raczej obowiązku dbania o urodę, który jest jedną z „powinności, za pomocą

¹¹³ A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość...*, s. 145.

¹¹⁴ A. Giddens, pisząc o anoreksji i bulimii, powołuje się na pracę M. Lawrence: *The Anorexic Experience*. London 1984. W polskiej literaturze również nie brakuje opracowań dotyczących tychże problemów, z których również jasno wynika, iż problemy te dotyczą w szczególności nastoletnich dziewcząt i młodych kobiet. Zob. np. *Anoreksja i bulimia psychiczna: rozumienie i leczenie zaburzeń odżywiania się*. Red. B. Józefik. Kraków 1999; D.Z. Michałek: *Anoreksja czy bulimia? Podręcznik dla rodziców*. Kraków 2001. Problem anoreksji jest także w ciekawy sposób poruszony w: A. Gromkowska: *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*. Poznań 2002, cz. III, rozdz. 4.

¹¹⁵ W sposób niezwykle ciekawy, choć w nieco innym kontekście, rozpatruje anoreksję i bulimię jako patologie współczesnej kultury Ewa Hyży w swojej książce pt. *Kobieta, ciało, tożsamość. Teorie podmiotu w filozofii feministycznej końca XX wieku*. Kraków 2003 (zwłaszcza w rozdz. 7: *Kobiece ciała w męskiej kulturze*, ibidem, s. 190—215).

¹¹⁶ R. Siemieńska: *Środki masowego przekazu jako twórcy obrazu świata*. W: *Portrety kobiet i mężczyzn...*

¹¹⁷ Zob. R. Siemieńska: *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu...*

¹¹⁸ Zob. E. Mandal: *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje...*; a także: Eadem: *Stereotypy związane z płcią w reklamie telewizyjnej i prasowej*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1996, nr 3—4.

których kultura współczesna konstruuje kobiecość”¹¹⁹. Kobieta przedstawiana jest często jako obiekt seksualny, zaś jej seksualność ściśle wiąże się z posiadaniem szczupłej sylwetki. Szczupła sylwetka jest postrzegana jako warunek szczęścia, sukcesu, co w efekcie przeradza się w „tyranię szczupłego ciała”¹²⁰. Szczupłym osobom, zdaniem Z. Melosika, przypisuje się cechy pozytywne, takie jak zdrowie, sukces, posiadanie kontroli czy atrakcyjność seksualna. Osoby otyłe czy z nadwagą kojarzone są z lenistwem, zachłannością, postrzega się je jako chore, brzydkie, pozbawione kontroli nad własnym życiem¹²¹. Prowadzi to do przekonania, że gwarancją życiowego sukcesu jest szczupła sylwetka. Lansowany przez media model kobiecego ciała, szczupłego, młodego, tryskającego urodą, wytwarza w kobietach poczucie przepaści między ciałem idealnym a własnym. Jak pisze dalej Melosik, waga ciała jest istotnym wyznacznikiem atrakcyjności fizycznej, co więcej, ma decydujące znaczenie dla kobiecego samopoczucia psychicznego i społecznego. Kobiety nieakceptujące swego wyglądu często czują się gorsze, mają niższą samoocenę, w efekcie gorzej funkcjonują, trudniej im osiągać śmiałe cele, sukcesy. Wygląd fizyczny stał się czynnikiem, który w analizie funkcjonowania społecznego kobiet wydaje się nadrzędnym w stosunku do kompetencji, zdolności, umiejętności, ambicji czy wreszcie możliwości. Ważniejsze od innych elementów staje się to, czy dana kobieta jest szczupła, czy ma modną fryzurę, wydepilowane nogi, czy strój jest modny i wyraża jej indywidualność, wreszcie: czy pachnie markowymi perfumami, które mają pomóc wydobyć jej swoją zmysłowość.

Nierzadkie są poglądy, że obowiązujący ideał ciała i związany z tym dyktat jest sposobem kontrolowania kobiet. Zdaniem Anny Korzińskiej, „ciało kobiety, a przez to i ona sama, zostało wepchnięte w dyktat współczesnej konsumpcyjnej i patriarchalnej kultury, której jedynym celem jest jak największa kontrola nad działaniem i sposobem myślenia kobiet”¹²². Podobnego zdania wydaje się być Z. Melosik, który twierdzi, iż „wepchnięcie kobiety w system działań związanych z wyglądem jest doskonałym sposobem na jej kontrolowanie”¹²³ czy Izabela Kowalczyk, która pisze, że „kobiety są konstruowane i kontrolowane przez władzę (patriarchat?) i ekonomię”¹²⁴.

¹¹⁹ A. Korzińska: *Uroda, małżeństwo, macierzyństwo, jako komponenty tożsamości płci*. W: *Gender w kulturze popularnej*. Red. M. Radkiewicz. Kraków 2003, s. 50.

¹²⁰ Określenie to zapożyczyłam od Zbyszka Melosika, który tak nazwał jeden z rozdziałów swojej książki pt. *Tożsamość, ciało i władza...*

¹²¹ Z. Melosik: *Tożsamość, ciało i władza...*, s. 142.

¹²² A. Korzińska: *Uroda, małżeństwo, macierzyństwo...*, s. 53.

¹²³ Z. Melosik: *Tożsamość, ciało i władza...*; podaję za A. Korzińska: *Uroda, małżeństwo, macierzyństwo...*, s. 51.

¹²⁴ Zob. A. Korzińska: *Uroda, małżeństwo, macierzyństwo...*, s. 51.

Zabiegom kreowania własnego ciała, a nie tylko dbałości o nie, oprócz znajdujących się w fazie poszukiwań własnej tożsamości nastolatek, podlegają także kobiety dorosłe, świadome, wykształcone, realizujące się zawodowo, osiągające sukcesy na różnych polach. Nowoczesne kobiety, bo o nich tutaj mowa, podobnie jak te żyjące zgodnie z tradycyjnym wzorcem roli, tak samo przechodziły proces socjalizacji, na skutek którego nauczono je, że wygląd jest w wypadku dziewczynki bardzo ważny¹²⁵. W procesie socjalizacji wpojono im obowiązujący wzorzec kobiecej roli, kobiecego wyglądu, kobiecych obszarów aktywności. Niektóre z tych kobiet, będąc już dorosłymi, świadomymi, stają się coraz bardziej wyemancypowane, co stwarza im szansę podchodzenia z dystansem do kwestii własnego ciała, jego wyglądu, wagi, a dokładniej związanych z tym restrykcji itd.

Wyswobodzenie się spod przytłaczającego ideału kobiecej roli, kobiecego piękna, ma szansę bycia wtedy, kiedy kobieta zdolna jest podjąć wysiłek kreowania własnej tożsamości, pozostając w zgodzie z samą sobą. W istotnej mierze czynnikiem wpływającym na tenże proces jest socjalizacja, nie tylko z okresu dzieciństwa, ale także szeroko rozumiana edukacja, która, jak pokażę to w następnym rozdziale, może stać się drogą do samostanowienia.

1.3.3. Podsumowanie

W prowadzonych przeze mnie rozważaniach starałam się nakreślić problem społecznego egzemplifikowania płci i wartościowania kategorii: kobiecość i męskość. Zaznaczyłam, iż kategorie te mogą służyć zarówno do opisu społeczeństwa, jak również (a nawet przede wszystkim) służyć do opisu ról społecznych, przypisanych kobiecie i mężczyźnie. Pisałam o nierówności kategorii: kobiecość i męskość, w odniesieniu do podręczników szkolnych (analizy E. Kalinowskiej) i mass mediów, które odgrywają niezwykle istotną rolę w powielaniu przekazu kulturowego.

Udzieliłam odpowiedzi na pytanie wyłaniające się z dotychczasowych moich rozważań, a mianowicie: dlaczego zagadnienie tożsamości kobiet pojawia się we współczesnym dyskursie naukowym jako zagadnienie ważne? Dużą rolę odgrywa tu rzeczywistość epoki (po)nowoczesnej, w której tożsamości traktuje się jako zadanie do wykonania (A. Giddens). Kobiety współcześnie są coraz bardziej wyemancypowane, podejmują to zadanie, a tym

¹²⁵ Ibidem, zob. także I. Kowalczyk: *Uwięziona w ciele — ideały ciała w pismach kobiecych*. W: *Kobiety w kulturze popularnej*. Red. E. Zierkiewicz, I. Kowalczyk. Wrocław 2002, s. 17—30.

samym przyczyniają się do odrzucania ograniczającego je „starego kontraktu płci”.

W rozdziale 1.3.2. podjęłam rozważania nad rolą ciała w procesie kształtowania tożsamości kobiet. Ciało stało się ważną determinantą tożsamości. Powołując się na Z. Melosika, przedstawiam zmiany, jakie zaszły (nadal zachodzą?) w strukturze tożsamości: jest ona wymywana z wnętrza człowieka (umysłu, duszy) i przenoszona na powierzchnię (ciało). Jak dużym problemem stało się dzisiaj ciało, a dokładnie konieczność konstruowania go według obowiązujących wzorców, pokazałam, odnosząc się do zjawiska bulimii i anoreksji psychicznej.

2. Biograficzny wymiar edukacji

2.1. O edukacji kobiet

2.1.1. Sytuacja życiowa kobiet — uwagi o edukacji, pracy zawodowej i znaczeniu kobiecości

Kobiety dopiero w XIX wieku otrzymały prawo wstępu na uczelnie wyższe¹. Moment ten jest bardzo ważny, ponieważ stanowi początek okresu, w którym kobiety same mogą dbać o swój prestiż społeczny, pozycję zawodową, a także podnosić swoją sytuację materialną, a raczej uniezależnić się w tej kwestii od mężczyzn. Istotniejszy być może jawi się w tej sytuacji fakt, iż oto następuje początek możliwości realizowania przez kobiety swoich ambicji zawodowych, naukowych, badawczych czy wreszcie decydowania o swoim życiu, samostanowienia. O tym, iż kobiety od dawna odczuwały potrzebę takich zmian, stworzenia możliwości szeroko pojętej samorealizacji, świadczy chociażby fakt, iż już pod koniec XIX wieku (tego samego stulecia, w którym umożliwiono studiowanie kobietom na uczelniach wyższych), wiele Polek osiąga znaczące sukcesy naukowe, mają ugruntowane i uznane pozycje w świecie nauki. Przykładem niech będą ówczesnie żyjące: znakomita Maria Skłodowska-Curie, Maria Grzegorzewska czy Zofia Daszyńska-Golińska.

Dzisiaj również nie brakuje kobiecych autorytetów, a także wybitnych osobowości w dziedzinie nauki, kultury, działalności społecznej, politycz-

¹ Gorącym orędownikiem prawa kobiet do wykształcenia wyższego był w XIX wieku Aleksander Świętochowski, który postulaty swe zawarł w rozprawie: A. Świętochowski: *O wyższym kształceniu kobiet*, publikowanej fragmentami na łamach tygodnika „Przeгляд Tygodniowy Życia Społecznego, Literatury i Sztuk Pięknych” (1874, nr 1—9). Podaje ją za: *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*. Oprac. i wstępem opatrzył R. Wroczyński. Wrocław 1958.

nej, ekonomicznej czy w innych dziedzinach. W niektórych dziedzinach jednak, zwłaszcza w polityce czy ekonomii, czyli tam, gdzie podejmuje się ważne decyzje, gdzie występuje prestiż władzy, ciągle mocno obecna jest nadreprezentacja mężczyzn. Tendencja ta jest jednakże powszechna, występuje w wielu krajach świata (zwłaszcza postkomunistycznych), w Polsce jednak jest szczególnie nasiloną. Odsetek kobiet po wyborach parlamentarnych w 2001 roku wynosił w senacie 23%, w sejmie 20%. W tym samym roku jedna kobieta pełniła rolę ministra². Dla porównania w tym samym czasie w Szwecji odsetek kobiet w parlamencie wynosił ponad 40%³. Po wyborach parlamentarnych we wrześniu 2005 roku odsetek kobiet w senacie kształtuje się na poziomie 13%, w sejmie nadal jest to 20%. Zatem mamy tu do czynienia z sytuacją zmniejszenia reprezentacji kobiet w senacie, bez zmian pozostaje liczebność kobiet w sejmie⁴.

Niezwykle ciekawie polską scenę polityczną, jak również udział kobiet w życiu społecznym, przedstawia Agnieszka Graff, która już tytułem swojej książki określa naszą rzeczywistość jako „świat bez kobiet”⁵. Jako jedną z głównych przyczyn (poza niechęcią mężczyzn do dzielenia się władzą oraz obawy przed konkurencją) małego udziału kobiet w życiu politycznym i społecznym Renata Siemieńska uznaje obecne w mediach i podręcznikach szkolnych stereotypy dotyczące płci⁶. Niska reprezentacja kobiet w strukturach władzy jest w pewnym zakresie swego rodzaju konsekwencją tychże stereotypów, zwłaszcza lansowanych przez skomercjalizowane środki masowego przekazu. Zdaniem Ewy Malinowskiej, skomercjalizowane środki masowego przekazu odgrywają negatywną rolę w procesie zwiększania udziału kobiet w strukturach władzy, szczególnie w okresie kampanii wyborczych⁷.

Nadreprezentacja mężczyzn widoczna jest również w strukturze zatrudnienia w nauce polskiej. Jest ona znaczna, szczególnie w obszarze pełnienia funkcji kierowniczych: rektorów, prorektorów i dziekanów, w tym gronie do rzadkości należą kobiety⁸. Różnice te są także mocno zaznaczone na pozostałych szczeblach zatrudnienia.

² Zob. M. Fuszara: *Niedokończona demokracja*. „Przegląd Socjologiczny” 2000, nr 1.

³ Zob. R. Siemieńska: *Polacy i Polki w życiu publicznym — podobni, czy różni od mieszkańców Unii Europejskiej*. W: *Aktorzy życia publicznego. Płeć jako czynnik różnicujący*. Red. R. Siemieńska. Warszawa 2003, s. 226—227 i dalej.

⁴ Zob. www.sejm.gov.pl; www.senat.gov.pl.

⁵ Zob. A. Graff: *Świat bez kobiet*. Warszawa 2001.

⁶ Problemu tego dotyczyła rozmowa Anety Górnickiej-Boratyńskiej z Renatą Siemieńską, która ukazała się w Internecie 29.12.2000, zob. <http://kobieta.gazeta/wysokie-obcasy/1,53662,822893.html>.

⁷ E. Malinowska: *Feminizm europejski, demokracja parytetowa a polski ruch kobiet. Socjologiczna analiza walki o równouprawnienie płci*. Łódź 2002, s. 91.

⁸ Zob. <http://www.mein.gov.pl/szk-wyz/wykaz/universytety.php>.

Tabela 1

Wykładowcy zatrudnieni na pełny etat w szkołach wyższych (2004 rok)

Tytuł naukowy (stanowisko)	Liczba		Procent	
	ogółem	kobiety	mężczyźni	kobiety
Profesor zwyczajny	6 325	1 008	84,1	15,9
Profesor nadzwyczajny z tytułem naukowym	4 362	916	79,1	20,9
Docent	244	63	74,2	25,8
Docent ze stopniem: dr hab.	120	28	76,7	23,3
Adiunkt	34 676	13 648	60,7	39,3
Adiunkt ze stopniem: dr hab.	3 024	913	69,9	30,1
Razem	85 762	34 727		

Źródło: Obliczenia Moniki Sulik (zawarte w niepublikowanej pracy doktorskiej), na podstawie danych GUS: http://www.stat.gov.pl/dane_spol-gosp/warunki_zycia/szkoly_wyzsze_w_2004/tablice1.pdf

Przyczyn takiego stanu jest zapewne wiele. Obok innych, niewątpliwie jednak istotną rolę odgrywa tutaj sytuacja kobiet: obarczenie obowiązkami domowymi, rodzicielskimi zwłaszcza, jak również rodzaj pracy w uczelni wyższej, wymagającej poświęcenia dużej ilości czasu na lekturę, poszukiwania, pracy badawczej. Wykonywanie takiego rodzaju pracy wymaga pewnego dobrostanu psychicznego, o który trudno w natłoku obowiązków i zajęć. Bardzo dobitnie odzwierciedla ten problem także dramatyczna rozbieżność między liczbą nadanych tytułów profesora kobietom i mężczyznom. W roku 2000 nadano 470 tytułów profesora, z czego tylko 111 kobietom. W roku 2007 spośród 585 nadanych tytułów tylko 155 odnosiło się do kobiet⁹.

W Polsce widoczny jest także podział na zawody męskie i kobiece, jak również idące za tym zróżnicowanie wysokości pensji oraz statusu wykonywanego zawodu. Tabela 2 pokazuje grupy zawodów, w których dominują kobiety, jak również ukazuje różnice w uposażeniu mężczyzn i kobiet, należnych za świadczenie tego samego rodzaju pracy.

Powyższe zestawienie obrazuje nam pewną specyfikę polskiego rynku pracy. Spośród wielu grup zawodowych w tabeli ujęłam te, w których w sposób znaczący uczestniczą kobiety. Widoczną rosnącą przewagą zatrudnienia kobiet obserwujemy w grupie specjalistów i techników. Następuje tu feminizacja zawodów, szczególnie w obrębie służby zdrowia i szkolnictwa. W grupach tych, poza grupą parlamentarzystów i kierowników, obserwujemy

⁹ Rocznik Statystyczny 2008: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_maly_rocznik_statystyczny_2008.pdf [data dostępu: 16.06.2009].

Tabela 2

Pracownicy zatrudnieni na pełny etat (dane w %)
oraz przeciętne wynagrodzenia brutto według wybranych grup zawodów

Wyszczególnienie grupy zawodów	1995		1998		październik 2004		Przeciętne wynagrodzenie brutto [zł]	
	M	K	M	K	M	K	M	K
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	2 150,44	2 571,64
Parlamentarzyści, wyżsi urzędnicy i kierownicy	4,8	7,6	4,6	7,6	5,1	7,4	4 382,76	6 180,64
Specjaliści:	13,6	6,0	14,2	7,1	26,1	13,6	2 862,12	3 751,16
— nauk fizycznych, matematycznych i technicznych	—	—	—	—	1,2	4,1	3 028,30	3 932,47
— nauk przyrodniczych i ochrony zdrowia	—	—	—	—	2,5	1,2	2 605,21	3 378,51
— specjaliści szkolnictwa	—	—	—	—	14,0	4,1	2 621,69	3 345,11
— pozostali	—	—	—	—	8,4	4,2	3 319,59	4 072,51
Technicy i średni personel techniczny	15,2	7,9	15,4	9,1	22,7	10,0	2 105,94	2 841,70
Pracownicy biurowi	11,5	3,2	13,1	3,3	12,9	6,1	2 023,43	2 016,36
Pracownicy usług osobistych i sprzedawcy:	13,6	5,7	15,4	6,2	10,3	6,1	1 268,88	1 507,59
— pracownicy usług osobistych i ochrony	—	—	—	—	3,2	3,6	1 379,57	1 439,85
— modelki, sprzedawcy i demonstratorzy	—	—	—	—	7,1	2,5	1 217,76	1 606,97
Robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy	8,0	29,5	8,1	28,8	7,2	27,6	1 294,87	1 978,62
Pracownicy przy pracach prostych:	10,2	7,1	9,6	6,9	11,1	7,5	1 269,24	1 468,29
— w handlu i usługach	—	—	—	—	9,3	3,9	1 239,96	1 351,23
— robotnicy pomocniczy w górnictwie, przemyśle, budownictwie i transporcie	—	—	—	—	1,7	3,4	1 431,24	1 604,37

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Rocznik statystyczny*. Warszawa 2005.

jemy także największe zróżnicowanie uposażenia, niekorzystne dla kobiet. W niektórych przypadkach: specjaliści nauk fizycznych, matematycznych i technicznych, różnice w pensjach wynoszą prawie osiemset złotych, czyli mniej więcej kształtują się na poziomie najniższego miesięcznego wynagrodzenia brutto! Kobiety dominują wśród zatrudnionych w ochronie zdrowia, szkolnictwie, pracują jako sprzedawczynie, pracownice biurowe, czyli tam, gdzie zarobki kształtują się na raczej niskim poziomie.

W dzisiejszej polskiej rzeczywistości społecznej, gospodarczej i kulturowej młode kobiety mają świadomość, że edukacja, wykształcenie są nieodzownym atrybutem współczesnej Polki. Przekłada się to, z jednej strony, na wydłużanie okresu nauki, opóźnianie momentu zakładania rodziny, zwłaszcza odraczanie macierzyństwa, gdyż w polskiej rzeczywistości utrudnia ono zdobycie wysokiego wykształcenia i zmniejsza możliwości startu w życie zawodowe. Z drugiej jednak strony, obserwujemy wzrost wykształcenia młodych kobiet, co jest ich odpowiedzią na zastaną rzeczywistość¹⁰. Wykształcenie daje im większe szanse na lepsze zatrudnienie, dobrą pracę, możliwości realizowania się, a w efekcie wyższe umiejętności radzenia sobie w życiu i życie na wyższym poziomie.

Obserwujemy od kilku lat wzrost zapotrzebowania na edukację, także w zakresie podnoszenia i rozszerzania kwalifikacji zawodowych. Jest to dowód na to, iż roli i wartości wykształcenia świadome są także kobiety nieco starsze, które już funkcjonują od jakiegoś czasu na rynku pracy. Traktują one edukację jako drogę dalszego rozwoju zawodowego, szansę zmiany pracy na lepszą bądź utrzymania dotychczasowej albo po prostu chcą zrealizować swoje ambicje i zdobyć zamierzone wykształcenie.

O świadomości kobiet na temat wartości edukacji świadczyć może fakt, iż udział kobiet w grupie Polaków z wysokim wykształceniem jest znaczący. W roku 2000 na 100 kobiet 9,3 miało wykształcenie wyższe¹¹. Dla porównania w tym samym roku wykształcenie wyższe miało 8,9 mężczyzn na 100. W roku 2002 wykształceniem wyższym legitymowało się już 10,4 kobiet na 100 i tylko 9,3 mężczyzn. Natomiast w roku 2004 na 100 kobiet 14,2 ma wykształcenie wyższe, podczas gdy w grupie mężczyzn na 100 wykształceniem wyższym legitymuje się 11,7¹². W roku 2007 natomiast wśród 100 kobiet 16,6 ma wykształcenie wyższe, natomiast w grupie mężczyzn wykształcenie wyższe ma tylko 14 mężczyzn na 100¹³. Tendencja wzrostowa co do wykształcenia znacznie bardziej jest widoczna w przypadku kobiet i dotyczy także pozostałych poziomów wykształcenia, wyłączając poziom podstawowy¹⁴. Jak podaje Ireneusz Białecki, w latach 1945—1995 liczba kobiet, które ukończyły studia

¹⁰ Zob. M. Fuszara: *Zmiany w świadomości kobiet w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*. W: *Kobiety w Polsce na przełomie wieków. Nowy kontrakt płci?* Red. M. Fuszara. Warszawa 2002.

¹¹ Nastąpił wzrost w porównaniu do roku poprzedniego: o 0,7 na 100 wzrósł odsetek kobiet z wykształceniem wyższym i o 0,6 z wykształceniem średnim. W przypadku mężczyzn od roku poprzedniego liczba osób z wykształceniem wyższym wzrosła o 0,3, średnim — o 0,6. Dane pochodzą z: *Rocznika demograficznego* (Warszawa 2001).

¹² *Rocznik demograficzny*. Warszawa 2005, s. 154—155.

¹³ *Rocznik statystyczny*. Warszawa 2007.

¹⁴ Zob. *Rocznik demograficzny...*, s. 154.

uniwersyteckie, podwoiła się, zaś liczba mężczyzn absolwentów pozostała na tym samym poziomie¹⁵.

Podobnie jak w wykonywanych zawodach tak i w kierunkach studiów widoczny jest od wielu lat podział na kierunki męskie i kobiece, równoznaczne jest to z ich wartościowaniem. Kobiety znacznie częściej niż mężczyźni uczą się w szkołach pedagogicznych (uniwersytetach, akademiach). Przewaga ta jest najbardziej widoczna w przypadku kolegów nauczycielskich i kolegów języków obcych. Więcej kobiet studiuje na akademiach medycznych, w szkołach artystycznych oraz wyższych szkołach ekonomicznych. Nieliczna jest reprezentacja kobiet na uczelniach technicznych, w szkołach resortu obrony narodowej czy szkołach morskich¹⁶.

Zdaniem niektórych, różnice w poziomie i kierunkach wykształcenia nie są istotne. Znaczenia nabierają jednak wtedy, gdy pod uwagę weźmiemy chociażby dwa aspekty. Po pierwsze fakt, iż kobiety raptem od dwóch wieków mogą uczestniczyć w edukacji akademickiej, a powszechnie czynią to dopiero od ukończenia drugiej wojny światowej. Po drugie zaś fakt, iż kobiety polskie uczestniczą w edukacji w społeczeństwie, które to właśnie je w głównej mierze obarcza obowiązkami rodzinnymi (co przejawia się również w sposobie wychowywania dziewczynek), oraz stawia je na gorszej — względem mężczyzn — pozycji w sferze pracy zawodowej (większe bezrobocie wśród kobiet, niższe płace, wyższe wymagania, trudności z awansowaniem)¹⁷. Główną przyczyną gorszej pozycji zawodowej kobiet wydaje się mniejsza mobilność i dyspozycyjność kobiet, wynikająca z obarczenia obowiązkami domowymi, rodzicielskimi zwłaszcza oraz stereotypowe widzenie roli płci. Anachroniczne wręcz, zwłaszcza wobec faktu lepszego wykształcenia kobiet, wydają się poglądy niektórych (zwłaszcza pracodawców), mówiące o tym, iż kobiety gorzej pracują, mają mniejsze możliwości, są mniej kreatywne czy są po prostu gorsze od mężczyzn. Biologia człowieka w pewien sposób determinuje podział obowiązków i ról społecznych, sytuuje kobietę w tym miejscu, które w sytuacji rodzicielstwa nie daje równych szans z mężczyznami. Jednakże biologia to tylko jeden element tej sytuacji. Drugi zaś to zastany porządek społeczny, wzorce czy wreszcie stereotypy, które stanowią dla wszystkich (zarówno kobiet, jak i mężczyzn) informację co kobieta, a co mężczyzna robić powinien, kto powinien opiekować się dziećmi, dbać o dom, robić zakupy, pranie, a kto powinien pracować, czyli chodzić do pracy, zara-

¹⁵ I. Białecki: *Nierówności w dostępie do kształcenia w Polsce powojennej*. W: *Wokół problemów zawodowego równouprawnienia kobiet i mężczyzn*. Red. R. Siemieńska. Warszawa 1997.

¹⁶ *Rocznik statystyczny*. Warszawa 2005, s. 354—356.

¹⁷ Zob. np. *Kobiety w Polce na przełomie wieków...*

biać na utrzymanie rodziny, rozwijać się, awansować, być szefem. Podobny pogląd wyraża Dorota Pankowska, która wśród funkcjonujących mitów i uprzedzeń, dotyczących pracy kobiet, wymienia: kobiety „nie muszą pracować zawodowo, bo mogą być utrzymywane przez mężów”, kobiety tak naprawdę to „nie chcą pracować i robić kariery zawodowej, gdyż wolą być tylko matkami i żonami”, kobiety „mniej angażują się w pracę niż mężczyźni”, dlatego nie są rzetelnymi pracownikami, kobiety „nie są zdolne do pełnienia funkcji kierowniczych”, mają inne predyspozycje niż mężczyźni, dlatego „powinny pracować w »kobięcych« zawodach, łatwiej znoszą bezrobocie”¹⁸. Te stereotypowe opinie, powielane zarówno przez mężczyzn, jak i same kobiety, wyznaczają w znacznym stopniu kierunek wychowania dziewcząt w polskich rodzinach i w polskich szkołach. Głęboko zakorzeniony i sprzyjający takiemu wychowaniu jest pogląd na temat występowania znaczących różnic osobowościowych między chłopcami i dziewczynkami, różnic w zakresie potrzeb, wartości czy możliwości¹⁹.

Kobiety w Polsce są lepiej wykształcone od mężczyzn, częściej niż mężczyźni doksztalcają się, a równocześnie stanowią większość w grupie bezrobotnych Polaków i zarabiają średnio o 20% mniej od mężczyzn²⁰. To pokazuje nam, jak bardzo pozycja kobiet w społeczeństwie różni się od pozycji mężczyzn, jak również jest to bezpośrednią egzemplifikacją wartościowania płci kobiecej. Bezrobotnych kobiet w 1999 roku było 1 434 tys., podczas gdy mężczyzn bezrobotnych było 1 207 tys. (czyli o 227 tys. mniej)²¹. W roku 2000 bezrobocie dotknęło już 1 491,6 tys. kobiet, a w roku 2004 aż 1 568,5 tys. kobiet. Mężczyzn ten problem dotyczy w mniejszym stopniu. Odpowiednio w roku 2000 było to 1 211 tys., w roku 2004 natomiast 1 431,1 tys. W tym przedziale czasowym widoczne jest, że bezrobocie rośnie zarówno wśród mężczyzn, jak i kobiet. Jednakże tempo wzrostu poziomu bezrobocia jest większe w przypadku kobiet, pomimo iż są one lepiej wykształcone od mężczyzn. Przykładowo, w roku 2000 w grupie bezrobotnych kobiet aż 45,1 tys. to kobiety z wyższym wykształceniem (bezrobotni mężczyźni z wyższym wykształceniem to 24,3 tys. osób). W roku 2004 natomiast bezrobotnych kobiet z wyższym wykształceniem było już 97 tys. (bezrobotni mężczyźni w wykształceniu wyższym

¹⁸ D. Pankowska: *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk 2003, s. 122—123.

¹⁹ A. Firkowska-Mankiewicz: *Czy tak samo wychowujemy dzieci? W: Co to znaczy być kobietą w Polsce*. Red. A. Titkow, H. Domański. Warszawa 1995.

²⁰ Zob. D. Głogosz: *Potencjał demograficzny i kwalifikacyjny pracujących*. W: *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy. Rzeczywistość lat 1990—1999*. Red. B. Balcerzak-Paradowska. Warszawa 2001, s. 38; B. Kołaczek: *Zatrudnienie kobiet i mężczyzn w Polsce w latach 1990—1999. Tendencje zmian*. W: *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy...*, s. 65 i dalej; a także *Rocznik statystyczny*. Warszawa 2004.

²¹ *Rocznik statystyczny*. Warszawa 2000, s. 127—128.

to 52,4 tys.)²². W roku 2007 bezrobocie spadło zarówno wśród kobiet, jak i mężczyzn, ale dalej bezrobotnych kobiet jest więcej niż mężczyzn (kobiet 1 017,3 tys., mężczyzn 729,3 tys.). Przewaga ta w roku 2007 wynosiła 288 tys. W 2007 roku wśród kobiet z wykształceniem wyższym 8% było bezrobotnych, natomiast bezrobotnych mężczyzn z wykształceniem wyższym było tylko 5,3%²³.

Dopełnieniem teŝe charakterystyki sytuacji kobiet na rynku pracy niech będa dane dotyczace współczynnika aktywności zawodowej oraz wskaźnika zatrudnienia, za pomocą których łatwiej będzie wyobrazić sobie podstawowe różnice na rynku pracy, występujące między kobietami i mężczyznami. Otóż w IV kwartale 2004 roku współczynnik aktywności zawodowej kobiet z wyższym wykształceniem wynosił 78,2%, mężczyzn — 81,4%. A zatem jest on wyższy w przypadku mężczyzn z wyższym wykształceniem. Przewaga ta dotyczy także pozostałych poziomów wykształcenia, a wiąże się ze wskaźnikiem zatrudnienia, który w przypadku kobiet z wyższym wykształceniem w IV kwartale 2004 roku wynosił 72,2%, zaś w przypadku mężczyzn — 76,7%. Oba te wskaźniki pozostają w ścisłej zależności od stopy bezrobocia, które w tym samym okresie w stosunku do kobiet kształtowało się na poziomie 19,5%, zaś w odniesieniu do mężczyzn wynosiło 16,7%²⁴. A zatem zarówno współczynnik aktywności zawodowej, jak i wskaźnik zatrudnienia wiążą się wprost z poziomem bezrobocia. Fakt, iż bezrobocie częściej dotyka kobiet, wydaje się tłumaczyć, dlaczego współczynnik aktywności zawodowej kobiet jest niższy niż w wypadku mężczyzn.

Bezrobocie kobiet w Polsce jest egzemplifikacją sytuacji obserwowanej na całym świecie. Praktycznie wszędzie to kobiety stanowią grupy osób szczególnie dotkniętych bezrobociem. Jak pisze Ewa Malinowska, bezrobocie kobiet „to tylko jeden z przejawów dyskryminacji społecznej kobiet, dotyczący, jakby się zdawało, tylko płaszczyzny ekonomicznej. Pociąga on za sobą jednak szereg innych, negatywnych społecznych następstw takich, jak np. obniżenie statusu społecznego kobiety poprzez wykluczenie jej z jedyne go niemal jak dotąd, liczącego się zawodowego bastionu aktywności publicznej. To wykluczenie oznacza często skazanie kobiety (a często również jej dzieci) na ubóstwo, powoduje obniżenie poczucia własnej wartości, itp.”²⁵.

Sytuacja kobiet na polskim rynku pracy przekłada się na zjawisko feminizacji biedy w Polsce, które Irena Reszke przedstawia w różnych ujęciach:

²² *Rocznik statystyczny*. Warszawa 2005, s. 248.

²³ http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_maly_rocznik_statystyczny_2008.pdf, s. 154 i dalsze.

²⁴ *Rocznik statystyczny*. Warszawa 2005, s. 249, 232.

²⁵ E. Malinowska: *Dwa oblicza uczestnictwa kobiet we współczesnych przemianach społeczeństwa polskiego*. W: *Kobiety wobec przemian okresu transformacji*. Red. K. Fali-szek, E. McLean Petras, K. Wódcz. Katowice 1997, s. 160.

bądź jako częstsze ubóstwo kobiet, a dokładnie: większa głębokość ubóstwa gospodarstw, w których głównym żywicielem jest kobieta, częstsze korzystanie z pomocy społecznej przez kobiety niż przez mężczyzn czy wreszcie biedę samotnych matek. Feminizacja biedy, w ujęciu tejże autorki, oznacza także konsekwencje biedy dotkliwsze dla kobiet niż dla mężczyzn, przejęcie przez kobiety odpowiedzialności za utrzymanie i przetrwanie rodziny — starania o zasiłki, zapomogi, zaciąganie pożyczek, kupowanie na kredyt, jak również większe obciążenie obowiązkami domowymi niż w sytuacji zamożności²⁶. Czynniki powodujące biedę to przede wszystkim bezrobocie, wielodzietność, niski poziom wykształcenia i kwalifikacji, alkoholizm i choroby. Jednakże, zdaniem I. Reszke, „nawet kobiety mające jedno dziecko lub bezdzietne, ze średnim wykształceniem i nie pijące alkoholu, częściej niż mężczyźni są narażone na ubóstwo, gdyż częściej są długotrwale bezrobotne, a jeśli pracują, to mniej zarabiają i więcej jest wśród nich »biednych pracujących« niż wśród mężczyzn, co jest spowodowane ich relatywnym upośledzeniem w sferze pracy zawodowej”²⁷. Przyczyny tegoż upośledzenia to cały szereg powiązanych ze sobą elementów, z których jednym z najważniejszych, zdaniem autorki, do którego się przychyliam, wydaje się społeczne konstruowanie pojęć kobiecości i męskości. Objawia się ono definiowaniem kobiet jako osób, dla których najważniejszymi funkcjami są macierzyństwo i pełnienie ról rodzinnych, mężczyzn zaś jako tych, którzy powinni utrzymywać żony (rodzinę), lub chociażby zarabiać więcej niż ich żony. Takie definiowanie kobiet i mężczyzn określić można jako stereotypowe, czyli — zdaniem Eugenii Mandal — ograniczające się do uproszczonych sądów i koncepcji zachowania mężczyzn czy kobiet, a które powielane są przez dane społeczeństwo (jego ogół) i uczone w procesie socjalizacji w tym społeczeństwie²⁸. Stereotypy mogą być nieprawdziwe zarówno dla grupy (kobiet czy mężczyzn), jak również dla jednostki. Uogólnione przekonanie (stereotyp dotyczący grupy) „nie może być jednoznaczną podstawą dla tworzenia indywidualnych charakterystyk lub przewidywania zachowań, gdyż w dalszym ciągu stosowane jest uogólnienie o grupie wobec jednostki”²⁹. Stereotypy związane z płcią funkcjonują na kilku poziomach: dotyczącym cech psychicznych związanych z płcią, ról społecznych, cech fizycznych czy także zawodów³⁰. Tym

²⁶ I. Reszke: *Uwarunkowania feminizacji biedy w Polsce*. „Kultura i Społeczeństwo” 2001, nr 2.

²⁷ Ibidem, s. 81.

²⁸ Zob. E. Mandal: *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*. Katowice 2000, s. 13.

²⁹ Ibidem, s. 14.

³⁰ Zob. E. Mandal: *Seksizm a praca i bezrobocie kobiet*. „Psychologia Wychowawcza” 1995, nr 3.

samym stają się one wszechobecne, dotykają — jak widać — praktycznie każdego wymiaru życia człowieka. Jeżeli jednak zastanowimy się nad skutkami, jakie wywołują panujące w społeczeństwie stereotypy, to okazuje się, że znacznie bardziej — w sensie negatywnym — dotykają one kobiet. Cechy typowo kobiece, jak np. uczuciowość, ciepło, wrażliwość, zdolność do poświęceń, uległość, pomaganie innym, delikatność, troska o uczucia innych, w zestawieniu z cechami typowo męskimi, tj. pewność siebie, skłonność do ryzyka, niezależność, agresywność, kompetencja, niezawodność, wiara w siebie, poczucie przywództwa czy racjonalność, stawiają kobietę już „na starcie” na innej pozycji. Śmiało można powiedzieć, że z perspektywy osiągnięcia sukcesu (np. edukacyjnego, zawodowego) pozycja kobiet jest gorsza. Gorsza dlatego, że cechy typowo kobiece nie są cechami, które pomocne są w dążeniu do sukcesu, do osiągnięcia celu. To cechy typowo męskie z istoty swej stają się pomocne w dążeniu do celu. Nie wszystkie kobiety są uległe, nie wszystkie chcą mieć i mają dzieci, nie wszystkie są słabe, słabsze od mężczyzn. Są i takie, które cechuje wiara w siebie, niezależność czy racjonalność, ale w zestawieniu z siłą powszechnie funkcjonujących stereotypów, naraża to te kobiety na opinie, że są mało kobiece. Są one mniej kobiece niż typowe kobiety, ponieważ posiadają cechy męskie, a tym samym tracą swoją kobiecość.

Siły stereotypów kobieta doznaje np. podczas rozmowy w sprawie pracy. Pracodawca podejmuje decyzję, nie mogąc właściwie przekonać się o tym, jaka naprawdę jest dana kobieta, jakie cechy i umiejętności posiada. Sprawdza jedynie wykształcenie, które jest udokumentowane. Wie jednak, że nawet tak dobrze wykształcona jak mężczyzna kobieta będzie gorszym pracownikiem, bo wyjdzie za mąż, będzie miała dzieci, które będą chorowały, więc ona w pracy będzie roztargniona, bo jest emocjonalna, albo nie będzie jej pracy³¹. Wie, bo to stereotypy pozwalają mu prognozować dalszy bieg rzeczy. W obliczu powszechności stereotypów dotyczących płci wydaje się, iż nie ma wobec nich alternatywy.

Szkoła jako instytucja, treści zawarte w podręcznikach uczestniczą w powielaniu stereotypów dotyczących płci, realizując taki przekaz kulturowy, który jest powszechny. Głęboko zakorzeniony w polskiej kulturze jest podział na kobiece i męskie zajęcia, zawody, cechy, zachowania, z których czerpie edukacja. Stereotypowe opinie wyznaczają w znacznym stopniu kierunek wychowania dziewcząt w polskich rodzinach i w polskich szkołach, tym samym w żaden sposób nie przyczyniają się do niwelowania różnic w statusie społecznym i możliwościach dziewczynek/kobiet i chłopców/mężczyzn.

³¹ B. Kołaczek: *Szanse podjęcia pracy na lokalnych rynkach pracy*. W: *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy...*, s. 123—129.

Różnice w sytuacji przedstawicieli obu płci w społecznym obszarze funkcjonowania człowieka widoczne są w przebiegu socjalizacji, w edukacji szkolnej (od obyczajowości szkolnej po relacje z uczniami, z nauczycielami; ale również treści nauczania zawarte w podręcznikach szkolnych wzory i wartościowanie ról kobiecych i męskich³²), poprzez podział dyscyplin i kierunków kształcenia na męskie i kobiece, aż do różnych sytuacji kobiet i mężczyzn przy podejmowaniu i pełnieniu ról społecznych oraz zawodowych. Wszędzie tam — jak starałam się to pokazać — różnice są widoczne. Kobiety i mężczyźni, choć podobni pod wieloma względami, znajdują się w odmiennych sytuacjach tylko z powodu płci, a raczej społecznego jej znaczenia. Zaznaczyć należy, iż odmienność ta przybiera postać widocznej tendencji do stawiania w gorszej sytuacji kobiety, na różnych obszarach jej funkcjonowania, co na gruncie polskim szeroko zostało opisane m.in. przez Irenę Borutę, Renatę Siemieńską, Henryka Domańskiego, Annę Titkow, Dorotę Pankowską, Ewę Gontarczyk, Annę Żarnowską, Andrzeja Szwarca, Małgorzatę Fuszarę, Bogusławę Budrowską, Elżbietę Pakszys czy Irenę Reszke³³. To role męskie i zawody męskie są bardziej prestiżowe. Tak wartościuje je społeczeństwo, a więc i my, kobiety, także.

Praca ta jest efektem poszukiwania wiedzy na temat specyfiki instytucjonalnej edukacji kobiet, ale także wiedzy o sposobach, mechanizmach, determinantach kształtowania poczucia tożsamości. Zabiegi autointerpretacji w znacznej mierze odbywają się w ramach szeroko pojętego procesu wychowawczego³⁴. Podczas tego procesu następuje stawianie się człowieka,

³² Zob. *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu i podręcznikach szkolnych*. Red. R. Siemieńska. Warszawa 1997.

³³ Zob. I. Boruta: *Równość kobiet i mężczyzn w pracy w świetle prawa Wspólnoty Europejskiej. Implikacje dla Polski*. Łódź 1996; H. Domański: *Zadowolony niewolnik? Studium o nierówności między mężczyznami i kobietami w Polsce*. Warszawa 1992; *Co to znaczy być kobietą w Polsce?* Red. A. Titkow, H. Domański. Warszawa 1995; D. Pankowska: *Wychowanie a role...*; E. Gontarczyk: *Kobiecość i męskość jako kategorie społeczno-kulturowe w studiach feministycznych. Perspektywa socjologiczno-pedagogiczna*. Poznań 1995; *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*. Red. A. Żarnowska, A. Szwarc. Warszawa 1995; *Kobiety w Polsce na przełomie wieków...*; B. Budrowska: *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*. Wrocław 2000; *Publiczna przestrzeń kobiet. Obrazy dawne i nowe*. Red. E. Pakszys, W. Heller. Poznań 1999; I. Reszke: *Prestiż społeczny a płeć. Kryteria prestiżu zawodów i osób*. Wrocław—Warszawa—Kra-ków—Gdańsk—Łódź 1984.

³⁴ W psychospołecznej koncepcji rozwoju człowieka E.H. Eriksona tożsamość kształtuje się co prawda w stadium V, przypadającym na lata ok. 18—22, czyli okres dorastania, ale przecież dla osiągnięcia tożsamości (na drodze rozwiązania konfliktu przypadającego na to właśnie stadium), zgodnie z zasadą epigenety w tejże koncepcji, znaczenie mają również stadia poprzednie. Powszechnie okresem życia człowieka, w którym podlega on procesowi wychowawczemu, jest np. okres szkolny (w koncepcji Eriksona stadium IV). Nie można jednak uważać, iż w poprzednich i kolejnych etapach rozwoju człowiek nie pod-

które M. Malicka określa jako zwornik, bądź nawet istotę procesu wychowawczego³⁵.

2.1.2. Edukacja drogą do samostanowienia?

Decydowanie o sobie, prawo wyboru, świadomość temu towarzysząca czy wreszcie możliwość i umiejętność dokonywania zmian we własnej biografii — jest tym, co określiłam tutaj jako samostanowienie. Ideę samostanowienia głosił np. Jan Jakub Rousseau, który uważał, że człowiek jest naprawdę wolny dopiero, gdy może sam decydować o tym, co go dotyczy. Decydować zaś może wtedy, gdy nie kształtują go żadne zewnętrzne okoliczności³⁶. Podobne stanowisko prezentuje Rollo May, uważając, iż panujący wokół człowieka przymus uniemożliwia doświadczanie swej podmiotowości, a tym samym bycie sobą³⁷. Rollo May wolność rozumie jako zdolność do kierowania własnym rozwojem, zdolność do kształtowania samego siebie. Wolny może być człowiek, który jest siebie świadomy. Zatem to samoświadomość, w ujęciu tegoż autora, czyni człowieka bardziej wolnym. Epiktet już w starożytności pisał: „wolny jest ten, kto żyje tak, jak chce żyć”³⁸.

Dzisiaj prawo decydowania o sobie wydaje się czymś oczywistym, co „należy się” się człowiekowi — mężczyznom od zawsze, kobietom stosunkowo od niedawna. Nie akceptuje się już postawy biernego poddawania się losowi, ulegania tradycji, obyczajom. Dzisiaj — jak pisze Antony Giddens — nastąpił zwrot ku indywidualizmowi, zgodnie z którym obowiązuje postawa czynnego kształtowania siebie i własnej tożsamości³⁹.

Problem zaczyna się w momencie realizacji prawa do samostanowienia. Na ile umiejętnie z niego potrafimy korzystać i jakie są tego efekty, zależy od wielu czynników, z których ogromną rolę odgrywa pewien typ umiejęt-

lega procesom wychowawczym. Takie stanowisko byłoby anachroniczne wobec popularnych współcześnie koncepcji całościowego rozwoju człowieka oraz wobec np. koncepcji kształcenia ustawicznego. Poza tym tożsamość pojmuję tu nie jako gotowy, niezmienny stan, ale jako proces, który trwa przez całe życie jednostki.

³⁵ M. Malicka: *Ja to znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*. Warszawa 1996, s. 213.

³⁶ Ch. Taylor: *Etyka autentyczności*. Przekł. A. Pawelec. Kraków 1996, s. 28—29; zob. także J.J. Rousseau: *Umowa społeczna*. Tłum. A. Peretiakowicz. Warszawa 1996.

³⁷ R. May: *Man's Search for Himself*. New York 1953, s. 245—248; podaję za: M. Malicka: *Bycie sobą jako ideał*. Warszawa 2002, s. 129.

³⁸ Epiktetus: *Diatryby. Encheiridion: z dodaniem „Fragmentów” oraz „Genomologium” Epiktetowego*. Przeł. i oprac. L. Joachimowicz. Warszawa 1961, s. 333.

³⁹ A. Giddens: *Socjologia*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa 2004, s. 84.

ności człowieka, które — za Zbigniewem Pietrasińskim — nazwę kompetencją biograficzną⁴⁰. Autor ten określa ją jako „umiejętność współtworzenia przez jednostkę własnego życia i rozwoju oraz wspomagania rozwoju innych w sposób coraz bardziej systemowy”⁴¹. Na kompetencję tę składa się stosowna wiedza oraz przymioty myślenia. Wiedza autokreacyjna ma dwójaki charakter: to zarówno wiedza naukowa, ale i potoczna, pochodząca od rodziców (społeczna), jak również wiedza w postaci spostrzeżeń i uogólnień czynionych na podstawie własnych doświadczeń (indywidualna)⁴². Autor nie wyjaśnia jednak, co rozumie pod pojęciem „stosowna wiedza”. Wydaje się, iż tym, co łączy i kształtuje wszystkie elementy wymienionej przez Z. Pietrasińskiego wiedzy, jest wykształcenie. Właśnie wykształcenie dostarcza nam wiedzy naukowej. Nasze spostrzeżenia i uogólnienia płynące z doświadczeń własnych są natomiast pewnego rodzaju efektem kształcenia, ponieważ w procesie kształcenia uczymy się uogólniać, porównywać, wnioskować⁴³. Poziom wykształcenia — jak pisze Aleksander Zandecki — „wpływa bezpośrednio na wartości i system orientacyjny jednostki, ponieważ wykształcenie sprzyja elastyczności intelektualnej i szerokości, a także uogólnia spojrzenie”⁴⁴. Spostrzeżenia nasze natomiast są budowane między innymi na podstawie posiadanej wiedzy (i naukowej, i potocznej), a także na dotychczasowych doświadczeniach. Wiedza potoczna nasza czy naszych rodziców nie pozostaje w oderwaniu od wiedzy płynącej z wykształcenia. Zresztą wykształcenie przenika wszystkie sfery naszego funkcjonowania, dotyczy ogółu naszych działań. Niemożliwe wydaje się, by nie miało ono pewnego wpływu na którąś ze sfer życia człowieka, ponieważ człowiek jednocześnie potrafi funkcjonować na wielu płaszczyznach swego istnienia. Szczególną funkcją wiedzy jest umożliwianie człowiekowi adaptacji. Wiedza różnorodna i szeroka umożliwia człowiekowi elastyczną adaptację, ale także uwzględnianie w działaniu zarówno kontekstu osobistego, jak i kulturowego⁴⁵.

Niezależnie od tego, czy uznamy wykształcenie za element kompetencji biograficznej człowieka, czy nie, wykształcenie jawi się jako niezwykle istotny czynnik samostanowienia. Wynika to ze złożoności zjawiska, jak też z efektów czy raczej skutków, jakie wywołuje. Wykształcenie jest złożonym problemem, dlatego w kontekście niniejszych rozważań spróbuję przedsta-

⁴⁰ Z. Pietrasiński: *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa 1990.

⁴¹ Ibidem, s. 137.

⁴² Ibidem, s. 144.

⁴³ Zob. J. Koralewicz-Zębik: *Autorytaryzm — lęk — konformizm. Analiza społeczeństwa polskiego końca lat siedemdziesiątych*. Wrocław—Warszawa—Gdańsk—Łódź 1987, s. 145 i dalej.

⁴⁴ A. Zandecki: *Wykształcenie a jakość życia. Dynamika orientacji młodzieży szkół średnich*. Toruń—Poznań 1999, s. 55.

⁴⁵ T. Maruszewski: *Pamięć autobiograficzna*. Gdańsk 2005, s. 79.

wić je na wyróżnionych przeze mnie płaszczyznach i pokazać, w jaki sposób odnieść je można do problemu samostanowienia, decydowania o sobie. Oto wyróżnione płaszczyzny wykształcenia:

1. Wykształcenie jako wyposażanie w wiedzę i umiejętności, kształtujące horyzonty myślowe i światopoglądowe.
2. Wykształcenie jako wyposażanie w umiejętności i wiedzę przydatną do pracy zawodowej (a poprzez to kształtującą umiejętność radzenia sobie w życiu).
3. Wykształcenie rozpatrywane jako odzwierciedlenie wydolności i systemu wartości rodziny.
4. Wykształcenie jako doświadczenia gromadzone w procesie kształcenia w instytucji, czyli pewnej zbiorowości, w obrębie której odbywała się socjalizacja.

Analiza wymienionych płaszczyzn wykształcenia, z uwzględnieniem różnic na płęć, służyć ma poszukiwaniu przyczyn nierównych sytuacji kobiet i mężczyzn tkwiących w edukacji (w tym także możliwości samostanowienia), a poprzez to budowaniu wiedzy pomocnej w wysiłku niwelowania różnic, o których mowa.

Jeżeli w procesie kształcenia jednostka zostaje wyposażona w wiedzę i umiejętności, to w efekcie ma pewien ich zasób, zbiór. Zbiór ten staje się ważnym czynnikiem w kształtowaniu światopoglądu, ponieważ stanowi swego rodzaju bazę do poznawania i interpretowania świata. Jednakże problematyczne staje się tutaj pytanie o to, jaka ta wiedza jest i jakie są te umiejętności, a dokładnie: czy dziewczynkom i chłopcom przekazuje się takie same umiejętności i taką samą wiedzę? Zatem poniekąd jest to pytanie o program nauczania przedmiotów, ale i o wymogi stawiane uczniom. Spektakularnym przykładem są różne programy nauczania przedmiotu: zajęcia praktyczno-techniczne (nazywanego inaczej techniką czy pracami ręcznymi). Na zajęciach tych dziewczynki uczą się gotować, szyć, robić na drutach, podczas gdy chłopcy majsterkują (operują narzędziami, materiałami, z których coś budują, np. karmniki dla ptaków). Zatem czego innego wymaga się od chłopców, a czego innego od dziewcząt już na etapie szkoły podstawowej. W konsekwencji zaś prowadzi to do widocznych różnic w wiedzy i umiejętnościach chłopców i dziewczynek, przechodzących przecież tą samą edukację. Różnice te determinować będą dokonywane przez uczniów wybory, ale także sytuacje, w których mogą się znaleźć. Różnice te emanują także z treści podręczników szkolnych, które stanowią poważne źródło informacji na temat świata społecznego i systemu ról płciowych, na różnych etapach edukacji⁴⁶. Ponadto buduje się w uczniach

⁴⁶ Szczególnie w nauczaniu początkowym silnie zachodzi transmisja systemu ról płciowych za pomocą podręczników, m.in. z uwagi na psychologiczne uwarunkowania uczniów.

przekonanie, iż takowe różnice są czymś naturalnym, że „tak jest, tak musi być”. W efekcie uczniowie przyjmują proponowany im porządek społeczny, realizując go w swoim dalszym życiu (np. w relacjach z małżonkiem czy w wychowywaniu dzieci).

Różnice w zakresie wiedzy i umiejętności, które w dalszym życiu jednostki wytyczają jej horyzonty myślowe, tworzą się już na etapie wczesnej edukacji szkolnej. Różnice te stanowią przyczynek do zajmowania różnych, ale ściśle określonych miejsc w społeczeństwie: kobietom (dziewczynkom) miejsca przeznaczone dla nich, mężczyznom (chłopcóm) zaś miejsca męskie, tylko im należne. Zatem edukacja, poprzez serwowane treści i kształtowane w człowieku umiejętności (uzależnione od płci), ale także powielany wzorzec kulturowy umacnia w uczniach przekonanie, że kobiety i mężczyźni nadają się lub nie nadają się do pewnych zajęć (typowo męskich lub kobiecych), a tym samym w znaczący sposób wpływa to na proces samostanowienia, tworząc szeroki jego kontekst.

Opisane różnice w zakresie wiedzy i umiejętności mają także przełożenie na podejmowanie i wykonywanie zawodu. Jak już pisałam, w Polsce widoczna jest ciągle tendencja, zgodnie z którą mężczyźni wybierają częściej kierunki techniczne (w efekcie: zawody lepiej płatne), kobiety zaś humanistyczne (z reguły mniej dochodowe)⁴⁷. Wybory te nie są dokonywane przypadkowo. Wynikają, między innymi, z treści i informacji przyswajanych już w fazie preorientacji zawodowej, odbywającej się zarówno na gruncie rodziny, jak i w szkole⁴⁸. Ponadto, w społeczeństwie polskim funkcjonuje wciąż podział na zawody typowo męskie i typowo kobiece. Podział ten zakorzeniony w kulturze, w której żyjemy, w znacznym stopniu determinuje dokonywane przez młodych ludzi wybory. Przy wyborze zawodu znaczenie mogą mieć jeszcze inne czynniki, jak na przykład tradycje rodziny, specyfika danego zawodu czy bariery dostępu do zawodu, np. przestarzałe przepisy, bezzasadna niechęć czy dyskryminacja kobiet budowana na stereotypach („kobieta nie da sobie rady”, „nie nadają się do tego” itd.). Ciekawym zjawiskiem, obserwowanym na przykład w zawodzie nauczyciela, jest obniżanie się atrakcyjności, prestiżu zawodu, w miarę jego feminizacji. W tym zjawisku silnie uwidacznia się wartościowanie ról kobiecych niż męskich.

Szerzej o podręcznikach w tym kontekście można przeczytać w: M. Chomczyńska-Miliszkievicz: *Szkola jako agenda socjalizacji ról płciowych. Przegląd badań*. „Terazniejszość — Człowiek — Edukacja” 2001, nr 1; jak również: *Portrety kobiet i mężczyzn...*

⁴⁷ Zob. np. *Rocznik statystyczny*. Warszawa 2004, s. 267.

⁴⁸ Można by tu wymienić kilka elementów takiego stanu rzeczy: 1) kupujemy dzieciom różne zabawki, uwzględniając płeć dziecka; 2) innych zachowań oczekujemy od dziewczynek, innych od chłopców; 3) dzieci w przedszkolu obchodzą różne święta, np. Dzień Górników, Dzień Policjanta, Dzień Nauczyciela itd. Zajęcia organizowane w przedszkolu uczą dzieci, na czym praca w danym zawodzie polega, ale też kto wykonuje taką pracę.

Konkluzję pragnę zawrzeć w stwierdzeniu, iż wybór zawodu w dużej mierze dyktowany jest obecnym w naszej kulturze podziałem na zawody typowo męskie i typowo kobiece. Podział ten niejednokrotnie stawia ograniczenia co do wyboru i wykonywania zawodu. Nierespektowanie go, choć dziś już nie niemożliwe, wymaga od jednostki dużej odwagi, ale również może narazić ją na pewne sankcje społeczne (np. nieprzychylnie opinie innych, nierówne traktowanie w pracy, blokowanie awansu). Przedpo-tem tego podziału są inne oczekiwania w stosunku do zachowania dziewczynek, inne w stosunku do chłopców, ale również odmienne zabawy (typowe dla dziewczynek lub typowe dla chłopców) i — jak się okazuje — pewne różnice w programie nauczania⁴⁹. Poziom i jakość wykształcenia, a w efekcie wybór zawodu — jak wiadomo — ma ogromne znaczenie w odniesieniu do szans życiowych, do poziomu życia, możliwości zmian czy rozwoju zawodowego (sukcesu także)⁵⁰. Jak pisze Aleksander Zandec-ki, postrzeganie statusu edukacyjnego w kategoriach czynni-ków urealnających osiągnięcie sukcesu życiowego objawia się w procesie gwałtownego wzrostu aspiracji edukacyjnych naszego społeczeństwa⁵¹. Nie sposób jednak przemilczeć w tym miejscu różnic w zakresie aspiracji edu-kacyjnego poziomu kobiet i mężczyzn, o czym pisałam wcześniej. Różnice te (poza dostosowywaniem się do realiów) można odczytać także jako przejaw emancypacji i dążenie kobiet (dziewcząt) do likwidowania różnic między nimi a mężczyznami (chłopcami), a tym samym walka o równe szanse i równy status płci.

Nasze samostanowienie w zakresie życia zawodowego jest w znaczący sposób zdeterminowane naszym wcześniejszym wychowaniem, ale także kulturą, którą szkoły powielają w postaci stereotypowego układu płci i war-tości przypisanych rolom społecznym, w tym zawodom.

⁴⁹ Różnice te bardzo mocno widoczne są także na zajęciach wychowania fizycznego, ale i na przedmiotach przygotowania zawodowego, o czym pisze M. Chomczyńska-Mi-liszkievicz: *Szkola jako agenda socjalizacji...*; jak również A. Dominiczak, J. Wóycic-ka: *Edukacja. W: Kobiety w Polsce 2003. Raport Centrum Praw Kobiet*. Warszawa 2003, s. 39—44.

⁵⁰ Ciekawy przegląd wyników badań w tym zakresie przedstawia Aleksander Zandec-ki: *Dynamika aspiracji edukacyjnych społeczeństwa polskiego symptomem zmian w postrze-ganiu wykształcenia jako wartości*. W: *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywisto-ści*. Red. M. Cylikowska-Nowak. Poznań 2000. Podaje on między innymi, iż z badanych w 1997 roku przez B. Rogujską rodziców aż 76% z nich uznało wykształcenie za czynnik mogący zapewnić ich dzieciom sukces i powodzenie. Wysokie umiejętności i kwalifikacje zawodowe za takowy czynnik zostały uznane przez 57% badanych, zaś solidna i rzetelna praca stanowiła 41% (B. Rogujska: *Rodzina polska — wzory i wartości*. W: *O stylach ży-cia Polaków*. Red. M. Falkowska. Warszawa 1997). Problemowi temu A. Zandec-ki poświęcił uwagę również w: *Wykształcenie a jakość życia...*

⁵¹ Zob. A. Zandec-ki: *Dynamika aspiracji edukacyjnych...*

W kontekście rozważań o samostanowieniu i czynnikach warunkujących go trzeba także pamiętać o rodzinie. Rodzina stanowi jedno z ogniw łańcucha, który wyznacza granice i możliwości decydowania o swoim życiu. Rodzina jest tą instytucją, która wpisana jest w proces socjalizacji jednostki⁵². Istotnym zarówno dla przebiegu socjalizacji, jak i jakości uczestnictwa w edukacji i w efekcie wykształcenia, jest wydolność wychowawcza tej rodziny, ale także preferowany przez nią system wartości, jak również poziom wykształcenia rodziców i ich postawa wobec edukacji czy wreszcie ich status społeczny i zawodowy. Dziecko wynosi z domu cały szereg uwarunkowań, które oprócz zdolności intelektualnych czy pracowitości bardzo mocno determinują jego pozycję w edukacji. Wykształcenie dzieci w pewnej mierze zależy od wykształcenia rodziców. Im rodzice lepiej wykształceni, tym bardziej dbają o wykształcenie swoich dzieci, ponieważ świadomi są wartości wykształcenia w zakresie chociażby statusu społecznego czy życia zawodowego. W przypadku kobiet szczególnie mocno zarysowana jest motywacja do uczestnictwa w edukacji, spowodowana chęcią zapewnienia dzieciom lepszego bytu, lepszej przyszłości, a często poprzez swój udział w edukacji — ukazanie dziecku wartości edukacji⁵³. Umiejętność udzielania dziecku wsparcia w wysiłku edukacji, jakość sprawowanej przez rodziców opieki nad dzieckiem, szczególnie zaś ich postawa wobec edukacji dziecka, warunkują pozycję i jakość uczestnictwa dziecka w edukacji. Tym samym determinują jego szanse na sukces zawodowy czy nawet sukces życiowy. Niezmiernie istotnym jest jednak sam sposób wychowywania dzieci, droga wdrażania ich do pełnienia ról społecznych. Innymi słowy: sposób wychowywania dziewczynek i chłopców. Na ile jest on wyzwalający, na ile zaś zawiera w sobie elementy blokujące ich rozwój. Czy dziewczynkom i chłopcom stwarza się takie same możliwości i stawia na jednakowej pozycji, czy może wychowuje się według klucza: dziewczynki trzeba przygotować do roli żony i matki (zatem edukacja w okrojonym zakresie), chłopców zaś do kariery zawodowej, utrzymywania przyszłej rodziny (zatem konieczna jest solidna edukacja).

Sądzę, iż rodzinę należy uznać za jeden z ważnych czynników determinujących proces samostanowienia jednostki (członka rodziny), ponieważ status społeczny i zawodowy rodziców w istotny sposób wpływa na ich aspiracje względem wykształcenia własnych dzieci, jak również warunkuje sposób wychowywania własnych dzieci. Istotne w tym kontekście jest

⁵² Zob. np. Z. Tyszka: *Podstawowe pojęcia i zagadnienia socjologii rodziny*. Poznań 1997; Idem: *Rodzina we współczesnym świecie*. Poznań 2002, a także F. Adamski: *Socjologia małżeństwa i rodziny. Wprowadzenie*. Warszawa 1984.

⁵³ Zob. B. Kołaczek: *Szanse podjęcia pracy...*, s. 113—116 i dalej; oraz tamże: D. Głogosz: *Sytuacja rodzinna osób poszukujących pracy*. W: *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy...*, s. 139—145 i dalej.

także to, jaki przykład rodzice dają dzieciom własnym życiem, sytuacją zawodową, pozycją w rodzinie, relacjami z członkami rodziny czy wreszcie własnym statusem edukacyjnym. Trudne do rozstrzygnięcia jest — jak pisze Zbigniew Kwieciński — jednoznaczne rozpoznanie, na ile wykształcenie dzieci jest dziedziczone kulturowo i na ile powtarzają one drogę edukacyjną własnych rodziców⁵⁴. Raczej należy zjawisko to ujmować w kategoriach tendencji, która wyraża się chęcią rodziców, by ich dzieci zdobyły wykształcenie wyższe od nich samych⁵⁵.

Uczestnictwo w edukacji, droga zdobywania szeroko pojętego wykształcenia mogą być również rozpatrywane z perspektywy uczestniczenia jednostki w życiu zbiorowości i podlegania procesowi socjalizacji. Uczeń wchodzi w relacje z innymi uczniami (płci żeńskiej i męskiej), ale także w relacje z nauczycielami. Będąc częścią zbiorowości, uczeń asymiluje obowiązujące w niej wzory ról, zachowań, preferowane wartości. Przyjmuje pewne reguły, które narzuca mu grupa. Doniosła jest wychowawcza rola szkoły w kwestii uczenia dzieci ról społecznych, nawiązywania i utrzymywania kontaktów rówieśniczych i relacji z dorosłymi (nauczycielami i innymi pracownikami szkoły). Wydaje się, iż szkoła, poprzez swoją strukturę organizacyjną, ma szczególne możliwości kreowania reguł i jakości życia zbiorowego, jak również kompetencji komunikacyjnych i interpersonalnych uczniów. Jednakże znawcy i badacze tego obszaru sygnalizują wiele wątpliwości różnego typu, między innymi:

1. Jak szkoła, która fragmentarycznie wypełnia swą funkcję rekonstrukcyjną, ograniczając odtwarzanie kultury uniwersalnej do segregacji płci, wpływa na życie zbiorowości i życie jednostek w zbiorowości?
2. Czy szkoła w wypełnianiu adaptacyjnej roli nie ogranicza się do narzucania uczniom takich wzorów zachowań, znaków, symboli, które, zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego, wzmacniają określony podział statusów i stylów społecznego zachowania⁵⁶ (co „nie służy rozwojowi zdolności i umiejętności pełnienia szerokiego repertuaru ról społecznych, lecz jedynie tych, które są sztywno przypisane do określonej płci”⁵⁷)?

⁵⁴ Z. Kwieciński: *Wykluczanie*. Toruń 2002, s. 72 i dalej.

⁵⁵ Zob. D. Głogosz: *Sytuacja rodzinna osób poszukujących pracy...*, a także: B. Balcerzak-Paradowska, D. Staszewska: *Rodziny wielodzietne a bezrobocie*. „Studia i Materiały” 1992, z. 9; B. Balcerzak-Paradowska, D. Graniewska, B. Kołaczek, D. Głogosz: *Rodziny wielodzietne. Teraźniejszość i przyszłość*. „Studia i Materiały” 1997, z. 3; D. Graniewska, B. Balcerzak-Paradowska, D. Głogosz: *Współczesne zagrożenia realizacji podstawowych funkcji rodziny*. „Studia i Materiały” 1994, z. 2.

⁵⁶ Z. Kwieciński: *Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły*. „Socjologia Wychowania” 1990, nr 9, s. 102.

⁵⁷ M. Chomczyńska-Miliszkievicz: *Szkoła jako agenda socjalizacji...*, s. 45.

3. I wreszcie: czy funkcja emancypacyjna szkoły nie jest fikcją w obliczu natłoku stereotypów związanych z płcią, obecnych w podręcznikach, zawartych w programach nauczania, ale także widocznych w procesie wychowawczym?

Zakończeniem powyższych rozważań niech będzie wypowiedź Joanny Ostrouch, do której się przychyliam: „mimo, że w polskiej pedagogice toczy się burzliwa dyskusja wokół kwestii wychowania dziewcząt i chłopców zarówno w szkole, jak i w rodzinie, a pedagodzy uzyskują coraz większą świadomość błędów popełnianych w »kwestii kobiecej« w procesie wychowania i nauczania, wciąż istnieje potrzeba działań mających na celu urzeczywistnienie idei równouprawnienia”⁵⁸. Rozważania niniejsze również stanowią głos za podjęciem działań na rzecz równouprawnienia płci.

2.1.3. Edukacja instytucjonalna miejscem socjalizacji ról społecznych

Uczestnicząc w edukacji szkolnej, jednostka uczestniczy nie tylko w procesie dydaktycznym. Oprócz nauki (nauczania i uczenia się), w szkole rozgrywają się także inne zjawiska. Jednym z nich jest proces socjalizacji, czyli uczenia się życia w społeczeństwie. Socjalizacja, zdaniem A. Giddensa, jest podstawowym kanałem przekazu kulturowego poprzez czasy i pokolenia⁵⁹. Jest procesem, w którym człowiek uczy się poruszać w obrębie kultury, w której żyje. W procesie tym można wyróżnić dwa etapy. Etap pierwszy — socjalizacja pierwotna — przypada na okres niemowlęstwa i wczesnego dzieciństwa i jest niezwykle intensywny (nauka języka, podstawowych wzorów zachowań). Drugi etap — socjalizacja wtórna — obejmuje starsze dzieci oraz osoby dorosłe. O ile pierwszy etap socjalizacji odbywa się w rodzinie, o tyle w drugim etapie odpowiedzialność tę przejmują instytucje, takie jak szkoły, grupy rówieśnicze, organizacje, media czy środowisko pracy⁶⁰. Uczenie się społecznych ról związanych z płcią poza rodziną odbywa się więc także w szkole i jeśli weźmiemy pod uwagę czas spędzany w szkole (liczony chociażby w latach), to widoczne staje się, jak duży wpływ ma ona w tym zakresie. Sama zresztą istota procesu socjalizacji podpowiada, by szkołę (edukację instytucjonalną, tworzącą zbiorowość) postrzegać jako miejsce kształtowania się wartości, norm, przekonań

⁵⁸ J. Ostrouch: *Kilka refleksji na temat uczenia się męskości, kobiecości oraz sukcesu*. W: *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*. Red. T. Bauman. Kraków 2005, s. 312.

⁵⁹ A. Giddens: *Socjologia...*, s. 50.

⁶⁰ *Ibidem*, s. 51.

człowieka⁶¹. Proces socjalizacji rozgrywający się w szkole pozwala jednostce budować swoją tożsamość społeczną, ale także stanowi czynnik kształtowania się tożsamości osobistej.

Szkoła, zdaniem Marioli Chomczyńskiej-Miliszkievicz, zajmuje szczególne miejsce w łańcuchu agend socjalizacyjnych⁶². Pełniąc jednocześnie funkcję edukacyjną i socjalizacyjną, w znaczący sposób, zdaniem autorki, przyczynia się do rozwoju tożsamości płciowej uczniów. Szkoła, podobnie jak inne instytucje czy grupy społeczne, socjalizując, uczestniczy w realizacji zamierzonej „polityki płciowej”, która ma na celu takie ukształtowanie jednostek, by funkcjonowały one zgodnie z mechanizmami, celami i strukturą danej grupy społecznej czy instytucji, w efekcie: danej kultury⁶³. Jak pisze Tomasz Gmerek, „instytucje edukacyjne odgrywają najbardziej znaczącą rolę w transmitowaniu społecznie dominujących wartości i ideologii; to także one pośredniczą w nadawaniu jednostkom statusu społecznego”⁶⁴.

Socjalizowanie przez szkoły do ról płciowych odbywa się na różnych poziomach. Życie szkolne w tym względzie można analizować według propozycji kryteriów przedstawionych przez Mariolę Chomczyńską-Miliszkievicz⁶⁵. Jedno z przedstawionych przez autorkę kryteriów analizy życia szkolnego w kontekście socjalizacji obejmuje: strukturę szkoły, interakcję nauczyciel — uczeń, program nauczania, jako najistotniejsze czynniki socjalizacji. Inne propozycje obejmują: formalną organizację szkoły, kierownictwo i strategie dyscyplinarne, zawartość materiału i strategie nauczania, rozwijanie zdolności społecznych, uczniowskie postawy i zachowania⁶⁶. W pracy tej kryteria te nie wydają się przydatne z uwagi na fakt, iż obszary te nie zostały wyszczególnione w procesie badawczym. Ciekawą propozycją, przydatną w obranej przeze mnie perspektywie badawczej, wydaje się natomiast propozycja analizowania procesu socjalizacji, odbywającego się w szkole, z rozróżnieniem obszaru funkcjonowania psychicznego, na który oddziałuje, a mianowicie: intelekt, emocje i postawy społeczne⁶⁷. Zdaniem Eugenii Mandal, istnieją oczy-

⁶¹ Zob. K.J. Tillmann: *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Przeł. G. Bluszcz, B. Miracki. Warszawa 1996, s. 111—171.

⁶² M. Chomczyńska-Miliszkievicz: *Szkoła jako agenda socjalizacji...*

⁶³ Szeroko o polityce płciowej pisze K. Millet: *Teoria polityki płciowej*. W: *Nikt nie rodzi się kobietą*. Red. T. Hołówka. Warszawa 1982.

⁶⁴ T. Gmerek: *Kapitalizm, edukacja, nierówność społeczna (teoria reprodukcji ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa)*. W: *Edukacja i stratyfikacja społeczna*. Red. T. Gmerek. Poznań 2003, s. 101.

⁶⁵ M. Chomczyńska-Miliszkievicz: *Szkoła jako agenda socjalizacji...*

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ E. Mandal: *Socjalizacja ról społecznych związanych z płcią*. W: *Współczesne problemy socjalizacji*. Red. E. Mandal, R. Stefańska-Klar. Katowice 1995, s. 40—44.

wiste różnice w treningu intelektualnym wśród przedstawicieli obu płci. Zaczynają się one od różnych zabawek dla dziewcząt i chłopców (w domu, przedszkolu), poprzez odmienne zabawy, lektury, programy nauczania, a skończywszy na lansowaniu przez mass media, oraz literaturę (w tym podręczniki) odmiennych wzorów dziewczęcych i chłopięcych (dotyczących np. wyglądu, zachowania, pełnienia ról społecznych — zawodu czy roli rodzinnej)⁶⁸.

W zakresie treningu emocjonalnego szkoła opiera się na tradycyjnym przekazie kulturowym, pokazując raczej stereotypowy sposób wypełniania roli, o czym pisałam wcześniej. Zatem w procesie wychowywania uczniów wzmacnia ona tradycyjnie dozwolone sposoby okazywania emocji. Chłopców częściej niż dziewczynkom przyzwala się na zachowania aktywne (sport), często nawet agresywne. Od dziewczynek zaś oczekuje się pasywności, bierności i emocjonalności.

Kształtowanie postaw społecznych (trening społeczny) polega na nauce umiejętności nawiązywania i rozwijania kontaktów z innymi ludźmi. Pierwszy etap tej nauki przebiega w rodzinie. Poza rodziną nauka ta odbywa się, jak pisze E. Mandal, „we wszystkich interakcjach z ludźmi, w kontakcie z instytucjami prawnospołecznymi i wychowawczymi, mass mediami i literaturą”⁶⁹. Szkoła uczestniczy więc w treningu społecznym, bowiem stanowiąc zbiorowość, stwarza możliwość i okazję do nawiązywania kontaktów. Jednakże trening społeczny w szkole nie ma wiele wspólnego z równym traktowaniem płci. Przeciwnie, w postrzeganiu roli płci obecna jest stereotypizacja, która w efekcie wzmacnia efekt nierówności płci. Stereotypizacja płci przejawia się np. w przydzielaniu chłopcom zadań, w których mogą się wykazać, zaś dziewczynkom takich, które umożliwią im spełnienie oczekiwań dorosłych. Zdaniem Krzysztofa Konarzewskiego, stereotypizacja przejawia się również w różnicowaniu stopni z przedmiotów wymagających ogłady i szkolnego zaangażowania na korzyść dziewczynek⁷⁰. Zdaniem autora, ma to miejsce już w pierwszej klasie szkoły podstawowej, w zakresie takich przedmiotów, jak: środowisko czy zachowanie. Prowadzi to do wzmacniania postawy niezależności i dominacji u chłopców. W dziewczynkach natomiast kształtuje postawę podporządkowania i zależności. Postawy te, wypracowane na wczesnym etapie edukacji, będą się z czasem pogłębiały, a tym samym pogłębiały się będą różnice w zakresie wartościowania płci, czyli pozycji społecznej kobiet i mężczyzn, możliwości działania, możliwości samorealizacji czy wreszcie poziomu samoakceptacji i satysfakcji z podejmowanych działań.

⁶⁸ Zob. ibidem, s. 40—41 i inne.

⁶⁹ Ibidem, s. 41.

⁷⁰ Szeroko o tym autor pisze w: K. Konarzewski: *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*. Poznań 1991.

Socjalizacja towarzysząca procesowi edukacji, odbywająca się na opisanych wyżej poziomach (intelektu, emocji i postaw społecznych), służy także poznawaniu siebie. Pomaga jednostce budować swoją samoświadomość, a tym samym poczucie tożsamości. Czyni to poprzez umożliwienie jednostce działania (w różnych zakresach) i poprzez to doświadczanie siebie, ale także przez dostarczanie jej informacji o sobie, swoim miejscu w strukturze społecznej (np. w klasie), własnych możliwościach (sytuacje zadaniowe i proces oceniania), o tym, jak postrzegają ją inni itd. Szkoła poprzez stwarzanie możliwości działania (czasem nawet przymusu podejmowania aktywności), jak również dzięki udzielanej jednostce informacji o niej samej (oceny z przedmiotów, z zachowania), przyczynia się do poznawania siebie. Ważne jednak jest, jak już pisałam, jaki przekaz kulturowy obecny jest w szkole. Ważne o tyle, że stanowi on kontekst, pewne tło samopoznania. Kontekst ten (kultura), w pewien sposób wytycza nam drogę samopoznania, poprzez lansowane wzorce, wartości, normy, ideały czy wreszcie reguły życia społecznego. Kultura bowiem ocenia w określony sposób dany element życia społecznego, podczas gdy w innej kulturze zostałyby on oceniony zupełnie inaczej.

W samopoznaniu wpisane jest doświadczanie wartości samego siebie. W tym obszarze edukacja (szkoła) stanowi poważne źródło. Rozpatrując szkołę jako źródło możliwości doświadczania wartości siebie, wyróżnić można kilka obszarów życia szkolnego, specyficznie przyczyniających się do tego, a mianowicie: relacje nauczyciel — uczeń, relacje koleżeńskie (z tą samą i przeciwną płcią), ocenianie (w sensie stopni, ale także opinii i sądów innych), sprawdzanie się w działaniu (podejmowanie aktywności). Wymienione obszary pozwalają doświadczać siebie, dowiadywać się o swojej wartości. To powiązane jest z kształtowaniem się samooceny, ważnego składnika poczucia tożsamości człowieka. Jak pisze Kinga Lachowicz-Tabaczek, statystyczna kobieta odczuwa, interpretuje świat i zachowuje się w sposób zbliżony do osób o niskiej samoocenie. Statystyczny mężczyzna natomiast wykazuje podobieństwo do osób o wysokiej samoocenie⁷¹. Wnioskować można zatem, iż niska samoocena jest cechą typową dla kobiet. Wysoka samoocena sprzyja lepszemu przystosowaniu, skuteczniejszemu działaniu, pomaga bronić się przed negatywnymi skutkami niepowodzeń czy wreszcie „jest buforem chroniącym jednostkę przed przeżywaniem lęków, zwłaszcza tych o charakterze egzystencjalnym”⁷². Paradoksalnie, kobiety niżej oceniają swoje szanse na osiągnięcie sukcesu, nie wierzą bowiem w możliwość osiągnięcia sukcesu. Jak pisze K. Lachowicz-Tabaczek, jest to wynikiem akceptacji przez

⁷¹ K. Lachowicz-Tabaczek: *Przejawy i przyczyny „nierówności” w poziomie samooceny kobiet i mężczyzn*. „Czasopismo Psychologiczne” 2000, nr 1—2, s. 63—64.

⁷² Ibidem, s. 64.

kobiety stereotypów opisujących kobiety jako mniej kompetentne i ambitne od mężczyzn. Większość kobiet w momencie, gdy osiągną sukces, uznaje, iż był on raczej wynikiem szczęścia, albo bardzo dużego wysiłku, aniżeli własnych zdolności⁷³. Szkoła niestety uczestniczy w takim sposobie kształtowania samooceny, prowadząc w opisany wyżej sposób proces socjalizacji.

Szereg wątpliwości dotyczących edukacji i jej odniesienia do realiów współczesności ma Mirosława Nowak-Dziemianowicz, która pyta, czy współczesna edukacja postrzega zmiany, jakie zaszły i zachodzą współcześnie? Czy respektuje charakterystyczne dla kultury (po)nowoczesnej nastawienie na indywidualność? Czy pozwala na ukształtowanie się indywidualnej tożsamości człowieka, tożsamości odciętej od „narzuconych z zewnątrz, niezmiennych zasad i wzorów życia, które definiowały życie ludzi w czasach przednowoczesnych”⁷⁴? Autorka ta w odpowiedzi postuluje otworzyć edukację humanistyczną na refleksyjność, a nawet zamienić niezachwianą pewność na refleksyjność właśnie.

Z prowadzonych przeze mnie rozważań jasno wynika, że edukacja, szkoła, lansując stare wzorce i stereotypy, nie dostosowała się, czy wręcz nie otworzyła się na nową rzeczywistość. Nie respektuje ona zmian w sytuacji człowieka w (po)nowoczesnym świecie i dalej opiera się na tych wskaźnikach i wartościach, które w epoce przednowoczesnej nie były anachroniczne. Niestety, współcześnie są.

2.1.4. Podsumowanie

Powyższe rozważania miały na celu pokazanie sytuacji kobiet z uwzględnieniem różnych uwarunkowań, z których, z uwagi na temat pracy, szczególnie zaznaczyłam edukację. Przedstawiłam edukację w kontekście jej powiązań z życiem zawodowym i funkcjonowaniem społecznym kobiet. Edukacja, jak pisałam, realizuje stereotypowy przekaz kulturowy w zakresie socjalizacji płci. Lansując taki właśnie przekaz, pogłębia nierówność sytuacji kobiet i mężczyzn w różnych obszarach życia. Nierówność ta polega na tym, iż gorsza jest pozycja i możliwości kobiet w stosunku do pozycji i możliwości mężczyzn.

W prowadzonych rozważaniach próbowałam pokazać skutki z edukacji prowadzonej zgodnie ze stereotypowymi schematami płci, a mianowicie: nierówne obciążenie obowiązkami rodzinnymi (na niekorzyść kobiet),

⁷³ Ibidem, s. 66.

⁷⁴ M. Nowak-Dziemianowicz: *Edukacja i tożsamość w epoce „www”*. „Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja” 2003, numer specjalny, s. 282.

gorsza sytuacja kobiet na rynku pracy, większe bezrobocie kobiet czy feminizacja biedy.

Przedstawiłam istotę i mechanizm działania stereotypów dotyczących płci, tym samym wyjaśniając, jak głęboko zakorzenione jest w polskim społeczeństwie tradycyjalistyczne podejście do ról pełnionych przez kobiety i mężczyzn.

Za szczególnie ważne uznałam pokazanie, jak edukacja, a dokładniej: szeroko rozumiane wykształcenie, warunkuje zdolność samostanowienia kobiet i mężczyzn. Wprowadziłam, za Zbigniewem Pietrasieńskim, pojęcie „kompetencja biograficzna” i posługiwałam się nim między innymi wyjaśniając, jak wyróżnione przeze mnie płaszczyzny wykształcenia wpływają na zdolność samostanowienia, którą uznałam za wyraz kompetencji biograficznej.

Pokazałam także, jak edukacja szkolna realizuje proces socjalizacji. Przytaczając różne kryteria, kreśliłam obraz drogi kształtowania się tożsamości społecznej i osobistej, jaka ma miejsce w trakcie uczestnictwa jednostki w edukacji. Opierając się na literaturze przedmiotu, dokonałam rozróżnienia obszarów psychicznych, w obrębie których widoczne są istotne różnice w socjalizowaniu przez szkołę dziewczynek i chłopców.

Przedstawiłam wreszcie szkołę jako źródło możliwości doświadczania wartości siebie (samopoznania i samooceny). Także i w tym zakresie sytuacja dziewczynek/kobiet jest odmienna od sytuacji chłopców/mężczyzn. Samoocena kobiet jest generalnie niska (wyraźnie niższa od samooceny mężczyzn), tym samym nie stanowi istotnej w funkcjonowaniu społecznym ochrony przed przeżywaniem lęków, skutków niepowodzeń, nie wyzwala umiejętności przystosowawczych, jak również nie sprzyja poczuciu wiary we własne możliwości.

Prowadzone w tym rozdziale rozważania stanowią bazę do dalszych rozważań na temat biografii edukacyjnych kobiet.

2.2. O biografiiach edukacyjnych

2.2.1. Biografia edukacyjna jako biografia tematyczna

Każdy dzień, każda chwila, decyzja czy zdarzenie — to kolejny element historii życia danego człowieka. Historia życia to zbiór doświadczeń, przeżyć, emocji, sytuacji, które miały miejsce w bliższej lub dalszej przeszłości. Biografia człowieka jest zatem zbiorem mieszczącym w sobie całą

historię życia człowieka. Zdaniem Normana K. Denzina, „biografia przedstawia doświadczenia i definicje danej osoby, grupy lub danej organizacji tak, jak ta osoba, grupa lub organizacja interpretuje te doświadczenia”⁷⁵. Każdy człowiek ma swoją niepowtarzalną biografię, czyli pewną indywidualną historię życia. Biografie są tak różne jak różni są ludzie i jak różne są ich losy. Wszystkie biografie mają jednak wspólną cechę: są unikatowe, niepowtarzalne. N.K. Denzin, uznając biografię za pewną „skonwencjonalizowaną formę wyrażania doświadczeń życiowych”⁷⁶, wyróżnił pewne stałe elementy: obecność drugiego (teksty biograficzne pisane są z myślą o ich czytelniku, a więc o kimś „drugim”), wpływ i znaczenie płci i klasy społecznej, korzenie rodzinne, pierwsze znaczące wydarzenia, znani autorzy i obserwatorzy (ktoś znający historię życia osoby opisywanej), znaki obiektywizujące (np. dom autora), prawdziwe osoby z ich prawdziwym życiem, wydarzenia przełomowe, wypowiedzi prawdziwe⁷⁷. Uznanie biografii za pewną skonwencjonalizowaną formę nie leży w sprzeczności z niepowtarzalnością i unikatowością jednostkowych biografii, jest jedynie podkreśleniem, iż w biografjach występują pewne wspólne wątki. Jednakże ich treść nigdy nie jest taka sama.

