

FERGAL FINNEGAN, TED FLEMING,

Uniwersytet w Maynooth, Irlandia

EWA KURANTOWICZ, ADRIANNA NIZIŃSKA

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

Uczenie się i uznanie. Doświadczenia studentów i badaczy w projekcie RANLHE

Dorośli, którzy ponownie zetknęli się z procesem uczenia się, często wyrażają głęboką satysfakcję z tego doświadczenia, opowiadając badaczom o wzroście pewności siebie i większym poczuciu własnej wartości. Na czym to polega i jak się wyraża? Czy zdolność do autorefleksji oznacza lepsze kwalifikacje na rynku pracy, pomyślne przystosowanie się do społecznych norm, które często są zróżnicowane z uwagi na klasy i płeć, czy może przyjmują postać refleksyjnego indywidualizmu? Być może jest to tylko kolejny dowód na obecność języka terapii w społeczeństwie? Czy wzrost poczucia własnej wartości studentów nietradycyjnych jest wyrazem „emancypacji naiwnej”, polegającej na zaspokojeniu własnych aspiracji i dobrym przystosowaniu się do potrzeb rynku pracy (Stańczyk 2008, s. 245), czy też emancypacji rzeczywistej, bazującej na dysonansie poznawczym i rozwoju kompetencji interpretacyjnych jednostki (tamże, s. 246).

Częste odwoływanie się do „poczucia własnej wartości” w wywiadach przeprowadzanych ze studentami w badaniach finansowanych przez UE na temat dostępności i retencji nietradycyjnych studentów w szkolnictwie wyższym (RANLHE 2009) oraz poszukiwanie właściwych temu studium (SCUTREA 2009) kategorii pojęciowych, zmusiło nas do ponownego zastanowienia się nad znaczeniem tego „refrenu” pojawiającego się we wszystkich wypowiedziach studentów nietradycyjnych bez względu na kulturowy kontekst życia respondentów. W artykule prezentujemy podstawowe

założenia projektu RANLHE i staramy się empirycznie zgłębić znaczenia takich (samo)obserwacji i (auto)refleksji dokonywanych przez studentów w trakcie edukacji. Analizy będą przeprowadzone z punktu widzenia pedagogiki krytycznej. W ostatniej części artykułu oddajemy głos osobom badanym – studentom nietradycyjnym.

RANLHE – projekt badawczy

Obserwowany w ostatnim czasie wzrost zainteresowania problematyką szkół wyższych można wiązać ze zjawiskiem eksplozji edukacyjnej w naszym społeczeństwie, jakiej świadkami jesteśmy w ostatnich latach. Rosnąca popularność studiów zaocznych (zarówno w uczelniach państwowych, jak i niepaństwowych) stwarza szczególnie dogodne warunki do prowadzenia ważnych z punktu widzenia polityki europejskiej badań koncentrujących się na tzw. studentach nietradycyjnych. Badania w tym zakresie są realizowane w ramach projektów będących owocem kooperacji pomiędzy uniwersytetami europejskimi.

Przykładem takiej współpracy jest projekt RANLHE (*Retention and Access: Experiences of Non-Traditional Learners in Higher Education*)¹ skupiający się na dialektyce uczenia się studentów nietradycyjnych. Pojęcie *studenci nietradycyjni* wypracowane zostało w trakcie wcześniejszych projektów, także zogniskowanych wokół problematyki szkoły wyższej². Określa ono grupę nowych, dojrzałych studentów podejmujących kształcenie akademickie bez uprzednich doświadczeń w tym obszarze. Ich uczestnictwo jest ograniczane wiekiem, a w konsekwencji, innymi ważnymi czynnikami strukturalnymi. Młodszy studenci nietradycyjni to ta grupa badanych, która stanowi pierwsze pokolenie w swoich rodzinach pochodzenia, uczestniczące w kształceniu wyższym.

Projekt RANLHE wpisuje się w kontekst wzrastającego zainteresowania polityką rozszerzania uczestnictwa edukacyjnego na poziomie wyższym w krajach europejskich. Kwestią kluczową dla tej polityki jest zapewnianie równego, sprawiedliwego dostępu do kształcenia wyższego oraz wspomaganie uczenia się studentów pochodzących z grup słabo reprezentowanych lub społecznie wykluczonych. Stąd tak istotna dla projektu koncentracja na badaniu czynników, które wzmacniają lub ograniczają: dostępność, utrzymanie się w edukacji (*retention*) oraz stan odpadu/odsiewu szkolnego (*drop-out*) wśród studentów nietradycyjnych w szkołach wyższych. W projekcie

¹ Dostęp do kształcenia i zatrzymanie w systemie: doświadczenia nietradycyjnych studentów szkół wyższych.

