

DANUTA URBANIAK-ZAJĄC

Uniwersytet Łódzki

e-mail: urbaniak@uni.lodz.pl

Studia w doświadczeniu biograficznym absolwentów pedagogiki¹

Autorka przedstawia interpretację fragmentów wywiadu przeprowadzonego z absolwentką studiów pedagogicznych. W interpretacji przyjęte zostały główne założenia metody obiektywnej hermeneutyki. Celem analizy jest rekonstrukcja doświadczenia minionego procesu studiowania, przy czym przyjmuje się, iż w biograficznym doświadczeniu odzwierciedla się praktyka akademicka, dzięki czemu możliwe jest – co najmniej częściowe – odsłanianie warunków uczenia się studentów. Doświadczenia związane ze studiowaniem były raczej powierzchowne (tendencja do „scalania”, a nie do różnicowania wspomnień, co wskazuje na niewielkie znaczenie biograficzne), a tym samym studia pedagogiczne nie mają charakteru formacyjnego, nie kształtują u absolwentów specyficznego habitusu. Są okresem uczenia się, zasadniczo nie różniącym się od wcześniejszych etapów nauki szkolnej. Należy wkuwać, a rozwój osobowości studentów dokonuje się przez „zarażanie się” od wykładowców ich pasjami, bez wysiłku własnego. Podczas opowiadania o studiach osobie, będącej nauczycielem akademickim, absolwentka reprodukuje styl komunikacji, którego nauczyła się na studiach – cechuje go ogólnikowość. Za dużą ogólnością sformułowania może kryć się pustka. Dzieje się tak wówczas, gdy owe sformułowania nie wiążą się z doświadczeniami studenta (m.in. intelektualnymi), co miało miejsce w analizowanym przypadku. Czynnikiem dynamizującym aktywność oraz wybory podejmowane podczas studiów i po ich zakończeniu były doświadczenia z życia prywatnego.

Słowa kluczowe: *metoda obiektywnej hermeneutyki, doświadczenia biograficzne, studiowanie, analiza, rozwój osobowości*

¹ Podstawą niniejszego artykułu jest zespołowa interpretacja jednego z wywiadów przeprowadzonych przez Ewę Kos w ramach projektu badawczego NCN nr 3652/B/H03/2011/40 pt. *Kształcenie akademickie pedagogów z perspektywy doświadczeń zawodowych absolwentów i wymogów praktyki. W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego*. Stałymi członkami zespołu byli J. Piekarski, E. Kos, M. Kosiada-Król, A. Krawczyk oraz autorka artykułu, w części spotkań uczestniczyli B. Adamczyk, R. Szczepanik i A. Gulczyńska. Niewielkie fragmenty tekstu prezentowane były podczas VIII Łódzkiej Konferencji Biograficznej – Biografia i badanie biografii, obradującej w dniach 7–8.02.2014 r. pod nazwą *Biografie edukacyjne w kontekście całonocnego uczenia się*.

Uniwersytet i kształcenie uniwersyteckie znajdują się obecnie w procesie znaczącej zmiany. Jej uwarunkowania tkwią poza środowiskiem akademickim. Tworzą je przemiany społeczno-kulturowe (m.in. rewolucja w technologiach informatycznych i zmiany w strukturze rynku pracy, konsumpcjonizm i erozja uniwersalnych wartości), a także biurokratyczne podporządkowywanie polskiego szkolnictwa wyższego zasadom mającym konstytuować Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego i Europejską Przestrzeń Badawczą (czego elementem jest wprowadzanie Krajowych Ram Kwalifikacji) oraz masowość kształcenia akademickiego. W ostatnich latach ukazało się wiele publikacji podejmujących kwestię tej zmiany w różnych aspektach. Bogata literatura ma w zdecydowanej większości charakter teoretyczno-analityczny i eseistyczny. Nieliczne są opracowania przygotowane na podstawie badań empirycznych (pomijając raporty statystyczne), przeprowadzonych w środowiskach akademickich, zwłaszcza przedstawiające doświadczenia głównych odbiorców oferty edukacyjnej szkół wyższych – studentów.

W niniejszym artykule omówione zostało jedno z zagadnień podejmowanych w badaniach, w których uczestniczyli absolwenci pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego². Głównym celem badań jest rekonstrukcja doświadczeń zawodowych absolwentów, ukierunkowana na odsłonięcie wzorów ich działań zawodowych. W kilku miejscach prowadzonego z absolwentami wywiadu swobodnego z elementami narracji podnoszona była kwestia specyfiki czasu studiowania, co wynikało z zamiaru rozpoznania znaczenia studiów dla wykonywanej pracy zawodowej. W prezentowanym artykule przedmiot analizy został zawężony – jest nim rekonstrukcja doświadczeń studiowania (z perspektywy absolwentów pedagogiki), traktowanych jako odzwierciedlenie praktyki akademickiej, tym samym jest to – co najmniej częściowe – odsłanianie warunków uczenia się studentów. Wyniki tej interpretacji mogą być pomocne w zrozumieniu trudności towarzyszących kształceniu akademickiemu, zwłaszcza tych, których źródłem może być niezgodność oczekiwań studentów i nauczycieli akademickich.

We wstępie należy zastrzec, że proces analizy materiału empirycznego jest w toku, czyli przedstawiam pracę „z warsztatu”, a nie skończony wytwór. Zależy mi na pokazaniu procesu interpretacji, wykorzystującego określone przesłanki teoretyczno-metodologiczne, w tym przypadku założenia obiektywnej hermeneutyki. Owe przesłanki w sposób szczegółowy przedstawione zostały w innych opracowaniach (zob.: Urbaniak-Zajac, Kos 2013; Urbaniak-Zajac 2010). W tym miejscu przywołany został tylko „rdzeń” koncepcji – tak skondensowany przekaz może być niezrozumiały dla

² Projekt badawczy obejmuje badania sondażowe, w których uczestniczyli również absolwenci pedagogiki z innych uczelni. Część wyników przedstawiona została w innym opracowaniu (zob.: Urbaniak-Zajac, Kos, Kosiada-Król 2013) oraz wywiady pogłębione, w których uczestniczyli absolwenci UŁ (były to osoby, które w ankiecie wyraziły zgodę na udział w drugiej części badań i podtrzymały ją, kiedy badacze próbowali umawiać się na wywiad).

Czytelników, którzy wcześniej z metodą się nie zetknęli (mogę jedynie zachęcić do zapoznania się ze wskazanymi publikacjami).