Biografia człowieka jest nieocenionym źródłem informacji o jego życiu, o danym człowieku. Poznajemy biografię danej osoby, zbierając o niej informacje, poznając jej historię czy to od niej samej (biografia przekazana poprzez relację autobiograficzną⁷⁸), czy to uzyskana na podstawie materiałów biograficznych, jak np. pamiętniki, dzienniczki, listy, wspomnienia innych. Autobiografia przedstawia biografię, czyli „rzeczywisty przebieg życia kształtowany przez ogólne mechanizmy życia zbiorowego, które determinują wspólnotę losów pewnych grup i zbiorowości”⁷⁹. Zatem autobiografia przedstawia rzeczywiście przeżyte życie, „jest subiektywnym sprawozdaniem z przebiegu życia”⁸⁰. Biografia może przybierać także postać wiedzy autobiograficznej, czyli pewnej refleksji na temat własnej historii. Historia ta może nie zostać udostępniona innym (nieprzekazana w formie słownej czy pisemnej), bowiem — jak

⁷⁵ N.K. Denzin: *The Research Act*. Chicago 1970, s. 220—221. Podaję za: *Metoda biograficzna w socjologii*. Red. J. Włodarek, M. Ziółkowski. Warszawa—Poznań 1990, s. 13.

⁷⁶ A. Nowak: *Metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych*. W: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Red. S. Palka. Kraków 1998, s. 103.

⁷⁷ N.K. Denzin: *Interpretative Biography*. [Newbury Park, University of Illinois at Urbana] 1989. Podaję za: A. Nowak: *Metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych...*, s. 103.

⁷⁸ A. Giza: *Życie jako opowieść. Analiza materiałów biograficznych w perspektywie socjologii wiedzy*. Wrocław—Warszawa—Kraków 1991, s. 102—103.

⁷⁹ Ibidem, s. 102.

⁸⁰ Ibidem, s. 101.

pisze Demetrio Duccio — „myśl autobiograficzna to również stan ducha, osobliwy i dość rzadki, uważany niekiedy za swoisty rodzaj łaski”⁸¹.

Biografia człowieka oprócz informacji o człowieku, o jego życiu — jak pisze Anna Giza — „przedstawia swoistość (istotowość) świata społecznego”⁸². Innymi słowy, zawiera także pewną wiedzę o zjawiskach zachodzących w środowisku jednostki, o pewnych wydarzeniach społecznych, o tym, co działo się w określonym czasie, np. w gospodarce, szkolnictwie, polityce, kościele czy kulturze. Wiedza płynąca z biografii danej jednostki ma charakter subiektywny, to znaczy przedstawiona jest z perspektywy tejże jednostki. Zatem dowiadujemy się o pewnych faktach przez pryzmat oceny, odbioru jednostki, której biografię rozpatrujemy. To obrazuje, jak pewne fakty, zdarzenia były odbierane przez jednostkę. Wreszcie — ten subiektywny odbiór rzeczywistości pozwala nam także poznać samego człowieka. Perspektywa jednostki dostarcza nam informacji o samej jednostce.

Jak się okazuje, ta jednostkowa perspektywa pomimo subiektywizmu wiele wnosi do poznania naukowego. Świadczyć o tym może zainteresowanie wielu przedstawicieli dyscyplin naukowych biografią człowieka, a dokładniej: biografistyką uprawianą na gruncie socjologii, psychologii społecznej, pedagogiki czy andragogiki⁸³. Badacze tych dyscyplin, zajmując się biografią człowieka, posługują się wypracowanymi metodami jej badania i analizy, poszukują w ten sposób odpowiedzi na stawiane w obrębie tychże dyscyplin rozmaite pytania dotyczące życia człowieka i samego człowieka.

Biografię możemy postrzegać jako całościową historię życia, obejmującą wszystkie obszary życia człowieka. Można też biografię postrzegać fragmentarycznie. Wtedy mamy do czynienia z biografią tematyczną. Biografia taka to pewna część biografii kompletnej, obejmująca pewien specyficzny obszar życia. W ujęciu N.K. Denzina, biografia tematyczna obejmuje dane dotyczące określonej dziedziny życia (np. zawodu, wykształcenia) albo określonej fazy życia (np. młodości, wieku dorosłego)⁸⁴. Jak twierdzi Władysław Szulakiewicz, w literaturze przedmiotu wpisane do powszechnego użytku są już takie terminy, jak: „biografia ogólna”, „bio-

⁸¹ D. Duccio: *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*. Przekł. A. Skolimowska, przedmowa O. Czerniawska. Kraków 2000, s. 10.

⁸² A. Giza: *Życie jako opowieść...*, s. 105.

⁸³ Na gruncie polskiej socjologii szczególne miejsce w badaniach biografii ludzkich zajmuje Florian Znaniecki (W. Thomas, F. Znaniecki: *Chłop polski w Europie i Ameryce*. T. 2: *Organizacja grupy pierwotnej*. Tłum. E. Oengo-Knoche. Warszawa 1976). W obrębie psychologii pedagogicznej i psychologii rozwojowej biografiami zajmowała się Charlotta Büchler. W ujęciu andragogicznym godnymi uwagi są prace nad problematyką biografii m.in. Olgi Czerniawskiej, Eugenii Anny Wesołowskiej, Elżbiety Dubas, Hanny Solarczyk.

⁸⁴ N.K. Denzin: *The Research Act*. Chicago 1970. Podaje za: *Metoda biograficzna w socjologii...*, s. 17.

grafia naukowa”, „biografia popularnonaukowa”, „biografia historyczna”, „biografia pedagogiczna”, „biografia edukacyjna”, „biografia literacka”, „biografia polityczna”⁸⁵.

Biografie tematyczne różnych ludzi mogą być podobne. Dane osoby mogą na przykład przejść podobną drogę edukacyjną. Mimo tego podobieństwa nigdy nie są one jednak takie same, bo nie są to takie same osoby. Każda biografia ma specyficzne, niepowtarzalne, jednostkowe rysy, ponieważ oprócz samego opisu faktów, wydarzeń, osób, immanentnym elementem jest subiektywna refleksja o nich. Biografia (autobiografia) „pozostaje w zawieszeniu między obiektywnym faktem i subiektywnym znaczeniem, jakie nadaje mu autor”⁸⁶.

Biografia tematyczna, w tym przypadku przywołana w tytule pracy biografia edukacyjna, obejmuje historię uczestnictwa podmiotu w edukacji. Uczestnictwo to dotyczy wielu zdarzeń, sytuacji, oddziaływań, które trwały w pewnym okresie czasu, a dokładnie: podczas udziału w procesie edukacyjnym. Biografia edukacyjna ukazuje przede wszystkim uczestnictwo konkretnego podmiotu w edukacji. Dowiadujemy się o kolejach uczestnictwa w edukacji bohatera biografii: o tym, do jakich szkół chodził, jakim był uczniem, jakie miał relacje z innymi, o tym, czego się uczył i jak, jakie miał oceny itd. Za zaletę biografii tematycznej należy uznać fakt, iż zawsze pozostaje ona w pewnym stosunku z biografią całościową, a nawet że „oba rodzaje biografii przenikają się wzajemnie”⁸⁷. Biografia tematyczna stanowi pewien integralny fragment całej historii życia danej osoby, a tym samym nie odrywa się od szerokiego kontekstu życia człowieka. W biografii edukacyjnej zatem pojawić się mogą także informacje z innych obszarów życia podmiotu. Wynika to z samej specyfiki życia ludzkiego, jego wielopłaszczyznowości. I tak: edukacja przeplata się z życiem rodzinnym, w zawodowym funkcjonowaniu pojawiają się nawiązania do edukacji, ale i obecne są pewne aspekty życia rodziny. Poszczególne obszary aktywności człowieka pozostają ze sobą w pewnym powiązaniu, występują jednocześnie, tworząc pewien ogólny kontekst życia człowieka, jego historii. Kontekst ten stanowi dopełnienie biografii tematycznej, dookreśla poszczególne historie, ukazuje je w szerszym świetle. Dopowiada to, co nie jest przedstawione wprost, ale także ukazuje pewne zależności. Tak więc jest to niezwykle cenne, gdyż pozwala poznać głębiej poszczególne historie życia, pozwala także dostrzec pewne powiązania.

Biografie edukacyjne stanowią potencjalne źródło wiedzy na temat różnych aspektów uczestnictwa jednostki w edukacji. Jednym z tych aspek-

⁸⁵ W. Szulakiewicz: *Biografistyka i jej miejsce w historiografii edukacyjnej po II wojnie światowej*. „Biuletyn Historii Wychowania” 2004, nr 1, s. 5.

⁸⁶ A. Giza: *Życie jako opowieść...*, s. 101.

⁸⁷ I. Helling: *Metoda badań biograficznych*. W: *Metoda biograficzna w socjologii...*, s. 17.

tów jest tożsamość. Kształtowanie tożsamości idzie w parze z kształtowaniem się, tworzeniem biografii edukacyjnej, towarzyszy temu, a zarazem jest elementem biografii edukacyjnej. Zdaniem Hanny Malewskiej-Peyre, badając biografię, mamy szansę na „uchwycenie tego, co w tożsamości najmniej zmienne, najmocniej zachowane w pamięci, najistotniejsze dla własnej odrębności”⁸⁸. Kształtowanie się tożsamości przypada przede wszystkim na lata edukacji objęte obowiązkiem szkolnym, ale także wychodzi poza te ramy, współlistniejąc wraz z dalszą edukacją. Edukacja, wychowanie, socjalizacja mają ogromny wpływ na kształtowanie się tożsamości, stanowią pole rozgrywania się procesów tożsamościowych. W obrębie edukacji właśnie rozgrywają się wobec jednostki procesy, które oprócz swych zasadniczych funkcji kształtowania osobowości i uspołeczniania go służą rozwijaniu tożsamości człowieka. Dostarczają mu bowiem informacji i sytuacji pomocnych do formułowania siebie, autodefiniowania, tworzenia obrazu siebie, autokoncepcji. Edukacja i zawarte w niej wychowanie oraz socjalizacja mają charakter procesualny i ciągły, podobnie jak kształtowanie się tożsamości. Poznawanie biografii danego człowieka jest w pewnym sensie poznawaniem tego człowieka, a zatem i jego tożsamości. Samą zresztą tożsamość człowieka w swojej złożoności i rozwojowym charakterze można uznać za biografię tematyczną: historię kształtowania się tożsamości danej osoby, co jest bliskie koncepcji tożsamości narracyjnej Paula Ricoeura. Biografie, czyli historie życia, są jednocześnie historiami uczenia się⁸⁹. Uczenie się stanowi immanentny element życia ludzkiego bez względu na to, jaką drogą edukacyjną ktoś przeszedł. W trakcie uczenia się (uczestnictwa w edukacji) następuje procesualne kształtowanie się tożsamości, jak również konstruowanie sensu życia. Zatem w biografii edukacyjnej odnaleźć można także ten zakres historii życia, który dotyczy tożsamości człowieka.

Badając biografie edukacyjne kobiet, poza drogą edukacyjną poznać można także proces kształtowania się ich tożsamości, dostrzec czynniki warunkujące tożsamość kobiet (problematiczną tożsamość kobiet, jak pisałam wcześniej), tkwiące w edukacji. Dzięki takiemu spojrzeniu edukacja może być postrzegana i analizowana jako ten obszar życia człowieka, który w znacznym stopniu determinuje kształt tożsamości czło-

⁸⁸ H. Malewska-Peyre: *Ciągłość i zmiana tożsamości*. „Kultura i Społeczeństwo” 2000, nr 1, s. 130.

⁸⁹ D. Backe i Th. Schulze w pracy zbiorowej *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens* (München 1979), upowszechniają przekonanie, że historie życia są przede wszystkim historiami uczenia się, w nawiązaniu do dotychczasowego dorobku w obszarze badań biograficznych. Zob. także: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Red. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski. Łódź 2001, s. 80 i inne.

wieka, zwłaszcza — jak to wynika z rozważań prowadzonych przeze mnie w rozdziale 2.1. — tożsamości kobiet. Zdaniem Th. Schulze, działanie pedagogiczne ma zawsze „odniesienie biograficzne”⁹⁰, wychowanie jest bowiem „formą towarzyszenia w biografii i w ten sposób strukturyzuje biografie jednostek”⁹¹.

2.2.2. Pamięć autobiograficzna i jej znaczenie dla tożsamości człowieka

Jednym z kryteriów tożsamości jest poczucie ciągłości siebie w czasie. Kryterium to może być spełnione dzięki pamięci autobiograficznej, czyli pamięci zdarzeń osobistych i faktów autobiograficznych⁹². Z pamięcią autobiograficzną silnie wiąże się problematyka biografii. Mamy tu do czynienia z trzema zjawiskami: tożsamością, pamięcią autobiograficzną i biografią, które są ze sobą specyficznie powiązane. Związki te można analizować przez pryzmat funkcji, jakie pełni pamięć autobiograficzna. Najważniejszą funkcją, jak pisze Agnieszka Niedźwieńska, jest funkcja intrapersonalna pamięci autobiograficznej, która pozwala na konstruowanie i przechowywanie pojęcia „ja” oraz własnej historii (czyli biografii). Pamiętanie historii własnego życia jest podstawą tożsamości człowieka. Zatem pamięć autobiograficzna to mechanizm, który pozwala nam przechowywać historię życia (własną biografie), ta zaś pozwala na spełnienie ważnego kryterium tożsamości: na zachowanie poczucia ciągłości siebie w czasie. Tak oto te trzy zjawiska głęboko się przenikając, uzasadniają, w moim mniemaniu, rozpatrywanie tożsamości w kontekście biografii edukacyjnej.

Pamięć autobiograficzna, oprócz wymienionej za A. Niedźwieńską funkcji intrapersonalnej, pełni też funkcje: adaptacyjną i interpersonalną⁹³. Pamięć zdarzeń osobistych ułatwia nam adaptację do nowych warunków, sytuacji. Stanowi swoisty zbiór, z którego możemy czerpać wiedzę, a tym samym pomocna jest w procesie adaptacji. Funkcja interpersonalna jest niezwykle istotna, gdyż przyczynia się do zawierania przyjaźni i utrzymywania związków z innymi ludźmi. Odbywa się to

⁹⁰ Th. Schulze: *Biographisch orientierte Pädagogik*. W: *Aus Geschichten lernen...*, s. 13.

⁹¹ G. Jacob: *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*. W: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych...*, s. 111.

⁹² A. Niedźwieńska: *Pamięć autobiograficzna*. W: *Tożsamość człowieka*. Red. A. Gałdowa. Kraków 2000, s. 111.

⁹³ Ibidem.

poprzez wymianę osobistych historii, dzięki czemu ludzie stają się przyjaciółmi.

Tomasz Maruszewski uważa, iż pamięć autobiograficzna, pozornie stanowiąca składową ogólną pamięć człowieka, jest złożonym zjawiskiem, co wyraża się między innymi w funkcjach, jakie pełni⁹⁴. Podobnie jak A. Niedźwieńska, autor dzieli funkcje na intrapersonalne (zaznaczając, iż związane są one głównie z poczuciem tożsamości) oraz interpersonalne. Wprowadza jednak bardziej szczegółową klasyfikację, wyróżniając następujące funkcje pamięci autobiograficznej: informacyjną, komunikacyjną, interpersonalną, motywacyjno-emocjonalną, organizacyjną⁹⁵. W kontekście rozważań nad relacją pamięci autobiograficznej i tożsamości na szczególną uwagę zasługuje funkcja komunikacyjna. W ujęciu Tomasza Maruszewskiego, funkcja komunikacyjna pamięci autobiograficznej pozwala komunikować innym ludziom, kim i jakim się jest, jaką ma się pozycję w grupie. Możliwe jest to dzięki zdolności do przypominania określonych momentów historii życia, którą zapewnia pamięć autobiograficzna. Zatem wnioskować należy, iż ta akurat funkcja pamięci autobiograficznej pozwala człowiekowi budować swoją tożsamość społeczną.

Pamięć autobiograficzna odgrywa ważną rolę w bieżącym funkcjonowaniu społecznym. Pozwala, zdaniem T. Maruszewskiego, sensownie wykorzystywać wcześniejsze doświadczenia, umożliwia planowanie przyszłych zachowań oraz nawiązywanie kontaktów z innymi ludźmi. Pełni zatem funkcje podobne jak tożsamość człowieka. Pamięć historii własnego życia jest swego rodzaju kapitałem, z którego w różnych sytuacjach możemy czerpać. Pamięć taka przechowuje wspomnienia, które nie dość, że przyczyniają się do budowania obrazu siebie poprzez dostarczanie informacji o sobie i własnych działaniach, to pozwalają nam na dokonywanie pewnych zmian w sobie, które zachodzić mogą dzięki zjawisku autorefleksji, które D. Duccio nazwał myślą autobiograficzną. Jak pisze autor: „myśl ta to mnogość nagromadzonych w ciągu całego życia wspomnień. Ta zrodzona niespodzianie forma rozmyślań o własnym istnieniu towarzyszy człowiekowi zazwyczaj do końca życia, jej sekretna stale obecność zachęca do rozważań i medytacji, zaś przywoływanie wspomnień stać się może sensem i nadrzędną wartością życia”⁹⁶. Myśl autobiograficzna zrodzona jest z tożsamości opowiadającego o sobie. Mogą ją przesłaniać intensywne uczucia z przeszłości, może też współlistnieć z historiami innych ludzi, ich tożsamościami. Zdaniem D. Duccio, myśl autobiograficzna ma tajemną i dobroczynną moc, która polega na zgłębianiu własnej przeszłości i pojawiającym się w wyniku tego

⁹⁴ T. Maruszewski: *Pamięć autobiograficzna...*

⁹⁵ Ibidem, s. 78—89.

⁹⁶ D. Duccio: *Autobiografia...*, s 10.

poczuciu spełnienia⁹⁷. Jednakże — jak pisze Anna Giza — „zarówno opowiadanie, jak przeżywanie własnego życia są uzależnione od sposobu myślenia, wiedzy, kompetencji poznawczej [...] i kompetencji językowej”⁹⁸.

W prowadzonych tu rozważaniach nad myślą autobiograficzną wyłania się pewna analogia do omawianego wcześniej zagadnienia kompetencji biograficznej w ujęciu Zbigniewa Pietraśińskiego⁹⁹. Myśl autobiograficzna jest specyficzną refleksją na temat własnej historii życia. Jest ona, jak pisałam w rozdziale 2.1.2., jednym ze składników kompetencji biograficznej. Kompetencja biograficzna bowiem wyraża się w myśleniu biograficznym. Refleksyjność sprzyja zatem budowaniu kompetencji biograficznej. Jedną z form refleksyjności człowieka jest myśl autobiograficzna. Dotykamy tu więc dwoistości zadań, jakie ma wypełnić myśl autobiograficzna. Po pierwsze, budowanie kompetencji biograficznej, która ma pomóc w podejmowaniu trafnych decyzji, dokonywaniu wyborów, umiejętnym kształtowaniu swojej drogi życiowej, w efekcie: służyć procesowi rozwoju. Po wtóre zaś, myśl autobiograficzna może stać się rodzajem terapii. Zdaniem D. Duccio, trud przywoływania przeszłości zbliża nas do innych i umożliwia niekiedy trudny osąd minionego czasu. To jednak dzięki podjętemu wysiłkowi uporania się z przeszłością mamy możliwość z pokorą zaakceptować przeszłość. Jak pisze autor, „chodzi o to, aby wyrobić w sobie pozytywny stosunek do przeżytych doświadczeń, gdyż życie jest w istocie jedynym i trwałym ukochaniem danym człowiekowi przez los”¹⁰⁰. Terapia ta, dzięki której uporamy się z przeszłością, a tym samym zyskamy lepsze samopoczucie i pewien spokój, służy także budowaniu kompetencji biograficznej, czyli w efekcie przyczynia się do polepszania jakości życia człowieka.

2.2.3. Narracja w konstruowaniu tożsamości

Narracja, podobnie jak tożsamość, jest terminem, którego znaczenie i pozycja zmienia się, wzrasta. Zmiana pozycji tego terminu w dyskursie nauk społecznych wynika z faktu, iż epoka (po)nowoczesna cechuje się wyjątkową nieufnością wobec metanarracji. W ujęciu J. Marzec, oznacza to, iż „ponowoczesna nauka nie ufa już dłużej wypracowanym w epoce nowożytnej legitymizacjom wiedzy, których tradycyjnie dostarczała filo-

⁹⁷ Ibidem.

⁹⁸ A. Giza: *Życie jako opowieść...*, s. 105.

⁹⁹ Zob. Z. Pietraśiński: *Rozwój człowieka dorosłego...*

¹⁰⁰ D. Duccio: *Autobiografia...*, s. 10—11.

zofia”¹⁰¹. Kryzys metanarracji oznacza „otwarcie się na to, co partykularne, lokalne, nieciągłe, niepowtarzalne, kontekstualne, idiosynkratyczne”¹⁰². A zatem jest to także otwarcie się na jednostkowość, indywidualność, co — jak wcześniej pisałam — stanowi jedną z głównych osi przemian współczesnego społeczeństwa.

Wyraz „narracja” pochodzi od łacińskiego słowa *narratio*, które oznacza ‘opowiadanie, relacjonowanie’¹⁰³. Zatem narracja, to tyle co opowiadanie. Opowiadanie zaś, w ujęciu Petera Altheita, „jest sposobem na ożywianie przeszłości”¹⁰⁴. Narracja może też być rozumiana jako „sposób organizacji epizodów, działań i sprawozdań ich dotyczących, łączeniem faktów i tworów wyobraźni przy użyciu kategorii czasu i miejsca”¹⁰⁵. Autonarracje, zdaniem M. Nowak-Dziemianowicz, są także narzędziem pomagającym ludziom zrozumieć samych siebie, ponieważ porządkują doświadczenia danej jednostki¹⁰⁶.

Metafora narracji pojawia się w różnych obszarach refleksji, między innymi w obszarze filozofii osoby, epistemologii, psychoanalizy, pedagogiki, feminizmu, a także — jak pisze dalej J. Marzec — poststrukturalizmu. Zatem ma ona charakter uniwersalny i pozwala rozważać o różnych aspektach i wymiarach transformacji kultury¹⁰⁷.

Narracja pełni także szczególną rolę w konstruowaniu tożsamości, o czym pisałam w rozdziale 1.2. Zdaniem Katarzyny Rosner, „pojęcie narracji sięgają ci, którzy chcą przełamać impas, w jakim znalazła się współczesna refleksja nad człowiekiem i jego kulturą [...], pojęcie pojawia się z reguły tam, gdzie powstaje pytanie o tożsamość człowieka w społeczeństwie ponowoczesnym”¹⁰⁸. Autorka ta zwraca także uwagę na fakt, iż w opinii wielu badaczy własności narracyjne przysługują także procesom mentalnym, które odgrywają zasadniczą rolę w codziennym życiu. W procesach tych pracujemy i interpretujemy nasze doświadcze-

¹⁰¹ J. Marzec: „Narratologia” *ponowoczesna: uniwersalizm metafory narracji w kulturze współczesnej*. W: *Dyskurs, tekst, narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej*. Red. J. Marzec. Kraków 2002, s. 3.

¹⁰² Ibidem, s. 4.

¹⁰³ *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa 2003, s. 757.

¹⁰⁴ P. Altheit: *Wywiad narracyjny*. „Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja” 2002, nr 2, s. 103.

¹⁰⁵ M. Nowak-Dziemianowicz: *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*. Wrocław 2002, s. 61.

¹⁰⁶ Ibidem.

¹⁰⁷ Zob. A. Grzegorek: *Narracja jako forma strukturyzująca doświadczenie*. W: *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci*. Red. K. Krzyżewski. Kraków 2003, a także: *Narracja. Teoria i praktyka*. Red. B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro. Kraków 2008.

¹⁰⁸ K. Rosner: *Narracja jako struktura rozumienia*. „Teksty Drugie” 1999, nr 2, s. 8.

nia, ale także projektujemy przyszłe działania¹⁰⁹. Zdaniem Mirosławy Nowak-Dziemianowicz, pojęcie „narracja” poszerza zakres rozumienia pojęcia „tożsamość”, bowiem „pozwała na przejście od traktowania tej kategorii jako stałej konstytucji jednostki, jej obiektywnej pozycji społecznej czy struktury, która wyznacza sposób, w jaki jednostka działa i reaguje na świat do ujmowania jej jako sensownej, świadomej wypowiedzi jednostki na własny temat. Wówczas tożsamość ma postać autobiografii”¹¹⁰.

Narracja może oznaczać opowiadanie komuś o czymś, czyli jest także szczególnym rodzajem komunikacji. Może też oznaczać swoisty wytwór komunikacji, jakim jest tekst, za pomocą którego wyrażone zostało opowiadanie. Narracja to także szczególna forma poznawczego reprezentowania rzeczywistości¹¹¹. W pracy tej narracja rozumiana jest jako opowieść o życiu (opowieść życia) czy raczej opowiadanie o życiu. Wynikiem tej narracji jest tworząca się biografia ludzka, czyli historia życia, opowieść życia. Opowieść życia jest także opowieścią o tożsamości, historią tworzenia, konstruowania tożsamości. Taki tok rozumowania prowadzi do sformułowania terminu „narracja biograficzna”, które wydaje się bardziej odpowiednim w kontekście prowadzonych rozważań, wynikających z wyznaczonego tematu pracy obszaru zainteresowania.

Ludzie na ogół lubią opowiadać o swoim życiu. Czasem opowiadanie zawiera strzępki przeszłości, jakieś krótkie wspomnienia, czasem jest to długa opowieść, z zachowanym porządkiem chronologicznym, przedstawiająca pewne zależności, ukazująca związki z innymi fragmentami historii życia czy z historiami innych ludzi. Opowiadanie własnej historii życia, czyli prowadzenie narracji autobiograficznej w postaci dłuższej wielowątkowej wypowiedzi, wymaga pewnego wysiłku. Niezbędna jest oczywiście sprawna pamięć autobiograficzna, ale także chęć podjęcia wysiłku przeżywania przeszłości na nowo. Zmierzenie się z przeszłością wymaga pewnej motywacji ze strony narratora. Obok narratora pojawia się bowiem słuchacz, który na podstawie wysłuchanej narracji buduje sobie pewien obraz narratora.

Autobiografie, czyli historie życia, są bardzo specyficznym rodzajem narracji biograficznej. Historie życia przekazywane są przez poszczególnych narratorów najczęściej w formie słownej opowieści o własnym życiu. Rzadziej narracja przybiera postać wypowiedzi pisemnej: pamiętnika, dzienniczka czy autobiografii. Może mieć charakter spontanicznej wypowiedzi — opowieść własnego życia zainicjowana jest daną chwilą, pewnym wydarze-

¹⁰⁹ Eadem: *Narracja, tożsamość i czas*. Kraków 2003, s. 7.

¹¹⁰ M. Nowak-Dziemianowicz: *Doświadczenia rodzinne w narracjach...*, s. 61.

¹¹¹ *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Red. J. Trzebiński. Gdańsk 2002, s. 13.

niem. Zdarza się jednak, co ma miejsce w badaniach biograficznych, iż jest to sytuacja zaplanowana, w której stosuje się pewne zabiegi inicjujące narrację, jak też pomagające ją utrzymać. Celem jest tutaj możliwie głębokie poznanie biografii narratora, jego historii życia¹¹².

Szczególnym przypadkiem jest sytuacja, gdy badacz chce poznać biografię tematyczną. Szczególnym, ponieważ poznawanie biografii tematycznej, dotyczącej wybranego obszaru działania narratora pozwala ukierunkować narrację na wyznaczony temat, a tym samym daje możliwość wnikliwego przedstawienia tejże biografii. W przypadku biografii edukacyjnej możliwe jest naprowadzanie narratora na pewne wątki, poprzez stosowanie ogólnikowych pytań dotyczących obszaru edukacji, obszaru, który jest przecież ogólnie znany (co wynika np. z faktu istniejącego obowiązku szkolnego), co pomocne jest w przypominaniu historii. Narracja taka ma szansę przejść do tego wymiaru osobistych doświadczeń i przeżyć, który ma charakter jednostkowy, niepowtarzalny. To pozwala słuchaczowi dotrzeć do jednostkowej historii ludzkiej, która, pomimo iż w pewnych fragmentach może być bardzo podobna do innych biografii, to jednak jest niepowtarzalna. Warunkiem tego jest jednak gotowość narratora i dojrzałość myśli autobiograficznej. Istotne z punktu widzenia metodologii badań biograficznych są także warunki oraz atmosfera panująca w trakcie narracji. Samopoczucie narratora może być istotnym czynnikiem regulującym przebieg narracji¹¹³.

Prowadzenie narracji przez narratora czy to w formie opowieści słownej, czy tekstu, może jednocześnie wypełniać kilka funkcji. Jedną z nich jest funkcja informacyjna. Dzięki narracji autobiograficznej na temat edukacji słuchacz czy czytelnik poznaje drogę edukacyjną narratora, dowiadyuje się na przykład, jakie były jego doświadczenia, subiektywne odczucia, ważne sytuacje, jakie oceny dostawał, jakich miał nauczycieli, jakie przedmioty lubił, czy wreszcie jak postrzega siebie jako ucznia danego etapu edukacji.

Snucie opowieści o własnym życiu, czyli narracja, może też pełnić funkcję terapeutyczną. Jak już pisałam, odtwarzanie przeszłości co prawda wymaga nieraz odwagi, jednakże pozwala człowiekowi uporać się z własną przeszłością, zwłaszcza negatywnymi jej fragmentami. Jak twierdzi D. Duccio, myśl autobiograficzna, a w jej efekcie opowiadanie (prowadzenie narracji) jest metodą lepszego poznania i formą wyzwolenia zara-

¹¹² Narracja biograficzna podlega badaniu z wykorzystaniem metody biograficznej. Zob. np. *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych...*; *Metoda biograficzna w socjologii...*

¹¹³ Niezwykle cenne uwagi na temat warunków prowadzenia badań nad biografią na przykładzie wywiadu narracyjnego podaje P. Altheit: *Wywiad narracyjny...* Zob. także A.W. Maszke: *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*. Rzeszów 2004, s. 172–178.

zem¹¹⁴. Zważywszy na to, iż myśl autobiograficzna dotyczy często przykrych i bolesnych przeżyć, popełnionych błędów, rozczarowań czy niewykorzystanych okazji, przywoływanie ich wymaga trudu. W efekcie podjętego trudu narracji pojawia się jednak uczucie spokoju, ukojenia, „zawieszenie broni w konfrontacji z przeszłością”¹¹⁵.

2.2.4. Podsumowanie

W rozdziale niniejszym prowadziłam rozważania nad zagadnieniem biografii człowieka. Dokonałam rozróżnienia na biografię całościową i biografię tematyczną, zaznaczając, iż biografia tematyczna jest fragmentem biografii całościowej i z tego właśnie powodu jest z nią ściśle związana. Więzy te przejawiają się obecnością w biografii tematycznej wątków niezwiązanych bezpośrednio z wyznaczonym obszarem tematyczny, ale stanowią niezwykle cenny kontekst.

W rozważaniach swych nawiązałam do pojęcia „myśl autobiograficzna” w ujęciu Demetrio Duccio, które posłużyło mi do wyjaśniania złożoności zagadnień dotyczących biografii ludzkiej.

Z uwagi na temat pracy część rozważań dotyczy pamięci autobiograficznej, która stanowi istotny element pozwalający wypełnić jedno z kluczowych kryteriów tożsamości człowieka: poczucie ciągłości siebie w czasie. Przedstawiłam funkcje, jakie pełni pamięć autobiograficzna, ze szczególnym uwzględnieniem tych aspektów, które dotyczą tożsamości.

Uwagę swoją poświęciłam także zagadnieniu narracji. Wyjaśniając, iż narrację rozumiem jako opowieść historii życia (narracja biograficzna), zazaczyłam, iż opowieść ta może mieć różne formy: opowieści słownej bądź pisemnej. Oprócz wyjaśnienia, czym jest narracja, pokazałam funkcje, jakie pełni. Prowadzone rozważania są istotne dla podjęcia dalszych rozważań na temat biografii edukacyjnych i poczucia tożsamości, ale już na podstawie zgromadzonego materiału badawczego.

¹¹⁴ D. Duccio: *Autobiografia...*, s. 10.

¹¹⁵ *Ibidem*.

3. Metodologia badań własnych

3.1. Badania biograficzne – jakościowe podejście w budowaniu wiedzy o człowieku

W badaniach jakościowych pozycję dominującą zajmują badania biograficzne, pozwalające na uchwycenie perspektywy badanej osoby, a tym samym „przyjrzenie się zjawiskom osadzonym w ich naturalnym środowisku, stanowiącym zarazem ich kontekst”¹. Jak piszą Tadeusz Pilch i Teresa Bauman, w badaniach jakościowych można podejmować tematy wykraczające poza to, co jest mierzalne i obiektywne. Jakościowe podejście, stosowane w obrębie nauk społecznych i humanistycznych, pozwala na badanie problematyki związanej z tym, co, zdaniem autorów, jednostkowe, związane z ocenami, wartościami, przeżyciami². Zatem niemożliwe byłoby podjęcie tematu konstruowania tożsamości jednostki poprzez doświadczenia życiowe (także edukacyjne) w podejściu ilościowym. Zważywszy na fakt, iż epoce (po)nowoczesnej towarzyszy zmienność, chwiejność, ambiwalencja, rodzi się potrzeba poznawania człowieka, odkrywania prawdy o jego istnieniu, o nim samym, o jego tożsamości. Wiedza ta ma szansę zostać wykorzystana w pedagogice czy andragogice, a także w innych naukach zajmujących się człowiekiem.

Badania jakościowe są zakorzenione w naukach humanistycznych, w których za główny cel stawia się rozumienie i interpretację³. W naukach przyrodniczych dla porównania celem jest wyjaśnianie⁴. Jakościowe badania polegają na zgłębianiu tematu z uwzględnieniem jego złożono-

¹ T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa 2001, s. 278.

² Ibidem, s. 277.

³ S. Palka: *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków 2003, s. 35.

⁴ B. Milerski: *Pedagogika kultury*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. T. 1. Warszawa 2003, s. 225.

ści, postrzeganiem go w całym jego horyzoncie⁵. Badanie jakościowe stosujemy wtedy, gdy: „chcemy przyjrzeć się zjawiskom w ich kontekście, gdy chcemy je poznać takimi, jakie są, a nie stwierdzić, czy zgadzają się z naszym o nich mniemaniem”⁶. Zastosowanie podejścia jakościowego pozwala na podejmowanie w badaniach problematyki mało znanej, przy wyborze której badaczowi często towarzyszy intuicja, przecucie⁷. Podejście jakościowe wymusza rezygnację z hipotez badawczych i wymaga bezzałożeniowego podejścia badacza, przyjęcia postawy „nawnej badawczo”, innymi słowy: „zawieszenia [...] na czas badania swoich przekonań i sądów po to, aby nie ograniczały, w procesie badania, horyzontu widzenia zjawiska”⁸. Jest to kwestia niezwykle istotna, bowiem — jak już pisałam — w badaniach jakościowych, przyglądając się zjawiskom, przyjmujemy perspektywę osoby badanej. Niejako patrzymy jej oczami, bo chcemy zrozumieć jej punkt widzenia, jej motyw działania, jej sposób rozumienia. Chcemy patrzeć na zjawiska jej oczami. To jest warunek, by poznać osobę badaną i by rozumieć jej biografię.

Metodologia orientacji jakościowej odwołuje się do fenomenologii i hermeneutyki. W badaniach jakościowych badacz rezygnuje z przedzałożeń, a tym samym przyjmuje fenomenologiczną teorię poznania⁹. Podejście jakościowe czerpie z hermeneutyki poprzez określenie sensu poznania naukowego, które nie służy odpowiedzi: dlaczego coś się dzieje?, ale odpowiedzi: jak się dzieje?¹⁰

Podejście jakościowe pozwala poznać kontekst badanego problemu zarówno wewnętrzny, jak i zewnętrzny, a zatem umożliwia jego dogłębną interpretację. Ponadto, pozwala tworzyć jednostkowe teorie, które mogą stać się przyczynkiem do tworzenia uogólnień, a niekiedy nawet stać się przydatnymi w budowaniu teorii pedagogicznych. Nie każdy jednak problem wymaga podejścia jakościowego. Jest ono słuszne w odniesieniu do problemów takich obszarów życia społecznego, jak: działania zwyczajowe, epizody (np. rozwód, choroba), spotkania i interakcje ludzkie, pełnione role, związki ludzkie, grupy, organizacje, miejsca, światy społeczne (np. sportu), style życia lub subkultury¹¹. W niektórych jednak przypad-

⁵ T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 284.

⁶ Zob. K. Konarzewski: *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa 2000, s. 27—28, a także: T. Pilch: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa 1998, s. 57.

⁷ Zob. T. Pilch: *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 57.

⁸ T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 279.

⁹ J. Gnitecki: *Elementy metodologii w pedagogice hermeneutycznej*. Zielona Góra 1996, s. 30.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ E.R. Babbie: *Badania społeczne w praktyce*. Przeł. W. Betkiewicz. Warszawa 2004, s. 310.

kach, nawet w wymienionych powyżej obszarach życia społecznego, przydatne mogą stać się także badania ilościowe. Zatem przy doborze metody jakościowej istotną kwestię odgrywa przedmiot badań, cel oraz odnoszące się do niego problemy badawcze. Głównym powodem wyboru metod jakościowych jest potrzeba poznania „faktycznych” sposobów życia, działań jednostkowych, procesów tworzenia znaczeń¹². Taka potrzeba poznania ludzkiego życia, człowieka, zaznacza się we współczesnych naukach o człowieku, także pedagogice i andragogice. Następuje zbliżenie nauki do życia, do rzeczywistości, do punktu widzenia podmiotów tworzących tą rzeczywistość¹³.

W literaturze przedmiotu możemy znaleźć wiele metod w obrębie podejścia jakościowego. Najczęściej wymienia się: wywiad (biograficzny, narracyjny, etnograficzny, focusowy, oparty na dyspozycjach, oral history), obserwację jakościową (uczestniczącą, etnograficzną, zdarzeń krytycznych), analizę/studium przypadku, inwentarze działań (aktywności, stanu posiadania), mapę życia (mapa narracyjna), analiza dokumentów (pamiętniki, dokumenty osobiste, wytwory działalności)¹⁴.

Spośród metod jakościowych często wymienia się także metodę biograficzną. Określenie „metoda biograficzna” najczęściej oznacza pewien sposób postępowania badawczego¹⁵. Jednakże metoda biograficzna może oznaczać również: pewną orientację metodologiczną, przedmiot analizy (biografia lub jej fragment jako temat, sposób gromadzenia i analizy danych)¹⁶. Jak zauważa Jacek Leoński, w praktyce badacz może mieć do czynienia ze wszystkimi tymi płaszczyznami naraz albo też uwzględniać dwie lub jedną.

Nie ma jednego stanowiska co do definiowania metody biograficznej, czego wyrazem jest także zamienne używanie określeń takich jak metoda dokumentów biograficznych, osobistych, metoda pamiętnikarska, metoda autobiograficzna, metoda biograficzna. Jakkolwiek byśmy nie definiowali metody biograficznej, to zawsze jej zasadniczą cechą jest fakt, iż odnosi się ona do biografii człowieka. Metoda biograficzna „przedstawia doświadczenia danej osoby, tak jak ona je interpretuje, oraz odwołuje się do historycz-

¹² W. Dróżka: *Metoda biograficzna z perspektywy orientacji humanistyczno-jakościowej w pedagogice*. „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 1997, nr 4, s. 29.

¹³ Zob. A. Wyka: *Badacz społeczny wobec doświadczenia*. Warszawa 1993, s. 34.

¹⁴ Zob. T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych...*; K. Konarzewski: *Jak uprawiać badania oświatowe...*; E.R. Babbie: *Badania społeczne w praktyce...*; *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Red. D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski. Łódź 2001.

¹⁵ J. Leoński: *Różne sposoby ujmowania metody biograficznej w socjologii*. W: *O biografii i metodzie biograficznej*. Red. T. Rzepa, J. Leoński. Poznań 1993, s. 25.

¹⁶ Ibidem.

nego wymiaru człowieka, uznając, że człowieka nie tyle »jest«, ile »staje się« w ciągu całego życia¹⁷. Zdaniem Ingeborg K. Helling, pojęcie „metoda biograficzna” „jest stosowane obecnie w odniesieniu do luźno powiązanego zestawu strategii badawczych odwołujących się do różnych założeń teoretycznych i metod, co więcej, »nowa« metoda badań biograficznych jest teraz w toku tworzenia”¹⁸.

W pracy tej metodę biograficzną rozumiem jako pewien sposób postępowania badawczego¹⁹. Postępowanie to ma na celu zebranie danych biograficznych z obszaru edukacji instytucjonalnej, jak również analizę tego materiału, prowadzącą do sformułowania wniosków, istotnych z punktu widzenia pedagogiki i andragogiki. Badanie metodą biograficzną sprawia, iż badane kobiety zyskują podmiotowość (co nie występuje w badaniach ilościowych).

Prekursorem metody biograficznej w naukach humanistycznych uznany został Wilhelm Dilthey. Jego zdaniem, „badanie biograficzne miało wydobyć z biografii czynniki wpływów kształtujących kulturalne oblicze studiowanego osobnika”²⁰. Wilhelm Dilthey jako pierwszy zwrócił uwagę na fakt, iż człowieka można zrozumieć przede wszystkim przez historię i kulturę, która zaspokaja jego potrzeby duchowe. Twierdził on, że wiek XVIII i XIX stworzyły nowoczesną biografię, „przedmiotem której jest człowiek, stanowiący najbardziej pierwotny fakt wszelkich czasów”²¹.

Chęć jednak za ojca metody biograficznej uznaje się Floriana Znanieckiego, zwłaszcza na gruncie socjologii. Zdaniem Zygmunta Dulczewskiego, można nawet przyjąć konkretną datę, kiedy to powstała metoda biograficzna²². Proponuje on, by przyjąć 1921 rok, jako że wówczas powstał Instytut Socjologiczny w Poznaniu, założony przez Floriana Znanieckiego, po powrocie z Ameryki. Ogłoszenie przez tenże instytut konkursu na życiorys własny, pisany przez robotnika, zaowocowało wypracowaniem nowej metody w socjologii polskiej. Florian Znaniecki, będąc w Ameryce, współpracował z Williamem I. Thomasem, który już w 1912 roku postulował wykorzystywanie w procesie badawczym dzien-

¹⁷ B. Bartosz: *Metody jakościowe — rodzaje, dylematy i perspektywy*. W: *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*. Red. U. Ostrowska. Wrocław 2000, s. 43.

¹⁸ I.K. Helling: *Metoda badań biograficznych*. W: *Metoda badań biograficznych*. Red. J. Włodarek, M. Ziółkowski. Warszawa—Poznań 1990, s. 13.

¹⁹ W ramach metody biograficznej wykorzystywać będą wywiad narracyjny i analizę dokumentów, o czym szerzej piszę w rozdziale 3.5.1.

²⁰ A. Kłóskowska: *Kulturologiczna analiza biograficzna*. W: *Metoda biograficzna w socjologii...*, s. 182.

²¹ Ibidem, s. 183.

²² Z. Dulczewski: *Florian Znaniecki jako twórca metody autobiograficznej w socjologii*. W: *Florian Znaniecki i jego rola w socjologii*. Red. A. Kwilecki. Poznań 1975, s. 79.

ników, ksiąg sądowych, ksiąg kościelnych, kazania, programy szkolne²³. Opublikowanie wraz z W.I. Thomasem pięciotomowego dzieła *Chłop polski w Europie i Ameryce*²⁴, na podstawie analiz listów i autobiografii polskich emigrantów, było milowym krokiem w tworzeniu metody. Po powrocie z Ameryki F. Znaniecki doskonalił metodę biograficzną w założonym przez siebie instytucie. Kontynuatorem myśli F. Znanieckiego był Józef Chałasiński, autor monografii opartej na 1544 życiorysach, *Młode pokolenie chłopów*²⁵.

Za prekursorów metody biograficznej uznaje się także badaczy ze szkoły chicagowskiej lat 30. i 40. minionego stulecia, ale także Ch. Bühler, C.R. Shawa, J. Dollarda, G.W. Allporta czy R. Angella²⁶.

Zainteresowanie metodą biograficzną w Polsce wyraźnie spadło od końca drugiej wojny światowej do połowy lat 60. ubiegłego stulecia. Scjentyistyczna rewolucja (behawioryzm w psychologii, funkcjonalizm i strukturalizm w socjologii i antropologii, neopozytywizm) oraz czynnik ideologiczny, marksizm, odegrały niezwykle istotną rolę w eliminowaniu subiektywizmu²⁷. Jak pisze Ryszard Cichocki, „system socjologii humanistycznej F. Znanieckiego nie mógł przyjąć względem marksizmu roli komplementarnej propozycji myślowej”²⁸. Krytyka i naciski tego okresu spowodowały, iż prawie zaniechano uprawiania tejże metody, na rzecz metod zgodnych z ówczesną ideologią, które służyły nie tylko nauce. Scjentyistyczna rewolucja w Stanach Zjednoczonych i na Zachodzie nie pociągnęła za sobą aż tak daleko idących zmian. Nie zaniechano stosowania metod jakościowych, lecz znacząco je ograniczono²⁹.

Druga połowa lat 60. XX wieku zaznaczyła się powrotem do metody biograficznej na świecie. Związane jest to z przemianami teoretycznymi, jakie zachodziły we wzorcach metodologicznych, które z kolei powiązane były także ze zmianami o obszarze społeczno-politycznym. Renesans ów odbywał się między innymi za sprawą Normana Denzina, który swoją pracą *The Research Act*³⁰ zapoczątkowuje ponowne zainteresowa-

²³ M. Gorzko: *Typ doskonały materiału socjologicznego. O niektórych zastosowaniach metody biograficznej w socjologii polskiej*. Szczecin 2004, s. 13.

²⁴ F. Znaniecki. W.I. Thomas: *The Polish Peasant in Europe and America*. New York 1918—1920.

²⁵ J. Chałasiński: *Młode pokolenie chłopów*. Warszawa 1938.

²⁶ M. Gorzko: *Typ doskonały materiału socjologicznego...*, s. 16.

²⁷ Zob. W. Dróżka: *Metoda biograficzna z perspektywy...*, 1997, nr 4.

²⁸ R. Cichocki: *Dane autobiograficzne a problem empiryczności*. W: *O biografii i metodzie biograficznej...*, s. 50.

²⁹ Ciekawy sposób przedstawienia historii badań jakościowych znaleźć można w: *Metody badań jakościowych*. Eds. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. Red. nauk. wyd. pol. K. Podemski. T. 1. Warszawa 2009, s. 38—48.

³⁰ N.K. Denzin: *The Research Act*. Chicago 1970.

nie tą metodą, jak również dokonuje jej reinterpretacji³¹. Cechą charakterystyczną tego etapu jest wielość orientacji teoretycznych i metodologicznych³², rozwój antypozytywistycznie zorientowanych nurtów w naukach społecznych (zwłaszcza socjologii), „ponowne odkrycie indywidualnego podmiotu i jego roli w życiu społecznym”³³. Do grona badaczy, którzy w znacznym stopniu wzbogacili dorobek nauki, stosując bądź rozwijając metodę biograficzną, zaliczyć można oprócz N.K. Denzina, m.in. I.K. Helling, M. Kohliego, F. Schützego, A. Straussa. Etap ten trwa nadal³⁴, choć zauważyć należy, iż w Polsce rozpoczął się on z pewnym opóźnieniem, bo dopiero w ostatniej dekadzie wieku XX³⁵. Współcześnie nie brakuje jednak opracowań, w których posłużono się metodą biograficzną. Coraz więcej autorów sięga po nią, uznając, iż dzięki metodzie biograficznej mają możliwość poznania zjawisk niemierzalnych, związanych z jednostkowym istnieniem ludzkim. Często metoda ta stosowana jest w polskiej feminologii. Wymienić można tu prace Anny Gizy, Bogusławy Budrowskiej, Bogny Bartosz, Joanny Ostrouch, jak również Eugenii Anny Wesołowskiej, Olgi Czerniawskiej i wielu innych³⁶. Poza feminologią wymienić warto prace Mirosławy Nowak-Dziemianowicz, Ewy Solarczyk-Ambrozik czy Alicji Rokuszewskiej-Pawełek³⁷.

³¹ Zob. N.K. Denzin: *Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii: znaczenie a metoda w analizie biograficznej*. W: *Metoda biograficzna w socjologii...*

³² M. Gorzko: *Typ doskonały materiału socjologicznego...*, s. 17.

³³ Zob. W. Dróżka: *Metoda biograficzna z perspektywy...*, s. 28.

³⁴ W pracy *Metody badań jakościowych...* charakterystyka etapów rozwoju metod jakościowych dokonana jest znacznie bardziej szczegółowo, zwłaszcza druga połowa XX wieku praktycznie do pierwszych lat XXI wieku.

³⁵ Zob. K. Podemski: *Przedmowa do wydania polskiego*. W: *Metody badań jakościowych...*

³⁶ A. Giza: *Życie jako opowieść. Analiza materiałów biograficznych w perspektywie socjologii wiedzy*. Wrocław—Warszawa—Kraków 1991; B. Budrowska: *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*. Wrocław 2000; B. Bartosz: *Doświadczenie macierzyństwa. Analiza narracji autobiograficznych*. Wrocław 2002; J. Ostrouch: *Nieuchwytnie relacje matek i córek w codzienności*. Olsztyn 2004; *Kobiety a edukacja dorosłych. Materiały z VIII Toruńskiej Konferencji Andragogicznej, 15 maja 2000*. Red. E.A. Wesołowska. Warszawa 2001; W. Gieseke, R. Siebers, H. Solarczyk, E.A. Wesołowska: *Doświadczenia edukacyjne kobiet w Polsce i w Niemczech. Raport z badań biograficznych*. Toruń 2002; E. Dubas, O. Czerniawska: *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*. Warszawa 2002.

³⁷ Np. M. Nowak-Dziemianowicz: *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*. Wrocław 2002; E. Solarczyk-Ambrozik: *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*. Poznań 2004; Eadem: *Szanse i bariery na drodze edukacyjnej w perspektywie biograficznej*. W: *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*. Red. E. Dubas, O. Czerniawska. Łódź 2002; *Biografia a tożsamość narodowa*. Red. M. Czyżewski, A. Piotrowski, A. Rokuszewska-Pawełek. Łódź 1996; A. Rokuszewska-Pawełek: *Chaos i przymus: trajektorie wojenne Polaków. Analiza biograficzna*. Łódź 2002.

Norman K. Denzin, o którym już wspominałam, sformułował istotne założenia metody biograficznej, które i w tym przypadku okazały się pomocne:

1. Badanie ludzkich działań powinno jak najbardziej wnikliwie uwzględniać poznanie subiektywnych odczuć, doznań i przeżyć ludzi warunkujących wszelką ich aktywność.
2. Prowadzone analizy powinny uwzględniać kontekst środowiskowy, gdyż otoczenie, w którym żyje i działa jednostka, określa subiektywne interpretacje i znaczenia przez nią wyrażane.
3. W badaniach należy wykorzystywać różne źródła informacji, gdyż wszelkie rodzaje danych biograficznych, pozwalające na poznanie subiektywnych aspektów zjawisk społecznych, posiadają wartość dla badacza.
4. Badania powinny mieć charakter monografii historycznej (czy to jednej osoby, czy grupy, czy organizacji społecznej), dlatego że subiektywne interpretacje, przeżycia (jednostki czy grup społecznych) można w pełni zrozumieć jedynie wówczas, gdy odniesie się je do przeszłych doświadczeń³⁸.

Założenia te uważam za niezwykle pomocne w fazie projektowania procesu badawczego, jego prowadzenia, jak również w trakcie analizy danych. Przede wszystkim upominają one badacza, by przyjął odpowiednią postawę, pozwalającą jak najpełniej wykorzystać możliwości i istotę metody biograficznej.

Rozważania moje prowadzone na temat metody biograficznej służyć miały ukazaniu, w jaki sposób przyczynia się ona do budowania wiedzy o człowieku. W mojej ocenie, cechą, która czyni tą metodę niezwykle przydatną, a w wielu przypadkach niezastąpioną, w badaniu jednostkowej perspektywy, jednostkowych losów ludzkich, uwikłanych w sieci życia społecznego, jest fakt, iż obowiązuje w niej zasada współczynnika humanistycznego, o której wspominałam już wcześniej, aczkolwiek nie nazywając jej konkretnie. Zdaniem Floriana Znanięckiego (autora tego określenia), analiza biografii ludzi jest doskonałym sposobem poznawania świadomości społecznej³⁹. Jak pisze W. Dróżka, „bez odwoływania się do znaczenia, jakie ludzie nadają rzeczom, zjawiskom i sytuacjom występującym w ich przeżyciach i doświadczeniach, nie można zrozumieć i wyjaśnić ich postępowania [...]. Poznając bowiem ich świat znaczeń, wartości i postawy jednostki. Poznajemy tym samym świat znaczeń i wartości środowiska społecznego, którego jest ona reprezentantem”⁴⁰. W cytacie tym zawiera się uzasadnienie, dlaczego w pracy niniejszej, gdzie przedmiotem

³⁸ Podaję za: A. Nowak: *Metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych*. W: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Red. S. Palka. Kraków 1998, s. 100.

³⁹ Ibidem, s. 101.

⁴⁰ W. Dróżka: *Pokolenie nauczycieli*. Kielce 1993, s. 29—30.

badania jest poczucie tożsamości kobiet i ich biografie edukacyjne, o których pisałam już w części teoretycznej, korzystam z metody biograficznej.

3.2. Przedmiot i cel badań

W rozważaniach prowadzonych przeze mnie w poprzednich rozdziałach przedstawiłam genezę wyłonienia się nowej formy tożsamości człowieka — tożsamość narracyjną, jako odpowiedź na zmiany związane ze specyfiką epoki (po)nowoczesnej. Opisałam zmiany, które nastąpiły wraz z nową epoką, jak też dokonałam charakterystyki tożsamości narracyjnej, z której bezsprzecznie wynika, iż immanentnym jej elementem jest biografia edukacyjna. Jak już pisałam, kształtowanie tożsamości idzie w parze z kształtowaniem się, tworzeniem biografii edukacyjnej, towarzyszy temu, a zarazem jest elementem biografii edukacyjnej. Nowa tożsamość, narracyjna, mocno osadzona w kontekście społeczno-kulturowym, staje się zadaniem do wykonania. Zadanie to nie jest skończone, dopóty trwa życie ludzkie, bowiem tożsamość narracyjna tworzy się dopóty, dopóki tworzy się historia życia danego człowieka.

Rozważania moje dotyczyły także pewnych trudności, które pojawiają się w wypełnianiu przez kobiety zadania kształtowania tożsamości. Analiza teoretyczna procesu socjalizacji, wychowania, które przechodzą kobiety, pokazała, iż jednym z głównych źródeł trudności na drodze kształtowania się własnej tożsamości kobiet są powszechnie funkcjonujące stereotypy dotyczące płci, jak również pewna hierarchia ról społecznych związanych z płcią, a w efekcie nierówność statusu płci męskiej i żeńskiej w strukturze społecznej. Różne, stereotypowe wartościowanie płci męskiej i żeńskiej, ról męskich i żeńskich, widoczne są także w podręcznikach szkolnych oraz w przebiegu edukacji szkolnej (rozdział 2.1.). Szkoła nadal uczestniczy w powielaniu stereotypowego, nierównościowego przekazu kulturowego, dotyczącego płci (rozdział 2.1.3.). Fakt ten leżał u podstaw mojego zainteresowania edukacją instytucjonalną jako obszarem kształtowania się tożsamości. Interesował mnie każdy poziom i etap edukacji instytucjonalnej, te z okresu dzieciństwa, jak również, te z okresu dorosłości. Poznając daną drogę edukacyjną, a zatem pewną rzeczywistość szkolną, rzeczywistość edukacyjną, stwarza się tym samym szanse wyłonienia tych elementów instytucjonalnej edukacji, które uczestniczą w kształtowaniu się poczucia tożsamości, w różny (jaki?) sposób oddziałując na jednostkę, w tym przypadku na dziewczynkę/kobietę. Co więcej, istnieje szansa dowiedzenia się, czy istnieją jakieś różnice w oddziaływaniu edukacji na tożsamość, zaznaczające się na różnych etapach, pozio-

mach i formach edukacji. Szczególnie zaś interesowało mnie, jak zagadnienia te są odbierane przez same kobiety. Interesowało mnie to, jak same kobiety postrzegają swoją edukację, czy postrzegają i w jakim zakresie osadzenie swojej edukacji na stereotypowym obrazie płci, jak również: jaka jest ich subiektywna ocena takiegoż stanu rzeczy? Pytania te stały się podstawą do skierowania moich zainteresowań badawczych na obszar edukacji instytucjonalnej. Ponieważ jako szczególnie interesujące badawczo jawią się dla mnie procesy tożsamościowe (jak kobiety postrzegają siebie, jakie jest ich poczucie tożsamości), to kierunek moich poszukiwań dotyczy w szczególności zależności, jakie występują pomiędzy kształtowaniem się poczucia tożsamości a edukacją instytucjonalną. Zależności te wskazałam, formułując tytuł niniejszej pracy. Poniekąd więc intuicyjnie przyjąłam, że takie zależności istnieją (w badaniach jakościowych jest to dopuszczalne), co jednak ma uzasadnienie w dorobku nauk psychologicznych, socjologicznych i filozoficznych, który starałam się pokazać w części teoretycznej niniejszej pracy.

Kierunek moich poszukiwań badawczych, w zakreślonym temacie pracy obszarze, doprowadził do sformułowania przedmiotów badań. Są nimi: **poczucie tożsamości** i **biografia edukacyjna**. Niezwykle istotne jest, by pojęcia te doprecyzować. Szczególnie istotne jest to w odniesieniu do poczucia tożsamości, które ma charakter interdyscyplinarny i istnieją znaczące różnice w sposobie definiowania go.

W wyniku przeprowadzonej przeze mnie w części teoretycznej pracy analizy pojęcia „tożsamość” przyjąłam, iż tożsamość rozumiem przez pryzmat subiektywnego postrzegania własnej tożsamości przez jednostkę, a więc odpowiedniejszym określeniem jest poczucie tożsamości. Tożsamość człowieka kształtuje się w trakcie rozwoju psychospołecznego jednostki i odnosi się przede wszystkim do sfery świadomej. Wielu autorów jest zdania, że o tożsamości człowieka należy mówić, opierając się na relacji jednostki o jej stanie subiektywnym. Trudno byłoby zbadać tożsamość w sposób obiektywny, także dlatego, iż „tożsamość nie jest stabilnym stanem umysłu, poddającym się weryfikowalnym badaniom ilościowym, ale dynamicznym procesem, zapośredniczonym przez narrację konstruowaną przez człowieka egzystującego w świecie”⁴¹. Określenie „poczucie tożsamości” jest bardziej odpowiednim także dlatego, iż — przyjmując za Paulem Ricoeu-rem — zawiera informacje o kryteriach tożsamości. Autor ten poczucie tożsamości pojmuje jako poczucie stałości, rozumiane jako ciągłość w czasie i niezależność od sytuacji, poczucie wewnętrznej spójności i poczucie odręb-

⁴¹ J. Morciniec: *Między rozumieniem i wyjaśnianiem. Analiza wywiadu narracyjnego w ramach koncepcji Glynis M. Breakwell jako przykład podejścia do problematyki tożsamości człowieka*. W: *Człowiek, kultura, edukacja*. Red. M. Reut. T. 2. Wrocław 1995.

ności⁴². Kryteria tożsamości wymienione w tejże definicji należą do kanonu kryteriów najczęściej wymienianych w literaturze przedmiotu, przez różnych autorów. Co więcej, przyjęcie tejże definicji poczucia tożsamości pozwala wykorzystać zaproponowane kryteria w procesie analizy wyników badań. Równie pomocne może się okazać podejście Marii Sokolik, która poczucie tożsamości postrzega jako doświadczanie odrębności, integralności i jednocześnie stałości, pomimo zachodzących zmian, zmieniających się warunków. Zatem poczucie tożsamości, w jej ujęciu, oznacza poczucie związku między tym, kim się było w przeszłości, a tym, kim się jest współcześnie⁴³. Takie podejście teoretyczne nawiązuje wprost do rozumienia samej tożsamości w kategoriach procesualnych, a dokładniej: w kategoriach narracji trwającej w trakcie tworzenia się historii życia jednostki, czyli biografii. Z racji tego, iż jesteśmy w trakcie trwania epoki (po)nowoczesnej, opierając się na stanowisku A. Giddensa, Ch. Taylora, jak i P. Ricoeura, przyjmuję, iż współcześnie mamy do czynienia z nową formą tożsamości, tożsamością narracyjną (rozdział 1.2.2.)⁴⁴. Przyjmuję, iż narracyjna tożsamość ma dwoisty charakter, jest zarazem ukształtowana, ale jednocześnie ciągle tworzy się, wiąże się to bowiem z faktem nieustannego tworzenia własnej historii życia, własnej biografii. Zatem tworzenie się biografii jednostki łączy się z prowadzeniem narracji tożsamościowej. Tym bardziej, iż współcześnie tożsamość jest zadaniem do wykonania, które człowiek powinien podjąć i powinien mu prostać.

Biografię edukacyjną, kolejny przedmiot badań, rozumiem jako fragment biografii kompletnej, obejmujący ten fragment życia, w którym występuje aktywność edukacyjna jednostki, a w tym przypadku chodzi o uczestnictwo w edukacji instytucjonalnej. Celowo skupiłam się jedynie na instytucjonalnych (szkolnych i pozaszkolnych) formach edukacji, w przekonaniu, że pozwoli to zbadać dogłębnie ten obszar, który jawi się jako niezwykle szeroki, jednocześnie mając świadomość, że pominięte w niniejszej pracy formy edukacji stanowią bardzo ważny i również szeroki obszar badawczy, który wymaga osobnego opracowania.

W biografii tematycznej, oprócz informacji o danej jednostce i jej aktywności w wyznaczonym obszarze, znaleźć można także informacje o wydarzeniach z szeroko pojętego świata społecznego, a więc informacje wychodzące poza wyznaczony obszar. Informacje te stanowią pewien kontekst

⁴² P. Ricoeur: *Filozofia osoby*. Przeł. M. Frankiewicz. Kraków 1998.

⁴³ M. Sokolik: *Psychoanaliza i ja. Kliniczna problematyka poczucia tożsamości*. Warszawa 1993.

⁴⁴ Zob. A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa 2001; Ch. Taylor: *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Przeł. M. Gruszczyński, nauk. oprac. T. Gadacz, wstępem poprzedziła A. Bielik-Robson. Warszawa 2001; P. Ricoeur: *Filozofia osoby...*

biografii edukacyjnej, dopełniający jej obrazu, a zarazem wyjaśniający niektóre wątki. Kontekst jest bardzo ważny w przypadku badań jakościowych, stanowi dopełnienie zebranych informacji. Trudno zaś o niego w podejściu ilościowym. Badania jakościowe dają możliwość podejmowania tematów wykraczających poza to, co obiektywne i mierzalne, czyli pozwalają podejmuwać problematykę związaną z wartościami, przeżyciami, ocenami. Tym, co składa się na biografię edukacyjną, są właśnie wspomnienia dotyczące przeżyć, relacji z innymi, pamięć znaczących wydarzeń, osób, z różnych okresów nauki instytucjonalnej. W biografii edukacyjnej (poprzez pryzmat aktywności edukacyjnej jednostki) znajdujemy także informacje o jej poczuciu tożsamości w danym momencie edukacji. Jak już pisałam, tworzenie się tożsamości nakłada się w czasie z edukacją, która jest jednocześnie jednym z czynników wpływających na procesy tożsamościowe.

W prowadzonych badaniach wyróżniłam dwa typy celów: o charakterze diagnostycznym: zdiagnozowanie biografii kobiet i ich poczucia tożsamości oraz eksploracyjnym: poszukiwanie związków pomiędzy biografią edukacyjną a poczuciem tożsamości. Badania mają dostarczyć odpowiedzi na nurtujące mnie pytania o to, czy istnieją zależności (i jakie) pomiędzy uczestnictwem w edukacji a kształtowaniem się (formowaniem, ale także modyfikacją) poczucia tożsamości. Innymi słowy: czy obrana przez daną jednostkę droga edukacyjna i jej przebieg (tworzące w efekcie biografię edukacyjną) miały wpływ (i jaki) na poczucie tożsamości tejże jednostki, i odwrotnie: czy poczucie tożsamości danej jednostki było czynnikiem wpływającym w jakikolwiek sposób na wybór i przebieg drogi edukacyjnej tejże jednostki.

3.3. Problemy badawcze

Opisany przedmiot badań oraz postawione cele badawcze prowadzą do sformułowania problemów badawczych. Zdaniem Stanisława Palki, „problem badawczy jest pytaniem, na które odpowiedź uzyskiwana jest na drodze badań naukowych”⁴⁵. Problematyka badawcza w poniższej dysertacji przedstawiona zostanie jako zbiór pytań dotyczących zjawisk, znajdujących się w obszarze zainteresowania wyznaczonym tematem pracy⁴⁶. Innymi słowy, pytania te, czy też raczej zespół pytań, to inaczej problemy badaw-

⁴⁵ S. Palka: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk 2006, s. 12.

⁴⁶ Jak pisze Mieczysław Łobocki, szczególnie cenne są problemy badawcze przedstawione w postaci pytań, na które nauka nie odpowiedziała do tej pory w sposób zadowalający. Zob. M. Łobocki: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków 2000, s. 22.

cze, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie⁴⁷. W celu uporządkowania danych, jak też w trosce o dbałość i przejrzystość uzyskanych informacji sformułowałam dwa główne problemy badawcze, każdemu przyporządkowałam pytania szczegółowe:

I. Jaka jest biografia edukacyjna i poczucie tożsamości poszczególnych badanych i jakie czynniki je warunkowały?

1. Jaki był przebieg dotychczasowej drogi edukacyjnej poszczególnych badanych?
2. Jakie czynniki miały wpływ na podejmowanie decyzji dotyczących drogi edukacyjnej (np. wyboru szkoły, profilu kształcenia, form edukacji, szczebli edukacji itp.)?
3. Jak badane oceniają swoją aktywność edukacyjną na poszczególnych jej etapach?
4. Czy i jak, zdaniem badanych, ich droga edukacyjna wpływa/wpłynęła na strukturę i jakość ich życia w wymiarze osobistym, rodzinnym, zawodowym, społecznym (dzisiaj bądź w wybranych okresach czasu)?
5. Czy i jakie trudności osoby badane napotykały na swojej drodze edukacyjnej? Czy i jak radziły sobie z tymi trudnościami?
6. Czy i jaką aktywność edukacyjną kobiety badane podejmują obecnie bądź planują podjąć oraz jakie motywy towarzyszą tym działaniom?
7. Czy i jakie wartości kobiety badane odnajdują w edukacji, ich zdaniem istotne bądź to dla nich samych (w wymiarze indywidualnym), bądź też dla społeczeństwa, w którym żyją (w wymiarze społecznym, zawodowym, rodzinnym)?
8. Jak badane określają, definiują, spostrzegają siebie w chwili obecnej (czyli: jakie jest poczucie tożsamości badanych w chwili badania), oraz jak kobiety badane definiują siebie z przeszłości?
9. Czy i jakie czynniki oraz w jaki sposób, zdaniem badanych, wpłynęły na to, jak postrzegają siebie w chwili obecnej i wcześniej?
10. Czy, w jaki sposób i w jakim zakresie przynależność płciowa determinuje — zdaniem badanych — ich poczucie tożsamości?
11. Czy i jak aktywność i sytuacja zawodowa warunkują poczucie tożsamości badanych?

Drugi główny problem badawczy wyraża moje zainteresowanie relacjami, wzajemnym wpływem, jaki zachodzi pomiędzy biografią edukacyjną a poczuciem tożsamości. Jak już pisałam w rozdziale 2.2.1., tożsamość kształtuje się w znacznej mierze w okresie edukacji (nie tylko etapów objętych obowiązkiem szkolnym), stanowi jeden z czynników warunkujących procesy tożsamościowe. Biografia tematyczna, jaką jest biografia edukacyjna,

⁴⁷ Zob. K. Konarzewski: *Jak uprawiać badania oświatowe...*, s. 46, a także: S. Nowak: *Metodologia badań socjologicznych*. Warszawa 1985, s. 214.

mimo iż stanowi fragment biografii całościowej, pozostaje w pewnym stosunku do pozostałych obszarów biografii. Tym samym zawiera informacje także spoza wyznaczonego zakresu, ukazując szerszy kontekst życia ludzkiego. Jest to niezwykle cenne dla opisu i poszukiwania relacji pomiędzy wyznaczonymi przedmiotami badania. Kontekst w badaniach jakościowych jest ważny dla analizy danych i tworzenia całościowego obrazu poruszanych zagadnień. Błędem byłoby pominięcie go i w tym przypadku.

Oto drugi główny problem badawczy oraz pytania szczegółowe:

II. Czy i jaka zależność zachodzi pomiędzy biografią edukacyjną a poczuciem tożsamości badanych?

1. Czy i jak droga edukacyjna badanych wpływała na kształtowanie się ich poczucia tożsamości?
2. Jakie aspekty aktywności edukacyjnej oraz w jaki sposób, w opinii badanych, wpływały na formowanie ich poczucia tożsamości?
3. Jak osoby badane postrzegają i interpretują swoją kobiecość w kontekście indywidualnym i społecznym?
4. Czy i w jakim stopniu tożsamość badanych stanowiła czynnik wpływający na ich aktywność edukacyjną?
5. Czy i w jaki sposób — zdaniem badanych — fakt przynależności do płci miał wpływ np. na dobór treści, metod, kierunku czy przebiegu kształcenia, wychowania, czyli: czy i jakie różnice z uwagi na płeć zauważały osoby badane w procesie własnej edukacji na różnych jej etapach?

3.4. Dobór i charakterystyka próby badawczej

Badania prowadzone metodą biograficzną, a dokładnie: zawierającą się w metodzie biograficznej szczególną odmianą wywiadu, jakim jest wywiad narracyjny, wspomagane były techniką analizy dokumentów biograficznych. Badania realizowałam od listopada 2003 roku do lutego 2005 roku. Próba badawcza obejmowała 21 kobiet z różnych miejscowości śląskich. Dobór próby miał charakter celowy, warunkiem selekcji była jedynie płeć: kobieta. Jak pisze Krzysztof Konarzewski, celowy dobór próby jest najodpowiedniejszy w badaniach indywidualizujących. Polega on na włączaniu do próbki tych obiektów, które spełniają postawiony warunek⁴⁸. W tym przypadku warunkiem zgodnym z przedmiotem zainteresowania badawczego była płeć⁴⁹.

⁴⁸ K. Konarzewski: *Jak uprawiać badania oświatowe...*, s. 107—108.

⁴⁹ Zob. A.W. Maszke: *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*. Rzeszów 2004, s. 84—85.

Dobór próby badawczej uzasadnia się przede wszystkim względami teoretyczno-poznawczymi, które wynikają z celu badań i postawionych pytań badawczych⁵⁰.

W przypadku badań jakościowych nie jest konieczne określenie z góry wielkości próby badawczej. W takich badaniach wielkość próby badawczej uzależniona jest od nasycenia teoretycznego zebranego materiału. Nasyce nie następuje wtedy, gdy analiza kolejnych przypadków nie wnosi nowych wątków, nowych informacji do już posiadanej wiedzy⁵¹. Po zgromadzeniu materiału badawczego opartego na 20 przeprowadzonych wywiadach (uznałam zebrany materiał za nasycony i zakończyłam prowadzenie badań⁵²) dalszej analizie zdecydowałam poddać 18 wywiadów.

Przedział wiekowy kobiet w chwili badania to między 28. a 47. rokiem życia. Z tych 18 kobiet, które udzieliły mi wywiadu, zakwalifikowanego do dalszej analizy, 15 było mężatkami (spośród nich 3 nie miały potomstwa), 3 — pannami (żadna nie miała potomstwa). Dokładnie: w przedziale wiekowym 28—30 lat znajdowały się 4 osoby, w przedziale 31—35 było 5 osób, w przedziale 36—40 tylko 3 osoby, natomiast w przedziale 41—47 było 6 kobiet. W chwili badania 5 kobiet miało wykształcenie wyższe, pozostałe były na zaawansowanym etapie studiowania w uczelniach wyższych. Dwie spośród badanych w chwili badania miały już tytuł doktora.

3.5. Schemat badań

3.5.1. Metody zbierania danych

W prowadzonych przeze mnie badaniach posłużyłam się metodą biograficzną, o której szerzej pisałam w rozdziale 3.1. Jak wspominałam, metodę biograficzną rozumiem jako pewien sposób postępowania badawczego. W ramach tej metody posłużyłam się wywiadem narracyjnym, który był głównym sposobem zbierania danych biograficznych. Wywiad narracyjny jest jedną z odmian jakościowego wywiadu biograficznego, dlatego też mieści się on w szeroko rozumianej metodzie biograficznej. Jakościowy wywiad badawczy, jakim jest także wywiad narracyjny, zdaniem Steinara

⁵⁰ S. Lamnek: *Qualitative Sozialforschung*. Bd. 1: *Methodologie*. Weinheim 1993, s. 187—194.

⁵¹ D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski: *Badania jakościowe — uwagi wprowadzające*. W: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych...*, s. 24. Zobacz także: H.H. Krüger: *Wprowadzenie w teorię i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Gdańsk 2005, s. 161.

⁵² Zob. T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 283.

Kvale'a, jest szczególną formą rozmowy, jest „dialogiem pomiędzy dwoma partnerami o przedmiocie ich wzajemnego zainteresowania”⁵³, ale jest także „miejszem, gdzie dokonuje się konstrukcja wiedzy”⁵⁴. Autor ten podkreśla, iż rozmowie takiej powinny towarzyszyć pewne zasady, istotną kwestią jest również atmosfera wywiadu⁵⁵. W prowadzonych przeze mnie badaniach poczyniłam wiele zabiegów, by atmosfera wywiadu sprzyjała dobremu samopoczuciu badanych, dawała im poczucie bezpieczeństwa (szczególnie, jeżeli chodzi o informacje, jakie mi badane przekazywały), co służyć miało podniesieniu jakości narracji⁵⁶. Jednakże same starania ze strony badacza nie wystarczą, by proces badawczy się udał. Jak pisze Urszula Ostrowska, „nawiązanie autentycznej komunikacji podmiotowej, pozyskanie rzeczywistego osobistego kontaktu z drugim/innym człowiekiem wymaga nie tyle instrumentalnego wyćwiczenia/znajomości technik komunikowania się, ile nade wszystko odpowiedniego poziomu intelektualnego oraz niezbędnych kompetencji, zwłaszcza komunikacyjnych, interpretacyjnych oraz moralnych”⁵⁷. Problem ten poruszyłam, opisując próbę badawczą.

Wybór metody wynikał bezpośrednio z określonego przedmiotu badań (biografia edukacyjna oraz poczucie tożsamości). Wywiad narracyjny ma charakter introspekcji, pozwala odtworzyć przebieg drogi edukacyjnej, jak również stwarza możliwość poznania procesu budowania poczucia tożsamości. Zastosowałam także analizę dokumentów biograficznych (świadectwa, pamiętki szkolne itp.)⁵⁸ jako technikę pomocniczą, służącą wspieraniu procesu introspekcji. Jednakże technika ta stosowana była w wąskim zakresie: była pomocna w trakcie wywiadu, badane bowiem mogły wspierać swoją pamięć przyniesionymi dokumentami, co służyło prowadzeniu narracji.

Wywiad narracyjny, określany także jako szczególna forma wywiadu swobodnego lub pogłębionego⁵⁹, rozwinięty został przez Fritza Schützego

⁵³ S. Kvale: *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Przekł. i red. nauk. S. Zabielski. Białystok 2004, s. 53. Ciekawe uwagi na temat wywiadu jakościowego można znaleźć także w: E.K. Babbie: *Badania społeczne w praktyce...*, s. 327—330 i inne.

⁵⁴ S. Kvale: *InterViews...*, s. 52.

⁵⁵ Ibidem, s. 116—148.

⁵⁶ Starania te obejmowały miejsce (wygodne miejsce do siedzenia jest bardzo ważne, gdy wywiad trwa 2—3 godziny, ważne też, by nikt trzeci nie przeszkadzał), ale i — poza atmosferą — sprawy, takie jak dobra kawa, herbata, podkreślające ważność spotkania i wspomagające budowanie atmosfery.

⁵⁷ U. Ostrowska: *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków 2000, s. 51.

⁵⁸ A. Nowak: *Metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych...*, s. 103.

⁵⁹ M. Prawda: *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości. O koncepcji badań Fritza Schütze*. „Studia Socjologiczne” 1989, nr 4.

początkiem lat 80. ubiegłego wieku⁶⁰. Stanowi jedną z wielu odmian wywiadu biograficznego, obok wywiadu etnograficznego, otwartego wywiadu pogłębianego, wywiadu opartego na dyspozycjach, wywiadu ukierunkowanego, wywiadu skoncentrowanego na problemie, skoncentrowanego na subiektywnych teoriach czy wreszcie wywiadu grupowego⁶¹. Jak pisze Heinz Krüger, wywiad narracyjny jest już standardem w pedagogicznym i socjologicznym badaniu biografii⁶².

Zdaniem Giseli Jakob, wywiad narracyjny cechuje się tym, iż „umożliwia rozmówcy autobiograficzną prezentację, dokonywaną z punktu widzenia jego własnego roszczenia ważności”⁶³. Pozwala zatem narratorowi na swobodną prezentację doświadczeń biograficznych. Badaczowi zaś pozwala na uchwycenie subiektywnego znaczenia zdarzeń i procesów, w oparciu o perspektywę pojęć i znaczeń, używanych przez narratora⁶⁴. Wywiad narracyjny nie jest standaryzowany. Sformułowałam jedno pytanie, które, zgodnie z istotą wywiadu narracyjnego, ma charakter inicjujący, a brzmiało ono: „proszę mi opowiedzieć o swoich doświadczeniach edukacyjnych, wspomnieniach i przeżyciach z różnych okresów nauki oraz o tym, jaka Pani wtedy była, jaką siebie pamięta Pani?”

Brak innych pytań w pierwszym etapie wywiadu pozwala na brak ingerencji w przebieg wypowiedzi i tym samym nie zaburza subiektywnego sposobu konstruowania wypowiedzi. Pozwala to na wypełnienie głównego założenia badań biograficznych, zakładającego, że zachowanie ludzkie musi być badane i rozważane z perspektywy osób, których ono dotyczy⁶⁵. Wywiad narracyjny na ogół składa się z trzech faz⁶⁶. Tak też było w tym przypadku, chociaż z czterema spośród wszystkich badanych kobiet (o czym pisałam już w poprzednim podrozdziale), z powodu wydłużania się fazy drugiej, odbyły się cztery spotkania. Pierwsza faza, inicjująca, polega na zadaniu pytania inicjującego i wysłuchaniu wypowiedzi, bez ingerencji. Badacz ogranicza się do aktywnego słuchania (i nagrywania), unika zadawania pytań. Jego udział sprowadza się jedynie do aktywnego słuchania i w razie potrzeby pomocy (gdy narracja zerwie się, nar-

⁶⁰ Wywiad narracyjny w ujęciu tego autora szeroko został opisany w: F. Schütze: *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien*. Hagen 1997.

⁶¹ Zob. K. Konarzewski: *Jak uprawiać badania oświatowe...*, s. 116—123; T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 318—343; H.H. Krüger: *Wprowadzenie w teorię i metody badawcze...*, s. 163—166.

⁶² H.H. Krüger: *Wprowadzenie w teorię i metody badawcze...*, s. 163.

⁶³ G. Jakob: *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*. W: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych...*, s. 115.

⁶⁴ Zob. G. Teusz: *Logika konstruowania biografii w wywiadzie narracyjnym*. „Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja” 2002, nr 4, s. 91.

⁶⁵ Ibidem, s. 90.

⁶⁶ Ibidem, s. 93.

rator zgubi, zapomni wątek, wtedy badacz może pomóc, przypominając, o czym przed chwilą była wypowiedź). Faza druga wywiadu (drugie spotkanie) polega na tym, iż badacz umożliwia dalszą swobodną wypowiedź badanego, sugerując, żeby powiedział to, o czym sobie od ostatniego spotkania przypomniał. W tej fazie wywiadu badacz (po dokonaniu analizy zapisu z fazy pierwszej wywiadu) zadaje pytania dotyczące wątków, które pojawiły się wcześniej, a które uznaje za ważne bądź niedostatecznie opisane czy niezrozumiałe. W trzeciej fazie wywiadu badacz na podstawie analizy zapisu z poprzednich faz zadaje dalsze pytania dotyczące wcześniejszych wypowiedzi, w celu uzupełnienia zapisu narracji. W tej fazie miejsce ma też wstępna analiza dokumentów, które przyniosła osoba badana. Tutaj badacz ma szansę poznać komentarze do tychże dokumentów, jakie formułuje osoba badana. Dalsza część analizy dokumentów odbywa się już bez udziału badanej osoby, po zakończeniu wywiadu narracyjnego.

Wywiad narracyjny pozwala na zrekonstruowanie biografii edukacyjnych badanych kobiet, w których oprócz wewnętrznych przeżyć, doświadczeń, ujęte zostały także elementy świata zewnętrznego, stanowiące kontekst dla działań jednostki w danym punkcie czasowym.

3.5.2. Metody analizy danych

Uzyskane za pomocą wywiadu narracyjnego dane biograficzne wymagały szeregu zabiegów, specyficznego jakościowego podejścia metodologicznego po to, by móc dane te wykorzystać. Częstą trudnością badań jakościowych jest ogrom uzyskanego materiału badawczego. Steinar Kvale problem ten nazwał problemem 1000 stron⁶⁷. Obfitość zebranego materiału jest problemem, wymaga dogłębnej analizy, po to, by umiejętnie wydobyć elementy mające znaczenie w kontekście obranej perspektywy teoretyczno-badawczej. W wypadku niepogłębionej analizy spośród wielości informacji można zatracić te istotne, bądź w ogóle ich nie odnaleźć.

Nagrany na taśmie magnetofonowej wywiad nie mógł zostać poddany analizie w takiej formie. Konieczna była transkrypcja tekstu, zamiana słowa mówionego na słowo pisane. Dopiero przepisany wywiad mógł zostać poddany dalszej analizie. Uznałam, iż najlepszym sposobem analizowania zgromadzonych 18 wywiadów (stanowiących w sumie ponad 600 stron tekstu) jest analiza treści. Było to uwarunkowane przede wszystkim specyfiką obszaru badawczego, którą, w mojej opinii, wydobyć mogła

⁶⁷ S. Kvale: *InterViews...*

właśnie technika analizy treści, pozwalająca zbadać znaczące treści tekstu, wydobyć systemy znaczeń, główne tematy, wątki, fakty i relacje między nimi⁶⁸. Przy zastosowaniu metody analizy treści, struktura całości biografii jest odkrywana dzięki podziałowi biografii według określonych kryteriów i haseł⁶⁹. Podział ów możliwy jest dzięki zastosowaniu techniki kodowania. Samo kodowanie „oznacza tyle, co zastępowanie fragmentów tekstu etykietami, które reprezentują kategorie tekstu”⁷⁰. Kod to zatem pewna etykieta, którą oznacza się pewien fragment tekstu. Kod reprezentuje kategorię tekstu, a zatem stosowany jest tyle razy, ile dana kategoria tekstu się pojawi. K. Konarzewski wyróżnia kilka rodzajów kodowania: tematyczne, otwarte, osiowe, selektywne⁷¹. Natomiast Mathew B. Miles i A. Michael Huberman kody dzielą na trzy grupy: opisowe, interpretacyjne i wzorów⁷². Badacz sam musi dokonać wyboru strategii kodowania, biorąc pod uwagę tematyczne ramy badań jeszcze przed rozpoczęciem badań bądź też już w trakcie badania (kodowanie wstępne) i jeszcze po przeprowadzeniu badań (kodowanie wnikliwe).

Rozpoczynając badania, stworzyłam, opierając się na pytaniach badawczych, ogólną listę kodów tematycznych, która pomocna miała być także do określenia nasycenia materiału badawczego. Lista ta zawierała pięć głównych kodów (biografia edukacyjna, edukacja, poczucie tożsamości, biografia edukacyjna a poczucie tożsamości, edukacja a płeć), które stanowiły swego rodzaju szkielet, stanowiący podstawę do rozbudowywania kodów. Miało to miejsce we wstępnej analizie zebranego materiału (jeszcze w trakcie trwania badań), jak również po zakończeniu badań. Kody tematyczne umożliwiają analizowanie zgromadzonego materiału badawczego w sposób logiczny i konsekwentny, pozwalają na poszukiwanie odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Rozbudowana lista kodów (zob. aneks 1), w większości stosowana była do wszystkich wywiadów, jako uniwersalna. Mniejszość, aczkolwiek widoczną, stanowiły kody jednostkowe, niepowtarzające się we wszystkich biografjach, wynikające jednak z niepowtarzalności jednostkowych losów ludzkich.

Zakodowanie poszczególnych biografii, a więc podzielenie ich na pewne fragmenty pozwoliło na utworzenie matrycy biograficznych, czasem nazy-

⁶⁸ A. Cierpka: *Metoda analizy narracji w badaniach psychologicznych. Zastosowanie metod analizy narracji do badania wybranych aspektów zawartości treściowej etosu rodzinnego*. W: *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*. Red. M. Straś-Romanowska. Wrocław 2000, s. 129.

