

NW

02

AKADEMIA TECHNICZNO-ROLNICZA
IM. JANA I JĘDRZEJA ŚNIADECKICH
W BYDGOSZCZY

Rozprawy
nr 84

URSZULA OSTROWSKA

DOŚWIADCZANIE
WARTOŚCI EDUKACYJNYCH
W SZKOLE WYŻSZEJ

ska, Urszula.
dczanie wartości

BYDGOSZCZ - 1998

ERRATA

Str.	Wiersz	Jest	Powinno być
5	5g	utworzonego	tworzonego
66	8/9g	<i>Spełni-enie</i>	<i>Spełnie-nie</i>
119	8g	J.A. Kameński	J.A. Komeński
127	20d	rok I N =	I rok N =
127	19d	rok V N =	V rok N =
128	11d	28,00%	28,00%
130	9d	13,40%	12,00%
131	17d	2,20%	2,00%
171	11g	lecz biernie	lecz z reguły biernie
177	17d	Nitzscheańskiego,	Nietzscheańskiego,
177	7d	(Nitzscheńskie	(Nietzscheańskie
179	8/9d	J. Klejner	J. Kleiner
194	9g	215	125
219	17d	i nie mniej odmienne,	-
234	16g	in	iz
253	16d	K. Horney'a, który	K. Horney, która
279	6d	J. Kierkegaard	S. Kierkegaard
288	14d	Poza tym	Przy tym
293	9d	Tłum. A. Szopiński.	-
302	9d	J. Krońska	I. Krońska
315	15d	<i>Jak żyć z ...</i>	<i>Jak żyć?</i>
324	1d	Koncepcja własna	Opracowanie własne

SUPLEMENT DO BIBLIOGRAFII

S. Kierkegaard: *Albo, albo. T. I.* Tłum. J. Iwaszkiewicz. Warszawa 1982.

AKADEMIA TECHNICZNO-ROLNICZA
IM. JANA I JĘDRZEJA ŚNIADECKICH
W BYDGOSZCZY

**Rozprawy
nr 84**

URSZULA OSTROWSKA

**DOŚWIADCZANIE
WARTOŚCI EDUKACYJNYCH
W SZKOLE WYŻSZEJ**

Biblioteka Główna ATR w Bydgoszczy



000000042958

BYDGOSZCZ - 1998

PRZEWODNICZĄCY KOMITETU REDAKCYJNEGO
prof. dr hab. Ojcumiła Stefaniak

OPINIODAWCY

prof. dr hab. Andrzej M. de Tchorzewski
prof. dr hab. Aleksander Zandecki

REDAKTOR NAUKOWY

dr hab. Piotr Łaski, prof. nadzw. ATR

OPRACOWANIE REDAKCYJNE I TECHNICZNE
mgr Elżbieta Rudzińska, Zbigniew Gackowski



Wydano za zgodą Rektora
Akademii Techniczno-Rolniczej
w Bydgoszczy

80897

ISSN 0209-0597

WYDAWNICTWA UCZELNIANE
AKADEMII TECHNICZNO-ROLNICZEJ W BYDGOSZCZY

Wyd. I. Nakład 150 egz. Ark. aut. 18,25. Ark. druk. 21,00. Papier druk. kl. III.
Oddano do druku i druk ukończono w marcu 1998 r.
Zakład Poligraficzny Kubik & Krause,
85-184 Bydgoszcz, ul. Cmentarna 84, tel. 3719-546

98 D 401 A

Spis treści

	str.
WSTĘP	9
ROZDZIAŁ I	
METODYKA I PROCEDURA BADAŃ	13
Zamiast wstępu - badania ilościowe czy jakościowe?	13
1. Implikacje badawcze	23
2. Założenia metodologiczne i organizacyjne badań	28
2.1. Przedmiot i cel badań	28
2.2. Koncepcja badań	32
2.3. Dobór osób badanych	34
2.4. Przebieg badań	38
2.5. Metody i techniki badań	43
Zakończenie	53
ROZDZIAŁ II	
DOŚWIADCZANIE WARTOŚCI SAMEGO SIEBIE	
PRZEZ PODMIOTY EDUKACYJNE SZKOŁY WYŻSZEJ	
W TOKU BADAŃ JAKOŚCIOWYCH	57
Wstęp	57
1. Droga w kierunku doświadczania wartości samego siebie	63
2. Zwrot ku sobie na drodze do doświadczania wartości samego siebie	76
3. Problemy etyczne pedagogicznych badań jakościowych	84
Zakończenie	91
ROZDZIAŁ III	
ELEMENTY ŚWIATA WARTOŚCI MŁODZIEŻY	
STUDENCKIEJ	95
Wstęp	95
1. Preferencje młodzieży studenckiej wobec wartości moralnych	97
2. Doświadczanie wartości samego siebie w toku studiowania	119
3. Etyczne aspekty procesu studiowania	146
Zakończenie	155

