

Joanna Jarmużek

Uwarunkowania aktywności edukacyjnej kobiet

Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa nr 2, 7-14

2008

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Joanna JARMUŻEK

Uniwersytet im A. Mickiewicza w Poznaniu

UWARUNKOWANIA AKTYWNOŚCI EDUKACYJNEJ KOBIEC

Streszczenie

Celem niniejszej pracy jest omówienie współczesnych uwarunkowań aktywności edukacyjnej osób dorosłych, zwłaszcza kobiet. Staram się nakreślić liczne uwarunkowania związane ze specyfiką obecnej sytuacji zawodowej, która często narzuca konieczność dokształcania się po to, aby być nadal użytecznym i efektywnym pracownikiem oraz próbą efektywnego łączenia życia domowego, zawodowego z rolą dorosłego ucznia. W tym celu wskazuję z jednej strony na istotną rolę zasobów indywidualnych oraz społecznych w życiu kobiet, z drugiej zaś na różnorodność motywów, dla których osoby dorosłe podejmują naukę.

* * *

Przemiany edukacyjne XXI wieku

Współczesne transformacje społeczne i cywilizacyjne nie pozostają bez wpływu na edukację dorosłych. Przekształceniom ulega nie tylko sama koncepcja edukacji osób dorosłych, ale również świadomość edukacyjna oraz motywacja kształceniowa wśród uczestników procesu kształcenia. Obecnie edukacja osób dorosłych coraz rzadziej ujmowana jest jedynie jako forma uzupełnienia wykształcenia lub przekwalifikowania się. Coraz częściej staje się stylem życia, niekończącym się procesem rozwojowym, który ustawicznie dostosowywany jest do wymogów zewnętrznych oraz podmiotowych. Przemiany społeczne oraz postęp technologiczny wymuszają potrzebę ustawicznego dokształcania. Celem podnoszenia kwalifikacji jest z jednej strony rozwój zawodowy, zarządzanie własną aktywnością zawodową z drugiej zaś uzupełnienie wiedzy lub nabycie nowych kompetencji.

Dlatego też zdaniem Delorsa, punktem wyjścia dla nowoczesnego systemu oświaty dorosłych nie może być już jedynie idea włączenia reedukacji lub kompensacji braków edukacyjnych a umożliwienie jej uczestnikom edukacji permanentnej. „Koncepcja edukacji ustawicznej powinna być przemyślana i rozszerzona. Poza niezbędnym dostosowaniem się do zmian wynikających z przeobrażeń życia zawodowego edukacja ustawiczna powinna stale konstytuować człowieka, jego wiedzę i umiejętności, lecz również jego zdolność do wydawania sądów i podejmowania działań”.¹ Delors podkreśla, iż uczenie się staje się z jednej strony koniecznością, aby funkcjonować we współczesnym świecie, z drugiej zaś strony umożliwia osobie zmienianie świata dla siebie i innych. „Cele edukacyjne dorosłych, mogą więc być elementem składowym ich własnych planów życiowych obejmujących ich indywidualny rozwój. Edukacja w takim przypadku staje się jednym z elementów koncepcji stylu życia”.² Właśnie tą prawdę wyrażają cztery filary edukacji: uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby być, uczyć się, aby działać i uczyć się, aby żyć wspólnie.³ Filary te wskazują na istotne kierunki rozwoju edukacji ustawicznej,

¹ J. Delors: *Edukacja jest w niej ukryty skarb*. Warszawa 1998, s. 16

² D. Jankowski, K. Przyszczypkowski, J. Skrzypczak: *Podstawy edukacji dorosłych*. Poznań 2003, s. 52