⁶⁹ Zob. A. Nowak: *Metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych...*, s. 105.

⁷⁰ K. Konarzewski: *Jak uprawiać badania oświatowe...*, s. 166.

⁷¹ Ibidem, s. 166–168.

⁷² M.B. Miles, A.M. Huberman: *Analiza danych jakościowych*. Przekł. S. Zabiel-ski. Białystok 2000, s. 60 i dalej.

wanych też siatkami, czyli pewnego rodzaju tabel, które służą dalszemu porządkowaniu zakodowanych wcześniej wątków tematycznych⁷³. Stworzone przeze mnie matryce były uporządkowane czasowo, a więc przedstawiały chronologicznie drogi edukacyjne poszczególnych badanych (aneks 2). Było to niezwykle pomocne do opisu poszczególnych biografii edukacyjnych, jak również czyniło zebrane wywiady bardziej przejrzystymi, przez co łatwiejsze stawało się poszukiwanie uwarunkowań, czynników dotyczących zarówno przebytej drogi edukacyjnej, jak też kształtowania się poczucia tożsamości. Matryce te służyły rekonstrukcji biografii badanych kobiet nie tylko w perspektywie wertykalnej (chronologicznej), ale także horyzontalnej, ukazującej różne wątki, występujące równolegle w danym momencie biografii.

Kodowanie wywiadów, jak również stworzenie matryc biograficznych, pozwoliło na dogłębną analizę zebranego materiału badawczego, której efektem jest wyróżnienie w biografjach edukacyjnych czynników wpływających na kształtowanie się poczucia tożsamości badanych kobiet.

⁷³ Zob. *ibidem*, s. 110—245, 348—349; a także A. Cierpka: *Metoda analizy narracji...*, s. 136.

4. Biografie edukacyjne — prezentacja na podstawie badań własnych

4.1. Sylwetki badanych — szkice na podstawie wywiadów narracyjnych

Liliana¹, 29 lat. Wspomina, iż niechętnie chodziła do przedszkola, choć musiała, bo mama pracowała. Często jednak chorowała i zostawała wtedy z babcią, co ją cieszyło. Wspomnienia dotyczące szkoły podstawowej nie są przyjemne (zła atmosfera), do momentu, gdy od VI klasy poszła do klasy eksperymentalnej, zorganizowanej przy liceum ogólnokształcącym. W szkole podstawowej była dobrą uczennicą. Ukończyła liceum ogólnokształcące o profilu matematyczno-fizycznym jako „średnia uczennica”. Od dziecka wiedziała, że będzie lekarzem. Podkreśla, iż przypadek często decyduje w jej życiu o ważnych sprawach, mimo to wybór zawodu był świadomy, dokonany pomimo częściowo nieprzychylnych okoliczności (zwłaszcza negatywnego stosunku nauczycieli z liceum). Ukończyła Akademię Medyczną w Katowicach, Wydział Lekarski w Zabrze i Oddział Stomatologiczny w Zabrze (oba z wynikiem ponad dobrym). Ma za sobą kilka zagranicznych wyjazdów edukacyjnych, poświęconych nauce języków obcych, jak również praktyce lekarskiej. Ma szerokie plany edukacyjne związane z nauką języków obcych. Jest mężatką, mamą 2-letniej córeczki. Pracuje w wyuczonym zawodzie. Zdobycie wymarzonego zawodu, co wiązało się z przejściem trudnych studiów na dwóch kierunkach, uważa za coś, co bardzo na nią samą wpłynęło oraz na jej życie. W okresie, kiedy uczestniczyła w prowadzonych przeze mnie badaniach, obroniła doktorat z medycyny.

¹ Wszystkie imiona badanych kobiet zostały zmienione. Badania trwały od listopada 2003 roku do lutego 2005 roku.

Magdalena, 38 lat. Chętnie chodziła do przedszkola przez dwa lata. Początek szkoły podstawowej był trudny, pomimo tego że „nie było problemów w szkole”, to zawsze musiała się dużo uczyć, bo „nauka nie przychodziła łatwo”. Oceny były dobre, ale nie bardzo dobre. Z powodów rodzinnych, będąc w IV klasie, przeprowadziła się z rodziną do innego miasta. Funkcjonowanie w nowej szkole było początkowo bardzo trudne, był to poważny kryzys w jej życiu. Potem poszła do liceum ogólnokształcącego z myślą o tym, by kiedyś studiować. W liceum oceny „nie były najlepsze”, pomimo iż bardzo dużo czasu poświęcała nauce. Z powodów osobistych po liceum nie kontynuowała nauki. Po 15 latach przerwy edukacyjnej (wypełnionej jednak licznymi szkoleniami zawodowymi) podjęła dalszą edukację, studia zawodowe — w trybie zaocznym. Osiągała dobre i bardzo dobre wyniki, ale — jak twierdzi — „żeby coś osiągnąć, to trzeba naprawdę się napracować i dużo czasu temu poświęcać”. Zaraz po ukończeniu studiów zawodowych podjęła studia magisterskie, osiągając podobne wyniki. Jest mężatką, ma syna w klasie maturalnej, pracuje zawodowo. Ma dalsze plany edukacyjne, m.in. chce się uczyć języka angielskiego. W czasie badania była na drugim roku magisterskich studiów uzupełniających.

Milena, 31 lat. Wyznaje: „niestety chodziłam do przedszkola”, bo rodzice pracowali. Na tym etapie już była samodzielna. W szkole podstawowej była — jak twierdzi — „średnią uczennicą”, najczęściej otrzymywała czwórki, przez nauczycieli jednak postrzegana była jako „uczennica dobra, ale leniwa”. Nie miała problemów z nauką, ale też nie miała potrzeby „osiągania wyższych wyników”, czego przyczyny dzisiaj potrafi wskazać. Miała problem z wyborem szkoły średniej, dużą rolę odegrali tutaj jej rodzice. W efekcie znalazła się w liceum ekonomicznym. I tutaj nie było problemów z nauką, natomiast wygląd, a dokładnie strój, którym mocno zwracała na siebie uwagę, był wyrazem przeżywanego buntu. Odmienność ta jednak nie odzwierciedlała się w przebiegu nauki i wypełnianiu obowiązków szkolnych. Lubiła szczególnie historię, jak też większość przedmiotów zawodowych. Na skutek pewnych nieporozumień rodzinnych nie poszła od razu na studia. Studiować zaczęła, będąc już mężatką, mamą i pracując w zawodzie, w związku z którym podjęła studia. Studiowanie sprawia jej przyjemność. Edukację postrzega jako czynnik wywołujący pozytywne zmiany w osobowości. W czasie, kiedy udzielała wywiadu, była na trzecim roku studiów licencjackich.

Agata, 31 lat. Nie chodziła do przedszkola. Edukację rozpoczęła od zerówki, zorganizowanej w przedszkolu. Szkołę podstawową bardzo dobrze wspomina. Nauka nie sprawiała jej żadnego problemu, bardzo dobrze się

uczyla. Relacje koleżeńskie w klasie były sympatyczne i satysfakcjonujące ją, jak twierdzi — „klasa była zgrana”. W kontaktach z nauczycielami nie miała najmniejszych problemów. Szczególnie mile wspomina kilku nauczycieli. Choć wahała się co do wyboru profilu klasy (wybrała w końcu ogólny z rozszerzonym angielskim), to „od zawsze było wiadomo, że to będzie liceum ogólnokształcące”. Klasa w liceum nie była zbyt zgrana, ale — jak przyznaje — „było dużo fajnych kontaktów z ludźmi, znajomości i przyjaźni”. Wyniki w nauce osiągała przeciętne, była „średnią uczennicą”, ale za to bardzo aktywną społecznie. Z powodów osobistych zaraz po ukończeniu liceum wyprowadziła się do innego miasta. Po rocznej przerwie edukacyjnej, jednocześnie z pierwszą pracą zawodową podjęła studia magisterskie w trybie zaocznym, które nie zakończyły się wynikiem satysfakcjonującym dla niej. To był jeden z powodów podjęcia studiów podyplomowych, „żeby się zrehabilitować”. Mężatka, mama dwóch synów, pracująca zawodowo. Ma plany edukacyjne zarówno już w fazie realizacji, jak też dalsze, ponieważ edukację postrzega jako „samorozwój”. W czasie, kiedy uczestniczyła w badaniu, kończyła dwuletnie studia podyplomowe.

Zuzanna, 33 lata. Od 3. roku życia chodziła do przedszkola. W zerówce miała trochę problemów, szczególnie wspomina nakaz spania, którego nie mogła zrozumieć. Szkoła podstawowa początkowo jej się nie podobała (ucieczki ze szkoły), potem jednak przyzwyczała się do swojego „obowiązk”. Była dobrą uczennicą. Po szkole podstawowej początkowo starała się dostać do liceum sportowego, ale po zdanych egzaminach zrezygnowała i poszła do liceum ogólnokształcącego. Liceum, do którego chodziła, określa jako totalną tragedię, z powodu stosunku nauczycieli do uczniów. Wyniki w nauce osiągała różne, różne też miała relacje z nauczycielami, także konfliktowe. Czas szkoły średniej był „czasem walki o siebie”. Po zdanej maturze złożyła dokumenty na studia, jednak nie poszła na egzaminy. Po 5 latach ponownie złożyła dokumenty na studia (inny kierunek), ale nie dostała się, gdyż zabrakło jej punktów. Po upływie kolejnych dwóch lat dostała się na studia magisterskie w trybie zaocznym, które ukończyła w 2004 roku. Była zdania, że sposób postrzegania przez człowieka rzeczywistości w znacznej mierze warunkuje poziom oraz kierunek wykształcenia. Mężatka, matka dwójki dzieci, pracuje zawodowo w niepełnym wymiarze. W najbliższej przyszłości chce zająć się sferą zawodową przede wszystkim, odpoczywając od edukacji, którą w chwili badania odsuwała na dalszy plan. W okresie, kiedy uczestniczyła w badaniu, była na piątym roku studiów.

Martyna, 33 lata. Dla niej szkoła podstawowa to przede wszystkim świadectwa z czerwonym paskiem. Przez cały ten okres osiągała bardzo wysokie oceny. Będąc dzieckiem nauczycielskim, co — jak podkreśla — miało zna-

czenie, sprawiała jednak nieco kłopotów wychowawczych. Ponieważ „nie było innej opcji”, poszła do liceum ogólnokształcącego, bo wiedziała, że będzie studiowała. Dorastanie w małej miejscowości, nauka w liceum, które wywierało ogromną presję na uczniów, jak również ambicje rodziców, odzwierciedliły się poniekąd w sposobie funkcjonowania w szkole: wymykający się z kanonów szkolnych ubiór, konflikty z nauczycielami, wagary, bardzo dobre oceny. Po szkole średniej chciała kontynuować naukę zgodnie ze swoimi zainteresowaniami, ale nie uzyskała akceptacji i koniecznej pomocy rodziców. Pomijając stanowisko rodziców, rozpoczęła inne studia, które przez pierwsze dwa lata sprawiały jej trudność, później zaś przerodziły się w fascynację. Fascynacja studiowaną dziedziną rozwijała się na studiach doktoranckich, owocem których była obroniona praca doktorska. Edukacja jest jej sposobem na życie, mówi: „jestem ukształtowana przez edukację i nie potrafię się nie uczyć”. Pozostaje w wolnym związku, bezdzietna, ale nie bez planów w tym zakresie. Pracuje zawodowo w wyuczonym zawodzie, jak również uczy się języków, przygotowuje się do uzyskania specyficznych uprawnień. Ma bardzo szerokie plany edukacyjne: zamierza uczyć się przez całe życie. Rok przed uczestniczeniem w badaniu obroniła doktorat z filozofii, przygotowuje się do habilitacji.

Kazimiera, 46 lat. Nie chodziła do przedszkola. Do szkoły poszła w wieku 6 lat, początkowo miała problemy z nawiązywaniem kontaktów, ale ta sytuacja się zmieniała. Nie miała trudności w nauce, osiągała bardzo dobre wyniki, kłopot sprawiała jej jedynie zajęcia z wychowania fizycznego. Wbrew rodzicom poszła do liceum medycznego. „Było raczej ciężko”, ale oceny to głównie czwórki i piątki. Podobały jej się praktyki w szpitalach. Zaraz po liceum podjęła pracę w zawodzie i pracuje do chwili wywiadu, zmieniając jednak miejsca pracy. Po wielu latach przerwy edukacyjnej (wypełnionej dwoma kursami zawodowymi) podjęła studia w trybie zaocznym, w kierunku innym niż wykonywany zawód. Osiąga dobre wyniki, studiowanie zaś daje jej satysfakcję. Pracuje zawodowo, zamierza jednak zmienić pracę, jak tylko skończy studia. Ma plany edukacyjne: chciałaby nauczyć się jakiegoś języka obcego, bo odczuwa w tym zakresie braki, a poza tym — jak twierdzi — „jak skończę studia, to będę miała tyle czasu, że nie będę wiedziała, co z nim zrobić”. Mężatka, dwoje dzieci. Zauważyła, że: „odkąd studiuję, sama się uczę, to moje dzieci mają lepsze oceny w szkole”. W czasie udzielania wywiadu była na drugim roku magisterskich studiów uzupełniających.

Anna, 29 lat. Pierwszy kontakt z instytucją edukacyjną to w wieku 6 lat pójście do zerówki. Do szkoły podstawowej poszła wiele już umiejąc, gdyż — jak mówi — „oprócz przedszkola to sanatoria mnie wyedukowały”.

W szkole podstawowej zadebiutowała dobrze, potem jednak pojawiły się trudności spowodowane stanem zdrowia, ale także przeprowadzkami. Mimo to była bardzo dobrą uczennicą. Po szkole podstawowej poszła do liceum ogólnokształcącego, gdzie osiągała przeważnie wyniki dobre i bardzo dobre. Przez pewien czas nauki w liceum czuła, że ma „podcięte skrzydła”. Jednak ten okres nauki z perspektywy czasu określa jako: „najlepszy okres w życiu”. Po ukończeniu liceum składa dokumenty na politechnikę i na uniwersytet. Dostaje się na obie uczelnie, jednak w pewien sposób los decyduje, że studiuje na uniwersytecie. Studiując, osiągnęła bardzo różne wyniki w nauce, jest to uzależnione także od zaangażowania w inne obszary aktywności. Zaraz po studiach podjęła studia doktoranckie, półtora roku później zaczęła pracę naukowo-dydaktyczną w uczelni wyższej. Plany edukacyjne dotyczą głównie finalizacji doktoratu, w co jest bardzo zaangażowana.

Żaneta, 30 lat. Chodziła do przedszkola i czuła się tam dobrze, bo tam mogła być aktywna. Szkołę podstawową mile wspomina także dlatego, że to był nowy śliczny budynek. W trakcie szkoły podstawowej nie miała trudności z nauką, ale wyniki osiągała „raczej średnie”, „ponieważ — jak twierdzi — nie jest to moja mocna strona i nigdy nie była, siedzenie przy biurku i pisanie”. Po szkole podstawowej, zgodnie z zainteresowaniami, poszła do technikum rolniczego. Z powodu zmian, jakie następowały wtedy w Polsce, postanowiła o zmianie zawodu i zaraz po ukończeniu technikum podjęła naukę w studium medycznym, na kierunku pielęgniarstwo. W takim właśnie zawodzie podjęła pracę zawodową, w trakcie której uczestniczyła w wielu rozmaitych kursach zawodowych. Ponieważ „chęci do nauki miała duże, podjęła studia zawodowe, a później magisterskie, w innym niż praca zawodowa kierunku. Studiowanie sprawia jej przyjemność, choć wołałaby, żeby było więcej praktycznych aspektów, aniżeli teoretycznego spojrzenia. Nauka, poza jednym przedmiotem, nie sprawiała jej problemów. Po ukończeniu studiów chciałyby zdobytą wiedzę zastosować w praktyce. Planuje naukę języka angielskiego, co do innych aspektów edukacji, to uzależnia od pracy zawodowej i zaistnienia pewnych okoliczności. W chwili udzielania wywiadu była na drugim roku studiów uzupełniających.

Wiktoria, 28 lat. Jej „pierwsze szkolne kroki to zerówka”. Do przedszkola nie chodziła, bo mama nie pracowała. W szkole podstawowej — jak twierdzi — „było bardzo fajnie”, uczyła się bardzo dobrze, „wszystko przebiegało tak spokojnie”. Przykrość sprawiła jej reakcja nauczycielki na wybór szkoły średniej, dokonany przez nią samą. Technikum odzieżowe, do którego chodziła, wspomina niezwykle ciepło. Wielu dobrych nauczycieli, ciekawe lekcje, nade wszystko zaś podkreśla: „szkole tej udało się zaszczepić w nas to, żeby się cieszyć tym, co potrafimy, nawet najmniej-

szymi sukcesami”. Podobnie jak w szkole podstawowej, tak i w średniej osiągała bardzo wysokie wyniki w nauce. Z powodów zdrowotnych nie może uczestniczyć w egzaminach wstępnych na studia. Zmuszona jest poszukać innego kierunku, podejmuje studia z pedagogiki, wyjeżdża z domu. Nauka nie sprawia jej większych trudności, ale towarzyszy jej nieustannie stres, który bardzo niekorzystnie wpływa na jej życie. Postanawia przenieść się na inną uczelnię, w pobliżu miejsca zamieszkania, co okazuje się bardzo korzystne. Przez rok przebywała za granicą, ucząc się języka i pracując z młodzieżą i dziećmi wymagającymi szczególnej opieki. Doświadczenia te wpłynęły na wybór specjalizacji, ale również zostawiły ślad w jej życiu. Po powrocie ukończyła studia z bardzo dobrymi wynikami i podjęła studia doktoranckie. Czas ten określa jako najbardziej świadomy czas edukacji. Jej plany edukacyjne dotyczą przede wszystkim ukończenia doktoratu. Jest mężatką, nie ma dzieci. Pracuje zawodowo na uczelni wyższej.

Maria, 44 lata. Pierwszy kontakt z edukacją to zerówka, niezbyt jednak lubiana, bo — jak wyznaje ankietowana — marzyła, żeby jak najszybciej znaleźć się w domu. Początek szkoły podstawowej był nieco trudny. Trudność sprawiała jej nauka, bo — jak przyznaje — była dzieckiem bardzo ruchliwym, a nad książkami to trzeba było siedzieć. Początkowo zdarzały się niepowodzenia, badana sama zalicza się do słabszych uczniów. W III klasie nastąpił przełom i zaczęły się sukcesy w nauce. Po szkole podstawowej naukę kontynuowała w technikum ekonomicznym. Początek był trudny, potem jednak w efekcie poważnego niepowodzenia w postaci oceny niedostatecznej na semestr, nastąpiła zmiana stosunku do nauki i pojawiły się lepsze oceny. Przez pozostałą część szkoły średniej oceny najczęściej uzyskiwane to „czwórki”. Po szkole średniej nastąpiła długa przerwa edukacyjna, wypełniona jednak różnymi kursami zawodowymi, związanymi z wykonywaną pracą zawodową. Po 19 latach przerwy podjęła naukę w szkole wyższej. Sprawia jej to dużo przyjemności — jak przyznaje. I jest łatwiejsze niż myślała. Osiąga bardzo dobre wyniki w nauce, co jest doceniane w pracy. Po skończeniu studiów planuje podjąć jeszcze naukę na studiach podyplomowych. Jest mężatką, mamą 3 dzieci, od niedawna także babcią. W czasie, gdy udzielała wywiadu, była na drugim roku studiów uzupełniających.

Gabriela, 33 lata. Choć bardzo nie chciała, to od 3. roku życia chodziła do przedszkola. Pierwsze trzy lata w szkole podstawowej były „sielankowe”. Wszystkie świadectwa ze szkoły podstawowej są z czerwonym paskiem, „bardzo lubiałam się uczyć i musiałam mieć świadectwo z czerwonym paskiem, bo takie były moje ambicje”. Pomimo tych sukcesów, trudność stanowiły publiczne wystąpienia. W momencie wyboru szkoły średniej miał miejsce spór z rodzicami. W efekcie naukę kontynuowała w technikum

gastronomicznym (które miało po części rekompensować niemożność nauki w obranej przez siebie szkole), mając już w planie kontynuowanie nauki w studium medycznym. Plany te zostały zrealizowane. Nauka w szkole średniej, jak również w studium, to wysokie oceny. „Tam w studium to był chyba mój najlepszy czas” — twierdziła. Mile wspomina kilkoro nauczycieli z obydwu tych etapów nauki, szczególnie tych wymagających. Po kilku latach przerwy edukacyjnej (wypełnionej licznymi kursami zawodowymi) podjęła studia; „w moim sercu był taki niedosyt, że skończyłam tylko technikum, studium, [...] ciągle myślałam o jakichś studiach” — twierdzi. Choć nie jest to wymarzony kierunek, to studiowanie pokrewnego, świadomie wybranego i tak przynosi jej satysfakcję. Zdobytą wiedzę zamierza spożytkować w pracy zawodowej, do podjęcia której w okresie badania przygotowuje się poprzez wolontariat. Mężatka, nie ma dzieci. Od niedawna, po raz pierwszy w życiu — bezrobotna, ale postrzega to jako szansę zmian na lepsze w jej życiu zawodowym. Dalsze plany edukacyjne wynikają z pewnego założenia: „uczyć chce się przez całe życie”. W najbliższej natomiast przyszłości mocno związane są z pracą zawodową. W trakcie udziału w badaniu była na pierwszym roku studiów uzupełniających.

Krystyna, 40 lat. Szkołę podstawową rozpoczęła, umiając już czytać, pisać i liczyć, mimo iż nie chodziła do przedszkola. Przez cały okres szkoły podstawowej bardzo dobrze się uczyła. Od klasy V szkoły podstawowej chodziła do klasy sportowej. W wyborze szkoły średniej dużą rolę odegrali rodzice oraz wychowawczynie. W efekcie poszła do liceum ogólnokształcącego, które dziś wspomina ciepło, szczególnie zaś kolegów i koleżanki z klasy. W klasie maturalnej dużo chorowała, bała się podejść do matury, ale jednak to zrobiła, co przyniosło pozytywne rezultaty. Nie odważyła się jednak zdawać na wymarzone studia i wybrała roczne studium. Tam również osiągała bardzo wysokie wyniki w nauce, zaś obrany kierunek nauki sprawiał jej przyjemność. Po skończeniu tej szkoły poszła do pracy, w której wykorzystywała przygotowanie, jakie dało jej studium. Po 15 latach przerwy edukacyjnej podjęła studia na uczelni wyższej, „w końcu zaczęło mi czegoś brakować i jakoś tak niespodziewanie mi przyszło, że jednak powinienam iść na te studia, że brakuje mi tego”. Po skończeniu studiów planuje od razu podjąć studia podyplomowe, bo — jak twierdzi — jak zaczęła się z powrotem uczyć, to sprawiało jej to ogromną przyjemność i do dzisiaj sprawia. Poza tym chciałaby zmienić pracę, choć ta, którą ma teraz, też daje jej satysfakcję. Jest panną, nie ma dzieci. W momencie udzielania wywiadu była na drugim roku studiów uzupełniających.

Jowita, 45 lat. Bała się przedszkola i nie lubiła tam chodzić. Szkołę podstawową mile wspomina, było sympatycznie i lubiła tam chodzić. Przez całą

szkołę podstawową bardzo dobrze się uczyła, „w tamtym okresie czasu to był chyba taki mój sposób na życie” — twierdzi. Naukę kontynuowała w liceum ogólnokształcącym, bo od zawsze chciała być lekarzem, a liceum było przygotowaniem do studiów. Dwukrotnie zdała egzaminy, ale nie została przyjęta z braku miejsc na akademię medyczną, co do dzisiaj bardzo przeżywa. Po 16 latach przerwy edukacyjnej podjęła naukę w dwuletnim studium zawodowym, a po dwóch latach od ukończenia studium rozpoczęła studia wyższe, na kierunku niemedycznym. Osiąga bardzo dobre wyniki w nauce, co szczególnie doceniane jest przez syna. „Ja się lubię uczyć i mogłabym to robić do końca życia” — tym zdaniem uzasadnia swoje plany edukacyjne. Po zrobieniu magisterium planuje studia podyplomowe, jak również coraz poważniej zastanawia się nad doktoratem. Jest zdania, że „edukacja jest ważna, niezależnie od wieku”, choć na początku, jak zaczęła studia, to krępowała się swojego wieku. Teraz uważa, że było to głupie. Teraz się nie wstydzi, ale bardzo denerwuje ją, że od niedawna musi używać okularów do czytania. Jest mężatką, ma dwóch synów. Pracuje zawodowo, ale praca, którą wykonuje, „to nie jest to”. W czasie, gdy uczestniczyła w badaniu, była na pierwszym roku magisterskich studiów uzupełniających.

Łucja, 45 lat. W szkole podstawowej było „normalnie”. Nie miała kłopotów w nauce: „pod względem wyników miała czwartą lokatę w klasie”. Po szkole podstawowej chciała iść do liceum medycznego, jednak rodzice tego nie zaakceptowali. W tej sytuacji zdecydowała się na technikum kolejowe, choć dziś nie do końca rozumie tamten wybór, „to chyba jakiś impuls był” — twierdzi. W pierwszej klasie technikum okazało się, że ma zaległości w materiale, co po części odzwierciedliło się w ocenach. Później, gdy braki zostały wyrównane, to od drugiej klasy za wyniki w nauce dostawała nagrody książkowe. Jeszcze przed maturą i przed egzaminem dyplomowym miała podpisaną przedwstępną umowę o pracę, w efekcie czego w ogóle nie myślała o dalszej edukacji, bo „były inne czasy”. Po 23 latach przerwy edukacyjnej rozpoczęła naukę w studium doradztwa zawodowego, a zaraz po ukończeniu studia wyższe w tym zakresie. Mimo że studiowanie, nauka sprawiają jej przyjemność, to nie planuje dalszej edukacji. Jednakże stwierdza: „skończyłam szkołę, ale to nie koniec nauki, dużo mam do przeczytania, na pewno też będę wracać do niektórych książek ze studiów”. Jest wdową, samotnie wychowuje dwoje dzieci. Kiedy udzielała wywiadu, była na drugim roku studiów uzupełniających.

Helena, 38 lat. Edukację rozpoczęła od przedszkola, do którego bardzo chętnie chodziła, bo — jak mówi — „ten czas w przedszkolu spędzałam fajniej niż w domu”. W szkole podstawowej „oceny nie były wspaniałe”, a dodatkowo obniżały się z powodu choroby i częstych absencji w szkole.

Z uwagi na uzdolnienia plastyczne chciała kontynuować naukę w liceum plastycznym. Postawa rodziców spowodowała, iż zrezygnowała ze swoich planów i kontynuowała naukę w zespole szkół rolniczych. „To nie było to, co chciałam robić” — stwierdziła. Przejawiało się to w ocenach; najczęstsze to dobry i dostateczny. Po szkole zawodowej poszła do technikum, niestety o tym samym profilu, ale jednak — jak wyznaje — chciała się uczyć dalej. Po 12 latach przerwy rozpoczęła naukę zgodną z zawodem, który wykonywała, naukę na uczelni wyższej. Nauka sprawiała jej przyjemność, osiągnęte wyniki były bardzo wysokie. „Fajna szkoła, chciało mi się uczyć, interesowało mnie to, nie sprawiało mi problemów, a jeszcze pomoc koleżeńska bardzo dużo zrobiła” — twierdzi. Mężatka, dwoje dzieci. Dalsze plany edukacyjne uzależnione są od możliwości finansowych, a dotyczą studiów doktoranckich. W momencie badania była na drugim roku magisterskich studiów uzupełniających.

Matylda, 47 lat. Szkołę podstawową bardzo mile wspomina, twierdzi, że wyniosła stamtąd zainteresowanie światem. Miała wielu wspaniałych nauczycieli, którzy świetnie uczyli. Osiąga bardzo wysokie wyniki w nauce, „w zasadzie te oceny w podstawówce są bardzo monotonne” — twierdzi. Z uwagi na wielość i różnorodność zainteresowań wybrała liceum ogólnokształcące, gdzie również osiąga bardzo wysokie wyniki w nauce. Jednakże „to nie był jakiś wyjątkowo znaczący moment w moim życiu, mimo że mówi się, że szkoła średnia otwiera okno na świat. Sympatyczniej wspominam szkołę podstawową i teraz studia” — jak wyznaje. Po ukończeniu liceum próbowała dostać się na studia, ale słabo wypadła na egzaminie, bo — jak przyznaje — zjadł ją stres. Po tym niepowodzeniu naukę kontynuowała w dwuletnim studium ekonomicznym. Studia wyższe zaczęła po 21 latach od ukończenia studium. Kończąc studia, stwierdziła: „te 5 lat to najfantastyczniejsza przygoda mojego życia, oprócz macierzyństwa”. W stwierdzeniu tym zawiera się fakt, iż studiowała razem z córką, były w jednej grupie. Poważne problemy ze zdrowiem nieco odsuwają w czasie realizację dalszych planów edukacyjnych. Są one związane głównie z wykonywaną pracą, która ją fascynuje i daje spełnienie. Jest mężatką, mamą dwójki dzieci. W czasie, gdy udzielała wywiadu, była na drugim roku magisterskich studiów uzupełniających.

Emilia, 45 lat. Edukację rozpoczęła od szkoły podstawowej. O sobie mówi: „Starłam się być dzieckiem grzecznym, dobrze uczącym się i tak minęło osiem lat”. Nauka nie sprawiała jej trudności, „to było jedno pasmo sukcesów”. Wybór szkoły średniej nie był łatwy, ale w końcu podjęła naukę w technikum spożywczym. Wiązało się to z mieszkaniem w internacie, co okazało się „szkołą życia”. W szkole średniej trochę opuściła się w nauce, ale nie w I klasie. Następnie jednak oprócz nauki było wiele innych spraw ważnych, „potem nauka nie była wszystkim, była nauka i było życie”. Po

szkole średniej na skutek postawy rodziców podjęła studia wyższe, jednak przerwała je na II semestrze z powodu założenia rodziny. Po 12 latach przerwy edukacyjnej podjęła studia na akademii ekonomicznej, jednak już na pierwszym roku zakończyło się to porażką, co bardzo przeżyła. Po upływie 7 lat od tego wydarzenia zdecydowała się jednak na podjęcie nauki w szkole wyższej, na kierunku pedagogicznym. Studiowanie sprawia jej dużą przyjemność, a osiągnane wyniki w nauce dają jej satysfakcję. „Edukacja jest receptą na krótkowzroczność, brak tolerancji i zrozumienia” i między innymi dlatego koniec studiów nie oznacza w jej przypadku końca nauki, choć niekoniecznie dalsza nauka będzie miała charakter instytucjonalny. Pracuje zawodowo. Mężatka, matka dwójki dzieci. W czasie uczestnictwa w badaniu była na drugim roku magisterskich studiów uzupełniających.

4.2. Przedszkole, pamięć znaczących osób i wydarzeń

W zgromadzonym materiale biograficznym, pomimo wielości wątków, informacji i odniesień, zarysowuje się pewna prawidłowość. Każda z badanych w sposób szczególny traktuje jeden tylko ze wszystkich etapów edukacyjnych. Przejawia się to między innymi długością narracji dotyczącej tego okresu, jak również dokładnością wspomnień. W tym sensie najczęściej preferowanym etapem edukacji jest szkoła średnia (Agata, Zuzanna, Helena, Żaneta, Emilia, Gabriela, Kazimiera, Krystyna) równie często okres studiów (Milena, Magdalena, Maria, Wiktoria, Jowita, Martyna, Anna, Łucja). Rzadziej dotyczy to szkoły podstawowej, ale dwie biografie prezentują ten etap jako w pewien sposób ważniejszy od innych (Matyldy i Lilianny). Jeżeli chodzi o okres przedszkolny, to nie podlega on takiemu klasyfikowaniu. W żadnej z osiemnastu biografii nie został on przedstawiony jako ważniejszy czy bardziej znaczący od innych etapów edukacji, choć pojawiały się wątki bardzo ważne lub z różnych powodów bardzo znaczące.

Okres przedszkolny nie został wyszczególniony przeze mnie w problematyce badawczej z uwagi na specyfikę fazy rozwoju psychicznego, jak również z uwagi na fakt, że ten poziom edukacji nie jest obowiązkowy. Jednakże w trakcie analizy zgromadzonego przeze mnie materiału biograficznego okazało się, iż wątek ten pojawia się aż w dziesięciu biografiach i nie pozostaje on bez związku z dalszą biografią edukacyjną. Z uwagi na powyższe zdecydowałam poświęcić temu etapowi nieco uwagi.

Jako że przedszkole nie jest objęte obowiązkiem szkolnym, chodziły tam tylko te badane, których rodzice pracowali, w związku z tym poja-

wiała się potrzeba zorganizowania opieki nad dzieckiem. Pamięć tego okresu w dużej mierze związana jest z faktem rozłączenia z rodzicami i przebywania w innym niż dom rodzinny miejscu. Szczególnie dotyczy to postaci matki (przytaczane tu fragmenty wypowiedzi badanych przedstawiam w oryginale, bez jakichkolwiek zabiegów redakcyjnych):

Liliana: Moja mama przez trzy lata była na wychowawczym, a potem poszła do pracy i ja poszłam do przedszkola. I chyba nie było tam fajnie i mi się nie podobało. I cieszyłam się, jak byłam chora, bo wtedy zostawałam w domu z mamą.

Milena: Ja swoją edukację rozpoczęłam bardzo wcześnie, bo niestety chodziłam do przedszkola, chyba już od 3. roku życia, bo moi rodzice pracowali [...], ale ja chciałam być w domu z mamą.

Anna: Chodziłam do przedszkola, bo moja mama pracowała. Było mi przykro rozstawać się z mamą, ale wiedziałam, że tak trzeba, że razem będziemy po południu.

Gabriela: Swoją edukację rozpoczęłam od 3. roku życia, bo wtedy trafiłam do przedszkola. Bardzo nie chciałam do niego chodzić, ale moi rodzice pracowali *non stop*, więc chodziłam do przedszkola, a i tak dużo zajmowała się mną babcia.

Wypowiedzi te ukazują, iż chodzenie do przedszkola jest uwarunkowane przede wszystkim pracą zawodową matki. W biografiiach tych postaci ojca nie pojawia się nigdy w roli tego, który sprawuje opiekę nad dzieckiem. Chodzenie do przedszkola przedstawiane jest jako przykra konsekwencja aktywności zawodowej matki (badane nie chciały chodzić do przedszkola, nie podobało im się tam), która przybiera postać rozłąki z matką (wypowiedzi Liliany, Mileny, Anny).

W jednej z biografii przedstawiona została specyficzna sytuacja, uwarunkowana również pracą zawodową:

Helena: Moi rodzice prowadzili gospodarstwo rolne, więc od 4. roku życia chodziłam do przedszkola, bo to było wygodne, żebym miała zapewnioną opiekę. [...] Ja spędzałam tam czas fajniej niż w domu, bo tam były fajne zabawki i były dzieciaki, a moje rodzeństwo to ja z nimi *de facto* kontaktu nie miałam, bo jedna siostra jest dwanaście lat ode mnie starsza, a druga o osiem.

Wypowiedź ta ilustruje, dlaczego (w porównaniu do biografii Liliany, Mileny, Anny) badana chętnie chodziła do przedszkola i nie wspomina o rozłące z matką. Brak kontaktu ze starszym rodzeństwem kompensowały kontakty rówieśnicze w przedszkolu. W opinii Heleny pozytywny odbiór przedszkola uwarunkowany był także tym, iż przedszkole (także fajne zabawki) „były dobrą alternatywą do włączenia się za rodzicami po polu, czekania na nich i wymyślania sobie zajęć. A na dodatek było to bezpieczniejsze”.

Przedszkole jest miejscem, instytucją, gdzie dzieci po raz pierwszy przebywają w większej grupie rówieśników. Sytuacja taka jest dla nich wyzwaniem, stają bowiem przed koniecznością nawiązywania kontaktów i odna-

lezenia swojego miejsca w grupie. Jak pokazują poszczególne biografie, radzenie sobie z tym zadaniem wyglądało różnie:

Magdalena: Chętnie chodziłam do przedszkola, miałam koleżanki i lubiłyśmy się. Dogadywałam się z dziećmi, tylko nie lubiłam mówić na forum, zaraz oblewał mnie rumieniec.

Żaneta: Ja byłam zawsze bardzo aktywna i organizowałam dzieciom zabawy i dzieci się garnały do mnie, chciały się ze mną bawić.

Zuzanna: Z dziećmi nie miałam żadnych problemów w nawiązywaniu kontaktów, świetnie tam było, miałam koleżanki. Problem był tylko taki, że chłopcy mnie bili.

Milena: Jeżeli chodzi o kontakty rówieśnicze, to nie było problemu z nawiązywaniem ich, aczkolwiek ja byłam zawsze osobą nieśmiałą i mocno skrytą w sobie i w tych kontaktach zachowywałam pewien dystans, co też wynikało chyba po części z tej ogromnej tęsknoty do mamy, jaką odczuwałam.

Maria: Ja pochodzę z rodziny wielodzietnej i to spowodowało, że najmniejszych problemów nie miałam w nawiązywaniu kontaktów z dziećmi.

Z wypowiedzi tych wynika, iż zdaniem samych badanych to, jak wyglądały ich kontakty z rówieśnikami i funkcjonowanie w grupie, zależało od cech osobowości oraz uwarunkowań rodzinnych.

Okres przedszkolny nie należy do tych etapów edukacji, których pamięć byłaby bogata. Jak już pisałam, wynika to z poziomu rozwoju psychicznego, jakim człowiek w tym wieku się cechuje². Tłumaczy to fakt, iż w zebranych przeze mnie materiale biograficznym informacji dotyczących okresu poprzedzającego szkołę podstawową jest stosunkowo mało.

Mimo to, w biografjach badanych pojawiały się też wątki dotyczące zerówki. Niektóre z badanych miały wątpliwości, czy zerówkę zaliczyć do kolejnego etapu przedszkola, czy już do szkoły. Inne z kolei takiego problemu nie miały. Problemem w niektórych przypadkach była pamięć dotycząca faktu, czy zerówka była obowiązkowa, czy nie. Ciekawszym jednak wydaje się poruszany w kilku biografjach wątek znaczenia umiejscowienia zerówki: czy zorganizowana była ona w przedszkolu (w subiektywnym odbiorze niektórych kobiet sprawiało to wtedy wrażenie, iż jest to kolejny etap przedszkola), czy też zorganizowana została w szkole, w budynku szkolnym.

Liliana: Do zerówki chodziłam przy szkole podstawowej, do której potem poszłam. To był już taki powiew dorosłości, bo to było prawie jak chodzenie do szkoły, przynajmniej w tym samym budynku. I potem jak poszłam do szkoły, to już tam wszystko znałam, czułam się jak u siebie.

Milena: Akurat fajnie się składało, bo zerówka była w przedszkolu, do którego chodziłam, to już tam wszystko znałam, panie przede wszystkim. Ale jak poszłam do szkoły, to to była taka nowość. Inne dzieci miały lepiej, te co chodziły do zerówki przy szkole. One się tak nie bały tej szkoły.

² Zob. M. Kielar-Turska: *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*. W: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa 2000.

Zuzanna: Nie podobało mi się to, ale do zerówki musiałam chodzić do innej miejscowości, bo w naszym przedszkolu też była, ale akurat był tam jakiś duży remont i zamknęli. I jeździliśmy do innej szkoły. Bardzo mi się to nie podobało. Potem jednak to zaprocentowało, bo jak poszłam do pierwszej klasy, to już nie czułam się tam tak obco.

W wypowiedziach zaznacza się wyraźnie, iż chodzenie do zerówki przy szkole wiązało się z odczuciami pozytywnymi, co zaprocentowało w momencie pójścia do I klasy. W wypowiedzi Mileny zawarta została ocena takiego stanu rzeczy oraz porównanie własnej sytuacji z innymi dziećmi. Najbardziej jednak obrazowa jest wypowiedź Agaty:

Agata: Na pewno było mi trudniej pójść do szkoły, bo ja chodziłam do zerówki w przedszkolu. Już wiedziałam, że większość dzieci się zna między sobą, bo chodziła ze sobą do tej zerówki szkolnej i oni automatycznie zostali przeniesieni razem do pierwszej klasy.

Wypowiedzi badanych kobiet dotyczące tego okresu — co charakterystyczne — również świadczą o pamięci fragmentarycznej. Jest to widoczne, zwłaszcza w wypowiedziach opisujących to, co się działo w zerówce, jakie organizowano zajęcia:

Liliana: Połowa czasu to była zabawa, przynajmniej połowa. A druga część to uczyliśmy się alfabetu, cyferek, ale niewiele pamiętam. O, i tyle jeszcze pamiętam, że były bociany! Była taka tablica i były bociany i były trzy żabki, a tu były dwie żabki i był dziób bociana i pokazywał znak większości i mniejszości. I mieliśmy elementarz i tam się wycinało wycinanki, na końcu były takie i się to gdzieś wklejało. Tyle, co pamiętam.

Magdalena: Uczyłam się tylko takich podstawowych rzeczy, np. liczyć do dziesięciu. Nie było takich wymagań jak teraz w zerówce. Myśmy się uczyli tylko literek i cyferek, a poza tym to dużo bawiliśmy się.

W wypowiedziach badanych nie ma informacji dotyczących takich zajęć jak zajęcia plastyczne, nauka piosenek, wierszyków, gimnastyka, nauka pisania literek, poprzedzona wprowadzeniem ręki poprzez rysowanie szlaczków czy innych, które odbywały się w zerówkach.

Niezwykle ciekawy jest wątek osoby nauczycielki i metod wychowawczych, który pojawia się w dwóch biografiach. Jak pisałam wcześniej, okres zerówki również niezbyt dobrze utrwalił się w pamięci badanych kobiet, a mimo to w dwóch biografiach (Zuzanny i Jowity) pojawia się jako bardzo wyraźne wspomnienie. Pozwala to przypuszczać, iż są one dla badanych ważne i znaczące.

Zuzanna: Pamiętam takie metody zastraszania. Kiedyś stłukłam filiżankę niechcący. Akurat to była filiżanka pani. I ona tak strasznie zaczęła na mnie krzyżeć, wrzeszczeć nawet, przynajmniej jakbym kogoś zamordowała. Pamiętam, jak stałam pod tym regałem i łzy mi ciurkiem płynęły. Czułam się, jakbym zaraz miała iść do więzienia, bo stłukłam filiżankę pani! I takich sytuacji było dużo. Na przykład jak coś odpyskowałam, to potem za karę nie pozwalała mi iść do ubikacji.

Jowita: Pamiętam taki motyw, że często płakałam, jak miałam iść do zerówki. Bałam się. Panie, które się nami zajmowały wtedy, jak dzieci dużo mówiły, zaklejały im usta plastrem. I tak pamiętam tę swoją zerówkę, że się bałam, że się chowałam w szatni i plaster na buzi dziecka.

W obydwu przypadkach wątki te opatrzone zostały komentarzem badanych. Wydarzenia te zostały przedstawione z dzisiejszej perspektywy, czyli z uwzględnieniem obecnej wiedzy, doświadczenia w zakresie prawideł wychowawczych. Obydwie dzisiaj (w chwili badania) zdawały sobie sprawę, iż ówczesne zachowanie nauczycielek to nieprawidłowości pedagogiczne. Jednakże wtedy, będąc dziećmi, po prostu bardzo się bały. Strach ten był na tyle silny, że pamięć o nim dzisiaj jest bardzo wyraźny. Fakt ten ukazuje, jak głębokie konsekwencje pociągnęły za sobą nieprawidłowości w pracy nauczycielek z zerówki.

4.2.1. Podsumowanie

Rekonstrukcja drogi edukacyjnej w odniesieniu do niektórych biografii rozpoczyna się już od etapu przedszkola. W biografiach kilku kobiet ten etap edukacji mocno zaznaczył się. W szczególny sposób zarysowały się uwarunkowania przesądzające o tym, że w poszczególnych biografiach pojawia się etap przedszkola. Z wypowiedzi badanych odczytujemy uwarunkowania rodzinno-zawodowe. Pamięć tego okresu dotyczy szczególnie sfery emocjonalnej. W wypowiedziach badanych odzwierciedla się widziana oczami dziecka rozłąka z matką, która przeżywana była na różne sposoby. Etap przedszkolny wiąże się także z przebywaniem po raz pierwszy w większej grupie rówieśniczej, a zatem i nawiązywaniem relacji rówieśniczych. W podrozdziale tym zaprezentowałam też wypowiedzi badanych, dotyczące nauczycielek przedszkola i stosowanych przez nie metod wychowawczych. Pamięć osoby nauczycielki i jej sposób postępowania z dziećmi, jaki wyłania się z tych wypowiedzi, uświadamia, jak znacząca i odpowiedzialna jest to rola.

Charakterystyka tego fragmentu biografii edukacyjnej, który dotyczy przedszkola i zerówki, jest — w mojej opinii — istotna z dwóch powodów. Po pierwsze, w subiektywnym odbiorze badanych były to wydarzenia ważne, które zawierają się w ich biografiach. Po drugie, opis tego etapu jest ważny z tego względu, iż w analizie pozostałych etapów edukacyjnych uwidaczniają się nawiązania do tego okresu. Ponadto etap ten stanowi element pewnego szerszego kontekstu przebytej drogi edukacyjnej.

4.3. Szkoła podstawowa

4.3.1. Edukacyjny start i jego uwarunkowania

W biografiach badanych kobiet zarysowuje się kilka elementów, które w ich subiektywnym odbiorze miały znaczenie na początku drogi edukacyjnej. Jednym z często pojawiających się wątków są rodzice i ich postawa wobec edukacji dziecka.

Milena: Bardzo pozytywnie wspominam I klasę. Jeżeli chodzi o naukę, to nie miałam większych problemów, zawsze tam na tych czwórkach jechałam, ale też nie miałam potrzeby osiągnięcia wyższych stopni. Nie miałam takiej motywacji. Rodzice tego ode mnie nie wymagali, zupełnie zadowolali ich to, co przynosiłam. Nikt mnie nie pilnował. Ale w sumie te pierwsze lata bardzo fajnie przeleciały.

Maria: Pierwszy rok nauki nie wspominam dobrze, bo byłam dzieckiem bardzo ruchliwym, a w szkole na lekcjach i w domu przy zadaniu to trzeba było siedzieć. Już wtedy zaczęły się moje niepowodzenia szkolne: nieodrobione lekcje. Ja pochodzę z rodziny wielodzietnej i moja mama miała tyle obowiązków, że naprawdę już nie miała czasu dopilnować nas w nauce, wszystkich pięcioro swoich dzieci.

O ile wypowiedź Mileny to opis wprost pewnej postawy rodziców wobec edukacji dziecka, o tyle wypowiedź Marii raczej skoncentrowana jest na przedstawieniu struktury rodziny, jej sytuacji, przedstawieniu obowiązków matki i poprzez ten pryzmat dopiero wyłania się uzasadnianie przez badaną postawy matki wobec jej edukacji. W obu jednak przypadkach rodzice nie podejmowali działań w kierunku motywowania swych córek do osiągnięcia lepszych wyników. A tym samym nie rozbudzali w nich ambicji.

Postawy rodziców wobec edukacji własnego dziecka przedstawione są także w innych biografiach:

Gabriela: Pierwsze trzy lata szkoły były oczywiście sielankowe. Ja bardzo lubiłam się uczyć. Moją największą ambicją było to, że musiałam mieć bardzo dobre oceny. Rodzice mają mnie jedną i naciskali, żeby ta edukacja była na najwyższym poziomie, dlatego zapisali mnie do takiej szkoły, która w naszych okolicach cieszyła się renomą, a nie do takiej, która była najbliższej.

Martyna: Na początku podstawówki uczyłam się bardzo dobrze. Zresztą zawsze uczyłam się bardzo dobrze. Czułam niesamowitą presję, że muszę być najlepsza. Moja mama była nauczycielką w tej samej szkole i ja zawsze musiałam mieć świadectwo z czerwonym paskiem. Nawet jak czegoś nie rozumiałam, to uczyłam się na pamięć.

Opisane postawy rodziców można by sklasyfikować, posługując się typologią postaw rodzicielskich autorstwa Marii Ziemskiej. Wyróżnia ona cztery pary opozycji, zawierających w sumie osiem postaw:

1. Akceptacja — odtrącenie.
2. Współdziałanie — unikanie.

3. Uznanie praw dziecka — nadmierne wymagania.

4. Przyznawanie dziecku rozumnej swobody — nadmierne ochranianie³.

Typologia ta nie dotyczy jedynie postawy rodziców wobec nauki dziecka, ale w sposób całościowy obejmuje relacje rodzic — dziecko. Jednakże w postawie rodziców wobec nauki własnego dziecka przejawia się szerszy kontekst ich wzajemnych relacji, co pojawia się w dalszych wypowiedziach respondentek.

Opisaną jako pierwsza w niniejszym podrozdziale postawę matki wobec edukacji Mileny, można by określić jako unikanie. Postawa ta, jak wynika z dalszych wypowiedzi badanej, pociągnęła za sobą poważne skutki:

Milena: Ja chyba mam duży żal do tych moich rodziców, do tej mamy przede wszystkim, jeszcze po dziś dzień. Naprawdę ciągle mi się nasuwa brak tego kontaktu, brak tego nadzoru ze strony rodziców. To się ciągle za mną ciągnie, ale najbardziej odczuwałam to w szkole podstawowej.

We wcześniej przytoczonej przeze mnie wypowiedzi Mileny brak nadzoru rodziców przedstawiony został jako przyczyna braku ambicji i motywacji do osiągania lepszych wyników w nauce. Ta wypowiedź pokazuje, iż taka sytuacja była kontynuowana, przeniosła się na kolejny etap edukacji. W wypowiedzi tej obecne jest stwierdzenie: brak kontaktu. Dotyczy ono kontaktu z rodzicami, szczególnie z matką. Sprawa ta wyjaśniona jest w dalszej części przywołanej biografii. Badana od ukończenia trzeciego miesiąca aż do 4. roku życia mieszkała u babci. W domu rodziców przebywała tylko w weekendy, od piątku popołudnia do wieczora w niedzielę. Spowodowane to było pracą zawodową rodziców, szczególnie matki, która ponadto miała długi dojazd do pracy. Badana tak opisuje tę sytuację:

Milena: Byłam troszkę takim kukułczym jajem, podrzucanym to tu, to tam. Mieszkałam przez cały tydzień u babci, ale ona też pracowała, ale blisko jej domu był żłobek i dlatego tam mieszkałam. Wcześniej poszłam do przedszkola, niecałe trzy latka miałam. Z przedszkola odbierała mnie babcia, a do domu, do mamy jeździłam tylko na weekendy. To dlatego mój kontakt z rodzicami jest do dzisiejszego dnia powierzchowny. Ja wtedy nie mogłam doczekać się na sobotę i niedzielę, kiedy babcia odstawiała mnie do rodziców. Ja bardzo chciałam być w domu, z mamą. Nie mogłam się z tym pogodzić, tęskniłam za nimi bardzo, tak po dziecięcemu, że się to jakimiś zatwardzeniami objawiało, długie godziny siedziałam na nocniku. Ja tego nie zapomnę.

Z wypowiedzi tej odczytujemy, jak poważne skutki pociągnęła za sobą rozłąka z rodzicami (powierzchowne kontakty z rodzicami aż do dzisiaj) i jak trudnym było to przeżyciem dla Mileny.

Postawa unikania przejawia się także w biografii Marii. Unikanie dziecka lub nieudzielanie mu wsparcia może wynikać z braku świadomości rodzi-

³ M. Ziemska: *Rodzina a osobowość*. Warszawa 1975, s. 86—90.

ców co do potrzeb dziecka, braku czasu dla dziecka czy wielodzietności rodziny (przypadek Marii). Rodzice Gabrieli prezentowali postawę wymagającą, choć wymagania ich nie były na tyle wygórowane, by przerastały ambicje samej badanej, a zatem nie pojawiły się dotkliwe skutki⁴. Biorąc pod uwagę fakt, iż Gabriela odpowiadała na oczekiwania rodziców realizacją własnych ambicji, nie czuła się nadto pod presją, w postawie rodziców tejże badanej można by również dostrzec elementy współdziałania. Jednocześnie nadmiernie wymagającą postawę przejawiała matka Martyny, co obrazuje wypowiedź badanej:

Martyna: Moja mama zaczęła uczyć w tej podstawówce i to był dla mnie dodatkowy stres, to jest niemiłe być dzieckiem nauczycielki, wszystko, co zrobiłam, co powiedziałam albo czego nie zrobiłam i nie powiedziałam, od razu do niej dochodziło. Byłam nieustannie monitorowana i ta presja była nie do wytrzymania. I zaczęły się ze mną kłopoty wychowawcze. Pamiętam, że nauczycielki przychodziły do domu, do mojej mamy i mówiły, że Martynka się marnuje, że może więcej, że mogłaby się więcej uczyć. No i moja mama pilnowała mnie potem więcej i więcej. Miałam same piątki, ale i tak musiałam jeszcze się uczyć.

Inaczej rzecz ma się w przypadku Zuzanny. Rodzice pozwalali jej na rozsądną swobodę:

Zuzanna: Nie miałam najmniejszych problemów z nauką, ani też ogólnie w szkole. Rodzice nie pilnowali mnie przy lekcjach, tylko pytali, czy wszystko zrobiłam i czy wszystko umiem. Jak trzeba było, to mi coś tłumaczyli, ale rzadko. Zawsze jednak sprawdzali mi zeszyty, w nocy, jak spałam, więc i tak wiedzieli, że ich nie kłamię.

Z wypowiedzi Kazimiera wyłania się rodzaj postawy przyjętej przez rodziców, ojca zwłaszcza, jak również skutki tego:

Kazimiera: Jak poszłam do szkoły, to na początku bardzo przeszkadzało mi to, że jestem taka bardzo nieśmiała, bałam się po prostu odezwać, czy to na lekcji czy wśród rówieśników. Moi rodzice, a szczególnie tata mówił, że dzieci i ryby głosu nie mają. I dzieci nic mądrego wymyślić nie mogą i nic mądrego nie powiedzą.

Taki stosunek do dziecka można określić jako odtrącenie, z dalszej jednak wypowiedzi badanej można wnioskować, że w stosunku rodziców do nauki Kazimiera widoczna jest też postawa unikania.

Oprócz postaw rodziców i ogólnej sytuacji rodzinnej czynnikiem istotnym na początku drogi edukacyjnej była postawa samych badanych i ich stosunek do nauki szkolnej. Jest oczywiste, iż czynniki te pozostają w pewnej relacji do postaw rodziców, jednakże mają one związek także z cechami osobowości, aspiracjami, zainteresowaniami czy może nawet możliwościami.

⁴ Zob. Eadem: *Postawy rodzicielskie*. Warszawa 1973.

Można dokonać pewnego podziału biografii na te, które opisują pozytywne nastawienie do nauki i ambicje, przeradzające się w motywację do nauki, oraz te biografie, w których ta postawa nie jest tak jednoznacznie pozytywna. Wśród zebranego materiału nie ma biografii, w których rysowałby się jednoznacznie negatywny stosunek do nauki. Do pierwszego typu biografii zaliczyć można biografie Wiktorii, Jowity, Krystyny czy Matyldy:

Wiktorii: Pamiętam, że było fajnie, nigdy szkoła mnie nie stresowała, nie miałam jakichś kłopotów, żeby iść do szkoły, tak spokojnie wszystko przebiegało i tak było do końca szkoły podstawowej. A lubiłam się uczyć, radość mi to sprawiało i to, że te oceny fajne.

Jowita: W szkole już od samego początku uczyłam się bardzo dobrze. To był chyba taki mój sposób na życie. Szkołę pamiętam tak fajnie, no robiłam to, co lubiłam i co mi wychodziło. Już wtedy lubiłam się uczyć i nadal to lubię.

Krystyna: Uczyłam się bardzo dobrze, potem zresztą też. Ja się lubiłam uczyć i byłam taką pilną uczennicą, że jak przychodziłam do domu, to najpierw odrabiałam lekcje, a potem dopiero jadłam obiad i się bawiłam.

Matylda: Szkoła podstawowa to bajka. Już od pierwszej klasy miałam najlepsze oceny, bo ja już od małego miałam wszechstronne zainteresowania. Mnie po prostu wszystko interesowało i to, czego nas uczyli w szkole też. Ja lubiłam po prostu się dowiadywać nowych rzeczy. To chyba jest obciążenie genetyczne albo cecha domu. Mój tato to był taki Leonardo da Vinci XX wieku, on nam poświęcał dużo czasu i zaszczepił we mnie i w bracie różne zainteresowania, ale przede wszystkim potrzebę uczenia się.

W biografii Łucji i Magdaleny postawa i stosunek do nauki nie jest już tak jednoznacznie pozytywny:

Łucja: No ta nauka to nawet mi szła, no w sumie to nie miałam kłopotów z nauką. Dla mnie ważniejsze jednak było, żeby pójść do szkoły, bo tam były dzieci, moje koleżanki. Dopiero później zaczęło mi trochę zależeć, żeby mieć jak najlepsze oceny, może w V klasie. A do tej pory to tak: uczyłam się, bo trzeba było, ale były fajniejsze i ważniejsze sprawy.

Magdalena: W tych pierwszych klasach szkoły podstawowej to pamiętam, że musiałam się dużo uczyć. Dużo się bardzo uczyłam, ale i tak te oceny nie były najlepsze. Były dobre, ale nie najlepsze. Pamiętam na przykład, że miałam problemy z ortografią i nie umiałam się tego nauczyć. Ja to byłam też taka zamknięta w sobie i chyba nie wierzyłam w siebie, że mogę dostawać najlepsze oceny. No i ich nie dostawałam. I byłam zła na moją siostrę, bo ona uczyła się znacznie mniej ode mnie, a dostawała lepsze oceny. A czasem byłam zła na nauczyciela, że on nie widzi, że ja więcej umiem, tylko nie umiem tego powiedzieć. Jak dostawałam gorszą ocenę, to potem mi się nie chciało uczyć.

W przypadku Łucji mamy tu do czynienia z wartościowaniem edukacji. Początkowo odsunięta na bok, potem nabiera ważności „od V klasy to miałam już czwartą albo trzecią lokatę w klasie, pod względem ocen”. Z wypowiedzi Magdaleny można odczytać, że istotnym czynnikiem warunkującym postawę wobec edukacji, jak też samą aktywność edukacyjną była samoocena i wiara we własne możliwości. W pewien sposób tłumaczy to jej wypowiedź dotycząca problemów z nauką ortografii:

Magdalena: Bardzo długo nie umiałam się nauczyć, jak się pisze wyraz „żółty”. Że to jest „ż” z kropką i „ó” zamknięte. I do dzisiaj pamiętam, że mama wtedy mówiła do mnie „ty ośle” i potem mówiła tak bardzo często. Już później nie „ty ośle”, tylko „ty o”, już nie kończyła.

Można przypuszczać, iż taki sposób wyrażania się matki do córki przyczynił się do niskiej samooceny córki, jak również braku wiary we własne możliwości. Zapewne istotną rolę odegrały też inne czynniki, jednakże pamięć tego wydarzenia, tych słów usłyszanych od osoby ważnej, jest bardzo dobrze zachowana, tym samym oznacza to, iż było to ważne i raczej dotkliwe wydarzenie.

Ciekawa informacja na temat znaczenia przedszkola w starcie edukacyjnym zawarta jest w wypowiedzi Emilii:

Emilia: Na początku szkoły podstawowej byłam trochę przestraszona tym, co mnie czeka. Zwłaszcza, że ja nie chodziłam do przedszkola. I przez to chyba byłam na początku trochę mało komunikatywna, zamknięta.

Postawiono tu problem, o którym pisałam już w rozdziale 4.3.1., roli przedszkola w kształtowaniu umiejętności nawiązywania kontaktów. Przedszkole pozwala dzieciom w miarę wcześnie nauczyć się nawiązywania kontaktów z rówieśnikami. Jak wynika z wypowiedzi Emilii, nie chodząc do przedszkola, nie miała okazji się tego nauczyć. Dopiero pójście do I klasy dało jej okazję do tego, jednakże towarzyszył temu lęk, którego opanowanie trwało kilka lat.

Z wypowiedzi Zuzanny, Krystyny, Martyny wyłania się jeszcze jeden istotny wątek, mający znaczenie w odniesieniu do startu edukacyjnego. Otóż te trzy badane miały starsze rodzeństwo, a dokładnie: starszych braci, którzy poszli do szkoły wcześniej niż one same. Badane uczyły się w domu razem z nimi, odrabiały zadania itp.

Zuzanna: Ja w ogóle jak poszłam do szkoły, to już potrafiłam czytać i liczyć. Także takim dzieckiem byłam, co przy starszym bracie się nauczyło. Dlatego ten początek nie był dla mnie jakiś trudny.

Krystyna: Ponieważ mam brata o cztery lata starszego, to jak on odrabiał lekcje, to ja siedziałam przy nim i pewnie się przy nim po prostu nauczyłam. Jak poszłam do I klasy to dużo umiałam, na pewno znałam literki i cyferki, potrafiłam czytać i pisać takie proste wyrazy, bo miałam w domu taką dużą tablicę do pisania, taką stojącą, ładną i tam dużo pisałam. I od razu dobrze mi szło w szkole i byłam najlepszą uczennicą od pierwszych dni.

Martyna: Ja mam dwóch starszych braci, a poza tym moja mama była nauczycielką. Więc jak oni odrabiali zadania, ona ich pilnowała, to i ja dostawałam zeszyt i coś tam pisałam, najpierw jakieś szlaczki, potem literki, a potem to inne rzeczy się uczyłam. Także w sumie to było tak, jakbyśmy w domu mieli szkołę, każdy za nas uczył się na innym poziomie, ale w sumie to razem we trójkę się uczyliśmy. Jak poszłam do I klasy, to mi się tam bardzo nudziło, bo ja to wszystko już umiałam i straszne nudy były. Trochę chyba nawet dziwiło mnie to, że inne dzieci jeszcze tego nie umieją i w ogóle, że w tej szkole to takich prostych rzeczy uczą, co to można się nauczyć w domu.

Wypowiedzi Krystyny i Zuzanny ukazują w pozytywnym świetle fakt, iż dzięki rodzeństwu, w momencie pójścia do szkoły, posiadały one podstawową wiedzę i umiejętności, które ułatwiły im edukacyjny start. Natomiast w przypadku Martyny fakt ten przedstawiony został w nieco innym świetle. Uczenie się razem z braćmi spowodowało, iż kiedy poszła do szkoły, to się nudziła i była niemile rozczarowana tym, czego jej uczono.

4.3.2. Wypełnianie roli uczennicy

W zebranych przeze mnie materiale biograficznym wyłaniają się też różne sposoby wypełniania roli uczennicy w okresie szkoły podstawowej. Można wyróżnić tu dwa aspekty kariery szkolnej: osiąganie wyników szkolnych oraz aktywność społeczna w szkole. W obydwu tych typach kariery szkolnej można wyróżnić ich specyfikę w postaci opozycji:

- osiąganie wyników szkolnych: **jednostajny** przebieg kariery szkolnej
- **zmienny** przebieg kariery szkolnej,
- aktywność społeczna w szkole: **podejmowanie** aktywności — **unikanie** aktywności.

Jednostajny przebieg kariery szkolnej polega na tym, że wyniki w nauce są takie same przez cały okres szkoły podstawowej, nie ma okresów zróżnicowanych pod tym względem. Do takiego typu biografii zaliczyć można przypadek Agaty, Zuzanny, Matyldy, Krystyny, Gabrieli, Wiktorii, Martyny, Jowity (przez cały okres szkoły podstawowej osiągają niezmiennie najwyższe oceny); Emilii, Kazimierzy, Żanety, Liliany, Magdaleny, Mileny (niezmiennie osiągają wyniki dobre i bardzo dobre); Heleny (wyniki dobre).

Zmienny przebieg kariery szkolnej widoczny jest w biografii Marii, Łucji i Anny. Otóż w ich wypadku widoczne są okresy nauki szkolnej, zróżnicowane pod względem osiągniętych wyników:

Maria: Już w I klasie zaczęły się moje niepowodzenia szkolne, bo ja byłam dzieckiem zbyt ruchliwym, a nad książkami trzeba było siedzieć. Pamiętam, że przeżywałam to jako porażkę. Byłam jednym ze słabszych uczniów w klasie, a to zaczęło mi już nie odpowiadać. W III klasie pani nauczycielka posadziła mnie z dobrą uczennicą i ona zaczęła podpowiadać mi to, czego nie wiedziałam i wtedy pojawiły się jakieś sukcesy, lepsze oceny i to było bardzo budujące. I już w IV i V klasie byłam jedną z lepszych uczennic, natomiast VI, VII i VIII klasa szkoły podstawowej — to byłam już jedną z najlepszych uczennic. I pamiętam, że odczuwałam taką wdzięczność do tej koleżanki, że ona mi kiedyś pomogła.

Kariera szkolna Marii była zatem zmienna. Początkowo wyniki w nauce były niskie, co sama badana usprawiedliwia faktem, że pochodzi z rodziny wielodzietnej i nie była dopilnowana. Momentem przełomowym i zarazem czynnikiem zmian staje się kontakt z dobrą uczennicą, z którą Marię posa-

dzono w ławce. A zatem mamy tu do czynienia z pomocą koleżeńską, która — jak się okazuje — była tym czynnikiem, który zmienił przebieg kariery szkolnej Marii: od uczennicy słabej do jednej z najlepszych w klasie.

Nieco inaczej sprawy się mają w wypadku Łucji:

Łucja: Ta nauka szła mi nawet, nawet. W sumie te oceny to nie były najgorsze, dobre były. Ale od V klasy to jakoś bardziej mi zależało na tych ocenach i zaczęłam się bardziej starać. Wcześniej to inne rzeczy też były ważne, ażeby się z koleżankami pobawić, a tam jakieś dodatkowe zajęcia były w szkole, to na wszystko chodziłam. Robiłam tylko to, co musiałam, żeby nie było kłopotów. A potem, od tej V klasy to już znacznie więcej czasu poświęcałam na naukę i nie tylko to, co musiałam to robiłam, ale czasami więcej.

W biografii Łucji czynnikiem zmian jest zmiana w nastawieniu samej badanej do nauki, do obowiązku szkolnego. Nie wspomina ona o żadnych innych czynnikach, poza tym wewnętrznym, wynikającym ze zmian, jakie zaszły w niej samej. Nie wymienia ona żadnych wydarzeń, ani też osób drugich, które by w jej subiektywnej ocenie przyczyniły się do zaistnienia tych zmian.

W biografii Anny również występuje zmienność, ale w jej przypadku czynnikiem jest stan zdrowia, jak również zmiany szkół, spowodowane przeprowadzkami.

Anna: Jak poszłam do szkoły, to już byłam wyedukowana przez rodziców, bo dużo uwagi mi poświęcali, przez przedszkole, zerówkę, ale także przez sanatoria, bo zanim poszłam do szkoły, to byłam ze trzy razy chyla. Znałam wszystkie literki i cyferki i byłam z tego dumna i przekonana, że wszystko wiem. Więc z ochotą szłam do szkoły i w ogóle się nie bałam. I okazało się na pierwszych zajęciach, jak pani pisała na tablicy literki, że wszystkie dzieci wiedzą, jakie to literki, a ja nie, bo ja nie widziałam tych literek. Ja byłam bardzo zła na to: „jak to? Przecież ja to wszystko wiem!”. No i stwierdziłam, że się zgłoszę, to jak wstanę, to zobaczę te literki. Wstałam i dalej nic. Ja to wszystko wiedziałam, a nie umiałam odczytać, nie umiałam wykonać poleceń, zrobić zadania, bo ja nie widziałam, miałam dużą wadę wzroku. Ale to wyszło dopiero w szkole podstawowej, a wcześniej to nic.

Ten fragment wypowiedzi ukazuje nam zbyt późno wykrytą wadę wzroku jako czynnik niepowodzeń szkolnych. Mimo iż Anna była przygotowana do pójścia do I klasy. Jak sama twierdzi: dobrze przygotowana, to problemy ze wzrokiem przyczyniły się do niepowodzeń szkolnych. Z narracji badanej wynika jednak, że niepowodzenia te trwały krótko, gdyż wzrok został skorygowany okularami. Od tego momentu już wszystko szło dobrze. Wątek zdrowia jako czynnika wpływającego na wyniki w nauce przedstawia także Helena:

Helena: Na początku I klasy było fajnie. Ja nie miałam urazu do chodzenia do szkoły, tylko ja zaczęłam dosyć dużo chorować i zrobiły mi się luki w materiale. Bardzo dużo chorowałam i dlatego miałam bardzo duże zaległości, choć starałam się coś z tym zrobić, ale nie otrzymywałam żadnej pomocy. Tyle tylko co od rodziców, ale to było mało. Zresztą muszę powiedzieć, że ja byłam dzieckiem

niedopilnowanym, te oceny moje mogłyby być lepsze, ale rodzice tak dużo pracowali na gospodarce, bo mieszkaliśmy na wsi, że nie mieli już dla mnie czasu. Później zaczęły się problemy, dlatego że ja miałam coraz mniej chęci, żeby do tej szkoły chodzić, bo zawsze było coś nie tak. Oczywiście chciałam być najlepsza, ale jak nie umiałam materiału, to miałam problem. Ja robiłam tyle, ile mogłam, a te oceny były w sumie w miarę fajne, no powiedzmy czwórki były cały czas, ale nigdy nie byłam najlepsza.

Helena bardzo dużo chorowała, duże luki w wiedzy powstawały na skutek absencji. Z wypowiedzi jej wynika, że potrzebowała pomocy, jednak jej nie otrzymywała w wystarczającym zakresie (tylko pomoc rodziny). W dalszej części wypowiedzi Helena wyraziła żal, że szkoła, nauczyciele w żaden sposób nie pomagali uczniom w takiej sytuacji, jak ona. Jej choroba powodowała częste absencje dwu-, trzytygodniowe i pomimo dużego wysiłku wkładanego w nadrabianie zaległości, nie osiągała takich wyników, jakie by chciała. Ponadto dość często podkreśla ona swoje pochodzenie, fakt, iż mieszkała na wsi. Jednakże znaczenie tego faktu przedstawia dopiero w tej części biografii, która dotyczy szkoły średniej. Na etapie szkoły podstawowej ma on odniesienie tylko do postawy rodziców wobec jej nauki, która wiązała się z ich pracą.

W biografii Anny pojawił się także wątek zmiany szkół, związany z przeprowadzaniem się do innych miejscowości. Wątek ten okazał się mieć znaczenie dla przebiegu kariery szkolnej. Pierwszy raz badana przeprowadziła się po ukończeniu II klasy szkoły podstawowej. Od klasy III chodziła już do nowej szkoły:

Anna: Chodziłam tam do dużej szkoły podstawowej. A przedtem to była mała szkółka, a w klasie nas było pięć dziewczyn i chyba ośmiu chłopców. A klasa tam, w nowej szkole, liczyła trzydzieści osób. Okazało się, że w tej klasie jestem jedną ze słabszych osób, że wolno czytam. I to mnie strasznie ubodło, że ja nagle dostaję oceny dostateczne, a robię tak samo, tak samo się przykładam do wszystkiego, jak przedtem. No i znowu zaczęłam dążyć do tego, żeby pokazać, że ja jestem jednak dobra, że potrafię. I w miarę na dobrych ocenach wyszłam na koniec.

Zmiana szkoły spowodowała, że Anna znalazła się w większym zespole klasowym, jak również okazało się, że jej wiedza i umiejętności są niższe aniżeli innych uczniów. Jak można przypuszczać, poziom nauczania w nowej szkole był prawdopodobnie wyższy. Nastąpiło obniżenie pozycji w grupie pod względem osiągniętych wyników w nauce. To jednak Annie nie odpowiadało i podjęła starania, ponieważ zawsze była ambitna i chciała być zawsze najlepsza. Z dalszej wypowiedzi dowiadujemy się, że po około dwóch miesiącach oceny zaczęły się poprawiać. Ale nie udało się już osiągnąć pozycji najlepszej w klasie, tak jak to było w poprzedniej szkole.

Anna do nowej szkoły chodziła rok, po czym jej rodzina znowu się przeprowadziła i od klasy IV rozpoczęła naukę w nowej, trzeciej już szkole podstawowej:

Anna: Ta ostatnia przeprowadzka to było już takie normalne, bo już wcześniej to było, już wcześniej musiałam poznawać nowych ludzi i na nowo zawierać przyjaźnie, więc za drugim razem już było łatwiej. Zresztą już nie było takiego szoku jak wtedy, gdy przeprowadzałam się ze wsi do miasta, z malutkiej szkoły do wielkiej. Ta druga przeprowadzka to była z miasta do miasta, nowa szkoła okazała się na podobnym poziomie, co stara, więc już takich problemów nie miałam.

W wypowiedzi jej wyraźnie zaznacza się fakt, iż druga przeprowadzka była łatwiejsza, bo miała już w tym zakresie doświadczenie. Anna wraca do tego wątku w tej części biografii, która dotyczy pójścia do szkoły średniej, jako do kolejnej nowej szkoły. Twierdzi, że nie miała problemu z zaadaptowaniem się do nowej szkoły i nawiązywaniem kontaktów, dzięki doświadczeniom związanym z przeprowadzkami.

W wypowiedzi Magdaleny także odnajdujemy wątek przeprowadzania się rodziny do innej miejscowości, a zatem zmiany szkoły. Odkryło się to na początku klasy IV. Jednakże w biografii Magdaleny widzimy nieco inne problemy. Badana przeprowadziła się wraz z siostrą i mamą do innej miejscowości, gdyż mama odeszła od ojca Magdaleny, który nadużywał alkoholu. Głównym problemem, jaki w związku z tą całą sytuacją odczuwała Magdalena, to była obawa o to, czy dzieci w nowej szkole nie dowiedzą się o tym, jaki jest jej tata, i że musiały od niego uciekać. Badana nie miała problemów z adaptacją w nowej szkole, w miarę szybko się tam odnalazła. Nowa szkoła, w jej opinii, nie różniła się bardzo od starej. Być może sytuacja rodzinna i związane z przeprowadzką przeżycia przytłumiły nieco odbiór nowej szkoły. Sama badana wyraża takie przypuszczenie, jednakże ten wątek nie został głębiej rozwinięty. W zakresie osiągniętych wyników nie są widoczne jakiegokolwiek zmiany, które mogłyby wynikać z nowego miejsca zamieszkania wiążącego się z trudną sytuacją rodzinną czy faktu pójścia do nowej szkoły.

W biografii Heleny również pojawia się wątek zmiany szkoły podstawowej, jednakże nie ma on związku z przeprowadzką rodziny:

Helena: W szkole podstawowej przenoszono nas ze środowisk, że tak powiem, wiejskich do szkół ze-spolonych w gminie. I od V klasy chodziłam do nowej szkoły. I to chyba na każdym się odbijało, bo zmieniał się wychowawca klasy, zmienili się nauczyciele, zmieniły się wymagania. To była taka zbiorcza szkoła, nowo wybudowana, gdzie wszystkie dzieciaki z ościennych gmin zwozili do jednej wielkiej gminnej szkoły.

Zmiana szkoły w tym przypadku spowodowana była zmianami w oświacie, jakie zachodziły na przełomie lat 60. i 70. w organizacji szkół. Jak wynika z opowieści badanych, rozbudowywano wtedy szkoły gminne, przenoszono tam dzieci ze starszych klas (organizowano dowóz), zaś dzieci z młodszych klas chodziły tam, gdzie dotychczas. Z narracji obu badanych wynika, iż spowodowane to było liczebnością dzieci (jest to okres rozbudowywania się wyżu demograficznego).

Drugim zakresem kariery szkolnej, wyłaniającym się z biografii badanych kobiet, jako wątek ważny, jest aktywność społeczna na rzecz szkoły (nie zawiera się tutaj udział w zajęciach pozalekcyjnych typu kółka zainteresowań czy zajęcia sportowe). Jak już pisałam, można tu wymienić dwa zakresy tej aktywności: postawa aktywna: podejmowanie aktywności, wykazywanie inicjatywy, w opozycji do postawy biernej: unikania aktywności, braku inicjatywy. Realizacją pierwszego typu aktywności są biografie Agaty, Jowity, Emilii. Podejmowanie przez nie aktywności na rzecz szkoły, klasy, wychodzenie z inicjatywą różnych działań, jednoznacznie związane jest z osiąganiem wysokich wyników w nauce.

Agata: Ja zawsze uczestniczyłam w jakichś pracach organizacyjnych, przy akademiach czy jakichś szkolnych imprezach, zawsze coś musiałam robić. Nie lubiłam się nudzić i siedzieć beczynnie, a że nie miałam żadnych problemów w nauce, to się angażowałam, i nawet czasem opuszczałam przez to lekcje, ale to było usprawiedliwiane zawsze. I ja zawsze byłam w samorządzie klasowym, przewodniczącą najczęściej. Sama się nie zgłaszałam, ale inni mnie zawsze wybierali, widzieli, że mam jakieś zdolności organizacyjne, a ja lubiłam coś robić.

Jowita: Ja już w podstawówce miałam zapędy przywódcze. Zawsze byłam przewodniczącą, angażowałam się w to życie szkoły. Ja miałam same piątki, nigdy z nauką nie było problemów, więc sobie wynajdywałam dodatkowe zajęcia, udzielałam się. Ponieważ byłam najlepszą uczennicą, to sami nauczyciele czasem mnie angażowali w jakieś sprawy organizacyjne szkoły. I ja to lubiłam, bo przynajmniej coś się działo.

Emilia: Ja się angażowałam w prace społeczne różne i w prace takie organizacyjne w szkole. Jak trzeba było jakąś akademię przygotować albo inne wydarzenie miało być w szkole, to ja byłam pierwsza. To dawało jakąś satysfakcję, a poza tym to było fajne, bo się nie bywało na lekcjach. Ja się bardzo dobrze uczyłam i sama to nadrabiałam, żadnych problemów nie miałam z tego powodu. To było w ogóle takie drugie życie w szkole.

Uwarunkowane dobrymi ocenami angażowanie się w prace na rzecz szkoły wynika także z cech osobowości tych trzech kobiet. One nie lubiły się nudzić, chciały coś robić, miały taką potrzebę. Inne badane, które osiągały również bardzo wysokie wyniki w nauce, nie angażowały się w prace na rzecz szkoły. Skupiały się na nauce, na swoich obowiązkach, nie odczuwały potrzeby podejmowania jeszcze aktywności społecznej. Przykładem są tutaj biografie Martyny, Zuzanny, Gabrieli, Krystyny, Wiktorii czy Matyldy, które w tym zakresie prezentowały postawę raczej bierną. Zatem mamy tu do czynienia z różnicami osobowościowymi. Można przypuszczać, iż to głównie osobowość była tym czynnikiem, który decydował o poszerzaniu zakresu aktywności, na skutek własnej inicjatywy.

4.3.3. Relacje koleżeńskie i atmosfera szkolna

W biografiach badanych opowieściom dotyczącym wypełniania roli uczennicy towarzyszy często wątek ogólnej atmosfery, jaka panowała w klasie i szkole oraz relacje koleżeńskie. W pamięci większości badanych (Mileny, Kazimierzy, Krystyny, Gabrieli, Matyldy, Emilii, Wiktorii, Łucji, Jowity, Agaty) atmosfera szkolna, atmosfera w klasie zapisała się jako pozytywna, dobra bądź bardzo dobra:

Agata: Moja klasa w podstawówce była bardzo zgrana. Na tyle była zgrana, bo od samego początku to były prawie te same osoby, od I klasy, tylko kilka osób doszło — drugorocznych albo z innych szkół. Ale na tyle zgrani byliśmy, że po skończeniu szkoły, jak się rozeszliśmy do różnych szkół średnich, to długo się spotykaliśmy i utrzymywaliśmy kontakty. Tak jak mówię, ja się przyjaźniłam z wieloma osobami z naszej klasy, bo to byli naprawdę fajni ludzie. Ogólnie klasa była sympatyczna. I w stosunku do nauczycieli też.

Anna: Ja miałam takie szczęście zawsze, że zawsze trafiałam do fajnej grupy, do fajnej klasy. Tak było od małego aż po studia. Lubiliśmy się, byliśmy zgrani. Ja chodziłam do trzech podstawówek i w każdej miałam fajną klasę.

Wiktorija: Było fajnie w szkole. Do mojej klasy chodziło dużo moich koleżanek z osiedla, z którymi znałam się od małego. I myśmy się taką grupką trzymali i w szkole, i poza nią. Ale w klasie to z innymi dziećmi też było w porządku, same sympatyczne osoby były i nauczyciele nas lubili. Zgrani byliśmy, nie kłóciliśmy się nigdy.

Inny rodzaj relacji koleżeńskich i atmosfery w klasie wyłania się z biografii Zuzanny, Magdaleny, Heleny i Marii. Wypowiedzi ich sugerują, że postrzegały atmosferę w klasie i panujące tam stosunki w kategorii: normalnie. W wypowiedziach ich nie pojawiają się sądy wartościujące, nie ma oceniania tych obszarów funkcjonowania szkolnego zarówno w kategoriach: dobre, pozytywne, jak też przeciwnych. W biografii Żanety wątek, o którym mowa, ukazuje się w bardzo zdawkowy sposób. Opisując atmosferę w klasie, mówi: „no było, no tak jak to w szkole”. Nie podejmuje szerzej tego wątku, nawet w odpowiedzi na pytania.

Zupełnie inny obraz atmosfery szkolnej i relacji rówieśniczych wyłania się z biografii Liliany. Z jej wypowiedzi odczytujemy, że szkoła podstawowa w tym zakresie dzieli się u niej na dwa etapy. Etap pierwszy, negatywny, trwał od I do V klasy (włącznie):

Liliana: Szkoła podstawowa okazała się koszmarem. To był koszmar autentycznie. Nienawidziłam do szkoły chodzić, dlatego że tam była fatalna atmosfera, fatalna. Wszyscy się nienawidzili, jeden drugiego, wszyscy mówili do siebie po nazwisku, chłopcy bili się między sobą, bili dziewczyny, okropnie było. Fatalnie po prostu. Atmosfera była do tego stopnia niezdrowa, że pamiętam jak dziś takie wydarzenie: po II klasie podstawówki pojechaliśmy z rodzicami na wczasy do Włoch i wróciliśmy później, już we wrześniu. Tak, że już szkoła się jakiś czas temu zaczęła. Przyszłam pierwszy dzień i akurat był

sprawdzian z matematyki, z tego, co mieli tydzień wcześniej. I dostałam pierwszą w moim życiu dwójkę, a ja zawsze się uczyłam bardzo dobrze, nie musiałam wiele wysiłku wkładać, żeby dostawać piątki. A wtedy mnie nie było w szkole i nie mogłam wiedzieć, że tego się uczyliśmy. Jak Pani odczytywała te oceny, jak oni, ta moja klasa kochana, usłyszeli, że dostałam dwójkę, to wszyscy zaczęli się cieszyć, bić brawo, hurra wrzeszczeć!

Wypowiedź Liliany jednoznacznie obrazuje złą atmosferę w klasie. Obraz ten pokazuje bardzo poważne nieprawidłowości w funkcjonowaniu zespołu klasowego. Sama zresztą badana używa określenia: „chore środowisko”. W dalszej wypowiedzi Liliany odnajdujemy jej własną analizę przyczyn takiego stanu rzeczy:

Liliana: To wynikało również z tego, że moi rodzice otworzyli wtedy zakład fotograficzny, w tej samej dzielnicy, co szkoła. Wszystkie inne dzieci to były dzieci pracowników kopalni bądź elektrowni. Ja byłam jedyna od prywaciarza, byłam inna i za to mnie nienawidzili. Niektórych wkurzało też to, że ja mam bardzo dobre oceny, a im ciągle jakoś słabo szło, bo poziom klasy był — jak pamiętam — niski. A jeszcze był taki epizod, dziś wiem, że było to zupełnie niepedagogiczne. Kiedyś na lekcji przyszła do naszej klasy inna nauczycielka i zapytała, czy to ja jestem córką tych państwa, co to mają taki śliczny zakład fotograficzny. Dolała wtedy oliwy do ognia, mówiąc to przy wszystkich dzieciach. Na tym etapie życia dobrze jest nie odstawać od innych. Ale to też nie było tak, że oni się uwzięli akurat na mnie. Atmosfera była generalnie niezdrowa, wszystkich to dotyczyło.

Odmienność od ogółu oraz wysokie wyniki w nauce, w opinii badanej, stanowiły podłoże dla takiego traktowania jej przez innych członków klasy, jakie opisała w ostatniej cytowanej przeze mnie wypowiedzi. Liliana podkreśla, że atmosfera była nieprawidłowa ogólnie, ona zaś podlegała atakom z uwagi właśnie na to, że odstawiała od ogółu.

Od klasy VI badana chodziła do innej szkoły. W mieście, w którym mieszkała, utworzono wtedy klasę eksperymentalną. Polegało to na tym, że uczniowie od VI klasy chodzili do szkoły podstawowej zorganizowanej przy liceum ogólnokształcącym (w budynku tego liceum). Uczyli nauczyciele z tego właśnie liceum, zaś ideą tego było nauczanie uczniów wyselekcjonowanych z różnych szkół (z najlepszymi wynikami) w oparciu o znacznie rozszerzony program nauczania. Liliana otrzymała propozycję przejścia do tej szkoły od dyrektorki szkoły, do której początkowo chodziła. Jak podkreśla w swojej wypowiedzi, podjęła taką decyzję, mimo iż się troszkę obawiała, czy poradzi sobie. U podstaw tej decyzji była przede wszystkim chęć ucieczki z „tego chorego środowiska”. Od klasy VI, od momentu pójścia do innej szkoły, zaczyna się drugi etap, który określić można z uwagi na jakość atmosfery szkolnej i relacji koleżeńskich, jako pozytywny. Etap ten, jak pokazuje wypowiedź badanej, jest mocno kontrastowy w stosunku do wcześniejszego:

Liliana: No i ja się dostałam do tej klasy eksperymentalnej i taki jeszcze jeden kolega z mojej klasy. Tylko my przeszliśmy, bo dobrze wypadliśmy na badaniach w poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Jeszcze jedna koleżanka chciała iść, ale w tej poradni to powiedzieli jej, że raczej to nie jest dobry pomysł. No i jak tam poszłam, to było po prostu super! Ja po prostu poszłam tam i doznałam olśnienia i szoku. To dla mnie było niemożliwe, żeby ludzie mówili do siebie po imieniu, to było dla mnie absolutną nowością. To jest niemożliwe, żeby było normalne to, że chłopcy siedzieli z dziewczynami w ławce! Przeżyłam tam szok, ale taki bardzo pozytywny. Wtedy dopiero tak do końca zobaczyłam, jak chlore było to poprzednie środowisko.