ROZDZIAŁ IV	
AUTORYTET JAKO WARTOŚĆ EDUKACYJNA	159
Wstęp	159
1. Czy kryzys autorytetów?	160
2. Dyskusja wyników badań	164
3. Synergia autorytetu nauczyciela akademickiego	178
Zakończenie	185
 ROZDZIAŁ V	
WOLNOŚĆ I ODPOWIEDZIALNOŚĆ JAKO WARTOŚCI EDUKACYJNE	189
Wstęp	189
1. Jak młodzież studencka rozumie wolność?	190
2. Kłopoty z pojmowaniem odpowiedzialności	211
3. Odpowiedzialność w edukacji, czyli koncepcja pedagogiki jako „mądrość miłości”	217
4. Problem odpowiedzialności za słowo w edukacji akademickiej	229
5. Odpowiedzialność w rozumieniu młodzieży studenckiej	240
6. Czy koniec „wieku nieodpowiedzialności”? - Zamiast zakończenia rozdziału	254
 ROZDZIAŁ VI	
MĄDROŚĆ JAKO WARTOŚĆ EDUKACYJNA	257
Wstęp	257
1. Implikacje badawcze	259
2. Dyskusja wyników badań	261
2.1. Mądrość jako kategoria historyczna	263
2.2. Mądrość jako doświadczenie życiowe	267
2.3. Mądrość jako bogactwo posiadanej wiedzy	271
2.4. Mądrość jako umiejętność racjonalnego postępowania	274
2.5. Mądrość jako umiejętność uczenia się oraz samorealizacji	278
Zakończenie	282
 PODSUMOWANIE	285
 BIBLIOGRAFIA	293

ANEKS	319
Rozważania wstępne	319
1. Procedura i metodyka zastosowanych badań jakościowych	321
2. Komentarz do zastosowanych metod i technik badawczych	322
3. Przykładowa wersja graficzna plakatu utworzonego podczas problemowego dialogu	324
4. Sposoby gromadzenia materiałów badawczych	325
Uwagi końcowe	327
STRESZCZENIA	329

„Nie masz naturalniejszej żądzy niż żądza poznania. Próbujemy wszystkich sposobów, które nas mogą doń zawieść: kiedy rozum chybia, uciekamy się do doświadczenia, (...). Nie masz kresu w szukaniach; kres nasz jest na drugim świecie. Jest to znak ograniczenia albo oznaka znużenia umysłu, kiedy się zadowala. Żaden duch najszlachetniejszego kroju nie zatrzyma się w sobie; dąży ciągle i idzie poza granice swej siły. Wzbija się ponad własne osiągnięcia: jeśli nie idzie naprzód, jeśli się nie wyteża, nie poddaje siebie w wątpliwość i nie sprzeciwia samemu sobie, żyw jest jeno w połowie.”

M. de Montaigne: Próby

WSTĘP

„ (...) i trzeba odrzucić historyczny pesymizm, gdyż mamy to szczęście żyć w końcu XX wieku! Nie trzeba ulegać niczemu: ani modom, ani intelektualnemu terroryzmowi, ani pieniądżom, ani władzy. Trzeba nauczyć się wszędzie i zawsze odróżniać Prawdę od Fałszu!”

K. Popper

Podjęcie się spojrzenia na edukację akademicką przez pryzmat doświadczania wartości edukacyjnych przez podmioty uczestniczące w procesie kształcenia i wychowania w szkole wyższej, może wydawać się przedsięwzięciem karkołomnym i to nie tylko z tej oto racji, że - jak dotąd - nie ma w dostępnej mi literaturze przykładów na takie podejście epistemologiczne i eksploracyjne. Ponadto - jak miemam - zwłaszcza dlatego, że nasz „czas przełomu” kumulująco obciążany jest wszelkimi „skażeniami” natury moralnej wszystkich dotychczasowych cywilizacji i - rzecz oczywista - także tylko dla siebie swoistym - co (chyba) nie sprzyja *per se* tego typu zamierzeniom.