Na marginesie pozwolę sobie na osobisty pogląd. Sądzę, iż osiągnęliśmy już taki etap w dyskusji o tzw. badaniach jakościowych, że dalsze pisanie o ich dużej wartości, bez poparcia głoszonych tez interesującymi wynikami, staje się coraz mniej przekonujące. Musimy (badacze jakościowi) starać się dowodzić, że obietnice wynikające z filozoficzno-teoretycznych założeń udaje się spełnić empirycznie. Nie jest to łatwe zadanie.

Założenia metodologiczne i rozwiązania metodyczne

W interpretacji przyjęte zostały główne założenia metody obiektywnej hermeneutyki. To oznacza, że znaczenia nadawane przez badanych ich indywidualnym doświadczeniom, analizowane są w kontekście społecznie kulturowo możliwych wariantów znaczenia. Zgodnie z założeniami metody, owe warianty odzwierciedlają zakres realizowania się reguł, które w tym sensie kierują działaniem ludzi, że otwierają pole możliwych wyborów. Konkretnie wybory dokonywane przez działający podmiot tworzą procesualnie ujmowaną strukturę przypadku, czyli nawarstwiają się, w określony sposób uporządkowane, znaczenia i sensy doświadczenia. Istotne jest, iż sposób tego uporządkowania nie musi być uświadamiany przez działający podmiot³, przyjmuje się bowiem, że działanie prowadzi do obiektywnych następstw, które nie muszą być uwzględniane w subiektywnej interpretacji. Innymi słowy przyjmuje się, że praktyka społeczna ma dwa wymiary: subiektywny i zobiektywizowany.

Wspomniałam już, że materiał empiryczny gromadzony był za pomocą wywiadu swobodnego. Pytania nie były ukierunkowane na uzyskanie od badanych mniej czy bardziej szczegółowych informacji, lecz na uzyskanie wypowiedzi odzwierciedlających ich perspektywę i kontekst działania. W ujęciu modelowym te wypowiedzi miały być krótkimi – zainspirowanymi tematycznie przez badacza – opowiadaniem. Stąd zaproponowana nazwa dla tego rodzaju wywiadu: „wywiad swobodny z elementami narracji”, czyli był to wywiad o wyższym stopniu ustrukturyzowania niż wywiad narracyjny, ale niższym niż wywiad przeprowadzany na podstawie zamkniętej listy pytań⁴. (Jak wiadomo w sytuacjach realnych oczekiwania modelowe nie realizują się w pełni).

³ Zgodnie z terminologią twórcy obiektywnej hermeneutyki U. Oevermann należałoby powiedzieć „przez przypadek”, przy czym przypadek nie musi oznaczać jednostki, lecz dającą się wyodrębnić praktykę społeczną.

⁴ W książce S. Kvale pt. *Prowadzenie wywiadów* pojawiła się nazwa „wywiad jakościowy”, co spowodowało, że niestandardowe typy wywiadu zaczynają być tak nazywane. Moim zdaniem jest to

Wywiady zostały przeprowadzone w 2012 roku z 30 absolwentami pedagogiki (różnych specjalności) Uniwersytetu Łódzkiego, którzy ukończyli studia w latach 2000–2010. Były to osoby, które wyraziły zgodę na udział w wywiadzie podczas badań ankietowych, stanowiących pierwszy etap całości badań, i zgodę tę podtrzymały po kilku miesiącach, kiedy badacze próbowali umówić się na wywiady (liczba odmów i uników była znacznie większa niż liczba zgód).

Niniejsza wypowiedź poświęcona jest rekonstrukcji znaczenia okresu studiów w doświadczeniu biograficznym absolwentki pedagogiki (nazwijmy ją Anną Z.), która zakończyła edukację wyższą siedem lat przed prowadzonymi badaniami. Jak już zostało wspomniane, wypowiedź stanowiąca przedmiot interpretacji nie była całkowicie swobodna, została ukierunkowana pytaniami zadawanymi absolwentom. Decyzja ta wynikała z chęci zgromadzenia dającego się porównywać materiału empirycznego. Przypuszczaliśmy bowiem, iż relatywnie długi okres, jaki upłynął od zakończenia studiów przez badanych, spowodował przysłonięcie ich wspomnień z tego okresu. W związku z tym istniało zagrożenie, iż całkowicie swobodna wypowiedź mogłaby być zbyt uboga treściowo. Efektem decyzji o kierowaniu wywiadem jest konieczność uzasadnienia zadawanych pytań. To uzasadnienie jest o tyle problematyczne, że nie wynika z konkretnego stanowiska teoretycznego, a jedynie z doświadczeń i przekonań badaczy, mających różne źródła, także teoretyczne. W kontekście założeń obiektywnej hermeneutyki są one możliwymi wariantami znaczenia określonego stanu rzeczy.

Biograficzne znaczenie ukończenia studiów

Rozpoczynając wywiad, przeprowadzająca go osoba sygnalizowała tematyczną ramę całej rozmowy oraz wskazywała pierwsze zagadnienie, o którym chciałyby się więcej dowiedzieć. Wywiady przeprowadzane były przez trzy osoby i każda z nich nieco inaczej formułowała swoją wypowiedź, niemniej jednak jej treść była taka sama. W analizowanym wywiadzie badaczka powiedziała:

szkodliwa praktyka językowa, sugerująca – poprzez opozycję – istnienie wywiadów ilościowych. Rodzaje wywiadów można porządkować z punktu widzenia stopnia ich standaryzacji. Na jednym krańcu kontinuum umiejscowić można wywiad w pełni strukturyzowany (standaryzowany), tzn. składający się wyłącznie z pytań zamkniętych, na drugim krańcu wywiad biograficzno-narracyjny, inspirowany przez badacza zachętą do opowiadania. Pomiedzy tymi przypadkami granicznymi możliwe są wywiady o różnym stopniu strukturyzacji, trudno jednak twierdzić, że jedne są ilościowe, a drugie jakościowe. Proponowany przeze mnie wywiad swobodny z elementami narracji uzasadniony jest intencją i oczekiwaniami badacza co do specyfiki pożądanego materiału. By zwiększyć szansę uzyskania takiego materiału, należy w określony sposób formułować pytania czy dyspozycje kierujące przebiegiem wypowiedzi.

...chciałabym z Panią porozmawiać jako z absolwentką studiów pedagogicznych o Pani życiu po studiach (...) o Pani doświadczeniach zawodowych (...) chciałabym (...) żebyśmy zaczęły od okresu przejścia między studiami a ich zakończeniem (...) i gdyby Pani była tak miła, to proszę sobie przypomnieć (...) opowiedzieć o ostatnim etapie studiów i tym czasie bezpośrednio po ich zakończeniu (1/2–6).