Drugi etap szkoły podstawowej w biografii Liliany był pozytywny w zakresie atmosfery szkolnej, relacji rówieśniczych, ale i w pozostałych aspektach, co wynika z dalszej wypowiedzi badanej. Choć w wypowiedziach badanej nie pojawia się wprost stwierdzenie, iż nauczycielki (bo były to tylko kobiety) także podtrzymywały tę nieciekawą atmosferę, to jednak występuje epizod nauczycielki, która pyta o zakład rodziców: „czy to ty jesteś córką tych państwa, co mają...”. Ponadto nauczycielka o tyle uczestniczy w budowaniu tej złej atmosfery, o ile nie przeciwstawia się temu. Z obfitej narracji badanej dotyczącej tego wątku wynika, iż nauczycielka w żaden sposób nie próbowała tego zmienić. Z różnych wypowiedzi badanej dowiadujemy się, że etap pierwszy, negatywny, pociągnął za sobą pewne skutki, które badana długo odczuwała. Jako główny uznaje brak wiary we własne siły.

4.3.4. Nauczyciele i ich praca

W wypowiedziach wszystkich badanych przejawia się pamięć nauczycieli. Wspomnienia te mają różny charakter, jednakże jednoznacznie w biografiach edukacyjnych badanych kobiet postaci nauczycieli odgrywają ważną rolę, należą do wątków zasadniczych. Pamięć ta dotyczy szczególnie postaci wyrazistych.

Wspomnienia dotyczące nauczycieli można pogrupować. Do jednej grupy przynależą opowieści o nauczycielach **lubianych** z różnych powodów. Grupę drugą stanowią wspomnienia o nauczycielach **wymagających**, którzy mocno zapisałi się w pamięci badanych. Pojawiają się także w biografiach wypowiedzi zawierające **negatywne opinie** na temat nauczycieli.

W biografii Matylidy pojawiają się dwie postaci nauczycieli lubianych:

Matylida: Tak szczęśliwie się złożyło, że na wszystkich etapach edukacji trafiałam na tych najlepszych nauczycieli, na ludzi, którzy pomogli mi się rozwinąć. Najmilej wspominam chyba swoją wychowawczynię, która była polonistką, i matematyczkę. Te dwie osoby tak naprawdę to wprowadzały nas w świat. Uczyły, ale dużo o życiu mówiły. One lubiły pracę z młodzieżą, poświęcały nam mnóstwo czasu po lekcjach, organizowały dodatkowe zajęcia. Cieszyło je przebywanie z nami i ta sympatia była odwzajemniona.

Sympatia opiera się w tym przypadku na wzajemnych dobrych relacjach. Istotne w opinii badanej jest także to, że nauczycielki te nie ograniczały się tylko do programu nauczania. Te nauczycielki, oprócz wypełniania roli zawodowej, dały się poznać także jako osoby, a zatem można przypuszczać, iż relacje z uczniami wychodziły poza kanon relacji nauczyciel — uczeń, co było pozytywnie odbierane przez Matyldę i uznane za ważne.

W biografii Agaty sympatia do nauczycielki języka polskiego wydaje się mieć inne podłoże:

Agata: Na pewno będę podziwiała i do tej pory podziwiam moją nauczycielkę polonistkę, która zażyczyła w nas miłość do książek. Myśmy ją bardzo lubili, ja uwielbiałam ją, chociaż z tym czytaniem książek to czasami było na zasadzie przymusu. Ja akurat lubiłam czytać i dużo czytałam, ale niektórzy to nie lubili, a ona ich przymuszała. Zawsze był obowiązek czytania jeszcze czegoś, poza lekturami. I z tego byliśmy odpytywani, zresztą ta pani sprawdzała nawet naszą frekwencję w bibliotece.

Wydaje się, iż tym, co warunkuje sympatię Agaty do nauczycielki z perspektywy czasu, jest fakt, iż dzięki niej badana rozwijała swoje hobby, czytelnictwo. Pasję tę realizuje do chwili badania w dwóch postaciach: czytanie książek, praca w bibliotece. W przeszłości natomiast sympatia wynikała z faktu, iż badana lubiła czytać, zaś osoba nauczycielki wzmacniała tylko te zainteresowania, a więc mamy tu do czynienia z pewną zgodnością działań, która oprócz zapewne innych elementów warunkowała odczuwanie sympatii. W przeciwieństwie do Matyldy kontakty z nauczycielką w biografii Agaty ukazane są jako czysto zawodowe, mieszczące się w ogólnie przyjętym kanonie relacji nauczyciel — uczeń.

W innych biografiach (Helena, Anna, Jowita, Gabriela) również pojawiają się wątki dotyczące nauczycieli lubianych. Jednakże wypowiedzi badanych zawężają się do określeń: „była fajna” (Helena), „na lekcjach u niej było w porządku, bo była sympatyczna” (Anna), „wzajemnie się lubiliśmy, klasa i ona” (Jowita), „pani była bardzo ciepła i otwarta i uwielbialiśmy ją” (Gabriela). Wątki te przedstawione były skrótowo, badane nie poświęcały im więcej uwagi. Być może postaci te nie cechowały się wystarczającą wyrazistością.

W drugiej grupie biografii, jaką wyróżniłam, zawierają się opisy nauczycieli wymagających. W zebranych materiale biograficznym odnalazłam opisy nauczycieli wymagających, ale mimo to darzonych sympatią, jak też odbieranych jako niesympatyczni. W pamięci Agaty szczególnie zapadła matematyczka:

Agata: Ja generalnie zawsze byłam umysłem humanistycznym. Miałam jednak świetną nauczycielkę matematyki, była bardzo wymagająca, ale świetnie tłumaczyła materiał. Od IV klasy podstawówki, odkąd ta pani mnie uczyła, zaczęłam nawet chodzić na kółko matematyczne i co ciekawe, ta pani

uważała, że zapowiadam się na niezłego matematyka. Później niestety moja edukacja matematyczna znacznie osłabła, przez częste zmiany nauczycieli. Ta pani przestała u nas pracować i od VII klasy to miałam co chwilę innego nauczyciela.

Wymagający nauczyciel, a zatem stawiający trudne zadania, cieszył się sympatią, wydaje się, iż przede wszystkim z powodu umiejętności nauczania trudnego materiału, a więc kompetencji zawodowych. Zapewne towarzyszyły temu również inne czynniki, jednakże dalsza wypowiedź badanej ogniskuje się wokół sposobu uczenia.

We wspomnieniach Magdaleny pojawia się wyraźnie postać nauczycielki matematyki, z którą wiążą się pewne trudności:

Magdalena: Z matematyki to miałam taką panią, co duże miała wymagania. Strasznie dużo zadań nam zawsze zadawała, często robiła kartkówki. Surowa też była, często dostawaliśmy oceny niższe, niż nam się wydawało, że nam postawi. A jeszcze ona się chyba trochę na mnie uwzięła, bo jak były klasówki, to dostawałam piątki nawet, a jak szłam do tablicy, to bardzo długo mnie pytała. I w sumie pytała mnie dotąd, aż mi nie udowodniła, że czegoś nie umiem i zawsze dostawałam gorsze oceny. Ale mówiąc prawdę, to do dzisiaj bardzo dużo z tej matematyki pamiętam.

Według badanej, wspomniana nauczycielka była bardzo wymagająca i w sposób szczególnie traktowała samą badaną. Z wypowiedzi Magdaleny wynika, iż do tej nauczycielki nie pałała sympatią. Można przypuszczać, iż nauka i lekcje matematyki badana odbierała w kategorii zmagania się z problemem, a nie wyzwania. Nie ma bowiem tutaj żadnych elementów, które by przemawiały za tym, że sytuacja ta pobudzała jakoś pozytywnie badaną. Odczytujemy tu jednak jeszcze jedną informację: fakt, iż nauczycielka była surowa, ma przełożenie na fakt, iż do dzisiaj ta wiedza została.

Postać wymagającej matematyczki pojawia się także w biografii Matyldy. Postać ta po części została już opisana jako nauczyciel lubiany. Jednakże w przytoczonej przeze mnie wcześniej wypowiedzi badanej nie została przedstawiona ta cecha. Wypowiedź badanej jest zresztą niezwykle interesująca:

Matylda: Ta nasza matematyczka to była wspaniała kobieta, poświęcała nam mnóstwo czasu. Była jednak bardzo wymagająca, początkowo to gnębiła nas, bo zadawała tyle zadań i tyle kazała się uczyć. Ja sobie dawałam radę, ale musiałam przysiąc. Ale ci trochę słabsi uczniowie, to mieli nieciekawie, musieli się napocić. Ale nawet oni zdawali potem egzaminy do szkół średnich bez problemu. W sumie nasze relacje z nią były dobre, sympatyczna i życzliwa była, ale dała nam w kość. Ja myślę, że istnieje taka prawidłowość, że jeżeli nauczyciel ma bardzo dużo do zaoferowania, zarówno jako prowadzący przedmiot, jak i osoba, to mało że zostanie mu to wybaczone, że tak dawał w kość, to jeszcze się o tym zapomina. A wiedza zostaje.

Z wypowiedzi tej odczytujemy sformułowaną przez badaną pewną prawidłowość dotyczącą nauczyciela wymagającego: jeżeli potrafił uczyć i jako osoba jest postrzegany pozytywnie, to wybacza mu się to, że był wymagający i zapomina się trud, jaki się wiązał ze sprostaniem wymaganiom nauczy-

ciela. Także w dalszej części biografii, dotyczącej kolejnych etapów edukacji, badana przywołuje tę prawidłowość. A zatem jest ona przez badaną zweryfikowana i pojawia się w jej biografii jako coś istotnego.

Inną prawidłowość znajdujemy w biografii Jowity:

Jowita: Pamięta się przede wszystkim wymagających nauczycieli, bo trzeba się było nieźle napracować, żeby u nich coś osiągnąć. Po latach to się dobrze wspomina nawet tego nauczyciela, którego się wcześniej nie lubiło, bo był bardzo wymagający. Taki nauczyciel potrafił jednak nauczyć, spełniał swoją misję i zmuszał nas do tego, żebyśmy byli mądrzejsi. I człowiek coś przynajmniej umiał.

W innych biografiiach również znajdują się pewne nawiązania do tychże prawidłowości, jednakże są to tylko krótkie wypowiedzi: „taki, co wymagał, to długo się go ma w pamięci” (Kazimiera), „przede wszystkim to pamięta się tych, u których było trudno” (Łucja), „dzisiaj o takim, co wymagał, to myśli się: potrafił nauczyć, czyli był dobrym nauczycielem” (Maria).

Opinię o wymagających nauczycielach zawiera także wypowiedź Liliany, jednakże ma ona nieco inny wydźwięk:

Liliana: Ja żałuję, że nie miałam samych bardzo wymagających nauczycieli, bo wtedy człowiek by musiał się uczyć i ta wiedza byłaby solidna. I nie byłoby później tak, że są jakieś braki, coś trzeba nadrobić, tylko by się człowiek rozwijał i problemów ze studiami by nie miał i miałby dzisiaj takie poczucie, że się ani chwili nie zmarnowało. Ale tak niestety nie było.

Wypowiedź ta ukazuje punkt widzenia Liliany w chwili badania, a więc już z perspektywy czasu. Badana skupia się tutaj na tym, co można by zyskać, mając wymagającego nauczyciela. Pomija inne kwestie takie jak konieczność wysiłku, pracy, trudności, jakie trzeba pokonać na lekcjach wymagającego nauczyciela. Jest to zgodne z prawidłowością sformułowaną przez Jowitę.

W wypowiedzi Kazimieri odnośnie wymagającego nauczyciela, znajdujemy element, który nie pojawił się w dotychczasowych wypowiedziach:

Kazimiera: Nie za bardzo lubiliśmy nauczycielkę od polskiego, bo była bardzo wymagająca. Ale w sumie to stwierdziłam, że ona była sprawiedliwa, wymagająca, ale bardzo sprawiedliwa. Nigdy nie było tak, że ktoś był inaczej traktowany, jakieś dziecko kogoś ważnego. Wszyscy byliśmy jednakowo traktowani i surowo oceniani, ale sprawiedliwie. Nie było tak, że jak piątkowy uczeń, to zawsze piątki tylko dostawał. Jak słabo umiał to trzy mu stawiła. A jak kiepski uczeń dobrze się nauczył, to i piątkę czasem dostał. Równo wszyscy byliśmy traktowani.

W opinii tej pojawia się niewspominana jak dotąd, cecha czy wręcz umiejętność nauczycielki: sprawiedliwość. Nauczycielka ta była wymagająca bardzo, niezbyt lubiana przez badaną, jednakże fakt, iż była sprawiedliwa, został uznany za ważny, a tym samym nielubianej nauczycielce przypisuje się cechę pozytywną. To w pewien sposób ilustruje, jak ważne było poczucie, iż się jest sprawiedliwie ocenianym.

W zebranych przeze mnie opowieściach biograficznych nie odnalazłam postaci nauczyciela, o którym badane wypowiedziałyby opinie jednoznacznie negatywne.

Wypowiedzi badanych na temat nauczycieli pokazują nam jeszcze dwie istotne kwestie, które do tej pory nie zostały poruszone. Pierwsza: **nauczyciele w szkołach podstawowych to przede wszystkim kobiety**, a więc zaznacza się mocna feminizacja zawodu (w żadnej biografii dotyczącej tego etapu edukacji nie pojawia się w tej roli mężczyzna); druga: wypowiedzi badanych pokazują, iż **nauczyciel w oczach ucznia odbierany jest jako nauczyciel (wykonujący zawód) i jako człowiek**.

W subiektywnym odbiorze większości badanych kobiet zwracały one uwagę na to, jakim człowiekiem jest nauczyciel i jakim jest nauczycielem, a zatem zwracały uwagę zarówno na cechy osobowościowe, jak i na kompetencje zawodowe.

4.3.5. Aktywność pozalekcyjna i jej uwarunkowania

Częstym wątkiem pojawiającym się w większości biografii jest udział w zajęciach pozalekcyjnych. Badane opisują w rozmaity sposób swój udział w kółkach zainteresowań, zajęciach sportowych, jak również motywację, która nimi kierowała. Wypowiedzi ich w ciekawy sposób ukazują funkcjonowanie szkół, do których chodziły.

W wielu biografiach pojawia się wątek uczestnictwa w ZHP. Zawsze organizacja ta przedstawiana jest jako funkcjonująca w obrębie szkoły.

Krystyna: Należałam do zuchów, chyba od II klasy i potem od V klasy to już nie byłam zuchem, tylko harcerką, w drużynie harcerskiej. Właściwie do ZHP należała większość klasy. Bawiliśmy się na tych zbiórkach, chodziliśmy na spacer, czy jakieś akcje na rzecz przyrody były, to też uczestniczyliśmy. W starszych klasach to pomoc organizowaliśmy dla starszych osób. Chodziliśmy po trzy, cztery osoby i pomagaliśmy jakiejś osobie. Podobało nam się to, bo czuliśmy się tacy pożyteczni.

Martyna: Harcerstwo było fajne, to była taka odskocznia od szkoły. Były rajdy, biwaki, zabawy różne. Tam nie było tej presji. Było to przyjemne wypełnianie czasu wolnego po zajęciach: bawienie się w podchody, jeżdżenie do domu dziecka z prezentami, które się samemu zrobiło. Spotykaliśmy się w harcówce, odrabialiśmy razem lekcje, pomagaliśmy słabszym uczniom. To była forma rozrywki i dzięki harcerstwu poznałam wielu ludzi.

W obu tych wypowiedziach harcerstwo pokazane zostało jako sposób na organizowanie czasu wolnego, ale także jako organizacja ideowa, oddziałująca wychowawczo na swoich członków. W wypowiedzi Krystyny mowa jest o pomaganiu starszym ludziom, w wypowiedzi Martynty pojawia się dom dziecka i ofiarowanie dzieciom własnoręcznie zrobionych prezentów. Oba

te zdarzenia silnie oddziałują na osobowość: uczą empatii, postawy otwartej, dawania siebie innym, pomagania. Zapewne też kształtują pewną wrażliwość. Same badane zresztą w dalszej części wypowiedzi uznają te działania za niezwykle istotne dla rozwoju ich osobowości.

Uczestnictwo w ZHP pojawia się też w biografii Gabrieli, Jowity i Łucji, jednakże wątki te są zaledwie zaznaczone, co możemy odczytać, iż nie było to dla nich ani tak ważne, ani tak wartościowe jak dla Krystyny czy Martyny. Wynikać to może np. z ich krótkiego uczestnictwa w ZHP (Gabriela, Jowita) bądź też epizodycznego charakteru (Łucja: „jak mi się nudziło, to szłam na zbiórkę, ale to nie zawsze i w sumie to rzadko chodziłam”). Dla tych trzech kobiet bycie harcerką nie wiązało się z mocnym zaangażowaniem.

W wypowiedzi Marii zajęcia pozalekcyjne ukazane są w specyficznym świetle:

Maria: Należałam do harcerstwa, bo było obowiązkowe, ale bardzo mi się podobało. Jeździłam też na obozy. Kiedy ja chodziłam do podstawówki, to były jeszcze czasy socjalistyczne i wtedy bardzo zwracano uwagę na różne pokazy. Bardzo ważne było wtedy harcerstwo i prawie wszystkie dzieci należały wtedy do harcerstwa. No i mimo tego przymusu to to mi się podobało, uczyło dyscypliny, a poza tym dawało kontakt z ludźmi.

Wypowiedź badanej zawiera odniesienie do czasów socjalistycznych i przedstawia harcerstwo jako uwikłane w ówczesną ideologię. Badana informuje o istniejącym przymusie uczestnictwa w ZHP. Przymus ten — jak wyjaśnia — nie wynikał z jakiegoś przepisu czy obowiązującego regulaminu. Udział w ZHP uznany był za pewną normę życia społecznego w szkole, a zatem przymus bycia harcerką wynikał z przymusu wypełniania obowiązującej normy. Jak opowiada badana, do ZHP należały prawie wszystkie dzieci, ale jednak nie wszystkie. Z późniejszej wypowiedzi badanej dowiadujemy się, że dzieci, które nie należały do harcerstwa, straszono obniżeniem oceny z zachowania. Maria lubiła być harcerką, dlatego nie odczuwała tego jako obowiązku (jej sytuacja w tym względzie zmieni się w szkole średniej, o czym będę pisała w rozdziale 4.4.).

W biografii Marii pojawia się jeszcze jedna forma zajęć pozalekcyjnych, o których mówi, że były obowiązkowe:

Maria: Do chóru nie można było nie należeć. Ale też wspominam go dobrze, bo przynajmniej były różne wyjazdy, spotykaliśmy się z innymi chórmi, wyrabiał się głos.

Badana obowiązek udziału w chórze tłumaczy tak samo jak udział w ZHP. Podobnie jak w tamtym przypadku, obowiązek ten nie ciążył jej, dlatego że dostrzegała pewne pozytywne aspekty (wyjazdy, spotkanie z innymi, wypracowywanie głosu), co sprawiało, że lubiła chór. Nic jednak nie mówiła o tym, czy lubiła śpiewać, czy sprawiało jej to przyjemność, czy interesowała ją muzyka. Ukazuje nam jedynie dodatkowe aspekty tejsze

aktywności, co poniekąd można odczytać jako racjonalizowanie w odniesieniu do faktu konieczności należenia do chóru.

Zarysowany w biografii Marii przymus uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych organizowanych przez szkołę, a więc dodatkowych zajęciach, jawi się jako swego rodzaju nieprawidłowość, która miała miejsce w tej konkretnej szkole podstawowej. Dotyczy to lat 60. minionego stulecia, czasów socjalistycznych — jak je określiła badana. W biografjach Jowity, Matyldy, Emilii, Kazimiera, Łucji etap szkoły podstawowej przypada na ten sam okres czasu, jednakże w ich biografjach nie odnajdujemy przymusu uczestnictwa w chórze czy harcerstwie. Owszem, badane te wspominają, że w szkole było zorganizowane harcerstwo (Jowita, Matylda) czy chór (Kazimiera, Emilia, Łucja, Matylda, Jowita), ale nie uczestniczyły w tych zajęciach, bo nie interesowało je to. Tak więc sytuacja taka ma charakter jednostkowy i incydentalny, nie jest wyrazem ogólnie występujących, powszechnych praktyk.

W zupełnie innym świetle motyw chóru wyłania się z biografii Mileny czy Matyldy:

Milena: Moim marzeniem zawsze było grać na jakimś instrumencie, nieważne z jakim skutkiem, ale chciałam grać. Najbardziej to na pianinie. Ale nigdy do tego nie doszło i nie nauczyłam się na niczym grać. Za to zapisałam się do chóru, bo bardzo lubiłam śpiewać i ogólnie tak do muzyki mnie ciągnęło. Moja mama nie miała czasu, żeby mnie do szkoły muzycznej wozić, więc realizowałam się w chórze.

Matylda: Przez całą szkołę podstawową śpiewałam w chórze, ponieważ bardzo to lubiłam. I myślę, że to jest związane z tym, że ja po pierwsze to lubiłam śpiewać, a po drugie to chór prowadziła moja wychowawczyni, a ja ją bardzo lubiłam.

Dla Mileny chór był szansą realizowania zainteresowań muzycznych, spełniania się. Z uwagi na fakt, iż nie mogła uczyć się gry na instrumencie, co było marzeniem badanej, chór w pewien sposób kompensował niemożność realizacji tego marzenia. Matylda po prostu lubiła i chciała śpiewać, tym bardziej że pozwalało jej to jednocześnie przebywać z ulubioną nauczycielką. Przywołana wypowiedź jest dowodem na to, jak ważną postacią jest nauczycielka.

W opowieściach badanych często pojawiają się różnego rodzaju kółka zainteresowań, organizowane przez szkoły. Udział w tychże zajęciach wygląda bardzo różnie. Jedne badane uczestniczą we wszystkich możliwych kółkach, inne tylko w tych, które z jakichś powodów je interesują, a jeszcze inne nie chodzą na żadne kółka.

Biografia Gabrieli ukazuje nam bardzo dobrą uczennicę, która uczestniczy we wszystkich możliwych zajęciach dodatkowych:

Gabriela: Ponieważ ja zbyt dużo obowiązków nie miałam w domu, po szkole, to szłam do babci na obiad, to mogłam sobie uczestniczyć w różnych kółkach. Chodziłam po prostu na wszystko, co jest możliwe. Także były to kółka i związane z nauką: polonistyczne, matematyczne, potem uczestniczyłam w kółku tanecznym i innych. Zawsze jakieś zajęcia miałam, choć teraz to stwierdzam, że

tak trochę to wszędzie i nigdzie byłam. Bo tak wiele tego było, a nic mnie tak do głębi nie wciągnęło.

Z wypowiedzi tej można wywnioskować, iż Gabriela poszukiwała czegoś, co ją zafascynuje, co wybierze spośród wielu innych zajęć i będzie rozwijała. Fakt, że była bardzo dobrą uczennicą, pozwalał jej poświęcać dużo czasu na dodatkowe zajęcia, których było wiele. Z dalszej wypowiedzi badanej wynika, że poszukiwania te nie powiodły się. Do dzisiaj nie odnalazła swojego hobby, choć interesuje się wieloma sprawami, to jednak zainteresowania te są zmienne.

Podobnie przedstawia się biografia Marii, która oprócz obowiązkowego chóru i harcerstwa, należała do wielu kółek zainteresowań, między innymi: geograficznego, historycznego, przyrodniczego. Chodziła także na zajęcia sportowe. W jej biografii poza wątkami opisującymi ten zakres jej aktywności szkolnej odnajdujemy ciekawą opinię odnoszącą się do problemu, jak zajęcia pozalekcyjne wpływają na kontakty nauczyciela z uczniem:

Maria: Poprzez te kółka to był taki kontakt z nauczycielem i okazywało się, że ten nauczyciel wcale nie jest taki zły, jak nam się wydawało na lekcjach. Na tych zajęciach to człowiek wchodził w taki bliższy kontakt, bo to już była mniejsza grupa i poszerzenie wiadomości.

Maria zauważa, iż uczestnictwo w zajęciach dodatkowych służy również podnoszeniu jakości kontaktu z nauczycielem, daje szansę lepszemu poznania go, a zatem i innego spojrzenia na osobę nauczyciela.

Biografia Łucji mieści się w kolejnym wyróżnionym przeze mnie typie biografii. Chodziła ona tylko na te zajęcia, które ją interesowały. Choć w szkole zorganizowanych było wiele kółek zainteresowań, chodziła na zajęcia praktyczno-techniczne i zajęcia sportowe:

Łucja: Różne kółka zainteresowań były, ale ja chodziłam na sks i na zajęcia techniczne. To były fajne zajęcia, różne rzeczy robiliśmy i na szydełku, i na drutach, wyplatanie z traw czy siatki na zakupy. Inne jakieś rzeczy takie do domu też robiliśmy. Zawsze coś fajnego robiliśmy i ja nie przypominam sobie, żebym przychodziła zaraz po szkole do domu. Bo albo na sali gimnastycznej graliśmy, albo coś na tych technicznych robiliśmy. Mnie to się podobało.

Łucja uczestniczyła w zajęciach, które miały charakter manualny, jak również w zajęciach sportowych. Taki rodzaj aktywności przynosił jej satysfakcję. W jej wypowiedzi nie odnajdujemy informacji o innych zajęciach pozalekcyjnych.

Matylda, podobnie jak Łucja, chodziła tylko na te zajęcia, które ją z różnych powodów interesowały.

Matylda: Początkowo chyba z sympatii do matematyczki, a potem już z zainteresowania, uczestniczyłam od IV klasy w kółku matematyczno-fizycznym. Przez cztery lata. Ta pani rozbudziła we mnie ciekawość, co w efekcie zaowocowało, bo do dziś wspomagam moje młodsze dziecko i jej koleżanki, po-

trafię w przystępny sposób wytłumaczyć im, bo przekazano mi wiedzę nie taką do odtworzenia, tylko wiedzę na zasadzie rozumowej, logicznego myślenia.

Wypowiedź Matyldy pokazuje drogę rozwoju zainteresowania, które później rozwinęło się na tyle, iż do dzisiaj wiedza ta jest wykorzystywana. Istotną rolę, co wynika z jej wypowiedzi, odegrała nauczycielka matematyki.

W zebranych przeze mnie materiale badawczym pojawiają się także wątki dotyczące kółek: polonistycznego, biologicznego i geograficznego, ale są one ledwie zaznaczone.

Do trzeciego typu biografii, wyróżnionego przeze mnie z uwagi na zakres uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych, należą biografie Jowity, Liliany, Żanety, Emilii, Anny, Magdaleny, Zuzanny, Heleny, Agaty i Wiktorii. W biografiach tychże kobiet nie ma wątku uczestniczenia przez nie w jakimkolwiek kółku zainteresowań, choć takowe były zorganizowane w ich szkołach (tylko Helena twierdzi, że w jej szkole nie było żadnych zajęć dodatkowych).

4.3.6. Uczennice i uczniowie — różnice w zajęciach szkolnych

W biografiach badanych zaznaczył się także wątek występowania pewnych różnic w zajęciach szkolnych organizowanych dla chłopców i dziewcząt.

Łucja opowiada o zajęciach praktyczno-technicznych, które oprócz tego, że były obowiązkowymi lekcjami, to odbywały się także po lekcjach, jako zajęcia dodatkowe. Ciekawe jest to, że na zajęciach praktycznych, tych obowiązkowych, nie było różnic między tym, co robiły dziewczynki, a co chłopcy:

Łucja: Jak mieliśmy je jako normalne zajęcia w szkole, to wszyscy robili to samo. Jak robiliśmy na szydełku, to wszyscy: i chłopcy, i dziewczyny, a jak karmnik, to też. Pamiętam, jak te gwoździe wbijałam.

W opowieści Łucji różnice występują na zajęciach pozalekcyjnych, organizowanych przez tą samą nauczycielkę. Dziewczynki miały zajęcia w inne dni niż chłopcy i robiły inne rzeczy:

Łucja: Myśmy wtedy takie kobiece zajęcia miały. Nie było tak jak na normalnych lekcjach, że wszyscy to samo robili. Chłopcy mieli zajęcia w inny dzień niż my i majsterkowali tam. Nigdy nie mieli takich zajęć jak my, tylko takie męskie.

Na zajęciach dodatkowych zajęcia są urozmaicone z uwagi na płeć. Dziewczynki wykonują zajęcia kobiece (szydełkowanie, robienie na drutach, gotowanie), chłopcy zajęcia męskie (majsterkowanie, reperowanie itp.). Zajęcia odbywają się z podziałem dla chłopców osobno, dla dziewcząt

osobno (w inny dzień). Taka sytuacja mocno podkreśla różnice płci, wpaja uczniom podział zajęć uwarunkowany płcią. Tym samym uczy zachowań związanych stereotypowo z płcią.

Inaczej wątek ten zarysował się w biografii Kazimiery, Agaty, Żanety, Matyldy i Emilii. Badane wspominają jedynie o różnicach, jakie występowały na zajęciach z wychowania fizycznego. Chłopcy i dziewczęta ćwiczyli osobno, w pamięci jednych badanych już od klasy IV, zdaniem innych dopiero od VI. Inne ćwiczenia wykonywały dziewczynki, inne chłopcy, a ponadto, w opinii badanych, fakt, iż nastąpiło takie rozdzielenie, miał istotne znaczenie:

Kazimiera: Czuliśmy, że tak bardzo stajemy się inne od chłopców.

4.3.7. Szkoła zwierciadłem rzeczywistości społeczno-politycznej

W części teoretycznej pracy, w rozdziale 2.2. pisałam, że biografia edukacyjna jest biografią tematyczną, czyli pewnym fragmentem biografii kompletnej. Pisałam też, iż jedną z zalet biografii tematycznej jest to, że mimo iż dotyczy ona pewnego tylko obszaru biografii, wyznaczonego tematem, to pozostaje ona w powiązaniu z pozostałymi obszarami, co objawia się wzajemnym przenikaniem się wątków.

W zebranych przeze mnie materiale badawczym, biografiach edukacyjnych, również obecne są wątki niemieszczące się w obszarze edukacji. W opowieściach badanych mocno zaznaczona jest rodzina, na co już wskazywałam, ale także rzeczywistość społeczno-polityczna. Wątki dotyczące wydarzeń społeczno-politycznych występują w różnym natężeniu. W większości biografii na etapie szkoły podstawowej są one ledwie zaznaczone, co wydaje się normalne, z uwagi na wiek uczniów na tym etapie edukacji, a co za tym idzie: niezbyt dobrze wykształconą świadomość i umiejętność rozumienia zjawisk tego typu. Pomimo tego w kilku biografiach odnalazłam jednak dobrze zachowaną pamięć rzeczywistości tamtych lat. Pamięć ta pokazuje nam jednostkową perspektywę odbioru tamtych realiów dnia codziennego.

W wypowiedzi Agaty znajdujemy wspomnienie lat 80., jej subiektywny odbiór tamtej rzeczywistości:

Agata: Ja chodziłam do podstawówki w latach 80. To jeszcze był okres, kiedy obowiązkowe były czyni społeczne i pochody pierwszomajowe. I muszę przyznać, że nie było niechęci do tego, bo my, takie podlotki, to niewiele z tego rozumialiśmy. Dla nas to oznaczało jedynie, że nie ma lekcji i że można się pokazać i pooglądać chłopaków z innych szkół. Jakaś taka świadomość polityczna to chyba dopiero koniec szkoły podstawowej, a wtedy to już człowiek nie chciał w tym uczestniczyć. Generalnie szko-

ła podstawowa to były raczej spokojne lata, mimo że burzliwe pod względem politycznym. W I klasie to pamiętam, że w grudniu nie chodziliśmy do szkoły. Wybuchł stan wojenny, ale ja nie byłam wtedy tego świadoma. Pamiętam jednak, że było strasznie zimno i że wiecznie trzeba było stać w kolejkach. Czasami nawet to pani nas zwalniała z ostatniej lekcji albo szłam godzinę później do szkoły. Moi rodzice pracowali i ja w tych kolejkach stałam, żeby było co jeść. W ogóle to byłam bardzo rezolutna i rodzice powierzali mi takie ważne sprawy, bo inaczej to w ogóle nic by w lodówce nie było. I czasem to nawet sąsiadkom też zakupy robiłam, bo ekspedientki wtedy były dosyć wredne, ale małej dziewczynce to nie miały sumienia skłamać, że czegoś nie ma.

Tamte czasy w pamięci Agaty są dość dobrze zachowane, być może z uwagi na fakt, iż była obarczona pewnymi obowiązkami, dość poważnymi jak na jej wiek. Wypowiedź badanej ukazuje też, że trudna rzeczywistość ingerowała także w obszar wypełniania obowiązku szkolnego: zwalnianie z lekcji bądź przychodzenie godzinę po rozpoczęciu lekcji, bo trzeba było zrobić zakupy.

Agata ciekawie też opisuje rzeczywistość lat szkolnych tamtego okresu, w odniesieniu do podręczników szkolnych i programu nauczania:

Agata: Wtedy to było tak, że książki się dziedzyczyło po starszych klasach i generalnie nie było jakichś wymyślnych programów, tylko wszyscy uczyli się według jednego programu ileś tam lat.

Wypowiedź ta została później wzbogacona odniesieniem do współczesności. Badana ma dwóch synów. Jak opowiadała, żadna z księżek starszego syna nie przydała się młodszemu (o dwa lata). Oboje zresztą uczyli się według innego programu, w efekcie starszy brat nie umiał pomóc w nauce młodszemu. Porównanie to pokazuje, jak dalekie zaszły w tym zakresie zmiany.

Nieco inaczej „tamte czasy” (lata 80.) wspomina Gabriela. W jej pamięci, w sposób szczególnie utkwiał pewien element rzeczywistości szkoły tamtego okresu:

Gabriela: Co jest fajne i co pamiętam z podstawówki, za co jestem wdzięczna temu naszemu ustrojowi, że jako uczniowie byli wtedy bardziej zdyscyplinowani. Może rozrabiali, ale jakoś inaczej, jakoś tak mądrzej i były pewne oczywiste granice, których nikt nie ważył się przekroczyć. Zresztą myśmy się bali konsekwencji, bo wiedzieliśmy, że nic nie ujdzie nam płazem. Nie tak jak teraz, że nauczyciele boją się uczniów i udają, że czegoś nie widzą. Wtedy tak nie było. Nauczyciel mógł wtedy wszystko.

Tym, co w pamięci badanej w istotny sposób różni lata 80. od współczesności, jest poziom dyscypliny wśród uczniów. Gdy badana chodziła do szkoły podstawowej, uczniowie przestrzegali pewnych zasad, które były powszechnie przyjęte. Jej zdaniem, uczniowie dzisiaj nie boją się konsekwencji swoich czynów, co być może wynika z tego, że konsekwencje te są mniej dotkliwe? Nie wyjaśnia tego dostatecznie, ale sugeruje, iż uczestniczą w tym także nauczyciele, przyjmując postawę unikania i lekceważenia problemu.

W przypadku Łucji okres szkoły podstawowej przypadał na przełom lat 60. i 70. W jej pamięci, jako pewien rys tamtych czasów, utkwiała oferta szkoły w zakresie zajęć pozalekcyjnych:

Łucja: Nie było tak jak teraz, że w szkołach nie ma pieniędzy na organizowanie kółek zainteresowań i jak się chętny nauczyciel znajdzie, to rodzice muszą płacić. Wtedy to szkoły dużo takich zajęć organizowały i skądś te pieniądze na to były. Ja jako dziecko to nigdy nie przychodziłam prosto do szkoły, należałam do dwóch kółek, ale było tego znacznie więcej.

Podobne opinie wyrażały też Emilia, Matylda, Jowita, Kazimiera i Maria, których edukacja w szkole podstawowej przypadła na ten sam okres czasu. Ich opinie są zgodne: wtedy było znacznie więcej zajęć pozalekcyjnych. Uczniowie mieli większy wybór i nie ponosili opłat. Jedynie Maria wspomina o tym, iż zajęcia chóru i harcerstwo było obowiązkowe (pisałam o tym w rozdziale 4.3.5.). Wszystkie badane oceniają, iż oferta zajęć pozalekcyjnych, jakie organizowały wtedy szkoły, bardzo korzystnie wpływała na uczniów. Zajęcia te rozwijały ich i zagospodarowywały czas wolny.

4.3.8. Podsumowanie

Ten fragment biografii edukacyjnej, jakim jest szkoła podstawowa, ale i pozostałe etapy zaprezentowałam według pewnego klucza, który wyłonił się podczas analizy zgromadzonego materiału badawczego. Przedstawione kolejno w rozdziale 4.3. wątki są odzwierciedleniem pewnej kolejności, pewnego porządku narracji biograficznej, który dało się zauważyć w biografiach badanych kobiet.

Charakterystykę etapu szkoły podstawowej rozpoczynam więc od prezentacji przeżyć związanych z rozpoczęciem nauki w szkole, przeżyć wywołanych podjęciem nowej roli. Edukacyjny start, w opinii badanych, uwarunkowany był mocno postawami rodziców, zarówno rodzicielskimi, jak i postawami wobec edukacji dziecka, ale także strukturą rodziny (rola rodzeństwa). Wypełnianie roli uczennicy przez badane kobiety przebiegało dwojako: w postaci kariery jednostajnej bądź w postaci kariery zmiennej. Niektóre z badanych świetnie sobie radzą już od pierwszych tygodni w szkole, inne — funkcjonują stale na poziomie średnim, inne zaś przechodzą etapy, w których występują pewne przejściowe kłopoty. W wypowiedziach badanych, jako jedno z wielu czynników, ukazane zostały problemy zdrowotne, ale także zmiany miejsca zamieszkania.

Szkoła podstawowa to dla niektórych pierwszy, a dla innych kolejny raz uczestniczenia w grupie. Relacje rówieśnicze i atmosfera w szkole, klasie,

w wypowiedziach badanych pojawiają się jako wątki niezwykle ważne i znaczące, zarówno dla dalszego funkcjonowania w roli uczennicy, jak też z powodów wychowawczych. Relacja jednostki uwikłanej w trudną sytuację pozwala zrozumieć, w jaki sposób ponosi skutki i jak determinują one jej dalszą aktywność edukacyjną.

W rozdziale 4.3.4. analizie poddałam wątki wyłaniające się z biografii badanych kobiet, dotyczące postaci nauczycieli. Wypowiedzi badanych ukazują pewną tendencję, jeśli chodzi o gromadzenie wspomnień dotyczących nauczycieli: najmocniej zapadają w pamięć nauczyciele wymagający (lubiani, ale i nielubiani). Pamiętani są w takim samym stopniu nauczyciele lubiani, jak i nielubiani, ale z jakiegoś powodu (cechy, sytuacji) muszą to być postaci wyraziste. Analiza materiału biograficznego, dotyczącego etapu szkoły podstawowej, pozwoliła zauważyć wyraźną feminizację zawodu. Nauczycielki (głównie), jak wynika z wypowiedzi biograficznych, podlegały ocenie badanych kobiet w dwóch zakresach: w pełnieniu roli zawodowej, jak też na płaszczyźnie bycia „po prostu człowiekiem”.

Zebrane w biografiach dane przesądziły o poddaniu analizie także aktywności pozalekcyjnej badanych, rozpoznaniu ich uwarunkowań. Z analizy wynika, iż aktywność dodatkową podejmowały przeważnie kobiety niemające żadnych problemów w nauce, osiągające najwyższe oceny, ale i posiadające pewne uwarunkowania osobowościowe. Istotne były także: oferta szkoły, osoba nauczyciela prowadzącego.

W wypowiedziach badanych kobiet pojawił się również wątek różnicowania zajęć szkolnych z uwagi na płeć. Choć nie jest on zbyt rozbudowany (w porównaniu z innymi) i nie we wszystkich biografiach, to jego ważność wynika z subiektywnego odbioru badanych, a szczególnie ze skutków, jakie się z tym wiązały. Wątek ten ukazuje udział szkoły w przekazie kulturowym, dokładnie: w uczeniu zachowań związanych z płcią.

Wypowiedzi badanych kobiet sprowokowały do tego, by analizie poddać także niektóre wątki obecne w biografii edukacyjnej, ale niezwiązane z nią bezpośrednio. Analiza materiału biograficznego pokazała, iż rzeczywistość biograficzna jest immanentną częścią biografii kompletnej, co przejawia się wzajemnym przenikaniem wątków. Wątkami, które w sposób szczególny się ujawniły, są rodzina i rzeczywistość społeczno-polityczna. Wspomnienia badanych pokazały, w jaki sposób ich funkcjonowanie szkolne było uwikłane i odzwierciedlało „tamte czasy”.

4.4. Szkoła średnia

4.4.1. Uwarunkowania wyboru szkoły średniej

Analiza materiału biograficznego pozwala uznać moment i okoliczności wyboru szkoły średniej za jeden z najważniejszych wątków fragmentu biografii, przedstawiającego okres szkoły średniej. Jednocześnie wątek ten należy do ważniejszych w całej biografii edukacyjnej. Wypowiedzi badanych pokazują, iż moment ten był dla nich niezmiernie ważny, ale też pociągał za sobą długotrwałe skutki.

Pamięć tego wydarzenia jest dobrze zachowana. Wątek ten pojawia się w każdej biografii. Z uwagi na uwarunkowania i okoliczności wyboru szkoły średniej, zarysowuje się pewien podział biografii:

1. Biografie, w których **badane samodzielnie dokonują wyboru szkoły średniej**.
2. Biografie, w których przy wyborze szkoły średniej **istotną rolę odgrywają osoby trzecie**.

Do pierwszego typu biografii zaliczyć możemy biografie: Jowity, Liliany, Agaty, Anny, Żanety, Magdaleny, Martyny, Matyldy, Emilii. Wybór szkoły w ciekawy sposób wyjaśnia Jowita:

Jowita: Moi rodzice w ogóle nie ingerowali w moją naukę, w ogóle. Ponieważ się dobrze uczyłam, sprawa nauki to była moja sprawa i to było mnie zostawione, ja miałam prawo wyboru, gdzie chciałam iść. Oni w to nie ingerowali. Nie chciałam chodzić do liceum w mieście, w którym mieszkam, bo uważałam, że tam jest niższy poziom niż w Katowicach. Więc poszłam do liceum w Katowicach. Tam był znacznie wyższy poziom, [...] a ja zamierałam zdawać na medycynę, od zawsze chciałam być lekarzem i dlatego to było dla mnie ważne.

Wybór Jowity był całkowicie samodzielny. Jowita była bardzo dobrą uczennicą, jej rodzice nie ingerowali w naukę, zaś pozostawienie jej prawa podjęcia decyzji co do wyboru szkoły średniej było jakby konsekwencją ich wcześniejszej postawy. Badana wybierała szkołę średnią, biorąc pod uwagę dalsze plany edukacyjne, co determinowało ten wybór. Liceum o wysokim poziomie nauki (w subiektywnym odbiorze badanej) miało być pomocne w dostaniu się na studia medyczne.

Podobną perspektywę przy wyborze szkoły średniej przyjęła Magdalena. Wybrała ona liceum ogólnokształcące, ponieważ chciała pójść dalej na studia, myślała o medycynie. Uznała, iż chodzenie do klasy biologiczno-chemicznej zaowocuje na egzaminach wstępnych na studia:

Magdalena: Chciałam iść do liceum, bo chciałam studiować medycynę. Strasznie interesowała mnie chirurgia. Moja mama była bardzo zadowolona z moich planów, no więc miałam wsparcie. Po-

szałam do klasy biologiczno-chemicznej, bo taki profil najlepiej przygotowywał do studiowania medycyny.

W biografii Magdaleny pojawia się postać matki, która wspierała samodzielny wybór córki. W wypowiedzi Jowity w ogóle taki wątek nie pojawia się, jej rodzice kontynuują swoją wcześniejszą postawę, nie angażują się i nie wyrażają opinii, czego dowiadujemy się z dalszych wypowiedzi badanej.

Kryterium wyboru szkoły przez Lilianę stanowiły chęć studiowania medycyny. Jednakże w tym przypadku sytuacja ta jest nieco inna, dlatego że Liliana chodziła do klasy eksperymentalnej (VI, VII i VIII), zorganizowanej właśnie przez i przy liceum ogólnokształcącym. Niejako więc, jak sama mówiła, było to naturalne, że pójdzie akurat do tego liceum.

Zupełnie inne motywy wyboru szkoły średniej, również dokonywanego samodzielnie, przedstawia Maria:

Maria: Ja wybrałam liceum ekonomiczne, bo nie miałam za bardzo wyboru. Ja miałam coś takiego, że unikałam egzaminów. Ja najpierw zapisałam się do liceum ogólnokształcącego i w momencie, kiedy był egzamin, to ja nie poszłam na niego, przestraszyłam się. I potem przeniosłam papiery do liceum ekonomicznego, bo tam był konkurs świadectw i wiadomo było, że mnie przyjmą, bo miałam bardzo dobre świadectwo.

Przywołana wypowiedź ukazuje nam, że wyborowi szkoły średniej nie towarzyszyła ani perspektywa dalszej nauki, ani też zainteresowania czy własne predyspozycje. Wybór szkoły średniej był niejako przypadkowy, co można odczytać jako brak ukierunkowania badanej co do dalszej własnej edukacji. Badana nie miała sprecyzowanych dalszych planów i nie otrzymała w tym zakresie wsparcia. Jej dalsza wypowiedź pokazuje, że nie było żadnej osoby, która by próbowała ją ukierunkować. Jak sama mówi, szkoda, bo zaowocowało to zupełnie przypadkowym wyborem, podyktowanym lękiem przed egzaminami: „poszłam do pierwszej szkoły, gdzie nie było egzaminów”.

W drugim typie biografii, w których przy wyborze szkoły średniej zaznacza się wpływ osób trzecich, możemy wyróżnić biografie, w których osoby trzecie pełnią jedynie funkcję **doradczą**, **opiniotwórczą**, oraz biografie, w których wpływ osób trzecich oznacza pewien **przymus**.

Do pierwszej grupy należą biografie Łucji i Wiktorii.

Łucja: Ja chciałam iść do liceum medycznego na początku. Ale mój dziadek dużo chorował i często przebywał w szpitalach i on mi tak o tych negatywnych stronach pracy w szpitalu opowiadał, a jeszcze rodzice opowiedzieli mi o marnych zarobkach i tak dalej, że ja w końcu sama zrezygnowałam. I nie wiem, skąd się wziął ten wybór tego technikum kolejowego. Ale może dlatego, że ciocia pracowała na kolei, często przyjeżdżała do nas i ona była taka zadowolona z tej swojej pracy.

Wypowiedź ta może świadczyć o tym, że wiele było osób, które wyrażały swoją opinię co do wyboru szkoły. To były bliskie osoby i dla badanej

ważne (dalsze jej wypowiedzi o tym przekonują), a zatem ich opinia również była ważna. Ostatecznie Łucja i tak samodzielnie dokonała wyboru, choć respektowała opinie bliskich.

Nieco inaczej dokonał się wybór szkoły w wypadku Wiktorii. Tu funkcję opiniotwórczą pełniła nauczycielka języka polskiego:

Wiktorii: Pamiętam, w VIII klasie na lekcji języka polskiego pani starała się nas jeszcze naprowadzić, wypytywała nas, czy może potrzebujemy w tym względzie pomocy, pytała nas, dlaczego i do jakiej szkoły się wybieramy. Większość dziewcząt z mojej klasy wybierała się do ogólniaka. Jedna czy dwie osoby wybierały się do szkoły zawodowej. I jak się dowiedziała, że mam iść do technikum odzieżowego, to tak na mnie popatrzyła, z taką odrazą, z takim dziwnym wzrokiem i powiedziała: no, ale ty byś sobie poradziła w liceum, jak to ty do technikum tylko? W takim tonie to było i pamiętam, że strasznie mnie to zabolowało, przykro mi się zrobiło, bo czułam, że traktowała to moje technikum o wiele gorzej niż inne szkoły. Poszłam jednak do tego technikum, sama jedna z całej szkoły i byłam bardzo zadowolona.

Opinia nauczycielki, co wynika z dalszej części wypowiedzi Wiktorii, opierała się na przekonaniu, że technikum odzieżowe jest gorsze od liceum ogólnokształcącego i że Wiktorii, będąc bardzo dobrą uczennicą, będzie się marnowała w technikum. Nauczycielka nie brała pod uwagę zainteresowań wychowanki. Mama Wiktorii jest krawcową, co po części ukierunkowało jej zainteresowania, a w konsekwencji: wybór kierunku kształcenia. Jednakże w dalszej części wypowiedzi odnajdujemy jeszcze inne uzasadnienie takiego wyboru:

Wiktorii: To było technikum i tam trzeba było zdać maturę, normalnie, tak jak w liceum ogólnokształcącym. Czyli mogłam iść na studia, gdybym chciała, a ponadto miałam zawód. Po liceum nie miałabym żadnego zawodu, a tak to ja miałam zawód i rozwijałam swoje zainteresowanie, bo mnie krawiectwo od dziecka interesowało. I miałam też drogę otwartą na studia.

Z wypowiedzi Wiktorii wynika, że jej wybór był przemyślany i nieprzypadkowy. Badana na tyle była przekonana o jego słuszności, że podjęła naukę w technikum odzieżowym. Opinia nauczycielki języka polskiego, w jej oczach, była krzywdząca, nie podobało się Wiktorii to, że nauczycielka nisko ocenia technikum i uważa, że stać ją na coś więcej. Wiktorii zignorowała tę opinię i dokonała wyboru zgodnie z własnymi przekonaniem.

W biografii Kazimierzy pojawia się postać ojca, który zabronił jej iść do liceum medycznego, ponieważ uważał, że po takiej szkole nie można studiować. Ojciec chciał, by studiowała. Sam też był po studiach.

Kazimiera: Rodzice byli przeciwni, a tata to wręcz mi zabronił iść do liceum medycznego. Ale ja się nie przyznałam, a papiery tam złożyłam, był konkurs świadectw i dostałam się. W domu to dopiero w połowie roku szkolnego się przyznałam. Ojca to bardzo zdenerwowało.

Ta biografia zaliczona została przeze mnie do grupy biografii, w których osoby trzecie (tutaj: ojciec) pełnią funkcje doradcze i opiniotwórcze. Ojciec

Kazimierzy właściwie zakazał jej pójścia do wybranej przez siebie szkoły, a więc zastosował poniekąd przymus, tyle że nie wyegzekwował tego, lecz pozostawił jedynie w sferze wyrażonych opinii. Dlatego też jego rolę raczej należy postrzegać jako opiniotwórczą. Kazimiera była świadoma opinii ojca, rodziców w ogóle, jednak pomimo tego zdecydowała inaczej. Wybór podyktowany był jej własnymi zainteresowaniami i gotowa była ponieść konsekwencje swojej decyzji.

W drugiej grupie biografii, w których pojawia się wątek przymusu, jaki wywierały osoby trzecie podczas podejmowania decyzji o wyborze szkoły, znajdują się biografie Krystyny, Gabrieli, Emilii, Mileny i Heleny. Krystyna tak wspomina tamto zdarzenie:

Krystyna: Po szkole podstawowej chciałam iść do liceum o profilu opiekunek dziecięcych. Chciałam pracować z dziećmi, w domu dziecka, od zawsze praktycznie. I dlatego o takiej szkole myślałam. Ale moja wychowawczyni, jak to usłyszała, to się przeraziła i powiedziała: absolutnie, nie ma mowy, muszę iść do ogólniaka. Moi rodzice też się nie zgodzili, bo szkoła była w innej miejscowości i musiałabym mieszkać w internacie. Na to się nie zgodzili. No i zrezygnowałam z tego pomysłu, bo musiałam się liczyć ze zdaniem nauczycielki, ale przede wszystkim rodziców. I poszłam do ogólniaka.

Przymus — w tym wypadku — wywierała nauczycielka, ale także rodzice badanej. Nauczycielka chciała, żeby Krystyna poszła do liceum ogólnokształcącego po to, by kontynuować naukę na studiach, o czym informuje sama badana. Nauczycielka obawiała się, że ukończenie liceum z przygotowaniem do pracy w roli opiekunki dziecięcej, spowoduje zaniechanie dalszej edukacji Krystyny. Rodzice wyrażali sprzeciw nie z powodu kierunku kształcenia, ale ze względu na fakt mieszkania poza domem. Na to się nie zgodzali. Sama Krystyna, jak mówi, zrezygnowała w końcu ze swojego pomysłu na dalszą edukację, gdyż liczyła się z opiniami rodziców i nauczycielki. Spełniła ich oczekiwania i poszła do liceum ogólnokształcącego.

Kwestia pewnego przymusu pojawiła się także w opowieści Gabrieli. Mówi ona, że wybór szkoły średniej był przyczyną zaistnienia konfliktu z rodzicami:

Gabriela: Ponieważ ja się dobrze uczyłam, to chciałam iść do ogólniaka, bo wiadomo, myślałam o studiach. Moi rodzice mają tylko wykształcenie zawodowe. Może „tylko”, a może „aż”, nie wiem, na tamte czasy to było, jak było. No i oni marzyli, żeby ich jedynaczka miała jakiś zawód, żeby pracę mogła mieć zawsze. Głównie to ojciec naciskał, żebym nie poszła do tego ogólniaka, tylko do jakiegoś technikum. Była to dla mnie straszna rozpacz, bo ja od najmłodszych lat marzyłam, że będę lekarzem i chciałam studiować medycynę. Ale ojciec naciskał i ja już kombinowałam, co tu zrobić, żeby liźnąć jednak tej medycyny. No i poszłam do technikum gastronomicznego, bo ułożyłam sobie plan, że skoro na medycynę już nie, to pójdę do studium dietetycznego, no i będę pracowała w szpitalu, z pacjentami.

W wypowiedzi tej odnaleźć można trzy istotne elementy: Gabriela jest jedynaczką, która bardzo dobrze się uczy; rodzice mają wykształce-

nie średnie; ojciec naciskał, żeby córka poszła do takiej szkoły, która da jej zawód. Wydaje się, iż łączą się one i tworzą okoliczności wyboru. Ojciec Gabrieli chciał dobrze dla swojej córki, co jest oczywiste. Pragnął, by wybrała szkołę, która da jej zawód, a więc i pracę. Nie respektował on marzeń córki o studiach medycznych. Czy uważał je za nierealne? Wypowiedź Gabrieli nie przynosi odpowiedzi na to pytanie. Fakt, iż Gabriela pod wpływem rodziców zmienia swoją decyzję, pozwala przypuszczać, że liczyła się bardzo ze zdaniem rodziców (ojca zwłaszcza), albo też, że sprzeciw ojca był bardzo silny. Jednakże badana wybrała taką szkołę, która pozwoliła jej, choć minimalnie, „liznąć medycyny”.

Podobna sytuacja miała miejsce w biografii, w życiu Emilii. Rodzice jej również wywierali wpływ na córkę, decydujący o wyborze szkoły, kierując ją tam, gdzie uzyska zawód. Naciski te jednak w tym przypadku były umiarkowane. Emilia miała możliwość i wykazywała chęć ponownego zastanowienia się co do wyboru szkoły. Rodzice pozostawili jej, choć trochę, możliwości samodzielnego decydowania. W efekcie Emilia uznała, że rodzice mają rację. A zatem wybór szkoły pozostawał w zgodzie z jej własnymi przekonaniem.

W biografii Mileny sytuacja wyboru szkoły średniej również przypomina postać przymusu, którego źródłem są rodzice. Ich zdanie uwarunkowane było troską o zdrowie córki. Nie chcieli, żeby córka wykonywała, ich zdaniem, ciężki zawód, gdyż martwili się o jej zdrowie (cierpiała na arytmie serca). Milena chciała iść do technikum odzieżowego:

Milena: Zawsze miałam jakieś ciążotki manualne. Wykroje, szycie, to mnie interesowało. Z troski moich rodziców, którą jeszcze podbudowała moja pani doktor, stwierdzono, że z arytmią to nie mogę ciężko pracować, a w tym zawodzie to na pewno wyląduję gdzieś przy maszynie na dużej hali. No i rodzice zdecydowali, że pójdę do innej szkoły.

W końcu Milena swoją edukację kontynuowała w liceum ekonomicznym, o czym zdecydowali rodzice. W tym miejscu biografii pojawia się nowy, niezwykle istotny w subiektywnym odbiorze badanej, wątek. Rodzice posłali Milenę do poradni psychologiczno-pedagogicznej, by tam uzyskać zwolnienie z egzaminów wstępnych, z tytułu poważnej choroby. Zdaniem rodziców, egzaminy wstępne mogły wywołać stres, który odbiłby się na zdrowiu badanej. Milena uzyskała zwolnienie z egzaminów wstępnych i przyjęto ją do szkoły bez nich. Sama jednak miała żal do swoich rodziców o to, bowiem uważała, że jest to zupełnie niepotrzebne i jednocześnie powodowało, że czuła się jakimś „dziwolągami”, jak to sama określiła. Dalsza część wypowiedzi badanej informuje o tym, iż skutki innego sposobu dostania się do szkoły odczuwała przez przynajmniej kilka pierwszych miesięcy: przede wszystkim nauczyciele traktowali ją w specyficzny sposób, jak bardzo chorą osobę, a sama nie czuła się tak. Bardzo ją to denerwowało i powodowało obniżenie samooceny.

Ciekawym przypadkiem jest sytuacja Heleny. Jej wybór szkoły był mocno zdeterminowany uwarunkowaniami rodzinnymi:

Helena: W szkole podstawowej wykazywałam duże uzdolnienia plastyczne i planowałam pójść do szkoły plastycznej i nawet złożyłam papiery do liceum plastycznego. Ale ja byłam najmłodszym dzieckiem w rodzinie i moi rodzice planowali mi inną karierę, bo miałam pozostać na gospodarce. A więc moje życie miało być związane z ogrodnictwem, rozwijaniem tego, co rodzice wypracowali. Egzamin do tego liceum zdałam, ale pod wpływem dalszej obróbki przez rodziców, wycofałam dokumenty. I poszłam do zawodówki, na ogrodnictwo, bo nigdzie indziej już nie przyjmowali. Ale to nie było to, co chciałam robić i to się ciągnęło za mną przez całą tę szkołę.

Helena podlegała presji związanej z faktem, iż jako najmłodszy członek rodziny zostaje na gospodarce i kontynuuje dzieło rodziców. W ogóle nie leżało to w obszarze jej zainteresowań. Jednak presja, jaką wywierali rodzice, była ogromna i w efekcie badana zrezygnowała z wymarzonej szkoły. Ceną tego było nieustanne uczucie, że to nie jest to, co chciałyby robić w życiu. Swoje doświadczenia w tym zakresie wykorzystuje w obecnej pracy doradcy zawodowego:

Helena: Dzieciakom trzeba mówić, że trzeba samodzielnie podejmować takie decyzje. Dzieci wiedzą, co chcą robić, a na pewno wiedzą, czego nie lubią. Rodzice nie mogą na dzieciach nic wymuszać i trzeba im uświadamić, że dziecko ma prawo wyboru. Bo potem to jest w życiu ciężko, jak się robi coś, czego się nie lubi.

Zdobyte doświadczenia pozwalają jej lepiej rozumieć, jakie konsekwencje mogą przynieść pewne wybory życiowe. Tym bardziej dba o to, aby respektować prawo wyboru młodego człowieka, wyboru, którego jej nie dano.

4.4.2. Adaptacja i samopoczucie w „nowej szkole”

Ukończenie szkoły podstawowej i rozpoczęcie nauki w „nowej szkole”, szkole średniej, w zebranych biografiach rysuje się dwojako. W jednych odbywa się to „gładko”, przejście do nowej szkoły wywołuje nieliczne zmiany, które w sumie nie zaburzają funkcjonowania w roli uczennicy (Helena, Milena, Gabriela, Krystyna, Kazimiera, Łucja, Żaneta, Martyna, Matylda, Liliana, Magdalena, Jowita). W innych biografiach natomiast nowa szkoła pociąga za sobą wiele zmian, które w znaczny sposób wpływają na funkcjonowanie w roli uczennicy, adaptację w nowym środowisku. Do tej grupy zaliczyłam biografię Emilii, Zuzanny, Marii i Anny. W tych czterech przypadkach rozpoczęcie nauki w szkole średniej wiąże się z wieloma zmianami, które w istotny sposób wpływały na sposób funkcjonowania w roli uczennicy.

Maria po przejściu do szkoły średniej zaczęła osiągać znacznie niższe wyniki w nauce niż w poprzedniej szkole, mimo iż uczyła się tyle samo:

Maria: Początek był ciężki, bo okazało się, że uczniowie prezentowali bardzo różny poziom nauki. Uczniowie miejscowi bili na głowę nas przyjezdnych, z ościennych miasteczek. Zaczęły się moje niepowodzenia w sensie gorszych ocen. Pamiętam, że w II klasie to był taki przełomowy moment, kiedy ja otrzymałam ocenę niedostateczną z fizyki. Przeżyłam to bardzo mocno. Ale potem, w następnym semestrze to się zmobilizowałam i już były lepsze oceny.

Trudności Marii wynikały, jej zdaniem, z różnicy w poziomie wiedzy uczniów miejscowych i dojeżdżających z innych miejscowości: małych miasteczek i wsi. Badana wyraziła pogląd, iż na ogół tak jest, że w dużych miastach jest wyższy poziom nauczania niż w małych miasteczkach i wsiach. W tym upatrywała przyczyn swoich niepowodzeń, bo w swojej dotychczasowej szkole podstawowej była jedną z najlepszych uczennic.

Również w biografii Anny przejście do nowej szkoły, rozpoczęcie nauki w szkole średniej wiązało się z pewnymi niezbyt przyjemnymi zmianami:

Anna: Moje skrzydła zostały podcięte w liceum. Akurat w tej mojej klasie znaleźli się sami mądrzy ludzie i ja przestałam się ogóle odzywać. Taka szara myszka się zrobiłam. Tam po prostu były osoby jeszcze bardziej inteligentne i ambitne niż w mojej poprzedniej szkole. Ja to widziałam, że tutaj jest zupełnie inny poziom. Bardzo dużo osób, akurat to byli chłopcy, wyrażali się w bardzo specyficzny sposób: używali takich zwrotów, takiego słownictwa, że ja bałam się odezwać, bo mój język wydawał się potoczny, składnia zdania nie taka jak trzeba. Ja po prostu słuchałam i generalnie to bardzo mało się odzywałam.

W tym przypadku również badana odczuła pewną zmianę w poziomie wiedzy uczniów, a konkretnie zaskoczyła ją wysoka sprawność językowa kolegów. To spowodowało, że nie odzywała się, gdyż źle się czuła z powodu świadomości, że jej umiejętności są na znacznie niższym poziomie, co odzwierciedlało się nieco niższymi ocenami z języka polskiego. Z pozostałych przedmiotów oceny pozostały na poziomie podobnym jak w szkole podstawowej. Anna, opowiadając o tym, jak przyzwyczajała się do nowej szkoły, nawiązuje do wątku przeprowadzek, które ma za sobą. Stwierdziła, że doświadczenia z nich płynące w dużym stopniu pomogły jej zaadaptować się do nowego środowiska. Istotna, w jej opinii, była też świadomość, że nie tylko ona jest w nowym miejscu, w nowym środowisku, ale że wszyscy w klasie stoją na tej samej pozycji.

W biografii Marii i Anny rozpoczęcie nauki w nowej szkole związane było z pewnymi przykrościami, zmianami, które nie były odbierane jako pozytywne. Nieco inaczej było w biografii Wiktorii:

Wiktorii: Poszłam do tego technikum, z czego do dzisiaj jestem zadowolona. Tamte lata były jednymi z najfajniejszych lat mojej edukacji. Nawet podstawówki nie wspominam tak dobrze jak technikum. Właściwie już od pierwszego dnia było fajnie. Od razu fajni ludzie, kontakty bez problemu, żadnych stresów, jak mnie przyjmą i jak oceniają, bo od razu była świetna atmosfera. Były fajne przed-

mioty, szczególnie te zawodowe i super nauczyciele. Znowu miałam fajne oceny i w ogóle było fajnie. I robiłam to, co lubiłam.

Zmiana szkoły pociągnęła za sobą pozytywne wydarzenia. Rozpoczęcie przez Wiktorię nauki w technikum odzieżowym wiązało się z pozytywnymi odczuciami. Jak sama podkreśla, już od pierwszego dnia wszystko się działo pozytywnie, co ją utwierdziło w przekonaniu, że to był dobry wybór.

Szkoła średnia dla Emilii oznaczała dość radykalną zmianę: mieszkanie w internacie. Ta perspektywa rzutowała na funkcjonowanie szkolne zarówno w okresie początkowym, jak i w późniejszych latach szkoły:

Emilia: Internat był szkołą życia bardziej niż sama szkoła. Ja się nie bałam tego wyjazdu, bo nigdy nie byłam taką córeczką mamusi, co to musi być blisko rodziców. Poszłam do tej szkoły razem z koleżanką i w internacie też razem mieszkaliśmy. W szkole było tak normalnie. Ale to, że w tym internacie mieszkaliśmy, z dala od domu, to sprawiało, że człowiek się zmieniał, dojrzewał i odpowiedzialności się uczył.

Zdecydowanie źródłem zmian było to, że badana opuściła dom i zamieszkała w internacie, aniżeli to, że rozpoczęła naukę w nowej szkole. Emilia wielokrotnie podkreśla znaczenie tego wydarzenia (opuszczenie domu, samodzielne życie), jakie miało wtedy, jak też, jakie pociągnęło za sobą skutki. Odnosi to głównie do swojej osobowości, do stawania się dorosłą. Szkoła jakby stała się mniej ważna w porównaniu z samodzielnym życiem w internacie. Szczególnie nasila się to w III klasie, choć z wypowiedzi badanej wynika, iż było tak od pierwszego dnia nowej szkoły i mieszkania w internacie. Problem ten ilustruje jedna z dalszych wypowiedzi badanej:

Emilia: Szkoła zeszła wtedy trochę na dalszy plan. Dorastaliśmy i inaczej zaczęliśmy postrzegać rzeczywistość. Myśmy mieli swoje życie i ono głównie opierało się na takim zamyśle: ja mam osiemnaście lat, dostałam dowód, jestem dorosła i praktycznie cały świat leży u moich stóp. I mogę robić, co chcę. Szkoła była na którymś tam miejscu, była takim dodatkiem do życia, a najważniejsze to były przyjaźnie, koleżeństwo, miłość, szczęście, seks. Może gdybym mieszkała w domu, z rodzicami, to dalej ta szkoła byłaby najważniejsza, a potem dopiero cała reszta. Ale ja byłam w domu od piątku wieczór do niedzieli popołudnia, a zatem już był bardzo ograniczony wpływ rodziców na mnie.

Właśnie dorastaniem badana tłumaczy swoją zmianę nastawienia do szkoły. Wiąże to jednak z faktem opuszczenia domu rodzinnego, zmniejszeniem się wychowawczego wpływu rodziców na nią.

W przypadku Zuzanny problemem były relacje z nauczycielami. Jak opowiada, nauczyciele źle traktowali uczniów. Opinię taką mieli także jej koledzy z klasy, a więc nie dotyczyło to tylko jej.

Zuzanna: Oni traktowali nas przedmiotowo, nigdy nie używali naszych imion, zawsze tylko po nazwiskach, byliśmy dla nich szarą jedną masą. Dzisiaj wiem, jak to się nazywa: brak szacunku dla podmiotu. Traktowali nas przedmiotowo. Nie szanowali nas, a trudno szanować kogoś, kto ciebie nie szanuje. I tak koło się zamykało.

Zuzanna na skutek trudności z dostosowaniem się do oczekiwań i nieakceptowania sposobu traktowania uczniów przez nauczycieli, zaczęła wagarować:

Zuzanna: To liceum to była totalna tragedia. Zaczęłam się buntować przeciwko nauczycielom, że nie mają prawa tak z nami postępować. A traktowali nas jak ostatnie zera, jak śmieci, łącznie z używaniem wobec nas epitetów. I zaczęłam ich unikać, a potem wiadomo, łańcuszek się wytworzył, koło zamknięte. No i mnie posadzili w drugiej klasie, z fizyki i potem jeszcze pani z matematyki. Dzięki Bogu, to zdarzenie to mnie dużo nauczyło: przede wszystkim pokory wobec siebie samej i myślenia o skutkach tego, co się robi.

To wydarzenie było poniekąd przełomem w „karierze” Zuzanny. Od tego momentu coś zmieniło się w jej funkcjonowaniu szkolnym, już nie było tak poważnych utarczek z nauczycielami, jak to miało miejsce do tego wydarzenia. Można powiedzieć, iż poniekąd zaakceptowała to, co sprawiało jej trudność wcześniej. Sama dalej mówi, że „znalazła po prostu sposób na przetrwanie tam”.

Z wypowiedzi Zuzanny jednoznacznie wyłania się negatywny obraz roli nauczycieli i atmosfery, jaka panowała w szkole. Jakość relacji nauczyciel — uczeń, liczne utarczki z nauczycielami samej Zuzanny, ale także kolegów z klasy, o których także opowiada, pozwalają na to, by postrzeżać tamte zdarzenia w kategorii zaburzeń procesu edukacyjnego, pewnych nieprawidłowości.

Biografię Martyny zaliczyłam do tej grupy, dla której przejście do nowej szkoły nie wywołało istotnych zmian w funkcjonowaniu szkolnym. Rzeczywiście tak było, zaznaczyć należy jednak fakt, iż w szkole średniej poniekąd zaostrzyły się jednak pewne trudności, które wynikały z ubioru Martyny. Badana już w szkole podstawowej ubierała się niekonwencjonalnie, co przez nauczycieli nie było zbyt pozytywnie odbierane. W szkole średniej strój również był dla niej bardzo ważny i, jak sama twierdzi, z większą odwagą się ubierała. W szkole uznano, iż sprawia ona trudności wychowawcze, ponieważ nie przestrzega zasad panujących w szkole. To miało przełożenie w nieco obniżonych ocenach z zachowania.

4.4.3. Przebieg i uwarunkowania funkcjonowania w szkole

Podobnie jak w przypadku szkoły podstawowej, tak i w odniesieniu do szkoły średniej, w biografiach badanych kobiet zarysowują się dwa typy karier szkolnych: jednostajne i zmienne. Tym razem jednak określenia te stosują nie tylko w odniesieniu do osiągniętych wyników w nauce, ale także

w przejawianym stosunku do nauki, sposobie wypełniania obowiązków szkolnych, który w niektórych przypadkach uwarunkowany był czynnikami zarówno szkolnymi, jak i pozaszkolnymi.

Do jednostajnych karier szkolnych (na etapie szkoły średniej) zalicza się karierę Wiktorii, Jowity, Magdaleny, Liliany, Matyldy, Martynty, Żanety, Krystyny, Gabrieli, Mileny, Kazimiery, Heleny i Łucji. W biografjach Emilii, Zuzanny, Marii i Anny można wyróżnić dwa etapy funkcjonowania w szkole średniej: etap adaptacji i etap dalszy. W rozdziale 4.4.2. pisałam, iż na początku szkoły średniej, w fazie adaptacyjnej, Emilia, Maria i Anna miały pewne trudności w nauce, które jednak minęły. W przypadku Zuzanny problemem były relacje z nauczycielami, które wiązały się także ze słabymi ocenami. Momentem przełomowym było powtarzanie klasy, co rozpoczęło drugi etap jej funkcjonowania szkolnego, w którym badana w pewien sposób zaakceptowała rzeczywistość szkolną, a tym samym dostosowała się i zaczęła lepiej funkcjonować („nie wchodziłam już w konflikty z nauczycielami”).

Zupełnie inaczej było w przypadku Agaty. Rozpoczęła ona szkołę średnią, w pewien sposób kontynuując swój styl funkcjonowania ze szkoły podstawowej. W jej przypadku przejście do nowej szkoły nie wiązało się z zaistnieniem takich zmian, które w radykalny sposób zmieniały coś w jej funkcjonowaniu szkolnym. Pewne radykalne zmiany nastąpiły dopiero w klasie IV szkoły średniej. Były one wywołane wydarzeniami w życiu osobistym. Zmiany zaczęły się od obniżania się ocen. Badana w wakacje poznała swojego przyszłego męża i uczucie spowodowało, iż szkoła zeszła na plan dalszy, co objawiało się nieco gorszymi ocenami niż dotychczas. Bardziej radykalne zmiany w sposobie funkcjonowania szkolnego zaszły w momencie, kiedy okazało się, że Agata jest w ciąży. Fakt ten spowodował wycofanie się ze wszystkich pełnionych dotychczas funkcji w klasie (była przewodniczącą), jak też zaniechanie jakiegokolwiek aktywności dodatkowej na terenie szkoły (do tej pory badana często angażowała się w różne prace społeczne na rzecz szkoły i nie tylko). Cięża i zamążpójście zmieniły jej życie, hierarchię spraw ważnych. Szkoła zeszła na plan dalszy, jednakże dalej ważne było, aby ją ukończyć i zdać maturę. Świadczy o tym wypowiedź badanej:

Agata: Ja byłam już w zupełnie innym życiu, ale wiedziałam, że tę maturę trzeba zdać, bo to jest ważne. Ponieważ takie zawirowania miałam w życiu osobistym, to trochę się to na nauce odbiło i generalnie na jakichś tam czwórczynach zdałam, bo zdałam, ale bez większej satysfakcji. Czuję dyskomfort. Nigdy nie byłam najlepsza, ale byłam dobrą uczennicą. Taki dyskomfort miałam, że mogłam być lepsza.

Badana krytycznie spoglądała na swoje wyniki na maturze. Czowała pewien dyskomfort w związku z uzyskanymi ocenami, a zatem mimo sytuacji osobistej dalej przejawiała dość wysokie ambicje.

Sytuacja Agaty była bardzo specyficzna, zarówno na tle biografii innych kobiet: u trzynastu badanych kobiet kariera szkolna tego etapu miała charakter jednostajny, u czterech miała charakter zmienny, ale zmiana ta zaznaczała się w fazie adaptacji, a więc na początkowym etapie nauki w szkole średniej, pomijając przypadek Zuzanny. Z opowieści Agaty wynika, iż jej sytuacja w bardzo specyficzny sposób zaistniała też w szkole, do której chodziła. Jej wspomnienia ukazują, jak zmieniał się sposób postrzegania ciężarnych uczennic przez nauczycieli i dyrekcję szkoły:

Agata: Nie byłam pierwsza w naszej szkole, która zaszła w ciążę. Dziewczyna, która trzy lata wcześniej zaszła w ciążę, ja byłam wtedy w I klasie, to musiała przenieść się do zawodówki, bo dyrektor powiedział, że nie może kontynuować w tej szkole nauki. Aczkolwiek wtedy, w 90. latach, to nie było tak nagminne jak teraz. Potem się okazało, że oprócz mnie jest jeszcze pięć dziewczyn w ciąży i jeden chłopak zostanie tatusiem, bo to była taka szkolna para, razem do klasy chodzili. Ale my natrafiliśmy już na nowego dyrektora, a i czasy już trochę inne były. On w pozytywny sposób do nas podszedł i pozwolił nam kontynuować naukę. Nie byłam, co prawda, stawiana za wzór, ale też nie piętnowali nas tak, jak tamtą dziewczynę.

Wypowiedź Agaty uświadamia pewną prawidłowość: im częściej zdarzały się takie sytuacje, tym mniejsze restrykcje były z tym związane. Jej wypowiedź uwidacznia obserwowaną przez nią pewną prawidłowość. Zdaniem Agaty, takie zdarzenia (ciążę uczennic liceum) stawały się coraz częstsze, aż stały się nagminne. Poza tym badana sugeruje, iż po prostu czasy się zmieniły, a więc ogólne zmiany społeczne, w jej opinii, również przyczyniły się do tego, w jaki sposób postrzegano i traktowano w jej szkole uczennice w ciąży.

4.4.4. Nauczyciele w pamięci badanych kobiet

Postaci nauczycieli z okresu szkoły średniej należą do wątków dość dobrze zachowanych w pamięci badanych. W każdej z analizowanych przeze mnie biografii wątek ten pojawia się. W jednych historiach wspomnienia te są bardzo rozbudowane, w innych nieco mniej, jednakże pamięć nauczycieli zarysowana jest w każdej biografii jako wątek ważny. Pozwala to przypuszczać, iż nauczyciele byli postrzegani przez badane jako osoby ważne, podobnie jak to było na etapie szkoły podstawowej. Wspomnienia badanych dotyczą postaci wyrazistych, ale także z jakichś powodów dla nich ważnych.

Wypowiedzi Jowity czy Emilii w lapidarny sposób wyrażają opinię o nauczycielach:

Jowita: Miałam porządných nauczycieli, potrafili uczyć i byli solidni.

Emilia: No oni nas chcieli czegoś nauczyć, a my nie zawsze chcieliśmy. Taka ich rola była, że nieraz nas przymuszali, a nieraz zachęcali. W sumie to i ci lubiani, i ci nielubiani, to naprawdę się starali.

Opinie te dotyczą kompetencji zawodowych, sposobu wypełniania roli zawodowej. W podobnym tonie swe opinie wyrazili Łucja, Kazimiera, Żaneta i Helena. Martyna i Magdalena wyrażają swe opinie (skrótowo, odnosząc je tylko do umiejętności zawodowych) o każdym nauczycielu z osobna, z każdego przedmiotu. Ich pamięć w tym zakresie jest dość dobrze zachowana.

W biografii Anny znajdują się wspomnienia wielu nauczycieli, ale szczególne miejsce zajmuje w nich nauczyciel historii. Anna uzasadnia pamięć tej osoby poprzez pryzmat lekcji historii, a dokładniej: zmiany, jaka zaszła w jej stosunku do tego przedmiotu:

Anna: W szkole podstawowej to generalnie cała klasa nie lubiła nauczyciela historii. Myśmy się denerwowali, jak na zajęciach ta osoba czytała z podręcznika, a ja uczyłam się tego po prostu na pamięć. I miałam z tą historią problemy, bo czułam straszną niechęć do tego przedmiotu. W liceum to nauczyciel po prostu opowiadał, ciekawie, i jeszcze w te opowieści to wplatał takie elementy z życia wzięte. Przyjemnie się słuchało, wszystko notowałam. I on był dla całej klasy autorytetem, dla mnie też. I już nie uczyłam się tej historii na pamięć, tylko jakoś samo mi wchodziło, czasem tylko w domu powtórzyłam. A muszę dodać, że był wymagający i taki trochę dziwak, bo na przykład kazał nam pisać w poprzek zeszytu.

Wypowiedź Anny zawiera opis dwóch nauczycieli historii i w powiązaniu z tym jej stosunek do przedmiotu, jak również warunkowania uczenia się. Historia z nielubianego przedmiotu stała się lubianym przedmiotem, a to za sprawą nauczyciela, który potrafił uczyć, a poza tym, w odbiorze uczniów, świetnie znał swój przedmiot i potrafił nim zainteresować. Ukazuje to wagę roli nauczyciela w budowaniu stosunku ucznia do przedmiotu, jak również zwraca uwagę na fakt, jak baczny i surowy krytykiem pracy nauczyciela jest uczeń.

We wspomnieniach Wiktorii bardzo mocno obecne są dwie nauczycielki: pani od historii i nauczycielka praktycznej nauki zawodu. Osoby te są zupełnie do siebie niepodobne:

Wiktorja: Pani od historii – to jak się okazało – uczyła jeszcze moją teściową. To była niezwykła osoba, naprawdę niezwykła i wymagająca. Myśmy się trzęśli przed tą historią, dosłownie aż w środku taki ogromny strach czułam, sucho w gardle, zimne dłonie. Ale ona mnie darzyła jakąś taką dziwną sympatią, że ja to odwzajemniałam. Bałam się ogromnie jej, lekcji historii w ogóle, ale czułam do niej taką dziwną sympatią. Dzisiaj niezmiernie miło ją wspominam, choć pamiętam jeszcze tamten strach. Ja pisałam maturę pisemną z historii, jako jedna z czterech tylko osób w całej szkole. I wszystkim nam poszło bardzo dobrze. Byłam zwolniona z egzaminu ustnego. To była zasługa tej pani.

Nauczycielka historii jest ciekawą osobą. Badana odczuwała do niej sympatię, mimo iż bała się jej. Przed i w trakcie lekcji historii odczuwała strach, gdyż nauczycielka ta była niezmiernie wymagająca. W związku z tym badana obawiała się porażki. Swoją sukces na maturze Wiktorii przypisuje właśnie temu, iż nauczycielka ta była niezwykle wymagająca.

Nauczycielka praktycznej nauki zawodu mocno zapadła w pamięci Wiktorii z nieco innego powodu. O ile we wspomnieniach o nauczycielce historii dominuje aspekt wykonywania zawodu, odgrywania roli zawodowej, o tyle w tym drugim przypadku wspomnienia skupiają się na osobowości i wzajemnych relacjach:

Wiktorii: To była osoba w wieku mojej mamy i była niezwykła. Poświęcała nam mnóstwo czasu, nawet po zajęciach. Często było tak, że już było po zajęciach i w zasadzie mogła pójść do domu, bo też miała rodzinę. To wtedy, pomimo że ją coś tam ciągnęło do domu, to zostawała z nami, żeby coś tam jeszcze udoskonalić. Te nasze kontakty były bardzo, bardzo fajne. Ona nie tworzyła sztucznego dystansu, traktowała nas jak równych sobie. To było chyba dla mnie najważniejsze i dla innych dziewczyn też, że ona widziała w nas ludzi, a nie tylko uczennice. I jak coś robiliśmy, kroiliśmy albo szyliśmy coś, to dużo rozmawialiśmy z nią o życiu, o takich różnych rzeczach. Do dzisiaj pamiętam te nasze niektóre rozmowy.

Mamy tu do czynienia niejako z pewnym sprzężeniem zwrotnym. Nauczycielka ta w swoich uczennicach, a więc także i w Wiktorii, widziała ludzi, postrzegała je szerzej, nie tylko w roli uczennic. Tak samo rzecz się ma w drugą stronę: uczennice, także Wiktorii, dostrzegają i szczególnie doceniają osobowość, ciepło i otwartość nauczycielki, a więc nie zawężają swojego odbioru tylko do wypełniania przez nią roli zawodowej.

Podobny aspekt pojawia się w biografii Mileny. Występuje w niej postać bibliotekarki jako niezwykle ważnej osoby, z racji tego, iż można było nawiązać z nią czysto ludzkie relacje. Mimo, iż kontakty te miały charakter szkolny, to badana podkreśla, iż nie czuła się w nich gorsza, mniejsza, tak jak w przypadku innych nauczycieli:

Milena: To była osoba, która jak magnes przyciągała młodzież. To była osoba, która potrafiła porozmawiać, tak po ludzku porozmawiać. Ona nam pokazała, że życie to nie tylko szkoła, dom i odrobienie lekcji. Te rozmowy z nią to nas trochę ukierunkowały, a na pewno rozszerzyły horyzonty widzenia.

Zupełnie inny obraz nauczycielki wyłania się ze wspomnień Krystyny. W jej pamięci szczególnie utkwiła nauczycielka matematyki:

Krystyna: Ta pani zwracała uwagę nie tylko na naukę, ale także na nasz ubiór. Musieliśmy chodzić na granatowo ubrani i mieć przyszytą tarczę. Jeżeli ktoś przyszedł inaczej ubrany, to był z tego problem. Zaraz pytała, bardzo długo i zadawała naprawdę trudne zadania. Nie lubiliśmy jej za bardzo, a jeszcze jakoś tak nie zachowywała się kobieco. Ubierała się bardzo po męsku, zawsze w spodniach, rzadko uśmiechała się i tak po męsku chodziła.

Wypowiedź Krystyny dotyczy wymagającej bardzo nauczycielki, niezbyt lubianej przez uczniów. Z wypowiedzi tej odczytujemy też, że wygląd fizyczny, ubiór, sposób poruszania się również podlegały ocenie badanej. Nauczycielka ta była odbierana jako mało kobieca i to również było powodem niechęci jej.

Wątek wymagających, niechętnych nauczycieli często pojawia się w biografii Zuzanny. W jej subiektywnym odbiorze byli oni wymagający, a jednocześnie nie potrafili sprecyzować swoich wymagań, co wywoływało w niej pewien opór. Zuzanna nauczycieli obarcza odpowiedzialnością za nieprzyjemną atmosferę w szkole. W swoich wypowiedziach podkreśla, że w jej odbiorze nauczyciele tkwili w jakimś układzie przeciwko uczniom i nikt nie potrafił się z tego układu wyłamać. Wszyscy więc byli bardzo wymagający, traktowali uczniów jako gorszych i tylko wymagali, nigdy zaś nie wspierali i nie pomagali. W wypowiedzi badanej nie ma postaci nauczyciela pozytywnego, lubianego, przychylnego uczniom. W jej subiektywnym odbiorze takich tam nie było. Badana miała pewne trudności z adaptacją w nowej szkole, szczególnie w relacjach z nauczycielami, o czym pisałam w rozdziale 4.4.2. Biorąc to wszystko pod uwagę, zrozumiałe wydaje się zdanie, od którego rozpoczęła opowieść o szkole średniej:

Zuzanna: Szkoła średnia to był koszmar, który trzeba było przetrwać. Musiałam się dostosować i nauczyć tam funkcjonować. Dużo pomogło mi w tym to, że powtarzałam II klasę. To była lekcja pokory, ale i sprytu.

W wypowiedzi Agaty jako ważny pojawia się wątek zmiany nauczyciela przedmiotu, jako czynnika wpływającego na wyniki w nauce. Z opowieści tej wyłania się pewna prawidłowość, zgodnie z którą, zmiana nauczyciela danego przedmiotu niekorzystnie wpływa na wyniki w nauce. Im częstsze zmiany, tym gorsze wyniki:

Agata: Na początku była fajna nauczycielka z rosyjskiego i mimo, że ja należałam do tego pokolenia antyrosyjsko nastawionego, to zaczął podobać mi się ten język, był taki śpiewny. Ale ona uczyła nas krótko i potem trzy razy zmieniał nam się jeszcze rusycysta. Tak, że w sumie to nic z tego rosyjskiego nie pamiętam, niewiele mi w głowie zostało, nawet alfabet słabo pamiętam.