² Mowa tu m.in. o projektach LIHE (*Learning in Higher Education*) i PRILHE (*Promoting Reflective Independent Learning in Higher Education*), realizowanych przez zespoły badawcze o zbliżonym składzie osobowym.

bierze udział osiem uniwersytetów z Irlandii, Hiszpanii, Polski, Szwecji, Wielkiej Brytanii, Szkocji i Niemiec.

Główne cele projektu RANLHE³ to:

- identyfikacja czynników wpływających (pozytywnie i negatywnie) na dostęp do kształcenia wyższego, utrzymanie się w systemie edukacyjnym i ukończenie studiów w odniesieniu do studentów nietradycyjnych (pochodzenie robotnicze, płeć kulturowa, pochodzenie etniczne);
- wzrost wiedzy i lepsze zrozumienie czynników wzmacniających i osłabiających konstruowanie tożsamości edukacyjnej studentów nietradycyjnych, wspomagającej procesy uczenia się oraz wpływ tych czynników na możliwość ukończenia studiów (badania interdyscyplinarne);
- identyfikacja kulturowych, instytucjonalnych i politycznych procesów wspomagających lub hamujących ukończenie studiów, z uwzględnieniem subkultur dyscyplinarnych;
- identyfikacja i teoretyzacja strukturalnej, kulturowej i jednostkowej dialektyki uczenia się oraz regulujących ją czynników zlokalizowanych w życiu codziennym studentów (w oparciu o pogłębione badania biograficzne);
- ocena korzyści płynących z kształcenia wyższego (zarówno dla jednostki, jak i dla społeczeństwa) bez względu na ukończenie studiów;
- krytyczna analiza tezy, iż więcej negatywnych konsekwencji ma porzucenie studiów aniżeli rezygnacja z podjęcia studiów;
- refleksja nad implikacjami studiowania dla rozwoju polityki edukacyjnej i praktyki oświatowej w Europie w odniesieniu do zwiększania uczestnictwa w edukacji, promowania idei całożyciowego uczenia się oraz wzmacniania doświadczeń edukacyjnych studentów pochodzących ze środowisk słabo reprezentowanych w kształceniu wyższym albo środowisk marginalizowanych;
- promowanie wyników badań poprzez regionalne warsztaty, konferencje krajowe i zagraniczne oraz publikacje adresowane do praktyków, nauczycieli akademickich i twórców polityki edukacyjnej.

Troska – uznanie – uczenie się

Zajmując się ideami Jürgena Habermasa (Fleming 2009; Murphy, Fleming 2006), intuicyjnie wyczuliśmy, że istnieje związek pomiędzy teorią przywiązania J. Bowlby'ego a teorią działania komunikacyjnego J. Habermasa. Pierwsza z nich

³ Więcej szczegółów na temat założeń i realizacji projektu oraz członków zespołu na stronie: <http://www.ranlhe.dsw.edu.pl>

kładzie nacisk na wzajemne i bliskie relacje między troską a poczuciem bezpieczeństwa, druga podkreśla imperatyw angażowania się jednostek w egalitarne, wolne i demokratyczne dyskursy. Proponujemy wyjść od koncepcji Axela Honnetha – ucznia J. Habermasa. Rozwija ona debatę między dwiema wymienionymi teoriami, a jej ustalenia mogą być wykorzystane w badaniu, analizach i interpretacji narracji nietradycyjnych studentów.

Obecna praca A. Honnetha nad rozwinięciem teorii uznania ma na celu próbę zarówno dalszego rozwoju teorii krytycznej, jak i przemyślenia, w jaki sposób struktura i działanie są ze sobą powiązane. Główne spostrzeżenie J. Habermasa i innych mówiące o tym, że rozwój człowieka może nastąpić tylko intersubiektywnie, zostało rozszerzone przez A. Honnetha. Kładzie on nacisk na kluczową rolę uznania i szacunku w tym procesie. Szacunek zajmuje fundamentalne miejsce w teorii działania komunikacyjnego J. Habermasa, a zakłócenia w komunikacji są przejawem braku szacunku. Dla A. Honnetha potrzeba i pragnienie uznania są ważniejsze niż komunikacja, a jego teoria polega na umniejszeniu rangi kognitywnej racjonalności, domagając się, by

teoria krytyczna koncentrowała się na terminie, który ma charakter zdecydowanie subiektywny, nieekonomiczny, psychologiczny i kulturowy (Alexander, Pia Lara 1996, s. 129).