³ J. Delors, op. cit., s. 58

stanowią istotny punkt odniesienia w refleksjach nad kształtem edukacji we współczesnym świecie. Delors podkreśla znaczenie każdego z filarów – aby móc kształtować własną ścieżkę zawodową, aby elastycznie reagować na potrzeby rynku oraz podmiotowe wymogi niezbędna jest wiedza, która stanowi stabilny fundament aktywności zawodowej osoby dorosłej. Opanowanie określonego zasobu wiedzy jest niezbędne, aby móc się dokształcać formalnie lub samodzielnie. Delors zauważa, iż zarówno braki wiedzy jak i jej przerost nad kompetencjami może utrudniać aktywność zawodową. Współczesne przemiany społeczne i cywilizacyjne wymuszają na pracownikach szereg umiejętności i kompetencji, które stały się wręcz niezbędne dla prawidłowego funkcjonowania (uczyć się, aby działać). Edukacja permanentna zakłada, iż ustawiczne kształcenie umożliwia nie tylko rozwój intelektualny lub kompetencyjny, ale również osobowy. Uczymy się dla nie tylko dla pracodawcy, ale coraz częściej dla siebie. Poprzez edukację formalną i nieformalną oraz samokształceniową realizujemy aspiracje i cele życiowe niekoniernie związane z aktywnością zawodową (uczyć się, aby być). Delors podkreśla również wagę takich wartości jak tolerancja, wolność, otwartość na drugiego człowieka – nasza aktywność edukacyjną i zawodowa nie jest zawieszona w próżni – uczymy się, pracujemy i żyjemy wśród ludzi. Współdziałając ze sobą jesteśmy w stanie dużo więcej osiągnąć dla siebie i innych (uczyć się, aby działać wspólnie).

W takim ujęciu edukacja to coś więcej niż kursy, certyfikaty i dyplomy, to wielowymiarowy, który ma istotny wpływ na kształt naszego życia. Uczenie coraz częściej we współczesnym świecie staje się więc sposobem na życie, stylem życia, które polega na otwartości, gotowości do zmiany, na aktywnym poszukiwaniu tego, co istotne dla jednostkowego rozwoju. Zdaniem Czerniawskiej, nawet te najbardziej praktyczne i użyteczne funkcje edukacji formalnej polegające bądź na uzupełnianiu wykształcenia, bądź na podnoszeniu kwalifikacji można wprząc w procesy edukacji dla rozwoju.⁴ Dlatego też Czerniawska skłania się ku rozumieniu edukacji dorosłych w kategorii „być” (czyli realizowaniu własnego pomysłu na życie, na udaną karierę przy pomocy własnej aktywności edukacyjnej) niż „mieć” (zdobyć tytuł, papierek). Dorośli dostrzegając własne braki edukacyjne poszukują lub samodzielnie tworzą programy naprawcze, dobierając środki ich realizacji i testując ich skuteczność, zdobywają wiedzę zakresowo i częściowo dopasowaną do swoich potrzeb, funkcjonalną wobec napotkanych problemów, zintegrowaną ze światem życia codziennego.⁵ To właśnie samodzielne uczenie, jest niezwykle skuteczne, gdyż opiera się na wysiłku konkretnych ludzi oraz odpowiada ich potrzebom edukacyjnym, taka wiedza jest zintegrowana z potrzebami dnia codziennego. Dlatego uczący się jest tu podmiotem, to on decyduje, w jakim kierunku będzie przebiegać jego edukacja, to on poszukuje środków do osiągnięcia tego celu, taka edukacja pomaga zarazem zdobyć niezbędne kompetencje, jak i rozwiązywać problemy społeczne, egzystencjalne, zawodowe i osobiste.⁶ Dlatego specyfika edukacji dorosłego polega na tym, iż jest ona podporządkowana jego indywidualnym właściwościom, potrzebom i możliwościom.

Warto jednak zauważyć niejako drugą stronę medalu tego zjawiska. Aktywność zawodowa i edukacyjna z jednej strony jest istotnym źródłem samorealizacji,

⁴ O. Czerniawska: *Uczenie się jako styl życia*. „Edukacja Dorosłych” 1997, s. 10

⁵ J. Delors, op. cit., s. 76

⁶ E. Solarczyk-Ambrozik: *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej: między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*. Poznań 2004

z drugiej zaś stanowi źródło zagrożenia jako efekt niepewności związanej ze zmieniającymi się regułami gry i coraz wyższymi wymaganiami pracodawców, wymuszonymi postępowaniem technologicznym oraz zagrożeniem bezrobociem lub wykluczeniem społecznym. Konsekwencją ustawicznych zmian jest nowa dla osób dorosłych sytuacja ciągłego weryfikowania i oceniania własnej wartości w kontekście wymagań zmiennego rynku pracy.⁷ Growther wskazuje, iż coraz częściej ludzie uczą się nie dlatego, że chcą, ale dlatego, iż wymaga się od nich tego. Przyjmując edukacyjny styl życia popadli w pułapkę ustawicznego kształcenia się, czasowe wstrzymanie aktywności edukacyjnej wzmacnia ryzyko wykluczenia. Uczyć się, aby żyć Delors zamieniło się w uczyć się, aby przeżyć.⁸