Jednakże - pomimo świadomości owego skomplikowania problemowego - podjęłam to wyzwanie, traktując je wręcz jako nakaz kategoryczny, wynikający głównie z dotychczasowych doświadczeń i przemyśleń oraz towarzyszących im studiów teoretycznych i literatury przedmiotu, zaświadczającej wielokierunkowość wieloaspektowych poszukiwań.

Wszelako jednak ten stosunkowo długi - dziesięcioletni - okres poświęcony na owe badania nie przyczynił się do ostatecznego wyczerpania założonej problematyki i nie uczynił zadość dążeniom poznawczym. Wręcz przeciwnie. W rezultacie okazało się bowiem, że realizacja przyjętych zadań - zamiast przybliżyć - odsunęła jeszcze dalej granicę poczucia definitywnie spełnionego obowiązku, w nieporównanie rozleglejszy sposób zarysowując jej horyzont i kreśląc zarazem nowe, znacznie trudniejsze problemy, a niektóre „stare” przy okazji ukazując w zgoła odmiennej, nawet bardziej skomplikowanej, przedtem niezbyt wyraziście dostrzeganej perspektywie.

Myślę jednak, że dotychczasowe wyniki z tego zakresu można uznać za podstawę do zamknięcia ich w postaci niniejszej rozprawy, traktując ją jako pewien etap, stanowiący częśćkę problematyki otwartej dla dalszych eksploracji.

Wobec powyższego stanu rzeczy tym bardziej cenne jawią się wszelkie dowody życzliwości tych osób, bez których zainteresowania i wsparcia nie byłabym w stanie realizować podjętych przedsięwzięć.

Specjalnie nobliwe słowa szacunku i wdzięczności kieruję pod adresem **Pana Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego**, którego twórczość naukowa zawsze jest dla mnie szczególnym źródłem inspiracji i który znalazł czas na przeczytanie pierwodruku niniejszej rozprawy, a następnie nie szczędził wysiłku we wspieraniu mnie w realizacji owego przedsięwzięcia, przy każdej okazji udzielając mi przyjaźnie eksperjalnych rad, jak również podejmując się nieocenionego życzliwego ukierunkowania metodologicznego oraz merytorycznego całości - tudzież w toku licznych konsultacji, zwracając moją uwagę na istotne dla podjętych kwestii publikacje, o których istnieniu i znaczeniu nie zawsze miałam właściwe wyobrażenie.

Istotne oparcie i ważne źródło wskazówek merytorycznych oraz metodologicznych w przygotowaniu książki do druku stanowiły dla mnie recenzje naukowe, opracowane przez Pana Profesora Aleksandra Zandeckiego i Pana Profesora Andrzeja M. de Tchorzewskiego, którzy nie szczędząc opinii pozytywnych, dostrzegali zarazem i wskazywali możliwości udoskonalenia całokształtu rozprawy.

Serdecznie dziękuję przeto **Panu Profesorowi Aleksandrowi Zandeckiemu** za wnikliwą recenzję pracy, za upewnienie mnie o wartości mojego wysiłku epistemologiczno-eksploracyjnego, przede wszystkim za szczególne i cenne uwagi w tekście, które pozwoliły mi uwolnić ostateczną wersję rozprawy z błędnych ujęć niektórych kwestii oraz umożliwiły wyeliminowanie pomyłek, niezręczności językowych, tudzież doprowadziły do uściślenia istotnych dla całości wywodów zagadnień w ich rozległym kontekście problemowym, a zwłaszcza stymulująco wzbogaciły architekturę przyjętego podejścia badawczego.

Równie serdeczne podziękowanie składam **Panu Profesorowi Andrzejowi M. de Tchorzewskiemu** za umocnienie mnie w słuszności i trafności przedsięwzięcia, jak również za gruntowne przesłedzenie toku moich wywodów oraz za przekonujące sugestie dotyczące profilu pracy, w tym za uwagi w zakresie wprowadzenia zmian i uzupełnień, co w rezultacie wzbogacało moją refleksję, zwłaszcza aksjologiczną oraz wykrystalizowało optykę istotnych kwestii, a przede wszystkim okazało się pomocne w ostatecznej redakcji rozprawy.

Korzystając ze sposobności, pragnę podziękować **Pani inż. Elżbiecie Wnukowskiej-Fraćkowiak**, st. specjalistce ds. naukowych i dydaktycznych w Instytucie Nauk Humanistycznych i Ekonomicznych Akademii Techniczno-Rolniczej w Bydgoszczy, za nieodzowną pomoc w rozwiązywaniu zawiłych spraw natury technicznej procesu badawczego.