A. Honneth utrzymuje, że projekt filozofii emancypacyjnej (*emancipatory philosophy*) musi być stworzony całkowicie od nowa. Rozwiązanie, które on proponuje, polega na uwypukleniu teorii intersubiektywności i „walki o uznanie” jako kluczowych punktów odniesienia do dalszych rozwinięć teorii krytycznej. Pogląd ten A. Honneth uzasadnia w następujący sposób:

rozwój życia społecznego jest regulowany imperatywem wzajemnego uznania. Jednostka ludzka może nawiązać praktyczną relację ze sobą tylko wtedy, kiedy nauczy się postrzegać siebie z normatywnej perspektywy partnera – drugiej osoby, podczas interakcji społecznej do niej adresowanej (Honneth 1995, s. 92).

W związku z tym, aby człowiek mógł stworzyć owocną relację z samym sobą (tożsamość), wymagane jest intersubiektywne uznanie własnych umiejętności i osiągnięć. Jest to fundament moralnej świadomości człowieka i społeczeństwa jako całości. Ludzie rozwijają swoją moralność w kontekście informacji zwrotnych (pozytywnych i negatywnych), które otrzymują od innych ludzi w trakcie walki o uznanie. A. Honneth twierdzi, że walka o uznanie, oparta na potrzebie poczucia własnej wartości i doświadczeniu braku szacunku, przyczynia się również do wyjaśnienia rozwoju społecznego.

To dzięki motywowanym moralnie walkom grup społecznych i ich zbiorowemu wysiłkowi, aby ustanowić, instytucjonalnie i kulturowo, rozszerzone formy uznania – następuje normatywnie kierunkowa zmiana społeczeństw (tamże).

Teorię uznania A. Honnetha wyróżnia szeroki zakres zasobów intelektualnych, które autor wykorzystuje do rozwinięcia swojego modelu. Nacisk, jaki kładzie on na trwałe znaczenie nadziei na emancypację, jest częścią składową teorii społecznej.

Jako punkt wyjścia swojej teorii uznania A. Honneth wykorzystuje wczesne pisma Hegla z czasów Jeny. Jesteśmy świadomi – przestrzega J. Szacki – trudności i niebezpieczeństw w

„przekładaniu” Hegla na język potoczny lub obcy mu język innych kierunków filozoficznych, co oznacza zwykle zagubienie treści stanowiących o oryginalności tego filozofa. Wiele jego sformułowań traci sens poza swoim pierwotnym kontekstem (Szacki 2002, s. 197).

Jednak podjęta w artykule próba zaprezentowania teorii uznania wymaga od nas zmierzenia się z tym ryzykiem. Tym bardziej że główni aktorzy debaty o redystrybucji i uznaniu tak opisują znaczenie uznania:

„Uznanie” jest słowem kluczem naszych czasów. Ta szacowna kategoria filozofii heglowskiej, reanimowana niedawno przez filozofów polityki, okazuje się pojęciem centralnym w próbach konceptualizowania dzisiejszych walk wokół tożsamości i różnicy (Fraser, Honneth 2005, s. 23).

Hegel postrzega intersubiektywną naturę formowania się tożsamości jako taką, która powstaje w kontekście relacji osoby lub w kontekście sposobów, w jakie inne osoby postrzegają nasze *ja (self)*. Intersubiektywne formowanie się tożsamości występuje przede wszystkim w rodzinie, społeczeństwie i w państwie. Każde z tych miejsc odpowiada poziomowi relacji w stosunku do *ja*. Według Hegla nie stajemy się moralni w wyniku boskiego objawienia, ale w kontekście pozytywnej i negatywnej informacji zwrotnej uzyskiwanej w trakcie walki o szersze, społeczne sfery uznania.

Opierając się na Heglu, A. Honneth twierdzi, że we współczesnym społeczeństwie istnieją trzy wyróżniające się porządki uznania: sfera potrzeb (miłość i troska), sfera prawa (równość wobec prawa, równość godności, szacunek dla autonomii) i sfera kooperacji społecznej (wkład pracy w życie społeczne) (Bobako 2005, s. 16–17). Ich rozwój jest bardzo ważny dla zrozumienia dynamiczności i historycznej ewolucji kapitalizmu i współczesności, gdyż wskazuje, że podstawą postępu moralnego współczesnego społeczeństwa są procesy indywidualizacji (artykulacja siebie/ja, wszystkich komponentów osobowości) i inkluzji (przyznanie coraz większej liczbie podmiotów statusu pełnoprawnych członków społeczeństwa) (tamże). Każda sfera społeczna charakteryzuje się różnymi formami potrzeb i oczekiwań uznania. Uznanie, które jest potrzebą indywidualną a jednocześnie społeczną, wymaga zapewnienia miłości w najbliższej międzyludzkiej sferze osobie tego potrzebującej – dzięki temu może ona rozwinąć pewność siebie; uznanie autonomicznych praw osoby, która ma do nich prawo, stanowi podstawę szacunku dla samego siebie; a pomyślnie ukształtowanie się współpracującego obywatela społeczeństwa, którego wysiłki są doceniane przez spo-

łeczeństwo, jest niezbędne do zbudowania poczucia własnej wartości (za: Fraser, Honneth 2005, s. 161).