Sytuację tą można określić jako paradoksalną, bowiem ci, których wykształcenie znajduje się poniżej pewnego minimum określonego oczekiwaniami społecznymi i którzy w pierwszej kolejności korzystać powinni z edukacji, najrzadziej podejmują tego rodzaju działalność. Z badań wynika, iż najczęściej w sposób permanentny uczą się młodzi mężczyźni z wyższym wykształceniem.⁹ Im niższy jest poziom edukacyjny potencjalnych uczestników edukacyjnych, tym mniejsze szanse aktywności edukacyjnej. Solarczyk-Ambrozik analizuje grupy osób nie podejmujących aktywności edukacyjnej.¹⁰ Za McGivney przytacza podział na następujące grupy społeczne: osoby starsze, bezrobotni o niskim poziomie wykształcenia, bezrobotni absolwenci szkół o niższym szczeblu kształcenia, osoby z dużych miast z obszaru ubóstwa, robotnicy niewykwalifikowani, matki wychowujące małe dzieci, osoby o niskich kompetencjach edukacyjnych. Do najczęstszych przyczyn braku aktywności edukacyjnej należą między innymi: bariery sytuacyjne (brak czasu, wysokie koszty kształcenia, aktualne wyzwania zawodowe), instytucjonalne (marginalizacja osób o niskim wykształceniu, z małych miejscowości, poziom wsparcia finansowego ze strony pracodawcy bądź rodziny) i psychologiczne (umiejętność kontroli, planowania życia, kompetencje edukacyjne).

Można podejrzewać, iż jedną z przyczyn braku aktywności edukacyjnej w wymienionych grupach społecznych będą deficyty zasobów lub wsparcia społecznego. Rozważając problematykę kapitału, można dokonać podziału na kapitał społeczny i indywidualny (ludzki). Kapitałem społecznym mogą być następujące zasoby: sieć powiązań, zaplecze organizacyjne i sprzętowe firmy, możliwość wsparcia przez instytucje publiczne, możliwość kształcenia przez przedsiębiorstwa. Na kapitał indywidualny składa się np wiek, poziom zdrowia, możliwości finansowe, poziom samooceny, poziom IQ, asertywność.¹¹ Delors podkreśla wagę kapitału ludzkiego i jego znaczenie dla postępu gospodarczego - inwestowanie w edukację zwiększa jakość działania, innowacyjność, rozumienie otaczającej rzeczywistości, co w sposób bezpośredni działa jako „*akcelerator wzrostu gospodarczego*”, dlatego też Delors traktuje edukację jako kluczowy czynnik rozwoju.¹² Również Czapiń-

⁷ O. Czerniawska, op. cit., s. 12

⁸ J. Growther: *In and against lifelong learning: flexibility and the corrosion of character*. "International Journal of Lifelong Education" 2004, s. 132

⁹ M. Malewski: *Teorie andragogiczne*. Wrocław 1998, s. 52

¹⁰ E. Solarczyk-Ambrozik, op. cit

¹¹ R. Putnam: *Społeczny kapitał a sukces instytucji*. www.konstytucjonalizm.pl

¹² J. Delors, op. cit., s. 101

ski zawsze podkreśla wpływ edukacji na tworzenie kapitału ludzkiego.¹³ Wykształcenie wpływa na nasze postrzeganie i interpretowanie świata, na naszą motywację oraz umiejętność korzystania z dostępnych zasobów. Bartnicki i Strużyna wyróżnili: kapitał społeczny, jednostkowy oraz organizacyjny. Na kapitał społeczny, składa się:

- kapitał strukturalny (powiązania w sieci, odpowiedniość tych powiązań, osadzenie w rzeczywistości, odpowiedniość organizacji);
- kapitał relacji międzyludzkich (poziom zaufania, normy, zobowiązania, rodzaj identyfikacji);
- kapitał poznawczy (wspólny język, wspólnie podzielane słowniki, odniesienia, opowieści).

Kapitał jednostkowy, rozumiany jest jako:

- kompetentność (wiedza teoretyczna, umiejętności praktyczne, talenty);
- zręczność intelektualna (innowacyjność, zdolność do naśladowania, do zmian, przedsiębiorczość);
- motywacja, zaangażowanie.