Skłaniam się do miłego obowiązku podziękowania wszystkim Paniom bibliotekarkom za umożliwianie mi wprost „nieograniczonego” korzystania (zarówno w wymiarze czasowym, jak i ilościowym) z księgozbiorów, co

w znacznym stopniu sprzyjało realizacji moich zamierzeń. Słowa podziękowania kieruję zwłaszcza pod adresem **Pani mgr Barbary Maklakiewicz** z Biblioteki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy oraz **Pani Lucyny Zajączkowskiej** z Biblioteki Akademii Techniczno-Rolniczej w Bydgoszczy. Obie Panie - z dużą dozą wyrozumiałości - tolerowały moje sukcesywnie „rosnące” zapotrzebowanie bibliograficzne.

Słowa sympatycznego podziękowania kieruję do uczestniczących w badaniach **P.T. studentów Akademii Techniczno-Rolniczej w Bydgoszczy**, bez których autentycznego zaangażowania w proces badawczy w ogóle niemożliwe byłoby zrealizowanie niniejszego przedsięwzięcia, a którzy, wykazując szerokie zainteresowanie problematyką badawczą mieli z tej racji - jak miemam - także możliwości naturalnego zastanowienia się nad niektórymi ważnymi i ciągle na nowo aktualizującymi się kwestiami aksjologicznymi swojego życia.

ROZDZIAŁ I

METODYKA I PROCEDURA BADAŃ

„Ze wszystkich istot najtrudniejszy do poznania i zglębienia jest człowiek.”

P. Charon

ZAMIAST WSTĘPU - BADANIA ILOŚCIOWE CZY JAKOŚCIOWE ?

Pojawiające się od niedawna w naszym kraju coraz wyraźniejsze tendencje pluralizmu metodologicznego w pedagogice kreślą szansę nieznaną dotąd przedsięwzięć badawczych. Sygnalizujące ową „wielość” publikacje są tym bardziej cenne, że ciągle jeszcze niezbyt liczne i dlatego właśnie wywołujące ów „głód metodologiczny”, zwłaszcza w zakresie tworzenia nowej wiedzy w nowych uwarunkowaniach i dla nowo rodzących się potrzeb. Tymczasem *„Metodologia pedagogiki - podobnie jak w ogóle pedagogika - staje się coraz bardziej zróżnicowana, coraz śmielej sięgająca do dorobku metodologii innych nauk. Jednocześnie coraz częściej dostrzec można starania o określenie modeli badań, studiów, refleksji swoistych pedagogice”* (T. Lewowicki 1995, s. 8).

Wychodząc naprzeciw owym „staraniom”, podejmuję się w niniejszej pracy próby zaprezentowania „swoistego pedagogice” podejścia badawczego, weryfikowanego w toku dziesięcioletnich badań, prowadzonych przeze mnie w szkole wyższej. Podstawowym stanowiskiem wyjściowym, kształtującym podejście badawcze do zakreślonych przedsięwzięć było założenie, że **współczesne problemy edukacyjne nie powinny/nie mogą być efektywnie badane, rozumiane i rozwiązywane bez uwzględnienia perspektywy osób, których edukacja (badana) dotyczy, której są uczestnikami, współkreatorami i podmiotami.**

Co więcej, zrealizowane badania wstępne utwierdziły autorkę w przekonaniu, że owa perspektywa nie powinna być widziana tylko przez pryzmat precyzyjnie standaryzowanych „twardych” i „rygorystycznych” metod *survey*'owych z tej oto racji przede wszystkim, że świat społeczny - w przeciwieństwie do świata przyrodniczego - jest bytem intersubiektywnym albo zobiektywizowanym/uzewnętrznianym tworzonym przez ludzi. Dlatego też należy poddawać badaniom to, co z reguły stanowi jego podstawę, co go poprzedza w konceptualnej optyce *pre-/przed/najpierw*, to znaczy pojęcia,