Częste zmiany nauczyciela, zdaniem Agaty, były przyczyną nieopanowania podstaw języka rosyjskiego. Badana ta podkreśla, że jest to wynikiem częstych zmian, które wymagały adaptacji, wzajemnego poznania się, jak też wypracowania pewnych zasad współpracy. To wszystko, jej zdaniem, wymagało czasu i dopiero po tym etapie mogła mieć miejsce nauka z prawdziwego zdarzenia, która przyniosła efekty. Tymczasem miejsce miała kolejna zmiana nauczyciela. A zatem na nowo następowała faza adaptacji, wzajemnego docierania się.

O konsekwencjach zmiany nauczyciela przedmiotu wspominają również Anna i Krystyna. Opowieść Anny dotyczy sytuacji, kiedy odchodzi dotychczasowy nauczyciel historii: lubiany, bardzo wymagający, nieco kontrowersyjny, cieszący się autorytetem, a przychodzi nowy:

Anna: Jak przyszedł nowy historyk, to miał przerąbane. Myśmy się go nie bali, tak jak tamtego, ale byliśmy na „nie”. To była młoda osoba, zaraz po studiach, chciała nawiązać z nami kontakt. Ten człowiek naprawdę się starał, ale my nie chcieliśmy go polubić, już mieliśmy kłapki na oczach. Uczyliśmy się tej historii, ale to nie było to. Jakoś tak jałowo było. Po naszym pierwszym profesorze to chyba nikomu by się nie udało nas bardziej zainteresować i zjednać. On był taki charyzmatyczny.

Problem zmiany nauczyciela polega tutaj na tym, iż nowy nauczyciel nie jest w stanie zastąpić poprzedniego, ponieważ nie cieszy się takim autorytetem, a poza tym z powodu zamkniętej postawy uczniów ma problemy z nawiązaniem z nimi kontaktu, pozytywnych relacji. Pierwszy nauczyciel historii stanowił wzór, któremu kolejny nie mógł sprostać.

W biografii Krystyny również odnajdujemy zmianę bardzo wymagającej i niezbyt lubianej nauczycielki matematyki:

Krystyna: Przyszedł nowy pan od matematyki, bardzo dużo wiedział, świeżo po studiach był, ale nie potrafił przekazać nam tej wiedzy. Był sympatyczny i wreszcie przestaliśmy się bać tych lekcji, ale problemy ze zrozumieniem materiału były. On pisał na tablicy, całą tablicę zapisał i myślał, że my to zdążymy zapisywać, a my daleko mieliśmy do końca, a on mazał tablicę i pisał następne działanie. Myśmy nie byli w stanie opanować tego. Prosiłmy go, żeby, jak pisze, to tłumaczył od razu i poczekał, żebyśmy zdążyli zapisać. Ale jemu się wydawało, że jak on to wie, to i my powinniśmy pojąć to w lot. No i niczego nas nie nauczył, a przed końcem roku zrezygnował z pracy.

Zmiana nauczyciela wymaga pewnej adaptacji, wzajemnego poznania i dopasowania się. W tym przypadku zmiana nauczyciela wywołała dwa rodzaje zmian w sytuacji badanej i innych uczniów. Pierwsza to fakt, że lekcje matematyki nie odbywały się już w atmosferze strachu, który wywoływała poprzednia nauczycielka. Druga zmiana, nowy nauczyciel w subiektywnym odbiorze badanej nie potrafił uczyć, przekazywać informacji, a tym samym spowodowało to pojawianie się stopniowo braków w wiedzy matematycznej, co w efekcie doprowadziło do powstania bardzo dużych niedostatków wiedzy, szczególnie odczuwanych w kolejnej klasie. Z wypowiedzi badanej odczytujemy, że nowy nauczyciel miał wiedzę, ale jego umiejętności pedagogiczne były na dość niskim poziomie. Nie potrafił dostosować sposobu nauczania do możliwości uczniów.

Wątek zmian nauczycieli pojawia się także w biografii Zuzanny, Gabrieli, Marii i Emilii, jednakże wypowiedzi te mają charakter zdawkowy, nie informują o tym, czy w jakiś sposób wpływało to na naukę danego przed-

miotu czy ogólnie funkcjonowanie w roli uczennicy. Jedynie z wypowiedzi Martynty dowiadujemy się, iż zmiana nauczyciela języka angielskiego wywołała pewne przejściowe trudności, z uwagi na to, iż nowy nauczyciel nieco inaczej wymawiał i akcentował słowa w języku angielskim. To początkowo sprawiało trudność.

4.4.5. Świat zewnętrzny w zwierciadle szkoły średniej

W biografjach edukacyjnych badanych kobiet znalazły się wątki wykraczające poza obszar edukacji. Ich obecność ponownie pokazuje, że edukacja uwikłana jest także w zwykłą codzienność, rzeczywistość, pewną dziejowość, biografię edukacyjną zaś każde postrzegać jako fragment pewnej większej całości, powiązany z nią i wzajemnie uwikłany.

W ciekawy sposób w biografii Emilii wybór szkoły łączy się z rzeczywistością przełomu lat 60. i 70.:

Emilia: Kończyłam podstawówkę i był dylemat, co dalej. W tym czasie były puste półki w sklepach. Najważniejszym praktycznie dobrem do zdobycia była żywność, więc rodzice sobie wymyślili, że jak sobie skończę technikum spożywcze..., a w perspektywie była wtedy budowa zakładów mięsnych w mieście, to będę miała pracę i głodna w życiu nie będę. No takie były czasy i to było jakieś uzasadnienie. I ja się nad tym też zastanawiałam, bo nie miałam pomysłu, co ze sobą zrobić. Tak sobie myślałam, żeby pójść do liceum, bo w sumie to nie wiedziałam, co chcę robić, no, ale po liceum to nic nie mam, żadnego zawodu i wtedy trzeba na studia. No i zdecydowałam, że to technikum to jednak dobry pomysł. I tam poszłam.

Wypowiedź Emilii ukazuje kontekst wyboru szkoły średniej. Jest on mocno osadzony na rzeczywistości tamtych lat w odniesieniu do pracy zawodowej, jak też dostępności podstawowych dóbr, a więc pewnego poziomu życia. Wybór technikum spożywczego miał służyć temu, by badana miała dobre możliwości radzenia sobie w życiu, w czym miał pomóc wyuczony zawód i praca w handlu bądź przetwórstwie spożywczym. Sugestie rodziców zostały rozważone w pozytywny sposób, co być może wynika z faktu, iż badana sama głęboko zdawała sobie sprawę z ówczesnych problemów dnia codziennego. Nie mając pomysłu na dalszą edukację, uznała, iż propozycja rodziców jest słuszna.

W biografii Łucji również odzwierciedla się pewna specyfika dziejowa. W jej wypowiedzi również przejawia się zagadnienie pracy zawodowej, ale w zupełnie innym kontekście. W tym przypadku chodzi o to, że badana po ukończeniu szkoły średniej nie podjęła studiów, ponieważ jeszcze przed maturą miała podpisaną umowę przedwstępną do pracy:

Łucja: To były inne czasy, zupełnie inne. To o nas zabiegano, a nie tak jak teraz, młodzież zabiega o pracę bezskutecznie. Wtedy do nas, do szkoły, przyjechali z dyrekcji Rejonowej Kolei Przewozowej i namawiali do pracy. I jeszcze mogłam sobie wybrać, gdzie chciałam pracować.

Łucja jest absolwentką technikum kolejowego. Jak twierdzi, końcem lat 70. minionego wieku kolej rozbudowywała się, były atrakcyjne miejsca pracy. Każdy, kto kończył to technikum, miał zagwarantowaną pracę. Łucja opowiada, że pewność miejsca pracy dawała poczucie bezpieczeństwa i otwierała drogę do założenia i rozwoju rodziny. Tym samym nie pobudzała do myślenia o studiach.

Również w opowieści Jowity pojawiają się wątki mocno związane ze specyfiką rzeczywistości, której dotyczy. Badana ta wielokrotnie opisuje uwikłanie edukacji, w tym własnych doświadczeń w specyficzne uwarunkowania historyczne. Najmocniej zaznaczają się dwa wątki: krytyka oferty oświatowej i krytyka procesu postępowania wobec kandydatów na studia medyczne. Pierwszy wątek wprost łączy się z drugim:

Jowita: Ja się nie dostałam na tą medycynę i już praktycznie to nigdzie nie miałam szans. Kiedyś było inaczej niż teraz, kiedyś nie było tylu szkół wyższych, nie było w ogóle szkół prywatnych i wydaje mi się, że to była taka ujemna strona socjalizmu, bo w sumie wtedy dzieci było znacznie więcej, a była tylko Akademia Ekonomiczna, Uniwersytet Śląski, Akademia Medyczna i Politechnika. I to były wszystkie szkoły na Śląsku. I jak ktoś nie dostał się na studia, a wtedy egzaminy były wszędzie w tym samym terminie, to i nie dostał się do dwuletniej szkoły, bo tyle wtedy było młodzieży, że tam miejsca już też były obsadzone.

Przełom lat 70. i 80. minionego stulecia, w opinii badanej, był znacznie uboższy, jeżeli chodzi o ofertę i dostępność edukacji. Badana zaznacza, że niewiele, w porównaniu z dzisiejszą sytuacją, było szkół wyższych, a już w ogóle nie było wyższych szkół prywatnych. Uboga oferta, w zderzeniu z wyżem demograficznym, jaki wtedy odnotowano w Polsce, sprawiała, iż dostępność edukacji była zbyt mała. Badana po nieudanych egzaminach nie miała, jak twierdzi, praktycznie szans na dostanie się do innej szkoły.

Drugi wątek poniekąd już został przeze mnie przedstawiony we wcześniejszych analizach. Dodam tylko, iż Jowita dwukrotnie zdawała na medycynę i dwukrotnie nie przyjęto jej z uwagi na zbyt małą liczbę punktów. W pamięci badanej szczególnie utkwiło to, że punkty te dostawało się między innymi za płeć, preferowano płeć męską, a więc mężczyźni otrzymywali więcej punktów niż kobiety. Drugim czynnikiem istotnym z uwagi na punkty, o których mowa, było pochodzenie społeczne. Jowita miała pochodzenie inteligenckie, które — jak się okazało — było mniej punktowane niż robotniczo-chłopskie czy chłopskie. Jowita odebrała to jako ogromną krzywdę, wyrządzoną jej przez system, przez ustrój. Do dziś bardzo krytycznie to ocenia i do dziś czuje się pokrzywdzona.

W biografii Jowity pojawia się jednak nieco bardziej optymistyczny wątek specyfiki tamtych czasów. Jako najlepsza uczennica w klasie i jedna z najlepszych w szkole została wyróżniona za swoje wyniki i dostała skierowanie na studia w Moskwie. Skierowanie to oznaczało wolny wstęp na uczelnię, bez egzaminów, oraz pewne minimalne uposażenie. Wyróżnienie to nie miało dla niej zbyt dużej wartości wtedy, gdyż mocno była ukierunkowana i zdeterminowana na studia medyczne w Katowicach. Pewną wartość temu wyróżnieniu, ale tylko sentymentalną, przypisuje dopiero po latach.

4.4.6. Podsumowanie

Rekonstrukcję biografii badanych z etapu szkoły średniej rozpoczynam od uwarunkowań i wyboru szkoły średniej. W wielu wypadkach wątek ten postrzegany był jako sytuacja problemowa. Zwłaszcza wtedy, gdy przy wyborze tym znaczącą rolę odgrywali rodzice. Jak ważny był to wybór, pokazują opinie kobiet, wypowiedziane z perspektywy ich teraźniejszego życia.

W przebiegu kariery z okresu szkoły średniej zaznaczyły się ponownie (jak w szkole podstawowej) pewne prawidłowości: u jednych wystąpiły pewne trudności w fazie adaptacji, lecz były one przejściowe i po jakimś czasie wszystko wróciło do normy, czyli do pewnego stylu i sposobu funkcjonowania, jaki wypracowany został na poprzednim etapie edukacji. U innych kobiet natomiast zaszło wiele zmian, w związku z rozpoczęciem nowego etapu edukacji, „nowej szkoły”, które zmodyfikowały lub zmieniły sposób funkcjonowania w edukacji. Zmiany w niektórych przypadkach nie miały charakteru pozytywnego.

Także na tym etapie edukacji zarysowują się dwa typy karier szkolnych. Czynniki, które warunkowały te typy, miały jednak nieco inny charakter aniżeli w poprzednim etapie edukacji. Związane były między innymi z etapem rozwoju osobniczego badanych.

W opowieściach badanych o szkole średniej jako ważny wątek pojawia się też wspomnienie nauczycieli. W biografii kobiet nauczyciele z tego etapu postrzegani byli nieco inaczej niż dotychczas — bardziej krytycznie, zwłaszcza w odniesieniu do wykonywanego zawodu. Zdaniem wielu badanych, na proces przyswajania wiedzy istotny wpływ ma nauczyciel, jego osobowość, a także odczuwana, bądź nie, sympatia do niego. Jako równie istotny czynnik, wpływający na uczenie się, badane uznały zmiany nauczycieli — im częściej zmieniał się nauczyciel danego przedmiotu, tym gorzej odbijało się to na ich poziomie wiedzy, a także ocenach.

W biografii niektórych badanych kobiet ukazana została szkoła uwikłana w pewną rzeczywistość dziejową, pewną specyfikę określonego czasu. Tym samym oznaczało to uwikłanie także samych badanych kobiet, ich życia i funkcjonowania w roli uczennicy, w specyfikę tamtej rzeczywistości. Szczególnie zaznaczonym wątkiem jest sytuacja rynku pracy i społeczno-gospodarcza państwa, okresu lat 60. i 70., która w istotny sposób wpływała na kształtowanie postaw edukacyjnych. W wypowiedziach badanych pojawia się też krytyka oferty edukacyjnej tego okresu, jak również pewnych obowiązujących wtedy zasad i zdarzeń, o których dobrze zachowała się pamięć, dając świadectwo ich wagi.

4.5. Szkoła wyższa

W rozdziale metodologicznym, opisując próbę badawczą, wyjaśniłam, iż za wyjątkiem jednej kobiety, która w chwili badania studiowała na trzecim roku studiów licencjackich, wszystkie respondentki legitymują się wykształceniem wyższym. Badane uzyskały już tytuły licencjata bądź magistra, co oznacza, że mają także doświadczenia z tego etapu edukacji. U wszystkich kobiet wspomnienia dotyczące studiów były świeże, ponieważ albo jeszcze studiowały (na studiach uzupełniających), albo dopiero co ukończyły studia, czy też było to zaledwie dwa, trzy lata temu.

Pamięć tego etapu edukacji, w porównaniu z pozostałymi etapami, jest w miarę świeża, jak już pisałam, ale niezwykle istotną kwestią jest tutaj fakt, iż dotyczy ona okresu życia dorosłego, któremu towarzyszy większa świadomość, jak również dobrowolność (ten etap edukacji nie jest przecież objęty obowiązkiem szkolnym). Jedna z badanych wyraziła to następująco:

Matylda: Studia to poza macierzyństwem najbardziej fantastyczna i najbardziej świadoma przyгода mojego życia.

4.5.1. Przerwa edukacyjna — jej uwarunkowania i znaczenie

Tym, co wyróżnia ten etap edukacji względem innych, jest między innymi fakt, iż w wielu przypadkach biografii, poddanych przeze mnie analizie, rozpoczął się on po pewnej przerwie edukacyjnej. O ile wcześniejsze etapy następowały jeden po drugim, o tyle studia nie zawsze były podejmowane zaraz po ukończeniu szkoły średniej. Z uwagi na to można wyróżnić dwa typy biografii:

1. Biografie, w których studia podjęte zostały zaraz po ukończeniu szkoły średniej.
2. Biografie, w których studia podjęto po przerwie edukacyjnej.

Terminu „przerwa edukacyjna” używam tutaj na określenie okresu czasu, w którym badana nie uczestniczyła w edukacji, zwanej szkolną. Oznacza to, że w okresie tym mogły mieć miejsce inne formy kształcenia (np. kursy zawodowe). Taką definicję przerwy edukacyjnej przyjąłam po analizie zebranego materiału badawczego, która pokazała, iż większość badanych w ten sposób pojmuje ten termin i w takim znaczeniu stosuje go w swojej opowieści. Zatem przerwa edukacyjna nie oznacza jednocześnie zaniechania jakiegokolwiek aktywności edukacyjnej, co pokażą wypowiedzi badanych.

U pięciu badanych (Gabriela, Matylda, Krystyna, Jowita i Żaneta) w ich biografiach edukacyjnych, zaraz po szkole średniej, pojawia się wątek studium pomaturalnego. W tych pięciu przypadkach przerwa edukacyjna jest okresem, który rozpoczyna się dopiero po ukończeniu tego studium. W biografiach tych kobiet nauka w studium postrzegana jest jako forma kształcenia zawodowego (przygotowania do zawodu) i za wyjątkiem Gabrieli nie poświęcają temu zbyt dużo uwagi w swojej opowieści. Te pięć biografii zaliczam do drugiego typu biografii, bowiem we wszystkich pięciu przypadkach wystąpiła przerwa edukacyjna.

Do pierwszego z wymienionych powyżej typów biografii (studia rozpoczęte zaraz po szkole średniej, po maturze) należą biografie Liliany, Martyny, Wiktorii, Anny. Te osoby podjęły studia zaraz po ukończeniu szkoły podstawowej i studiując sukcesywnie, pomyślnie je skończyły.

W pozostałych zebranych przeze mnie biografiach przerwa edukacyjna wystąpiła, a zatem miało to miejsce u większości badanych. Występują duże różnice co do długości tej przerwy, jak też powodów, które o tym przesądziły. W opinii niektórych badanych, przerwa edukacyjna, także jej długość, rzutowała na początkowy etap studiów, kiedy następowało wchodzenie w rolę studentki. Dotyczyło to tych kobiet, które miały dłuższą przerwę edukacyjną (dłuższą niż dziesięć lat). Często też nie odzwierciedlało się to wprost na funkcjonowaniu w roli studentki, jakości uczestnictwa w edukacji, lecz pozostawało w postaci odczuwanych obaw, niepokoju.

Najdłuższą przerwę edukacyjną miała Łucja. Od ukończenia szkoły średniej do podjęcia studiów minęły dwadzieścia trzy lata. Po ukończeniu technikum kolejowego nie podjęła dalszej nauki:

Łucja: Wtedy to inne czasy były. Jeszcze byłam w IV klasie, przed maturą, a już miałam umowę przedwstępną do pracy podpisaną. Zdawałam maturę ze świadomością, że mam zaklepane miejsce pracy. I człowiek w ogóle o studiach nie myślał. Poza tym wtedy to znacznie mniej uczelni było i na studia to szły tylko osoby wybitne, a reszta do pracy. A ja wybitna nie byłam. Pracowałam długie lata, aż

wreszcie przyszły czasy reorganizacji, zmian na kolei i trzeba było podjąć studia, bo teraz nie wiadomo było, jak to będzie. I studiuje sobie. W ławce siedzę z koleżanką, która mogłaby być moją córką i ma tyle lat, ile ja przerwy edukacyjnej.

Wypowiedź Łucji ukazuje nam inną, niż dzisiejsza, rzeczywistość. Badana nie odczuwała potrzeby studiowania, miała zagwarantowaną pracę. Poza tym — jak sama twierdzi — nie była wybitną uczennicą, a wtedy (początek lat 80. minionego stulecia) studiowały przede wszystkim osoby wybitne pod względem wyników w nauce. Długa przerwa edukacyjna wypełniona jednak była kursami zawodowymi, które poniekąd stanowiły namiastkę edukacji. Łucja uważa jednak, że „to nie była taka prawdziwa nauka”. Mówi to w odniesieniu do problemów, jakie pojawiły się w momencie rozpoczęcia studiów:

Łucja: Te kursy w pracy to niewiele mi dały i jak poszłam na pierwszy rok studiów, to ciężko było. Przez tyle lat się nie uczyłam, tak w szkole, że trudno było wpaść w ten rytm. Poza tym, no ja byłam dużo starsza niż inni i dłużej się uczyłam, niż ci młodzi, więcej czasu potrzebowałam niż oni, żeby się czegoś nauczyć. Ale to tylko na pierwszym roku. Potem jak się wprawiłam, to już mi bez problemów i bardzo dobrze szło.

Przerwa edukacyjna i wiek to, w opinii Łucji, dwa czynniki, które spowodowały, że na początku było trochę ciężko:

Łucja: Bardzo mnie to dużo pracy kosztowało na początku, po takiej długiej przerwie. Bardzo dużo, a moja ambicja nie pozwalała na to, żebym była nieprzygotowana, czy czegoś tam nie wiedziała, ale na pewno musiałam więcej czasu poświęcić, niż młodzi, którzy ten rytm nauki szkolnej mieli cały czas.

Podobną opinię wyraziła Kazimiera, uznając zarówno swój wiek (studia rozpoczęła, mając 40 lat), jak też długą przerwę edukacyjną (dwadzieścia jeden lat) za pewne utrudnienia. Kazimiera, podobnie jak Łucja, od razu po szkole średniej bez problemu znalazła pracę. Nie widziała potrzeby podejmowania edukacji. Zrobiła specjalizację pielęgniarstwa i jeden kurs zawodowy. Długa przerwa edukacyjna spowodowała, że na początku było jej bardzo ciężko:

Kazimiera: Najpierw było bardzo ciężko przyzwyczać się w ogóle i do toku nauczania, bo w szkole średniej to była jedna książka, jeden podręcznik i wszystko mówili, co mamy i z czego, i odkąd, dokąd przeczytać. A tu na ćwiczeniach wykładowcy podawali nam po dwadzieścia pozycji! I ja wpadłam w panikę: skąd ja to wezmę i kiedy ja to wszystko przeczytam. Byłam na początku przerażona.

Długą przerwę edukacyjną miała także Matylda. Od ukończenia studium pomaturalnego do podjęcia studiów w jej przypadku upłynęło aż, jak sama mówi, dwadzieścia pięć lat:

Matylda: Im dłuższy okres dzielił mnie od ukończenia szkoły, to, powiedzmy, moje wątpliwości, czy sobie poradzę, czy się sprawdzę, nie tyle rosły, co się ugruntowały.

Matylda, w odróżnieniu od Łucji, nie postrzega swojego wieku jako czynnika utrudniającego studiowanie. Nie podziela takich obaw, ponieważ cała ta długa przerwa edukacyjna wypełniona była samokształceniem, jak również kilkoma kursami zawodowymi. Z dalszej wypowiedzi wynika, iż szczególne znaczenie przypisuje ona jednak temu, że cały czas się uczyła, jak też związanej z wiekiem dojrzałości. Studia potraktowała jako pewien sprawdzian.

Dość długą przerwę edukacyjną miały też Magdalena i Helena, 12 lat. Nie odczuwały one jednak trudności wywołanych tak długą przerwą, świetnie odnalazły się w nowej roli i w nowym środowisku. Większym problemem była konieczność zmian w strukturze życia rodziny, pogodzenie wszystkich obowiązków i wygospodarowanie czasu na naukę. Zwłaszcza, iż zmiany te dotyczyły wszystkich członków rodziny: małżonka i dzieci. Nie trwało to jednak długo i — jak to określiła Magdalena — odbyło się bezkolizyjnie.

Maria marzyła o studiach, ale z powodu sytuacji finansowej rodziny nie mogła tego zrealizować. Musiała iść do pracy. Ponadto, trochę nie wierzyła w siebie:

Maria: Uważałam, że łatwiej znaleźć pracę, niż dostać się na studia.

Po 18 latach przerwy rozpoczęła studia z pewnymi obawami, czy sobie poradzi, czy nadąży ze wszystkim, czy nie trzeba będzie „zarywać nocy” i czy nie odbije się to na innych obowiązkach. Obawy te nie potwierdziły się. Okazało się, iż od pierwszych chwil świetnie sobie radziła, w czym — jak twierdzi — pomogła jej dojrzałość związana z wiekiem, podobnie jak to było w przypadku Matyldy.

W przypadku Krystyny również okazało się, że obawy wywołane szesnastoletnią przerwą edukacyjną nie były słuszne. Zresztą zaraz po maturze myślała o studiach, ale wtedy już bała się, czy sobie poradzi i nie podjęła starań. Podjęła pracę zawodową, która dawała jej satysfakcję. Niepewność w pracy spowodowała, iż zaczęła myśleć o studiach, ale decyzja ta była odradzana z powodu obaw. W jej przypadku obawy raczej dotyczyły uczenia się i zdawania egzaminów aniżeli godzenia obowiązków (nie ma rodziny). Nie była pewna, czy sobie poradzi. Jak się okazało, radziła sobie świetnie, od pierwszych zajęć.

Znacznie krótsze przerwy edukacyjne miały miejsce w biografii Mileny (8 lat), Gabrieli (7 lat), Zuzanny (6 lat), Agaty (rok). Gabriela obawiała się o to, czy odnajdzie się w grupie i znajdzie sobie „bratnią duszę”. Jak twierdzi, nie bała się samej nauki, bo przez cały ten okres dokształcała się zawodowo, więc była aktywna umysłowo.

Zuzanna miała 6 lat przerwy edukacyjnej. Jej doświadczenia są jednak zupełnie inne niż dotychczas przedstawiane. Zaraz po ukończeniu liceum złożyła dokumenty na filologię rosyjską, ale nie poszła na egzaminy. Nie była pewna, czy chce akurat taki kierunek studiować. Pięć lat później próbowała dostać się na socjologię, ale zabrakło jej punktów. Przez kolejny rok kontynuowała więc swoje dotychczasowe zajęcie: wychowywała dzieci, prowadziła dom. Wreszcie podjęła starania i dostała się na filozofię, pełna obaw. Nie dlatego jednak, że miała przerwę edukacyjną (nie wypełnioną jakimikolwiek kursami), tylko dlatego, iż uczelnia jej cieszyła się renomą, kierunek zaś uchodził za niezwykle trudny:

Zuzanna: Straszne było to przekonanie, które mi wpojono w liceum, że niewiele umiem i żeby wyznaczać sobie realne cele i nie porywać się z motyką na księżyc. Ta filozofia była czymś wymarzoną, ale przez pięć lat bałam się, że sprawdzi się opinia moich nauczycieli z liceum, że wcześniej, czy później, ale na pewno dam planę. Oni zniszczyli we mnie wiarę we własne możliwości. Okazało się jednak, że skończyłam z bardzo dobrymi wynikami.

Z wypowiedzi badanej dowiadujemy się, że obawy jej w głównej mierze były spuścizną, wyniesioną z liceum: brak wiary w swoje możliwości i brak pewności siebie. W dalszej wypowiedzi Zuzanna uznaje te 7 lat przerwy za czas przygotowania, zmian w psychice, które potrzebne były do podjęcia trudu studiowania. Kiedy już rozpoczęła studia, sama nauka i godzenie obowiązków w najmniejszym stopniu nie sprawiały jej trudności.

Przyczyna przerwy edukacyjnej Agaty wyłania się z charakterystyki kariery w szkole średniej, którą przedstawiłam w rozdziale 4.4.3. Agata, będąc w IV klasie, zaszła w ciążę. Jej przerwa edukacyjna spowodowana była zmianą miejsca zamieszkania, zamążpójściem oraz narodzinami dziecka. Jak sama twierdziła:

Agata: Potrzebowałam rok, żeby to wszystko ogarnąć, uporać się z tym swoim nowym życiem. Potrzebowałam czas, żeby wszystko zorganizować tak, żeby nikt nie był zaniedbany. Ale cały rok żyłam myślą, że niedługo zacznę studia, w wolnych chwilach przygotowywałam się do tego, głównie dużo czytałam.

W tym przypadku przerwa jest krótka, wywołana radykalnymi zmianami, jakie zaszły w życiu badanej. Właściwie ten rok przerwy to było raczej odroczenie studiów aniżeli rzeczywista przerwa. Agata cały czas była przekonana, że musi i podejmie studia. Tyle, że potrzebowała czasu, żeby poukładać sobie życie i wiedziała, że rok wystarczy jej na to.

Nieco wymykają się z klasyfikacji zaproponowanej przeze mnie na początku tego podrozdziału biografie Jowity i Emilii. Szczególnym przypadkiem jest Emilia, która podjęła studia zaraz po maturze, lecz w jej dalszej biografii przerwa edukacyjna występowała dwa razy. Po ukończeniu szkoły średniej dostała się na bibliotekoznawstwo i studiowała tam

jeden semestr. W trakcie drugiego semestru zrezygnowała ze studiów, ponieważ zaszła w ciążę i wyszła za mąż. Nie chciała kontynuować nauki. Po 7 latach przerwy ponownie podjęła studia. Tym razem na akademii ekonomicznej:

Emilia: Ale nie dotrwałam nawet do pierwszej sesji, trzeba było to rzucić. Dokończyłam złego wyboru, ekonomia to dużo matematyki, a ja się do tego nie nadaję. Nie umiem i nie lubię matematyki.

Zmuszona była przerwać studia, bo nie dawała sobie rady. Po dwunastu latach przerwy edukacyjnej ponownie podjęła studia. Tym razem pomyślnie przez nie przeszła i ukończyła je. Badana twierdzi, że to, że tak późno podjęła studia, jak też obawy, które temu towarzyszyły, wynikały z porażki, którą przeżyła, studiując na akademii ekonomicznej. To była największa porażka jej życia, bardzo ją przygnębiła i wywołała pewną niechęć do edukacji, spowodowaną zachwianiem wiary we własne możliwości. Emilia podkreśla też, iż jest z siebie dumna, że ukończyła te studia z bardzo dobrymi wynikami, mimo swego wieku. Sugeruje tym samym, iż wiek w jej przypadku stanowił czynnik wpływający na sposób funkcjonowania w roli studentki.

Biografia Jowity, podobnie jak Emilii, odbiega nieco od kształtu wcześniej opisywanych. W jej życiu nieco inaczej poukładał się rytm nauki i przerw edukacyjnych. Jowita, idąc do liceum, wiedziała, że chce studiować medycynę. Po zrobieniu matury zdała egzaminy wstępne. Nie została jednak przyjęta. Sytuacja taka powtórzyła się za rok. Jowita zdała egzaminy, ale nie dostała się, bo brakowało jej punktów. Nie mogła się z tym pogodzić. To była dla niej okropna porażka:

Jowita: Po tych wydarzeniach w moim życiu była przez kilka lat dziura. Ja się z tym nie umiałam pogodzić⁵.

Po piętnastoletniej przerwie edukacyjnej rozpoczęła naukę w dwuletnim policealnym studium zawodowym. Zdobyła zawód, w którym zaczęła pracować. Rozpoczęła też dość intensywne doksztalcanie zawodowe. Po trzech latach od ukończenia studium rozpoczęła studia wyższe. Badana zawsze, od dziecka aż do etapu studiów wyższych, osiągała najwyższe wyniki w nauce. Przerwa edukacyjna jako przerwa od czynności uczenia

⁵ Badana w dalszej części wywiadu opowiada, iż zabrakło jej punktów za pracę społeczną, pochodzenie oraz płeć (za płeć męską dawano więcej punktów). Zdając drugi raz, miała już więcej punktów za pracę społeczną w służbie zdrowia, bo cały rok pracowała jako wolontariuszka. Jednakże i tak było to mało. Badana próbowała się dostać na medycynę w 1979 i 1980 roku. Jak mówi, „to były takie czasy, że jakieś dziwne punkty, np. za pochodzenie, przekreśliły szanse wykonywania upragnionego zawodu: do dzisiaj mnie to boli i do dzisiaj nie znalazłam swojego miejsca w życiu. Ja czuję, że mam powołanie do tego zawodu”.

się, w jej opinii, nie miała bezpośredniego wpływu na studiowanie. Bardziej podkreśla wiek, fakt, że musi do czytania używać okularów, że szybciej się męczy, wolniej czyta.

4.5.2. Motywacja a wybór szkoły, kierunku i trybu kształcenia

W podrozdziale tym dokonam charakterystyki motywów wyboru studiów, które badane ukończyły. Pominę epizody pojawiające się w niektórych biografiach (np. Emilii czy Zuzanny), rozpoczęcie studiów i przerwanie ich czy nieudane próby dostania się na studia. Zajmę się tylko tymi wątkami, które jawią się jako pełen cykl studiowania, gdyż temu badane poświęciły najwięcej uwagi w swoich opowieściach, jest to również niezbędne do prowadzenia dalszych analiz tego etapu edukacji.

Wybór szkoły wyższej, zwłaszcza kierunku kształcenia, podobnie jak to było przy wyborze szkoły średniej, dla wielu badanych, choć nie wszystkich, był problemem, w rozwiązaniu którego czasem próbowały pomóc osoby trzecie. Jednakże na tym etapie edukacji sytuacje te wyglądały zupełnie inaczej, szczególnie zaś widoczne są ogromne różnice w motywacji (jest to w dużej mierze uzależnione od wieku, w niektórych przypadkach ma związek z przerwą edukacyjną).

Wybór kierunku studiów nie był problemem dla Lilianny — od dziecka wiedziała, że chce być lekarzem, i dla Anny — od dziecka wykazywała wyjątkowe uzdolnienia matematyczne, już w początkowym etapie liceum zaczęła poważnie myśleć o matematyce. Obie podjęły samodzielnie te decyzje. Obydwie poszły na studia dzienne, zaraz po maturze, co uwarunkowane było deklaracją rodziców, iż będą je dalej utrzymywać. Podobnie było u Wiktorii, tyle że rozważała ona dwie możliwości: prawo i pedagogikę. Wieloletnie bycie harcerką skłaniało ją do bycia pedagogiem, prawo zaś wynikało z tego, iż podobał jej się zawód adwokata. Los zdecydował za nią: w dniu egzaminów na prawo dostała ataku wyrostka robaczkowego i znalazła się w szpitalu. W efekcie dostała się na pedagogikę, bo tam był konkurs świadectw. Również studiowała dziennie.

Wybór studiów był przyczyną zaistnienia konfliktu w rodzinie Martyny. Chciała ona studiować wzornictwo. Bardzo ją interesował ten kierunek, miała ku temu predyspozycje (zdolności manualne odzwierciedlały się udziałem w konkursach plastycznych w liceum, ale bardziej jednak widoczne były w samodzielnie uszytych, bądź przerabianych ubraniach). Długo pertraktowała z rodzicami, ale ich sprzeciw był niezmienny. Nie pozwalali jej na taki kierunek studiów, pod groźbą zaprzestania jej utrzymywania. Na

przekór rodzicom wybrała filozofię, z czym wiązało się mieszkanie poza domem. Rodzice nie odzywali się do niej miesiąc, jednak dalej ją utrzymywali. Martyna ma żal do swoich rodziców za tą sytuację. Wybrała w końcu filozofię, coś co interesowało ją, ale rodzice przez długi czas okazywali niezadowolenie.

Agata już od liceum wiedziała, że chce studiować kulturoznawstwo. Wtedy rozbudziło się w niej zainteresowanie szeroko pojętą kulturą i aktywność w tym zakresie. Mając męża, dziecko, musiała podjąć pracę, a to oznaczało możliwość studiowania tylko w trybie zaocznym.

Helena podjęła studia związane z wykonywaną pracą zawodową. Myślała o tym od dawna, ale nie pozwalały na to warunki finansowe rodziny. Kiedy tylko pojawiła się taka możliwość, podjęła studia z doradztwa zawodowego. Było to to, o czym marzyła od dawna: by wieloletnią praktykę zawodową wzbogacić o przygotowanie teoretyczne. Bardzo podobna sytuacja miała miejsce u Mileny, scenariusz ten powtórzył się. Tyle tylko, że Milena musiała jeszcze nieco odczekać, aż dziecko podrośnie. Obydwie badane podjęły studia w trybie zaocznym, ponieważ pracują zawodowo.

W biografii Matyldy, Kazimierzy, Krystyny, u podstaw decyzji o podjęciu studiów na konkretnym kierunku leżała chęć zmiany dotychczas wykonywanego zawodu. Kazimiera w chwili podjęcia studiów pracowała w służbie zdrowia i zagrażało jej bezrobocie. Właśnie wizja bezrobocia wpłynęła bezpośrednio na moment rozpoczęcia studiów. Ponadto badana była już niezwykle zmęczona wykonywaną pracą, która miała charakter zmianowy. Krystyna również pracowała w służbie zdrowia, choć nie była bezpośrednio zagrożona bezrobociem, to po prostu chciała zmienić pracę. Nosiła się z myślą o podjęciu studiów od kilku lat, wreszcie, jak sama mówi, niespodziewanie do tego dojrzała. Matylda natomiast już zmieniła pracę i musiała zdobyć w tym kierunku wykształcenie. W chwili badania planowała, iż po zdobyciu tytułu magistra będzie mogła raz jeszcze zmienić pracę, gdyż miała taką szansę. W przypadku Matyldy istotną kwestią była także chęć sprawdzenia się na tym etapie edukacji, którą odczuwała od dawna. Czynnikiem, który zadecydował o podjęciu studiów w określonym momencie, był fakt, iż starsza córka zdała właśnie maturę i podjęła starania dostania się na studia. Nie udało jej się dostać na studia dzienne, zdecydowała się na zaoczne studia z resocjalizacji. Matylda również zdecydowała się na takie studia i przez pięć lat studiowała z córką, w jednej grupie:

Matylda: Nie był to do końca wymarzony kierunek, bo marzeniem była psychologia. Miałam jednak ogromną przyjemność studiowania ze swoją córką. To naprawdę przyjemne doznanie, myślę, że dla obu stron. Wspierałyśmy się wzajemnie, ale bardzo fajne było też to, że mogliśmy sobie na różne wspólne tematy dyskutować.

Doświadczenie Matyldy jest unikatowe. Przypisuje ona temu ogromne znaczenie. Jak twierdzi, służyło to osiąganym przez nie wynikom w nauce, ale także pozwoliło jej patrzeć na córkę jak na dorosłą kobietę. Matylda zaznacza też, że studiowanie z córką mobilizowało ją, było pomocne w chwilach choroby. Badana w trakcie studiów zapadła na chorobę nowotworową. Studia mimo choroby ukończyła w terminie.

Podjęcie studiów u niektórych kobiet także wiązało się z pracą zawodową, ale nie w tak bezpośredni sposób jak u Krystyny, Matyldy i Kaziemiry. U innych badanych przeważała dalsza perspektywa. Chciały one zdobyć inny zawód i wyższe wykształcenie, bo kiedyś może się to przydać. Ich sytuacja życiowa, sytuacja zawodowa w chwili podejmowania studiów nie wymagała tego, by robić to teraz. Jednakże ich świadomość zagrożeń rynku pracy i nieprzewidywalności zmian w tym obszarze spowodowały je do podjęcia takich działań. Tak było u Magdaleny, Marii, Łucji, Żanety, Gabrieli, Emilii, Jowity. W przypadku Jowity pojawia się jeszcze dodatkowa kwestia:

Jowita: Ja cały czas, od czasu porażki z medycyną, szukam swojego miejsca. Ja jestem bez przerwy niezadowolona z wszystkiego, nie mam takiego spokoju w sobie i to mnie tak męczy i pcha do działania. I te studia to też w ramach poszukiwań swojego miejsca na ziemi. Mam fajną pracę, jestem w tym dobra, ale to nie jest to. I szukam, i na szczęście lubię się uczyć.

Motyw poszukiwania, oprócz opisanych powyżej względów zawodowych, występuje także w biografii Gabrieli. Nie jest on jednak wiązany z uczuciem spełnienia, lecz próbą ukierunkowania się w obliczu wielości własnych zainteresowań:

Gabriela: Ja ciągle poszukuję. Moje życie to jest poszukiwanie nowych zainteresowań. Mnie ciągle coś interesuje, jedno mniej, inne bardziej, jedno dłużej, drugie krócej. Jak czuję, że tu się już nic nie dzieje, to zaczynam na nowo. Te studia to też poszukiwanie: nowej wiedzy, nowych możliwości zawodowych, ale także nowych ludzi.

Ciekawy jest przypadek Zuzanny. Nie miała ona sprecyzowanych zainteresowań. O studiach myślała już wcześniej: nieudana próba dostania się na filologię rosyjską, potem na socjologię. Wreszcie zdecydowała się na filozofię:

Zuzanna: Ja chciałam iść na studia. Nie bardzo jednak wiedziałam, na co. Pewnego dnia wypożyczyłam sobie informator i znalazłam tam opis filozofii. Czytałam to ze dwadzieścia razy i stwierdziłam, że idę na filozofię. Dziwne, ale wtedy to tak naprawdę to nie miałam pojęcia, czym jest filozofia, ale to był taki irracjonalny bodziec, takie przecucie. Czułam, że to jest to. I nie myliłam się, ta filozofia mnie zafascynowała. Było chwilami trudno, ale to było to. I ja wtedy zaczęłam osiągać sukcesy, bardzo dobre oceny. To pomogło mi otrząsnąć się z tego marazmu, jaki zostało na mnie liceum. Udowodniłam sobie i innym, że mogę skończyć filozofię na UJocie, z oceną „bardzo dobry” na dyplomie.

Przypadek ten jest tym bardziej ciekawy, bo w porównaniu do pozostałych biografii, z uwagi na to, że w ogóle nie pojawia się tutaj wątek pracy zawodowej jako czynnika w pewien sposób warunkującego wybór i podjęcie studiów na konkretnym kierunku. Badana do chwili wywiadu od momentu narodzin pierwszego dziecka, tj. od siedmiu lat nie pracowała zawodowo. Jej sytuacja finansowo-rodzinna spowodowała, iż badana prowadziła dom i zajmowała się wychowaniem dzieci. Sama wyraziła ciekawą opinię co do ewentualnej pracy zawodowej i przydatności do tego studiów z zakresu filozofii:

Zuzanna: Dzieci rosną i trzeba pomyśleć o pracy zawodowej, bo choć marna emerytura, to jednak emerytura, a na to trzeba popracować. No z tą moją filozofią to mogę pracować wszędzie i nigdzie. No w naszej rzeczywistości to raczej na pewno nigdzie. Trzeba będzie coś jeszcze zrobić, jakieś podyplomówki i wypuścić się za pracę, za miasto najpewniej.

4.5.3. Wypełnianie roli studentki a samopoczucie i samoocena

W zebranych przeze mnie materiale badawczym, na etapie szkoły wyższej zarysowują się dwie **tendencje zmian w funkcjonowaniu szkolnym** badanych kobiet. Wyłaniając te tendencje, użyję do ich określenia języka, którym posługiwały się same badane:

- uczennice słabe stają się dobrymi studentkami,
- uczennice dobre i bardzo dobre są bardzo dobrymi studentkami.

Różne trudności, życiowe, zdrowotne, które na poprzednich etapach edukacji były utrudnieniem w funkcjonowaniu szkolnym badanych, na tym etapie odbierane są jako czynnik mobilizujący.

Wszystkie badane przeze mnie kobiety osiągały dobre i bardzo dobre wyniki na studiach. Nawet te, które — jak same to określały — w poprzednich etapach edukacji nie należały do uczennic dobrych i najlepszych. Właściwie tylko w przypadku Anny i Żanety tendencja ta ma inny charakter. Studiując, osiągają one takie same wyniki w nauce, jak w szkole średniej (dobre, przeciętne). W tym zakresie nie zaszły zmiany. W żadnej z biografii nie zarysowała się tendencja odwrotna: pogorszenie wyników w nauce na etapie studiów.

Na studiach znacznie lepsze wyniki w nauce, w porównaniu z poprzednimi etapami edukacji własnej, osiąga Zuzanna, Łucja, Maria, Liliana, Helena, Milena, Kazimiera, Magdalena i Emilia. Należy zaznaczyć, że u niektórych występowała dość krótka faza adaptacji, której towarzyszyły pewne trudności, o czym pisałam w rozdziale 4.5.1. Jednakże trwała ona krótko i nie odzwierciedliła się w ocenach, a raczej jedynie w subiektyw-

nym odczuciu. Wyniki bardzo wysokie, takie same jak w liceum i szkole podstawowej, osiągała Jowita, Matylda, Krystyna, Gabriela, Wiktoria, Martyna. Podobnie Agata, która w liceum była bardzo dobrą uczennicą, choć w IV klasie nastąpił chwilowy spadek tego poziomu, o czym pisałam w rozdziale 4.5.1.

W opowieści Magdaleny znajdujemy jej własną interpretację faktu osiągnięcia wysokiego poziomu wyników w nauce:

Magdalena: Te studia są dla mnie taką odskocznią od problemów dnia codziennego. Nie musiałam iść, ale chciałam. Ja lubię się uczyć i choć nie spodziewałam się tego, to okazało się, że dostaję prawie same piątki. Zupełnie inaczej niż w liceum i podstawówce, choć wtedy naprawdę dużo się uczyłam. Myślę, że pomagają mi w nauce moje doświadczenie zawodowe, bo trochę nauczyło mnie to wiary w siebie, ale i to, że już trochę tego życia przeżyłam. Dobrze zdawane egzaminy, to, że mi się fajnie układa z koleżankami i kolegami i że wykładowcy umieli docenić to, że przykładałam się do nauki, to mnie jeszcze bardziej motywowało.

Wypowiedź Magdaleny wskazuje na czynniki, które — jej zdaniem — przyczyniały się do osiągnięcia wysokich wyników w nauce. W następnych zdaniach wypowiedzi badana ukazuje nam szerszy kontekst swojej życiowej sytuacji. Odnajdujemy też skutki, jakie pojawiają się właśnie na skutek osiągnięcia przez nią dobrych ocen:

Magdalena: Mój syn bacznie mnie obserwował cały czas. I widzę, że te moje studia to zmobilizowały go. Odkąd ja się uczę, to on też częściej siedzi przy książkach. I on bardzo się cieszy, jak ja dostanę piątkę, od razu dziewczynie swojej SMS-a wysyła. W szkole to wiem, że też czasem kolegom się chwali, że jego mama ma piątki. Zaraz po tym, jak się wyprowadziliśmy z synem od męża, to kilka dni później miałam egzamin, dosyć trudny. I dostałam piątkę. A syn wtedy przytulił się do mnie i mówi: „mama, jestem z Ciebie dumny! Tyle masz na głowie: dom, praca, ja i jeszcze te problemy z ojcem, a ty dajesz radę piątkę dostać”. I wiem, że jego to mobilizuje, bo im bliżej matury, to mniej się boi, ale zaczął się naprawdę dużo uczyć.

Osiągnięcia Magdaleny mobilizują syna do nauki. Magdalena daje synowi pozytywny przykład. Właśnie kłopoty życiowe, a dokładniej z mężem alkohikiem, były przyczyną wyprowadzenia się Magdaleny razem z synem do innego mieszkania. To zdarzenie pokazuje, że w biografii badanej widoczna jest także druga tendencja zmian, o której pisałam na początku niniejszego podrozdziału. Trudności życiowe Magdaleny mobilizują ją do większego wysiłku edukacyjnego:

Magdalena: Szkoła pomogła mi przeżyć te problemy z mężem. Bo im było gorzej, tym więcej się uczyłam, żeby tylko już nie myśleć o tym, co on do mnie mówi i co robi. Poza tym nie mogłam dać mężowi tej satysfakcji i przerwać studiów, bo wtedy by dopiero się na mnie wyżywał, że nie poradziłam sobie i w ogóle. Nie mogłam mu się dać zgnębić. Poza tym ja synowi chciałam pokazać, no że jak ojca już ma takiego a nie innego, to chociaż mamy się nie musi wstydić. I pokazać mu, że silna jestem, że się nie dam, żeby wiedział, że ma we mnie oparcie, bo on zaczął w choroby uciekać.

Z wypowiedzi tej odczytujemy, jak doniosłe znaczenie miały wyniki w nauce Magdaleny, ale przecież w ogóle jej postawa edukacyjna i życiowa. Edukacja w rękach badanej była narzędziem do osiągnięcia celów, które postawiło przed nią życie: pokazanie synowi, że jest silna, że ma w niej oparcie. Badana w ten sposób próbowała zrekompensować synowi braki wynikające z faktu, iż rodzina stała się dysfunkcyjna, na skutek choroby alkoholowej męża. Magdalena twierdzi, że studia pozwoliły jej się sprawdzić. Sprawdziła się bardzo dobrze, co zaprocentowało w jej życiu także poza obszarem edukacji. To spowodowało, że podniosła się jej samoocena. Często podkreśla, że studia odegrały ogromną rolę, wtedy kiedy miała poważne problemy z mężem:

Magdalena: Gdyby nie studia, zajęcia w soboty i niedziele, to, że trzeba było się przygotować do nich, także koleżanki i koledzy, że rozmawiałam z nimi o innych sprawach, to inaczej bym zwariowała. Miałam nawet przez pewien okres czasu myśli samobójcze. Tylko studia i syn trzymali mnie przy życiu.

Studiowanie i osiągnięte wyniki w nauce miały duże znaczenie także w biografii Łucji:

Łucja: Jestem dobrą studentką, bo teraz w tym roku, co się skończył, to tylko jedną czwórkę plus miałam, a reszta to same piątki. Na dyplomie ze studiów licencjackich to miałam piątkę i też wysoką średnią. Ja jestem wdową, sama wychowuję dzieci i staram się dawać im dobry przykład. Ja jestem ojcem i matką i jeszcze studentką. Moje dzieci to widzą, widzą, że dla mnie też edukacja jest ważna, mimo że mam już swoje lata i tyle obowiązków. I odkąd się uczę, to moje dzieci też przynoszą lepsze oceny. I już nie muszę płacić za ich korepetycje. I dlatego ja muszę się starać i te piątki przynosić, bo jak ja dzieciom kiepskie oceny pokażę?

Między biografią Łucji i Magdaleny można dostrzec pewną analogię. Obie swoją postawą edukacyjną chcą pozytywnie wpływać na swoje dzieci. Swoją edukację traktują jako narzędzie pomocne w wychowywaniu dzieci. Jest to zatem dość szerokie postrzeganie własnej edukacji, następuje przeniesienie wartości edukacji na sferę życia rodzinnego. Piątki są ważne, przynoszą im satysfakcję, ale przede wszystkim pozytywnie wpływają na dzieci. Można też zauważyć, iż obie te badane swoją edukacją próbują też poniekąd rekompensować dzieciom sytuację rodzinną: Łucja — brak męża, Magdalena — problemy, których źródłem jest alkoholizm męża.

W ciekawy sposób o swoich osiągnięciach i płynącej z tego satysfakcji opowiadała Jowita:

Jowita: Kilka razy udało mi się być w pierwszej dziesiątce najlepszych studentów w szkole. Kiedyś przez rok dostałam stypendium, nie musiałam płacić za studia. Dostałam od pana rektora pismo gratulacyjne. No i było to bardzo miłe, tyle że ja zawsze miałam tylko piątki, więc dla mnie to jest takie normalne. No ten list to pierwszy raz mi się zdarzyło i to mnie ucieszyło, zwłaszcza reakcja moich synów, jak go zobaczyli. No, a ja po prostu się uczę, bo coś muszę robić, żeby jakiś spokój w końcu znaleźć i swoje miejsce w życiu. Ciągle tego szukam.

Jowita zawsze osiągała najlepsze wyniki w nauce i — jak mówi — jest już do tego przyzwyczajona, to jest dla niej takie normalne. Cieszy ją jednak to, że inni to doceniają, rektor, dzieci. Edukacja w życiu Jowity to poszukiwanie własnego miejsca, które trwa niezmiennie od porażki ze studiami medycznymi.

Studia dawały satysfakcję wszystkim badanym kobietom, mniejszą czy większą, ale wszystkim. Badane były zadowolone z wybranego przez siebie kierunku, co zdaniem większości wynika z tego, iż samodzielnie go wybrały, zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i potrzebami. Pewien cień niezadowolenia znaleźć można jedynie w biografii Żanety. Jest ona zdania, iż zbyt mało jest w programie studiów praktycznego przygotowania do zawodu:

Żaneta: No my tu poznajemy tylko teorię. Teoria jest teorią, a praktyka praktyką. My dopiero po studiach zobaczymy, jak jest w praktyce, a szkoda. Jest duży rozdźwięk między teorią, tym jak powinno być, a praktyką, czyli tym jak jest w naszej polskiej rzeczywistości. Szkoda, że jeszcze na studiach tej weryfikacji nie zobaczymy, bo to mogłoby być na pewno pomocne.

W biografii Żanety już od przedszkola zarysowuje się to, iż jest ona nastawiona na działanie, na aktywność. To wyjaśnia po części jej opinię, choć mówi również, że to wynika z jej dotychczasowych doświadczeń zawodowych.

4.5.4. Uczestnictwo w grupie, wchodzenie w relacje

W biografjach badanych kobiet jako wątek ważny pojawia się uczestnictwo badanych kobiet w grupie. W opowieściach kobiet wiele miejsca poświęcono relacjom koleżeńskim, budującym się więziom międzyludzkim czy w ogóle uczestnictwu w grupie i związanych z tym aspektów. W kilku biografjach rola studentki w dużej mierze postrzegana jest przez pryzmat uczestnictwa w grupie, która ma wspólny cel: uczenie się.

W biografii Zuzanny mocno podkreślone zostało, że dla niej w studiowaniu, oprócz nauki, bardzo ważne jest samo przebywanie w grupie, z innymi ludźmi, którzy też chcą się uczyć i też interesują się filozofią:

Zuzanna: Jak jadę na zajęcia, to tak trochę inny świat tam mam. Tam nie rozmawiam o dzieciach, o ich szkole, czy tam takich duperelach domowych. Ja nie mogę się nieraz doczekać, kiedy będzie sobota i pojedę do Krakowa, spotkam swoich kolegów i będziemy rozmawiać o różnych rzeczach interesujących. Mamy swoje tematy, ulubione miejsca, gdzie chodzimy na kawę. To jest dla nas taka odskocznia, te nasze zajęcia, i te nasze spotkania koleżeńskie.

Zuzanna bardzo ceni swoją grupę. Spotkania na zajęciach i po zajęciach pozwalają jej oderwać się od zwykłej codzienności, która — jak sama mówi — jest trochę nudna i monotonna.

Podobnie swoje studiowanie postrzega Magdalena, która równie pozytywnie odbiera swoją grupę:

Magdalena: Relacje z kolegami i koleżankami mam dobre. Jest grupka koleżanek, z którymi utrzymujemy kontakt także po zajęciach. Czasem się spotkamy, a czasem tylko dzwonimy, wysyłamy SMS-y czy e-maile. Pomagamy sobie wzajemnie, pożyczamy materiały, a jak trzeba to się spotykamy i wzajemnie sobie tłumaczymy. I to jest tak, że żadna z nas nigdy nie jest sama z tymi studiami i z tą nauką. Ja mam kłopoty z mężem i w pewnym momencie się załamalam, nie chciało mi się nic robić. One mi jednak nie popuściły, mobilizowały mnie i pomagały, choć też mają swoje problemy. W sumie to w końcu te studia to stały się taką odskocznią od tych problemów. Bo z ochotą jechałam na zajęcia, spotkać się z innymi ludźmi, porozmawiać o innych problemach. Ja, zamiast siedzieć w domu i myśleć tylko o problemach i załamywać się, to myślałam o studiach, uczyłam się i czekałam, kiedy pojedę na zajęcia i wyrwę się z tych problemów.

Podobnie jak u Zuzanny, tak w wypadku Magdaleny studia są odskocznią od rzeczywistości. Tyle że w jej przypadku nie od nudnej, monotonnej rzeczywistości, lecz od poważnych problemów rodzinnych. Tym, co szczególnie ceni, są relacje z koleżankami, a dokładnie ich postawa wzajemnego wsparcia i udzielanej pomocy.

Tym, co szczególnie ceni w studiowaniu Emilia, jest fakt, że studia pozwalają przebywać z młodszymi od siebie:

Emilia: Ja mam w grupie raczej młodsze osoby. Tylko ja i dwie koleżanki to jesteśmy po czterdziestce, a reszta to grubo przed trzydziestką. I to jest bardzo fajne i cenne. Co mnie zaszokowało, a potem odmłodziło to to, że nie było żadnej bariery wieku, żadnych podziałów na starszych i młodszych. Od razu po imieniu sobie mówiliśmy i ja nawet nie odczułam, że jestem o dwadzieścia lat od kogoś starsza. I to pozwalało mi tak trochę się odświeżyć, bo rozmawiając z młodymi, obserwując ich, to w pewnych kwestiach moje poglądy uległy zmianie, a co najbardziej mnie cieszy, to fakt, iż stałam się bardziej tolerancyjna i otwarta.

Emilia podkreśla, że różnica wieku była dla niej czynnikiem wywołującym pozytywne zmiany. Mówi o tym, że przebywanie z młodszymi nieco ją odświeżyło (poglądy, przekonania), a tym samym odmłodziło. Emilia mocno podkreśla też znaczenie grupy, a dokładnie wsparcia, jakiego udzielali sobie wzajemnie jej członkowie:

Emilia: Dużym bodźcem była dla mnie grupa. Ja po swojej wcześniejszej porażce to nie wiedziałam, czy skończę te studia. Grupa to jednak wspaniali ludzie, bardzo pomocni, bardzo życzliwi. Świetnie się dogadywaliśmy, dzieliliśmy pracę, kto biegnie po bibliotekach, kto ściąga coś z Internetu, kto pomaga, komu i tak dalej. I ci ludzie to był największy bodziec do skończenia tych studiów.

Emilia, o czym pisałam już wcześniej, przerwała studia na akademii ekonomicznej, ponieważ nie dawała sobie rady. To była jej pierwsza poważna porażka w życiu i bardzo mocno ją przeżywała. Tym bardziej docenia pomoc koleżeńską, która trwała przez cały okres studiów, i dzięki której mogła pozbyć się lęku, czy uda się skończyć studia.

Kazimiera również znacząco docenia pomoc koleżeńską, płynącą z grupy, w tym także od osób dużo młodszych. Kazimiera jest rówieśnicą Emilii i bardzo podobnie odbiera kwestię zróżnicowania wiekowego grupy:

Kazimiera: Stwierdziłam, że jednak ci młodzi całkiem nas traktują normalnie i my ich też, nie ma jakiejś różnicy, odgradzania się. No i że to pomoc jest. W sumie ci młodzi to nie mają jeszcze rodzin i mieli więcej czasu na szukanie materiałów. I zawsze dawali nam kserować, a myśmy też starali się im pomagać. To w sumie była bardzo duża pomoc koleżeńska. Ja już kończę studia i chyba będzie mi brakowało tego kontaktu z młodymi.

Matylda, podobnie jak Emilia, również uważa, że studia odmłodziły ją, choć jej sytuacja życiowa jest zupełnie inna niż Emilii:

Matylda: Myślę, że kontakt z młodszymi ludźmi działa ożywczo. Większość moich kolegów i koleżanek z grupy są w wieku mojej córki albo odrobinę tylko starsi, to bombardowana jestem podejściem do życia i cechami charakteru specyficznymi dla młodych. To sprawiało, że nabierałam optymizmu. Doceniłam to w sposób szczególny, kiedy znowu zachorowałam. Nie zapominając przez co muszę przejść i z czym się zmierzyć, mając raka, regularnie dostawałam zastrzyk energii. Nie przerwałam studiów mimo choroby, bo bałam się, że się załamie, jak nie będę spotykać tych ludzi i czerpać z nich optymizmu. Oni działali na mnie chyba lepiej niż jakaś kuracja odmładzająca w dobrym kurorcie. Naprawdę sprawiało mi to wielką radość. I przeszłam przez najgorsze, bo miałam przy sobie córkę i tych wspinających młodych ludzi. I ja też teraz jestem młoda, choć mam czterdzieści siedem lat!

Matylda w wypowiedzi swej zaznacza, że przebywanie z młodymi ludźmi odmłodziło ją. Pokazuje też, że młodość jej kolegów i koleżanek z grupy, ich optymizm i bardzo dobre relacje z nimi pomogły jej w walce z chorobą, dodawały jej sił. Matylda ukazuje tym samym, jak doniosłą rolę odegrała jej grupa ze studiów, tworzące ją osoby. W dalszej części wypowiedzi jednak wyjaśnia, że to nie chodzi o okazywane jej współczucie czy wspieranie jej w walce z chorobą. Dla niej cenniejsze było to, że wspierali ją i motywowali do wysiłku studiowania, do normalnego funkcjonowania.

Maria również „odmłodziła”, studiując. Wspomina ona jeszcze o innym aspekcie studiowania z młodszymi od siebie, o rywalizacji:

Maria: Teraz jak jadę na uczelnię, to się czuję młodo, jakbym miała dwadzieścia lat. Ja nie myślę jak czterdziestoczteroletnia mama trójki dzieci i świeżo upieczona babcia, tylko jak młoda studentka. Człowiek odmładza się tym studiowaniem, tym uczeniem się, kontaktami z młodymi ludźmi. Jest między nami trochę takiej rywalizacji, między młodszymi i starszymi, w kwestii ocen. Ale to jest taka zdrowa rywalizacja, bo wzajemnie się mobilizujemy. Fajne to jest, ja też w tym uczestniczę.

Z opowieści Marii wyłania się cel tejże rywalizacji. Ma ona służyć uświadomieniu młodszemu i starszemu, że wiek to nie jest ten czynnik, który nie pozwala osiągać wysokich wyników w nauce osobom nieco starszym. Jak sama Maria mówiła, starszych studentów wzmacniało to i motywowało,

a młodszym nie pozwalało patrzeć na starszych kolegów jako na tych, którzy mają już znacznie mniejsze możliwości, z racji wieku.

W pamięci innych badanych również ważne miejsce zajmuje grupa i wzajemne relacje koleżeńskie, jako niezwykle ważne aspekty studiowania. We wszystkich biografiach zapisały się one pozytywnie, wspomniane są jako miłe. Tak jest w przypadku Marii, Łucji, Krystyny, Jowity, Gabrieli, Agaty, Heleny, Żanety, Mileny. W biografii Wiktorii relacje koleżeńskie na studiach zaowocowały nawet wieloletnimi przyjaźniami.

Biografia Anny odbiega w tym zakresie nieco od dotychczas przedstawionych. Anna dopiero na trzecim roku studiów zżyła się nieco ze swoją grupą i zaczęła nawiązywać bliższe relacje z jej członkami. Przez pierwsze dwa lata alienowała się, nie odczuwała potrzeby, by uczestniczyć w życiu grupy. Wynikało to z tego, że przez pierwsze dwa lata nie była zadowolona ze studiów, z uczelni. Wyboru tego dokonał poniekąd jej ojciec: Anna po maturze zdawała na uniwersytet i na politechnikę. Atmosfera na egzaminach na politechnikę znacznie bardziej była korzystna i budująca aniżeli na uniwersytecie. Anna dostała się na obie uczelnie, jednak przed ogłoszeniem wyników wyjechała na wakacje i rodzice nie mieli z nią kontaktu. Wtedy przyszło pismo z politechniki i z uniwersytetu. Na politechnice żądano oryginalnych dokumentów, które Anna złożyła na uniwersytet. Tata zdecydował, że nie zawiezie tych dokumentów, zostawi je na uniwersytecie, tam Anna będzie studiowała. Anna po przyjeździe nie mogła nic już zmienić, choć wołałaby studiować na politechnice. Dopiero na trzecim roku studiów pogodziła się ze swoją sytuacją. Wtedy minęły trudności w nauce i zaczęła nawiązywać kontakty w grupie, zaangażowała się. Od tego momentu było „pozytywnie”. W opowieści tej widoczna jest przyczyna postawy, którą początkowo przyjmuje Anna: niezadowolenie ze swojej sytuacji i wywołana tym pewna blokada, postawa wycofania.

4.5.5. Wartość i znaczenie edukacji w opinii badanych

W zgromadzonych i poddanych analizie biografiach w sposób znaczący zarysowały się wątki dotyczące opinii badanych o edukacji. Opinie te najczęściej wyrażane były przy opowieści o studiach wyższych.

Dla Agaty edukacja jest tym, co pozwala jej rozładować energię, ale i spełniać się:

Agata: Edukacja, uczenie się pozwala mi rozładować energię, która mnie roznosi. Edukacja daje mi większy upust i przynosi większą satysfakcję niż na przykład ćwiczenia fizyczne. Ja jestem leniwa i nie przepadam za sportami. Edukacja daje mi upust i to jest dla mnie sposób na to, żeby się rozwijać. Ja

zawsze byłam ciekawska i interesowałam się wieloma rzeczami. Dla mnie zawsze ważne było, żeby iść do przodu, żeby zachować świeżość umysłu. Edukacja to jest rodzaj samorozwoju, zwłaszcza w dorosłości. No i mogę się spełniać, sprawdzać.

Agata edukację traktuje jako sposób organizowania życia i zarazem możliwość sprawdzania się. Zaraz po ukończeniu studiów, od semestru zimowego podjęła studia podyplomowe. Kierowały nią dwa motywy: brakowało jej nauki, uczenia się i zajęć na uczelni (miała jeden semestr wolny). Drugi powód ma nieco inny charakter. Agata ukończyła studia z niesatysfakcjonującym ją wynikiem. Na dyplomie miała trzy plus, tak nisko oceniono jej pracę, z czym ciężko było jej się pogodzić, bo promotor cały czas chwalił ją za pracę, nie zgłaszał uwag. Oceny recenzentów jednak były niskie, promotor nie wyjaśnił jej przyczyny tak niskiej oceny. Poczula się skrzywdzona i ośmieszona, tym bardziej że przez całe pięć lat studiów dostawała bardzo dobre oceny. Studia podyplomowe miały być sposobem na zrehabilitowanie się:

Agata: ...i dlatego, żeby sobie udowodnić, że jestem jednak dobra, a nie na trzy plus, to zdecydowałam się na studia podyplomowe. I te studia już kończę i dają mi one ogromną satysfakcję, taką edukacyjną, bo każdy egzamin, każde zaliczenie, to ja dostaję tylko piątki. Więc ta moja pasja, ta moja wiedza, ma przełożenie na oceny. I to mi sprawia ogromną satysfakcję.

Kolejne studia służyć miały poprawieniu samopoczucia i samooceny, zepsutych niską oceną za pracę magisterską. Agata nie bała się kolejnej porażki, gdyż uważała, że nie zasłużyła wtedy na tak niską ocenę, znacznie wyżej oceniała swoją wiedzę. Na tej podstawie podjęła ryzyko, które w sumie stwarzało jej szansę rehabilitacji. Tak też się stało. Ukończyła studia podyplomowe z wynikiem „bardzo dobry” i średnią 5,0.

Bardzo rozbudowany wątek wartości edukacji zawierają opinie Marii i Magdaleny. W jednej z wypowiedzi Marii jest informacja na temat wpływu edukacji na pozostałe sfery życia:

Maria: Edukacja ma duży wpływ na pracę zawodową i na życie. Przez edukację to człowiek uczy się wybierać w życiu rzeczy ważne, a nie hołduje błahostkom, typu sprzątanie i tak dalej. Studiując pewne przedmioty, to przez to stałam się mniej nerwowa, lepiej umiem dokonywać wyborów w tych dwóch zakresach. Edukacja nauczyła mnie cieszyć się z małych nawet sukcesów, np. zdanego egzaminu. W domu przy garach tego nie było. Będąc mamą dorosłych dzieci, studiujących, to jestem na ich poziomie, bo też studiuję i przez to mamy wspólny język.

Podkreśla ona w pewien sposób uniwersalność wiedzy, wykształcenia. Maria podkreśla bowiem fakt, że edukacja w znaczący sposób wpływa na inne dziedziny życia: rodzinę, pracę zawodową. Pokazuje ona, że, jej zdaniem, edukacja ma znaczenie szersze aniżeli wyposażanie w wiedzę na konkretne tematy:

Maria: Wydaje mi się, że edukacja może być narzędziem do kreowania siebie, że można ją wykorzystać do stawania się lepszym i mądrzejszym. Dotyczy to zarówno dzieci, młodzieży, ale w szczególności dorosłych, bo my jesteśmy bardziej świadomi. Współczesny człowiek ma szeroki dostęp do edukacji, np. Internet czy różne szkoły, których jest wiele. To powoduje, że ma szansę działać i przeżywać sukcesy i tą drogą przejść przeobrażenie od kopcuszka, do księżniczki, jak w *Pigmalionie*.

Edukacja, w opinii Marii, jest narzędziem, którym można się posłużyć po to, by stać się lepszym, mądrzejszym. Edukacja pozwala przeżywać sukcesy, zwłaszcza współcześnie, gdy jest ogólnie dostępna.

Z wypowiedzi Magdaleny również wyłania się podobny obraz: edukacja przenika pozostałe zakresy życia:

Magdalena: Edukacja to odbija się w każdej dziedzinie mojego życia. I w kontaktach z synem, i w relacjach z mamą, i nawet z mężem mi to pomogło. I w pracy też, lepiej potrafię budować te relacje i lepiej mi się z niektórymi pracuje. Z synem zawsze miałam dobry kontakt, ale teraz to od tej pedagogiczno-psychologicznej strony więcej wiem i wykorzystuję to, zwłaszcza że on jest teraz w wieku dojrzwania, a tu takie trudności w domu. Na zajęciach było trochę o problemach rodziny i o alkoholizmie też. Te treści ze szkoły pomogły mi zrozumieć to, że ja wcale nie muszę tak żyć, że jakość mojego życia zależy tylko i wyłącznie ode mnie. Że jeżeli coś jest nie tak, nie wolno siedzieć beczynnie i się modlić: „boże, czy on mnie zabije, czy mnie nie zabije, czy pościę choć trochę, czy znów nie”. Moje studia to mnie nauczyły, że nie wolno czekać biernie, tylko trzeba zacząć coś robić. Wziąć w swoje ręce swoje życie. Wyprowadziłam się z synem od męża i to nim wstrząsnęło, a jeszcze bardziej to, że ja mu pomagam, namówiłam go i chodzę z nim na terapię. Nie odwróciłam się od niego.

Magdalena postrzega wartość edukacji przede wszystkim poprzez pryzmat swoich problemów małżeńskich, które bardzo mocno zdeterminowały jej życie. Magdalena nie wprost mówi, iż z edukacją w dużej mierze wiąże się wzrost samoświadomości i zdolności kierowania własnym życiem, a więc ukazuje ogólnorozwojową funkcję edukacji.

W kilku biografacjach wartość edukacji przede wszystkim to, że podnosi ona możliwości i jakość funkcjonowania człowieka, począwszy od rynku pracy, a skończywszy na rozumieniu tego, co się wokół dzieje, a także umiejętności pomocy i wspierania bliskich:

Kazimiera: Edukacja, zwłaszcza ta w okresie życia dorosłego, bardzo pozytywnie na mnie wpłynęła. Poszerzyła znacznie moje horyzonty, bo ja dzisiaj inaczej patrzę na świat, niż przed podjęciem studiów. Przede wszystkim jednak stworzyła mi nowe możliwości: zmiana zawodu. Ale to nie byłoby ważne i możliwe do realizacji, gdyby we mnie samej nie zaszły pewne zmiany. Stałam się otwarta, szczerza. Stałam się po prostu sobą. I teraz to jestem gotowa zmienić swoją pracę, a poprzez to trochę swoje życie.

Krystyna: Edukacja ma wpływ na każdą dziedzinę życia. Ucząc się, to człowiek tak ogólnie rozwija sobie horyzonty i to potem procentuje w pracy zawodowej, w rodzinie. Bo więcej się wie, ale i bardziej krytycznie podchodzi się do wielu spraw. No człowiek nie może stać w miejscu, musi się rozwijać, bo świat biegnie do przodu.

Gabriela: Edukacja ma wpływ na życie, bo dzięki edukacji następuje rozwój. I zawodowy, i osobowościowy. Praktycznie bez edukacji to człowiek żyje w zastoju. Edukacja daje mi wiedzę, ale także orientację, świadomość.

Łucja: No dzięki temu, że studiuje, że się uczy, to człowiek rozumie sprawy, o których nie miało się wcześniej zielonego pojęcia. No i człowiek może porozmawiać na wiele tematów. Gdybym wcześniej uczyła się niektórych przedmiotów, na przykład psychologii, to człowiek inaczej pokierowałby swoim życiem, a na pewno mniej błędów popełnił. Może lepiej by się umiało dzieci wychować i pokierować je życiowo. Na pewno edukacja to daje też możliwości zmieniania czegoś w swoim życiu i trochę o poczuciu bezpieczeństwa też przesądza, bo ja teraz wiem, że nie stracę pracy jako pierwsza. Mam dzieci i ciągle o nich myślę i może jednak pójdę jeszcze na podyplomówki.

Niezwykle ciekawą opinię na temat edukacji, jako czynnika zmian osobowościowych oraz jej roli w kreowaniu drogi zawodowej, wyraziła Jowita.

Jowita: Edukacja jest bardzo człowiekowi potrzebna, bo dzięki temu człowiek może sam siebie wyleczyć z pewnych kompleksów, może się dowartościować, poznać innych ludzi, dzięki czemu coś tam może tworzyć dalej. Wiele można zrozumieć. Edukacja jest ważna niezależnie od wieku, ale w naszym społeczeństwie panuje taki pogląd, że ludzie dorośli i starsi to już nie muszą, albo nie mogą się uczyć. I nie korzystają z edukacji.

W swej wypowiedzi Jowita podnosi problem kulturowego uwarunkowania postawy edukacyjnej ludzi, pewnych stereotypów dotyczących wieku i uczestnictwa w edukacji. Uważa, iż one ograniczają ludzi, przeszkadzają im w podjęciu tego wyzwania. Podkreśla, że za pomocą edukacji człowiek może zmieniać siebie na lepsze, czego przykładem jest sama:

Jowita: Ja sobie zdaję sprawę, że ja jestem niedoskonała, ile mi brakuje, ile umiem i ile się jeszcze muszę nauczyć. Muszę się uczyć, bo inaczej zacznę się cofać.

W podobny sposób postrzega rzeczywistość Emilia. Jej zdaniem, edukacja ma ogromne znaczenie, zwłaszcza w odniesieniu do pewnych uwarunkowań narodowych:

Emilia: My jesteśmy takim narodem, który próbuje pouczać, moralizować, przekonywać do swojego stanowiska. Zapominamy natomiast o tym, że warto jest także posłuchać innych, poczytać, zobaczyć coś z innej strony, a dopiero wyrażać sądy. Edukacja jest receptą na krótkowzroczność, brak tolerancji i zrozumienia. Ja zaczynałam studia jak miałam trzydzieści dziewięć lat i wydawało mi się, że dysponuję już takim doświadczeniem życiowym, że niewiele mnie można zmienić. A to nieprawda i daję sobie głowę uciąć, że nawet uniwersytety trzeciego wieku też mogą i zmieniają ludzi. Tych, którzy chcą tą wiedzę przyjąć i zrozumieć. Oprócz szkoły w tej kwestii dochodzą jeszcze media, prasa, telewizja, bo tam też ma miejsce edukacja, czy nawet zwykłe rozmowy z innymi ludźmi. Ale szkoła jest w tej kwestii nadrzędna. Człowiek nie jest w stanie ogarnąć swoim małym rozumkiem całej wiedzy. To, że się uczy, że się stara, to daje mu odwagę i potrafi wyrazić swoje zdanie. Ucząc się, stale ma szansę coraz lepiej poznawać i rozumieć ten świat.

W trzech biografiach, Wiktorii, Anny i Martyny, pojawia się wątek studiów doktoranckich jako kolejnego etapu edukacyjnego. We wszystkich przypadkach studia te są konsekwencją określonego sposobu postrzegania edukacji, uznania jej wysokiej wartości i jednocześnie przejawem ugruntowanej otwartej postawy życiowej, w której mocno zaznacza się potrzeba samorozwoju. Różne były jednak drogi podejmowania tej decyzji i funkcjonowania w tej roli. Ciekawą drogę przeszła Wiktorija:

Wiktorija: Sama chciałam iść na studia doktoranckie, chociaż nie pamiętam tego momentu, kiedy to we mnie dojrzało. Wcześniej to nie zastanawiałam się nad tym głębiej, traktowałam to jakoś tak prestiżowo raczej, że to jest takie fajne, nie pospolite, że to można nazwać, że to są studia, a na początku to nie czułam, że coś studiuje. Potem to jednak zmieniło się, dotarło do mnie, że to studiowanie to przede wszystkim praca własna, samokształcenie. I myślę, że to jest najbardziej świadomy czas mojej edukacji, bo wcześniej to ktoś mi układał tę edukację: w szkole podstawowej, średniej, czy nawet na studiach był określony harmonogram studiów i moja inicjatywa w tym zakresie była minimalna. A tutaj to sama wszystko organizuję i sama przed sobą za wszystko odpowiadam. To, że widzę w tym sens i wartość, że wiem, że się rozwijam, to pozwala mi narzucić sobie pewną dyscyplinę.

Wiktorija studia doktoranckie, sam doktorat, traktowała początkowo jako coś prestiżowego i dlatego wartego zachodu. Sama chciała iść na studia doktoranckie, wyszła z taką inicjatywą, co wynikało też z faktu, iż była bardzo dobrą uczennicą i studentką. Szybko jednak zmieniła zdanie na temat tychże studiów. Przekonała się, że to przede wszystkim praca samokształceniowa, żmudna i długa, wymagająca dyscypliny. Konsekwentnie realizuje ten etap edukacji, ponieważ widzi w tym dużą wartość, szczególnie na polu rozwoju własnego.

Anna poszła na studia doktoranckie za namową promotorki pracy magisterskiej. Podobało jej się to, ale nie była do końca przekonana, czy chce tego. Ponieważ nie miała lepszych propozycji, zdecydowała się, choć miała wątpliwości. Pozwalało jej to rozwijać swoje zainteresowania, które narodziły się jeszcze na poprzednich studiach. Bardzo szybko przekonała się, że to był dobry wybór i studia doktoranckie stały się jej sposobem na życie. Wszystko podporządkowała temu:

Anna: Ja mam coś do zrobienia i ten komfort psychiczny, że mam co robić, i że to lubię, i że przynosi mi to satysfakcję. Ja nie myślę teraz o tym, co będzie, jak zrobię już ten doktorat i nie myślę o tym, jakie wiążą się z tym korzyści, ten tytuł przed nazwiskiem czy wzrost pensji. To jest po prostu moje zajęcie teraz i robię to. Ja się uczę, choć to jest inne uczenie się niż przedtem, zastanawiam się, porównuję, poszukuję i to sprawia, że co dzień więcej wiem, i co dzień się rozwijam.

W przypadku Martyny studia doktoranckie były konsekwencją fascynacji filozofią, jaka rozwinęła się u niej na studiach magisterskich, jak również ogólnie postrzeganiem edukacji jako wartości wysokiej i przyjęcie uczenia się za pewien styl życia:

Martyna: Ja chciałam pogłębić tę wiedzę z filozofii, bo mnie to ogromnie wciągnęło. Straciłam pierwsze dwa lata studiów, kiedy jeszcze nie rozumiałam tej filozofii i nie umiałam się tego nauczyć i to przede wszystkim chciałam nadrobić. A potem to chciałam się w tym rozwinąć. Nie myślałam o prestiżu tytułu, chciałam po prostu w tym być. Ja się ciągle uczę, choć mam już swoje lata, ja jestem wtopiona w edukację. Ja jestem ukształtowana przez edukację i nie potrafię się nie uczyć, bo robiłam to przez całe życie, głównie to. Ja nie potrafię inaczej żyć, to jest mój sposób na życie.

Martyna w dzieciństwie była przymuszana przez matkę do nauki, mimo iż w szkole zawsze miała bardzo dobre oceny. Matka była zdania, że i tak warto się pouczyć. Martyna zawsze osiągała bardzo wysokie wyniki w nauce, na każdym etapie edukacji. Na etapie szkoły podstawowej i średniej, widoczny jest jednak duży wpływ matki. Na studiach rola matki w tym zakresie nie występuje, Martyna sama odpowiada za swoje wyniki. Po dwóch latach, stanowiących swego rodzaju kryzys, następuje przełom i znowu pojawiają się wysokie wyniki w nauce. Studia doktoranckie to czas, kiedy badana w pełni odpowiada za to jak funkcjonuje w roli i jakie osiąga wyniki. Sama zadaje sobie pytanie, pozostawione na razie bez odpowiedzi, na ile jest to wynikiem wcześniejszego treningu i wpływu matki, a na ile własnej fascynacji i zaangażowania.

4.5.6. Podsumowanie

Etap szkoły wyższej dotyczy tych części biografii, w których bohaterki są już dorosłe. Ich dorosłość — jak się okazało w trakcie analizy wypowiedzi biograficznych — w znaczący sposób wpływała na jakość ich uczestnictwa w edukacji. Prawie we wszystkich badanych przypadkach bycie dorosłą, dorosłe życie i obowiązki zmieniały pozytywnie ich stosunek do nauki i sposób funkcjonowania w roli uczącej się, w roli studentki.

W opowieściach o studiowaniu, o szkole wyższej, mocno zaznaczył się wątek przerwy edukacyjnej. Zarysowały się duże różnice co do długości przerwy edukacyjnej — od kilku do dwudziestu paru lat, jak też, co do wywołanych nią skutków. Przerwa edukacyjna, jej długość związana jest także z wiekiem badanych kobiet — takie połączenie, w odbiorze badanych, bardziej aniżeli sam brak aktywności edukacyjnej wywołuje pewne trudności. Trudności te często przejawiały się jedynie w postaci odczuwanych obaw aniżeli w realnym obniżeniu jakości uczestnictwa w edukacji.

Analizowane biografie pokazują, iż przerwa edukacyjna, jak i wybór kierunku studiów, miały pewne konotacje w okresie szkoły średniej. Jednakże, przy wyborze szkoły wyższej istniały istotne różnice, w porównaniu do czasu, kiedy dokonywano wyboru szkoły średniej. W wypowiedziach kobiet

zarysowuje się silnie pragmatyzm i realizm przy wyborze kierunku kształcenia, które nie były tak widoczne przy wyborze szkoły średniej. Wybór kierunku studiów w przeważającej mierze zdeterminowany był wykonywaną pracą zawodową bądź pewnymi planami i przemyśleniami w tym zakresie. Nie uwidacznia się przy tym bezpośredni wpływ osób trzecich. Natomiast same badane, podejmując decyzję, zwracają uwagę na to, jak wpłynie ona na osoby im bliskie. Moment rozpoczęcia przez badane studiów uwarunkowany był wieloczynnikowo: sytuacją rodzinną, sytuacją zawodową, sytuacją materialną, osobistymi przekonaniem i preferencjami.

Biografie badanych kobiet jednoznacznie pokazują, iż bycie studentką oraz studiowanie korzystnie wpływa na samoocenę i samopoczucie. Tym bardziej jest to ciekawe, jeżeli pod uwagę weźmiemy fakt, iż niektóre kobiety w okresie studiów przechodziły bardzo trudne momenty w życiu. Ciężka choroba, problemy rodzinne czy trudności w pracy w wielu przypadkach odreagowywane były właśnie dzięki edukacji. W niektórych przypadkach edukacja wręcz pomogła uporać się z trudnościami. W biografii badanych kobiet wyraźnie zaznaczyła się tendencja, zgodnie z którą nie tylko uczennice bardzo dobre stały się bardzo dobrymi studentkami, ale takimi są także kobiety, które we własnej ocenie były uczennicami zaledwie dobrymi. Mocno widoczne jest, iż radziły sobie ze swoją rolą co najmniej lepiej lub znacznie lepiej niż na etapie szkoły średniej. Wiąże się to również z cennymi wartościami i doniosłym znaczeniem, jakie badane kobiety widziały w edukacji, we własnym studiowaniu. Znaczenie i wartość edukacji, w opinii badanych, przenosi się na pozostałe dziedziny życia, pozytywnie na nie oddziałując. Badane w większości są zdania, że edukacja pozwala im zmieniać się na lepsze, co — jak podkreślają — jest szczególnie cenne w kontekście pełnienia roli matki. Edukację postrzegają także jako narzędzie, którym mogą i posługują się, żeby zmieniać swoje życie.

5. Czynniki warunkujące poczucie tożsamości — ilustracje empiryczne na podstawie zebranych biografii edukacyjnych

Gromadząc biografie edukacyjne, formułowane przez badane kobiety w trakcie narracji autobiograficznej, zebrałam informacje o ich przebytej edukacji, ale także o ich rodzinach, pracy zawodowej, problemach i innych elementach życia, które bardziej czy mniej wiązały się z ich edukacją na poszczególnych jej etapach. Jak już wielokrotnie pisałam, wynika to z samej istoty biografii tematycznej: jest ona powiązana z biografią kompletną, czego efektem i ogromną zaletą jest wzajemne przenikanie się wątków¹. Wątki ukazane w biografii tematycznej dzięki wzajemnemu przenikaniu, pokazane są w szerszym, wykraczającym poza temat biografii, kontekście.

Analizując zebrane biografie edukacyjne, mogłam ukazać jednostkowe drogi edukacyjne poszczególnych badanych, co uczyniłam w rozdziale 4. W tym rozdziale zajmę się analizą biografii edukacyjnych w zakresie poczucia tożsamości, jakie badane przejawiały na różnych etapach swej edukacji. Zaprezentuję wypowiedzi i opinie kobiet na temat własnego poczucia tożsamości, jak również uwarunkowań, jakie — ich zdaniem — wpływały na nie. Dopełnieniem, a raczej wstępem do tych rozważań, są informacje przedstawione przeze mnie w rozdziale 4., poświęconym szczegółowemu przedstawieniu biografii edukacyjnych badanych kobiet.

W niniejszym rozdziale rozważania moje skupione będą na ukazaniu, w jaki sposób edukacja wpływa na procesy tożsamościowe. Z zebranych przeze mnie biografii wyłania się jednak szereg innych, niezwiązanych z edukacją czynników, mających wpływ na kształtowanie się poczucia tożsamości i one również poddane zostaną analizie jako dopełniające i stanowiące kontekst rozważań o procesach tożsamościowych rozgrywających się na polu

¹ Szerzej pisałam o tym w rozdziale 2.2.1.

edukacji. Życie ludzkie jest pewną nierozzerwalną całością, a zatem błędem byłoby rozpatrywanie w tym zakresie edukacji w oderwaniu od pozostałych obszarów życia człowieka, które — co oczywiste — wzajemnie przenikają się.