Kapitał organizacyjny to:

- struktura wewnętrzna (struktura organizacyjna, systemy działania, kultura organizacyjna);
- struktura zewnętrzna (zasoby rynkowe, powiązania z dostawcami i udziałowcami);
- kapitał rozwojowy (cele i strategie przedsiębiorstwa, organizacja uczenia się i działania przedsiębiorstwa, jego innowacyjność, gotowość do zmian).

Na podstawie przytoczonych koncepcji kapitału społecznego można wyjaśnić, dlaczego określone grupy osób pozostają nieaktywne edukacyjnie, które niejako same wzmagają proces wykluczenia. Młody mężczyzna pracujący w prężnie działającej firmie ma zdecydowanie bardziej dostępne zasoby, kapitał społeczny i indywidualny, oraz poziom wsparcia społecznego niż osoba długotrwale bezrobotna, młoda matka z dwójką dzieci lub osoba o niskich kompetencjach edukacyjnych.

Aktywność edukacyjną osób dorosłych można rozpatrywać również w kategoriach mechanizmów radzenia sobie podejmowanych w celu sprostania wymaganiom zewnętrznym i/lub wewnętrznym. Ten typ aktywności życiowej rozpatrywany jest jako skuteczny mechanizm zorientowany na rozwiązanie problemu: bądź to podniesienie kwalifikacji zawodowych, zaspokojenie aspiracji lub realizacja potrzeby samorealizacji. Wystarczy nadmienić, iż dorośli najczęściej rozpoczynają edukację w tzw. okresach przejściowych, trudnych, adaptacyjnych. Jednym z nich może być np. zmiana pracy, restrukturyzacja zakładu pracy lub pojawienie się dzieci i w związku z tym zwiększenie potrzeb materialnych rodziny. Przyczyną może być również potrzeba refleksji nad swoim życiem, redefinicji celów, które ujawniają się ze zwiększoną siłą w przełomowych okresach życiowych.¹⁴

Często wzrost zainteresowania różnymi formami kształcenia dorosłych wynika z presji społecznej, a ściślej z presji ekonomicznej, dla wielu ludzi zaś kształcenie stało się koniecznością życiową ze względu na niestabilną sytuację na rynku pracy. Uczenie się może też być podejmowane nie ze względu na wewnętrzną po-

¹³ J. Czapiński: *Cywilizacyjna rola edukacji. Dlaczego warto inwestować w wykształcenie*. Warszawa 1996, s. 16

¹⁴ E.H. Erikson: *Dopełniony cykl życia*. Poznań 2002, s. 27

trzebę doksztalcania, ale ze wzgledu na silna presje spoleczna, przy dominujacych motywach zewnetrznych. Jednoczesnie warto zauwazyć, iz ksztalcacy sie napotykaia na wiele trudnoSci organizacyjnych, finansowych, oraz czasowych, z ktorymi musza sie uporać podejmujac aktywnosc edukacyjna. TrudnoSci te obejmuja np adaptacje do zmiany zyciowej jaka jest nowa praca, rozpoczete studia, do wzmozonej aktywnosci zyciowej. Z drugiej strony pojawiaja sie tez takie problemy jak: koniecznosc realizacji dotychczasowych wymagan zawodowych i rodzinnych, koniecznosc lozenia na nauke, podejmowanie samodzielnej pracy poznawczej o charakterze samoksztalcania (korygowanie, swiadome kierowanie wlasna aktywnoscia edukacyjna).