wyobrażenia, predylekcje, opinie, wizje. I także dlatego, że ludzkiego świata wartości w żadnym razie nie da się poddać interwencji eksperymentalnej. I wreszcie dlatego, aby w toku gromadzenia, a zwłaszcza opracowywania wyników badań nie „zagubić po drodze” - w gąszczu liczb i wzorów - najważniejszego „wymiaru człowieczego” przedsięwzięć badawczych - podmiotów badań oraz - aby nie przyzwalać na zdominowanie humanistycznego wymiaru podejmowanych problemów przez statystyczne wywody, a w rezultacie tego nie dopuścić do „ostatecznego osądzania”/samoosądzania z zadreńczającym *corpus delicti* typu: „Ty nawet nie widziałeś człowieka, którego studiowałeś” (R. May 1973, s. 11). Człowieka, który - jak wiadomo - jest jednostką niepowtarzalną, toteż niezwykle trudno formułować o nim pewne i jednolite sądy nawet na podstawie „uchwyconych”/wyłonionych w badaniach określonych typowych cech, mogą one bowiem być dalece modyfikowane przez rozmaite indywidualne właściwości poszczególnych osób oraz przekształcane w nieprzeniknionym bogactwie kontekstu sytuacji.

Wszelako więc współczesne „formowanie pedagogiki jako dyscypliny humanistycznej znajdującej swoje założenia w hermeneutyce (w której podstawową kategorią jest „rozumienie” i w której wiążane jest przeżywanie z rozumieniem) i fenomenologii, które odnoszą się do tak ważnej pedagogicznie dziedziny życia człowieka, jego konkretnych zachowań i interakcji społecznych (...) stoi w opozycji do uprawiania pedagogiki jako nauki empirycznej (wzorowanej na naukach przyrodniczych), przyjmuje się bowiem założenie, iż natura zjawisk pedagogicznych jest inna niż zjawisk przyrodniczych. Podstawowymi kategoriami badawczymi w tak formowanej pedagogice są „zrozumienie” i „interpretacja” {podkr. - U.O.}, a dominującym sposobem - badania jakościowe (...)” (S. Palka 1995, s. 19).

Oto bowiem odmiennosc natury zjawisk pedagogicznych i przyrodniczych wymaga projektowania badań również w odpowiednio odmienny sposób niż tylko metoda empiryczna i uzasadniająca ją procedura indukcyjna, które stały się synonimem naukowości, jako że spełniają wymóg powtarzalności badania z gwarancją uzyskiwania za każdym razem identycznych rezultatów. Narastający przełom antypozytywistyczny doprowadził między innymi do wykrystalizowania się - obok neopozytywistycznego paradygmatu scjentyistycznego - paradygmatu interpretatywnego badań, nie tyle „surowo” opisującego i wyjaśniającego, co prowadzącego do zasygnalizowanych w powyżej przytoczonym cytacie **zrozumienia** (*Verstehen*) i **interpretacji** (*Deutung*) badanej rzeczywistości (por. G.N. Nolbit i R.D. Here 1988, s. 12). Ogniwem początkowym przeto nie jest w badaniach jakościowych teoria czy hipoteza, lecz określony wycinek rzeczywistości społecznej w takiej postaci, jaką nadają jej ludzie, a podstawowym warunkiem rozumienia i interpretacji tej rzeczywistości jest zrozumienie ce-

łów i dążeń ludzi w ich kontekście społecznym, a nie przyczynowe wyjaśnienie bądź też dowodzenie.

Powyżej zarysowane stanowisko prowadzi do wniosku, że współczesna pedagogika jako dyscyplina humanistyczna - podejmując kwestie aksjologiczne - wspiera się głównie na dwóch filarach postępowania badawczego, a mianowicie: **na hermeneutyce i na fenomenologii, czyli na rozumieniu i na interpretacji**. W istocie swej podejście takie ma stanowić niekwestionowaną podstawę architektoniki nowego/innego spoglądania na naturę człowieka funkcjonującego w skomplikowanej/trudnej dla niego rzeczywistości, która jest przecież także dziełem ludzkim. Wychodzi się bowiem z założenia, iż „skoro przez tyle wieków nie udało się pedagogice stworzyć lepszego człowieka i lepszego świata, to może nie potrafiła ona właściwie odczytać *istoty natury ludzkiej* {podkr. - U.O.}, sensu jej istnienia, treści życia i kierunków dalszego rozwoju” (J. Gnitecki 1992, s. 9).