Z uwagi na ogromną różnorodność informacji wyłaniających się z biografii edukacyjnych, ukazujących indywidualny sposób rozgrywania się procesów tożsamościowych, dokonam kolejno analizy poszczególnych przypadków po to, by móc ukazać jednostkowość tychże procesów. Stosować będę także podsumowania w odniesieniu do każdego przypadku, które polegać będą na zestawieniu określeń i czynników dotyczących poczucia tożsamości, bez ukazywania ich w szerszym kontekście. W mojej opinii, ma to pomóc w całościowym oglądzie poczucia tożsamości i czynników je warunkujących u poszczególnych badanych. Tym samym możliwe będzie ukazanie zestawu czynników wyłaniających się z edukacji, ale i szerzej: z biografii edukacyjnych, wpływających na kształtowanie się poczucia tożsamości. Pozwoli to na dostrzeżenie ewentualnych prawidłowości, podobieństw i różnic występujących w egzemplifikacjach poczucia tożsamości kobiet z badanej grupy, szczególnie tych związanych z edukacją.

Analizę biografii rozpocznę od przypadku Jowity, który znacząco wyróżnia się spośród innych biografii, obszernością narracji na temat poczucia tożsamości i czynników kształtujących go.

5.1. Jowita — „jestem niedoskonała, dążę do doskonałości”

Jowita w chwili wywiadu miała 45 lat. Postrzega siebie jako niedoskonałą i jednocześnie zaznacza, że dąży do doskonałości, co jest dla niej ważne. Jest to dążenie do rozwoju, które widoczne było już w początkach szkoły podstawowej. Jowita opowiada: „zawsze mi było czegoś mało, zawsze chciałam coś w życiu znaczyć i nauka to był chyba taki mój sposób na życie i żeby coś znaczyć”. Zawsze była bardzo dobrą uczennicą, osiągała najwyższe wyniki w nauce zarówno w szkole podstawowej, jak i na późniejszych etapach edukacji. Bardzo dobre oceny pozwalały jej czuć się ważną. Nauczyciele doceniali jej osiągnięcia, inni uczniowie, koledzy i koleżanki w klasie i szkole podziwiali, a niektórzy zazdrościli jej. Jowita, wyjaśniając, dlaczego chciała coś w życiu znaczyć, przywołuje postać matki i dom rodzinny:

Moja rodzina to była taka typowa, gdzie ojciec dominował, mama nic nie mówiła, tylko była taką osobą, która układała się, żeby był tylko święty sposób. A mnie to strasznie denerwowało. Ja jestem osobą raczej dynamiczną, uważam, że moje zdanie jest ważne i z moim zdaniem inni też powinni się liczyć. Ja nie mogłam takiego układu zaakceptować, nie mogłam tej mojej mamy zrozumieć i wydaje mi się, że nauka to był taki mój sposób na życie, chciałam się wykazać, być najlepsza, pokazać, że coś znaczę.

Wypowiedź ta ukazuje matkę Jowity jako osobę bierną, nieprzejawiającą inicjatywy, podporządkowującą się. Matka badanej nie pracowała zawodowo, jej obszar aktywności wyznaczał dom i sprawy związane z jego prowadzeniem. Jowita krytycznie ocenia postawę matki, nie podoba jej się taki sposób funkcjonowania, który w jej domu był mniej poważany niż sposób funkcjonowania ojca, który dominował i był inicjatorem różnych domowych przedsięwzięć. Jowita mówi, iż jej rodzice starali się wychować ją na osobę „dobrą, posłuszną i uporządkowaną”. Cechy takie przejawiała matka badanej, a więc próbowano ją wychować w taki sposób, by w efekcie funkcjonowała tak jak matka, by przyjęła podobny styl wypełniania roli kobiety. Jowicie nie podobało się to, nie akceptowała takiego modelu i sprzeciwiała się temu, czego wyrazem jest jej sposób wypełniania roli uczennicy (bardzo dobra, ambitna, aktywna), jak również jej potrzeba realizowania się poza domem: „w przeciwieństwie do matki ja nie siedziałam w domu. Ja nie lubiłam siedzieć w domu. Dom to dla mnie była jakaś kara”. Bycie poza domem Jowita preferowała od wczesnego dzieciństwa, aż do chwili wywiadu. Aktywność w domu (o charakterze gospodarczym, prowadzenie domu) ogranicza do wykonywania koniecznych zadań, nie angażowała się nigdy (teraz także) w zadania, które w dodatkowym wymiarze kazały jej przebywać w domu. Zwłaszcza jeśli miałyby się to odbywać kosztem pozostałych zakresów jej aktywności. Już na etapie szkoły podstawowej rozpoczęła się jej pozalekcyjna aktywność w szkole, którą kontynuowała w szkole średniej. Jak sama mówiła, wynikało to z jej cech charakteru, ale także z chęci wykazania się, co umożliwiał jej fakt, iż była bardzo dobrą uczennicą, nauka nie sprawiała jej żadnych problemów, a zatem mogła się dodatkowo angażować, bez uszczerbku dla nauki:

Zawsze byłam w szkole przewodniczącą, bo byłam osobą komunikatywną i potrafiłam się ze wszystkimi dogadać. Już wtedy miałam jakieś takie zapędy przywódcze.

Jowita pamięta, iż już od wczesnego etapu szkoły podstawowej wiedziała, że jej umiejętności komunikacyjne są wyższe, w porównaniu z kolegami i koleżankami w klasie. Cechowała ją łatwość komunikowania się z innymi, co było przydatne zarówno wtedy, jak i teraz.

Badana, kreśląc swój autoportret, opowiadając, jaką siebie pamięta z różnych okresów nauki, mówiła też o tym, iż była bardzo zakompleksiona i niedowartościowana. Dotyczy to pamięci dzieciństwa, okresu szkoły podstawowej i średniej, właściwie narracja tego wątku kończy się w momencie zdawania na studia medyczne. Jowita za swoje zakompleksienie obarcza winą rodziców i sposób, w jaki ją wychowywali:

Brakowało mi tego wsparcia ze strony moich rodziców i wynikiem tego było to, że byłam taka zakompleksiona. Wtedy były inne czasy też, dzieci nie mogły zbyt wiele mówić, nie tak jak teraz, dlatego ja

byłam taka ciągle zbuntowana, bo ktoś mnie chciał ciągle poukładać. Miałam być cicha i grzeczna w domu. Tylko w szkole mogłam się realizować. Ja jednak miałam jakiś swój charakter, swoje własne zdanie i ja nie mogłam się z tym wszystkim pogodzić.

Jowita wskazuje na pewne różnice, jakie cechowały tamten okres i teraźniejszość. Zaznacza wpływ pewnych uwarunkowań społeczno-kulturowych. Przez pryzmat teraźniejszości zaznacza, iż wtedy dzieciom nie wolno było dużo mówić, co ona sama boleśnie odczuwała, zwłaszcza że tak było w jej domu. Tylko szkoła dawała jej możliwość wypowiedzania się. Badana miała potrzebę wypowiedzania się. Sposób wychowywania, ograniczone możliwości wyrażania własnych opinii, obaw, pragnień, powodowały dość ograniczony sposób komunikowania się z rodzicami, w efekcie czego badana odczuwała brak wsparcia ze strony rodziców. Doprowadziło to do powstania kompleksów, wynikających także z niedowartościowania. Jowita twierdzi, że przez to nie miała pewności siebie i siły przebicia. Braki w tym zakresie szczególnie odnosi do sytuacji trudnej, jaką były egzaminy na studia medyczne. Wątek ten niezwykle często pojawia się w biografii badanej. Jowita ukazuje wydarzenie, które miało olbrzymie znaczenie szczególnie dla sposobu postrzegania siebie i innych ludzi.

W rozdziale 4. pisałam, że Jowita od dzieciństwa, od zawsze, chciała być lekarzem. Marzenia te zadecydowały o wyborze szkoły średniej: liceum, w którym, w opinii badanej, był wyższy poziom, aniżeli w miejscowości, w której mieszkała. Ukończenie klasy biologiczno-humanistycznej w tymże liceum stwarzało większe szanse dostania się na medycynę. Jowita dwa razy zdawała egzaminy wstępne na studia. Dwa razy zdała egzaminy, ale nie przyjęto jej. Przyjęto osoby, które na takim samym poziomie zdały egzaminy, ale miały więcej punktów². Porażkę tę bardzo długo przeżywała:

Ja znałam swoją wartość i wiedziałam, ile umiem, i to, że ten egzamin był zdany i brakowało mi tylko jakichś punktów, to było dla mnie bardzo trudne, nie do przejścia, nie mogłam i nie mogę się z tym pogodzić.

Jowita zna swoją wartość, miała świadomość tego, że wie i umie znacznie więcej. To pozwalało jej przypuszczać, że ma duże szanse, żeby dostać się na medycynę. Jej rozgoryczenie tym bardziej było bolesne, że zdała egzaminy, lecz nie przyjęto jej z innych powodów. To wydarzenie w znaczący sposób wpłynęło na jej odbiór siebie — poczuła się pokrzywdzona i oszukana (o czym mówi w dalszej części wypowiedzi) — jak też świata. Jak twierdzi, zrozumiała, że „była naiwna, że nie wiedza i umiejętności, nie uczciwość i starania, ale liczyły się układy, koneksje i kombinowanie”. Wydarzenie to mocno zachwiało jej dotychczasowe przekonania i postawy.

² Sprawę z punktami wyjaśniałam już w rozdziale 4.5.1.

Przekonała się, iż nie są one skuteczne w dążeniu do celu, co spowodowało, iż musiała sobie — jak wyznała — „na nowo poukładać pewne sprawy”.

Jowita właściwie do dzisiaj odczuwa to, że nie mogła zdobyć zawodu, do którego — jak sama mówiła — czuła i czuje powołanie. Wykonując inny zawód, będąc aktywną, twierdzi:

Nie czuję się spełniona, w tym, co robię, nie znalazłam jeszcze swojego miejsca na ziemi. [...] Wiem, że to nie jest to, co chciałabym robić do końca życia. Nie robię tego źle, ale to nie jest to. Ja wiem, że ja mam inne powołanie.

Badana nie zdobyła zawodu, do którego czuła i czuje powołanie. Wykonuje inny zawód, który jednak nie daje jej wystarczającej satysfakcji. Ciągłe odczuwa dyskomfort związany z tym, że nie może się spełnić zawodowo, osiągnąć pewnej satysfakcji, co przenosi się na pozostałe zakresy życia:

Czuję się bardzo pokrzywdzona i nie potrafię zapomnieć. Jestem bez przerwy niezadowolona z wszystkiego, nie mam takiego spokoju i to mnie tak, no nie wiem, czy pcha, czy męczy. Brak tego spokoju, tej satysfakcji. Może to, że ja ciągle szukam, że nie jestem w tym właściwym miejscu i może ten żal, z którym nie potrafię się do końca uporać, to powoduje to moje niezadowolenie.

Niemożność wypełnienia swojego powołania, w opinii badanej, nie pozwala jej na odczuwanie pewnego spokoju, co powoduje niezadowolenie, ale i — jak dalej relacjonuje badana — jest męczące. Brak wystarczającej satysfakcji z tego, co robi, jaki zawód wykonuje, pcha Jowitę do poszukiwania swojego miejsca, aktywności, która dałaby jej tak upragnione poczucie spełnienia. Narzędziem tychże poszukiwań jest edukacja, która ma je ułatwić. Badana ukończyła wiele kursów zawodowych³, które miały jej pomóc w tych poszukiwaniach, a także podjęła studia wyższe, których — jak podkreśla — „nie musiała robić”. Wszystkie te starania, jak dotąd, nie przyniosły oczekiwanych rezultatów.

Uczucie pokrzywdzenia, o którym badana wspomina w kontekście porażki związanej ze studiami medycznymi, ma także nieco inne odniesienie. Badana wspomina, iż to wydarzenie spowodowało, iż poczuła się gorsza od mężczyzn i tak jest do teraz. Przyczyną tego był fakt, iż wtedy różnicowano kandydatów na studia medyczne z uwagi na płeć. Preferowano płeć męską, czego wyrazem była większa liczba punktów za płeć męską — mniejsza za żeńską. Jak sama twierdzi, została „zdyskryminowana z powodu płci”. Płeć, a nie wiedza i umiejętności, przesądziły o jej dalszym życiu:

Gdybym była mężczyzną, to by mnie przyjęto, bo wtedy miałabym wystarczającą liczbę punktów.

³ Przypadek Jowity wyróżnia się spośród innych biografii w tym względzie. Liczba kursów zawodowych, które ukończyła, jest znacznie większa, aniżeli pozostałych badanych, co wyróżnia ją na tle badanej grupy.

Jowita nadal czuje się gorsza od mężczyzn, szczególnie na gruncie zawodowym, czego powodem jest przede wszystkim niższe uposażenie. W jej miejscu pracy — jak twierdzi — mężczyźni wykonujący tę samą pracę co kobiety, mają wyższe pensje. To podtrzymuje jej uczucie bycia gorszą od mężczyzn, ale także sposób postrzegania ról związanych z płcią:

Proszę mi wierzyć, że od tego czasu ja zupełnie inaczej postrzegam mężczyzn. Mężczyzna to jest dla mnie osoba, której od samego początku jest łatwiej, bo ma inny układ niż kobieta. Łatwiej mu dostać się na studia, łatwiej dostaje pracę. Po prostu to jest pożądana płeć, a kobieta uważana jest za osobę drugoplanową. Ja się z tym nie potrafię pogodzić. Tak jest, ja mam dwóch synów i bardzo się staram wychować ich dobrze, ale oni widzą, że mój mąż przychodzi z pracy i odpoczywa przy telewizorze, bo jest zmęczony. Ja jak przychodzę z pracy, to też jestem zmęczona i odpoczywam, ale... gotując obiad, zmywając i sprząając. I wiem, że moi synowie to widzą.

Inny sposób postrzegania mężczyzn i wiążące się z tym uczucie, że bycie kobietą jest gorsze niż bycie mężczyzną, zapoczątkowały właśnie wydarzenia związane z egzaminami na medycynę. Jowita twierdzi, że układ społeczny jest korzystniejszy dla mężczyzn. Wspomina także o nierównym podziale obowiązków domowych, który ma miejsce w jej domu. W jej opinii, ma to szczególne znaczenie w wychowywaniu jej synów, którzy obserwują taki układ płci w zakresie podziału obowiązków domowych. Bardzo ją to martwi, bo chciałyby, aby jej synowie nie powielali tego wzoru.

Biografia Jowity jest także źródłem innych elementów autodefinicji. Na jej sposób postrzegania siebie znacząco wpłynęła sylwetka badanej, a dokładniej: zmiany, jakie w niej zaszły. Jak sama mówiła, do chwili urodzenia dzieci, szczególnie drugiego syna, zawsze była osobą szczupłą. Później to się zmieniło, co w pewien sposób Jowicie przeszkadza:

Ja zawsze byłam bardzo szczupła, a po dzieciach przytyłam, zwłaszcza po drugim, bo zaczęłam chorować na tarczycę i różne hormony brałam i bardzo mnie to teraz denerwuje, bo wszyscy myślą, że ja jestem taka powolna, ospała. Ludzie myślą, że te duże osoby, te grube, że one są takie wolne, takie spowolniałe. A ja taka nie jestem, ja jestem osobą dynamiczną, choć może tego nie widać z racji tych kilogramów. Ja biegam, latam z różnymi sprawami z jednego końca miasta na drugi, jestem aktywna i ciągle w ruchu.

Badana odczuwa wpływ funkcjonującego w społeczeństwie stereotypu. Przeszkadza jej to, że odkąd zwiększyła się jej tusza, ludzie postrzegają ją inaczej: jako powolną, ospałą. Nie jest — jak podkreśla — taka i, jak później dodaje, nigdy taka nie była. Kiedy była szczupła, nikt nie uważał jej za powolną i ospałą. Teraz tak jest, co jej nie odpowiada, ponieważ nie jest to zgodne z jej własnym wizerunkiem.

W opowieści Jowity o początkowym etapie studiów pojawia się też wątek wieku. Jak wyznaje, początkowo wstydziła się swojego wieku, tego, że tak późno rozpoczęła studia:

Ja na początku, jak poszłam do szkoły, to się krępowałam swojego wieku, chociaż mnie ratuje to, że ja nie wyglądam na tyle lat, ile mam. Nikt mi nie chce uwierzyć, ile ja naprawdę mam lat. Ja się początkowo wstydyłam, ale dzisiaj myślę, że to jest głupie, że niepotrzebnie się wstydyłam. Ale tutaj chodzi o pewne uwarunkowania polskiego społeczeństwa, bo jest tak: jak jesteś młody, to powinieneś się uczyć, potem powinieneś iść do pracy, robić karierę, a jak jesteś stara, no w moim wieku, czyli 45 lat, to już do niczego się nie nadajesz, to po prostu czekaj na emeryturę i śmierć. Dotyczy to zwłaszcza kobiet.

Badana w dalszej części wypowiedzi uzasadnia, że ten wstyd, o którym mowa w przytoczonym wyższej fragmencie, wynika z przekonania o tym, iż już dawno powinna zrobić studia, nie w tak późnym wieku. Powinna je zrobić wtedy, kiedy próbowała się dostać na studia — w tym czasie powinna rozpocząć studia, jeżeli nie na medycynie, to gdzieś indziej. Jednakże tamta porażka na studiach medycznych tak ją zablokowała, że nie była w stanie podjąć żadnych studiów, a zwłaszcza wybrać sobie jakiegoś innego kierunku, podczas gdy interesowała ją tylko i wyłącznie medycyna. Wyjaśniając ów wstyd, Jowita nawiązuje także do pewnej specyfiki polskiego społeczeństwa. Twierdzi, że panuje w nim przekonanie, że edukacja jest przeznaczona dla młodych ludzi. Przekonanie to początkowo wprawiało ją w pewien dyskomfort, sprawiało, iż była nieco na uboczu, trochę wycofana. Czuła, że jej sytuacja poniekąd jest trudna z racji właśnie tego powszechnie panującego przekonania. Później jednak nabrała pewności siebie i zaczęła odczuwać satysfakcję, wynikającą z osiągania bardzo dobrych wyników w nauce, jak się wyraziła: pomimo wieku. Właśnie te dobre wyniki sprawiały, iż nabierała pewności siebie i powoli przestawała się przejmować poglądem, iż edukacja jest dla młodych. Szczególnie cenna dla niej była świadomość, że będąc wiele starsza od innych radzi sobie z nauką bardzo dobrze, tak samo dobrze, jak to miało miejsce w szkole podstawowej czy średniej. Niczym nie ustępuje młodszemu od siebie, a nawet niektórych młodszych kolegów i koleżanki z grupy przewyższa wynikami w nauce.

5.1.1. Podsumowanie

W biografii Jowity dużo miejsca zajmuje opis siebie z poszczególnych okresów. Przypadek ten wyróżnia się na tle innych. Wątek dotyczący poczucia tożsamości jest dość rozbudowany, co — zdaniem Jowity — wynika z jej tendencji do autoanalizy. Spróbuję dokonać pewnego podsumowania, zestawiając autookreślenia i definicje, których użyła w swej narracji, jednakże już bez ich szerszego kontekstu. Przedstawię też czynniki tożsamościowe, których analizy dokonałam w niniejszym podroz-

dziale. Teraz dokonam jedynie ich zestawienia, po to, by mieć pewien ich całościowy ogład⁴.

W autoopisie Jowity znajdują się cechy, określenia, o których opowiada ona, odnosząc je do konkretnego okresu edukacji, okresu życia. Wymienia takie, które są charakterystyczne dla konkretnego okresu, ale też takie, które mają charakter ponadczasowy, stały (podkreśleniem wyróżniłam cechy, które mają charakter stały, to znaczy badana twierdzi, że dalej, nadal, zawsze, taka jest). Jej autopoortret, biorąc pod uwagę pewną etapowość życia i edukacji, przedstawia się następująco:

1. W okresie szkoły podstawowej:

dobra uczennica, bardzo ambitna, chcąca coś w życiu znaczyć, chcąca być najlepszą, nie lubiąca siedzieć w domu, bardzo aktywna, komunikatywna, mająca zapędy przywódcze, niecو zakompleksiona i niedowartościowana, inna niż matka, odczuwająca brak pewności siebie i siły przebicia, czująca powołanie do bycia lekarzem.

2. W okresie szkoły średniej:

bardzo dobra uczennica, ambitna, zakompleksiona, niedowartościowana, znająca swoją wartość i możliwości, odczuwająca brak siły przebicia. Po nieudanych egzaminach na studia medyczne: naiwna, rozgoryczona, niespełniona, bez przerwy niezadowolona, odczuwająca brak spokoju wewnętrznego i satysfakcji życiowej, gorsza od mężczyzn, z dyskryminowana.

3. W okresie studiów:

początkowo zawstydzona swym wiekiem, niecو wycofana, bardzo dobra studentka (wysokie wyniki w nauce), bardziej pewna siebie, ambitna, częściowo usatysfakcjonowana.

4. Współcześnie (poza wymienionymi powyżej określeniami, które są podkreślone):

niedoskonała, dążąca do doskonałości, szukająca ciągle swego miejsca, gruba, dynamiczna, ciągle w ruchu.

Z biografii Jowity wyłania się następujący zestaw czynników i uwarunkowań poczucia tożsamości:

— rodzice, ich sposób realizacji roli płciowej i sposób wychowywania jej,

⁴ Po analizie zebranego materiału biograficznego stwierdziłam, iż w pozostałych biografiach również dostrzec można dwa rodzaje cech, pojawiające się okresowo i cechy stałe. Dlatego też konwencję podsumowania prezentacji poczucia tożsamości, o której piszę w odniesieniu do Jowity, przyjąłm także w odniesieniu do pozostałych biografii. Podsumowania składać się zatem będą z: **zestawienia autookreśleń**, z uwzględnieniem podziału na te o charakterze stałym oraz te, które odnoszą się do konkretnego okresu, etapu życia i edukacji, **zestawienia czynników i uwarunkowań poczucia tożsamości**, jakie pojawiły się w poszczególnych narracjach.

- podejmowanie aktywności własnej, aktywność w szkole (aktywność podstawowa i pozalekcyjna),
- porażka ze studiami medycznymi,
- społeczny układ i stereotypy dotyczące płci, wartościowanie ról społecznych związanych z płcią,
- powszechnie panujące wśród ludzi przekonania co do wieku i związanej z nim odpowiedniej aktywności.

Powyższe zestawienie można odnieść do przedstawionych przeze mnie w rozdziale 1.1.3. czynników i wyznaczników tożsamości w ujęciu Jolanty Miluskiej i Małgorzaty Malickiej. W biografii Jowity nie zaznaczyły się czynniki, które autorki te ujmują jako biologiczne. Przeważają natomiast o charakterze społeczno-kulturowym (u Malickiej określone jako ukryte reguły kultury): społeczny układ płci, stereotypy płci, wartościowanie ról płciowych. Podleganie wpływom wychowawczym oraz aktywność własna w podejściu M. Malickiej to wyznacznik tożsamości, który określa jako koleiny wczesnych doświadczeń.

5.2. Agata — „jestem impulsywna i pewna siebie i zawsze taka byłam”

Agata, kiedy udzielała wywiadu, miała 31 lat. W swojej opowieści o sobie często mówiła, że była i jest impulsywna i pewna siebie. Twierdzi, że taka była od najmłodszych lat, że urodziła się taka, że to jest kwestia genów. W opowieści o szkole podstawowej pierwszy raz pojawia się stwierdzenie, że była towarzyska. Pojawia się ono jeszcze wielokrotnie, także w postaci stwierdzenia: zawsze byłam towarzyska. Innymi autookreśleniami, które powtarzają się w opowieści o poszczególnych etapach edukacji, są stwierdzenia: zawsze lubiłam zmiany, bardzo lubiłam poznawać nowych ludzi, byłam zawsze osobą kontaktową, nie miałam nigdy kłopotów z porozumiewaniem się. Określenia te pojawiają się także w tych fragmentach narracji, które opisują pracę zawodową i życie prywatne. Mają więc one charakter cech trwałych. Sama zresztą badana twierdzi, że zawsze tak było, że taka po prostu jest. W jej opowieści nie znalazłam wątków, które w jakikolwiek sposób pokazywałyby, kiedy dana cecha pojawiła się lub co ją wzmocniło. Te cechy po prostu były; należy przyjąć za badaną, że od zawsze, że taka po prostu była i jest.

Wysoka sprawność komunikacyjna, umiejętności porozumiewania się, jak też pewne zdolności organizacyjne uwidoczniły się już na etapie szkoły podstawowej. Agata zawsze była członkiem samorządu szkolnego,

przewodniczącą albo skarbnikiem. Nie ubiegała się o te funkcje, wybierali ją pozostali uczniowie z klasy. Odbierała to pozytywnie, czuła się doceniana. Pełniąc zaś te funkcje, jak to z perspektywy czasu odbiera, doskonaliła swoje umiejętności organizacyjne i porozumiewania się. Zwłaszcza że często pośredniczyła w kontaktach między klasą a nauczycielami czy dyrekcją szkoły. Agata wspomina, iż to uczyło ją także pewności siebie, co kontynuowane było w szkole średniej. Tam również była aktywna, udzielała się w samorządzie, jak również na zajęciach pozalekcyjnych. Zatem cechy takie, jak: pewność siebie, umiejętność porozumiewania się, zdolności organizacyjne, aktywność, rozwijane były także na etapie szkoły średniej. Agata, mówiąc o swojej pracy zawodowej, wspominała, iż również tam cechy te mocno są widoczne. Sama jednak ubolewa nad tym, że niektórzy postrzegają ją jako próżną i dumną. Jak twierdzi, tak odbierają jej pewność siebie, która w jej odczuciu, w żadnym stopniu nie jest wyrazem dumy czy próżności. Wykazuje się inicjatywą, jest chętna do podejmowania nowych zadań, otwarta na nowości, na innych ludzi, a przy tym zna siebie:

Wiem, jaka jestem, ile umiem i co potrafię. To sprawia, iż czuje się pewna siebie i podejmuje działania, które na ogół kończą się sukcesem.

Agata uważa, iż szczególną rolę w tym zakresie jej umiejętności odegrała szkoła podstawowa i szkoła średnia, w których była bardzo aktywna i miała wiele okazji, żeby się wykazać, ale i wiele nauczyć. Studia wyższe w tym zakresie pomija, gdyż z uwagi na zaoczny tryb studiowania jak też duże obciążenie obowiązkami rodzinnymi i zawodowymi, poza nauką wynikającą z programu studiów nie podejmowała dodatkowej aktywności. Jedną z wypowiedzi Agaty ilustruje powyższe rozważania:

No jestem aktywna, wyróżniam się, zawsze się chętnie zgłaszam do jakiegokolwiek pracy. Nawet teraz, w pracy. I w szkole zawsze tak było. To było dla mnie tak naturalne jak oddychanie. Wszyscy uważali, że powinnam zostać przewodniczącą czy skarbnikiem. Nawet na koloniach wybierali mnie na reprezentantkę kolonistów. Musiałam być chyba sympatyczna, zawsze aktywna i chętnie współpracująca z dorosłymi, nauczycielami czy wychowawcami. Mnie nigdy nie sprawiało trudności dogadywanie się z innymi, także starszymi. A teraz jestem w Radzie Szkoły u moich synów, bo na jednym z zebrań mnie wytypowano. A potem to się okazało, że jestem przewodniczącą tej rady. To chyba się tak dzieje przez to, że jestem otwarta i mam chęć pracy na rzecz innych. Ludzie to doceniają i tak jest od podstawówki.

W opowieści o szkole podstawowej pojawia się stwierdzenie: nie lubiłam się kłócić, czułam dyskomfort psychiczny. Agata wyjaśnia, że miało to znaczenie dla sposobu jej funkcjonowania w szkole. Unikała sytuacji konfliktowych, ale nie uciekała od nich, tylko była otwarta i szczerą, co jak podkreśla, wpływało na jej kontakty towarzyskie. Unikała pewnych koleżanek, które określiła jako plotkary i intrygantki. W narracji o dalszych etapach

edukacji cecha ta nie pojawia się, być może nie napotkała już takich ludzi, którzy przyczyniali się do zaistnienia konfliktu. Powraca jednak do tej cechy, opowiadając o pracy zawodowej. Stwierdza, że nadal nie lubi się kłócić i znacząco obniżają jej samopoczucie wszelkie sytuacje konfliktowe w pracy, zwłaszcza niedomówienia i niedopowiedzenia. Ponownie określa siebie jako osobę otwartą i szczerą, czym daje świadectwo kontynuowania tych cech. Owa otwartość i szczerłość, w jej opinii, nie pozwala jej tkwić w sytuacjach niejasnych. Stąd w takich momentach podejmuje inicjatywę wyjaśnienia sytuacji.

W narracji Agaty znajdujemy jeszcze inne określenie, którym charakteryzuje ona siebie:

W podstawówce to miałam taki kompleks: to było to, że zawsze byłam trochę większa od moich koleżanek. Czego im zazdrościłam, to tego, że były takie smukłe, zwinne. Ja zawsze byłam taki pączek pełny. Odczuwałam z tego powodu kompleks, bo inne dziewczynki z mojej klasy to były takie laleczki, z kręconymi włosami, szczuplutkie, delikatne, a ja się czułam przy nich taka duża. To był mój kompleks.

Agata zawsze była „pączusiem”, jak twierdzi. Nigdy nie była szczupłą. Jednakże kompleks związany z tuszą nieco złagodniał na etapie szkoły średniej. Będąc bardzo aktywną i zaangażowaną w życie szkoły i nie tylko, nieco mniej uwagi poświęcała swojemu wyglądowi. W pewien sposób maskowała odczuwaną niedoskonałość w tym zakresie własną aktywnością, działaniami. W jej opinii, w radzeniu sobie z tym kompleksem pomogły jej także osobowość i charakter:

Nadrabiałam osobowością i charakterem. Swoje krągłości niejako tuszowałam cechami osobowości.

W chwili wywiadu, opowiadając o współczesności, twierdzi, że dalej jest pączusiem, ale postrzega to już nieco inaczej. Nie jest to powodem kompleksów, ale wyrazem pewnej słabości: miłości do słodczy. Agata jest zdania, że od czasu, gdy została mamą, nieco inaczej postrzega te kwestie, choć nie ukrywa, że gdyby mogła wybrać, to wolałaby być szczupłą. Macierzyństwo zmieniło jej sposób postrzegania własnego ciała. Poniekąd nastąpiło pogodzenie się z faktem, że nie jest szczupłą. Macierzyństwo, w opinii Agaty, to wiele absorbujących obowiązków, które sprawiają, iż na plan dalszy schodzą problemy własne, mniej istotne wydają się kwestie dotyczące sylwetki.

W biografii Agaty pojawia się pewne wydarzenie, raczej ciąg wydarzeń, które w znaczący sposób wpłynęły, jej zdaniem, na to, jak postrzegała, jak odbierała siebie. Ogromne znaczenie w tej kwestii miało zajście w ciążę, w IV klasie liceum. Wczesna ciąża spowodowała wiele zmian w jej życiu:

Ja musiałam szybko dorosnąć, bo wiedziałam, że niedługo będę mamą. Jeszcze musiałam pochodzić do tej szkoły, a potem zdać maturę. W lutym wyszłam za mąż i zmieniłam nazwisko na męża, więc

skreślono mnie w dzienniku i wpisano na ostatnie miejsce. To było takie symboliczne ostatnie miejsce. Chodziłam do tej szkoły, ale tak naprawdę to ja miałam już zupełnie inne problemy. Już nie byłam taka jak przedtem, taka jak moje koleżanki.

Perspektywa nowej roli, bycia matką, jak również zamążpójście sprawiły, że Agata musiała myśleć o rodzinie, przygotować się do wypełniania nowych obowiązków. Szkoła, problemy z nią związane zeszły na plan dalszy, choć badana wiedziała, że musi zdać maturę, chciała zdać tę maturę. Jak sama opowiada, stawała się z dnia na dzień coraz bardziej odpowiedzialna, poważna. Wiedziała, że już nie może myśleć tylko o sobie. Wydarzenia te spowodowały, że szybko z roztrzepanej nastolatki musiała stać się dorosłą osobą.

Duże znaczenie dla kształtowania się poczucia tożsamości miały też wydarzenia związane z końcem studiów magisterskich, o których pisałam już w rozdziale 4.5.5. Niska ocena pracy magisterskiej, niezrozumiała dla badanej, kontrastująca z wysokimi wynikami, jakie osiągała w trakcie całych studiów, dla Agaty była czymś trudnym do zaakceptowania. Poczula się ośmieszona, zlekceważona i skrzywdzona. Znacząco obniżyło jej to samopoczucie i samoocenę, a to zrodziło silną potrzebę udowodnienia sobie, że jednak stać ją na więcej, na lepszy efekt końcowy. W tym celu podjęła studia podyplomowe, które ukończyła z sukcesem:

Skończyłam te studia na bardzo dobry i to jest taki lek na niezagojoną ranę. Znalazłam w końcu ukojenie. Wiem, że ten papier nie przyklei tego poprzedniego, bo to jest tylko papier. Ale ja jestem spełniona tak emocjonalnie i tak psychologicznie, bo ktoś mnie docenił. Ja wiedziałam, że zasługuję przynajmniej na tę czwórkę, a dostałam trójkę. A teraz kończąc te podyplomówki, potwierdziłam swoją wartość i to, że się nie myliłam co do swoich umiejętności i swojej wiedzy.

Agata odbudowała pozytywną samoocenę, udowodniła sobie, że może osiągnąć lepszy wynik. Jak sama twierdzi, to znacząco podniosło jej samopoczucie, dało uczucie ukojenia. Co istotnego, również się pojawiło w momencie ukończenia studiów podyplomowych uczucie, że zna siebie, że potrafi dokonać trafnej samooceny, że wie, co potrafi, wie, ile jest warta. Takie uczucie bycia w zgodzie z sobą i ze światem. To zostało zachwiane przy końcu studiów magisterskich, co Agata w sposób znaczący odczuwała, także w postaci mniejszej, niż dotychczas, pewności siebie. Powrót do równowagi możliwy był dopiero w chwili, gdy kolejne studia zwieńczone były sukcesem, co Agatę utwierdziło w przekonaniu, że jest „w tym temacie dobra” i że się w tej kwestii nie myliła.

5.2.1. Podsumowanie

Agata prezentuje swoje poczucie tożsamości za pomocą następujących określeń (uwzględniając okresy życia związane z etapami edukacji)⁵:

1. W okresie szkoły podstawowej:

towarzyska, komunikatywna, otwarta, lubiąca nawiązywać nowe kontakty, lubiąca zmiany, aktywna, z inicjatywą, pewna siebie, mająca zdolności organizacyjne, szczera, doceniana, zakompleksiona z powodu sylwetki.

2. W okresie szkoły średniej:

aktywna, z inicjatywą, otwarta, kochliwa, stała się mężatką, coraz bardziej odpowiedzialna, poważna, stawała się dorosła.

3. W okresie studiów:

solidna, zaangażowana, obarczona obowiązkami domowo-zawodowymi, skrzywdzona i zlekceważona, zawiedziona, potem spełniona i usatysfakcjonowana, o dużym poczuciu wartości i pewności siebie.

4. Współcześnie (poza cechami wyróżnionymi podkreśleniem):

impulsywna, zna siebie, wyróżniająca się, chętna do pracy na rzecz innych, szczera, unika sytuacji konfliktowych, nie jest szczupła, jest mamą, dobra w tym, czym zajmuje się zawodowo.

W opowieści Agaty o sobie można dostrzec następujące czynniki, które, jej zdaniem, wpływały na kształtowanie się poczucia tożsamości:

- uwarunkowania genetyczne,
- aktywność własna,
- wczesna ciąża i zamążpójście,
- macierzyństwo, społeczny wymiar płci,
- aktywność edukacyjna w okresie dorosłości.

Analizując wyróżniony powyżej zestaw uwarunkowań tożsamościowych przez pryzmat ujęcia, zaproponowanego przez J. Miluską, o którym już niejednokrotnie pisałam, można tu dostrzec zarówno czynniki biologiczne (cechy uwarunkowane genetycznie, które postrzega u siebie badana), jak również społeczno-kulturowe, a zwłaszcza role płciowe (związany z płcią zestaw zachowań i pożądaných cech, także wyglądu) i społeczno-kulturowy wymiar płci (szczególnie macierzyństwo).

⁵ Konsekwentnie stosuję system podkreśleń w odniesieniu do właściwości, które w danej biografii uznane są za stałe.

5.3. Milena — „jestem osobą bardzo cierpliwą”

Milena, kiedy uczestniczyła w badaniu, miała 31 lat. Kreśląc swój autoportret, opowiadając, jak siebie odbiera, jak siebie postrzega, nawiązuje do własnej matki. Określa siebie jako pewne przeciwieństwo matki. Mówi o sobie, że jest bardzo cierpliwa, spokojna, nienerwowa i nie jest hałaśliwa. Jej matka była nerwowa i bardzo hałaśliwa:

Mama zawsze była osobą hałaśliwą i mnie to strasznie, strasznie od niej, już od najmłodszych lat, w jakiś tam sposób odpychało.

Milena dopiero od 4. roku życia mieszkała z matką. Wcześniej mieszkała u babci, babcia się nią zajmowała. Babcia była cicha, spokojna, cierpliwa i ciepła. Matka (córnka babci) była jej zaprzeczeniem. Badana przyzwyczała się do cech babci, do jej stylu bycia. Zaakceptowała go i trudno było jej znieść styl matki, zupełnie odmienny. W efekcie identyfikowała się raczej z babcią, bo to ona posiadała cechy, które Milena akceptowała. Zwłaszcza, że babcia ciągle była przy niej, natomiast z matką przebywała tylko w soboty i niedziele. Choć tęskniła za matką, to wtedy, gdy już z nią była, pewne jej zachowania bardzo ją drażniły. Rozłąka z matką spowodowała znaczące i długotrwałe konsekwencje w sposobie odbioru matki, ale także komunikowania się z nią:

Ja nigdy nie umiałam z nią rozmawiać. Rodzice, mama zwłaszcza, nie znała mnie tak naprawdę. I nie zna mnie po dzień dzisiejszy. Przez całe lata moja mama taką mocną ręką trzymała ten dom i tak nim kierowała i w zasadzie odsunęła nas, no mnie, bo rodzeństwo to inny kontakt z nią ma, ale mnie odsunęła. Ona teraz zdaje sobie sprawę, że my nigdy już nie nawiążemy takiego normalnego kontaktu, jak matka z córką. Między nami była i jest jakaś próżnia. Ją w tej chwili boli to, że ja lepiej porozmawiam sobie z koleżanką niż z nią, własną matką. I ja staram się bardzo, żeby nie popełniać takich błędów jak ona.

Jak opowiada, stawała się powoli przeciwieństwem matki, była cicha, spokojna, delikatna, nie lubiła dominować.

Milena w okresie przedszkolnym i szkoły podstawowej miała problemy z okazywaniem uczuć i poniekąd z funkcjonowaniem w grupie:

Zawsze byłam osobą nieśmiałą i mocno skrytą w sobie. Nigdy nie umiałam okazywać uczuć i w jakiś tam sposób przodować w grupie. Wtedy byłam też niezwykle wrażliwa, można mnie było łatwo zranić. To się wiązało z tym, że nie mogłam nawiązać tego kontaktu z mamą, bo jej nie było. Nie wspierała mnie, nie tłumaczyła mi. Robiła to babcia, ale ja pragnęłam tego od mamy.

Milena, jak dalej opowiada, nadal jest bardzo wrażliwa, ale nauczyła się już radzić sobie z tym. Śmiałość i pewność siebie pojawiły się u badanej dopiero w VI klasie szkoły podstawowej, ale w niewielkim zakresie. Tak naprawdę śmiałości i pewności siebie dodała jej praca zawodowa:

W pracy to człowiek ma odpowiedzialność, możliwość podejmowania decyzji, w pewnych sytuacjach się sprawdziłam, po prostu nie zawiodłam i zauważono to. No i samo życie, takie sytuacje zawodowe, sprawiły, że zmieniłam się.

Jednakże zmiany te zapoczątkowane zostały w VI klasie, kiedy to miało miejsce znaczące dla Mileny wydarzenie. Badana wtedy właśnie zmieniła swój wygląd: obcięła włosy i zmieniła okulary. Do tego momentu była bardzo niezadowolona ze swojego wyglądu:

Nie lubiłam siebie z powodu wyglądu, dlatego nie znosiłam patrzeć do lustra. Te okulary, które miałam, ten kucyk i ta wystrzępiona grzywka powodowały, że byłam wiadrem kompleksów. A zawsze jeszcze byłam troszkę większa niż moje koleżanki, więc dochodziło jeszcze to, że byłam gruba. Te moje emocjonalne problemy trwały do momentu, kiedy nie zmieniłam wyglądu zewnętrznego.

Milena wspomina, że kiedy była w VI klasie, udało jej się uprosić mamę o zgodę na obcięcie włosów. Mama nie uważała, żeby ta zmiana była konieczna. Jej zdaniem, w takiej fryzurze, jaką Milena miała dotychczas, było jej dobrze. Zupełnie inne zdanie w tej kwestii miała Milena, czuła się źle w dotychczasowej fryzurze i od dawna prosiła matkę, żeby pozwoliła jej obciąć włosy. Nie chodziło przy tym o to, jak inni ją odbierają, jej wygląd, tylko o jej własną samoocenę. Odbierała siebie jako brzydką, grubą okularnicę. Zmiana fryzury zbiegła się w czasie ze zmianą okularów. W efekcie nastąpiła bardzo pozytywna, zdaniem badanej, radykalna zmiana w wyglądzie:

Ta zmiana tej fryzury, zrzucenie tych beznadziejnych okularów i nowe, modne metalowe oprawki sprawiły, że poczułam się naprawdę dobrze. Polubiłam siebie. Stałam się bardziej pewna siebie i jakoś mniej przeszkadzało mi to, że w porównaniu z innymi byłam gruba. Odkąd zmieniłam swój wygląd, skończyły się moje problemy emocjonalne i zaczęłam patrzeć w lustro i już nie pokazywałam sobie języka.

Z wypowiedzi Mileny odczytać można, jak ważne, dla nie samej, skutki wynikały ze zmiany wyglądu. Polubiła siebie, stała się pewna siebie, zmalowała jej nieśmiałość. Nie zmieniła się jej sylwetka, dalej była „większa” od innych, ale wyglądała inaczej. Już to spowodowało, że Milena poczuła się dobrze, zaakceptowała swój wygląd. Badana pokazuje też rolę matki, która towarzyszyła jej w tych zmianach. Ku oburzeniu badanej (taki dziwny gust miała), matka nie widziała potrzeby tych zmian, dlatego też Milena długo prosiła matkę o zgodę na te zmiany. Wspomina to, jako jedną z wielu niemiłych sytuacji w porozumiewaniu się z matką. Rozdźwięk między zadowoleniem badanej ze zmiany swojego wyglądu a odbiorem matki pogłębił przekonanie Mileny, iż bardzo różni się od matki.

Również w okresie szkoły średniej miała miejsce dość radykalna zmiana wyglądu. Milena jednak tłumaczy to momentem rozwojowym i związanym

z tym okresem buntu młodzieńczego. Swoim wyglądem wyrażała pewien bunt:

Buntowałam się przeciwko temu wszystkiemu, co było we mnie, co się we mnie działo, a z czym nie potrafiłam sobie poradzić.

Jak opowiada, był to taki bunt związany z dorastaniem, z kształtowaniem się swojej osobowości, tożsamości w ramach zastanego, krytykowanego porządku świata. Jej bunt manifestowany był strojem:

Ufarbowałam sobie włosy na czarno, na taki mocno kruczoczarny kolor. Nosiałam wyzywającą czerwoną szminkę. No wyglądałam paskudnie.

Taki image utrzymywała przez około półtora roku, od połowy klasy II. Później — jak twierdzi — przestała mieć potrzebę manifestowania siebie. Po tym okresie pamięta siebie jako osobę bardziej zdecydowaną i pewną siebie, umiejącą siebie wyrazić i mniej zastraszoną.

Milena z faktem rozłąki z matką wiąże także obecność u niej pewnej cechy: samodzielności. Opowiada, że od najmłodszych lat była bardzo samodzielną, co, w jej odbiorze, wynikało z faktu, iż mama była daleko, a babcia nie mogła jej poświęcać zbyt dużo uwagi, bo pracowała jeszcze. Cecha ta, jak wynika z opowieści, towarzyszyła jej zawsze, rozwijała się. Wyrazem tejże samodzielności jest w ocenie samej badanej wczesne zamążpójście oraz podjęcie pracy zawodowej. Wiązało się z tym także opuszczenie domu rodzinnego, zdaniem Mileny, wczesne — w porównaniu z jej rodzeństwem. Milena wprost stwierdza, że u podstaw tego leżała także chęć uniezależnienia się od matki.

Praca zawodowa — jak już pisałam — pozwoliła jej stać się bardziej pewną siebie. Praca uczy ją być coraz bardziej asertywną, ale także pobudza jej ambicje. Z powodu pracy zawodowej podjęła studia, bo miała pewien niedosyt, chciałyby awansować:

Ta praca sprawia, że budzą się we mnie ambicje, chęć rozwijania się, chciałabym się pięć po szczeblach kariery. Nie czułam takich ambicji w szkole, przez szkołę po prostu przeszłam. A tutaj chcę być kimś, chcę się wykazać, to jest dla mnie ważne, bo sprawia, że dobrze się czuję, że lubię siebie.

Studiowanie traktuje jako podniesienie swoich kompetencji zawodowych. Lubi się uczyć i dobrze czuje się w roli studentki, ponieważ wie, że dobrze wywiązuje się ze swoich obowiązków. Jest solidna i ambitna.

Równie dobrze czuje się w roli mamy. Jak twierdzi, lubi być mamą i ocenia siebie jako dobrą matkę. Jest świadoma błędów popełnionych przez jej matkę i nie jest, tak jak ona, hałaśliwa, nerwowa i niecierpliwa. Milena pilnuje, by nie powielać błędów matki i stara się jak najwięcej czasu poświęcać dziecku.

5.3.1. Podsumowanie

Prezentując powyżej tę część biografii Mileny, która dotyczy jej poczucia tożsamości, posłużyłam się następującymi określeniami, zaczerpniętymi z jej własnej narracji:

1. **W okresie przedszkola:**
nieśmiała, mocno skryta w sobie, mająca problemy z okazywaniem uczuć, wrażliwa, samodzielna.
2. **W okresie szkoły podstawowej:**
cicha, spokojna, delikatna, nie lubiła dominować, gruba, brzydka, okularnica, zakompleksiona, nie lubiła swojego wyglądu, potem śmielsza, bardziej pewna siebie.
3. **W okresie szkoły średniej:**
zbuntowana, potem bardziej zdecydowana i pewna siebie, umiejąca siebie wyrażać.
4. **Na studiach była:**
ambitna, solidna.
5. **Współcześnie czuje się:**
bardziej pewna siebie i śmiała, bez kompleksów, zdecydowana, pewna siebie, asertywna, stanowcza matka, niehałaśliwa, nienerwowa, cierpliwa.

Milena, opowiadając o sobie, przedstawia też czynniki warunkujące kształtowanie się własnej tożsamości. Stwierdza, że znaczącą rolę w tym zakresie odegrało:

- postać matki i babci,
- rozłąka z matką,
- proces wychowawczy na gruncie rodziny,
- swój wygląd i zmiany, jakie w nim zachodziły,
- aktywność zawodowa.

Zbiór ten przedstawia przede wszystkim uwarunkowania społeczno-kulturowe tożsamości, jak również fakt, iż przede wszystkim dotyczy on sfery życia rodzinnego. W biografii Mileny aktywność edukacyjna, w jej własnej relacji, nie wywarła istotnego wpływu na kształtowanie się tożsamości.

5.4. Liliana — „nie wierzyłam nigdy w swoje siły”

Liliana w trakcie wywiadu miała 28 lat, ukończone studia medyczne i stomatologiczne, doktorat z medycyny. Dopiero od niedawna wierzy w swoje siły. Właściwie — jak opowiada — przez całe życie w siebie nie wierzyła,

aż do momentu, kiedy ukończyła dwa kierunki studiów, a później jeszcze, robiąc staż lekarski i mając maleńkie, kilkumiesięczne dziecko, pisała i obroniła doktorat. Dopiero takie osiągnięcie spowodowało, iż nabrała wiary w siebie, przekonania, że wiele potrafi. Przyczyn braku wiary w siebie upatruje w początkowych latach szkoły podstawowej:

Myszę, że ogromny wpływ na moją osobowość, na kształtowanie się obrazu siebie i potem na pewne sprawy miały te nieszczęsne lata podstawówki, ponieważ zrobili ogromną rysę na mojej psychice. Ta podstawówka spowodowała, że nie wierzyłam w siebie kompletnie.

Badana nawiązuje do pierwszej szkoły podstawowej, do której chodziła przed przeniesieniem do klasy eksperymentalnej, przy liceum ogólnokształcącym. Niski, w jej ocenie, poziom nauczania nie sprzyjał pobudzaniu ambicji i zdobyciu solidnych podstaw wykształcenia, co odczuwała później. Szczególnie jednak podkreśla złą atmosferę panującą w klasie. Liliana jest zdania, że fatalne relacje koleżeńskie i akceptacja tego stanu przez nauczycielki mocno wpływały na nią. Czuła się wyalienowana, bo odstawała trochę od reszty (jej inność polegała na tym, że rodzice mieli swój własny zakład), co było jej nieustannie wytykane i przez co obrzucono ją epitetami: prywaciara, peweksiara. Jak opowiada, rzeczywistość sytuacja finansowa jej rodziców była bardzo dobra, jednakże nie było to manifestowane ani przez samą badaną, ani przez rodziców. Co więcej, matka badanej przywiązywała szczególną uwagę do tego, aby jej córka nie wyróżniała się w tym względzie od innych dzieci (ubiosem czy wyposażeniem szkolnym):

Ja nigdy nie miałam jakichś superciuchów, żeby mi rodzice kupowali. W sumie to chyba byłam najgorzej ubrana. Kiedyś się tym zdenerwowałam i zapytałam mamę, dlaczego tak jest. Mama powiedziała, że gdybym miała ubrania lepsze od pozostałych dzieci, to dopiero miałabym przerebane, wytykaliby mnie palcami i dałabym im powód do atakowania mnie.

Liliana nie umiała odnaleźć się w takiej atmosferze, przestała wychodzić na podwórko, bo tam w większości przychodziły dzieci z jej klasy. Nie potrafiła sobie poradzić z tą sytuacją, zaczęła więc unikać kontaktu z kolegami i koleżankami. Czuła się inna, gorsza, odrzucona. Pojawił się brak wiary w siebie, we własne możliwości. W taki sposób wpływały na nią relacje koleżeńskie, atmosfera w klasie. Pomimo dobrych ocen w tym okresie szkoły podstawowej, jak też pozytywnych wyników na kolejnych etapach edukacji, wiara w siebie powróciła jej dopiero po ukończeniu studiów, zdobyciu wymarzonego zawodu, jak też stopnia doktora nauk medycznych. Dopiero tak duże osiągnięcia przywróciły jej wiarę w siebie, co pokazuje, jak głęboki był deficyt wiary w siebie.

Z opowieści Liliany wyłania się pewien wątek, który wiąże się z brakiem wiary w siebie. Liliana wspomina, że jej matka mówiła często: „masz taki

słomiany zapal”. Wątek ten kilkakrotnie pojawia się w jej opowieści. Z dzisiejszej perspektywy Liliana opinię matki postrzega jako czynnik wzmacniający brak wiary w siebie. Nie poczytuje matce tego za złe, twierdzi, że w ten sposób matka próbowała ją motywować:

Moja mama zawsze mi powtarzała, że ja mam słomiany zapal, że ja wszystko zaczynam, a nic nie kończę.

Efekt był jednak nieco inny. Taka opinia wzmacniała w niej brak wiary w siebie i we własne możliwości. Dopiero na końcowym etapie studiów zaczęło się to zmieniać. Liliana wtedy przyjęła inną od dotychczasowej taktykę postępowania. Przestała mówić o swoich planach, o tym, co zaczęła robić. Mówiła dopiero o czymś, co było już ukończone, załatwione:

W pewnym momencie ja stwierdziłam, że ja muszę komuś coś udowodnić, znaczy: najpierw robić, a potem się chwalić. Ja nienawidzę się przyznawać do czegośkolwiek, zanim tego nie sfinalizuję, bo nie wierzę nadal... znaczy teraz już może wierzę, ale nie wierzyłam nigdy w swoje siły. I dlatego jak coś już było zrobione, to wtedy mogłam o tym powiedzieć.

Zmiana taktyki postępowania była przejawem odradzającej się wiary w siebie, co rozpoczęło się pod koniec studiów.

Wśród wątków w biografii Liliany ukazujących jej autodefinicję, sposób postrzegania siebie pojawia się też wątek dotyczący płci. Wypowiedź badanej ukazuje pewne uwarunkowania, które zadecydowały o jej sposobie postrzegania własnej kobiecości, zwłaszcza w kontekście kontaktów społecznych:

Ja nigdy nie czułam się taką kobietką, taką kocietką, taką kobietą w ogóle. Ja zawsze, zwłaszcza w liceum, to rower, plecak, żeśmy jeździli. Takie męskie zajęcia mnie interesowały. Może ze względu na to, że ja nie miałam rodzeństwa, nie miałam brata i z moim tatą wiele w domu robiłam. Byłam pomocnikiem mojego taty. Żeśmy wiercili, to ja mu pomagałam. Może dlatego i dlatego też interesowało mnie męskie towarzystwo, zawsze. Zawsze wołałam męskie towarzystwo, kolegów, bo z chłopakami to można wiele fajnych rzeczy robić, a z dziewczynami to tylko mogłam usiąść i o głupotach porozmawiać. Zresztą ja nigdy nie miałam prawdziwej przyjaciółki i lepiej czułam się w gronie męskim, ale nie w sensie jako kobieta, tylko w zwykłych relacjach koleżeńskich.

Z wypowiedzi Liliany wynika, iż znaczącą rolę w kształtowaniu się jej poczucia kobiecości odegrał ojciec. Istotnym czynnikiem, w opinii jej samej, był także brak rodzeństwa. Pozytywne relacje i dobry kontakt z ojcem procentowały w postaci współpracy przy różnych domowych czynnościach, które sprzyjały budowaniu wzajemnej więzi. Postać ojca rzutuje także na relacje badanej poza domem. Liliana lepiej dogadywała się z kolegami, ciekawiej spędzała z nimi czas, aniżeli z dziewczynkami w jej wieku, nigdy nie miała przyjaciółki. To pozwala przypuszczać, że postać ojca, wspólne zajęcia bardzo mocno na nią wpływały. To, że badana preferuje (preferowała), w jej opinii, męskie zajęcia, ukazuje także rolę

ojca w kształtowaniu jej własnego poczucia kobiecości. Wzmocnieniem takiego poczucia kobiecości był również sposób ubierania się — raczej pospolity i sportowy, co było wynikiem działań matki, o których już pisałam. Sposób ubierania Liliany, jak sama badana twierdzi, nie można uznać za podkreślający walory kobiecości czy nadający jej kobiecość. Ubierała się zwyczajnie, pospolicie, nie podkreślała ubiorem swojej kobiecej sylwetki. Tak jest do końca liceum.

Istotnym wątkiem, który pojawia się w biografii Liliany w odniesieniu do kształtowania się poczucia tożsamości, są podróże edukacyjne. Biografia Liliany jest pod tym względem wyjątkowa, na tle pozostałych. Liliana odbyła wiele podróży zagranicznych, zarówno na etapie liceum (wyjazdy językowe do Anglii i Austrii), jak też studiów wyższych (wyjazd do Niemiec, trzykrotny pobyt w Austrii), w trakcie których uczyła się języka, a także — już później — wzbogacała swoją wiedzę medyczną. Podróże edukacyjne, pobyty za granicą nauczyły ją zaradności, samodzielności, lecz przede wszystkim stwarzały jej możliwość poznawania siebie w różnych, często trudnych sytuacjach. Zdobywane w ten sposób doświadczenia, jak twierdzi, pozwalały jej coraz lepiej i trafniej oceniać sytuacje i dokonywać właściwych wyborów. Pobyty za granicą, z dala od bliskich, wśród ludzi operujących innym językiem, w jej opinii, oznaczały możliwość zastanowienia się, przemyślenia swojego życia i autorefleksji. Rosnąca dzięki temu samoświadomość — jak twierdzi — pozwalała jej potem sterować własnym życiem tak, aby być w zgodzie przede wszystkim ze sobą.

W opowieści Liliany uwidaczniają się jej dwie role, które w sposób szczególnie wyrazisty są przedstawione: rola uczennicy i studentki oraz rola matki. Obydwie te role łączą się z poczuciem tożsamości, kształtują je bowiem poprzez wypełnianie związanych z nimi obowiązków, zajęć, aktywności. W chwili wywiadu badana zajmowała się tylko wychowaniem córki (miała krótki, trzymiesięczny urlop wychowawczy). Prowadząc narrację o terażniejszości, mówi:

Teraz jestem przede wszystkim matką wychowującą dziecko. Wreszcie, bo przez pierwszych siedem miesięcy jej życia to ja robiłam staż i doktorat. I bardzo miałam wyrzuty sumienia, że ją zostawiam, taką malutką. Żle się z tym czułam. A teraz jestem taką prawdziwą mamą. Jestem przede wszystkim mamą i lubię być mamą, a przedtem to bycie mamą oznaczało tylko rozterki, wyrzuty sumienia i świadomość, że zaniedbuję trochę swoje dziecko.

W biografii Liliany bycie mamą jest drugą, bardzo ważną dla niej rolą społeczną. Pierwszą była rola uczennicy, studentki. Była ona ważna i znacząca. Rola uczennicy ukazana została jako wyrazista, co wynika z dwóch powodów. Po pierwsze, trwała długo: od szkoły podstawowej do końca studiów; po drugie, obowiązki z nią związane stanowiły główny

obszar aktywności badanej. Wypełnianie roli matki trwa znacznie krócej (w czasie wywiadu dziecko miało niespełna 8 miesięcy). Z uwagi na zaangażowanie emocjonalne badana uznała, iż ta rola jest bardzo ważna. Zmieniła ją, sprawiła, że stała się bardziej cierpliwa. Poczula się dowartościowana i spełniona. Inaczej siebie postrzega, odkąd stała się mamą: jestem inna trochę, choć nie umiem tego opisać. Jednakże — jak twierdzi — bycie mamą teraz, kiedy nie musi chodzić do pracy, znacznie różni się od bycia mamą, kiedy pracowała i pisała doktorat. Teraz czuje się lepszą matką, bo ma więcej czasu, który może poświęcić dziecku i mniej spraw, które ją rozprasza:

Teraz jestem taką mamą na pełny etat. Jest to bardzo miłe, daje mi poczucie spełnienia, ale tylko w zakresie uczuć macierzyńskich. W pozostałych obszarach mojego życia nastąpiła pewna stagnacja, wywołana właśnie macierzyństwem. Wiem, że niedługo muszę wrócić do zawodu, bo inaczej to będzie coraz trudniejsze. Muszę jakoś pogodzić te różne sfery życia.

Bycie mamą na pełny etat to, w opinii Liliany, opiekowanie się dzieckiem, bez pomocy babci czy niani, ale także gotowanie, zakupy, sprzątanie, czyli to, co mieści się w roli gospodyni domowej. Bycie matką to nie tylko opieka nad dzieckiem, ale niestety także różne domowe, bardzo czasochłonne zajęcia, które czasem obniżają satysfakcję w wykonywanej roli, bo są monotonne i zajmują dużo czasu. Jak sama twierdzi, macierzyństwo wymaga pewnych kompromisów, pogodzenia niektórych, czasami nawet sprzecznych spraw:

Żeby umiejętnie to zrobić, to człowiek musi się trochę zmienić, zmienić nastawienie z realizacji siebie, na dawanie siebie innym. Ja się zmieniłam i to bardzo, z tytana pracy w kurę domową. Jest mi z tym dobrze, ale tylko dlatego, że mam świadomość, że to na krótko. Niedługo wracam do pracy, choć już nie w takim zakresie jak przedtem. Mniej będę pracowała, bo chcę dziecku poświęcić uwagę. Ale chcę pracować, bo to jest ważne dla mojego samopoczucia, pozwala mi się realizować w czymś innym niż dom.

Jak twierdzi, praca zawodowa jest dla niej bardzo ważna. Wykonuje zawód, który chciała wykonywać od dzieciństwa. Spełnia się w nim, daje jej to poczucie satysfakcji. Nie przedkłada jednak pracy nad rodzinę, dlatego postanowiła nieco ograniczyć czas poświęcony na pracę na rzecz rodziny.

5.4.1. Podsumowanie

Kreśląc swój autoportret w zakresie poczucia tożsamości, Liliana określa siebie następująco:

1. **W okresie szkoły podstawowej:**
nie wierzyła w siebie, w swoje możliwości, gorsza, odrzucona, dobra uczennica, odstawała od reszty, źle ubrana, aktywna.
2. **W okresie szkoły średniej:**
samodzielna, nie czuje się kobietą, zestresowana, niewierząca w siebie i swoje możliwości.
3. **W trakcie studiów:**
zaradna, zorganizowana, pracowita, ambitna, świadoma siebie, nastawiona na realizację siebie.
4. **Współcześnie:**
pewniejsza siebie, cierpliwa matka i spełniona matka, dowartościowana, gospodyni domowa, ceniąca swą aktywność zawodową, nastawiona na dawanie siebie.

Z określeń siebie, opisu swojego poczucia tożsamości na różnych etapach nauki wyróżnić można pewien zbiór uwarunkowań tożsamościowych Lilianny. Z jej biografii wynika, iż szczególne znaczenie w tym zakresie miały następujące elementy biografii:

- rodzice, struktura rodziny,
- status społeczno-ekonomiczny rodziny,
- środowisko szkolne,
- edukacja (m.in. wyjazdy zagraniczne) i wykształcenie,
- macierzyństwo,
- aktywność zawodowa.

Zbiór ten zawiera przede wszystkim czynniki społeczno-kulturowe, które obejmują funkcjonowanie badanej w obszarze rodziny, szkoły, a także w sensie zawodowym.

5.5. Matylda — „jestem ciekawska, mam wszechstronne zainteresowania”

Matylda w czasie, gdy uczestniczyła w wywiadzie, miała 47 lat. Opowiadając o tym, jaka była i jest, często podkreśla, że od zawsze, od najmłodszych lat, do teraz, była ciekawa świata. Ciekawość ta w jej przypadku przekłada się na wielość zainteresowań:

Ze mną jest tak, że ani wcześniej, ani dzisiaj to nie wiadomo, jak ze mną jest. Do dzisiaj za co bym się nie wzięła, to jak przysiądę trochę, to mi to wychodzi. Przez te moje rozległe zainteresowania, to, za co bym się nie wzięła, to mi wychodzi. Jestem w stanie funkcjonować dobrze w wielu dziedzinach, ale najbardziej to kocham pracę z człowiekiem.

Jej wszechstronne zainteresowania mają źródło w domu rodzinnym i wiążą się z ojcem. W opowieści Matyldy pojawia się stwierdzenie, że jej ciekawość świata i rodzące się wszechstronne zainteresowania towarzyszyły jej od wczesnego dzieciństwa:

Od małego byłam taka ciekawa świata, wszystkim się interesowałam i tak jest do teraz. Ja sądzę, że to jest obciążenie genetyczne i po części cecha domu. W mojej rodzinie, mimo że oboje rodzice pracowali, to więcej czasu jednak poświęcał nam ojciec i to on zaszczepił we mnie i w bracie różnorodne zainteresowania. W domu było mnóstwo książek, wiecznie byli u nas jacyś ludzie, wiecznie coś się działo. I ja myślę, że ja tą swoją ciekawość świata to po części odziedziczyłam po ojcu, a po części to wyniosłam z domu rodzinnego.

Badana, opisując siebie, tłumacząc, jaka jest, wyjaśnia przyczyny tego. Uważa, że to postać ojca i w dużej mierze kreowana przez niego i jego styl bycia atmosfera domowa wpłynęły na nią, ukształtowały ją. Postać ojca w opowieści Matyldy jest znacząca, przyćmiewa postać matki, o której badana prawie w ogóle nie wspomina (ogranicza się do zaznaczenia obecności matki w domu i podania faktu, że pracowała zawodowo). Matylda poniekąd identyfikuje się z ojcem:

Ojciec był takim... ja zawsze mówiłam, że to jest Leonardo da Vinci XX wieku. No bo jego całe życie męczył taki wieczny niepokój, szukał czegoś, miał niezwykle rozległe zainteresowania. Zbudował mikroskop, tak, że będąc małym dzieckiem, to miałam już okazję oglądać różne preparaty. Zbudował nam pracownię fotograficzną i uczył nas fotografii. I on zaszczepił we mnie ten niepokój, tę potrzebę poszukiwania, ale pomagał mi w tym, rozwijał moje zainteresowania.

Badana — jak sama o tym mówi — podlegała silnemu wpływowi ojca. Ojciec był autorytetem i zarazem wzorem, który w okresie dzieciństwa naśladowała. Dorastając, obierała coraz bardziej samodzielnie swoje zainteresowania i realizowała je już nie pod okiem taty, a jedynie czasem wymieniając z nim opinie. Stawała się coraz bardziej samodzielna w realizacji swoich zainteresowań, zaspokajaniu ciekawości życia. W chwili wywiadu, jak mówi, nadal wszystko ją interesuje, jest tak samo ciekawa wszystkiego jak wtedy, gdy była małą dziewczynką:

Mnie interesuje każdy objaw życia: ludzie, zwierzęta, przyroda, dokonania ludzkie. Nawet jeżeli jestem laikiem, to robię to dla własnej przyjemności. Czerpię satysfakcję z tego, że dowiaduję się czegoś nowego. Nigdy nie mam tego dosyć.

Jej ciekawość, otwartość i samodzielność w realizacji swoich zainteresowań wiążą się także z jej drogą edukacyjną. Zawsze bardzo dobrze się uczyła, bo interesowało ją to, czego się uczyła w szkole. Robiła to z przyjemnością i nigdy nie musiała się zmuszać do odrobienia lekcji czy nauczania się czegoś (o czym pisałam w rozdziale 4.).

W sposób szczególnie opowiada o studiach. Pozwalały jej rozwijać swe zainteresowania, zwłaszcza że studia dotyczyły człowieka (resocjalizacja).

Inną istotną kwestią było to, że studiowanie stwarzało możliwość rozwijania się, wyrażania siebie, konfrontację z innymi. To dawało jej satysfakcję. W rozdziale 4.5. pisałam już, że studia, dając możliwość przebywania z ludźmi młodszymi od siebie, w subiektywnym odbiorze badanej odmładzały ją. Studiowanie pozwalało jej budować pozytywny obraz siebie, podnosić poczucie pewności siebie. Miało to szczególne znaczenie, ponieważ studiując borykała się z chorobą nowotworową, która zmieniała jej ciało, pogorszyło się jej samopoczucie. Choroba sprawiła, iż musiała na pewien czas zrezygnować ze swoich zainteresowań, z hobby. Jej aktywność zawężyła się do walki z chorobą, leczenia się oraz wywiązywania się z obowiązków studentki. Nie przerwała studiów mimo choroby, robiła tyle, ile mogła, by jak najlepiej wypełniać swe obowiązki. Studiowanie było dla niej tak ważne, ponieważ stanowiło swego rodzaju odskocznnię od przykrej rzeczywistości. Przebywanie wśród młodszych kolegów i koleżanek z roku, dyskusje z prowadzącymi, rozmaite zagadnienia poruszane na zajęciach — wszystko to pozwalało jej nie myśleć o chorobie. Co więcej, jak opowiada, sprawiły, że nabierała optymizmu:

Można było nabrać więcej optymizmu, nowości, wiary w to, że jest mimo wszystko więcej rzeczy dobrych aniżeli złych, z którymi trzeba się zmierzyć. Nie zapominając tego, przez co już drugi raz muszę przebrnąć, regularnie dostawałam zastrzyki energii.

Z wypowiedzi tej wynika, że Matylda już kiedyś była chora na raka. Była więc świadoma tego, co wiąże się z tą chorobą. Jak opowiada, tym razem jednak miała swoje studia, które pomagały jej w trudnych chwilach. Szczególnie trudnym aspektem choroby były zmiany, jakie zachodziły w jej ciele: radykalna utrata wagi ciała, zmiany w wyglądzie skóry, twarzy, złe samopoczucie z tym związane. Czuła, iż nie panuje nad swoim ciałem, że staje się ono jej obce. Początkowo nie akceptowała tego stanu:

Czułam się strasznie. Taka ja w nie swoim ciele. Te świństwa, które mi dawali, sprawiły, że mój organizm się bardzo zmieniał i ja nie mogłam się takiej zaakceptować. Nie myślałam o śmierci, tylko o tym, że to nie ja.

Ogromną rolę w zmianie postrzegania własnego ciała odegrali właśnie koledzy i koleżanki w grupie, którzy przeszli nad tym do porządku dziennego, nie dali jej odczuć, że widzą w niej jakieś negatywne zmiany. Zmiany w jej wyglądzie uznali za ciekawe i normalne. Taki odbiór sprowokował ją samą do tego, aby tak bardzo nie przejmować się zachodzącymi zmianami, potraktować je jako tymczasowe i zaakceptować:

Nie robili tragedii z mojej choroby, nie uzalali się nade mną. To było dla mnie bardzo ważne, dodawało mi sił. Ja tak strasznie zbrzydłam, tak się zmieniłam, a oni jakby tego nie zauważali, jakby nigdy nic. To było naprawdę budujące.

Zaakceptowanie własnego ciała, które uległo zmianom, stało się też początkiem innych pozytywnych zmian, jakie zaszły w niej samej. Zaczęła ponownie myśleć o sobie:

Jestem silna, poradzę sobie z chorobą, zmieniłam się, ale przecież wszyscy się starzeją, mam wiele do zrobienia, tyle jest do poznania jeszcze, no i mam przecież rodzinę, wspaniałe córki. Jestem mamą i nic, nawet choroba, nie zwalnia mnie z tego.

Zmiany w postrzeganiu siebie, w których pomocne niezwykle były studia, szczególnie zaś postawa kolegów z grupy, miały bardzo pozytywne konsekwencje. Jak opowiada Matylda, znowu nabrała wiary w siebie, wiary w to, że upora się z chorobą. Stała się bardziej pewna siebie, bardziej konsekwentna, wytyczała sobie cele, które nadawały sens jej życiu. W końcu zaakceptowała zmiany w jej własnym wyglądzie, to było znowu moje ciało, może chore, ale moje.

5.5.1. Podsumowanie

Matylda prezentuje swoje poczucie tożsamości, używając następujących określeń i stwierdzeń:

1. Dzieciństwo, okres szkoły podstawowej i średniej:

ma rozległe zainteresowania, ciekawa świata, bardzo dobra uczennica, otwarta, samodzielna, lubi się uczyć.

2. Okres studiów:

ma pozytywny obraz siebie, wzrasta poczucie pewności siebie, rola studentki przynosi jej satysfakcję, podobnie jak bycie matką, pozytywnie się ocenia, konsekwentna, zmienił się jej wygląd, czego początkowo nie akceptowała.

Jej autocharakterystyka nie zawiera tak wielu określeń jak inne biografie. Narracja badanej w znacznej mierze skupia się na trzech aspektach poczucia tożsamości, czyniąc je kluczowymi. Najlepiej, w opinii badanej, charakteryzują ją samą następujące określenia: mam rozległe zainteresowania, jestem ciekawa świata i otwarta.

W części biografii, która dotyczy poczucia tożsamości Matyldy, dostrzec można następujące czynniki tożsamościowe:

- uwarunkowania genetyczne,
- ojciec,
- styl funkcjonowania rodziny,
- studia wyższe,
- choroba,
- macierzyństwo.

Nawiązując do podejścia Małgorzaty Malickiej w zakresie wyznaczników tożsamości, chorobę Matyldy można by właśnie uznać za taki wyznacznik (Malicka nazywa tę kategorię czynników cierpieniami). Chorobę można jednak uznać też za pewien biologiczny czynnik warunkujący tożsamość, podobnie jak uwarunkowania genetyczne. Takie ujęcie bliższe jest propozycji Jolanty Miluskiej, o której już wielokrotnie pisałam⁶.

5.6. Martyna — „jestem bardzo dynamiczna i do bólu szczera”

Martyna w czasie udzielania wywiadu miała 33 lata. Opowiadając o sobie, mówi, że przede wszystkim to jest bardzo dynamiczna i zawsze taka była. Zawsze też była szczera — jak sama to określa — do bólu. Szczerość często sprawiała jej kłopoty. Zwłaszcza na etapie szkoły podstawowej i średniej. Osiągając najwyższe wyniki w nauce, jednocześnie, w opinii nauczycieli, sprawiała pewne kłopoty wychowawcze. Zawsze musiała powiedzieć to, co myśli, szczerze i odważnie. Nie potrafiła kłamać albo coś przemilczać. To sprawiało, że nieraz znajdowała się w szkole w sytuacji trudnej i nauczyciele odbierali ją jako uczennicę sprawiającą trudności wychowawcze. Jak twierdzi, dzisiaj nadal jest bardzo szczera, co znacząco wpływa na jej kontakty z innymi ludźmi. Sama jest szczera, ale też bardzo ceni sobie szczerość u innych ludzi.

Kreśląc swój autoportret, nawiązuje do swojej rodziny i okresu szkoły, zwłaszcza podstawowej. Wielokrotnie podkreśla, iż jest dzieckiem nauczycielskim, bardzo kontrolowanym zarówno przez mamę nauczycielkę, jak też przez inne nauczycielki, koleżanki mamy. W fackie tym upatruje przyczyn towarzyszącego jej przez całe życie braku pewności siebie. Wątek pewności siebie w jej opowieści pojawia się wielokrotnie:

Chciałabym być bardziej pewna siebie, no bo nie jestem zbytnio pewna siebie. Zawsze mam jakieś obawy, czy dobrze zrobiłam, czy to, co napisałam, jest dobre. Ja ciągle balansuję między taką osobą ugrzecznioną, taką jaką mama próbowała mnie wychować, a osobą, która wie, czego chce i walczy o to. Chciałabym być bardziej pewna siebie, bo ludzie z większą pewnością siebie przebijają się szybciej. Ja mam pewien korek w postaci pokory, a to nie jest teraz na miejscu, to nie jest mile widziane. Ja zawsze uważam, że mogę coś zrobić jeszcze lepiej. No i przegrywam czasami z tego powodu, że za brakło mi pewności siebie, a czasem nawet arogancji.

Martyna, opisując, jak postrzega siebie, mówi o tym, jaka jest, ale także jaka nie jest i jaką chciałaby być. W jej własnej ocenie, odstaje nieco od swojej rodziny. Twierdzi:

⁶ Zob. rozdział 1.1.3.

Nie jestem taka jak oni, trochę od nich odstaję, taki rodzynek jestem, który ma zupełnie inny, odmienny od pozostałych członków rodziny, pomysł na życie.

Chciałaby być bardziej pewna siebie i mniej ugrzeczniona, bo wtedy łatwiej byłoby jej osiągnąć cele. Określa się także jako osobę wyrozumiałą i cierpliwą, ale zaznacza, że czasem inni ludzie, szczególnie bliscy, wykorzystują to, co jej się nie podoba. Nie stroni od ludzi, jest towarzyska. Jednak jej grono znajomych i przyjaciół stanowią tylko te osoby, które potrafią zaakceptować jej szczerość. Wielu ludzi, jak twierdzi badana, ma z tym problem i szczerość błędnie odczytuje jako atak czy złośliwą krytykę.

Zawsze była bardzo pracowita. Studiując filozofię, pisząc potem doktorat, stała się niezwykle pracowita i zdyscyplinowana. Dalej taka jest, co sobie niezwykle ceni i uważa, że wreszcie wykorzystuje potencjał, który w sobie ma. Z pracowitością łączy też fakt, iż jest w swojej opinii pedantką. Jej bliscy, jak opowiada, uważają, że przesadza z tym. Ona sama twierdzi, że to ułatwia jej życie, bo zawsze wszystko ma na miejscu, wszystko jest zrobione i załatwione na czas.

Kiedyś była bardzo odważna, czasami nawet ryzykowała swoje zdrowie i życie, uprawiając pewne sporty. Lubiła ryzykować. Teraz już taka nie jest. Radykalnie się to zmieniło pod wpływem pewnych wydarzeń, mających miejsce na wakacjach kilka lat temu. Będąc za granicą, została napadnięta. Złodziej przyłożył jej nóż do gardła i ukradł wszystkie pieniądze oraz dokumenty. Na koniec podeptał jej okulary:

Ja mam dużą wadę wzroku i bez okularów prawie nic nie widzę. Nie dość, że mnie okradł, to uczynił mnie zupełnie bezradną. Nie mogłam dotrzeć do ambasady, przeżyłam horror!

To przykre wydarzenie spowodowało, że Martyna zmieniła swój stosunek do ludzi i świata. Co więcej, stopniowo zaczęło pojawiać się uczucie lęku, zwłaszcza w środkach komunikacji, w których jest tłoczno. Badana nadal odczuwa ten lęk i niepokój, z którymi — jak twierdzi — nie potrafi sobie poradzić.

W biografii Martyny pojawia się nawiązanie do specyfiki miejscowości, z której pochodzi. Jak wielokrotnie twierdzi, to że urodziła się i dzieciństwo spędziła w małej miejscowości, znacząco wpłynęło na to, jaka jest:

To była mała miejscowość, panował tam marazm, dużo alkoholizmu, ludzie żyli tam na bardzo niskim poziomie, a pewna mała część społeczeństwa to bogacze, żyjący ponad panującą tam normę. Nie było tam pewnego środka, w którym ja mogłabym się umiejscowić. Nie czułam się częścią tego społeczeństwa i czułam, że inni też mnie tak postrzegają. Ja tam nie pasowałam ze swoją szczerością, bo ludzie tam byli sztuczni i robili przede wszystkim to, co wypada, co jest przyjęte. Czułam tam swoją inność.

Ze specyfiką tej miejscowości, jak to wynika z wypowiedzi badanej, wiąże się fakt, iż podlegała ona niezwyklej presji bycia najlepszą uczennicą.

Jak pisałam w rozdziale 4.3., presja ta wywierana była przede wszystkim przez matkę, ale także przez nauczycieli, którzy ją uczyli. Martyna uważa, że zaczęła odczuwać swoją inność, którą do dzisiaj czuje, już na etapie szkoły podstawowej (drugiej połowy zwłaszcza). Przeprowadziła się do dużej miejscowości zaraz po ukończeniu szkoły średniej, ponieważ źle się czuła w tej małej miejscowości, ta inność jej przeszkadzała:

Przez tą moją inność to ja się źle czuję w małych miejscowościach, takich jak ta, z której pochodzę. Ja wolę duże aglomeracje, znacznie lepiej się tam czuję, bo mogę być anonimowa i ludzie nie wtrącają się w moje prywatne życie i nie mówią mi, kiedy, co i jak mam robić.

W wypowiedzi badanej wielokrotnie pojawia się wątek anonimowości i pewnych trudności z dostosowywaniem się. Martyna nie lubi identyfikować się ze zbiorowościami, utożsamiać się z nimi, gdyż to kłóci się z jej indywidualizmem:

Ja tak nie potrafię zamknąć się w jakiejś zbiorowości i nałożyć np. granatowy mundurek. Nawet należąc do harcerstwa, nie ubierałam mundurka, bo to mnie tłamsiło. Ja lubię żyć według własnego wzoru, nie lubię się podporządkowywać, czy dostosowywać do ogółu.

Duże aglomeracje, skupiska ludzkie, pozwalają jej zachować anonimowość, a tym samym realizować swoją indywidualność. Ta silna potrzeba ochrony swojej indywidualności, swojego własnego sposobu życia, zdaniem Martyny, wynika właśnie z presji, jaką wywierała na nią matka.

5.6.1. Podsumowanie

Martyna, opowiadając o sobie, stwierdziła, że woli mówić i myśleć przez pryzmat tego, co zrobiła. Jej portret zawiera zarówno określenia wprost odnoszące się do tego, jaka jest, jak również inne (jaka nie jest, jaka chciałaby być):

1. **W okresie szkoły podstawowej:**
dynamiczna, szczerą, bardzo dobra uczennica, niezbyt pewna siebie, pilna, inna, nie lubi się dostosowywać i podporządkowywać.
2. **W okresie studiów:**
pracowita, zdyscyplinowana, odważna, pedantyczna.
3. **Współcześnie** (poza cechami wyróżnionymi podkreśleniem):
ugrzeczniiona, wyrozumiała, cierpliwa, towarzyska, czuje lęk w środkach komunikacji, nie jest odważna, odstaje od swojej rodziny, jest zupełnie inna niż oni, ma w sobie potencjał, ma dużą wadę wzroku, lubi być anonimowa.

Wśród czynników, które, w jej opinii, kształtowały własne poczucie tożsamości, wymienia tylko te, które określić można jako społeczno-kulturowe:

- matka nauczycielka,
- specyfika miejscowości i społeczności, z której pochodzi,
- szkoła podstawowa (presja, którą tam odczuwała),
- aktywność własna.

5.7. Łucja — „jestem matką i ojcem”

Łucja w czasie, kiedy przeprowadzono wywiad, miała 45 lat. Jest wdową od kilkunastu lat. Tragiczna, nagła śmierć męża sprawiła, że w jednej chwili musiała zostać i matką, i ojcem. Nie wyszła ponownie za mąż. W domu wykonuje zarówno obowiązki typowe dla matki i pani domu, jak i wiele męskich. W nielicznych wypadkach tylko prosi o pomoc rodzinę. Stara się zastępować męża nie tylko w kwestiach wychowawczych i opiekuńczych, ale także w sprawach gospodarczych. Sama utrzymuje rodzinę. Jeszcze z domu rodzinnego wyniosła obowiązkowość, której uczono ją poprzez przydział obowiązków. Rodzice rygorystycznie wymagali, by wywiązywała się z nich. Jak opowiada, choć czasem, w dziecięcych latach nie było to miłe, to jednak zapocentowało w dorosłym życiu.

Lata, które już minęły od śmierci męża, sprawiły, że coraz lepiej radzi sobie sama, i to, w jej opinii, pozwala jej określać siebie w dwóch rolach: jestem matką i ojcem. Przyznaje jednak, że z powodu tego, że dzieci nie mają taty, jest względem nich nadopiekuńcza. Niezwykle kocha swoje dzieci i twierdzi, że jest wobec nich za mało wymagająca i konsekwentna. Nie potrafi jednak tego zmienić, gdyż chce wynagrodzić dzieciom brak ojca. Jak twierdzi, świadomość rodzicielstwa towarzyszy jej w każdej minucie życia i ta perspektywa jest pierwsza i najważniejsza w podejmowaniu jakichkolwiek aktywności czy decyzji.

Jako uczennica zawsze była solidna i bardzo koleżeńska. Jak opowiada, była też ambitna, choć szczególny przełom w tej kwestii miał miejsce na początku V klasy szkoły podstawowej. Wtedy to nastąpiła zmiana w jej stosunku do nauki i odtąd była bardzo ambitna. Solidna, koleżeńska i ambitna jest przez wszystkie etapy edukacji, aż do studiów wyższych. O studiach opowiada, podkreślając często wiek, w którym je rozpoczęła:

Ja już miałam po czterdzieście, jak zaczęłam studiować. To człowiek już starszy jest. Ja bardzo solidnie się przygotowywałam, bo wstyd mi było się nie przygotować. Młodzi to tam jeszcze się tym nie przejmują. A jak człowiek starszy, to już musi być solidny.

Łucja postrzega siebie jako osobę starszą. Szczególnie w zestawieniu z koleżankami i kolegami w grupie, którzy są w wieku jej dzieci. W jej opinii, wiek, którym się legitymuje, obliguje ją do tego, by solidnie podchodzić do obowiązków studentki. Jak to wynika z dalszej opowieści, jest bardzo solidna, często przygotowuje na zajęcia więcej, aniżeli musi.

Opisując siebie, kilkakrotnie mówi, że jest pracowita, sumienna i wyrozumiała. Cechy te, w jej opinii, wyniosła ze szkoły podstawowej. Podkreśla przy tym postaci kilku nauczycieli, wymagających nauczycieli. Jej zdaniem, nauczyciele ci w znacznej mierze przyczynili się do wypracowania tych cech charakteru, o których mowa. Z opowieści badanej wynika, iż do utrwalenia tych cech znacząco przyczyniło się jej wczesne wdowieństwo. Zostając sama z małymi dziećmi, musiała wykazać się — jak twierdzi — ogromną siłą i samozaparciem, żeby podołać tej sytuacji, sprostać wszystkim obowiązkom. To, że cechy te posiadała wcześniej, okazało się pomocne. Zaś jej sytuacja życiowa tylko je wzmocniła. Badana, w swojej ocenie, dobrze radzi sobie z pogodzeniem wszystkich obowiązków, wynikających z faktu bycia mamą, studentką i pracownicą:

Jestem na tyle zorganizowana i zaradna, że nie sprawia mi najmniejszej trudności pogodzenie tych wszystkich obowiązków. Jak poszłam na studia, to szybko przeorganizowałam swoje życie i dostosowałam do nowych, dodatkowych obowiązków tak, żeby niczego nie zaniedbywać.

Studiując, osiąga dobre wyniki w nauce i dobrze czuje się w roli studentki. Jest to dla niej ważne, ponieważ zdaje sobie sprawę z tego, że stanowi przykład dla swoich dzieci. To sprawia, że czuje ogromną odpowiedzialność i mocno się angażuje w to, co robi.