Prośba kierowana do absolwentki oddaje wiedzę i oczekiwania badaczy. Przyjmowali oni, że zakończenie studiów stanowi „przejście” (pasaż) pomiędzy dwoma stanami rzeczy (bycie studentem, bycie nie-studentem). Przejście to poza wymiarem formalnym ma znaczenie biograficzne i nie tyle jest momentem czasowym, ile procesem, który jest doświadczany i daje się opisać. Chodziło więc o identyfikację biograficznego znaczenia ukończenia studiów. Bezpośrednią reakcją na prośbę badaczki była pierwsza sekwencja wypowiedzi Anny Z.:

zakończenie (...) przed zakończeniem studiów⁵ (...) to był chyba najpiękniejszy czas naszego życia (1/7).

Wypowiedziana została nostalgiczna, całościowa ocena minionego okresu życia, sformułowana w estetyce piękna. Ocena mało specyficzna, która mogłaby być przedstawiona w wielu kontekstach, np. o *najpiękniejszym czasie naszego życia, gdy walczyliśmy o wolność*, może opowiadać kombatant, może też stara kobieta przywołująca okres narzeczeństwa⁶. Biorąc pod uwagę, że wypowiedź Anny Z. odnosi się do czasu formalnej edukacji, można by oczekiwać słów⁷, że był to najciekawszy okres życia, najbardziej rozwijający, okres, w którym spotkała interesujące osoby, czy też okres, który wymagał od niej najwięcej wysiłku. Ona zaś przywołała potoczną opinię o studiach, a więc można przypuszczać, że taki ich obraz był najłatwiej dostępny. Rodzi się pytanie, czy to odwołanie do wiedzy potocznej było rozwiązaniem pragmatycznym (przyjętym w kontekście napięcia towarzyszącego początkowi wywiadu), tzn. skrótem myślowym, który będzie w dalszej wypowiedzi rozwijany, czy też sugeruje brak osobi-

⁵ Na marginesie warto zwrócić uwagę na formalny wymiar analizy – na problem, który pojawia się w przypadku długich pytań kierowanych do uczestnika wywiadu, czego szczególnym przypadkiem jest zachęta (impuls) do opowiadania w wywiadzie narracyjnym i co wystąpiło w zacytowanej *quasi-zachęcie*. Uczestnik wywiadu nie jest w stanie zapamiętać całości wypowiedzi badacza i z reguły odnosi się tylko do jej fragmentu, zwykle końcowego. (Rzadziej pojawiała się prośba o powtórzenie pytania, lub zgłoszenie braku zrozumienia pytania. W wywiadzie narracyjnym pojawia się czasami wstępna faza uzgadniania, „o co chodzi”, narrator zadaje pytania, badacz odpowiada – aż staje się jasne, o czym ma być mówione). W analizowanym wywiadzie absolwentka powiedziała: *zakończenie (...) przed zakończeniem studiów*, powtarza więc ostatnie słowo badacza, zastanawiając się w tym momencie, o czym dalej mówić.

⁶ Odwołanie do eksperymentów myślowych – metodycznego rozwiązania, służącego rekonstrukcji wariantów znaczeń.

⁷ Jest to przykład kontrastowania – technicznego zabiegu, mającego pozwolić na wydobycie specyfiki analizowanej struktury.

stego stosunku absolwentki, a co najmniej brak refleksji nad okresem studiów⁸. Czy za tą potoczną charakterystyką kryją się jakieś treści? Jeśli tak, to w jaki sposób ten *najpiękniejszy czas życia* zostanie skonkretyzowany? Bezpośrednia kontynuacja powyższej sekwencji jest następująca:

...bo wyjechałyśmy łącznie z moją przyjaciółką na Sokratesa na wymianę studencką i ostatni rok studiów był taki zwariowany z tego względu (...) że wróciłyśmy (...) część egzaminów musiała już być zaliczona (...) daleko po czasie reszty naszych studentów kolegów (...) więc było śmiesznie (...) miałyśmy taki indywidualny tok studiów przyjęty (...) no i oczywiście zdałyśmy wszystko z sukcesem (...) nastąpiła obrona (1/8–12).

Jak widać, *piękno życia* zostało porzucone na rzecz opisu formalnej realizacji toku studiów, opisu wyrażonego w „języku technicznym”: wymiana studencka, terminy, egzaminy, zaliczenia, indywidualny tok studiów. A jednocześnie pojawiają się sformułowania z języka potocznego: *ostatni rok ... był taki zwariowany; więc było śmiesznie*. *Było śmiesznie* nie oznacza, że dwie studentki po powrocie z wymiany zagranicznej dobrze się bawiły, można przypuszczać, że wcale nie było łatwo wykonać postawionych im zadań⁹. Sytuacja może zostać uznana za śmieszna, gdy dwa nieprzypadkowo współwystępujące w instytucji stany rzeczy są ze sobą niezgodne. W tym przypadku określenia *było śmiesznie*, *zwariowany rok* oznacza brak zgodności indywidualnej sytuacji studentek z rutyną organizacyjną. Istotne jest jednak, że owa niezgodność jest instytucjonalnie dopuszczalna, istnieją również mniej lub bardziej sformalizowane procedury umożliwiające jej likwidację. To daje poczucie bezpieczeństwa, pozwalające uznać sytuację za śmieszna, a nie np. za katastrofalną.

Zgodnie z intencją towarzyszącą pytaniu oczekiwaliśmy w dalszej wypowiedzi¹⁰ znaków, świadczących o biograficznym znaczeniu ukończenia studiów (uzyskania tytułu magistra pedagogiki), a także sygnałów „przechodzenia” od bycia studentem do bycia nie-studentem. Dalsza wypowiedź brzmiała:

natomiast po studiach należało jak najszybciej zastanowić się, co chcemy ewentualnie w życiu robić (...) zaczęło się pierwsze poszukiwanie pracy (1/12–13).

⁸ To przykład roboczej hipotezy wyprowadzonej z analizowanego materiału, która poddawana jest sprawdzaniu w trakcie dalszej analizy.

⁹ W zasadzie zaliczenie w macierzystej uczelni semestru studiów zrealizowanego za granicą w ramach Programu Sokrates/Erasmus, powinno dokonać się automatycznie. W praktyce studenci muszą nierzadko zaliczać różnice programowe, wynikające z odmienności programów studiów w uczelni macierzystej i zagranicznej.

¹⁰ Kolejny przykład technicznego zabiegu, służącego interpretacji – przewidywanie, co będzie dalej. Jeśli przewidywania stają się trafne, to znaczy, że interpretatorzy odkryli zasadę działania (wyrażającą się w interpretowanym protokole).