Nie wiadomo jeszcze jednak, czy i na ile to inne i niezbyt jeszcze popularne spojrzenie pomoże skutecznie rozwiązywać nawarstwiający się problemy oraz czy w ogóle rozjaśni ono wiele pytań, które jak dotąd pozostają bez (satysfakcjonujących) odpowiedzi. Tak czy inaczej, podejmowanie prób w tym zakresie stało się faktem i jest wyzwaniem, sięgającym swymi korzeniami aż do antycznego przesłania odnoszącego się do *poznania samego siebie*, wyzwania uzupełnianego przez dzieje potrzebą poznawania innych oraz kontekstu społeczno-kulturowego. Trend ten, jak należy sądzić, nie jest tylko tymczasową modą naukową, lecz skłania się raczej ku uzasadnionej potrzebie autentycznego postrzegania **człowieka jako podmiotu i twórcy rzeczywistości, sytuując go zarazem w centrum zainteresowań badawczych, w konwencjach rozumiejących go oraz interpretujących jego rolę i miejsce w polifonicznym i polisemicznym świecie**.

Zaiste, warunkiem *sine qua non* zrozumienia wszelkich sensów i znaczeń tego, co implikuje relacja podmiotów edukacyjnych, jest uprzednie samorozumienie uczestników tej relacji, to znaczy, uznanie, że rozumienie sensów i znaczeń własnego życia duchowego/wewnętrzznego i *vice versa* - zrozumienie sensów i znaczeń przestrzeni edukacyjnej, wpływa znamienne na sposób rozumienia siebie.

Wszelako to rozumienie w istocie swej oznacza intelektualny proces „rozumiejącego wewnętrznego wglądu”, dzięki któremu ma być pojęty sens czegoś. Według zasady hermeneutyków bowiem, **wszystko co ludzkie musi/powinno być przez człowieka rozumiane**, ale rozumienie typu hermeneutycznego nie oznacza bynajmniej swoistej unanimizacji w sensie imperatywu „przejścia na czyjąś/czegoś” stronę, jest bowiem pozbawione tendencji uległościowych. W istocie rzeczy ma ono charakter refleksyjno-krytyczny, jako że przewiduje możliwość uzasadnionej akceptacji bądź

dezaprobaty kogoś/czegoś. Wiadomo wszakże, iż jeden sens dla wszystkich i wszystkiego nie istnieje, lecz „*jest sens indywidualny, tylko dla mnie, i jest sens wspólny*” (J. Tischner 1985, s. 59).

Termin „rozumienie” ma wiele znaczeń (por. A. Bronk 1988, s. 99-187). Jednakże H.G. Gadamer identyfikuje to pojęcie właśnie z interpretacją, jako że według niego rozumienie jest w istocie swej przyswajaniem sensów przedmiotu oraz porozumiewaniem się z nim (por. 1980, s. 255-256), która zawsze nosi znamię twórcze (por. Tenże 1993, s. 256).

Drugi - obok hermeneutycznego - filar, to fenomenologia, zgodnie z Husserlowską zasadą fenomenologiczną: *zurück zu den Sachen selbst* - z powrotem do rzeczy, nakazująca skupiać się na rzeczy samej, a nie na dotychczasowej wiedzy o niej po to, aby ukazać istotę fenomenu, unikając diafragmazowania jej albo nawet całkowitego utracenia jej widoczności za „parawanem” różnych teorii. Każda teoria bowiem „*implikuje, iż coś, co nie może być postrzegane, powoduje to, co jest postrzegalne*” (C.S. Hall, G. Lindzey 1994, s. 298).

Według M. Schelera „*Fenomenologia (...) jest (...) nazwą pewnej postawy duchowego patrzenia*” (A. Węgrzecki 1975, s. 132). Jednakże nie chodzi tu tylko o obserwację, lecz o autentyczne uczestnictwo w akcji/procesie poznawania, o bezpośrednie obcowanie w przeżyciu tego, co się pragnie poznać. I nie jest tu bynajmniej najważniejsze to, co poddać można zmysłowej obserwacji na wzór nauk przyrodniczych, lecz właśnie to, co stanowi istotę *phainomenon*, czyli to, co się zjawia, co się jasno prezentuje, zawiera *phos* - światło, „*rzuca światło*”, rozświetla w świadomości.

Czyli z jednej strony fenomenologia interesuje się tym, co się dzieje w świadomości człowieka, a z drugiej tym, co się prezentuje w badanym fenomenie. Skoro przedmiotem fenomenologii jest świadomość, to chodzi tu w rezultacie głównie o przeżycie w sensie logicznym, intelektualnym, przy czym jednak dla fenomenologa ważne jest tylko to, co może być dostrzeżone lub w inny sposób doświadczane/przeżywane. Otóż według R. Ingardena ów „powrót do rzeczy” polega na **budzeniu wrażliwości na nowo na to, czego doświadcza się bezpośrednio, co się widzi naocznie oraz na uświadomieniu sobie tego, co i w jaki sposób jest dane** (por. R. Ingarden 1963, s. 296). Wiadomo wszakże, iż człowiek jest istotą nie tylko racjonalną, lecz także zmysłową. To *compositum* natury ludzkiej kieruje uwagę badawczą również na sferę pozaintelektualną podmiotu, skoro proces badawczy ujmuje na przykład kwestię „budzenia wrażliwości”, koncentrując się z tej racji na rozwoju „pojęć uwrażliwiających” - *sensitizing concepts*. Powracam jeszcze do tych zagadnień w rozdziale drugim.