Duże znaczenie dla poczucia tożsamości Łucji miała śmierć męża, związane z tym owdowienie. W młodym wieku bowiem Łucja stała się wdową. To w znaczący sposób zmieniło ją samą i jej życie:

Ta nasza tragedia rodzinna, śmierć męża, to wiele zmieniło w naszym życiu, moim i dzieci, ale i we mnie samej. Byłam szczęśliwą żoną i w jednej chwili stałam się wdową. Byłam zrozpaczona nie tylko brakiem męża, ale też tym, że inni zaczęli mnie postrzegać jako zagrożenie dla swoich związków. Dawali mi odczuć, że obawiają się, czy nie odbiję komuś męża. To było okropne. Ja nigdy nie pozwoliłam sobie na żadną słabośćkę. Wiele znajomych wykruszyło się przez to. I teraz, odkąd jestem wdową, inaczej podchodzę do życia, po prostu inaczej patrzę. Dużo pokory mam w sobie i już nie przejmuję się błażostkami, tym, że coś się zepsuło czy zgubiło. To są tylko rzeczy, które można kupić, po prostu błażostki.

Owdowienie zmieniło status społeczny badanej i znacząco wpłynęło na relację z niektórymi znajomymi. Postrzeganie jej jako zagrożenia odczuła jako bardzo okrutne i krzywdzące. Wdowieństwo znacząco wpłynęło także na jej stosunek do życia. Jak twierdzi, przejmuje się sprawami ważnymi,

dotyczącymi ludzi. Przestała się przejmować błahostkami, przedmiotami, które można kupić, bo wie, że to są rzeczy mało ważne.

5.7.1. Podsumowanie

Łucja, mówiąc o swoim poczuciu tożsamości, odnosi się do poszczególnych okresów życia, wyznaczonych etapami edukacji. Dużo uwagi poświęca charakterystyce siebie we współczesności i niedalekiej przeszłości. Określa siebie następująco:

1. **W szkole podstawowej i średniej:**

solidna, koleżeńska, ambitna.

2. **W okresie studiów:**

postrzega się jako osobę starszą, bardzo pilna, pracowita, zorganizowana, zaradna, dobrze radzi sobie z obowiązkami studentki, odpowiedzialna.

3. **Współcześnie:**

wdowa, osoba starsza, nie przejmuje się błahostkami, nadopiekuńcza i za mało wymagająca matka, jest matką i ojcem.

Dla kształtowania się własnego poczucia tożsamości za szczególnie ważne uznała następujące elementy:

- szkoła podstawowa,
- studia,
- macierzyństwo,
- wdowieństwo i pewien społeczny kontekst tego.

5.8. Anna — „ja jestem takie duże dziecko”

Anna w czasie badań miała 29 lat. W jej opowieści kilkakrotnie pojawiły się takie określenia: „jestem dzieckiem”, „jestem dziecinna”. Stwierdzenie to odnosi do współczesności:

Czasami mi się wydaje, że w szkole podstawowej, a nawet jeszcze wcześniej, to byłam bardziej dorosła, niż teraz jestem. W szkole podstawowej to musiałam sobie poradzić z tymi przeprowadzkami, a wcześniej z sanatoriami, zmienianiem znajomych i musiałam mieć głowę na karku. Przez to byłam taka poważna i odpowiedzialna. A teraz to mi się wydaje, że jestem bardziej dziecinna, taka postrzelona i na zbyt spontaniczna. Niedawno byłam na konferencji i jeden mądry człowiek powiedział, że jestem takie duże dziecko. Więc coś w tym jest, skoro inni też to zauważają. I chyba to jest tak, że jakby mi brakowało dzieciństwa, jakbym to chciała nadrobić.

W rozdziale 4.3. pisałam już o pobytach Anny w sanatoriach i o licznych przeprowadzkach. W przytoczonej wypowiedzi ukazany został jeszcze inny aspekt tych wydarzeń, o którym dotąd nie pisałam. W opinii samej badanej, pobyty w sanatoriach i zmiany miejsca zamieszkania powodowały, iż Anna była wtedy nad wiek dorosła, poważna, odpowiedzialna. Starła się poradzić sobie z tymi sytuacjami:

Ja musiałam być samodzielna. W tych sanatoriach to taka malutka byłam, a musiałam się sama ubrać, sama zasznurować buty, zadbać o siebie, o swoje rzeczy. I byłam bardzo samodzielna i innym dzieciom pomagałam. A jak się przeprowadzaliśmy, to sama musiałam sobie poradzić w nowym środowisku, znaleźć na nowo koleżanki, poznać okolice. Musiałam być samodzielna, bo nikt nie umiał mi w tym pomóc.

Dzisiaj Anna postrzega tamte wydarzenia jako coś, co poniekąd skróciło jej dzieciństwo. Teraz — jak twierdzi — jej sytuacja życiowa jest stabilna i to powoduje, że na nowo może być dzieckiem:

Nie wiem, jak to się dzieje, ale chyba to, że teraz mam taką spokojną, bezpieczną atmosferę, to ja trochę tak jakby nadrabiam to dzieciństwo. Pozwalam sobie na takie dziecinne zachowania: no jestem na przykład bardziej spontaniczna niż moi znajomi, nieco łatwowierna chyba. Cieszę się z takich głupot jak dziecko, sprawia mi radość najprostsza rzecz. Czasami jestem też na siebie zła, bo czasem się nie zastanowię, tylko gadam, gadam i gadam. Potem dopiero się zastanawiam: po co? Nieraz to stwarzam sobie też dziwne problemy, tak jak dziecko, nie rozumiem czasami pewnych prostych rzeczy ludzkich.

Opisując siebie, stwierdza, że zawsze była bardzo ambitna, co szczególnie odzwierciedlało się w jej funkcjonowaniu szkolnym: zależało jej na ocenach. Jej ambicją było osiągać najlepsze oceny:

Bardzo mi zależało na tym, żeby te oceny były jak najlepsze. Chciałam być najlepsza. Od małego byłam ambitna, uparta i dążyłam do celu.

Kiedy rozpoczynała szkołę podstawową, znała już literki i cyferki. Wspomina, że to powodowało, że czuła się taka dumna i pewna siebie. Była zadowolona, że umie więcej niż inne dzieci. Problemy ze wzrokiem i później przeprowadzki nieco zburzyły to dobre samopoczucie, sprawiły, że poczuła się nieco zagubiona (o czym pisałam w rozdziale 4.3.).

Wysokie ambicje co do ocen dotyczą okresu szkoły podstawowej i średniej. Na studiach początkowo znacznie zmalały, później przerodziły się w chęć rozumienia materiału, same zaś oceny nie były już tak ważne jak dotąd.

Anna, opisując siebie z okresu dzieciństwa i szkoły podstawowej, klasyfikuje siebie jako osobę słuchającą. Dzieli ludzi na słuchających i mówiących, siebie przypisuje do grupy pierwszej:

Wtedy byłam osobą raczej cichą. Raczej słuchałam, niż mówiłam. Wszystkich wysłuchiwałam, bardzo rzadko coś mówiłam.

W liceum również była taka, jednakże zaszły jednak pewne zmiany w jej poczuciu tożsamości:

Nadal byłam taka cicha i słuchająca, ale powoli stawałam się już sobą. Poczulałam taką wolność, opuściło mnie to moje dotychczasowe skrępowanie, które wynikało z chęci dostosowania się do środowiska. Właśnie w liceum to przestałam się dostosowywać, stawałam się tak bardzo powoli sobą, poczułam taką wolność bycia sobą.

Anna w liceum doznała, jak to sama określiła, „podcięcia skrzydeł” (wyjaśniałam to w rozdziale 4.4.2.). To spowodowało, że w tym okresie czasu była trochę nieszczęśliwa, ale jednocześnie prowokowało ją to do znalezienia swojego miejsca. Poszukiwania te pozwoliły jej poczuć się wolną, zaakceptowała swoją sytuację, przestała się dostosowywać, a tym samym mogła zacząć być sobą.

Ważnym dla kształtowania się poczucia tożsamości, zwłaszcza pod koniec szkoły podstawowej i całej szkoły średniej, była sylwetka badanej. Anna twierdzi, że w tamtym czasie była osobą grubą, otyłą. To znacznie obniżało jej samopoczucie:

To, że byłam taka gruba, to ja się tego wstydziałam. To mnie zamykało. Wstydziałam się swojego ciała, swojej wagi. To mnie bardzo blokowało, dlatego się co jakiś czas odchudzałam. Na przełomie VII i VIII klasy to bardzo się odchudzałam, bo to taki wiek, kiedy nastolatka chce wyglądać ładnie, podobać się. I odbiło się to poważnie na moim zdrowiu i bardzo, bardzo przytyłam. To mnie bardzo zgasiło, jako dziewczynę, jako kobietę. Nie czułam się atrakcyjna ani wizualnie, ani intelektualnie. To było bardzo trudne.

Anna nie wspomina jednak, by ktoś dawał jej do zrozumienia, że uważa ją za osobę grubą czy otyłą. W jej wypowiedziach dominują jej własne spostrzeżenia w tej kwestii.

Tusza Anny zmniejszyła się znacznie w okresie studiów, co — jak twierdzi — przyczyniło się do zwiększenia poczucia pewności siebie. W chwili wywiadu nie jest ona całkiem zadowolona ze swojej sylwetki, jednakże:

Nie jestem tak gruba, jak kiedyś. Taką siebie akceptuję, choć mogłoby być lepiej. Teraz już się nie wstydzę siebie, jestem sobą. Nie stosuję już drakońskich diet, po prostu zdrowo się odżywiam.

Anna — jak twierdzi — teraz jest okrągłą, nawet zgrabną kobietą. Zaaakceptowała swoją sylwetkę, co znacznie poprawiło jej samopoczucie.

Kreśląc swój portret, opisując czynniki, które w opinii badanej znacząco wpływały na kształtowanie się poczucia siebie, Anna wspomina pracę zawodową. W jej opowieści pójście do pracy przedstawione zostało jako wydarzenie niezwykle istotne:

Jak poszłam do pracy, do swojej pierwszej w życiu pracy, zaraz po skończeniu studiów, to poczułam się dowartościowana: że mam swoją pracę, że mam swoje pieniądze, że sama mogę decydować o swoim życiu, że staję się samodzielną.

Praca zawodowa pozwoliła jej się także sprawdzać i realizować. Daje jej satysfakcję, bo czuje, że zdobyta na studiach wiedza jest solidna, potrafi ją wykorzystać. Ponadto niezwykle istotną, w jej opinii, jest kwestia usamodzielnienia się, poczucie niezależności. To sprawia, że czuje się wolna i odważniej niż dotąd podejmuje wyzwania (jednym z nich jest napisanie doktoratu).

5.8.1. Podsumowanie

Anna opisuje siebie, odzwierciedlając poczucie tożsamości, używa następujących określeń:

1. **W okresie dzieciństwa:**
bardzo samodzielna i zaradna, chorowita, nad wiek dorosła, odpowiedzialna, cicha, słuchająca.
2. **W okresie szkoły podstawowej:**
bardzo ambitna, chciała być najlepsza, początkowo dumna i pewna siebie, chwilami zagubiona, gruba, cicha, małomówna, uzdolniona matematycznie.
3. **W okresie szkoły średniej:**
stawała się sobą, opuściło ją skrępowanie, trochę nieszczęśliwa, wolna, gruba i nieatrakcyjna, cicha i słuchająca.
4. **W okresie studiów:**
bardziej pewna siebie.
5. **Współcześnie:**
dziecinna, łatwowierna, spontaniczna, gadatliwa, okrągła, ale nawet zgrabna, dowartościowana, solidna, samodzielna, wolna, realizuje się, niezależna, jest sobą.

W wypadku Anny, w jej prezentacji siebie występują nieco inne proporcje cech, niż w dotychczas przedstawionych biografiami. U Anny mniej jest cech stałych, więcej natomiast cech, określeń, odnoszących się do pewnego tylko okresu życia. To sugeruje, iż jej poczucie tożsamości, ona sama, nieustannie się zmienia.

Anna uznała, że w sposób szczególny dla kształtowania się własnego poczucia tożsamości przyczyniły się:

- byty w sanatoriach, kłopoty ze wzrokiem,
- częste zmiany zamieszkania,
- sukcesy i niepowodzenia edukacyjne⁷,
- własna sylwetka, tusza,
- praca zawodowa.

⁷ Przedstawiłam je w rozdziale 4.

5.9. Żaneta — „zawsze byłam bardzo aktywna”

Żaneta, udzielając wywiadu, miała 30 lat. Opisując siebie, podkreśla, że zawsze była bardzo aktywna (przy czym aktywność rozumiana jest na różne sposoby). W okresie szkoły podstawowej i średniej ta aktywność przybierała najczęściej postać ruchu, aktywności fizycznej:

Nie potrafiłam usiedzieć na miejscu, stale musiałam się przemieszczać. Na początku szkoły podstawowej to trudno mi było usiedzieć w ławce. To nigdy nie była, i nadal nie jest, moja mocna strona: siedzenie przy biurku i czytanie, pisanie, bycie w bezruchu.

Realizowała się na zajęciach sportowych, a także plastycznych czy pracach na rzecz szkoły. Aktywność to jej cecha stała, łączą się z nią także inne cechy:

Zawsze byłam rozruszana, aktywna. Zawsze taka byłam i jestem. Zawsze szukałam kontaktów z ludźmi, zawsze poszukiwałam jakichś nowości i miałam wiele zainteresowań naraz, ale jestem też niecierpliwa, dlatego lubię, jak coś się dzieje, zmienia. Nie cierpię stagnacji i ślęczenia w bezruchu. Jestem po prostu aktywna i pozytywnie nastawiona do ludzi, do świata, do zwierząt.

Żaneta jest zdania, że urodziła się taka aktywna, że taka była od wczesnego dzieciństwa. Z dalszej narracji Żanety wyłania się wątek wyboru szkoły średniej, zawodu jako konsekwencji bycia aktywną. Zaraz po szkole podstawowej poszła do technikum rolniczego, do klasy o kierunku: hodowla roślin i zwierząt. Po ukończeniu tego technikum poszła do podyplomowego studium w zakresie pielęgniarstwa. Wielość zainteresowań spowodowała, że kształciła się w dwóch zawodach. Obydwa związane są z ruchem, aktywnością fizyczną. Drugi zawód wybrała jednak z uwagi na brak możliwości zatrudnienia w pierwszym zawodzie, jak również dlatego, iż jednak niezwykle ważny dla niej jest kontakt z drugim człowiekiem:

Bycie pielęgniarzką to przede wszystkim ruch i praca z żywym człowiekiem, a nie siedzenie przy biurku, w papierach. To mi odpowiada: aktywność i praca z ludźmi.

Żaneta twierdzi, że kontakt z ludźmi jest dla niej bardzo ważny. Twierdzi, że ma duże umiejętności w tym zakresie. Z tych właśnie powodów, a także z chęci pomagania ludziom, podjęła studia na kierunku resocjalizacja:

Ja znam siebie i swoje możliwości. Jestem komunikatywna i otwarta i dlatego podjęłam studia na resocjalizacji. Chcę pracować z ludźmi, pomagać im. Ja ze wszystkimi mam dobry kontakt. Ze starymi, z dorosłymi, z dziećmi, ale także z patologiami społecznymi. Ja umiem z nimi rozmawiać, nie zniżam się do ich poziomu, ale używam ich języka. Tak tworzy się nić porozumienia.

Studia z resocjalizacji badana podjęła po chłodnej ocenie własnych możliwości i umiejętności. Nie były one koniecznością, bo miała satysfakcjonu-

jącą pracę i nie wymagało to od niej ukończenia studiów, jednakże uznała, iż pomoże to jej rozwinąć się.

Żaneta, kreśląc autoportret, wspomina o pewnej prawidłowości, wynikającej z jej cech charakteru, ale i fizjonomii. Twierdzi, że ma problem z pierwszym kontaktem z ludźmi. Chodzi o to, że podczas pierwszego kontaktu sprawia wrażenie osoby bardzo chłodnej, zasadniczej i ludzie boją się jej. Jest świadoma tego, bo widzi reakcje ludzi, jak również dowiaduje się tego od nich wtedy, kiedy już wchodzi w bliższe relacje. Jak sama mówi, jest przekonana, że przyczyną tego jest jej wzrost (jest wysoka), jak również mimika twarzy (ma na ogół poważny i skupiony wyraz twarzy oraz — jak twierdzi — rzadko się uśmiecha):

Wielu ludzi mówiło mi o tym, że przy pierwszym spotkaniu bali się mnie. No, ja jestem wysoka, rzadko się uśmiecham, a to nie znaczy przecież, że nie jestem radosna i nie lubię ludzi. Przeciwnie, tylko że ja mam taką mimikę twarzy. Ale potem to zawsze ludzie się do mnie przekonują, bo to jest tylko takie pierwsze wrażenie.

Do efektu pierwszego wrażenia dochodzi jeszcze poczucie pewności siebie. Jak twierdzi badana, czuje się pewnie, a to nieraz odbierane jest inaczej: ludzie myślą poczucie pewności z byciem groźną. Jednakże pomimo tego Żanecie zawsze łatwo przychodziło nawiązywanie kontaktów z innymi ludźmi:

Od małego to nie miałam problemów z nawiązywaniem kontaktów. Ja zawsze lubiłam ludzi i nadal tak jest. Sama wychodziłam z inicjatywą kontaktu. Teraz, pomimo że na początku się mnie boją, to też mam łatwość nawiązywania kontaktu.

Za ważny dla kształtowania się poczucia tożsamości uznała moment usamodzielnienia się. Jak twierdzi, było to wczesne usamodzielnienie się, bo w wieku 18 lat wyprowadziła się z domu rodzinnego:

Ja zawsze byłam odpowiedzialna, ale usamodzielnienie się spowodowało, że człowiek sam za wszystko odpowiadał i sam o wszystkim decydował. A potem, jak poszłam do pracy, to jeszcze za innych się odpowiadało.

Samodzielne życie, wczesne opuszczenie domu rodzinnego, w opinii Żanety, spowodowało, że wcześniej niż inni stała się dorosła. Dorosła, a zatem odpowiedzialna i zaradna. Jak sama twierdzi, stała się też bardzo zorganizowana i to do dzisiaj procentuje.

Innym ważnym czynnikiem tożsamościowym, jaki wyłania się z narracji badanej, jest jej edukacja. Jak sama twierdzi, edukacja miała na nią duży wpływ:

Dzięki edukacji, temu, że tych szkół to skończyłam parę i jeszcze będę kończyć, to mam większą odwagę w podejmowaniu decyzji. Mając wyższe wykształcenie, to człowiek wie, że sobie poradzi i lepiej

się czuje, jak idzie coś załatwiać. Ja teraz nie boję się bezrobocia, wiem, że sobie poradzę. Znam siebie i wiem, co umiem i mam to wykształcenie.

Żaneta, jak opowiada, dzięki edukacji nabyła większej odwagi w podejmowaniu decyzji. Wiąże to z wykształceniem, rozumianym jako pewne ogólne kompetencje, zdolności i umiejętności postrzegania rzeczywistości, ale także jako zwiększenie swoich szans na rynku pracy i podniesienie statusu społecznego:

Jestem kobietą z wyższym wykształceniem, mam trzy zawody i wiem, na co mnie stać. Czuję się z tym dobrze, ale nie zamierzam na tym poprzestać. Zamierzam dalej polepszać swoją sytuację życiową i zastanawiam się właśnie nad wyjazdem na stałe za granicę, bo w kraju te możliwości są ograniczone.

Żaneta, nie widząc w kraju satysfakcjonujących ją perspektyw życiowych, ale przede wszystkim zawodowych, rozważa wyjazd za granicę. Jest zdania, że to umożliwi jej realizację ambicji zawodowych, a tym samym osiągnięcie satysfakcji, której jak dotąd brakuje jej.

5.9.1. Podsumowanie

Żaneta, uwzględniając pewne etapy życia, postrzega siebie w następujący sposób:

1. **W okresie dzieciństwa, okresu przedszkolnego:**
bardzo aktywna, szybko nawiązuje kontakty z innymi.
2. **W okresie szkoły podstawowej i średniej:**
rozruszana, nieznosząca bezruchu, niecierpliwa, ma wiele zainteresowań, pozytywnie nastawiona, poszukuje kontaktów z innymi.
3. **W okresie studiów:**
komunikatywna, otwarta.
4. **Współcześnie:**
wysoka, mająca mimikę osoby chłodnej i zasadniczej, rzadko się uśmiecha, ale jest radosna, lubi ludzi, odpowiedzialna, zaradna, zorganizowana, zna siebie i swoje możliwości, ambitna, ma poczucie pewności siebie, ma trzy zawody, jest kobietą z wyższym wykształceniem.

Za czynniki warunkujące kształtowanie się własnego poczucia tożsamości Żaneta uznała:

- uwarunkowania genetyczne,
- wczesne usamodzielnienie się,
- wykształcenie,
- praca zawodowa,
- warunki społeczno-gospodarcze kraju.

5.10. Magdalena — „jestem bardzo lojalna, jak coś komuś obiecuję, to choćby się waliło i paliło, to muszę dotrzymać”

Magdalena w chwili wywiadu miała 38 lat. Kreśląc swój portret, rozpoczęła od stwierdzenia, że jest lojalna. Określenie to pojawia się w jej narracji wielokrotnie. Jak sama przyznaje, nie potrafi nie dotrzymać słowa, bo bardzo źle się wtedy czuje. Dotyczy to zarówno relacji z członkami rodziny, jak i z innymi osobami.

Nawiązując do wczesnego okresu dzieciństwa, szkoły podstawowej i średniej, stwierdza:

Byłam osobą skrytą. Zawsze się czegoś wstydziłam, nie lubiłam mówić na forum, zaraz oblewał mnie rumieniec, czerwieniłam się i trzęsły mi się ręce. Byłam bardzo nieśmiała.

Magdalena jest zdania, że jej nieśmiałość i skrytość w jakiejś części są wynikiem sytuacji domowej. Ojciec był alkoholikiem, w domu były problemy. Ona sama zamykała się w sobie, co — w jej opinii — było po prostu reakcją na sytuację trudną. Była po prostu przestraszona. Zresztą, tym sposobem wśród rówieśników starała się robić wrażenie, że wszystko jest w porządku. Chciała, żeby dzieci nie wiedziały o jej problemach rodzinnych, dlatego w ogóle o tym nie rozmawiała z nimi.

Z sytuacją rodzinną wiąże też fakt, iż nie przejawiała zbytnej wiary w siebie. W połączeniu z nieśmiałością i zamknięciem w sobie przejawiało się to szczególnie jako lęk przed odzywaniem się na forum, w grupie, w klasie. Lęk ten towarzyszył jej szczególnie w okresie szkoły podstawowej i średniej:

Bałam się, że mam za mało wiedzy, że się ośmieszę. Kompletnie w siebie nie wierzyłam. Uczylałam się przecież, a bałam się odpowiadać tak bardzo, że czasem nic nie powiedziałam.

Skrytość, nieśmiałość, obawy przed wystąpieniami nie były już tak widoczne na etapie studiów. Zmniejszyły się znacznie, choć nie zniknęły. Zdaniem Magdaleny, bardzo przyczyniła się do tego jej praca zawodowa, która niejednokrotnie zmuszała ją do wystąpień publicznych, ale także dowartościowała ją. Fakt, iż czuła się i nadal czuje się docenianym i dobrym pracownikiem, spowodował, że nabrała więcej odwagi i pewności siebie:

Teraz, studiując, to już się tak nie boję. Chociaż nadal wolę siedzieć w pierwszej czy drugiej ławce, bo łatwiej mi jest zabierać głos, kiedy nie wszyscy mnie widzą, to znaczy, kiedy nie spotykam tak wielu oczu. Siedzę tyłem do większości i to mi pomaga.

Jak sama twierdzi, same studia, poznawane treści, przyczyniły się do tego, iż nabrała pewnej śmiałości:

Teraz to przestałam się tak bać, bo nawet jeżeli czegoś nie wiem, albo mam inne zdanie, to się tego nie wstydzę, bo wiem, że mam prawo do swojego zdania. To, czego się uczyliśmy, a szczególnie przedmioty psychologiczne, to uświadomiły mi, że mam prawo się mylić i nie wiedzieć. Te studia to nawet asertywności mnie nauczyły, bo kiedyś to każdy mógł mi na głowę wejść i nie umiałam komuś czegoś odmówić. To, czego się uczę na studiach, to wykorzystuję w swoim życiu.

Wiedza zdobywana na studiach przydała się — jak twierdzi Magdalena — w życiu prywatnym. Szczególnie podkreśla tu fakt, iż dzięki studiom (wiedzy, ale także kontaktom z innymi i zdobywanym dobrym ocenom) zaszyły w niej samej pewne zmiany, które korzystnie wpłynęły na jej życie.

Opowiadając o sobie, dokonując autodefinicji, wymienia też matkę jako osobę mającą duży wpływ na nią. Sposób postępowania matki, szczególnie fakt, iż wyprowadziła się z dziećmi od męża alkoholika, jak również wpajane poprzez wychowanie pewne zasady i wartości, w opinii badanej, bardzo zaważyły na tym, kim i jak jest teraz i jaka była wcześniej:

Mama zawsze nam powtarzała, mnie i siostrze, żyj tak, żeby nikt przez ciebie nie płakał. Cały czas jednak, wychowując nas, to mówiła też, że nigdy nie należy nikogo przekreślać, że w ludziach należy dostrzekać się ich dobrych stron i że nie wolno kłamać, trzeba być prawdziwym.

Postać matki w biografii Magdaleny jest mocno obecna. Badana często ją przywołuje. Matka jest dla badanej kimś bardzo ważnym, kimś, kto miał odwagę sprzeciwić się wszystkim i odejść od męża, przede wszystkim po to, by dać dzieciom bezpieczeństwo i spokój. Z faktem tym wiąże się także pewien aspekt wychowania, jakiemu podlegała badana:

Mama nam mówiła, że nie gacie są w domu najważniejsze, dosłownie. Uważała, że nie facet jest w domu najważniejszy, tylko spokój, i że wszyscy są tak samo ważni. Mama mówiła nam bardzo często i dawała przykład sobą, że kobieta sobie zawsze poradzi, bo jest dużo sprytniejsza i silniejsza niż mężczyźni. Mówiła, że kobieta jak chce, to sobie poradzi i że ważny jest szacunek, a nie to, czy ktoś zamiata ulice, czy wykonuje inny zawód. W każdym należy dostrzec człowieka i każdego człowieka należy cenić. Myślę, że te nauki wychowawcze mamy to przeważyły, że właśnie jestem taka, a nie inna.

Przykład życia matki, a także jej nauki, jak wynika to z powyższej wypowiedzi, dotyczyły również wiedzy o roli kobiety i roli mężczyzny. Wartościowanie tych ról wynikało z doświadczeń matki w tym zakresie. Magdalena w dalszej wypowiedzi stwierdza, że to, czego uczyła ją mama, przydało jej się w jej własnym małżeństwie. Magdalena powieliła poniekąd biografię matki: jej mąż, od którego wyprowadziła się z synem, cierpi na chorobę alkoholową. Jednakże nie zamierza się z nim rozwodzić, lecz chce pomóc mu wyjść z choroby:

Te nauki mamy w dużym zakresie, ale także studia, to spowodowały, że zdobyłam się na odwagę w końcu i wyprowadziłam się z synem. Jestem kobietą, matką przede wszystkim i sobie poradzę, już nie pozwolę się krzywdzić. Ale też wiem, że to jest choroba i chcę mu pomóc, bo sam sobie nie poradzi. Szkoła mi pomogła w tym, bo rozumiałam, że mam prawo do świętego spokoju, że moje życie ode mnie zależy, ale też nabrałam dystansu i potrafię wyciągnąć do niego rękę.

Studiowanie, o czym pisałam już w rozdziale 4.5., pomogło jej przetrwać trudne małżeńskie chwile, a także odmłodziło ją, poprzez kontakt z młodszymi od siebie, jak również samym faktem, iż uczy się.

Swoją sytuację z mężem, dokładnie fakt, iż nie zerwała z nim kontaktu, tylko chce mu pomóc, tłumaczy tym, iż uważa, że jest lojalna, jak również opiekuńcza:

Odkąd pamiętam, to w sobie miałam taką opiekuńczość, że zawsze lubiłam się kimś opiekować. Nawet w przedszkolu, to moja młodsza o dwa lata siostra mogła przychodzić do mojej grupy i ja się nią opiekowałam. Wolałam nawet się nią opiekować, niż bawić się z rówieśnikami. Zawsze byłam bardzo opiekuńcza, nie umiem inaczej. I nawet teraz, jak się wyprowadziłam od niego, to jednak w miarę możliwości próbuję się nim zaopiekować.

Magdalena twierdzi, że jej postawa wobec męża jest możliwa dzięki temu, że potrafi ludziom wybaczać. Nie zapomina wyrządzonych sobie krzywd, ale potrafi wybaczać. Jej opiekuńczość wpłynęła także na decyzję o wyborze kierunku studiów. Wybrała taki, który potencjalnie pozwalał jej się w tym zakresie realizować:

Ja zawsze lubiłam się opiekować i pomagać, już od przedszkola. Ja się dowiedziałam o tym nowym kierunku: doradca zawodowy, że to będzie można i w szkole pedagogowi pomagać, albo w poradniach pedagogiczno-psychologicznych pracować. Pomyślałam sobie, że fajnie byłoby skończyć taki kierunek i być może w ten sposób pomagać młodzieży, która nie zawsze jest zdecydowana, w jakim iść kierunku.

Decyzja co do wyboru kierunku studiów wynikała zatem z analizy własnych predyspozycji, ze świadomości własnych cech. Miała pomóc w wykorzystaniu i rozwijaniu ich.

5.10.1. Podsumowanie

Magdalena prezentuje swoje poczucie tożsamości, to jak postrzega siebie, za pomocą następujących określeń:

1. **W okresie dzieciństwa, okresie przedszkolnym, szkole podstawowej i średniej:**

opiekuńcza, skryta, nieśmiała, niewierząca w siebie, zamknięta w sobie, bała się odzywać na forum (szczególnie w szkole średniej).

2. W okresie studiów:

nico bardziej śmiała, bardziej pewna siebie, ma większą odwagę wypowiedzenia się, asertywna, odmłodziła.

3. Współcześnie:

zdystansowana, lojalna, zdecydowana, potrafi wybaczać, wierzy we własne siły, matka.

Ciekawe jest, że cechy o charakterze stałym pojawiają się już w okresie wczesnego dzieciństwa i początku okresu szkolnego. Jak twierdzi badana, w pozostałych okresach życia jej cechy są zmienne.

W opinii Magdaleny, jej poczucie tożsamości kształtowane było przede wszystkim przez czynniki społeczno-kulturowe, szczególnie te umiejscowione w obszarze życia rodzinnego, ale i edukacji:

- uwarunkowania rodzinne, patologia w rodzinie,
- postać matki i jej sposób wychowywania,
- nauka w szkole wyższej,
- trudności małżeńskie,
- macierzyństwo.

5.11. Helena — „mam w sobie taką pewność i spokojnie wypowiadam swoje myśli”

Helena, gdy udzielała wywiadu, miała 38 lat. Opisuując siebie, jaka jest teraz, podkreśla, iż przede wszystkim to ma w sobie taką pewność, która powoduje, że spokojnie wypowiada swoje myśli. Przyczyn tego upatruje w kilku czynnikach. Jednym z głównych jest zdobycie wyższego wykształcenia i wiedzy:

Ta moja edukacja, mam tu na myśli studia, to sprawiły, że spokojnie wypowiadam swoje myśli. Jestem odważniejsza na pewno. Jeżeli coś mówię, no to staram się mówić to, co wiem, co znam, nie są to jakieś słowa zapożyczone od innych po to, żeby z kimś porozmawiać mądrze. Staram się opierać na tym, co wiem, co znam, co umiem i to jest fajne. Teraz to mam w sobie taką pewność, lepiej się odnajduję z ludźmi, lepiej umiem słuchać. Kiedyś byłam chyba osobą, która chciała komuś coś narzucić, wyrzucić nacisk. A teraz to i wiek, i rodzina, a na pewno te studia spowodowały, że więcej ludzi słucham i lepiej umiem rozmawiać w oparciu o to, co umiem, bez zapożyczania. Taka po prostu bardziej poważna się zrobiłam.

Obok wiedzy płynącej ze studiowania, podkreśla także wiek i fakt posiadania rodziny, jako czynników znacząco wpływających na nią. Zmieniających ją, jak twierdzi, w pozytywnym kierunku.

Zmiany, które w niej zaszły, to, że stała się bardziej odważna, ma więcej pewności, potrafi słuchać innych, w jej opinii niezwykle pozytywnie odbija się w jej pracy zawodowej:

Bardzo lubię pracę z ludźmi, lubię im pomagać, potrafię to robić. Ja się angażuję w sferę pomocy człowiekowi w rozmaity sposób: od zwykłej rozmowy, przez szukanie pracy, po organizowanie zbiorowych targów pracy. To daje mi satysfakcję, bo widzę efekty swojej pracy i cieszę się ogromnie, jak uda mi się komuś pomóc.

Opisując, jaką siebie pamięta z poszczególnych etapów edukacji, wspomina, iż właściwie zawsze była mała, drobna i ruchliwa. Zawsze była mniejsza i drobniejsza od innych, co nawet dzisiaj odczuwa:

Ja zawsze byłam mała, drobna i ruchliwa. Znacznie różniłam się posturą od innych dziewczynek. W przedszkolu to byłam bardzo żywa i często udawało mi się stać w kącie. Zawsze umiałam zorganizować sobie zabawę i inne dzieciaki włączały się w nią. W szkole podstawowej to bardzo dużo chorowałam i byłam osłabiona. Już nie byłam ruchliwa, ale nadal bardzo drobna i chudziutka. Byłam ambitna, grzeczna, miałam porządne zachowanie i nie stwarzałam żadnych problemów. W szkole zawodowej i technikum to tak samo było, tyle, że już mnie ambicje opuściły, bo nie uczyłam się tego, co chciałam. To nie była szkoła, do której chciałam iść. Więc się nie przykładalam. Dalej byłam mniejsza i drobniejsza od innych. Nawet teraz, gdy jestem mamą dwójki dzieci, niewiele się w tym zakresie zmieniło.

Z opowieści Heleny wynika, iż od małego była drobniejsza i mniejsza niż inni, co nie zmieniło się, pomimo iż rosła i dojrzewała. Nadal, w porównaniu z innymi, jest drobniejsza i mniejsza. W przedszkolu była ruchliwa, ale zmieniło się to zaraz na początku szkoły podstawowej, ponieważ bardzo dużo chorowała. Jej choroba, oprócz wpływu na wyniki w nauce, o czym pisałam w rozdziale 4.3.2., spowodowała także konieczność ograniczania wysiłku fizycznego. Jednakże już w starszych klasach (VII i VIII) ograniczenia te minęły.

Jako zdarzenie istotnie wpływające na kształtowanie się własnego poczucia tożsamości uznała fakt, iż nie poszła do wymarzonej szkoły średniej. Jak twierdzi, to, że rodzice nie wyrazili zgody na liceum plastyczne i zmuszona była uczyć się zawodu, który ją nie interesował i z którym nie wiązała swojej przyszłości, spowodowało, że straciła poczucie kontroli nad swoim życiem i wszystko wydawało jej się dziełem przypadku albo rezultatem działań osób trzecich. W odczuciu Heleny, wywołało to także brak pewności siebie i obniżenie ambicji. Sytuacja ta nieco zmieniła się, gdy poznała swego narzeczonego. On zmotywował ją do nauki, szczególnie do podjęcia decyzji o zdawaniu matury. Narzeczonego spowodował zmniejszenie się wpływu rodziców na decyzje Heleny. Poniękąd przyczynił się do zaistnienia radykalnych zmian jej w życiu — opuszczenie domu rodziców, opuszczenie gospodarstwa domowego, w którym rodzice planowali jej przyszłość, przeprowadzenie się w inny region kraju, podjęcie pracy zgodnej z własnymi

oczekiwaniami. Jak twierdzi Helena, wynikiem tego było uczucie kontroli nad własnym życiem, a także świadomość tego, kim się jest i co się chce w życiu robić.

5.11.1. Podsumowanie

Helena pamięć siebie z poszczególnych etapów życia wyraża następującymi określeniami:

1. Okres przedszkolny:

mała, drobna, ruchliwa, żywa.

2. Okres szkoły podstawowej:

chorowita, osłabiona, chudziutka, ambitna, grzeczna, mniej ruchliwa.

3. Okres szkoły średniej:

mniej ambitna, mniejsza od innych, niespełniona.

4. Okres studiów:

odważniejsza, lepiej odnajdująca się z ludźmi, poważna, potrafiąca słuchać.

5. Współcześnie:

pewna siebie, spokojnie wyraża swoje myśli, lubi pracę z ludźmi, zna się na swojej pracy, jest świadoma siebie.

Tym, co, w jej opinii, kształtowało jej poczucie tożsamości w wymienionych powyżej okresach, było:

- rodzice, ich sposób wychowania,
- rodzinne uwarunkowania społeczno-kulturowe,
- niemożność uczenia się w obranym przez siebie zawodzie,
- usamodzielnienie się, założenie rodziny,
- wykształcenie.

5.12. Maria — „zawsze byłam i jestem dobrym słuchaczem”

Maria w chwili wywiadu miała 44 lata. Kreśląc swój portret, podkreśla, iż zawsze wolała słuchać, niż mówić i że zawsze była dobrym słuchaczem. Wiązało się to z faktem, iż przez okres szkoły podstawowej i średniej była niezwykle nieśmiała i małomówna:

Zawsze byłam ogromnie nieśmiała. Bałam się wystąpień na forum i unikałam ich. Nigdy się nie odzywałam na lekcjach, nigdy nic nie mówiłam, bo się po prostu bałam. Wydawało mi się, że ja nie mam nic konkretnego do powiedzenia, że mnie wyśmieją, jak coś powiem. Kiedyś naprawdę był z tym problem, bo byłam tak zestresowana, że głos mi się łamał i byłam cała czerwona.

Jak opowiada, ta nieśmiałość i lęk przed odzywaniem się związane były po części z ocenami, jakie dostawała. W początkowym okresie szkoły podstawowej były to dość niskie oceny. Jak pisałam w rozdziale 4.3.1., wynikało to także z faktu, iż badana była w tym okresie bardzo ruchliwa. Jak sama to ocenia — przeszkadzało to w nauce. Każdy najdrobniejszy sukces, pochwała rodziców czy nauczycieli sprawiała, iż mniej się obawiała, mniej była nieśmiała. Potrzebne jej było dowartościowanie, którego brak stanowił przyczynę nadmiernej nieśmiałości i lęku przed wypowiedaniem się. Brak dowartościowania — jak twierdzi Maria — wynikał z faktu, iż pochodziła z rodziny wielodzietnej. Rodzice nie mogli poświęcić jej zbyt dużo czasu i wylewnie okazywać uczuć, gdyż oprócz niej w rodzinie było jeszcze pięcioro dzieci.

W początkowym okresie szkoły średniej — jak opowiada — czuła się gorsza. Wynikało to z faktu, iż miała trudności w nauce (pisałam o tym w rozdziale 4.4.2.). Porównując się z innymi pod względem wiedzy i ocen, wypadała, w swojej opinii, bardzo niekorzystnie. Potęgowało to nieśmiałość i brak wiary w siebie i swoje możliwości. Przełom nastąpił w momencie, kiedy z jednego z przedmiotów otrzymała ocenę niedostateczną na koniec semestru. To wstrząsnęło nią i, jak opowiada, zmobilizowało do wysiłku i do działań na rzecz poprawy własnego wizerunku. Podkreśla, iż szczególnie dla niej samej to było ważne:

Ja się czułam z tym źle, taka gorsza od innych, mniej wartościowa od innych. Musiałam coś z tym zrobić, bo to mi w życiu przeszkadzało. I zmobilizowałam się.

Podjęcie studiów i wypełnianie roli studentki, zdaniem Marii, w znaczący sposób poprawiło jej samoocenę. Osiągane w nauce wyniki, dobre kontakty z kolegami i koleżankami, jak również same treści nauczania sprawiły, że zmieniła się:

Nie czuję się już taka nieśmiała. Uwierzyłam w siebie i staram się odzywać na zajęciach, jak tylko wiem i mam na jakiś temat zdanie. Trening w tym zakresie na studiach pomógł mi bardzo. Prawdziwe jest jednak powiedzenie, że trening czyni mistrza. Ciągłe potrzebna też jest wiara w siebie. A wielu ludzi — i ja kiedyś też, a teraz tylko trochę — nie wierzy w siebie.

Wiara w siebie — jak twierdzi Maria — przychodziła jej bardzo powoli. Związana była z pełnieniem ról społecznych. Szczególnie z rolą matki i pracownicy. W obu tych rolach sprawdzała się dobrze, co przynosiło jej satysfakcję i przyczyniało się do budowania wiary w siebie. Szczególną rolę w tej kwestii odegrały też studia. Maria podkreśla, iż mimo wieku radzi sobie dobrze, co znacząco ją dowartościowuje. Porównując się z koleżankami i kolegami młodszymi od siebie, stwierdza, że w niczym im nie ustępuje. Studiowanie, o czym już pisałam w rozdziale 4.5.4., sprawia, że czuje się młodziej, znacznie młodziej aniżeli w rzeczywistości ma lat i młodziej niż wtedy, gdy jest w pracy czy w domu.

Samo bycie na uczelni, przebywanie z koleżankami i kolegami w jakiś nieodgadniony sposób mnie odmładza.

Dopełniając prezentację swojego poczucia tożsamości, Maria stwierdza, że jest przeciętna:

Zawsze tak siebie postrzegałam i teraz też, że jestem bardzo przeciętna.

Czuje się przeciętna, porównując się z innymi osobami. Nie kategoryzuje jednak tego: nie mówi, że to jej zdaniem jest dobre czy złe. Akceptuje ten fakt, tłumacząc go następująco:

Wydaje mi się, że jestem bardzo przeciętna. Tak jak większość ludzi nie wykorzystywałam swoich możliwości, aż do momentu, kiedy na studiach odkryłam inną siebie: bardziej śmiałą, energiczną, ciekawą i odważną. Ale też wiem, że każdy ma jakieś zdolności i powinien je w sobie odkryć. Do tego potrzeba wiary w siebie, a tego wielu, i mnie też do tej pory, brakowało.

Maria stwierdza także, że jest kobietą, która wie, co jest w życiu ważne i nie przywiązuje wagi do błahostek. Opisując, jak postrzega obecnie siebie, stwierdza:

Jestem teraz bardziej pewna siebie. Łatwiej nawiązuję kontakty. Już nie jestem taka zestresowana i stremowana jak niegdyś. Już nie mam takiej tremy, jak się wypowiadam. Już nie czuję się gorsza, na niższym poziomie. Jestem bardziej wyciszona, moje emocje są bardziej opanowane. Nie denerwuję się byle drobiazgami, jak niegdyś. Staram się i chyba nie jestem osobą, która narzeka. Zawsze podobały mi się cechy naszego dawnego rycerstwa: lojalność, prawdomówność, moralność i staram się je wcielać w życie.

Współczesne poczucie tożsamości Marii jest wynikiem szeregu zmian, jakie zachodziły w niej i jej życiu od najmłodszych lat. Badana stwierdza jednak, że najistotniejszą rolę odegrały tu zdarzenia z okresu życia dorosłego: macierzyństwo, praca zawodowa i studia. Mówi też, że teraz edukację postrzega zupełnie inaczej niż niegdyś. Obecnie edukacja, w jej opinii, to wspaniałe narzędzie autokreacji.

5.12.1. Podsumowanie

Maria opisuje swoje poczucie tożsamości, używając następujących określeń:

1. Okres szkoły podstawowej:

ruchliwa, przeciętna, nieśmiała, małomówna, była dobrym słuchaczem, unikała wystąpień, zestresowana, niedowartościowana, nie wierzyła w siebie.

2. Okres szkoły średniej:

czuła się gorsza od innych.

3. Okres studiów:

nieco bardziej śmiała, zaczęła wierzyć w siebie, dobra studentka, odmłodzona, inna niż dotąd, energiczna, ciekawa, odważna.

4. Współcześnie (oprócz określeń wyróżnionych podkreśleniem):

bardziej pewna siebie, wyciszona, opanowana.

Maria dostrzega w perspektywie czasowej następujące czynniki wpływające na kształtowanie się jej poczucia tożsamości:

- szkoła (podstawowa i średnia), osiągnięte wyniki w nauce,
- rodzina, jej struktura,
- macierzyństwo,
- praca zawodowa,
- studia wyższe.

5.13. Kazimiera — „jestem otwarta i szczerą, stałam się wreszcie sobą”

Kazimiera, kiedy uczestniczyła w badaniu, miała 46 lat. Opowiadając o sobie, o tym, jaka była i jest, dużo uwagi poświęca wczesnemu etapowi edukacji i rodzicom. Znacznie mniej uwagi poświęca późniejszym etapom i współczesności. Mocno podkreśla, iż była dzieckiem nieśmiałym i miała trudności w nawiązywaniu kontaktów:

Moi rodzice, a szczególnie tata, mówili, że dzieci i ryby głosu nie mają i dzieci nic mądrego powiedzieć nie mogą i nie wymyślą nic mądrego, no więc pamiętam, że zawsze ze siostrą siedziały i się nie odzywały, bo to było niewskazane. I potem jak się poszło do rówieśników, to miałam bardzo dużo takiej rezerwy, takiego lęku.

Nieśmiałość i pewne obawy co do kontaktów z innymi, w opinii badanej, są wynikiem sposobu wychowywania jej. Nieśmiałość i pewne wycofanie miało też związek z subiektywną oceną własnej sylwetki. Kazimiera, jak opowiada, zawsze była grubiutka i nie lubiła się ruszać. Porównując się z innymi, czuła się gruba i to, jej zdaniem, dodatkowo potęgowało nieśmiałość. Tusza nieco ją krępowała zarówno na etapie szkoły podstawowej, jak i średniej. Później, jak relacjonuje, będąc mamą, pracując zawodowo, w natłoku wielu obowiązków sprawa ta zeszła na plan dalszy.

Poglądy rodziców, szczególnie ojca, na temat możliwości i praw dziecka, znacząco wpłynęły na nią, co odczuwała przez długie lata:

Ja byłam taka zahukana i to się ciągnęło za mną przez całą podstawówkę, a potem to i w szkole średniej i nawet potem też. Ja miałam takie zahamowania, bałam się po prostu cokolwiek odezwać czy w grupie, czy na lekcji. Taka się czułam izolowana i taka nieśmiała bardzo. Niby wiedziałam, ale się nie odzywałam.

Jak sama twierdzi, te uczucia i problemy w relacjach z innymi bardzo ją ograniczały i nie były przyjemne. Postawa ojca sprawiła, że była bardzo niedowartościowana, czuła się gorsza, co w efekcie doprowadziło do zamknięcia w sobie:

Byłam bardzo zamknięta w sobie i to moje zahukanie. Nie umiałam się wybić. Byłam bardzo wrażliwa na krytykę. Jeżeli pani w szkole powiedziała, że coś nie tak, to ja momentalnie jak ślimak zamykałam się w swojej skorupce i koniec. Nic nie powiedziałam, chociażbym nawet wiedziała.

Odbijało się to także na ocenach. Postawa wycofania i zamknięcia w sobie nie sprzyjała możliwości wykazania się, zdobycia dobrych ocen. Kazimiera nie podejmowała żadnej inicjatywy, aktywności. Tłumaczy to następująco:

Nie wiedziałam, czy mi wolno, czy się nie ośmieszę, czy coś takiego. No takie zahamowania miałam.

Z perspektywy czasu Kazimiera stwierdza, że system wychowawczy rodziców sprawił, że miała trudności w szkole. Bała się odzywać, bała się cokolwiek zrobić z własnej inicjatywy. Była wycofana, biernie poddawała się regułom panującym w szkole. Mówiła tylko wtedy, gdy ją pytano i gdy odbiór tego, co mówi, był przez nauczyciela pozytywny. Najmniejsza krytyka czy uwaga ze strony nauczyciela, ale także rówieśników powodowała, że zamykała się w sobie, milkła na dłuższy czas. Jak twierdzi, dziś zdaje sobie sprawę, że rodzice popełnili duży błąd wychowawczy, traktując dzieci jako gorsze i nie pozwalając im się odzywać. Kazimiera swoje dzieci pilnowała, aby takiego błędu nie popełnić, bo wie, jakie wiążą się z tym konsekwencje. Ze swojej własnej biografii czerpie wnioski, które uwzględnia, wychowując dzieci:

Moje dzieci zawsze zachęcałam do mówienia, do wypowiadania własnych opinii. Dzieci mają prawo do tego, mają swoje poglądy i nie można twierdzić, że nie są one mądre. Jak byłam matką to były inne czasy i rodzice postępowali tak, jak to wtedy było przyjęte. Teraz jest na szczęście inaczej i ja pozwalam się dzieciom wygadać i zawsze liczę się z ich zdaniem.

Zmiany we własnym poczuciu tożsamości i funkcjonowaniu w grupie zaszły po ukończeniu szkoły średniej, do czego przyczyniła się praca zawodowa i wypełnianie ról związanych z posiadaniem rodziny. Wykonywanie zawodu pielęgniarki, praca z ludźmi, sprawdzanie się w pracy, sprawiły, że w pewnym zakresie mogła się dowartościować. Bycie mamą i żoną, obowiązki rodzinne i domowe, ale przede wszystkim wychowywanie dzieci, które — w jej opinii — całkiem dobrze jej szło, sprawiło, że stawała się trochę bardziej otwarta, mniej nieśmiała, łatwiej nawiązywała kontakty z innymi ludźmi.

Szczególnym czynnikiem zmian tożsamościowych, w opinii Kazimierzy, były studia. Rozpoczęła je, jak twierdzi, późno, bo w wieku 40 lat. Żałuje trochę, że nie wcześniej, bo wtedy wcześniej zaszyłyby w niej samej zmiany, które bardzo ją ucieszyły:

Edukacja dużo mi dała. Mam na myśli studia. Stałam się taka otwarta, szczerza i stałam się sobą. A tak to byłam cały czas taka nieśmiała, taka wiecznie zahukana i nigdy się nie odzywałam. Na studiach zrozumiałam, że nie jest ważne, jak kto wygląda i jak się zachowuje. Ważne jest to, co kto wie i trzeba umieć to przekazać i mówić to, co się wie.

Studia, przebywanie w grupie ludzi, z których większość była dużo młodsza od niej, poznawane treści, ale przede wszystkim fakt, iż mimo wielu obaw poradziła sobie z nauką, sprawiły, iż w jej własnym obrazie siebie zaczęły zachodzić poważne zmiany. Ma to miejsce od drugiego roku studiów, kiedy to uwierzyła, iż jest w stanie skończyć studia. Zmiany te związane są z pozytywną samooceną, która powstała w wyniku analizy własnych osiągnięć, własnej sytuacji, jak również porównywania się z innymi. Kazimiera twierdzi, że duże znaczenie miały też treści nauczania, jakie poznawała. Zwłaszcza te z zakresu psychologii:

Ja dużo się dowiedziałam o człowieku. Przede wszystkim to, że jesteśmy bardzo różni i że to jest dobre. Że każdy ma inne możliwości i potrzeby, ale też to, że każdy człowiek jest ważny i każdego trzeba szanować. Przystałam się wstydzić siebie, teraz jestem taka normalna i jestem pewna siebie. Już nie udaję, żeby dobrze wypaść, tylko taką prawdziwą jestem.

Kazimiera twierdzi, że studia pomogły jej uświadomić sobie, że nie ma podstaw do tego, żeby czuła się gorsza i nie musi udawać, tylko może być sobą. Treści nauczania z przedmiotów psychologicznych przyczyniły się do wzrostu samoświadomości, jak również afirmacji siebie.

5.13.1. Podsumowanie

Kazimiera swoje poczucie tożsamości przedstawia w odniesieniu do pewnych okresów. Z jej opowieści wynika, iż szczególnym dla kształtowania się jej poczucia tożsamości jest okres dzieciństwa. W tym właśnie czasie miejsce mają wydarzenia i sytuacje, które powodują, iż cechy, określenia, które stosuje badana do opisu siebie, w większości mają charakter stały. Swoje poczucie tożsamości odzwierciedla następująco:

1. Dzieciństwo:

nieśmiała, ma trudności w nawiązywaniu kontaktów, wycofana, zahukana, zahamowana, zamknięta w sobie, niedowartościowana.

2. Okres szkoły podstawowej i średniej:

wrażliwa, grubiotka.

3. Okres studiów:

stała się sobą, otwarta, szczerą, ma pozytywną samoocenę, afirmuje siebie.

4. Współcześnie:

mniej nieśmiała.

Tym, co, w opinii Kazimierzy, wpływało na jej poczucie tożsamości, było:

- ojciec, wychowanie w domu,
- praca zawodowa,
- wypełnianie roli żony i matki,
- studia wyższe.

5.14. Krystyna — „ja jestem taką osobą niewierzącą w siebie”

Krystyna, udzielając wywiadu, miała 40 lat. Kreśląc swój portret, zaczyna od stwierdzenia, że nigdy nie wierzyła w siebie. Pojawia się ono wielokrotnie. Analizując przyczyny tego, stwierdza, iż po prostu taka się urodziła. Brak wiary w siebie spowodował to, że w tak późnym wieku rozpoczęła studia.

Mówiąc o dzieciństwie i początkowym okresie szkoły podstawowej, określa siebie następująco:

Zawsze byłam malutka, drobniutka, ale bardzo ruchliwa i nie umiałam usiedzieć na miejscu. Ja po prostu byłam bardzo ruchliwa. Byłam zawsze nieśmiała, szczególnie w stosunku do dorosłych, bo z rówieśnikami w miarę szybko nawiązywałam kontakty.

Jej nieśmiałość dotyczyła głównie kontaktu z dorosłymi. Z rówieśnikami łatwo i szybko nawiązywała kontakty. Tłumaczy to tym, iż poza rodzicami to bardzo rzadko przebywała wśród dorosłych. Ze swoją ruchliwością łączy fakt, iż w okresie tym bawiła się przede wszystkim z chłopcami:

Na rowerach jeździliśmy, goniliśmy się. Bardzo lubiłam bawić się w wojnę, strzelałam. Lalkami, misiami się nie bawiłam, tylko musiały być pistolety i praktycznie tylko z chłopakami się bawiłam. No potem tak od piątej klasy to się zmieniło, jak zaczęłam dojrzewać. Wtedy to taka spokojniejsza byłam, ponieważ koleżanki miałam takie spokojne i trochę zahamowało mnie to wczesne dojrzewanie.

Krystyna ma starszego brata, czym po części tłumaczy fakt, iż wołała bawić się z chłopcami, w chłopięce zabawy. Tym bardziej, że jednocześnie pozwalało jej to zaspokoić potrzebę ruchu. W towarzystwie dziewcząt zaczęła przebywać — jak opowiada — od V klasy szkoły podstawowo-

wej. Zawsze była bardzo dobrą uczennicą i od szkoły podstawowej już była bardzo koleżeńska, co ma miejsce do dziś.

W dalszej części wypowiedzi stwierdza, że nadal woli takie zajęcia, które wiążą się z ruchem: jazda na rowerze, na rolkach, wędrówki górskie. W jej zestawie aktywności mało jest zajęć typowo kobiecych. Nie lubi robótek ręcznych czy zajęć domowych. Preferuje ruch i aktywność fizyczną, co — jak twierdzi — jest wynikiem doświadczeń i nawyków z wczesnego dzieciństwa i początku szkoły podstawowej.

W okresie liceum — jak sama opowiada — była już nieco śmielsza. Jej większa niż dotąd śmiałość stanowiła wynik uzyskiwania w nowej szkole bardzo dobrych ocen. Było to dla niej ważne. Istotnym czynnikiem w nabywaniu śmiałości była także praca zawodowa i później studia:

Jak poszłam do pracy, to stopniowo przestawałam już być taka nieśmiała. Sprawdzałam się w tej pracy, byłam doceniana. Miałam kontakt z różnymi ludźmi, i z lekarzami, i z dziećmi, i z nauczycielami i przyjmowali mnie dobrze, pozytywnie. No tak sobie myślę, że te szersze kontakty sprawiły, że jestem śmielsza, że poczułam się pewniej i potrafię się odnaleźć w towarzystwie.

Wykonując swą pracę, Krystyna twierdzi, że zawsze starała się być bardzo solidna i sumienna. To przynosiło efekty w postaci dobrej opinii i doceniania przez innych. To niezwykle pozytywnie wpływało na jej odbiór siebie i sprawiało, że lubiła swoją pracę.

Mówiąc o studiach, stwierdziła, że przede wszystkim podniosły jej wiarę w siebie i w swoje możliwości:

Trochę bardziej wierzę w siebie, choć nie do końca. No, ale na pewno jestem znacznie bardziej pewniejsza siebie. Nie nazbyt pewna, bo jednak trochę tej niepewności mi zostało, ale jest znacznie lepiej.

Pewności i wiary w siebie pozwoliły jej nabyć osiągnięte dobre wyniki w nauce oraz — jak twierdzi — satysfakcjonujące kontakty i pozycja w grupie. W tym zakresie jej samoocena jest dość wysoka, czego nie spodziewała się przed rozpoczęciem studiów.

Zdobywana na studiach wiedza podniosła także samoświadomość Krystyny. Uważa ona, że na skutek różnych treści poznawanych na zajęciach, zaczęła się więcej zastanawiać nad sobą i pracować nad sobą:

Widzę u siebie zmiany. Mam takie okresy, że czasem bardziej wierzę w siebie, a czasem mniej. Dawniej to myślałam cały czas negatywnie: to mi się nie uda, tak nie, to nie wolno. Teraz to jakbym bardziej znała siebie i się mobilizowała. Moja świadomość działa. I kiedy trzeba, to sama sobie mówię: nie możesz tak myśleć, trzeba myśleć pozytywnie. I często to działa. I teraz na przykład jeżdżę na rolkach, choć w wieku 40 lat to już nie wypada. A ja się teraz tym nie przejmuję, ale jeszcze 10 lat temu tobym w życiu nie założyła rolek. Przejmowałabym się tym, co inni powiedzą.

Ze wzrostem samoświadomości wiąże się też poczucie sprawczości i kontroli nad własnym życiem. Ważnym, w opinii Kazimierzy, jest także

to, że przestała się czuć ograniczona opinią innych i wreszcie jest zdolna do podjęcia działań, aktywności, biorąc pod uwagę tylko i wyłącznie własne przekonania. To daje jej bardzo pożądane uczucie wolności i niezależności.

5.14.1. Podsumowanie

Krystyna kreśli swój portret, odzwierciedlając swoje poczucie tożsamości za pomocą następujących określeń:

1. Okres dzieciństwa:

malutka, drobniutka, ruchliwa, lubiła chłopiące zabawy.

2. Okres szkoły podstawowej:

nieśmiała w kontakcie z dorosłymi, wcześniej dojrzewała, spokojniejsza, koleżeńska, bardzo dobra uczennica.

3. Okres szkoły średniej:

nieco bardziej śmiała.

4. Okres studiów:

bardziej wierzy w siebie, bardziej pewna siebie, świadoma siebie.

5. Współcześnie:

lubi ruch, aktywność fizyczną, czuje się pewnie, potrafi znaleźć się w każdym towarzystwie, solidna, sumienna, ma poczucie kontroli i sprawczości, wolna, niezależna, nie przejmuje się opinią innych (nie ogranicza jej to w działaniu).

To, jaka była i jest, w jej mniemaniu, uzależnione było od następujących czynników:

- uwarunkowania genetyczne,
- aktywność własna,
- uzyskiwane wyniki w nauce (szczególnie w szkole średniej),
- praca zawodowa,
- studia wyższe.

5.15. Gabriela – „jestem taki męski typ kobiety”

Gabriela, uczestnicząc w badaniu, miała 33 lata. Opisując siebie, dokonała charakterystyki poszczególnych ról społecznych, jakie pełniła bądź pełni. Zaczynając od współczesności, przedstawiła, jak postrzega własną kobiecość:

Jestem twarda. No może to nieodpowiednie określenie, ale ja mam chyba za dużo testosteronu. Jestem taki męski typ kobiety, jak to się czasem określa. Mniej jest we mnie czulej mamy, a więcej jest we mnie kobiety pracującej, bardzo aktywnej. Jestem ciepła i czuła, ale samo ognisko domowe to dla mnie nie wszystko. Jednak chciałabym, muszę spełniać się na polu zawodowym, społecznym.

Gabriela jest świadoma funkcjonującego w społeczeństwie pewnego wzoru, a raczej stereotypu kobiecości i na tej podstawie określa siebie. Zdaje sobie sprawę, że nieco odbiega od tego wzorca, ponieważ niezwykle ważna jest dla niej także aktywność zawodowa i społeczna.

Przedstawiony powyżej sposób postrzegania własnej kobiecości ma swoje konsekwencje w wypełnianiu przez Gabrielę roli żony:

Jestem kochająca i czuła, ale mam też swoje zdanie, no i przeważnie musi być po mojej myśli. No, ale nie jestem kurą domową i uważam, że w domu to mamy wspólne obowiązki, a nie tylko ja mam obowiązki.

Jak sama twierdzi, może gdyby nie pracowała i nie realizowała się poza domem, to byłaby uległa i podporządkowałaby się woli i decyzjom męża. Tak jednak nie jest i dlatego, jak twierdzi, ma swoje zdanie i mocno go broni. Również podział obowiązków stanowi konsekwencję podejmowania przez nią aktywności poza domem. Jest to wpisane w układ partnerski, jaki, zdaniem badanej, został obopólnie wypracowany.

Opisując siebie, wiele uwagi poświęciła na scharakteryzowaniu siebie w roli kierowniczej, którą do niedawna pełniła. Jak twierdzi, była to znacząca rola i w dużym zakresie przyczyniła się do lepszego poznania siebie:

Nie wiem, czy byłam dobrym szefem, czy złym. Początkowo lubiłam to, potem jednak stawało się to ciężarem. Ja nie chciałam się zmieniać, a ta funkcja tego wymagała. Patrząc ze strony pracodawcy, to byłam zbyt łagodna i za mało asertywna wobec swoich podwładnych. A pracownicy mówili, że jestem fajnym szefem, dobrym. Ja nie chciałam nikogo skrzywdzić i jednocześnie dobrze wykonywać swoje obowiązki. Byłam ciepła i opiekuńcza, bo taka po prostu jestem i nie umiem inaczej. Zawsze angażowałam się w sprawy pracowników, choć może za bardzo i powinnam raczej skupić się na delegowaniu zadań i poleceń. A jak człowiek do mnie przyszedł i miał problem, to próbowałam mu pomóc. Ja nie chciałam się zmieniać, a to nie było po myśli moich zwierzchników. Ludzie określali mnie i ja siebie też tak odbierałam, że ja to muszę być taka ostra, bo takie są wymagania, ale wcale taka nie jestem.

Badana była zwierzchnikiem przez kilka lat. Sama jednak zdecydowała się odejść z pracy. Na skutek licznych doświadczeń stwierdziła, że już źle się czuje w tej roli i zrezygnowała z niej. Gabriela zdobyte doświadczenia uznaje za niezwykle cenne. Twierdzi, że ta praca pomogła jej przekonać się, jaka jest naprawdę, i że w pewnych zakresach nie potrafi się zmienić:

Ja jestem jednak skromną osobą i nie potrafię się łokciami rozpychać, a już na pewno nie potrafię nie być wyrozumiała i nie pomagać, a tylko wymagać i żądać. Poza tym, to mnie niszczyło i moją rodzinę, a ja dla tej pracy nie poświęcę życia rodzinnego.

Opisując siebie w roli studentki, stwierdza, że okres studiowania pozwolił jej podnieść swoją wiarę w siebie, tym bardziej że nałożyło się to w czasie z rezygnacją z funkcji kierowniczej, rezygnacją z pracy. Przed podjęciem nauki badana miała przerwę edukacyjną i obawiała się, czy sobie poradzi. Sukcesy w nauce i bardzo pozytywne relacje koleżeńskie sprawiły, że bardzo pozytywnie postrzega ten obszar swojej aktywności:

Poczułam znowu, że coś mi wychodzi. Ja zawsze byłam obowiązkowa i sumienna i to procentowało. Nauka szła mi jak dawniej dobrze, choć i wcześniej, i potem nie byłam systematyczna. Ja zawsze lubiłam się uczyć i tym bardziej mnie to cieszyło, że były tego wyniki.

Edukacja jest tym obszarem aktywności badanej, który pozwala jej podnieść własną samoocenę, samopoczucie, podbudować wiarę w siebie z uwagi na to, że dobrze radzi sobie z nauką i przeżywa sukcesy. Dobrze czuje się w roli studentki:

Odmłodniałam przez to i stwierdziłam, że najlepiej w życiu to wychodzi mi właśnie uczenie się.

Kreśląc portret siebie w roli uczennicy, stwierdza, że zarówno w szkole podstawowej, średniej, jak i później w studium była bardzo pilna, solidna, osiągała najwyższe wyniki w nauce. Chętnie podejmowała dodatkową aktywność, była bardzo energiczna i chętnie nawiązywała kontakty rówieśnicze. Zaznacza jednak:

Nigdy nie chciałam i nie lubiłam być w centrum zainteresowania. Owszem, lubiłam być aktywna, ale żeby nie wystawać z grupy.

Gabriela jest zdania, że wynika to z braku pewności siebie i związanej z tym odwagi. Nie lubiła też występować publicznie, gdyż obawiała się, że się skompromituje, ośmieszy. Jak sama twierdzi, nie wie, skąd się ten lęk brał. Tym bardziej jest to dla niej niezrozumiałe, że była bardzo dobrą uczennicą i zawsze była bardzo dobrze, solidnie przygotowana. Dzisiaj nadal odczuwa pewne obawy, gdy ma być w centrum uwagi, jednakże na skutek doświadczeń związanych z pracą zawodową, jest on nieco mniejszy. W radzeniu sobie z tym problemem pomogły jej też studia, dokładnie: zdobyta wiedza.

Mówi także o sobie, że jest bardzo religijna i to ma znaczny wpływ na jej życie. Jej religijność, ale także odpowiedzialność pojawia się już w bardzo wczesnym dzieciństwie i wiąże się z postacią babci. To właśnie babcia zabierała ją do kościoła i dbała o jej edukację w tym zakresie, ale także w znacznym stopniu uczyła ją odpowiedzialności. Z babcią spędzała dużo czasu, ponieważ rodzice pracowali i, jak twierdzi, miała ona na nią duży wpływ.

5.15.1. Podsumowanie

Swoje poczucie tożsamości z poszczególnych okresów życia Gabriela opisuje następująco:

1. **Okres przedszkolny:**

religijna, odpowiedzialna.

2. **Okres szkoły podstawowej i średniej:**

obowiązkowa, sumienna, niesystematyczna, lubi się uczyć, pilna, solidna, bardzo dobra uczennica, nie lubi być w centrum uwagi, obawia się występień, podejmuje dodatkową aktywność, energiczna, chętnie podejmuje kontakty rówieśnicze.

3. **Okres studiów:**

bardziej wierzy w siebie, mniej obawia się występień na forum, odmłodziła.

4. **Współcześnie:**

męski typ kobiety, twarda, aktywna, ciepła, kochająca, czuła żona, ma swoje zdanie, nie jest kurą domową, skromna, wyrozumiała, pomagająca.

W opinii Gabrieli, jej poczucie tożsamości kształtowało się na skutek następujących uwarunkowań:

- postać babci i podlegania jej wpływom wychowawczym,
- pełnione role,
- społeczno-kulturowy wymiar płci (wzory i stereotypy),
- praca zawodowa, zajmowanie kierowniczego stanowiska,
- studia wyższe.

5.16. Zuzanna — „mam niskie poczucie wartości, ale zawsze byłam wygadana”

Udzielając wywiadu, Zuzanna miała 33 lata. Opisując siebie, dużo uwagi poświęca okresowi dzieciństwa i początkom pełnienia roli uczennicy. Jako dziecko była, jak twierdzi, dość trudna:

Byłam człowiekiem zadziornym i buńczucznym. Nie pasowało mi bardzo, jak panie w przedszkolu albo w szkole chciały czegoś zabraniać. Już w przedszkolach miałam wysokie poczucie demokracji i wolności.

Jak opowiada, miała pewne trudności z dostosowaniem się do pewnych rygorów i zasad panujących w przedszkolu i szkole podstawowej. Problem

przede wszystkim dotyczył podporządkowania się. Nie lubiła, jak coś się nakazywało albo zakazywało.

Już jako małe dziecko była bardzo gadatliwa i miała łatwość werbalizowania myśli. Z faktem tym wiąże to, że często w dzieciństwie pyskowała dorosłym:

Ja zawsze dużo gadałam i byłam — no, jak to się mówi — wygadana. A umiałam się też bronić i jak mi ktoś szyki mieszał, to potrafiłam się bronić, pyskowałam. I z tym to czasem był problem, bo nauczyciele bardzo nie lubili tego.

Jak opowiada, zawsze miała coś do powiedzenia, ale w pamięci utkwiło jej to, że dorośli (rodzice, nauczyciele) dość często mówili jej, że za dużo mówi, próbowali ją w tym ograniczać. Zuzanna twierdzi, że od dziecka potrafiła zadbać o siebie i zawsze sama załatwiała swoje sprawy. Pomocna bardzo okazała się właśnie sprawność językowa. „Pyskowanie”, to była jej częsta linia obrony.

Już jako dziecko była bardzo samodzielna. Przyczyn tego upatruje w fakcie, iż zawsze rodzice byli zapracowani (zawodowo i jeszcze mieli gospodarke). Nie mogli więc poświęcać jej zbyt dużo uwagi:

Będąc dzieckiem, tak na etapie przedszkola już, to ja dużo czasu spędzałam sama w domu. Jak nie było rodziców, to mogłam iść do babci, bo mieszkała blisko. Ja wolałam siedzieć sama w swoim domu, bo u babci mi się nudziło. Ja byłam taki „zosiek samosiek” i świetnie sobie w tym domu radziłam. Zresztą, mając 12 lat, to ja już potrafiłam obiad ugotować i często wyręczałam w tym mamę.

Wczesnie stała się samodzielna w zakresie czynności samoobsługowych, ale także organizowania sobie czasu. Jak twierdzi, w tej samodzielności upatruje przyczyn swojego wczesnego poczucia wolności i demokracji, a także autonomii.

Siebie z okresu szkoły podstawowej określa jako osobę upartą i dalej gadatliwą. Swoją upartość postrzega raczej jako wadę:

Ja byłam takie zwierze uparte. Jak sobie wtrąciłam coś do mózgu, to miałam to już tak zakodowane, że wierzyłam w to święcie. Uparciuch był ze mnie niesamowity. Tak z perspektywy czasu na to patrzę, że byłam tak głupio uparta, bo jak sobie coś umyśliłam, to nie było siły, żeby mnie z tego wyciągnąć.

Zuzanna uważa, że w jej przypadku te trzy cechy mocno się nakładały: samodzielność, potrzeba autonomii i upartość. Jej upartość, jak twierdzi, była wynikiem połączenia tych wszystkich cech.

Kreśląc swój portret z okresu szkoły podstawowej, zaznacza, że w tym czasie kolegowała się przede wszystkim z chłopcami. Nie miała żadnych trudności w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami. Wolała jednak towarzystwo kolegów, bo było ciekawsze:

Większość swojego dziecięcego życia to spędziłam z facetami, z kolegami. Miałam takich dwóch fajnych kolegów i z nimi czas spędzałam, czasem po płotach chodziłam, na rowerze, czy inne jakieś sprawy mieliśmy. Taki miałam charakter, może trochę chłopięcy. Zawsze chłopaków bardziej szanowałam niż dziewczyny, bo mnie denerwowało ich plotkarstwo, gadanie tylko o ciuchach. Mnie to nudziło. Faceci są konkretni i ja chyba też taka jestem: coś ustalić, coś powiedzieć, ale o czymś, a nie tylko po to, żeby gadać. To mi zostało do dzisiaj.

Zuzanna wolała przebywać z kolegami, wtedy bowiem mogła, jak twierdzi, być sobą i robić rzeczy, które ją interesują. Nigdy nie interesowały ją zbytnio takie sprawy, jak rozmowy o ubraniach, o chłopcach i inne, którymi zajmują się dziewczynki w szkole podstawowej. Raczej interesowały ją zajęcia uznawane za domenę chłopców. Przebywanie w gronie chłopców i podejmowanie z nimi aktywności, w jej opinii, znacząco wpłynęło na to, jaka dzisiaj jest. Jak stwierdza, pomimo iż jest dorosłą kobietą, żoną i matką, to nadal ma taki chłopięcy charakter.

Przedstawiając w rozdziale 4.4. biografię Zuzanny z etapu szkoły średniej, pisałam o pewnych trudnościach, jakie w tym okresie przeżywała. Atmosfera w szkole, a szczególnie relacje z nauczycielami spowodowały, iż zaczęła mieć bardzo niskie poczucie wartości. Wcześniej — jak opowiada — również było ono raczej niskie, ale w okresie liceum znacząco się obniżyło:

To gadanie nauczycieli, że jesteśmy bandą idiotów, tumanami i baranami. To było jak w „Ferdynandzie”, upupienie. Codziennie nam dawali do zrozumienia, że jesteśmy po prostu nikim. I człowiek tak się czuł. Moje poczucie wartości osiągnęło dno, ja byłam tak chorobowo niedowartościowana.

Zła atmosfera szkolna, brak jakiegokolwiek dowartościowania ze strony nauczycieli, brak jakichkolwiek sukcesów, powodowały znaczące obniżenie samooceny. Jak twierdzi Zuzanna, szkoła przesłoniła także pozostałe jej obszary życia. Początkowo nastąpiło ogólne obniżenie samo-poczucia:

Szkoła była jednak czymś ważnym i nawet w domu, to człowiek pamiętał o tym, co tam się działo i nawet w domu to ten nastrój nie był najlepszy.

Sytuacja ta zmieniła się wtedy, gdy repetowała klasę. Ta porażka ogromnie ją zmobilizowała. Stwierdziła, iż nie pozwoli, by szkoła psuła jej pozostałe aspekty życia.

Ja wtedy nabrałam dystansu i już potrafiłam odgradzić to, co się działo w szkole, od pozostałej części życia.

Na etapie szkoły średniej, jej niskie poczucie wartości wzmacniane było tendencją do pesymizmu i małą wiarą we własne możliwości. Cechy te były obecne u niej już wcześniej, jednakże w małym zakresie.

Okres liceum i doświadczenia, jakie stamtąd wyniosła, sprawiły — jak twierdzi — że stała się większą pesymistką i na długi okres czasu straciła wiarę we własne możliwości. Po dwóch nieudanych próbach, w końcu podjęła studia, co — w jej opinii — znacząco przyczyniło się do podniesienia poczucia własnej wartości, ale także wiary w siebie i optymizmu:

To, że się w ogóle dostałam na te studia, na szanowanej i cenionej uczelni, to już był duży sukces. Potem wbrew moim oczekiwaniom okazało się, że świetnie sobie radzę z nauką, z egzaminami. Co więcej, wykładowcy mnie doceniali. To już było coś niesamowitego. Czułam, jak wychodzę z tego marazmu. Czasem jeszcze mam takie chwile, że jestem przekonana, że coś mi się nie uda i kompletnie w siebie nie wierzę, ale to są tylko krótkie chwile, w porównaniu z tym, jak było przedtem.

Tym, co, w jej opinii, dalej jej doskwiera, jest za mała wiara w siebie. Zuzanna twierdzi, że chciałaby bardziej wierzyć w siebie, bo wtedy łatwiej i szybciej przychodziłyby jej pewne rzeczy. Brak wiary w siebie nieustannie towarzyszył jej na studiach w sytuacjach trudnych:

Zdawałam taki egzamin, który uznawany jest za najtrudniejszy i odsiewający. No i dostałam piątkę z tego egzaminu i ciepłe słowa uznania od profesora. Zaskoczyło mnie to tak, że dwa dni nie mogłam do siebie dojść. Wreszcie doszłam do typowego dla siebie wniosku, że ten profesor się musiał po prostu pomylić. Facet się dał nabrać po prostu na te moje sztuczki, na te moje metody zagadywania przeciwnika i postawił mi piątkę. Tak sobie przez te pierwsze dwa dni myślałam i święcie w to wierzyłam. Potem dopiero dotarło do mnie, że na egzaminie to taki profesor to umie odróżnić zdolność gadania o niczym od wiedzy. No, ale jak było przez te dwa dni, to wynikało z tych moich wewnętrznych rozterek, z moich sprzeczności i przede wszystkim z małej wiary w siebie.

Sukcesy w nauce, jakie osiągała na studiach, jak również fakt, iż zafascynowała się filozofią, sprawiły, że zaczęła się zmieniać. Jak twierdzi, zaczęła nabierać wiary w siebie, ale także inaczej patrzeć na pewne sprawy, tak filozoficznie. Szczególnie podkreśla fakt, że studia nauczyły ją, by oceniać coś dopiero po dogłębnej analizie, z różnych punktów widzenia. Odnosi to również do siebie, co — w jej opinii — pomaga trochę podnosić wiarę w siebie i poczucie wartości. Stwierdza, że choć i tak jest lepiej niż kiedyś, w kwestii wiary w siebie, ale to nie znaczy, że jest w tym zakresie dobrze.

Opowiadając, jak postrzega siebie w chwili obecnej, stwierdza:

Ja mam w sobie dwie osoby, mam taką sprzeczną osobowość. Staram się być grzeczna i układna, ale też jestem emocjonalna i wybuchowa. Jestem otwarta w stosunku do ludzi, ale mam też w sobie taki strach, że ludzie to wykorzystają i obrócą przeciwko mnie. Mam naturę myśliciela i dużo bardzo myślę, o sobie, o świecie i stąd chyba moje wątpliwości i ta nieufność wobec ludzi.

Jak mówi, ściiera się w niej to, co pozostało z liceum, jaka wtedy na skutek tamtych okoliczności była, oraz to, jaka jest teraz. Mocno nad sobą pracuje, by te sprzeczności były mniejsze. Pomaga jej w tym samotność. Lubi ludzi i czasem, w natłoku zajęć domowych, nawet odczuwa brak kontaktu

z innymi, poza członkami rodziny. Twierdzi jednak, że szybko się męczy wśród ludzi i dla zachowania równowagi potrzebuje samotności.

Dopełniając powyższą autodefinicję, stwierdza, że zawsze była szczupła, a jako dziecko to nawet chuda jak patyk, bardzo ruchliwa i niecierpliwa. Cierpliwości uczyła się długo, ale dopiero macierzyństwo przyniosło w tym zakresie jakieś efekty:

Ja to mam taką szybką naturę i nie potrafiłam długo być cierpliwa. U mnie to zawsze musiało być już, natychmiast. Cierpliwości to się dopiero przy dzieciach nauczyłam. Ale to też nie tak do końca, bo nie stałam się oazą cierpliwości, tylko nauczyłam się w odpowiedniej chwili dziób na kłódkę zamykać, pomyśleć, zanim coś powiem i zanim się na kimś wyżyję, to włączyć hamulec. Ale w środku, to dalej jestem niecierpliwa.

Macierzyństwo, w jej opinii, jest czymś, czego trzeba się przez cały czas uczyć. Stwierdza też, że pomimo tego, iż w jej przypadku rodzicielstwo było planowane, a nie przypadkowe, to okresowi oczekiwania na dziecko towarzyszyły liczne obawy, czy podoła tej roli. Okazało się, że sprawdziła się w tej roli:

Nie miałam w tym zakresie, o dziwo, żadnych porażek. Lubię siebie w roli matki i uważam, że dobrze mi to wychodzi. Tak sobie myślę, że wynika to z faktu, iż w tej roli, co w innych nie zawsze ma miejsce, nieustannie się staram i uczę.

5.16.1. Podsumowanie

Prezentacja własnego poczucia tożsamości w biografii Zuzanny jest dość rozbudowana. Badana opisuje siebie, posługując się bogatym zbiorem autookreśleń:

1. **Dzieciństwo, okres przedszkolny:**
samodzielna, chuda jak patyk, niecierpliwa, bardzo ruchliwa, zadziorna, buńczuczna, ma poczucie wolności i demokracji, gadatliwa, ma łatwość werbalizowania myśli, potrafi się bronić.
2. **Okres szkoły podstawowej:**
ma trudności w podporządkowywaniu się, pyskuje, konkretna, gadatliwa, uparta, łatwo nawiązuje kontakty, woli towarzystwo chłopców, ma chłopięcy charakter.
3. **Okres szkoły średniej:**
niskie poczucie wartości, chorobowo niedowartościowana, ma niską samoocenę, nie wierzy w swoje możliwości, pesymistka.
4. **Okres studiów:**
niska wiara w siebie, ma wewnętrzne rozterki, sprzeczności, ocenia dopiero po dogłębnej analizie.

5. Współcześnie:

zbyt mało wierzy w siebie, ma sprzeczną osobowość, emocjonalna, wybuchowa, otwarta do ludzi, obawia się, że ktoś ją wykorzysta, ma naturę myśliciela, pracuje nad sobą, szczupła, cierpliwa, lubi się i sprawdza w roli matki.

Biografia Zuzanny jest ciekawym przypadkiem. W opinii badanej, przebyta droga edukacyjna, a w szczególności szkoła średnia i studia, miały największy wpływ na kształtowanie się jej poczucia tożsamości. Oprócz tego wymienia jeszcze aktywność własną i macierzyństwo.

5.17. Emilia — „zawsze byłam bardzo uczuciowa i ciepła”

Emilia w chwili wywiadu miała 45 lat. Godząc się na wywiad, stwierdziła, że bardzo się cieszy, bo pozwoli jej to zastanowić się nad sobą, poznać bardziej siebie. Jak dotąd, częściej zastanawiała się nad tym, co robiła w życiu i jakie były tego efekty, aniżeli nad tym, jaka jest. Podkreślając swój wiek, stwierdziła, że na pewno jej się to przyda.

Z okresu dzieciństwa pamięta siebie jako bardzo zaradną i samodzielną dziewczynkę, ponieważ rodzice byli bardzo zapracowani. Kiedy rodzice byli w pracy lub robili coś w gospodarstwie, pozostawała pod opieką babci.

Rozpoczynając szkołę podstawową, była trochę przestraszona i wycofana. Miała duże obawy, czy inne dzieci ją polubią i czy znajdzie sobie koleżankę:

Do tej pory to znałam tylko dzieciaki z bliskiego sąsiedztwa, przeważnie to było moje kuzynstwo.

Okazało się, że nie miała żadnych problemów z nawiązywaniem kontaktów i w relacjach koleżeńskich. Jej obawy w tym zakresie wynikały, w jej opinii, także z faktu, iż nie chodziła do przedszkola:

Początkowo to byłam przestraszona tym, co mnie czeka, bo nie chodziłam do przedszkola i nie wiedziałam, jak to jest być w instytucji. Przez to byłam na początku trochę mało komunikatywna i zamknięta. Ale to szybko minęło, bo okazało się, że całkiem fajnie sobie radzę.

Była grzeczną i dobrą uczennicą przez cały okres szkoły podstawowej. Łatwo przystosowała się do nowego środowiska i nowych wymogów. Jak twierdzi, od dzieciństwa była zaradna, co znakomicie przydało jej się w szkole. Była też — i jak podkreśla: nadal jest — opiekuńcza. Przez cały okres szkoły podstawowej przynosiło jej satysfakcję opiekowanie się kolegą, który był mało zaradny.

Szkoła średnia to okres mieszkania w internacie, co określa jako szkołę życia. Emilia twierdzi, że bardzo się w tym czasie zmieniła. Przyczyn tego

upatruje w normalnym procesie dojrzewania, ale także w fakcie, iż mieszkając w internacie, miała dużo swobody i nie podlegała już kontroli rodziców w takim zakresie jak dawniej. Jak sama twierdzi, stała się trochę rozrabiaką. Już nie była taka ułożona i grzeczna jak dawniej, jej stosunek do obowiązków szkolnych zmienił się:

Nauka nie była już wszystkim, jak w szkole podstawowej. Tu ważne było towarzystwo, pojawiały się jakieś miłości, wybryki nastolatków. Była nauka i było życie. Szkoła zesza jednak na plan dalszy. Inne sprawy były ważniejsze.

Jak pisałam już w rozdziale 4.4.3., wynikiem takiego wartościowania było obniżenie się ocen.

Jako ważny moment dla budowania obrazu siebie Emilia uznała osiągnięcie pełnoletniości. Poczwała się wtedy dorosła, co w dużym zakresie uwarunkowane było także specyfiką grupy koleżeńskiej, do której należała, i poglądami, z którymi się identyfikowała:

Ja miałam wtedy inne życie, zwłaszcza od III klasy. Ono opierało się na takim zamyśle: ja mam 18 lat, dostałam dowód, jestem dorosła i praktycznie cały świat leży u moich stóp. I tak żeśmy z koleżankami z paczki zdobywały ten świat, czując się takie dorosłe. Na którymś tam dopiero miejscu była szkoła, a najważniejsze to były przyjaźnie, koleżeństwo, miłość, szczęście, seks. Ta szkoła to była takim dodatkiem do życia w tym czasie.

Poczucie bycia dorosłą wiązało się ze zmianą w zakresie wartościowania pewnych spraw. Przynależność do grupy koleżeńskiej miała — jak twierdzi badana — duże znaczenie, dlatego że podlegała ona jej wpływom, ale i sama w pewien sposób wpływała też na swoje koleżanki.

Podjmując w wieku 39 lat studia, nie sądziła — jak twierdzi — że spowodują one w niej takie zmiany. Do tej pory uważała, iż jej poglądy i cechy już się nie zmieniają, że mają one stały charakter, chociażby z racji wieku. Okazało się jednak inaczej. Pod wpływem treści nauczania, ale także dzięki grupie, kontaktom z ludźmi w różnym wieku, o bardzo różnych okolicznościach, stała się w swoim własnym mniemaniu bardziej tolerancyjna, otwarta. Jak twierdzi, zmieniły się nieco jej horyzonty myślowe, a przez to sposób zapatrywania na życie:

Pod wpływem nauki to człowiek uświadamia sobie, że moje racje, co do których jestem święcie przekonana, to nie do końca są takie jasne i zrozumiałe, że z innego punktu widzenia można to widzieć zupełnie inaczej. Teraz to znacznie lepiej rozumiem siebie, ale też innych. Stałam się bardziej wyrozumiała i tolerancyjna.