Ukończenie studiów miało wyłącznie formalny wymiar, obrona pracy magisterskiej przedstawiona została w poprzedniej sekwencji jako ostatni element toku studiów. Brak jest sygnałów o emocjonalnym, intelektualnym, towarzyskim czy rodzinnym znaczeniu ukończenia kształcenia wyższego. Natomiast bycie absolwentem zobowiązuje (*należało* – a więc odwołanie się do obowiązującej normy) do *jak najszybszego zastanawiania się* – ten zwrot przywołuje z jednej strony kwestię czasu, z drugiej sugeruje, że zastanawianie się nie jest cechą okresu studiów. W kontekście zastanawiania się czas ma znaczenie, ale nie z powodu szybkości wykonywania czynności myślowych. Zastanawiać się można krótko lub długo, a nie wolno lub szybko, czy najszybciej. Przywołanie szybkości jest wyrazem odczuwanej presji. Niespójna z tym stanem jest druga sekwencja: *co chcemy ewentualnie w życiu robić*. To *robienie czegoś* w życiu ma być efektem chęci, dokonania wyboru spośród istniejących ofert. Przy czym to, co chcą, nie jest pewne, jest *ewentualne*. Z sekwencji następnej wynika, że *robienie czegoś w życiu* odnosi się do podjęcia pracy zawodowej. Pierwsze szukanie pracy przez absolwentkę polegało na złożeniu w zakładzie karnym podania o zatrudnienie, po czym wyjechała na wakacje. Po powrocie okazało się, że osoba, która przyjęła dokumenty Anny Z. odeszła na emeryturę i zatrudnienie w zakładzie karnym nie wchodzi w grę. I wtedy zaczął się *taki prawdziwy proces szukania pracy (...) bez względu na jej rodzaj (...) poziom kompetencji i wykształcenia* (1/22–23).

Jeśliby potraktować ukończenie studiów jako początek okresu przejścia do nowego etapu życia, to charakteryzowało go poszukiwanie pracy. Ale nie miała to być wyłącznie praca zarobkowa, bo ta podejmowana była już wcześniej: *w ogóle podczas studiów o wiele więcej pracowałam niż po ich zakończeniu (...) pracowałam w Hutchinsonie, mierząc i ważąc różnego rodzaju próbki gumowe..., w solarium, jako kelnerka w restauracji*. Praca miała być związana z ukończonymi studiami, przywołany powyżej pierwszy wybór był realizacją życzeniowej postawy absolwentki wobec świata. Postawa ta została zburzona licznymi późniejszymi niepowodzeniami w ubieganiu się o pracę, aspiracje zawodowe znacznie zmalały¹¹.

Doświadczenie studiowania

Specyfika okresu studiowania powróciła w dalszej części wywiadu, kiedy badaczka wprost sformułowała pytanie: *a czy mogłaby Pani powiedzieć na czym polegała różnica pomiędzy okresem studiów a czasem po studiach?* (7/28–29).

¹¹ Kwestia szukania pracy po studiach nie mieści się zasadniczo w zakresie tematycznym artykułu, dlatego nie jest dokładnie omawiana, przywołanie wynika z podjęcia wątku przez absolwentkę.

W wypowiedzi absolwentki ponownie i bardziej jednoznacznie pojawiła się opozycja: studia – *najpiękniejszy etap mojego życia* (7/34), a czas po studiach – *polega na ciężkiej odpowiedzialności za własne życie* (7/30). Ale w tej części wywiadu Anna Z. zauważa również, że *pewne sytuacje* (podczas studiów) *wcale nie wskazywały na to (...) że to jest taki piękny okres życia* (7/36–37), zdarzyło się np. niezdanie egzaminu, poza tym trzeba się było dużo uczyć. „Uczyć”, nie „studiować” – ten drugi czasownik w ogóle nie pojawił się w żadnym miejscu wypowiedzi. To umiejętność uczenia się jest dla narratorki wskaźnikiem kompetencji do studiowania: *bo jeszcze zanim w ogóle poszłam na studia, to (...) dochodziłam do tego (...) że jestem w ogóle człowiekiem, który jest w stanie się uczyć.* (7/32–33). Droga Anny Z. do rozpoczęcia studiów nie była drogą najkrótszą, prowadziła przez technikum i szkołę pomaturalną. To tam uświadomiła sobie, że potrafi się uczyć, o czym świadczyły – zapewne – jej pozytywne oceny. Studia, podobnie jak jedna i druga szkoła, są dla niej terenem uczenia się.

Studia bardzo takie treściwe przekazy ze sobą niosły (...) no to oczywiście opierały się na czytaniu, wkuwaniu (...) przyswajaniu określonej wiedzy (...) co nie jest też jakąś radosną czynnością (7/38–39).

Na studiach dokonywał się przekaz treści, „porcje” tych treści w postaci *określonej wiedzy* podawane były studentom do przyswojenia. Zdyscyplinowani¹² studenci czytali i wkuwali, czyli starali się mechanicznie zapamiętać przedłożone im treści. Można mieć uzasadnione wątpliwości, czy taki sposób uczenia się prowadzi – zgodnie z etymologią czasownika „przyswajać” – do przyjęcia tych treści za swoje. Takie uczenie się nie sprawiało satysfakcji absolwentce, nie było *radosną czynnością*, nie ma ono też nic wspólnego ze studiowaniem, tak jak jest ono rozumiane w tradycyjnym modelu uniwersytetu. W zarysowanym wzorze uczenia się szczególna odpowiedzialność przypada nauczycielom akademickim, bo to oni decydują, jakie treści są ważne (*określona wiedza*), w jakiej kolejności powinny być przyswajane i jak to przyswojenie powinno być sprawdzane. Pojawia się istotne pytanie wykraczające poza analizowaną wypowiedź, ale dotyczące głównych uczestników procesu dydaktycznego: studentów i nauczycieli, jaka jest wiedza każdej ze stron o milczących założeniach i oczekiwaniach partnera? Jeśli cechy przypisywane drugiej stronie, kierujące własnym wobec niej działaniem, diametralnie odbiegają od doświadczeń tej strony, to porozumienie może dokonywać się wyłącznie na płaszczyźnie formalnej, bo tylko ona stanowi wspólny element doświadczenia. Ale jak wiadomo, podporządkowanie się formie nie pociąga za sobą automatycznie akceptacji istoty danego stanu rzeczy, która formę uzasadnia. Koncentracja na formie sprzyja tworzeniu warunków do rozwijania się działań rutynowych, nierzadko również pozorowanych.

¹² Zastosowanie tego przymiotnika jest efektem moich doświadczeń w pracy ze studentami, ten opis właściwy jest osobom zdyscyplinowanym, wykonującym zadania zgodnie z „posiadanyim przepisem” roli studenta.