Według ojca współczesnej fenomenologii E. Husserla „*największym krokiem jaki mają do zrobienia nasze czasy, jest zrozumienie, że właściwie pojęta*

filozoficzna intuicja, fenomenologiczne uchwycenie istoty, otwiera nieskończone pole pracy oraz naukę, która bez wszelkich pośrednio symbolizujących i matematycznych metod, bez aparatu wniosków i dowodów, mimo to uzyskuje mnóstwo najściślejszych poznań, o rozstrzygającym znaczeniu dla wszelkiej dalszej filozofii" (E. Husserl 1983, s. 202).

Fenomenologia jako orientacja metodologiczna domaga się Husserlowskiego *epoché* (choć niekoniecznie - jak uznaję - musi to nastąpić w zupełnie dosłownym znaczeniu tego terminu, aż do niewykonalnego w żaden sposób cofania się w czasy prehistoryczne bądź też podejmowania nierealnych prób skoku w „królestwo ponadhistoryczne”), czyli ujęcia w nawias, zawieszenia - jak tylko to jest możliwe - wiedzy teoretycznej i przyjęcia postawy wolnej od uprzedzeń oraz sądów aksjologicznych, aby skoncentrować się na oglądzie samej rzeczy. Słowem chodzi tu o **spojrzenie na świat, jakim go naprawdę widzimy, o opisywanie go takim, jak go w istocie przeżywamy/doświadczamy**. W przypadku doświadczania wartości stanowisko takie wydaje się o tyle istotne, że nieuprzedzone, otwarte podejście epistemologiczne umożliwia pełen wgląd w istotę wartości, w *subiectum/se subicere* ich przeżywania. To wszystko rzecz oczywista istnieje, tylko zostaje wyłączone/zawieszone, ma przestać działać, ma nie przeszkadzać w dotarciu do sensu fenomenu, jako że „Fenomenologiczna epoché służy (...) do odkrycia (...) «czystej świadomości»” (Ibidem, s. 363).

Jednakże współczesny *Lebens-welt* - świat, w którym żyjemy, świat przeżywany, nie jest już - rzecz oczywista - taki, jak był przed laty. Przeto procedura ujmowania go w nawias przybiera odpowiednio inną retorykę niż u zarania tejże koncepcji. Co więcej, okazuje się, iż nawet nie trzeba współczesnego świata ujmować w nawias, aby w niego zwątpić! A ponadto w żadnym razie nie chodzi o całkowite zwątpienie w całokształt dotychczasowej wiedzy/nauki - na tym właśnie wspomniana powyżej niezupełność w moim przekonaniu głównie polega - bo przecież gdyby nie jej aktualny stan wraz z nieustanną tendencją transcendentującą epistemologiczno-eksploracyjną, to współczesny człowiek nie potrafiłby rozumować w specyficzny dlań sposób i nie mógłby osiągnąć aktualnego stadium świadomości oraz zapewne nie byłby w stanie aspirować do dalszych nie kończących się przedsięwzięć. Otóż do obrazu naszego „świata życia” (*Lebens-welt*) przenika w rozmaity sposób asymilowana przez istoty ludzkie nauka i wiedza z niej płynąca, tworząc *a natura* owo będące przedmiotem dociekań fenomenologicznych doświadczanie. Zaiste, istota świata przeżywanego sytuuje się w otwarciu na głos doświadczania aksjologicznego oraz na jego retorykę ontologiczną zgodnie z uznaniem „że także spostrzeżenie nie stawia nas poza historią - że świat, jaki się nam jawi w na pozór czystym, bezpośrednim, niezmqconym «naiwnym» spojrzeniu, brzemienny jest też innymi sensami, których z o -

b a c z y ć (podkr. Autora) już nie można - ale trzeba *z r o z u m i e ć* (podkr. Autora)" (K. Michalski 1988, s. 215-216).