Trzeba tu podkreślić, że nie jest to tylko adaptacja Hegla na potrzeby XXI wieku. Ta teoria ma kilka warstw znaczeniowych, opiera się na pracach G.H. Meada oraz na psychologicznej teorii relacji (*the object relations psychology*) opracowanej przez D. Winnicotta, jak również mniej bezpośrednio – na nowym wykorzystaniu genealogii współczesności M. Foucaulta. Tabela 1 jest próbą wykazania pewnej ciągłości w korzystaniu z kategorii uznania.

Tabela 1. Formy odnoszenia się do *ja* A. Honnetha w powiązaniu z teorią G. Hegla

Hegel	Konteksty, w których następuje rozwój sposobów odnoszenia się do siebie (lub formy społecznej organizacji)	Formy odnoszenia się do siebie/ja (fazy rozwoju tożsamości)	Zdolność do...	Zadanie dla...
Rodzina (miłość)	Relacje przyjaźni i miłości	<i>Self-confidence</i> Pewność siebie	Troski	Rodziców, opiekunów
Społeczeństwo cywilne, polityczne, obywatelskie (prawa i interesy)	Uznanie autonomii osoby i jej praw	<i>Self-respect</i> Szacunek dla samego siebie	Uznania praw	Szkoły
Państwo (solidarność i uznanie przez pracę) lub, jak uznaje Honneth, każda inna wspólnota/społeczność wytwarzająca poczucie przynależności	Realizacja tych wolności i autonomii przez pracę lub bycie docenionym przez wspólnotę za wkład, jaki do niej wnosimy	<i>Self-esteem</i> Poczucie własnej wartości	Uznania udziału/wpływu/znaczenia innych	Społeczeństwa (w tym edukacji dorosłych i szkolnictwa wyższego)

Według A. Honnetha pierwszą z trzech form relacji jest pewność siebie, która powstaje i rozwija się w związkach przyjaźni i miłości oraz opiera się na prawie do istnienia. Jeśli osoba doświadcza miłości, to może rozwinąć uczucie kochania siebie i innych. Tożsamość może być uformowana dzięki otrzymywaniu uznania od innych. W trakcie tego procesu jednostki ludzkie kształtują siebie jako odrębne od innych. Bez tej szczególnej relacji z inną osobą nie jest możliwe uświadomienie sobie własnej wyjątkowości i swoich indywidualnych, wyjątkowych cech charakteru. W ten sposób kształtuje się pozytywny wizerunek własnych umiejętności.

Drugi typ relacji ze sobą charakteryzuje się szacunkiem dla samego siebie. Osoba w społeczności posiadającej prawa otrzymuje uznanie jako osoba dojrzała moralnie i prawnie. Kiedy osoba otrzymuje uznanie, jest ona akceptowana jako autonomiczna jednostka, która ma prawo, a także niezbędne zdolności do brania udziału w dysku-

sjach i debatach odpowiednich instytucji, tj. państwa i organizacji społecznych. Poprzez uświadomienie innym ludziom, że mają prawa, okazywany jest im szacunek. Bez praw nie ma szacunku. Dla niektórych, np. dla Kanta, stworzenie autonomicznej osoby jest głównym celem edukacji. Dzięki traktowaniu osoby jako dojrzałej możliwe jest stworzenie relacji szacunku dla samego siebie. Ceną, którą płaci się za brak takiego uznania, jest brak autonomii.

Jednakże, według A. Honnetha, nie jest to najwyższa forma uznania. Brakującym ogniwem do osiągnięcia przez osobę autonomii poprzez pracę oraz jej dylematem jest to, czy społeczność uzna jej wkład pracy. Doświadczenie uznania prowadzi tu do takiej formy relacji z samym sobą, którą A. Honneth nazywa poczuciem własnej wartości. Ludzie z wysokim poczuciem własnej wartości odwzajemnią wspólne uznanie wzajemnego wkładu na rzecz społeczności oraz lojalność i solidarność, które są tego wynikiem (Honneth 2007, s. 139).