Jaki obraz nauczycieli akademickich ukształtował się w doświadczeniu biograficznym absolwentki? *Ludzie (...) wykładowcy, którzy oczarowywali swoim (...) swoją osobowością* (7/41). Ocena wykładowców jest całościowa, niespecyficzna wobec kontekstu instytucjonalnego. Ktoś, kto podlega oczarowaniu, daje się uwieść, poddaje się totalności oddziaływania „czarodzieja”, nie umie więc zidentyfikować uwarunkowań i mechanizmów wpływu (cała osobowość nauczyciela jest przyczyną *oczarowania*). Ale cechą oczarowania jest to, że mija, że jest mniej lub bardziej krótkotrwałe. Albo pojawia się rozczarowanie i – jeśli to możliwe – zerwanie relacji, albo relacja ta poddawana jest bardziej zrationalizowanemu oglądowi.

...dopiero potem się pewne treści weryfikowało (...) że oni tak dla wszystkich są tacy fajni i mówią tak wszystko (...) że mają to wypracowane (...) no ale oczywiście osobowości porywały (7/41–43).

Zgodnie z przewidywaniem w dalszej sekwencji pojawił się ślad rozczarowania, a także próba uszczegółowienia relacji, zrozumienia sytuacji. Oczarowująca osobowość wykładowcy wyraża się w *byciu fajnym* w indywidualnym kontakcie ze studentem. Rozczarowanie wiąże się z uświadomieniem przez studentkę, że nie jest szczególnie traktowana, że nauczyciele akademicy posługują się wypracowanymi schematami, że w ich postępowaniu nie ma spontaniczności, jest rutyna. Okazało się, że to, co początkowo prezentuje się atrakcyjne, nie musi być autentyczne. Przy bliższym poznaniu ujawnia się jako wypracowany wzór zachowania, analogicznie jak uśmiech prezentera telewizyjnego. W swojej wypowiedzi Anna Z. zasygnalizowała to doświadczenie, ale zrezygnowała z jego analizy, powróciła bowiem do ogólnika, że *osobowości porywały*. A więc całościowa ocena nauczycieli akademickich jest pozytywna, ale mało specyficzna. To subtelnie zaznaczone rozczarowanie sugeruje nieadekwatność oczekiwań partnerów – studentów i nauczycieli akademickich. Interpretatorzy oczekiwali, że ocena nauczycieli zostanie rozwinięta w następnej sekwencji.

...wiele swoich wykładowców wspominam bardzo czule (...) rzewnie i jestem im wdzięczna (...) że sobie w jakiś sposób też jakoś swoją osobowość ukształtowałam (...) inni byli bardziej otwarci niż pozostali (...) dzięki temu nawiązywali kontakt (7/41–45).

Mimo kontynuacji wątku charakterystyka wykładowców nie została rozwinięta, poza tym, że różnili się między sobą poziomem otwartości w nawiązywaniu kontaktu ze studentami. *Czule i rzewne* wspomnianie nauczycieli jest elementem nostalgicznego obrazu przeszłości, który – jak wiemy – zatytułowany został „najpiękniejszy okres życia”. Ponieważ konsekwencją tego „najpiękniejszego okresu życia” jest wykonywanie pracy zawodowej, która nie satysfakcjonuje Anny Z., to zapewne w celu złagodzenia istniejącego dysonansu przywołała pozytywny efekt studiów – ukształtowanie swojej osobowości. Wyrazem tej pozytywnej oceny jest wdzięczność, którą czuje do wykładowców. Oni byli porywającymi osobowościami i w relacji z nimi ona kształ-

towała swoją osobowość. Wydaje się, że absolwentka używa słowa „osobowość” w dwóch kontekstach znaczeniowych: jako strukturę cech i mechanizmów psychicznych, charakteryzujących człowieka oraz jako synonim wyrazu „osobistość”. Nakładanie się na siebie tych dwóch znaczeń występuje nierzadko w języku publicystyki. Dla przykładu częściej mówi się o „osobowości telewizyjnej” niż o „osobistości telewizyjnej”, czyli o osobie z jakiegoś punktu widzenia szczególnej, wybitnej, znaczącej w telewizji. W opowieści absolwentki wykładowcy rysują się jako „osobistości” – showmani, którzy uwodzą całym swoim zachowaniem.

Odniesienia do procesu kształtowania się człowieka w trakcie studiów pojawiły się w następnej sekwencji¹³:

Okres studiów to okres gdy się człowiek po prostu rozwija (...) nawet jeżeliby nie chciał, to przebywając na wykładach z ludźmi, którzy mają tysiące pasji (...) nie wiem (...) albo można się zarazić, albo można się zniechęcić (...), ale kształtujemy samych siebie (8/51–54).

Rozwój człowieka – studenta w okresie kształcenia akademickiego dokonuje się *po prostu*, bez wysiłku, bez specjalnych starań, poprzez zarażanie od wykładowców, mogą oni wprowadzić również do czegoś zniechęć, ale ostatecznie nie ma znaczenia, czy „coś” jest przyjmowane czy odrzucane, bo wyzwala rozwój. Ten opis zawiera sprzeczność. Jeśli rzeczywiście *kształtujemy samych siebie*, to podejmujemy świadomie ukierunkowane działania, a nie dajemy się uwieść, oczarować. Warto zauważyć, iż w tej sekwencji Anna Z. nie mówi w pierwszej osobie – używa formy bezosobowej albo liczby mnogiej. Przedstawia tym samym nie tyle indywidualne doświadczenia, ile uogólniony pogląd na czas studiowania. Powraca do potocznego wyobrażenia o studiach – piękny okres w życiu, wolny od obowiązków, okres, w którym młody człowiek się permanentnie rozwija. Tę potoczną definicję można by uzupełnić, że jest to również okres, w którym młody człowiek się dobrze bawi, ale taki wątek nie pojawia się w analizowanym protokole. Warto zauważyć, iż w wypowiedziach absolwentki nie ma odwołania do życia towarzyskiego – ani w kontekście zajęć (nie ma nic o grupie zajęciowej, roku), ani w kontekście spędzania czasu wolnego. Jedyni rówieśnicy, którzy są przywoływani, to przyjaciółka ze studiów i sympatia.

Opis okresu studiów przedstawiony przez absolwentkę zestawiany jest z okresem późniejszym, który jest już „normalnym okresem życia”:

¹³ Mówiąc precyzyjniej, nie jest to sekwencja następująca bezpośrednio po wcześniej interpretowanej. W kolejnym fragmencie (wersy 7/46–8/51) Anna Z. opowiada o konkretnym nauczycielu akademickim, z którym miała wcześniej wykłady, który przychodzi służbowo do jej miejsca pracy. W kontekście prowadzonej analizy istotne jest to, że ów profesor dowiedziawszy się, że ma do czynienia z absolwentką pedagogii, twierdził, że pamięta ją z wykładu. *Jest to bardzo sympatyczne, oczywiście nie wierzę żeby mnie rozpoznał (8/48)* – jest to element „czarowania” stosowanego przez wykładowców (również poza uczelnią), należy do stosowanych przez nich „reguł gry”.

natomiast okres po studiach jest normalnym okresem z klasycznego życia dojrzałego człowieka, jeżeli cię nie stać (...) to nie masz innych dodatkowych (...) nie wiem (...) zająć (...) tak? nie możesz się rozwijać (8/54–56).