Urbańczyk w swoich pracach dzieli motywy uczenia się osób dorosłych na następujące: wśród motywów uczenia się wyróżnia: motywy natury praktycznej (uczę się, bo muszę), natury społecznej (uczę się, bo dzięki temu jestem lepszy, umiem pomagać, lepiej funkcjonuje w grupie) oraz intelektualnej (uczę się, bo chce wiedzieć).¹⁵ Kargul określa, w jaki sposób rynek pracy wpływa z jednej strony na jakość usług, z drugiej zaś na rodzaj tych ofert, w gospodarce rynkowej to pracodawca określa, jakie umiejętności i kwalifikacje musi posiadać pracownik, a zdobycie ich musi zapewnić system oświaty dorosłych. Przy okazji Kargul opisuje sytuację występującą obecnie powszechnie w oświacie dorosłych, której głównymi odbiorcami są „biorcy dyplomów”, czyli osoby dorosłe, pracujące, którym dyplom gwarantuje tymczasową stabilizację w zawodzie oraz awans materialny. Są to osoby, które często bezrefleksyjnie opanowują materiał, tylko po to, aby uzyskać istotny dla nich cel, czyli dyplom. Kargul zauważa, iż istnieją również grupy osób, które scharakteryzował jako „doskonające się w zawodzie” oraz „uczące się dla siebie”, jednak jak wynika z obserwacji badacza są to grupy nieliczne, często dotycząca osób, które w jakimś stopniu zakończyły karierę zawodową i dysponują znacznymi zasobami czasu wolnego oraz określonymi aspiracjami edukacyjnymi.¹⁶ Również Aleksander wśród motywów podejmowania edukacji przez osoby dorosłe podaje, iż najczęściej występującym w grupie badawczej motywem był przymus (24,4%) wynikający z wymagań kwalifikacji ustalonych przez określone akty prawne nakładające na pracownika odbywanie okresowego doksztalcania i doskonalenia zawodowego, konieczność uzupełnienia wiedzy oraz umiejętności zawodowych wynikającej z postępu technologicznego i informacyjnego (20,9%), ambicje, chęć bycia lepszym (14,1%), zainteresowania związane z pracą zawodową (9,4%), dążenie do awansu zawodowego (8,9%), wewnętrzna potrzeba zdobywania wiedzy i umiejętności (7,0%), dążenie do osiągania lepszych wyników w pracy, dążenie do bycia lepszym pracownikiem (6,8%).¹⁷

Kobieta a edukacja

Trudna sytuacja na rynku pracy wpływa na fakt, że coraz większa liczba dorosłych, w tym kobiet, doksztalca się, zdobywa nowe kwalifikacje zawodowe już po założeniu rodzin. I tak oprócz pełnionych ról rodzinnych i zawodowych przyjmują na siebie jeszcze jedną rolę ucznia. Kobiety zamężne coraz częściej podejmują świadomie trud uczenia się, zdobywania nowych umiejętności. Pełnienie roli ucznia przez kobiety (matki i żony) aktywne zawodowo uwalnia je od rutyny dnia codzien-

¹⁵ F. Urbańczyk: *Dydaktyka dorosłych*. Wrocław 1995, s. 94

¹⁶ J. Kargul: *Źródła i tendencje rozwojowe edukacji dorosłych*. „Edukacja Dorosłych” 1996, s. 39

¹⁷ T. Aleksander: *Optymalizacja pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych*. Kraków 1998, s. 48

nego, stwarza im możliwość rozwoju umacnia poczucie własnej wartości. Bardzo różnorodne spektrum obserwujemy także w zakresie przyczyn i motywów dalszego kształcenia się. Najczęściej ich katalizatorem są warunki zewnętrzne, w których przyszło żyć badanym kobietom – troska o zajmowane stanowisko, utrata dotąd zajmowanego stanowiska, problemy finansowe, które skłaniają do zmiany zawodu lub chęć zdobycia dodatkowych kwalifikacji. Nie bez znaczenia są też zainteresowania oraz świadomość, że mieniające się otoczenie wymaga działań, także edukacyjnych, pozwalających na nadążanie za nimi.

Z badań przeprowadzonych przez Malewskiego jasno wynika, iż najczęściej i najchętniej w procesach edukacyjnych przeznaczonych dla osób dorosłych uczestniczą młodzi mężczyźni pracujący w prywatnych firmach.¹⁸ Również Solarczyk, Jagielska oraz Mądraszek uważają, iż płeć osób dorosłych dokształcających się ma istotne znaczenie dla charakteru podejmowanej aktywności edukacyjnej: kobiety o ile nie zostały zmuszone przez sytuację, szefa, wymogi prawne, rzadko podejmują naukę z własnej inicjatywy.¹⁹ Respondentki w badaniach podawały następujące powody takiego stanu rzeczy: brak środków finansowych, negatywny stereotyp dotyczący własnego wieku, czyli przeświadczenie, iż kobieta jest za stara na podejmowanie edukacji, konieczność zapewnienia opieki dzieciom, braku czasu, niska samoocena, negatywna postawa współmałżonka wobec edukacji żony. Warto też podkreślić, iż podejmowanie edukacji przez żonę i matkę wymaga adaptacji całej rodziny – przeorganizowania funkcjonowania całej rodziny, od sposobów spędzania wolnego czasu, po nowe zasady gospodarowania wydatków i nowy podział obowiązków. Istotną zmienną okazał się styl bycia między partnerami życiowymi, im bardziej mąż uczestniczył w życiu rodziny, tym więcej wsparcia otrzymywała kobieta ucząca się i pracująca zawodowo, czyli łącząca role matki, żony, pracownika i ucznia.