Tylko poprzez kierowaną przez siebie i autonomiczną pracę człowiek może doświadczyć własnej wolnej woli. I tylko wtedy, kiedy zaczyna się wypracowywać własną wolną wolę dla wspólnego dobra, człowiek może być szanowany w społeczności (lub w państwie – według Hegla). Poczucie własnej wartości oznacza postrzeganie własnej pracy jako zauważonej i wywołującej uznanie (Huttunen 2007, s. 426). W ten sposób jednostka staje się uznana jako osoba, której umiejętności stanowią fundamentalną wartość dla konkretnej społeczności (Honneth 1997, s. 20). To wzajemne uznanie siebie nawzajem poprzez pracę przekształca się w silne poczucie solidarności w społeczności, a wysoko uznani ludzie stają się wysoko umotywowani. Ludzie uczą się poczucia własnej wartości od społeczeństwa, jeśli ich działania współgrają ze społeczeństwem, a społeczeństwo daje im podstawę do stania się jego wartościowymi członkami.

Tabela 2. Formy odnoszenia się do siebie i formy uznania według A. Honnetha

Formy odnoszenia się do siebie/ja	Formy uznania	Formy braku szacunku i uznania	Komponent osobowości
<i>Self confidence</i> Pewność siebie	Rodzicielska pewność przywiązania; miłość i troska	Zaniedbania, nadużycia, zaniedbanie emocjonalne	Integralność psychofizyczna i zaburzenia psychologiczne
<i>Self-respect</i> Szacunek dla samego siebie	Ustanowione prawa	Naruszenie praw, praw obywatelskich, praw człowieka, praw pracowniczych	Spółeczna integracja i przedmiotowe traktowanie
<i>Self-esteem</i> Poczucie własnej wartości	Społeczności praktyki, szacunek i solidarność	Znęcanie się, ignorowanie, wykluczanie, ciągle, negatywne informacje zwrotne	Honor, godność

Istnieją również trzy odpowiednie formy braku szacunku. Oczywiście jest, że jeśli dziecko jest zaniedbywane i upokarzane, to może stracić pewność siebie. Jeśli ludziom

odmawia się obywatelstwa lub praw, ich szacunek do samych siebie cierpi i w końcu – jeśli czyjś sposób życia nie jest uznany lub szanowany – spada jego poczucie własnej wartości. Z tego powodu ubliżanie, obrażanie i ignorowanie ludzi będzie nie tylko niesprawiedliwością (zrani ludzi i odmówi im ich praw obywatelskich), ale również naruszy ich rozumienie siebie oraz ich tożsamość. Jeśli, na przykład, ktoś otrzymuje informację zwrotną tylko wtedy, kiedy popełnia błąd, jego poczucie wartości nie będzie rosnąć. Obrzucanie błotem i inne formy upokarzania bardzo często wynikają z niskiego poczucia własnej wartości spowodowanego ubliżaniem.

Uczenie się jako walka o uznanie. Narracje studentów nietradycyjnych

W tej części przedstawione zostaną dwie przykładowe historie studentów nietradycyjnych z Polski i Irlandii, wykazujące zasadność i teoretyczną nośność koncepcji A. Honnetha w odniesieniu do problematyki uczenia się nietradycyjnych studentów dorosłych w szkołach wyższych w Europie. Pierwszy przykład to historia polskiej studentki.

Paula jest trzydziestokilkuletnią studentką zaocznych studiów licencjackich; reprezentuje pierwsze pokolenie studiujących w swojej rodzinie. Mieszka w małym miasteczku wraz z rodzicami i jedenastoletnim synem, od niedawna jest rozwiedziona. Były mąż przez cały okres trwania małżeństwa miał problemy z hazardem, doprowadzając nie tylko do rozpadu małżeństwa, ale też do poważnych kłopotów finansowych całej rodziny. Ciągłe awantury odbiły się na zdrowiu kobiety (nerwica) i jej syna, u którego wzmogły się ataki padaczki. Po rozpadzie małżeństwa Paula przeniosła się wraz z synem do domu rodziców, by sprawować opiekę nad chorym na raka ojcem.

Ma dość spore, choć nie zawsze prowadzące do sukcesu doświadczenia edukacyjne związane z kształceniem wyższym: studiowała finanse na poziomie licencjackim, jednak już na początku nie poradziła sobie z matematyką i statystyką. Studia porzuciła po pierwszym semestrze i przeniosła się do pomaturalnego studium hotelarskiego, które z sukcesem ukończyła i przez kilka lat pracowała w tej branży. W 2007 roku zdecydowała się na licencjackie studia pedagogiczne ze specjalnością poradnictwo, które podjęła w jednej z dolnośląskich uczelni wyższych. Otrzymała tu sporą pomoc, której bardzo wtedy potrzebowała:

Miałam problemy takie, no i mam do tej pory... osobiste, jeśli chodzi o byłego męża ... Takie właśnie w domu problemy różne, chodziłam wtedy często do psychologa i tak dalej, no i teraz jeszcze to mimo wszystko ciągnie się za mną bardzo mocno. Ja jestem osobą otwartą raczej, natomiast bardzo dużo przeżyłam takich

nieprzyjemnych zdarzeń, (...), ale kiedyś rozmawiałam z Panią X (wykładowca) i powiedziałam jej o swoich problemach i skierowałam mnie do doradcy... do Pani Y. I miałam z nią rozmowę i bardzo dużo ciepła, wsparcia, no i dzięki temu właśnie ostatnio byłam na rozmowie kwalifikacyjnej i dostałam pracę (...) powiem szczerze, że naprawdę pomoc tutaj jest duża i cieszę się jeśli chodzi o te studia i na pewno to jest ten kierunek, który chcę robić.

Te doświadczenia są radykalnie odmienne od tych, które Paula pamięta ze swojej wcześniejszej edukacji. Była dobrą uczennicą i nie miała kłopotów z uczeniem się, ale nie uzyskała akceptacji grupy rówieśniczej i była prześladowana w szkole. Wpłynęło to na jej postawę, a także na uczenie się, akceptacja stała się ważniejsza od ocen:

Na pierwszym roku miałam bardzo wysokie oceny, celujące, bardzo dobre, świadectwo z czerwonym paskiem no i powiem szczerze, że tak nie byłam lubiana przez to (...) Natomiast potem chciałam się wpasować w grupę, druga, trzecia klasa no i już chyba bardzo mało mi zależało na tym, dlatego że jednak się nie udało (...) No dokuczały mi koleżanki, było takich trudnych sytuacji kilka, zamknęły mnie w toalecie, tam były takie niemiłe, nieprzyjemne uwagi, poszturchiwania i tak dalej, tak że ja przestałam po prostu być aktywna na lekcjach i to już nie bardzo mi się chciało (...) przebrnęłam przez to liceum ale powiem szczerze, że może gdybym trafiła do innej szkoły i znalazła jakieś wsparcie po prostu, na pewno bym wybrała jakiś lepszy kierunek studiów, na pewno bym miała wyższe noty no i być może dzisiaj już bym była na innym wydziale, że tak powiem, już bym skończyła wreszcie te studia gdyby ktoś mną pokierował wtedy, bo to taki ważny moment chyba był dla mnie...

Aktualne doświadczenia ze studiowaniem są już o wiele bardziej pozytywne, zarówno od strony zaangażowania w naukę, jak i budowania relacji społecznych. Powrót na studia po rozwodzie może być odczytany jako ważna próba odbudowania straconej pewności siebie i naruszonego przez wcześniejsze doświadczenia edukacyjne poczucia bezpieczeństwa oraz własnej wartości:

To znaczy obawiałam się bardzo tego, że jestem starszą osobą, jeśli chodzi o grupę, że nasze relacje jakoś się nie ułożą, dlatego że to są ludzie, którzy są o dziesięć lat ode mnie młodszy, ale no niekoniecznie, bo grupa jest mieszana i chyba to mi dało takie też no zbalansowanie powiedzmy sobie, no i grupa jest bardzo otwarta, to są ludzie też humaniści, tacy, którzy też łatwo nawiązują kontakty (...) bardzo szybko wpasowaliśmy się chyba wszyscy w ten klimat, (...) jest wsparcie między nami. Dzwonimy do siebie, przesyłamy sobie materiały, nawet jeśli nie ma, to kserujemy, tak że grupa jest dosyć zgrana według mnie.

Ważnym elementem kontekstualnym, w którym Paula mogła zrekonstruować utracone elementy uznania, była też atmosfera zajęć na uczelni. Zwracała na to bardzo dużą uwagę, podkreślając pewne aspekty środowiska uczenia się:

(...) jest swoboda wypowiedzi przede wszystkim na ćwiczeniach, każdy się wyowiada, nikt nikomu nie przerywa, każdy szanuje zdanie drugiej osoby, jakieś doświadczenia (...) wydaje mi się, że przez to, że ci ludzie są tacy otwarci to potrafią to docenić, że ktoś może mieć inne poglądy.

Podobnie Katy z Irlandii, trzydziestoletnia studentka, w wywiadzie wspomina o swoim pochodzeniu robotniczym i życiu rodzinnym pełnym „turbulencji”, co oznacza, że nie była wystarczająco otoczona troską i uwagą w szkole.

Zawsze myślę o sobie, jako o osobie, która jest spisana na straty ... w szkole.