W rozumieniu absolwentki rozwój dokonuje się poprzez korzystanie z zewnętrznej oferty, poprzez uczestnictwo w jakichś zorganizowanych zajęciach. Tym samym rozwój po studiach uzależniony jest właśnie od możliwości finansowych. Niedostatek pieniędzy uniemożliwia go. Taka interpretacja jest konsekwencją „reaktywnego modelu rozwoju”, który charakteryzował czas studiów. Warto jednak podkreślić, że różnica między studentem a „dojrzałym człowiekiem” nie polega tylko na tym, że pierwszy nie płaci, a drugi ma płacić za swój rozwój. Ten drugi, mając pieniądze, musi samodzielnie podjąć decyzję, na jakie zajęcia się zapisać, musi wiedzieć, co chce robić, gdzie, z kim. Za podjętą decyzję jest sam odpowiedzialny. Na studiach za nudny czy też ciekawy wykład odpowiedzialny był nauczyciel. W tym znaczeniu studia to czas nieodpowiedzialności – istnieje plan zajęć, w których należy uczestniczyć, niczego nie trzeba planować, o niczym decydować.

Badaczka chciała uzyskać więcej szczegółowych informacji o doświadczeniu studiowania. Odwołując się do wcześniejszej wypowiedzi Anny Z., zadała kolejne pytanie: *czy mogłaby Pani opowiedzieć o sytuacjach ze studiów (...) bo pani powiedziała (...) że były pewne sytuacje na studiach (...) które w jakiś sposób ukształtowały Pani osobowość (...) mogłaby Pani przytoczyć przykłady takich sytuacji? (8/79–81).*

Początek sekwencji pokazuje wyraźny kłopot narratorki: *No takich (...) takie (...) wie Pani (...) bo to jest takie (...) takich (...) to są takie stwierdzenia ogólne.* Ta wypowiedź absolwentki potwierdza trafność najwcześniej sformułowanej hipotezy, iż jej wypowiedź budowana jest na stereotypach, potocznym obrazie studiów. Potwierdza także zasadność przyjmowanego przez Oevermanna założenia, że pod wprost sformułowanymi wypowiedziami ukryte są głębsze warstwy podzielanych społecznie znaczeń (które w tym sensie są obiektywne). Jeśli badacze rezygnują z ich odsłaniania i ograniczają się do parafrazowania wypowiedzi badanych osób, to uczestniczą w powieleniu wiedzy potocznej albo społecznie oczekiwanej (w znaczeniu akceptowanej).

Powyższa wypowiedź absolwentki pokazuje, że skierowana do niej konkretna prośba wywołała dużą konfuzję. Być może dopiero w momencie odpowiadania tworzyła obraz studiów, który przedstawiła badaczce (a nie np. swojej znajomej czy matce). Brak możliwości dalszego posługiwania się ogólnikami zmusił ją do przywołania bardziej szczegółowych doświadczeń

aczkolwiek (...) no chociażby wybieranie praktyk zawodowych (...) takich w trakcie trwania studiów (8/82–83).

Początkowa konfuzja została szybko pokonana. Absolwentka przypomniała sobie, że może wskazać wiele (co sugeruje *no chociażby*) konkretnych – rozwijających jej osobowość – sytuacji. Wymienia wybieranie miejsca praktyk:

Nagle okazało się, że nie interesują mnie mimo wszystko prace socjalne społeczne (...) nie chcę iść, nie wiem (...) do przedszkoli, do szkół, tylko nagle jako pierwszy rzut wybieram sobie pogotowie opiekuńcze na Krokusowej (...) później wybieram kolejne (...) nagle człowiek nagle stwierdza co chce robić (...) czy przynajmniej z jaką grupą odbiorców później chce pracować i coś dla nich zrobić (...) nagle okazało się, że wybieram po pierwsze dzieci trudne z jakimiś problemami (...) takimi biopsychospołecznymi nazwijmy to (...) później wybieram młodzież trudną (...) później wybieram ludzi dorosłych którzy w ogóle mają skrzywioną ścieżkę swojego życia (8/83–89).

Używany przez absolwentkę czas terażniejszy nadaje wypowiedzi dynamikę i sugeruje relacjonowanie tego, co się realnie działo (zgodność wypowiedzi ze zdarzeniami). Mimo deklaracji nie został przedstawiony proces wybierania praktyk, lecz efekty dokonywanych wyborów, czyli instytucje, w których realizowała praktyki, i grupy odbiorców jej działań. Z wcześniejszej wypowiedzi wynika, że najbardziej „rozwijające” były relacje z wykładowcami, którzy *czarowali* osobowością, a w powyższym fragmencie wykładowców w ogóle nie ma. Jest za to aktywna studentka, która działa, dokonuje wyborów. Jak przebiegał ten proces? Na początku, przed pierwszymi praktykami studentka wiedziała tylko, czego nie chce. Można wstępnie przyjąć, że pierwsza decyzja była przypadkowa (jak *pierwszy rzut* kostką), *okazało się*, że pobyt Hervert w wybranej instytucji przyniósł satysfakcję i zaciekawienie problemem. Przy takiej interpretacji co najmniej początkowy okres studiów można by opisać jako proces eliminowania istniejących możliwości – jakieś są odrzucane, aczkolwiek student nie jest świadomy powodu owego odrzucenia. Jeśli przypadkowo dokonany wybór przynosi satysfakcję, to wybrana ścieżka jest kontynuowana. Ale można przypuszczać, że brak satysfakcji ukierunkowałby w przyszłości inny wybór.

W zacytowanej wypowiedzi wielokrotnie powtarzającym się słowem jest *nagle*. Jakie znaczenia przywołuje – *nagle* jako *nie wiedzieć skąd*, *nagle* jako nieoczekiwanie? Co się *nagle* dokonywało? Kilkakrotne powtarzanie tego słowa skłania do zdynamizowania przedstawionego wyżej wzoru wybierania praktyk. Wybory studentki nie były przemyślane, tzn. nie realizowała ona zaplanowanego cyklu, jej działania przebiegały raczej zgodnie z metodą prób i błędów. Podejmowała próby (*wyberam dzieci trudne (...) później wybieram młodzież trudną (...) później wybieram ludzi dorosłych*), sprawdzała ich efekty i była nimi zaskoczona: *nagle człowiek nagle stwierdza*. To, że tak był warunkowany proces wyboru praktyk, absolwentka mogła sobie uświadomić dopiero w trakcie mówienia o tym, a nie w trakcie dokonywania wyborów. Nie można więc mówić o świadomym kształtowaniu własnej osoby. Praktykom nie towarzyszyła ani świadoma, ani przysłonięta intencja samokształtowania.