Dopełniając autoportret, dodaje, iż zawsze była bardzo uczuciowa i ciepła. Zawsze bardzo ważna była dla niej rodzina, właściwie to najważniejsza, szczególnie w okresie młodości:

W moich młodych latach to nie edukacja była dla mnie ważna, ale szczęście i rodzina, miłość. To były wartości nadrzędne.

5.17.1. Podsumowanie

Narracja autobiograficzna Emilii w zakresie poczucia tożsamości pozostaje w kontraście z wcześniej przedstawioną biografią Zuzanny. Emilia swoje poczucie tożsamości prezentuje za pomocą niezbyt wielu określeń:

1. **Okres dzieciństwa:**

zaradna, samodzielna.

2. **Okres szkoły podstawowej:**

początkowo przestraszona, mało komunikatywna i wycofana, grzeczna, dobra uczennica, łatwo nawiązuje kontakty z rówieśnikami, opiekuńcza.

3. **Okres szkoły średniej:**

rozrabiaka, dorosła, uczuciowa, ciepła.

4. **Okres studiów:**

tolerancyjna, otwarta, wyrozumiała, lepiej rozumie siebie i innych.

Emilia wyraża opinię, że tym, co kształtowało jej poczucie tożsamości w różnych okresach życia, są:

- uwarunkowania rodzinne,
- edukacja, szczególnie szkoła podstawowa i studia,
- mieszkanie poza domem, w internacie (w okresie szkoły średniej).

5.18. Wiktoria — „zawsze byłam bardzo ambitna”

W chwili udzielania wywiadu Wiktoria miała 28 lat. W opowieści o sobie często zaznacza, że była ambitna. Na każdym etapie edukacji starała się dobrze wywiązywać ze swoich obowiązków, było to dla niej ważne.

W szkole podstawowej bardzo mocno przeżywała najmniejsze porażki, niepowodzenia. Wydarzenia takie ogromnie rzadko miały miejsce, gdyż była bardzo sumienna i ambitna, ale na ogół kończyły się płaczem i znacznym pogorszeniem samopoczucia. Jak twierdzi, te ambicje nie były wynikiem wymogów rodziców, ale jej wewnętrzzną cechą:

Rodzice nigdy mi nie wpajali, że ważne są tylko piątki i nic więcej. Ja tak sama z siebie te ambicje miałam i te porażki to tak bardzo przeżywałam, bo one się kłóciły z moimi ambicjami.

Wspomina też siebie jako trochę roztrzepaną, ale pełną pozytywnej energii i radosną. Była bardzo koleżeńska i cieszyło ją przebywanie w gronie znajomych zarówno w szkole, jak i poza nią.

Szkoła średnia to okres realizacji swoich ambicji, co było konsekwencją wyboru szkoły. Ku zdziwieniu i wbrew opinii nauczycieli ze szkoły podstawowej, wybrała technikum. Wybór ten nie był przez nich akceptowany. Nauczyciele — jak twierdzi badana — uważali technikum za gorszy wybór aniżeli liceum ogólnokształcące. Ich zdaniem, powinna wybrać właśnie liceum. Pod wpływem opinii i reakcji nauczycieli co do wyboru szkoły poczuła się gorsza. Jak wspomina, uświadomiła sobie wtedy, że nauczycielka w pewien sposób klasyfikowała uczniów. Wiktoria była bardzo dobrą uczennicą, ale stała się gorsza, dokonując takiego a nie innego wyboru szkoły średniej. Czowała się skrzywdzona i to uczucie towarzyszyło jej na początku szkoły średniej. Potem na skutek zadowolenia ze szkoły, która umożliwiała jej rozwój zainteresowań i umiejętności, jak również dawała satysfakcję, uczucie to minęło.

Szkoła średnia, w opinii Wiktorii, przyczyniła się do wzrostu poczucia pewności siebie. Z racji tego, iż było to technikum odzieżowe, w szkole co jakiś czas organizowano pokazy mody. Uczennice na sobie prezentowały własnoręcznie uszyte stroje. Badana twierdzi, że miało to znaczący wpływ na kształtowanie się poczucia tożsamości:

Wtedy każdy, nawet ktoś kto nie miał poczucia, że jest atrakcyjny, to mógł się poczuć naprawdę wyjątkowo przez to, że mógł wystąpić i pokazać swoją pracę. To było bardzo fajne, bo wszyscy stawialiśmy się wyjątkowi, nie było wtedy brzydkich i ładnych, zgrabnych i niezgrabnych. Te pokazy uświadamiały nam, że drzemią w nas jakieś takie siły czy możliwości, które możemy wykorzystać. Zaszczepiły nam też taką umiejętność cieszenia się i doceniania tego, co potrafimy robić.

Dla Wiktorii pokazy swoich prac były bardzo ważnym wydarzeniem. Jak twierdzi, bardzo pozytywnie wpływały na jej samoocenę, poczucie wiary we własne umiejętności, a także pewność siebie.

Wiktoria z okresu szkoły średniej jako szczególnie ważne wymienia dwie nauczycielki, o których pisałam już w rozdziale 4.4.4. Osoby te, kontakt z nimi, w jej własnej ocenie, miały wpływ na kształtowanie się poczucia tożsamości badanej. Były one dla niej autorytetami i w pewnym zakresie identyfikowała się z nimi:

Chciałam tak samo jak te osoby postępować albo jakieś ich cechy przejąć.

Jako kolejny, istotny dla kształtowania się obrazu siebie czynnik Wiktoria wymieniła studia. A dokładniej: związane z nimi okoliczności, takie jak opuszczenie domu rodzinnego, mieszkanie na stacji, trudności zdrowotne. Podjęła studia poza miejscem zamieszkania, co było wynikiem niemożności zdawania egzaminów na wybrany kierunek studiów na miejscu,

z powodu pobytu w szpitalu. Dostała się więc na inny kierunek, również interesujący ją, na który nabór odbył się w późniejszym, korzystniejszym dla niej terminie. Problemem było to, że trzeba było opuścić dom i wyjechać do innego miasta:

Ja zawsze mówiłam, w przeciwieństwie do wielu moich koleżanek, że mnie jest dobrze w domu i ja nie chcę nigdzie wyjeżdżać. I ten wyjazd na studia i mieszkanie tam to był koszmar. Te pierwsze miesiące były dla mnie bardzo, bardzo trudne. Nie potrafiłam się tam zaaklimatyzować, nie radziłam sobie emocjonalnie.

Jak opowiada Wiktoria, wyjazd z domu był swego rodzaju sprawdzianem, którego nie zdała. Przekonała się, że jest inna, niż myślała:

Wydawało mi się, że jestem bardziej przebojowa, niż było w rzeczywistości. Tak o sobie myślałam. Ale okazało się, że tak nie jest i było mi tam bardzo ciężko.

Jej trudna sytuacja, czyli problemy z aklimatyzacją w nowym miejscu, dodatkowo wzmocnione były pewnymi trudnościami na studiach. Wymagający prowadzący oraz stresy związane z egzaminami, w połączeniu z ogólnie złym samopoczuciem, potęgowały przeżywany stres. Odbijało się to na jej zdrowiu. Czuła się chora, znerwicowana i nie umiała sobie z tym poradzić. Po przerwie wakacyjnej zdecydowała, iż przeniesie się na ten sam kierunek, ale w pobliżu miejsca zamieszkania. Udało jej się pozafatwiać wszystkie formalności i uzyskać na to zgodę. To sprawiło, że radykalnie poprawiło się jej samopoczucie:

Pamiętam do dziś, jak poczułam wtedy ogromne szczęście, w życiu nie zapomnę tego, jak się wtedy cieszyłam. To była ogromna radość.

Wiktoria opowiada, że wtedy odzyskała spokój, skończyły się jej problemy zdrowotne i ponownie była radosna. Stało się tak pomimo faktu, iż na nowo musiała odnaleźć się w grupie nieznanym jej osób, znaleźć swoje miejsce wśród ludzi, którzy już rok się znają. Poradziła sobie z tymi zadaniami, zaś studiowanie w nowym miejscu, z nowymi koleżankami i kolegami, jak się okazało, przynosiło jej wiele radości i zadowolenia.

Z okresu studiów wymienia jeszcze dwa wydarzenia, które — w jej opinii — znacząco wpłynęły na jej poczucie tożsamości: wyjazd za granicę i choroba. Po drugim roku studiów postanowiła wyjechać na rok do Stanów Zjednoczonych. Był to wyjazd, który miał pozwolić nauczyć się języka, ale także pracować z niepełnosprawnymi dziećmi. Zdaniem Wiktorii, ten rok spędzony za granicą miał też pozwolić jej zastanowić się i przekonać co do wyboru specjalności na studiach, z którym miała problem:

Zamierzałam wybrać resocjalizację, ale chciałam też spróbować czegoś innego i się przekonać. Mój brat tam wcześniej był i zdobył doświadczenia w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi. Wyjechałam na rok,

ale wróciłam po dziesięciu miesiącach. Ten wyjazd to był jednak dobry pomysł, bo przekonałam się, że nie nadaję się do pracy z trudną młodzieżą. Stwierdziłam, że resocjalizacja nie jest dla mnie, że ja się nie nadaję. Byłam bardzo wrażliwa. Przekleństwa czy wulgaryzmy, to mnie odrażało i pamiętam, że nie umiałam sobie z tym poradzić. A to przecież tylko namiastka tego, co się w tego typu pracy spotyka.

Pobyt za granicą i doświadczenia zdobyte w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi pozwoliły jej przekonać się o swoich cechach i predyspozycjach. W efekcie tego, po powrocie na uczelnię wybrała inną specjalizację.

W kolejnych wypowiedziach Wiktoria wyjaśnia, w jaki sposób wpłynęła na nią choroba, na którą zapadła, będąc wtedy za granicą. Choroba spowodowała, że wróciła o dwa miesiące wcześniej. Jak twierdzi, swoje życie dzieli na dwa okresy: pierwszy to do momentu zachorowania, drugi zaś trwa od momentu choroby do teraz, gdyż choroba ta nieustannie jej towarzyszy. Jak twierdzi, choroba zmieniła także ją samą:

Przed chorobą to byłam trochę inną osobą. Taka spontaniczna bardzo byłam, niezaplanowana, odważna, często udawało mi się coś na ostatnią chwilę zrobić. Trochę roztrzepana i szalona byłam. A teraz to zdaję sobie sprawę, że odkąd jestem chora, to się tak uspokoiłam i jestem taka zaplanowana i przewidywalna. A nie chcę taka być. Ja sobie zdaję sprawę z tego, że choroba podcięła mi skrzydła. Ja sobie zdaję sprawę, że pewnych rzeczy już nie mogę robić tak jak dawniej i muszę żyć w zgodzie z tą chorobą.

Choroba Wiktorii ma charakter przewlekły i wymaga specjalnego postępowania. Jak twierdzi badana, zmieniła znacznie ją i jej życie. W znaczący sposób ogranicza ją, do czego — jak wyznaje — po jakimś czasie przywykła. Nie do końca jednak zaakceptowała ten fakt:

Ja nie czuję się osobą bardzo chorą. Nie odbieram siebie jako kogoś chorego na ciężką chorobę. Tylko czasami, jak nasilą się objawy, to czuję się chora.

Wiktoria zauważa też, że na jej poczucie tożsamości, obraz siebie w pewnym zakresie mieli wpływ rodzice i brat. Są to dla niej osoby ważne, z opiniami których zawsze się liczyła.

Jako bardzo ważne dla kształtowania się poczucia tożsamości, jak również dla własnego rozwoju, uznała studia doktoranckie i pracę nad rozprawą doktorską. Twierdzi, że pozwala jej to rozwijać się w wielu zakresach, a tym samym przyczynia się do wzrostu samoświadomości i umiejętności życia w zgodzie z samą sobą. Ponadto stwierdza, że takie zajęcia dają jej satysfakcję, tym bardziej że:

To jest najbardziej świadomy czas mojej edukacji, w którym czuję najbardziej, że uczestniczę jako osobna osoba przede wszystkim, a nie jako członek jakiejś grupy. W takim indywidualnym wymiarze od czuwam tą swoją edukację, już nie instytucjonalnie. To mi się podoba, bo stwarza nowe możliwości.

Mówiąc o nowych możliwościach, jak później wyjaśnia, ma na myśli pracę w indywidualnym tempie i zgodnie z indywidualnymi potrzebami

i możliwościami. Ponadto, w jej opinii, niezwykle cenne jest poczucie autonomii i sprawczości, jakie teraz jej towarzyszy.

5.18.1. Podsumowanie

Wiktoria swoje poczucie tożsamości przedstawia za pomocą następujących określeń:

1. Okres szkoły podstawowej:

ambitna, roztrzepana, pełna pozytywnej energii, radosna, koleżeńska, bardzo dobra uczennica, skrzywdzona, gorsza, bardzo przeżywa niepowodzenia.

2. Okres szkoły średniej:

bardziej pewna siebie, realizuje swoje zainteresowania, rozwija umiejętności, wierzy we własne możliwości, potrafi cieszyć się z tego, co zrobiła.

3. Okres studiów:

ma problemy emocjonalne, znerwicowana, nie umie zaaklimatyzować się w nowym miejscu, po zmianie uczelni: szczęśliwa, radosna, zadowolona, wrażliwa.

4. Współcześnie:

spokojna, zaplanowana, przewidywalna, ma poczucie sprawczości i autonomii w obszarze własnej edukacji, czasami chora.

Opowiadając o tym, jak postrzega siebie, Wiktoria przedstawiła czynniki, które miały duże znaczenie w kształtowaniu się jej własnej tożsamości:

- rodzice, brat,
- szkoła średnia,
- opuszczenie domu rodzinnego,
- pobyt za granicą,
- studia doktoranckie.

Wyraźnie zaznacza tutaj się pewna specyfika: czynniki tożsamościowe umiejscowione są głównie w obszarze życia rodzinnego i edukacji.

5.19. Wnioski — rola edukacji w kształtowaniu się poczucia tożsamości badanych kobiet

Prezentując w rozdziale niniejszym poszczególne biografie i wypowiedzi badanych kobiet o ich poczuciu tożsamości i czynnikach warunkujących tożsamość, wskazywałam też na obecność i rolę edukacji instytucjonalnej

w procesach kształtowania się poczucia tożsamości. Analiza zgromadzonego materiału badawczego, także wypowiedzi autobiograficznych analizowanych przeze mnie w rozdziale 4., pozwalają uznać edukację za ważną dla tożsamości człowieka. Choć w poszczególnych biografiiach w różnym natężeniu ukazywano wpływ edukacji na poczucie tożsamości, to jednak był on widoczny. W jednej tylko biografii (Mileny) nie został ukazany bezpośredni wpływ edukacji na kształtowanie się poczucia tożsamości. Jednakże przekrojowa analiza tej biografii, zawarta w rozdziale 4., pokazała, że edukacja wzmacniała poczucie tożsamości, którego źródło umieszczone było w obszarze życia rodzinnego, co jest wyrazem wzajemnego przenikania się różnych sfer życia człowieka i pośredniego wpływu edukacji na kształtowanie się poczucia tożsamości.

Z dokonanej przeze mnie prezentacji biografii kobiet, w zakresie ich poczucia tożsamości, można wyłonić następujące aspekty edukacji, warunkujące kształtowanie poczucia tożsamości:

1. **Zdobyte doświadczenia edukacyjne.** Im dłuższa była droga edukacyjna, tym większy wpływ edukacji na kształtowanie się poczucia tożsamości; istotne są również poznawane treści nauczania.
2. **Poziom wykształcenia.** Im wyższe tym bardziej sprzyja świadomemu kreowaniu własnej tożsamości.
3. **Sukcesy i porażki w szkole, wyniki w nauce.** Największe znaczenie mają dla poczucia pewności siebie i poczucia własnej wartości.
4. **Środowisko i atmosfera szkolna.** Istotne są relacje koleżeńskie, ale i kontakt z nauczycielem.
5. **Nauczyciele.** Znaczenie mają nie tylko kompetencje zawodowe, ale i osobowościowe.
6. **Własna inicjatywa i aktywność dodatkowa w szkole.** Ma duże znaczenie z uwagi na to, że pozwala się sprawdzać, a więc poznawać siebie, ale i rozwijać się.
7. **Zmiany szkół i nauczycieli.** Chodzi tu zarówno o przechodzenie do kolejnego etapu edukacji, jak też o zmiany nauczycieli i szkół w trakcie danego etapu.
8. **Wybór kierunku kształcenia, zawodu.** Bardzo istotną kwestią jest sposób wyboru (np. swoboda, przymus) oraz motywacja (np. zainteresowania, przypadkowość).
9. **Edukacja w wieku dorosłym.** Wiek dorosły, z uwagi na swoje osiągnięcia rozwojowe bardziej niż poprzednie fazy rozwojowe, sprzyja świadomemu uczestnictwu w edukacji oraz autorefleksji i umiejętności pracy nad sobą.

Wymienione czynniki poczucia tożsamości można określić jako społeczno-kulturowe, umiejscowione w edukacji. Pokazują, iż edukacja w dużym stopniu ma udział w procesach tożsamościowych, tym samym stanowi

niewzwykle ważny kontekst i pole kształtowania się poczucia tożsamości. Analiza zgromadzonych biografii pozwoliła wyróżnić pewne elementy edukacji, jako mające szczególne znaczenie dla procesów tożsamościowych. Pozwala to bardziej wnikliwie rozpatrywać problemy kształtowania się tożsamości na polu edukacji.

W badanych biografiach, poza edukacyjnymi, pojawiły się też inne czynniki tożsamościowe:

- uwarunkowania genetyczne,
- uwarunkowania rodzinne, struktura i więzi w rodzinie,
- społeczny kontekst,
- stereotypy i kulturowy wymiar płci,
- pełnione role społeczne, szczególnie macierzyństwo,
- rzeczywistość społeczno-gospodarcza,
- praca zawodowa,
- ciało, jego wygląd,
- stan zdrowia,
- specyfika środowiska lokalnego,
- stan cywilny, pożycie małżeńskie,
- usamodzielnienie, opuszczenie domu rodzinnego.

Wymienione czynniki, zarówno te umiejscowione w zakresie edukacji, jak i poza nią, nie dotyczą pojedynczych biografii, ale co najmniej kilku. Większość z nich powtarza się często, a niektóre występują we wszystkich biografiach. Poniekąd to czyni je uniwersalnymi dla badanej grupy.

Analiza wypowiedzi badanych kobiet o własnym poczuciu tożsamości ukazuje jeszcze jeden ważny element. Badane, opisując siebie, stosowały określenia odnoszące się do ich całej biografii, całego życia (cechy stałe, zaznaczone w podsumowaniach podkreśleniem), jak też określenia istotne tylko dla pewnego etapu życia, edukacji. Ukazuje to pewną specyfikę zjawiska tożsamości, o której pisałam już w rozdziale 1.1., a mianowicie fakt, iż tożsamość człowieka ma zarówno charakter stały, jak i zmienny. Co więcej, poczucie stałości mimo zachodzących zmian jest jednym z bardzo ważnych kryteriów tożsamości, pozwalających zachować poczucie ciągłości w czasie, a więc poczucie związku między tym, kim się było w przeszłości, a tym, kim się jest współcześnie⁸.

W rozdziale 1. niniejszej pracy pisałam też o innych kryteriach tożsamości, między innymi odrębności i integralności. W zebranych materiale badawczym są one widoczne, zwłaszcza w wypowiedziach, w których badane ukazywały siebie na tle grupy. Raz wypowiedź ta sugeruje, iż badana czuje się członkiem grupy i utożsamia się z nią, używając określenia „my” (aspekt społeczny tożsamości). W innym miejscu wypowiedzi ta

⁸ Zobacz w rozdziale 1.1.4.

sama badana używa tylko określenia „ja”, a wtedy gdy opowiada o grupie, używa określeń „ja” i „oni” (osobisty aspekt tożsamości). To uświadamia, iż tak jak podwójna jest natura człowiek, tak dwuaspektowe jest jego poczucie tożsamości.

Z analizy zgromadzonego materiału badawczego wyprowadzić można też wniosek dotyczący znaczenia wieku badanych dla jakości ich uczestnictwa w edukacji. Zarysowała się tendencja polegająca na tym, iż z wiekiem postawa wobec edukacji i zaangażowanie w wypełnianie obowiązków, wynikających z uczestnictwa w edukacji, zmieniają się pozytywnie. Okazało się, iż w badanej grupie kobiet **wiek średni** ujawnił się **jako czynnik znacząco sprzyjający uczestnictwu w edukacji**⁹. Uczenie się w wieku średnim, w opinii badanych kobiet, wiązało się ze znacznie większą świadomością roli i znaczenia edukacji, jak również bardziej konstruktywnego zaangażowania w wypełnianie obowiązków wynikających z podjęcia aktywności edukacyjnej. W porównaniu z wcześniejszymi etapami życia edukacja w wieku średnim odbierana była przez badane jako źródło możliwości i satysfakcji. Tym bardziej wydaje się to istotne, że w wielu wypadkach edukacja w wieku średnim podejmowana była po długiej przerwie edukacyjnej i towarzyszyły temu pewne problemy, wynikające zarówno z przerwy w uczeniu się, jak również związane z wiekiem i obciążeniem wieloma obowiązkami. Analiza przypadków pokazała, że dojrzałość i doświadczenie życiowe pozwalały pokonywać ewentualne trudności na tyle skutecznie, że badane w roli studentek osiągały wyniki co najmniej tak dobre jak na poprzednich etapach edukacji. W połowie badanych biografii wyniki te były znacznie wyższe niż oceny osiągnęte w szkole średniej czy podstawowej, kiedy to, co ciekawe, w znacznie mniejszym stopniu obciążone były różnymi obowiązkami.

Opisana tendencja w pewien sposób wpisuje się w koncepcję rozwoju człowieka autorstwa Carla G. Junga, który wiek średni właśnie uznaje za szczególny okres w życiu, z uwagi na rozgrywający się w nim proces indywidualizacji. Indywidualizacja pozwala na ekspresję własnej indywidualności, polega na „poszerzaniu się pola świadomości o treści nieświadome i nabywaniu zdolności uwzględniania wpływu archetypów na doświadczanie

⁹ Określeniem „wiek średni” posługuję się za R.J. Havighurstem, który dorosłość podzielił na wczesną dorosłość, wiek średni i późną dorosłość, wiek średni przypada na lata życia pomiędzy 35.—60. rokiem życia. Autor ten, wyróżniając wymienione etapy dorosłości, za kryterium przyjmuje zmiany zachodzące w strukturze życia, co oznacza, że nie są to sztywne granice, lecz wynikają z jednostkowych uwarunkowań biografii. W zgromadzonym materiale badawczym są znaczące różnice co do wieku i struktury życia. Zawsze jednak wiek średni oznacza okres życia po ukończeniu 30. roku życia. Zob. np. R.J. Havighurst: *Developmental tasks and education*. New York 1981.

siebie i świata”¹⁰. Wynikiem indywidualizacji jest zmiana orientacji rozwojowej z zewnętrznej na wewnętrzną, sięgnięcie w głąb siebie i — jak twierdzi Jung — zaakceptowanie siebie. Zatem proces indywiduacji ma ogromne znaczenie dla kształtowania się poczucia tożsamości w wieku średnim, wzbogaca go w znaczący sposób.

Zgromadzony materiał badawczy pokazuje również, iż nie tylko edukacja warunkuje poczucie tożsamości, ale i poczucie tożsamości może warunkować edukację. Widoczne to jest zwłaszcza w odniesieniu do uczestnictwa w edukacji w okresie dorosłości. Jak wynika z biografii badanych kobiet, wpływ poczucia tożsamości na ich uczestnictwo w edukacji nie jest jednak tak wyraźny na etapie szkoły podstawowej i średniej (choć w pewnym stopniu uwidacznia się w biografii Jowity, Matyldy czy Agaty), jak na etapie szkoły wyższej. W badanej przeze mnie grupie większość kobiet podjęła studia już wieku dorosłym, a dokładnie: w wieku średnim. Świadomość siebie, własnych możliwości, jak można wnioskować z koncepcji Junga, co również pokazuje materiał badawczy, jest znacznie większa w wieku średnim aniżeli we wcześniejszych okresach życia. Zgromadzone biografie pokazują też, że w **wieku średnim znacznie większe są umiejętności kreowania własnego poczucia tożsamości i wykorzystywania do tego edukacji**. Edukacja staje się świadomym narzędziem autokreacji. Im dłużej trwała edukacja i im na wyższym etapie edukacji znajdowała się dana kobieta, tym lepiej potrafiła wykorzystać edukację dla kreowania własnego poczucia tożsamości, ale i biografii. Jak wynika z materiału badawczego, związane było to zarówno z wiekiem (dojrzałości z nią związanej), ale także poziomem wykształcenia, a zatem pewną świadomością i horyzontami myślowymi.

Przedstawione w niniejszym rozdziale biografie kobiet w zakresie ich poczucia tożsamości okazują się empirycznymi ilustracjami zagadnień ukazanych w części teoretycznej niniejszej pracy.

¹⁰ Cyt. za: A. Gałdowa: *Powszechność i wyjątek: rozwój osobowości człowieka dorosłego*. Kraków 1995, s. 141.

Zakończenie

W pracy tej postawiłam sobie dwa cele: zdiagnozowanie biografii kobiet i ich poczucia tożsamości oraz poszukiwanie związków pomiędzy biografią edukacyjną a poczuciem tożsamości. Aby osiągnąć te cele badawcze, bardzo ważne było dokonanie teoretycznej analizy zagadnień dotyczących tożsamości i biografii człowieka, co uczyniłam w rozdziale 1. i 2. Postawione przeze mnie pytania badawcze wyrażały przekonanie, iż biografia człowieka jest niekończącym się zbiorem informacji o jego życiu i o nim samym. Pytania badawcze odnosiły się co prawda jedynie do biografii edukacyjnej, a więc pewnego tylko fragmentu biografii całościowej. Jednakże życie człowieka jest nierozzerwalną całością, zbudowaną z różnych aspektów, obszarów jego bytowania, które, choć da się wyszczególnić, to nie da się ich rozłączyć. Biografia tematyczna jest immanentną częścią kompletnej biografii, co potwierdziły zebrane biografie, w których wątki z różnych obszarów wzajemnie przenikają się.

Dzięki zastosowaniu metody biograficznej, a w jej ramach — wywiadu narracyjnego, zebrałam 18 wywiadów, które poddałam analizie jakościowej. Wyniki tejsze analizy przedstawiam w rozdziale 4. i 5. W rozdziale 4. prezentuję drogi edukacyjne badanych kobiet, ukazując je według kolejnych etapów edukacji, a w obrębie poszczególnych etapów według wątków kluczowych, wyłaniających się z zebranego materiału badawczego. W rozdziale 5. przedstawiam poczucie tożsamości poszczególnych badanych, jak też czynniki, które — ich zdaniem — wpływały na jego kształt. Rozdziały te pozwoliły znaleźć odpowiedzi na postawione przeze mnie dwa główne pytania badawcze (a w ich obrębie pytania szczegółowe), a tym samym sformułować pewne wnioski, płynące z przeprowadzonej analizy materiału biograficznego.

Prezentując w rozdziale 5. poszczególne jednostkowe biografie, miałam na uwadze respektowanie jednostkowości życia ludzkiego, niepowtarzalności losów ludzkich. Służyć to miało także uważnej analizie sposobów

postrzegania, określania siebie. Opisując poczucie tożsamości poszczególnych badanych, stosowałam po każdym portrecie podsumowania, które — w moim mniemaniu — miały być pomocne w utrwaleniu całościowego obrazu poczucia tożsamości danej kobiety. Okazało się jednak, że podsumowania te pozwoliły również przedstawić pewien zestaw czynników tożsamościowych, umiejscowionych w edukacji, ale i poza nią, który nie odnosił się do jednej tylko biografii, lecz do wielu, a nawet większości. Tym samym zauważyłam, iż w jednostkowych, bardzo różnych losach ludzkich, występują pewne elementy wspólne, które dla badanej grupy uznałam za uniwersalne.

Podobieństwo i powtarzanie się czynników oraz uwarunkowań kształtowania się poczucia tożsamości, jakie dały się zaobserwować w badanej grupie (scharakteryzowane dokładnie w rozdziale 5.), pozwalają postrzegać edukację jako ważny i znaczący obszar rozgrywania się procesów tożsamościowych. Przedstawione przeze mnie w części teoretycznej rozważania nad problematyką tożsamości w epoce (po)nowoczesnej, jak również ważności i roli edukacji w życiu kobiet, znalazły więc swe ilustracje empiryczne.

Zaprezentowany materiał biograficzny ukazuje wagę i znaczenie edukacji, przebytej drogi edukacyjnej i zgromadzonych w wyniku tego doświadczeń, dla funkcjonowania kobiet, ich sytuacji życiowej i poczucia tożsamości. Jak pokazują wypowiedzi badanych kobiet, stają się tego świadome, dopiero wkraczając w życie dorosłe. Okres dzieciństwa i dorastania nie cechuje zbyt dużą świadomością wartości edukacji i jej roli w kształtowaniu dalszej biografii, a także poczucia tożsamości. Badane wyraziły żal, że dopiero w wieku dorosłym i — jak się okazuje — po dłuższej przerwie edukacyjnej, edukację zaczęły postrzegać jako narzędzie autokreacji i poprawy jakości życia. Dlatego też w okresie dorosłości, a zwłaszcza w wieku średnim, zmieniał się stosunek badanych kobiet do własnej nauki, którą postrzegają w szerszym kontekście jako element ich aktywności znacząco wpływający na inne obszary ich funkcjonowania, zwłaszcza życie rodzinne i zawodowe. W dorosłości też daje się zauważyć relacja odwrotna, a mianowicie wpływ tożsamości na uczestnictwo w edukacji. Samoświadomość i dojrzałość w wieku średnim również znacząco wpływa na edukację, na jakość uczestnictwa w edukacji, postawę wobec edukacji, ale i dostrzegane w niej wartości. Edukacja w tym okresie życia jest umiejętnie wykorzystywana jako narzędzie autokreacji, kształtowania swojego poczucia tożsamości, jak również kreowania własnej biografii, co — według mnie — jest wyrazem istnienia głębokich zależności pomiędzy poczuciem tożsamości a doświadczeniami edukacyjnymi.

Warto zadać pytanie, czy uzyskana tu wiedza o procesach tożsamościowych i udziale w tym edukacji może mieć charakter ogólniejszy, wychodzący poza badaną grupę kobiet? Odpowiedź przeczącą można argumento-

wać faktem, iż jest to bardzo mała grupa badawcza, która, choć uzasadniona podejściem jakościowym, nie daje wystarczających podstaw do tworzenia uogólnień i odnoszenia ich do ogółu społeczeństwa. Odpowiedzi twierdzącej udzieliłam już w rozdziale 3.1., kiedy to pisałam, iż „podejście jakościowe pozwala poznać kontekst badanego problemu, zarówno wewnętrzny jak i zewnętrzny, a zatem umożliwia jego dogłębną interpretację. Ponadto, pozwala tworzyć jednostkowe teorie, które mogą stać się przyczynkiem do tworzenia uogólnień, w niekiedy nawet stać się przydatnymi w budowaniu teorii pedagogicznych”¹.

Jak pisałam we wstępie pracy, wyznaczony tematem pracy obszar badawczy jest ciągle mało poznany. Zastosowanie metody biograficznej do badania doświadczeń edukacyjnych i ich znaczenia dla kształtowania się poczucia tożsamości było zasadne, ponieważ pozwoliło na eksplorację obszaru mało poznanego badawczo, z uwzględnieniem szerszego kontekstu, będącego niezwykle istotnym dla zrozumienia badanego zjawiska. Kwestią dodatkową, przemawiającą za słusznością wyboru podejścia badawczego, jest uzasadnienie zastosowanej metody badań. Podejście jakościowe, jakim jest metoda biograficzna, podyktowane było również specyfiką przedmiotów badań, biografii edukacyjnych i poczucia tożsamości, które szeroko opisałam w rozdziale 3. Tak więc, dzięki zastosowaniu podejścia jakościowego uzyskałam wiedzę, która co prawda nie może być uznana za odnoszącą się do ogółu teorii, stanowi natomiast rzetelne, dogłębne studium jednostkowych przypadków. Studium to przetarło szlaki w niezgłębnym dotąd obszarze badawczym, umiejscowionym na obrzeżach pedagogiki i andragogiki, co przyczynić ma się do dalszych, jeszcze bardziej wnikliwych eksploracji tegoż obszaru badawczego². Wydaje się, iż współcześnie, w epoce (po)nowoczesnych problemów z tożsamością jest szczególnie ważne i konieczne, by wiedzę tę pogłębiać.

Przedstawione w pracy analizy i rezultaty badawcze ugruntowały moje zainteresowania i przekonanie, że badań biograficznych nie można przecenić w budowaniu wiedzy o człowieku. Traktując go podmiotowo, pozwalają ukazać w pełni jego człowieczeństwo. Fascynacje swe zamierzam kontynuować, co — mam nadzieję — zaowocuje kolejną, doskonalszą pracą badawczą.

¹ Rozdz. 3.1., s. 90 niniejszej pracy.

² Jak pisze K. Konarzewski, badania jakościowe są wstępem do badań ilościowych i pomagają zrozumieć ich wyniki. Zob. Idem: *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa 2000, s. 37. Zobacz także: S. Palka: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk 2006, s. 38—68.

Aneksy

Aneks 1

Lista kodów tematycznych

Obszar tematyczny	Lista kodów — nazwa kodu oraz hierarchia	Symbol kodu
Biografia edukacyjna	<ol style="list-style-type: none"> 1. Biografia edukacyjna <ol style="list-style-type: none"> 1.1. przebieg edukacji <ol style="list-style-type: none"> 1.1.1. instytucje 1.1.2. kierunki 1.2. przebieg edukacji — czynniki <ol style="list-style-type: none"> 1.2.1. społeczno-kulturowe 1.2.2. polityczne 1.2.3. inne 1.3. przebieg edukacji — etapy <ol style="list-style-type: none"> 1.3.1. kolejne etapy 1.3.2. aktywność badanej w kolejnych etapach 1.3.3. ocena aktywności własnej badanej 1.4. przebieg edukacji — wpływ <ol style="list-style-type: none"> 1.4.1. wpływ na strukturę życia <ol style="list-style-type: none"> 1.4.1.1. osobistego 1.4.1.2. rodzinnego 1.4.1.3. zawodowego 1.4.1.4. społecznego 1.4.2. wpływ na jakość życia <ol style="list-style-type: none"> 1.4.2.1. osobistego 1.4.2.2. rodzinnego 1.4.2.3. zawodowego 1.4.1.4. społecznego 1.5. przebieg edukacji — trudności <ol style="list-style-type: none"> 1.5.1. trudności — wydarzenia, sytuacje 1.5.2. trudności — strategie radzenia sobie 1.5.3. trudności — otrzymana pomoc 1.5.4. trudności — inne 	BE BE-PE BE-PE-INST BE-PE-KIER BE-PE-CZ BE-PE-CZ-SPKUL BE-PE-CZ-POL BE-PE-CZ-IN BE-PE-E BE-PE-E-KOL BE-PE-E-AB BE-PE-E-OAB BE-PE-W BE-PE-W-SŻ BE-PE-W-SŻ-OS BE-PE-W-SŻ-RDZ BE-PE-W-SŻ-ZAW BE-PE-W-SŻ-SPOŁ BE-PE-W-JŻ BE-PE-W-JŻ-OS BE-PE-W-JŻ-RDZ BE-PE-W-JŻ-ZAW BE-PE-W-JŻ-SPOŁ BE-PE-TR BE-PE-TR-WSYT BE-PE-TR-STR BE-PE-TR-OPOM BE-PE-TR-IN

1	2	3
Biografia edukacyjna	2. Biografia edukacyjna — współczesność 2.1. aktywność edukacyjna 2.1.1. rodzaj aktywności edukacyjnej 2.1.2. motywy 2.1.3. ocena 2.1.4. inne 2.2. brak aktywności edukacyjnej 2.2.1. motywy 2.2.1. inne 2.3. plany edukacyjne 2.3.1. rodzaj planowanej aktywności 2.3.2. kiedy 2.3.3. motywy 2.3.4. inne	BE-WSP BE-WSP-AE BE-WSP-AE-RAE BE-WSP-AE-MAE BE-WSP-AE-OAE BE-WSP-AE-IAE BE-WSP-BAE BE-WSP-BAE-MBAE BE-WSP-BAE-IBAE BE-WSP-PLE BE-WSP-PLE-RODZ BE-WSP-PLE-CZS BE-WSP-PLE-M BE-WSP-PLE-IN
Edukacja	3. Edukacja — postrzeganie edukacji przez badaną 3.1. wartości przypisywane edukacji 3.2. wartości edukacji istotne w wymiarze 3.3.1. osobistym 3.3.2. społecznym 3.3.3. rodzinnym 3.3.4. zawodowym 3.3.5. inny	E-POSB E-POSB-W E-POSB-WI E-POSB-WI-OS E-POSB-WI-SPOŁ E-POSB-WI-RDZ E-POSB-WI-ZAW E-POSB-WI-IN
Poczucie tożsamości	4. Poczucie tożsamości 4.1. poczucie tożsamości — rozumienie (definicje) 4.2. poczucie tożsamości — czynniki kształtujące 4.2.1. doświadczenia 4.2.2. sytuacje 4.2.3. osoby 4.2.4. dziedziczenie 4.2.5. przeżycia 4.2.6. inne 4.3. poczucie tożsamości — przeszłość 4.4. poczucie tożsamości — teraźniejszość 5. Poczucie tożsamości a płeć 5.1. definiowanie płci 5.2. wyznaczniki płci 5.3. relacje: płeć a poczucie tożsamości 5.3.1. płeć a poczucie tożsamości indywidualnej 5.3.2. płeć a poczucie tożsamości społecznej 5.3.3. płeć a poczucie tożsamości płciowej	PT PT-DEF PT-CZ PT-CZ-DŚW PT-CZ-SYT PT-CZ-OS PT-CZ-DZD PT-CZ-P PT-CZ-IN PT-PRZ PT-TRŻ PT-PŁ PT-PŁ-DEF PT-PŁ-WYZ PT-PŁ-PT PT-PŁ-PTIND PT-PŁ-PTSPOŁ PT-PŁ-PTPŁ

cd. Aneksu 1

1	2	3
Poczucie tożsamości	6. Poczucie tożsamości a sytuacja zawodowa 6.1. sytuacja zawodowa 6.2. sytuacja zawodowa a poczucie tożsamości 6.2.1. relacje pozytywne 6.2.2. relacje negatywne 6.2.3. inne 6.3. poczucie tożsamości a sytuacja zawodowa 6.3.1. relacje pozytywne 6.3.2. relacje negatywne 6.3.3. inne	PT-ZAW PT-SZAW PT-SZAW-PT-R PT-SZAW-PT-RPOZ PT-SZAW-PT-RNEG PT-SZAW-PT-RIN PT-SZAW-R PT-SZAW-RPOZ PT-SZAW-RNEG PT-SZAW-RIN
Biografia edukacyjna a poczucie tożsamości	7. Biografia edukacyjna a poczucie tożsamości 7.1. droga edukacyjna a kształtowanie się 7.1.1. poczucia tożsamości — relacje wzajemne 7.1.2. etapy edukacji 7.2.1. kierunek edukacji 7.2. aspekty aktywności edukacyjnej i ich wpływ na kształtowanie się tożsamości: 7.2.1. indywidualnej 7.2.2. społecznej 7.2.3. płciowej	BE/PT BE/PT-DE-PT BE/PT-DE-E BE/PT-DE-KE BE/PT-AE-KSZTT BE/PT-AE-KSZTT-IND BE/PT-AE-KSZTT-SPOŁ BE/PT-AE-KSZTT-PŁ
Edukacja a płeć	8. Tożsamość badanych a aktywność edukacyjna 8.1. relacje, związki 8.2. wpływ 8.3. ocena 8.4. inne 9. Edukacja a płeć 9.1. kształcenie a płeć 9.1.1. treści kształcenia a płeć 9.1.2. metody kształcenia a płeć 9.1.3. profil kształcenia a płeć 9.1.4. organizacja kształcenia 9.1.5. inne 9.2. wychowanie a płeć	BE/PT-T-AE BE/PT-T-AE-REL BE/PT-T-AE-W BE/PT-T-AE-OC BE/PT-T-AE-IN E-PŁ E-PŁ-KSZT E-PŁ-KSZT-TRE E-PŁ-KSZT-MET E-PŁ-KSZT-PROF E-PŁ-KSZT-ORG E-PŁ-KSZT-IN E-PŁ-WYCH

Fragment matrycy uporządkowanej czasowo
(na podstawie biografii Gabrieli — 33 lata, z etapu szkoły podstawowej)

Lp.	Wątek znaczący	Wypowiedź respondentki
1.	Edukacja start i jego uwarunkowania	Pierwsze trzy lata szkoły były oczywiście sielankowe. Ja bardzo lubiałam się uczyć. Moją największą ambicją było to, że musiałam mieć bardzo dobre oceny. Rodzice mają mnie jedną i naciskali, żeby ta edukacja była na najwyższym poziomie, dlatego zapisali mnie do takiej szkoły, która w naszych okolicach cieszyła się renomą, a nie do takiej, która była najbliższej.
2.	Aktywność pozalekcyjna i jej uwarunkowania	Ponieważ ja zbyt dużo obowiązków nie miałam w domu, po szkole, to szłam do babci na obiad, to mogłam sobie uczestniczyć w różnych kółkach. Chodziłam po prostu na wszystko, co jest możliwe. Także były to kółka i związane z nauką: polonistyczne, matematyczne, potem uczestniczyłam w kółkach tanecznych i innych. Zawsze jakieś zajęcie miałam, choć teraz to stwierdzam, że tak trochę to wszędzie i nigdzie nie byłam. Bo tak wiele tego było, a nic mnie tak do głębi nie wciągnęło.
3.	Szkoła zwierciadłem rzeczywistości społeczno-politycznej	[...] co jest fajne i co pamiętam z podstawówki, za co jestem wdzięczna naszemu ustrojowi, że jako uczniowie byli wtedy bardziej zdyscyplinowani. Może rozrabiali, ale jakoś inaczej, jakoś tak mądrzej i były pewne oczywiste granice, których nikt nie ważył się przekroczyć. Zresztą myśmy się bali konsekwencji, bo wiedzieliśmy, że nic nie ujdzie nam płazem. Nie tak jak teraz, że nauczyciele boją się uczniów i udają, że czegoś nie widzą. Wtedy tak nie było. Nauczyciel mógł wtedy wszystko.

Fragment matrycy uporządkowanej czasowo
(na podstawie biografii Jowity — 45 lat, z etapu szkoły średniej)

Lp.	Wątek znaczący	Wypowiedź respondentki
1.	Uwarunkowania wyboru szkoły średniej	[...] moi rodzice w ogóle nie ingerowali w moją naukę, w ogóle. Ponieważ się dobrze uczyłam, sprawa nauki to była moja sprawa i to było mnie zostawione, ja miałam prawo wyboru, gdzie chciałam iść. Oni w to nie ingerowali. Nie chciałam chodzić do liceum w mieście, w którym mieszkam, bo uważałam, że tam jest niższy poziom niż w Katowicach. Więc poszłam do liceum w Katowicach. Tam był znacznie wyższy poziom, [...] a ja zamierzałam zdawać na medycynę, od zawsze chciałam być lekarzem i dlatego to było dla mnie ważne.
2.	Nauczyciele w pamięci badanych	[...] miałam porządných nauczycieli, potrafili uczyć i byli solidni.
3.	Świat zewnętrzny w zwierciadle szkoły średniej	[...] ja się nie dostałam na tą medycynę i już praktycznie to nigdzie nie miałam szans. Kiedyś było inaczej niż teraz, kiedyś nie było tylu szkół wyższych, nie było w ogóle szkół prywatnych i wydaje mi się, że to była taka ujemna strona socjalizmu, bo w sumie wtedy dzieci było znacznie więcej, a była tylko Akademia Ekonomiczna, Uniwersytet Śląski, Akademia Medyczna i Politechnika. I to były wszystkie szkoły na Śląsku. I jak ktoś nie dostał się na studia, a wtedy egzaminy były wszędzie w tym samym terminie, to i nie dostał się do dwuletniej szkoły, bo tyle wtedy było młodzieży, że tam miejsca już też były obsadzone.

Fragment matrycy uporządkowanej czasowo
(na podstawie biografii Matyldy — 47 lat, z etapu szkoły wyższej)

Lp.	Wątek znaczący	Wypowiedź respondentki
1.	Przerwa edukacyjna	[...] im dłuższy okres dzielił mnie od ukończenia szkoły, to powiedzmy moje wątpliwości, czy sobie poradzę, czy się sprawdzę, nie tyle rośły, co się ugruntowały.
2.	Motywacja a wybór szkoły i kierunku kształcenia	[...] nie był to do końca wymarzony kierunek, bo marzeniem była psychologia. Miałam jednak ogromną przyjemność studiowania ze swoją córką. To naprawdę przyjemne doznanie, myślę, że dla obu stron. Wspierałyśmy się wzajemnie, ale bardzo fajne było też to, że mogłyśmy sobie na różne wspólne tematy dyskutować.
3.	Uczestnictwo w grupie, relacje koleżeńskie	[...] myślę, że kontakt z młodszymi ludźmi działa ożywczo. Większość moich kolegów i koleżanek z grupy są w wieku mojej córki, albo odrobinę tylko starsi to bombardowana jestem podejściem do życia i cechami charakteru specyficznymi dla młodych. To sprawiało, że nabierałam optymizmu. Doceniłam to w sposób szczególnie, kiedy znowu zachorowałam. Nie zapominając przez co muszę przejść i z czym się zmierzyć, mając raka, regularnie dostawałam zastrzyk energii. Nie przerwałam studiów mimo choroby, bo bałam się, że się załamie, jak nie będę spotykać tych ludzi i czerpać z nich optymizmu. Oni działali na mnie chyba lepiej niż jakaś kuracja odmładzająca w dobrym kurorcie. Naprawdę sprawiało mi to wielką radość. I przeszłam przez najgorsze, bo miałam przy sobie córkę i tych wspaniałych młodych ludzi. I ja też teraz jestem młoda, choć mam czterdzieści siedem lat!

Bibliografia

Publikacje

- Adamski F.: *Socjologia małżeństwa i rodziny. Wprowadzenie*. Warszawa 1984.
- Aktorzy życia publicznego. Płeć jako czynnik różnicujący*. Red. R. Siemieńska. Warszawa 2003.
- Anoreksja i bulimia psychiczna: rozumienie i leczenie zaburzeń odżywiania się*. Red. B. Józefik. Kraków 1999.
- Aronson E.: *Człowiek — istota społeczna*. Przeł. J. Radzicki. Warszawa 1995.
- Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Hrsg. D. Backe, Th. Schulze. München 1979.
- Babbie E.R.: *Badania społeczne w praktyce*. Przeł. W. Betkiewicz. Warszawa 2004.
- Barska A.: *Tożsamość społeczno-kulturowa płci w kontekście ponowoczesnego świata*. W: *Tożsamość społeczno-kulturowa płci*. Red. A. Barska, E. Mandal. Opole 2005.
- Bartosz B.: *Doświadczenie macierzyństwa. Analiza narracji autobiograficznych*. Wrocław 2002.
- Bartosz B.: *Metody jakościowe — rodzaje, dylematy i perspektywy*. W: *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*. Red. U. Ostrowska. Wrocław 2000.
- Bator J.: *Wizerunek kobiety w reklamie telewizyjnej*. Warszawa 1998.
- Bauman Z.: *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. Toruń 1995.
- Bauman Z.: *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa 1994.
- Bauman Z.: *Płynna nowoczesność*. Kraków 2006.
- Bauman Z.: *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa 2004.
- Bauman Z.: *Tożsamość jaka była, jest i po co?* W: *Wokół problemów tożsamości*. Red. A. Jawłowska. Warszawa 2001.
- Bauman Z.: *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*. Kraków 2008.
- Bauman Z., Tester K.: *O pożytkach z wątpliwości. Rozmowy z Zygmuntem Baumanem*. Przeł. E. Krasińska. Warszawa 2003.

- Bausinger B.: *Senseless identity*. In: *Identity: Personal and Socio-Cultural. A Symposium*. Ed. A. Jakobson-Widding. Uppsala 1983.
- Beck U.: *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Przeł. S. Cieśla. Warszawa 2004.
- Białycki I.: *Nierówności w dostępie do kształcenia w Polsce powojennej*. W: *Wokół problemów zawodowego równouprawnienia kobiet i mężczyzn*. Red. R. Siemieńska. Warszawa 1997.
- Bikont A.: *Tożsamość społeczna — teorie, hipotezy, znaki zapytania*. W: *Studia nad spostrzeganiem relacji ja—inni. Tożsamość, indywidualizacja — przynależność*. Red. M. Jarymowicz. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź 1988.
- Biografia a tożsamość narodowa*. Red. M. Czyżewski, A. Piotrowski, A. Roku-szewska-Pawełek. Łódź 1996.
- Biuro Studiów i Ekspertyz Kancelarii Sejmu: *Konwencja o eliminacji wszelkich form dyskryminacji kobiet*. Warszawa 1994.
- Bokszański Z.: *Tożsamość, interakcja, grupa. Tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*. Łódź 1989.
- Boruta I.: *Równość kobiet i mężczyzn w pracy w świetle prawa Wspólnoty Europejskiej. Implikacje dla Polski*. Łódź 1996.
- Boski P.: *Męskość — kobiecość jako wymiar kultury. Przegląd koncepcji i badań*. W: *Męskość — kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*. Red. J. Miluska, P. Boski. Warszawa 1999.
- Budrowska B.: *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*. Wrocław 2000.
- Budrowska K.: *Kobieta i stereotypy. Obraz kobiety w prozie polskiej po roku 1989*. Białystok 2000.
- Chałasiński J.: *Młode pokolenie chłopów*. Warszawa 1938.
- Charmaz K.: *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Warszawa 2009.
- Chase S.E.: *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*. W: *Metody badań jakościowych*. Eds. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. Red. nauk. wyd. pol. K. Podemski. T. 2. Warszawa 2009.
- Cichoński R.: *Dane autobiograficzne a problem empiryczności*. W: *O biografii i metodzie biograficznej*. Red. T. Rzepa, J. Leoński. Poznań 1993.
- Ciechomska M.: *Od matriarchatu do patriarchatu*. Poznań 1996.
- Cierpka A.: *Metoda analizy narracji w badaniach psychologicznych. Zastosowanie metod analizy narracji do badania wybranych aspektów zawartości treściowej etosu rodzinnego*. W: *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*. Red. M. Straś-Romanowska. Wrocław 2000.
- Co to znaczy być kobietą w Polsce?* Red. A. Titkow, H. Domański. Warszawa 1995.
- Człowiek, kultura, edukacja*. Red. M. Reut. T. 2. Wrocław 1995.
- Denzin N.K.: *Interpretative Biography*. [Newbury Park; University of Illinois at Urbana] 1989.
- Denzin N.K.: *Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii: znaczenie a metoda w analizie biograficznej*. W: *Metoda biograficzna w socjologii*. Red. J. Włodarek, M. Ziółkowski. Warszawa 1990.

- Denzin N.K.: *The Research Act*. Chicago 1970.
- Domański H.: *Zadowolony niewolnik? Studium o nierówności między mężczyznami i kobietami w Polsce*. Warszawa 1992.
- Dominicé P.: *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*. Ze słowem wstępnym do wyd. pol. O. Czerniawskiej. [Tłum. M. Kopytowska]. Łódź 2006.
- Dominiczak A, Wóycicka J.: *Edukacja*. W: *Kobiety w Polsce 2003. Raport Centrum Praw Kobiet*. Warszawa 2003.
- Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci*. Red. K. Krzyżewski. Kraków 2003.
- Draaisma D.: *Machina metafor. Historia pamięci*. Przeł. R. Pucek. Warszawa 2009.
- Dróżka W.: *Pokolenie nauczycieli*. Kielce 1993.
- Dubas E., Czerniawska O.: *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*. Warszawa 2002.
- Duccio D.: *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*. Przeł. A. Skolimowska, przedmowa O. Czerniawska. Kraków 2000.
- Duccio D.: *Pedagogika pamięci. W trosce o nas samych z myślą o innych*. Tłum. A. Skolimowska. Łódź 2009.
- Dulczewski Z.: *Florian Znanięcki jako twórca metody autobiograficznej w socjologii*. W: *Florian Znanięcki i jego rola w socjologii*. Red. A. Kwilecki. Poznań 1975.
- Dyskurs, tekst, narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej*. Red. J. Marzec. Kraków 2002.
- Edukacja i stratyfikacja społeczna*. Red. T. Gmerek. Poznań 2003.
- Edukacyjne wyzwania i zagrożenia początku XXI wieku*. Red. E. Solarczyk-Ambrozik, A. Zduniak. Warszawa—Poznań 2003.
- Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*. Red. M. Cyłkowska-Nowak. Poznań 2000.
- Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. J. Brzeziński, L. Witkowski. Poznań—Toruń 1994.
- Epictetus: *Diatryby. Encheiridion: z dodaniem „Fragmentów” oraz „Genomologium” Epiktetowego*. Przeł. i oprac. L. Joachimowicz. Warszawa 1961.
- Erikson E.H.: *Identity Youth and Crisis*. New York 1968.
- Faure E.: *Uczyć się, aby być*. Przeł. Z. Zakrzewska, przedmowa do wyd. pol. C. Kupisiewicz. Warszawa 1975.
- Firkowska-Mankiewicz A.: *Czy tak samo wychowujemy dzieci? W: Co to znaczy być kobietą w Polsce*. Red. A. Titkow, H. Domański. Warszawa 1995.
- Florian Znanięcki i jego rola w socjologii*. Red. A. Kwilecki. Poznań 1975.
- Fromm E.: *Ucieczka od wolności*. Przeł. O. Ziemilska. Poznań 1996.
- Fuszara M.: *Zmiany w świadomości kobiet w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*. W: *Kobiety w Polsce na przełomie wieków. Nowy kontrakt płci?* Red. M. Fuszara. Warszawa 2002.
- Gałdowa A.: *Powszechność i wyjątek: rozwój osobowości człowieka dorosłego*. Kraków 1995.

- Gender w kulturze popularnej*. Red. M. Radkiewicz. Kraków 2003.
- Giddens A.: *Konsekwencje nowoczesności*. Przeł. E. Klekot. Kraków 2008.
- Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa 2001.
- Giddens A.: *Socjologia*. Tłum. A. Szulżycka. Warszawa 2004.
- Gieseke W., Siebers R., Solarczyk H., Wesołowska E.A.: *Doświadczenia edukacyjne kobiet w Polsce i w Niemczech. Raport z badań biograficznych*. Toruń 2002.
- Giza A.: *Życie jako opowieść. Analiza materiałów biograficznych w perspektywie socjologii wiedzy*. Wrocław—Warszawa—Kraków 1991.
- Głogosz D.: *Potencjał demograficzny i kwalifikacyjny pracujących*. W: *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy. Rzeczywistość lat 1990—1999*. Red. B. Balcerzak-Paradowska. Warszawa 2001.
- Głogosz D.: *Sytuacja rodzinna osób poszukujących pracy*. W: *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy. Rzeczywistość lat 1990—1999*. Red. B. Balcerzak-Paradowska. Warszawa 2001.
- Gmerek T.: *Kapitalizm, edukacja, nierówność społeczna (teoria reprodukcji ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa)*. W: *Edukacja i stratyfikacja społeczna*. Red. T. Gmerek. Poznań 2003.
- Gnitecki J.: *Elementy metodologii w pedagogice hermeneutycznej*. Zielona Góra 1996.
- Gontarczyk E.: *Kobiecość i męskość jako kategorie społeczno-kulturowe w studiach feministycznych. Perspektywa socjologiczno-pedagogiczna*. Poznań 1995.
- Gorzko M.: *Typ doskonały materiału socjologicznego. O niektórych zastosowaniach metody biograficznej w socjologii polskiej*. Szczecin 2004.
- Górnikowska-Zwolak E.: *Szkic do portretu Ślązaczki. Refleksja feministyczna*. Katowice 2000.
- Graff A.: *Świat bez kobiet*. Warszawa 2001.
- Gromkowska A.: *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*. Poznań 2002.
- Grzegorek A.: *Narracja jako forma strukturyzująca doświadczenie*. W: *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci*. Red. K. Krzyżewski. Kraków 2003.
- Harwas-Napierała B., Trempała J.: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa 2000.
- Havighurst J.: *Developmental tasks and education*. New York 1981.
- Helling I.: *Metoda badań biograficznych*. W: *Metoda biograficzna w socjologii*. Red. J. Włodarek, M. Ziółkowski. Warszawa—Poznań 1990.
- Hyży E.: *Kobieta, ciało, tożsamość. Teorie podmiotu w filozofii feministycznej końca XX wieku*. Kraków 2003.
- Identity: Personal and Socio-Cultural. A Symposium*. Ed. A. Jakobson-Widding. Uppsala 1983.
- Ilieris K.: *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Przeł. A. Jurgiel. Wrocław 2006.

- Jakob G.: *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*. W: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Red. D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski. Łódź 2001.
- Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Red. D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski. Łódź 2001.
- Jankowski D.: *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*. Toruń 1999.
- Kalinowska E.: *Wizerunki dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn w podręcznikach szkolnych*. W: *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*. Red. R. Siemieńska. Warszawa 1997.
- Kempa G.: *Edukacja dziewcząt i kobiet śląskich*. Katowice 1996.
- Kielar-Turska M.: *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*. W: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa 2000.
- Kłoskowska A.: *Kulturologiczna analiza biograficzna*. W: *Metoda biograficzna w socjologii*. Red. J. Włodarek, M. Ziółkowski. Warszawa 1990.
- Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku*. Red. A. Żarnowska, A. Szwarc. Warszawa 1995.
- Kobiety a edukacja dorosłych. Materiały z VIII Toruńskiej Konferencji Andragogicznej, 15 maja 2000*. Red. E.A. Wesołowska. Warszawa 2001.
- Kobiety i mężczyźni na rynku pracy. Rzeczywistość lat 1990—1999*. Red. B. Balcerzak-Paradowska. Warszawa 2001.
- Kobiety w kulturze popularnej*. Red. E. Zierkiewicz, J. Kowalczyk. Wrocław 2002.
- Kobiety w Polsce na przelomie wieków. Nowy kontrakt płci?* Red. M. Fuszara. Warszawa 2002.
- Kołaczek B.: *Szanse podjęcia pracy na lokalnych rynkach pracy*. W: *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy. Rzeczywistość lat 1990—1999*. Red. B. Balcerzak-Paradowska. Warszawa 2001.
- Kołaczek B.: *Zatrudnienie kobiet i mężczyzn w Polsce w latach 1990—1999. Tendencje zmian*. W: *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy. Rzeczywistość lat 1990—1999*. Red. B. Balcerzak-Paradowska. Warszawa 2001.
- Konarzewski K.: *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa 2000.
- Konarzewski K.: *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*. Poznań 1991.
- Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*. Red. T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski. Kraków 2004.
- Koralewicz-Zębik J.: *Autorytaryzm — lęk — konformizm. Analiza społeczeństwa polskiego końca lat siedemdziesiątych*. Wrocław—Warszawa—Gdańsk—Łódź 1987.
- Korzińska A.: *Uroda, małżeństwo, macierzyństwo, jako komponenty tożsamości płci*. W: *Gender w kulturze popularnej*. Red. M. Radkiewicz. Kraków 2003.
- Kowalczyk I.: *Uwięziona w ciele — ideały ciała w pismach kobiecych*. W: *Kobiety w kulturze popularnej*. Red. E. Zierkiewicz, I. Kowalczyk. Wrocław 2002.

- Królikowska S.: *Wizerunek kobiety lansowany na łamach miesięcznika „Twój Styl”*. W: *Tożsamość społeczno-kulturowa płci*. Red. A. Barska, E. Mandal. Opole 2005.
- Krüger H.H.: *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Gdańsk 2005.
- Kwieciński Z.: *Wykluczanie*. Toruń 2002.
- Kvale S.: *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Przekł. i red. nauk. S. Zabielski. Białystok 2004.
- Lamnek S.: *Qualitative Sozialforschung*. Bd. 1: *Methodologie*. Weinheim 1993.
- Lawrence M.: *The Anorexic Experience*. London 1984.
- Leoński J.: *Różne sposoby ujmowania metody biograficznej w socjologii*. W: *O biografii i metodzie biograficznej*. Red. T. Rzepa, J. Leoński. Poznań 1993.
- Linton R.: *Kulturowe podstawy osobowości*. Przekł. A. Jasińska-Kania, wstęp J. Szacki. Warszawa 1975.
- Lubiak J., Skalska A.: *Ciało, tożsamość, sztuka*. W: *Wokół problemów tożsamości*. Red. A. Jawłowska. Warszawa 2001.
- Łobocki M.: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków 2000.
- Majczynya M.: *Podmiotowość a tożsamość*. W: *Tożsamość człowieka*. Red. A. Gałdowa. Kraków 2000.
- Malicka M.: *Bycie sobą jako ideał*. Warszawa 2002.
- Malicka M.: *Ja to znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*. Warszawa 1996.
- Malinowska E.: *Dwa oblicza uczestnictwa kobiet we współczesnych przemianach społeczeństwa polskiego*. W: *Kobiety wobec przemian okresu transformacji*. Red. K. Faliszek, E. McLean Petras, K. Wódz. Katowice 1997.
- Malinowska E.: *Feminizm europejski, demokracja parytetowa a polski ruch kobiet. Socjologiczna analiza walki o równouprawnienie płci*. Łódź 2002.
- Mamzer H.: *Tożsamość w podróży. Wielokulturowość a kształtowanie tożsamości jednostki*. Poznań 2002.
- Mandal E.: *Kobiecość i męskość. Popularne opinie a badania naukowe*. Warszawa 2003.
- Mandal E.: *Kobiecość i męskość w psychologii*. W: *Tożsamość społeczno-kulturowa płci*. Red. A. Barska, E. Mandal. Opole 2005.
- Mandal E.: *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*. Katowice 2000.
- Mandal E.: *Socjalizacja ról społecznych związanych z płcią*. W: *Współczesne problemy socjalizacji*. Red. E. Mandal, R. Stefańska-Klar. Katowice 1995.
- Maruszewski T.: *Pamięć autobiograficzna*. Gdańsk 2005.
- Marzec J.: *„Narratologia” ponowoczesna: uniwersalizm metafory narracji w kulturze współczesnej*. W: *Dyskurs, tekst, narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej*. Red. J. Marzec. Kraków 2002.
- Maszke A.W.: *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*. Rzeszów 2004.
- May R.: *Man's Search for Himself*. New York 1953.
- McAdams D.P.: *A life story model of identity*. In: *Perspectives in personality*. Eds. R. Hogan, W.H. Jones. Vol. 2. Greenwich 1985.

- McAdams D.P.: *Power, intimacy and the life story*. Homewood 1985.
- Mead M.: *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa 1978.
- Melchior M.: *Spółeczna tożsamość jednostki (w świetle wywiadów z Polakami pochodzenia żydowskiego urodzonymi w latach 1944—1955)*. Warszawa 1990.
- Melosik Z.: *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako teksty pedagogiczne*. Poznań—Toruń 1996.
- Melosik Z.: *Tożsamość, płęć i różnica w perspektywie ponowoczesnej*. W: *Męskość — kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*. Red. J. Miluska, P. Boski. Warszawa 1999.
- Melosik Z., Szkudlarek T.: *Kultura, tożsamość, edukacja, migotanie znaczeń*. Kraków 1998.
- Metoda biograficzna w socjologii*. Red. J. Włodarek, M. Ziółkowski. Warszawa—Poznań 1990.
- Metody badań jakościowych*. Eds. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. Red. nauk. wyd. pol. K. Podemski. T. 1—2. Warszawa 2009.
- Metody jakościowe w psychologii współczesnej*. Red. M. Straś-Romanowska. Wrocław 2000.
- Metody jakościowe w psychologii współczesnej*. Red. U. Ostrowska. Wrocław 2000.
- Męskość — kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*. Red. J. Miluska, P. Boski. Warszawa 1999.
- Michałek D.Z.: *Anoreksja czy bulimia? Podręcznik dla rodziców*. Kraków 2001.
- Milerski B.: *Pedagogika kultury*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. T. 1. Warszawa 2003.
- Miles M.B., Huberman A.M.: *Analiza danych jakościowych*. Przekł. S. Zabielski. Białystok 2000.
- Millet K.: *Teoria polityki płciowej*. W: *Nikt nie rodzi się kobietą*. Red. T. Hołówka. Warszawa 1982.
- Miluska J.: *Psychologia płci jako wyzwanie dla edukacji*. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. J. Brzeziński, L. Witkowski. Poznań—Toruń 1994.
- Miluska J.: *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*. Poznań 1996.
- Miluska J., Pakszys E.: *Humanistyka i płęć. Kobiety w poznaniu naukowym wczoraj i dziś*. Poznań 1997.
- Miluska J., Pakszys E.: *Humanistyka i płęć. Studia kobiece z psychologii, filozofii i historii*. Poznań 1995.
- Mizielińska J.: *Kobieta jako przedmiot i podmiot reklamy*. W: *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem — rozważania o płci w kulturze*. Red. J. Brach-Czaina. Białystok 1997.
- Morciniec J.: *Między rozumieniem i wyjaśnianiem. Analiza wywiadu narracyjnego w ramach koncepcji Glynis M. Breakwell jako przykład podejścia do problematyki tożsamości człowieka*. W: *Człowiek, kultura, edukacja*. Red. M. Reut. T. 2. Wrocław 1995.
- Narracja jako sposób rozumienia świata*. Red. J. Trzebiński. Gdańsk 2002.
- Narracja — krytyka — zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*. Red. E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz. Wrocław 2007.

- Narracja. Teoria i praktyka*. Red. B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro. Kraków 2008.
- Niedźwieńska A.: *Pamięć autobiograficzna*. W: *Tożsamość człowieka*. A. Gałdowa. Kraków 2000.
- Nikt nie rodzi się kobietą*. Red. T. Hołówka. Warszawa 1982.
- Nizińska A.: *Między nauczaniem a uczeniem się. Edukacyjne światy andragogów praktyków*. Wrocław 2008.
- Nowak A.: *Metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych*. W: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Red. S. Palka. Kraków 1998.
- Nowak S.: *Metodologia badań socjologicznych*. Warszawa 1985.
- Nowak Z.H., Radzimiński A.: *Kobieta i rodzina w średniowieczu i na progu czasów nowożytnych*. Toruń 1998
- Nowak-Dziemianowicz M.: *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*. Wrocław 2002.
- O biografii i metodzie biograficznej*. Red. T. Rzepa, J. Leoński. Poznań 1993.
- O stylach życia Polaków*. Red. M. Falkowska. Warszawa 1997.
- Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*. Red. J. Brach-Czaina. Białystok 1997.
- Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Red. S. Palka. Kraków 1998.
- Ostrouch J.: *Kilka refleksji na temat uczenia się męskości, kobiecości oraz sukcesu*. W: *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*. Red. T. Bauman. Kraków 2005.
- Ostrouch J.: *Nieuchwytny relacje matek i córek w codzienności*. Olsztyn 2004.
- Ostrowska U.: *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków 2000.
- Palka S.: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk 2006.
- Palka S.: *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków 2003.
- Pankowska D.: *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk 2003.
- Pawlak J.: *Paula Ricoeura koncepcja tożsamości narracyjnej*. W: *Tożsamość człowieka*. Red. A. Gałdowa. Kraków 2000.
- Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. T. 1. Warszawa 2003.
- Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*. Oprac. i wstępem opatrzył R. Wroczyński. Wrocław 1958.
- Pełnomocnik Rządu ds. Rodziny i Kobiet: *Raport na IV Światową Konferencję Narodów Zjednoczonych w Sprawach Kobiet — Pekin 1995*. Warszawa 1995.
- Pietrasiński Z.: *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa 1990.
- Pilch T.: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa 1998.
- Pilch T., Bauman T.: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa 2001.
- Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu i podręcznikach szkolnych*. Red. R. Siemieńska. Warszawa 1997.
- „Prace Pedagogiczne”, T. 24: *Szkice z historii psychologii i pedagogiki*. Red. W. Bobrowska-Nowak. Katowice 1989.
- Publiczna przestrzeń kobiet. Obrazy dawne i nowe*. Red. E. Pakszys, W. Heller. Poznań 1999.

- Raport o Rozwoju Społecznym. Polska 1998. Dostęp do edukacji.* Warszawa 1998.
- Reszke I.: *Nierówności płci w teoriach. Teoretyczne wyjaśnienia nierówności płci w sferze pracy zawodowej.* Warszawa 1991.
- Reszke I.: *Prestiż społeczny a płć. Kryteria prestiżu zawodów i osób.* Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź 1984.
- Ricoeur P.: *Filozofia osoby.* Przeł. M. Frankiewicz. Kraków 1998.
- Rocznik demograficzny.* Warszawa 2005.
- Rocznik statystyczny.* Warszawa 2000.
- Rocznik statystyczny.* Warszawa 2004.
- Rocznik statystyczny.* Warszawa 2005.
- Rogulska B.: *Rodzina polska — wzory i wartości.* W: *O stylach życia Polaków.* Red. M. Falkowska. Warszawa 1997.
- Rokuszevska-Pawełek A.: *Chaos i przymus: trajektorie wojenne Polaków. Analiza biograficzna.* Łódź 2002.
- Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej.* Red. W. Jamrozek, D. Żołędź-Strzelczyk. Poznań 1998.
- Rosner K.: *Narracja, tożsamość i czas.* Kraków 2003.
- Rousseau J.J.: *Umowa społeczna.* Tłum. A. Peretiakowicz. Warszawa 1996.
- Schulze Th.: *Biographisch orientierte Pädagogik.* W: *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens.* Hrsg. D. Baake, Th. Schulze. München 1979.
- Schütze F.: *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien.* Hagen 1997.
- Siemieńska R.: *Kobiety nowe wyzwania. Starcie przeszłości z terażniejszością.* Warszawa 1996.
- Siemieńska R.: *Polacy i Polki w życiu publicznym — podobni, czy różni od mieszkańców Unii Europejskiej.* W: *Aktorzy życia publicznego. Płć jako czynnik różnicujący.* Red. R. Siemieńska. Warszawa 2003.
- Skibińska E.M.: *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne.* Warszawa 2006.
- Sokolik M.: *Kliniczna problematyka poczucia tożsamości.* Warszawa 1988.
- Sokolik M.: *Psychoanaliza i ja. Kliniczna problematyka poczucia tożsamości.* Warszawa 1993.
- Solarczyk-Ambrozik E.: *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi.* Poznań 2004.
- Solarczyk-Ambrozik E.: *Szanse i bariery na drodze edukacyjnej w perspektywie biograficznej.* W: *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar.* Red. E. Dubas, O. Czerniawska. Łódź 2002.
- Solarczyk-Ambrozik E.: *Szanse i zagrożenia edukacji w zmieniającej się rzeczywistości.* W: *Edukacyjne wyzwania i zagrożenia początku XXI wieku.* Red. E. Solarczyk-Ambrozik, A. Zduniak. Warszawa—Poznań 2003.
- Stopińska-Pajak A.: *Andragogika w drugiej Rzeczypospolitej: warunki rozwoju — problematyka — koncepcje.* Katowice 1994.
- Stopińska-Pajak A.: *Metodologiczne aspekty badań nad rozwojem polskiej myśli andragogicznej.* W: *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych.* Red. T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski. Kraków 2004.

- Stopińska-Pająk A.: *Mysł pedagogiczna i działalność społeczno-oświatowa Izabeli Moszczeńskiej (1864—1941)*. W: „Prace Pedagogiczne”, T. 24: *Szkice z historii psychologii i pedagogiki*. Red. W. Bobrowska-Nowak. Katowice 1989.
- Stopińska-Pająk A.: *Problematyka andragogiczna w publicystyce Izabeli Moszczeńskiej*. W: *Z metodologicznych i empirycznych problemów pedagogiki*. Red. B. Żechowska. Katowice 1990.
- Stopińska-Pająk A.: *Wkład Izabeli Moszczeńskiej w rozwój polskiego ruchu kobiecego*. W: *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*. Red. W. Jamrożek, D. Żołądź-Strzelczyk. Poznań 1998.
- Studia nad spostrzeganiem relacji ja—inni: tożsamość, indywidualizacja — przynależność*. Red. M. Jarymowicz. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź 1988.
- Szczepański J.: *O indywidualności*. Warszawa 1988.
- Szczukiewicz P.: *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*. Lublin 1998.
- Taylor Ch.: *Etyka autentyczności*. Przekł. A. Pawelec. Kraków 1996.
- Taylor Ch.: *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Przeł. M. Gruszczyński, nauk. oprac. T. Gadacz, wstępem poprzedziła A. Bielik-Robson. Warszawa 2001.
- Taylor Ch.: *Źródła współczesnej tożsamości*. W: *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Red. K. Michalski. Kraków 1995.
- Thomas W., Znaniecki F.: *Chłop polski w Europie i Ameryce*. T. 1: *Organizacja grupy pierwotnej*. Tłum. M. Metelska. Warszawa 1976.
- Thomas W., Znaniecki F.: *Chłop polski w Europie i Ameryce*. T. 2: *Organizacja grupy pierwotnej*. Tłum. E. Oengo-Knoche. Warszawa 1976.
- Tillmann K.J.: *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Przeł. G. Bluszczyk, B. Miracki. Warszawa 1996.
- Tożsamość człowieka*. Red. A. Gałdowa. Kraków 2000.
- Tożsamość, odmiennność, tolerancja a kultura pokoju*. Red. J. Kłoczowski, S. Łukaszewicz. Lublin 1998.
- Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne. Wyzwania dla edukacji XXI wieku*. Red. T. Bajkowski, K. Sawicki. Białystok 2001.
- Tożsamość społeczno-kulturowa płci*. Red. A. Barska, E. Mandal. Opole 2005.
- Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Red. K. Michalski. Kraków 1995.
- Tyszką Z.: *Podstawowe pojęcia i zagadnienia socjologii rodziny*. Poznań 1997.
- Tyszką Z.: *Rodzina we współczesnym świecie*. Poznań 2002.
- Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*. Red. T. Bauman. Kraków 2005.
- Urbaniak-Zajęc D., Piekarski J.: *Badania jakościowe — uwagi wprowadzające*. W: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Red. D. Urbaniak-Zajęc, J. Piekarski. Łódź 2001.
- Wasilewska M.: *Wzory kobiet w reklamie telewizyjnej*. W: *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*. Red. R. Siemieńska. Warszawa 1997.
- Witkowski L.: *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń 2000.

- Witkowski L.: *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*. Toruń 1988.
- Wokół problemów tożsamości*. Red. A. Jawłowska. Warszawa 2001.
- Wokół problemów zawodowego równouprawnienia kobiet i mężczyzn*. Red. R. Siemieńska. Warszawa 1997.
- Wolicka E.: *Osobowa tożsamość i odrębność w perspektywie hermeneutyki dialogicznej*. W: *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*. Red. J. Kłoczowski, S. Łukaszewicz. Lublin 1998.
- Współczesne problemy socjalizacji*. Red. E. Mandal, R. Stefańska-Klar. Katowice 1995.
- Wyka A.: *Badacz społeczny wobec doświadczenia*. Warszawa 1993.
- Zamojska E.: *Kulturowa tożsamość młodzieży*. Poznań—Toruń 1998.
- Zandecki A.: *Dynamika aspiracji edukacyjnych społeczeństwa polskiego symptomem zmian w postrzeganiu wykształcenia jako wartości*. W: *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*. Red. M. Cyłkowska-Nowak. Poznań 2000.
- Zandecki A.: *Wykształcenie a jakość życia. Dynamika orientacji młodzieży szkół średnich*. Toruń—Poznań 1999.
- Ziemska M.: *Postawy rodzicielskie*. Warszawa 1973.
- Ziemska M.: *Rodzina a osobowość*. Warszawa 1975.
- Z metodologicznych i empirycznych problemów pedagogiki*. Red. B. Żechowska. Katowice 1990.
- Znaniecki F., Thomas W.I.: *The Polish Peasant in Europe and America*. New York 1918—1920.
- Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej*. Red. E. Sapia-Drewniak, A. Stopińska-Pajak. Toruń 1997.

Artykuły

- Altheit P.: *Wywiad narracyjny*. „Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja” 2002, nr 2.
- Balcerzak-Paradowska B., Graniewska D., Kołaczek B., Głogosz D.: *Rodziny wielodzietne. Teraźniejszość i przyszłość*. „Studia i Materiały” 1997, z. 3.
- Balcerzak-Paradowska B., Staszewska D.: *Rodziny wielodzietne a bezrobocie*. „Studia i Materiały” 1992, z. 9.
- Bartosz B.: *Metody jakościowe — rodzaje, dylematy i perspektywy*. W: *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*. Red. U. Ostrowska. Wrocław 2000.
- Bokszański Z.: *Tożsamość jednostki*. „Kultura i Społeczeństwo” 1988, nr 2.
- Chomczyńska-Miliskiewicz M.: *Szkola jako agenda socjalizacji ról płciowych. Przegląd badań*. „Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja” 2001, nr 1.
- Czerniawska O.: *Ōsrodki archiwalne badań biograficznych w Europie. Autobiografie i ich zbiory*. „Edukacja Dorosłych” 2000, nr 4.
- Czerniawska O.: *Pamięć dzieciństwa*. „Edukacja Dorosłych” 2000, nr 3.

- Dróżka W.: *Metoda biograficzna z perspektywy orientacji humanistyczno-jakościowej w pedagogice*. „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 1997, nr 4.
- Dziągielewska M.: *Uczenie się w opinii kobiet (studium przypadków)*. „Edukacja Dorosłych” 2000, nr 4.
- Fuszara M.: *Niedokończona demokracja*. „Przegląd Socjologiczny” 2000, nr 1.
- Golinowska S.: *Zawodowa i domowa praca kobiet. Polska i kraje Europy Środkowej i Wschodniej*. „Polityka Społeczna” 1996, nr 8.
- Graniewska D., Balcerzak-Paradowska B., Głogosz D.: *Współczesne zagrożenia realizacji podstawowych funkcji rodziny*. „Studia i Materiały” 1994, z. 2.
- Kazimierska K.: *O metodzie dokumentów biograficznych*. „Kultura i Społeczeństwo” 1990, nr 1.
- Kwieciński Z.: *Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły*. „Socjologia Wychowania” 1990, nr 9.
- Lachowicz-Tabaczek K.: *Przejawy i przyczyny „nierówności” w poziomie samooceny kobiet i mężczyzn*. „Czasopismo Psychologiczne” 2000, nr 1—2.
- Malewska-Peyre H.: *Ciągłość i zmiana tożsamości*. „Kultura i Społeczeństwo” 2000, nr 1.
- Malewski M.: *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach nad edukacją. Spór o metodologiczną komplementarność*. „Kultura i Edukacja” 1997, nr 1—2.
- Mandal E.: *Psychologiczna problematyka różnic płciowych*. „Problemy Rodziny” 1987, nr 2.
- Mandal E.: *Seksizm a praca i bezrobocie kobiet*. „Psychologia Wychowawcza” 1995, nr 3.
- Mandal E.: *Seksizm a rynek pracy. Negatywne stereotypy o pracy zawodowej kobiet*. „Kobieta i Biznes” 1998, nr 1—2.
- Mandal E.: *Stereotypy związane z płcią w reklamie telewizyjnej i prasowej*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1996, nr 3—4.
- Mandal E.: *Wyjaśnianie przyczyn sukcesów i niepowodzeń zawodowych doświadczanych przez kobiety i mężczyzn*. „Przegląd Psychologiczny” 1991, nr 4.
- McAdams D.P.: *Biography, narrative and lives. An introduction*. „Journal of Personality” 1988, Vol. 56, issue 1.
- Miluska J.: *Kultura jako wyznacznik pozycji zawodowej kobiet*. „Kobieta i Biznes” 1998, nr 1—2.
- Miluska J.: *Stereotypy i uprzedzenia jako determinanty jakości życia kobiet*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1993, XV, 2.
- Nowak-Dziemianowicz M.: *Edukacja i tożsamość w epoce „www”*. „Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja” 2003, numer specjalny.
- Pankowska D.: *Dualizm ról i stereotypów płciowych — konsekwencje edukacyjne*. „Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja” 2002, nr 1.
- Prawda M.: *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości. O koncepcji badań Fritza Schütze*. „Studia Socjologiczne” 1989, nr 4.
- Reszke I.: *Uwarunkowania feminizacji biedy w Polsce*. „Kultura i Społeczeństwo” 2001, nr 2.
- Rosner K.: *Narracja jako struktura rozumienia*. „Teksty Drugie” 1999, nr 2.

- Szulakiewicz W.: *Biografistyka i jej miejsce w historiografii edukacyjnej po II wojnie światowej*. „Biuletyn Historii Wychowania” 2004, nr 1.
- Świętochowski A.: *O wyższym kształceniu kobiet*. „Przegląd Tygodniowy Życia Społecznego, Literatury i Sztuk Pięknych” 1874, nr 1—9.
- Teusz G.: *Logika konstruowania biografii w wywiadzie narracyjnym*. „Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja” 2002, nr 4, nr 1—2.
- Ziółek J.: *Stereotypy płci w polskiej telewizji*. „Kultura i Społeczeństwo” 2001, nr 2.

Źródła elektroniczne

- <http://kobieta.gazeta/wysokie-obcasy/1,53663,2780465.html>
- <http://kobieta.gazeta/wysokie-obcasy/1,53662,822893.html>
- www.mein.gov.pl/szk-wyz/wykaz/uniwersytety.php
- www.sejm.gov.pl
- www.senat.gov.pl
- www.stat.gov.pl
- http://www.stat.gov.pl/dane_spol_gosp/warunki_zycia/szkoly_wyzsze_w_2004/tablice1.pdf
- http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_maly_rocznik_statystyczny_2008.pdf

Agnieszka Majewska-Kafarowska

Biographic narratives and the sense of women's identity

Summary

The very work has two aims: to diagnose women's biography and their sense of identity as well as search relations between educational biography and the sense of identity. In order to reach these empirical aims it was essential to conduct a theoretical analysis of the issues concerning man's identity and biography, which was done in chapters 1 and 2. The research questions reflected the belief that man's biography is a never-ending collection of information on his/her life and him/herself alone.

Thanks to the biographic method, including a narrative interview, 18 interviews were collected which underwent a qualitative analysis. The results of the very analysis were presented in chapters 4 and 5. Chapter 4 shows educational paths of the women in question, presenting them according to subsequent stages of education, and key motives within particular stages, deriving from the research material. Chapter 5 discusses the sense of identity of the respondents as well as conditions which, in their opinion, influenced its shape (detailed questions among them), and, thus, formulate conclusions derived from the analysis of the biographical material.

Individual biographies presented in chapter 5 exemplify individualism of a human life. It was also to serve a close analysis of the ways of perceiving and defining oneself. Showing the sense of identity of particular respondents a summary was provided after each portrait, considered to be helpful in consolidating a holistic picture of the sense of identity of a given woman. The very summaries also helped to present a certain set of identity factors placed in education and outside it which did not refer to just one biography, but many, and, even in majority. Thus, it turned out that certain common elements regarded to be universal for the group examined appear individually, in different human experiences.

The biographic material presented shows the importance and role of education, the educational path and experiences collected as a result of it, for the functioning of women, their life situation and sense of identity, the education as an important and essential area where identity processes are taking place.

Agnieszka Majewska-Kafarowska

Les narrations biographiques et la sensation d'identité des femmes

Résumé

La présente étude a deux objectifs : diagnostiquer les biographies des femmes et leur sensation d'identité, et rechercher des relations entre une biographie éducative et la sensation d'identité. Pour réaliser ces buts scientifiques il était très important d'effectuer une analyse théorique des problèmes concernant l'identité et la biographie de l'homme, ce que nous avons fait dans les chapitres 1 et 2. Les questions posées exprimaient la conviction que la biographie de l'homme est un ensemble infini d'éléments sur sa vie et sur lui-même.

Pour employer la méthode biographique et dans le cadre de l'enquête narrative, nous avons collecté 18 entretiens que nous avons ensuite analysés. Les résultats de cette étude sont exposés dans le chapitre 4 et 5. Dans le chapitre 4 nous avons présenté des chemins éducatifs des femmes questionnées, selon des étapes consécutives, ordonnées selon les trames principales, qui jaillissaient des matériaux collectés. Dans la cinquième chapitre nous avons présenté la sensation d'identité des femmes questionnées, et également les conditions qui, dans leur opinion, l'ont influencée. Ces chapitres ont permis de trouver les réponses à deux questions primordiales, et par conséquent aux autres questions dans nos recherches, et formuler ensuite des conclusions résultant de l'analyse des données biographiques.

Les biographies individuelles, présentées dans le cinquième chapitre exemplifient l'unicité de la vie humaine, la singularité du sort de l'homme, ce qui devait servir aussi à une analyse attentive des modèles de perception, d'auto-détermination. En étudiant la sensation d'identité des personnes questionnées nous avons attaché après chaque portrait une conclusion favorable pour former l'image globale de l'identité de chaque femme. Ces conclusions ont permis à étaler un ensemble de facteurs d'identité, placés dans l'éducation et hors d'elle, propres non pour une seule biographie mais pour un certain nombre et même leur totalité. Il s'est avéré que dans les histoires individuelles, extrêmement diverses, il existe des éléments communs, jugés universels pour ce groupe donné.

Le matériel biographique, présenté dans l'étude, démontre l'importance et la signification de l'éducation et des expériences accumulées au cours de ce chemin pour le fonctionnement des femmes, leur situation vitale et leur sensation d'identité ; à cette lumière l'éducation devient un espace crucial pour la réalisation des processus d'identité.

Redaktor
Katarzyna Więckowska

Projektant okładki
Paulina Tomaszewska-Ciepty

Redaktor techniczny
Barbara Arenhövel

Korektor
Lidia Szumigala

Copyright © 2010 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-1954-4

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 18,00. Ark. wyd. 22,5. Papier
offset. kl. III, 90 g Cena 28 zł (+ VAT)

Łamanie: Pracownia Składu Komputerowego
Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego
Druk i oprawa: SOWA Sp. z o.o.
ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

Cena 28 zł
(+ VAT)

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-1954-4