Choć po szkole Katy odniosła sukces w branży korporacyjnej, była szanowana przez współpracowników, to jednak kariera nie w pełni ją satysfakcjonowała, zdecydowała więc:

Chcę wrócić (do edukacji) dla mojego poczucia własnej wartości spróbować i zobaczyć czy mogę to zrobić.

W ciągu ostatnich dwóch lat spędzonych w uniwersytecie Katy rozkwitła, czego skutkiem jest jej silne poczucie własnej wartości, podmiotowości i niezależności. Cechy te zostały potwierdzone przez jej tożsamość jako osoby uczącej się. Katy myśli o podjęciu kolejnych studiów (podyplomowych) oraz pragnie inaczej wykonywać swoją pracę, w formie – jak sama określa – społecznie bardziej wartościowej. Teraz Katy mówi:

Chcę pomagać rozpoznając u innych przyczyny braku osiągnięć ... że istnieje ktoś, kto mógłby dać im uznanie i uświadomić, że jest inaczej.

Historia Katy jest dość typowa dla studentów nietradycyjnych, pomimo licznych niuansów oraz interesujących subiektywnych faktów i interpretacji jej własnych doświadczeń. Analiza historii Katy podkreśla znaczenie intersubiektywnego uznania jako najbardziej istotnego w procesie kształcenia wyższego. Ma ono moc zwiększania zaufania, poczucia własnej wartości, szacunku zarówno w życiu prywatnym, jak i publicznym studentów nietradycyjnych.

Historie studentów nietradycyjnych przywołują znaczenie akceptacji innych i konsekwencje osobiste i społeczne zaburzeń form uznania opisywanych przez A. Honnetha, potrzebnych jednostce do budowy spójnej struktury „ja” i skutecznego działania w świecie. Historie te pokazują również, że biograficzne komponenty nie tylko tworzą osnowę procesów szeroko rozumianego uczenia się, ale też często są przesłanką do ponownego podejmowania edukacji w dorosłości (patrz np.: P. Cross, J. Mezirow, M. Crowder). Przebudowywanie swojej tożsamości edukacyjnej staje się też biograficznym zadaniem dającym jednostce szansę na podniesienie jakości własnego życia poprzez odzyskanie uznania i poczucia własnej wartości. Sprzyjające środowisko edukacyjne jest jednym z istotnych elementów wzmacniających ten proces, co może mieć szczególne znaczenie właśnie dla studentów nietradycyjnych.

Zakończenie

Dorośli angażujący się ponownie w edukację często rekonstruują swoje doświadczenia, wpisując je w językowe i narracyjne ramy opowieści o wzroście poczucia własnej wartości. Powtarzając się w wielu wywiadach wątki uzasadniają zatem zabieg wykorzystania koncepcji teoretycznych A. Honnetha, akcentujących znaczenie wiary w siebie i poczucia własnej wartości w procesie budowania lepszych relacji jednostki ze światem i własnego wizerunku. Dzięki kategoriom A. Honnetha doświadczenia studentów nietradycyjnych odsłaniają nowe pola interpretacji i generują nowe pytania. Co jednak szczególnie ważne, pozwoliło nam to dostrzec, jak silne związki istnieją między doświadczeniem osobistym wzrostu poczucia pewności siebie a rozwojem tożsamości, dokonującym się przez wzrost (auto)uznania (*selfrecognition*). Wyznacza to kierunek badań i zadania badawcze, które domagają się niejako pogłębienia poszukiwań w tym obszarze, by lepiej zrozumieć doświadczenie pewności siebie, wiary we własne możliwości i podmiotowego sprawstwa.

Badania narracyjne są uznaną tradycją metodologiczną, uwypuklającą w historiach ludzkich akty uznania i braku szacunku, będące częścią naszych interakcji społecznych (Huttunen 2008, s. 89). Narracje badanych studentów polskich i irlandzkich ujawniają zaskakująco dużą liczbę historii z powtarzającym się wątkiem odzyskanego poczucia szacunku do siebie, wzrostu poczucia własnej wartości i pewności siebie. Ceniąc wysoko edukację, wykładowców i ludzi wykształconych, studenci nietradycyjni angażują się w studiowanie, wierząc, że sami zdobędą ten typ uznania i szacunku u innych. Duma z własnych osiągnięć akademickich pojawia się nawet w narracjach tych studentów, którzy w pierwszej fazie badań otwarcie deklarowali orientację instrumentalną.

Analizy A. Honnetha pozwalają dostrzec w tych dążeniach proces rozwoju tożsamości oraz przyrost możliwych przejawów szacunku i uznania, jakich mogą doświadczyć studenci. Możliwe sposoby dowartościowania i uhonorowania studentów w świecie akademickim wskazują też na społeczny wymiar tego procesu: społeczność lub wspólnota poprzez uznanie kwalifikacji akademickich daje wyraz szacunku i legitymizuje poczynania jednostki i ją samą, przyczyniając się aktywnie do wzrostu społecznej solidarności i wzajemnych więzi w środowisku życia. Jest to indywidualny i społeczny proces kształtowania tożsamości.