Kolejne badania nad motywacją kobiet podejmujących aktywność edukacyjną przeprowadziła Juraś-Krawczyk – głównymi motywami podjęcia nauki przez kobiety było dążenie do podniesienia własnych kwalifikacji, poprawa sytuacji materialnej, pragnienie awansu oraz zagrożenie utratą pracy.²⁰ Autorka konkluduje, iż wszystkie te motywy dotyczą bezpośrednio życia zawodowego (i tylko pośrednio) osobowego i społecznego. Z badań przeprowadzonych przez Wesołowską, która starała się określić poziom świadomości edukacyjnej²¹ wśród kobiet uczących się wynika, iż wszystkie badane przez autorkę kobiety posiadały trzy pierwsze aspekty świadomości, w najmniejszym stopniu była u nich rozwinięta wiedza o samym sobie, refleksja nad sobą. Dla wielu kobiet powrót do nauki oznacza samorozwój, podję-

¹⁸ M. Malewski, op. cit., s. 53

¹⁹ H. Solarczyk, A. Jagielska, D. Modraszek: *Doświadczenia edukacyjne kobiet - wyniki badań*. W: E.A. Wesołowska (red.): *Doświadczenia edukacyjne kobiet w Polsce i Niemczech*. Toruń 2002, s. 115

²⁰ B. Juraś-Krawczyk: *Kobieta zamężna w roli ucznia dorosłego*. „Edukacja Dorosłych” 2000, s. 54

²¹ „Na świadomość edukacyjną kobiet składa się: (a) wiedza kobiet o roli i znaczeniu nauki w życiu współczesnego człowieka, wiedzę o jej wpływie na własną biografię (...), (b) gotowość do ciągłego uzupełniania wiedzy, polega ona również na wypracowaniu sobie nawyków uczenia się i uzupełniania wiedzy, zdobywania nowej - rozszerzającej własne horyzonty, (c) rozumienie i akceptowanie nauki i wiedzy jako uniwersalnej wartości każdego człowieka, warunek jego rozwoju indywidualnego i zbiorowego, a także konieczność jej posiadania i ciągłego rozwijania, aby egzystować we współczesności z jej dynamicznymi przemianami we wszystkich obszarach życia, (d) to także wiedza o sobie samym, o własnych możliwościach i ograniczeniach (...)” za: E.A. Wesołowska: *Kobieta a edukacja dorosłych*. Warszawa 2001, s. 83

cie nowej aktywności życiowej. Nauka nadaje ich życiu inny wymiar (niezwiązany z domem i pracą), jest to dla nich sposób na udowodnienie sobie, że jest się osobą wartościową, mądrą, zaradną i samodzielnią. Podjęcie nauki pozwalało im na odbudowanie lub zwiększenie poczucia własnej wartości. Dla wielu podjęta edukacja jest okazją wyrwania się lub odseparowania od trudnej sytuacji rodzinnej, próbą nabrania dystansu do życia codziennego, próbą usamodzielnienia się). Przez część kobiet nauka jest postrzegana jako instrument, narzędzie do przemiany życia i tożsamości.²² Większość kobiet aktywnych zawodowo dąży do tego aby realizować model życia godzący życie rodzinne z pracą (model życie i praca), w przeciwieństwie do modelu praca i życie, który najczęściej jest wymagany na stanowiskach menedżerskich.