Kluczowe doświadczenie Anny Z., pozwalające zrozumieć jej wybory związane z praktykami (i inne decyzje, m.in. wybór pierwszego miejsca pracy), zasygnalizowane zostało w poniższej sekwencji:

i to też jeszcze w dodatku w oparciu o moje prywatne losy i sytuację, jaka mnie kiedyś spotkała (...) czyli same studia to już tylko dopełnienie tego (...) co na początku (8/89–91).

Anna Z. w życiu prywatnym związała się z mężczyzną, który miał – jak mówi w dalszej niecytowanej już wypowiedzi – kłopoty z prawem. Czyli geneza jej zainteresowania zagadnieniami niedostosowania społecznego i resocjalizacji nie tyle tkwi w studiowaniu pedagogiki, ile w sferze życia prywatnego. W momencie odpowiadania na pytanie wywiadu być może uświadamia sobie tę kwestię: *czyli same studia to już tylko dopełnienie tego (...) co na początku*. Podczas studiów nie była jednak świadoma zdominowania swoich wyborów czynnikiem niezwiązanym z kształceniem. Będąc studentką, mogła mieć wrażenie, że jej wybory są jakoś sterowane, nie uświadamiała sobie jednak działającego mechanizmu. W istocie wybory związane z praktykami nie były podejmowane nagle, *nagle* to ona mogła sobie uświadomić ich przyczynę. Bo przecież swoje zainteresowanie ludźmi w trudnych sytuacjach uświadomiła sobie po zadanyim pytaniu.

Podsumowanie: elementy (hipotezy) struktury przypadku

Mimo że przedmiotem interpretacji jest wypowiedź jednej absolwentki pedagogiki, to nie ona jest „przypadkiem”. Przyjmując metodologię obiektywnej hermeneutyki, za przypadek uznaje się znaczenie studiów w doświadczeniu biograficznym absolwentów pedagogiki. Zrekonstruowane znaczenie jest jednym z możliwych wzorów doświadczania studiów, czy występują inne i czym się charakteryzują, można będzie odpowiedzieć po analizie pozostałych wywiadów.

Generalnie studiom towarzyszy pozytywne odczucie (najpiękniejszy okres życia), brak jednak szczegółów, które by je uzasadniały i wyjaśniały. Nie wiadomo, w czym wyraża się „piękno”, co jest źródłem uogólnionej oceny (łatwiej było wskazać to, co „piękne” nie było). Charakterystyka studiów ma z jednej strony wymiar formalny (zaliczenia, egzaminy, wykłady itp.), z drugiej wyrażona jest w języku potocznym, odwołuje się do stereotypu, odzwierciedla raczej emocje, niż wynika z wcześniejszych przemyśleń. Studia są okresem uczenia się, zasadniczo nieróżniącym się od wcześniejszych etapów nauki szkolnej. Zadanie studenta to opanowywanie określonych „porcji wiedzy” poprzez ich „wkuwanie”, czyli mechaniczne zapamiętywanie. W takich warunkach nie jest możliwy świadomie sterowany rozwój. Samokształtowanie wymaga bowiem ukierunkowanego wysiłku. Absolwentka natomiast deklaruje kształtowanie swojej osobowości przez „zarażanie się” od wykładowców ich pasjami. Najłatwiej

było „zarażać się” od tych, którzy potrafili oczarować. Rozpoczynając formalne kształcenie akademickie, student niejako z definicji ma znajdować się w sytuacji sprzyjającej rozwojowi, wkracza bowiem w środowisko będące źródłem bodźców. Natomiast sam student jest istotą reaktywną.

Takie postrzeganie warunków rozwoju nie jest adekwatne do realnych doświadczeń absolwentki. Czynnikiem decydującym okazały się doświadczenia z życia prywatnego. To one były elementem dynamizującym aktywność oraz wybory podejmowane podczas studiów i po ich zakończeniu, aczkolwiek sama zainteresowana nie uświadamiała sobie tego w przeszłości. Być może wywiad wywołał refleksję w tym zakresie.

Sam moment ukończenia studiów – uzyskanie dyplomu pedagoga – nie ma biograficznego znaczenia, nie zostało zasygnalizowane doświadczenie zmiany pozycji – tzn. moment przejścia między „byciem studentem” i „byciem dyplomowanym pedagogiem” nie zostawił śladu w wypowiedzi. Przywołany został jedynie instytucjonalny wzór przebiegu życia (w rozumieniu F. Schützego), zgodnie z którym ukończenie studiów zobowiązuje do podjęcia pracy zawodowej. W wypowiedzi wyraźnie zaznacza się uwewnętrznienie oczekiwań społecznych, konstruujących model tzw. normalnej biografii – zakończona nauka, należy szybko podjąć pracę zawodową. To niemożliwość jej podjęcia zrodziła specyficzny okres zawieszenia, w którym zderzyły się wyobrażenia i oczekiwania ukształtowane podczas studiów z realnością. To, co było oczywiste: jestem absolwentką pięcioletnich studiów pedagogicznych i zaraz podejmę pracę jako pedagog, stało się problematyczne – nie spełniam wymogów pracodawców. Okazało się, że uzyskane formalne uprawnienia nie mają realnego znaczenia. Poczucie niewspółmierności tego, co było (studiowania) i tego, co jest. Jeśli na studiach absolwentka postępowała zgodnie z obowiązującymi regułami, to osiągała cel. Po studiach też postępowała zgodnie z regułami, składała podania o pracę w różnych instytucjach, ale celu nie mogła osiągnąć.

Formułując całościową opinię, można by powiedzieć, że doświadczenia związane ze studiowaniem były raczej powierzchowne (tendencja do „scalania”, a nie do różnicowania wspomnień, co wskazuje na niewielkie znaczenie biograficzne), a tym samym studia pedagogiczne nie mają charakteru formacyjnego, nie kształtują u absolwentów specyficznego habitusu. Czy wykorzystując dotychczasową interpretację, można sformułować hipotetyczne wyjaśnienia tego stanu rzeczy?