Bibliografia

- ALEXANDER J.C., PIA LARA M., 1996, *Honneth's new critical theory of recognition*, New Left Review, 220(1), URL: <http://www.newleftreview.org/?view=2063>
- BOBAKO M., 2005, *Redystrybucja czy uznanie. Debata polityczno-filozoficzna*, Wstęp N. Fraser, A. Honneth, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.

- FLEMING T., 2009, *Condemned to learn: Habermas, university and the learning society*, [in:] M. Murphy, T. Fleming (eds.), *Habermas, critical theory and Education*, Routledge, New York.
- FRASER N., HONNETH A., 2003 (polskie wyd. 2005), *Redistribution or Recognition? A Political-philosophical exchange*, Verso, London.
- HABERMAS J., 1984 (polskie wyd. 1999), *Theory of Communicative Action*, Vol. 1, *Reason and the Rationalization of Society*, Beacon Press, Boston, MA.
- HABERMAS J., 1987 (polskie wyd. 2002), *Theory of communicative action*, Vol. 2, *Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*, Beacon Press, Boston, MA.
- HEGEL G.W.F., 1998, *Phenomenology of Spirit*, translated by A.V. Miller, Motilal Banarsidas, Delhi.
- HONNETH A., 1995, *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*, Polity Press, Cambridge.
- HONNETH A., 1997, *Recognition and moral obligation*, *Social Theory*, 64(1).
- HONNETH A., 2005, *Reification: A recognition-theoretical view*, Tanner Lecture on human values in UC Berkeley. Accessed 21st September 2009 at http://www.tannerlectures.utah.edu/lectures/documents/Honneth_2006.pdf
- HONNETH A., 2007, *Disrespect: The Normative Foundations of Critical Theory*, Polity Press, Cambridge.
- HUTTUNEN R., 2007, *Critical Adult education and the political-philosophical debate between Nancy Fraser and Axel Honneth*, *Educational Theory*, 57(4).
- HUTTUNEN R., 2008, *Habermas, Honneth and Education: The significance of Jürgen Habermas's and Axel Honneth's Critical Theories to Education*, Lambert Academic Publishing, Köln.
- JOHNSTON R., MERRILL B., HOLLIDAY M., FIELD J., WEST L., FLEMING T., FINNEGAN F., 2009, *Exploring HE retention and drop-out: A European biographical research approach*, [in:] P. Coare, L. Cecil, *Really useful research?: Critical perspectives on evidence-based policy and practice in lifelong learning*, SCUTREA – Proceedings of 39th SCUTREA Conference.
- MURPHY M., FLEMING T., 2006, *The application of the ideas of Habermas to adult learning*, [in:] P. Sutherland, J. Crowther (eds.), *Lifelong Learning: Concepts and Contexts*, Routledge, London.
- RANLHE 2009, *Access and Retention: Experiences of Non-Traditional Learners in Higher Education (RANLHE)*, Agreement: 2007-1993/001-001, URL: <http://www.ranlhe.dsw.edu.pl/>
- STAŃCZYK P., 2008, *Przemoc i emancypacja. Ambiwalencja funkcji studiów zaocznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- SZACKI J., 2002, *Historia myśli socjologicznej. Wydanie nowe*, PWN, Warszawa.

Learning and recognition. Experiences of learners and researchers in the RANLHE project

Adults who again get involved in education often reconstruct their own experiences inscribing them in a language and narrative framework of stories about the increase of their self-esteem. This way the plots that frequently appear in many interviews justify the use of A. Honneth's theoretical concepts, which emphasise the significance of self-confidence and the sense of self-esteem in the process of building better relations between an individual and the world and of building one's own image. Thanks to A. Honneth the experiences of non-traditional learners open new possibilities of interpretation and generate new questions. A frequent reference to "the sense of self-esteem" in the interviews conducted with the learners during the research financed by the European Union about the access and retention of non-traditional learners in higher education (RANLHE 2009) as well as seeking proper conceptual categories for this study (SCUTREA 2009) forced us to reflect again on the

significance of this “chorus” that appears in all utterances of non-traditional learners regardless the cultural context of respondents’ life. In the article we present basic assumptions of the RANLHE project and we make an attempt to empirically explore the significance of such (self)observations and (self)reflections made by the learners during their education. The analyses will be carried out from the perspective of critical pedagogy. In the last part of the article we allow the respondents – non-traditional learners to speak.