Juraś-Krawczyk dzieli bariery utrudniające kobietom ponowne podjęcie nauki na bariery natury ogólnej (ograniczenia związane z życiem rodzinnym, brak kwalifikacji i doświadczenia zawodowego, problemy z zapewnieniem opieki dzieciom, brak wsparcia ze strony rodziny, brak pieniędzy na szkolenie, presja lub postawa zniechęcenia ze strony otoczenia), bariery dyspozycyjne (czyli brak motywacji, brak zaufania we własne możliwości, brak wiary w siebie, w swoją inteligencję, brak jasnego poczucia celu, poczucie winy najczęściej związane z zaniedbywaniem obowiązków domowych, relacji z mężem) oraz bariery strukturalne (dotyczące braku pracy, pomocy naukowych, informacji o możliwościach edukacyjnych, brak doradztwa oraz sieci wsparcia).²³ Czerniawska wyróżnia trzy rodzaje postaw rodziny wobec uczących się, które wpływają, a niekiedy wręcz determinują przebieg edukacji kobiety: postawa pozytywnie aprobująca (gdzie kobieta jest zachęcana, dopingowana, doznaje czynnej pomocy, wyraża się ona w przejmowaniu części obowiązków²⁴, wspieraniu, zachęcaniu do intensywniejszej aktywności edukacyjnej), postawa przyzwalająca (gdzie rodzina ani nie robi trudności, ani nie dopomaga w realizacji zamiarów edukacyjnych, jak i również w wypełnianiu obowiązków domowych poza akceptacją faktu, iż kobieta w wolnym czasie dokształcać się.) oraz postawa negatywna. Ta ostatnia postawa stosunkowo rzadko występuje wśród rodzin kobiet uczących się – kobiety te zazwyczaj szybko rezygnują lub w ogóle nie podejmują działań edukacyjnych ze względu na brak wsparcia i zrozumienia ze strony rodziny.

Na podstawie przeprowadzonych badań zostały wyodrębnione trzy typologie zachowań kobiet dotyczące łączenia ze sobą obowiązków osoby uczącej się, żony i matki. Do pierwszej grupy należały kobiety, które próbowały jak najefektywniej łączyć życie rodzinne i edukację, postrzegały one siebie i swoje środowisko jako całość, jedność, nie potrafiły rozgraniczyć podejmowanej aktywności rodzinnej, edukacyjnej i zawodowej. Kobiety w tej grupie były w największym stopniu narażone na konflikty z otoczeniem, rodziną, bo próbowały włączać w partnerów w swoje życie uniwersyteckie, próbowały wykorzystywać nabytą wiedzę i doświadczenia

²² H. Solarczyk, A. Jagielska, D. Modraszek, op. cit., s. 132

²³ B. Juraś-Krawczyk, op. cit., s. 61

²⁴ Ciekawej analizy dokonała autorka: poprosiła o scharakteryzowanie obowiązków, które po podjęciu przez badane nauki przejęła rodzina a w szczególności mąż, a które pozostały jej obowiązkami. Mężowie generalnie przejęli część obowiązków związanych z zakupami (najczęściej), sprzątnięciem, zmywaniem oraz praniem. Żaden z mężów nie przejął obowiązku prasowania. Wśród obowiązków dotyczących zajmowania się dziećmi to mężowie najczęściej wzięli na siebie spacer, pozostawiając żonie pomoc w lekcjach, kąpanie oraz czytanie bajek i usypianie

edukacyjne w życiu domowym, utrzymywały kontakty towarzyskie z innymi studentkami. Druga grupa kobiet charakteryzowała się dążeniem do rozdzielenia życia domowego, zawodowego oraz uniwersyteckiego, działały w dwóch odrębnych rolach: matki i żony oraz studentki, kobiety niejako prowadziły podwójne życie, obowiązki akademickie nie miały bezpośredniego wpływu na życie rodzinne. Starły się rolę ucznia realizować w swoim czasie wolnym, tak aby życie rodziny pozostało niezmienione. I trzecia grupa to kobiety, które decydowały się łączyć tylko niektóre aspekty życia rodzinnego i akademickiego. Na przykład spotykały się w swoim wolnym czasie z koleżankami ze studiów, albo uczyły się, gdy mąż był na spacerze z dzieckiem. W świetle wspomnianych badań wydaje się, że jest to najbardziej efektywna strategia z punktu widzenia funkcjonowania kobiety w kilku rolach społecznych jednocześnie.²⁵

Podsumowując, warto zadać sobie pytanie, dlaczego sytuacja edukacyjna kobiet jest tak szczególna - jak wynika z badań kobiety zazwyczaj otrzymują mniej wsparcia (mężczyzna jako żywiciel rodziny lub główny jest bardziej wspierany), mają więcej życiowych ról do wypełnienia, często warunkiem podjęcia nauki, jest wywiązywanie się z obowiązków domowych w niezmienionej formie. Dlatego podjęcie nauki stanowi dla kobiety ogromne wyzwanie, związane ze zmianą stylu życia oraz przeznaczaniem ogromnego wysiłku na łączenie ról, obowiązków.

²⁵ E.A. Wesolowska: *Kobieta a edukacja dorosłych*. Warszawa 2001, s. 85