Należy podkreślić, że wywiad jest relacją społeczną. Postać odpowiedzi udzielanych na zadawane pytania uzależniona jest od wielu czynników. W tym momencie warto zwrócić uwagę na znaczenie tzw. oczekiwań społecznych. Chodzi o to, że respondenci mają skłonność do mówienia tego, co ich zdaniem należałoby w danym kontekście powiedzieć. Anna Z. wie, że uczestniczy w badaniach naukowych prowadzonych przez pracowników wydziału, na którym studiowała. Nie tylko chce pokazać reprezentantce tego wydziału (osobie prowadzącej wywiad) siebie jako dobrą i wdzieczną studentkę, ale nieświadomie odwołuje się do zasobów wspólnie podziela-

nej wiedzy, takiej, jak ją sama postrzega. Istotna cecha tej wiedzy została wprost przywołana w cytowanej już sekwencji wypowiedzi: *to są takie stwierdzenia ogólne*.

Swobodnie konstruowana opowieść o okresie studiowania miała charakter ogólnikowy i pozytywnie wartościujący ten czas. Można sformułować hipotezę, że takiego stylu komunikacji absolwentka nauczyła się na studiach i reprodukuje go, gdy mówi o studiach osobie, będącej nauczycielem akademickim. W innych fragmentach jej wypowiedź jest znacznie bardziej szczegółowa. Nauczyła się, że akceptowane jest formułowanie wypowiedzi o charakterze ogólnym, zwłaszcza gdy są zgodne z uznawanymi wartościami czy postulatami. Konkretnie jest drugorzędny, nieistotny, bo nauka zajmuje się wszak uogólnieniami. Takie ogólne wypowiedzi trudno jest kwestionować, podważać ich prawdziwość. Problem polega na tym, że za dużą ogólnością sformułowania może kryć się pustka. Dzieje się tak wówczas, gdy owe sformułowania nie wiążą się z doświadczeniami studenta (m.in. intelektualnym), gdy nie zyskują indywidualnego znaczenia. W analizowanej wypowiedzi wykroczenie poza ogólnikowość, ocierającą się o stereotyp dokonało się za sprawą badacza i bardzo zaskoczyło narratorkę. Jak się okazało, jako doświadczenie znaczące dla własnego rozwoju przywołane zostały praktyki studenckie, a dokładniej wybór miejsca realizacji praktyk. A więc jeden z nielicznych momentów podczas studiów, gdzie student może wybierać – pomijając w tym momencie, czy podejmuje przemyślane decyzje, czy zdaje się na przypadek, czy jego wyborami rządzą mechanizmy, z których nie zdaje sobie sprawy.

Ten trop sugeruje istnienie co najmniej dwóch poziomów wiedzy studenckiej: wiedzy nazywanej przez studentów „teoretyczną”, którą trafniej można by nazwać „wiedzą z kontekstu akademickiego”, oraz wiedzy ugruntowanej w doświadczeniu indywidualnym lub zbiorowym. Wyróżnienie tych dwóch rodzajów wiedzy nie jest równoznaczne ze scharakteryzowaniem struktury wiedzy człowieka (jest ona bardziej skomplikowana, zob. np.: Malewski 2010), ma jedynie wyeksponować trudność towarzyszącą procesowi kształcenia akademickiego pedagogów. Jeśli przywołamy przemianę w teoretycznym myśleniu o kształceniu dorosłych, przedstawioną przez M. Malewskiego (tamże) pod hasłem „od nauczania do uczenia się”, to wydaje się, iż doświadczenia absolwentki (odzwierciedlone w jej wypowiedziach) nie ukazują uniwersytetu jako środowiska sprzyjającego przyswajaniu wiedzy akademickiej. Przyswajaniu rozumianemu dosłownie, czyli procesowi, w wyniku którego wiedza staje się „swoją” i zostaje wprowadzona „w światy życia ludzi” (tamże, s. 198).

W ostatnim czasie jakość kształcenia akademickiego w wypowiedziach decydentów, określających ramy organizacyjne szkolnictwa wyższego została sprowadzona do spełniania przez uczelnie formalnych wymagań. Jednym z podstawowych jest – jak wiadomo – określenie efektów kształcenia na poszczególnych kierunkach. My, pedagodzy otrzymaliśmy wzorcowe efekty kształcenia, których spełnienie tę jakość przesądza (tryb dokonany czasowników). Poszczególni nauczyciele akademicy zostali zwolnieni z namysłu nad sensem i celem kształcenia, ważne jest jedynie ‘wyprodukowanie’ stosownych dokumentów, poświadczających podporządkowanie się wymogom

formalnym. W tych warunkach uważna i systematyczna analiza tego, co się dzieje się w procesie kształcenia, jest szczególnie ważna, jeśli chcemy wiedzieć, w czym uczestniczymy, co współkształtujemy. Analiza nie jest oczywiście równoznaczna z wypracowaniem rozwiązań, ograniczających negatywnie oceniane stany rzeczy, ale może być punktem wyjścia. Byłby to inny punkt wyjścia niż stworzony dyrektywami dokumentów europejskich, na które powołują się nasi decydenci jako na bezdyskusyjne źródło najlepszych rozwiązań.

Bibliografia

- KVALE S., 2010, *Prowadzenie wywiadów*, WN PWN, Warszawa.
- MALEWSKI M., 2010, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, WN Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- URBANIAK-ZAJĄC D., 2010, *O obiektywnej hermeneutyce jako metodzie interpretacji danych empirycznych*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 1.
- URBANIAK-ZAJĄC D., KOS E., 2013, *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, WN PWN, Warszawa.
- URBANIAK-ZAJĄC D., KOS E., KOSIADA M., 2013, *Sytuacja zawodowa i życiowa absolwentów pedagogiki – raport z badań*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 3.

Studies in the biographic experience of pedagogy graduates

The author presents the interpretation of the fragments of the interview conducted with a graduate of pedagogical studies. The assumptions used in the interpretation were the main assumptions of the method of the objective hermeneutics. The aim of the analysis is the reconstruction of experiencing the past study process, with the assumption that the biographic experience reflects the academic practice, thanks to which it is possible – at least partially – to disclose students' learning conditions. Experiences connected with studying were rather superficial (tendency of "merging" memories and not their differentiation, which indicates insignificant biographic experience), and at the same time they do not have a formation character and do not shape a specific habitus among the graduates. They are a period of learning, which is not significantly different from the earlier stages of the school learning. What should be done is swotting and the students' personality development is made by "getting infected" with professors' passions, without making their own effort. A graduate talking about their studies to an academic teacher, reproduces the communication styles that they have learnt at university – its main characteristic is generalization. What can be hidden behind big generalization can be emptiness. It happens when the analysed experiences are not connected with students' experiences (amongst others intellectual ones), which took place in this case. The factor that dynamises activity and choices made during studies and afterwards were the experiences from private life.

Keywords: *method of objective hermeneutics?, biographic experiences, studying, analysis, personality development*