Przyjęcie powyższego stanowiska dla podjętej problematyki badań wskazuje wyraźnie na potrzebę spoglądania na nią przez pryzmat fenomenologiczno-hermeneutyczny, uwzględniający przy tym jeszcze przestrożę H.G. Gadamera, twierdzącego, iż „*żył to hermeneuta, który sobie wyobraża, że może lub że musi mieć ostatnie słowo*" (1993, s. 507).

Niemniej podejmowane w toku badań próby sprostania wymogom obu koncepcji nie były wolne od wątpliwości, zwłaszcza te ogniskujące wokół kwestii: czy i na ile oraz w jakim stopniu i zakresie jest możliwe uwolnienie się od wszelkich uprzedzeń oraz sądów aksjologicznych. Każdorazowe próby udzielania odpowiedzi na tak zadawane pytanie - aczkolwiek do końca - niezupełnie zdawały się być satysfakcjonujące, jednakże nie unicestwiały przedsięwzięć w tym zakresie, doprowadzając, jak się okazuje, do swoistego „oczyszczania” fragmentów uniwersum antroposfery aksjologicznej w celu poszukiwania istoty badanych wartości, czyli sposobu, który „*można by obrazowo porównać do pracy archeologa, który trzymając w dłoni oklejony ziemią przedmiot, cierpliwie, warstwa po warstwie usuwa pędzelkiem wszystko, co nie jest poszukiwanym „skarbem”*”. Tak fenomenolog musi stopniowo docierać do istoty badanego przedmiotu, aż ten odłoni mu się w całej pełni" (K. Ablewicz 1994, s. 73), a następnie - do ich opisu/interpretacji.

W taki sposób pojęta droga poszukiwania istoty elementów antroposfery aksjologicznej nie ma przeto na celu docierania do prawd „apodyktycznych”, lecz odnosi się do odkrycia istoty badanego zjawiska pod warunkiem wszakże otwarcia się na określony wycinek **świata przeżywanego - jedyne go świata naprawdę przez człowieka doświadczanego**. W rzeczy samej, chodzi tu o przyjęcie kierunku z „królestwa abstrakcji” na „królestwo ziemskie”, czyli o takie podejście, które w istocie swej burzy po drodze „pozorne oczywistości”, zgodnie ze stanowiskiem, że „*Nieufność wobec abstrakcji, zapośredniczeń, wtórności oraz tęsknota za tym, co pierwotne, to charakterystyczne cechy zanikającej kultury osobowości, dla której warunkiem możliwości i sensowności życia duchowego było panowanie nad światem, a zarazem harmonia ze światem. W myśl tego ideału świat przeżywany daje nam «grunt pod nogami», sprowadza nas na ziemię - tę jego funkcję fenomenologowie wielokrotnie podkreślają* {podkr. - U.O.}. Nie Prometeusz ucieleśnia właściwy podmiot świata przeżywanego, ale Anteusz, który czerpie siły z kontaktu z ziemią" (F. Fellman 1993, s. 49).

Dodać jeszcze trzeba, iż znamię fenomenologicznego uczestnictwa człowieka w świecie oddziałuje szeroko poza fenomenologię i zdaje się być wszechobecne, jako że zaczątek pochodzący z bezpośredniego doświadczania i teoretycznego niezaangażowanego opisu dla nawet największych przed-

siewzięć epistemologiczno-eksploracyjnych okazuje się konieczny, skoro bierze się od odkrywania świata najpierw w sposób bezkrytyczny, żeby nie rzec wprost naiwny/potoczny, który wszakże w dalszych etapach postępowania naukowego bywa zarzucany. Przeto nic dziwnego, że „*Fenomenologię uważa się czasami za metodę właściwą każdej nauce, ponieważ postępowanie naukowe zaczyna się od obserwacji bezpośredniego doświadczenia*” (C.S. Hall, G. Lindzey 1994, s. 292 - podkr. - U.O.).

Rozważając ten wątek problemu, warto jeszcze dodać, iż w sposób najbardziej znamieny - jak sądzę - zwrócił uwagę na fakt funkcjonowania metody fenomenologicznej wśród metod zaznaczających swoją obecność w naukach niefilozoficznych J.M. Bocheński, dokonując przeglądu współczesnych metod myślenia (por. 1992, s. 25-40). Stanowi to - jak uznaję - o tyle istotną właściwość, nie tylko wszakże dla pedagogicznych badań jakościowych, że fenomenologiczny sposób patrzenia na współczesną edukację uświadamia konieczność uwzględniania opisu i analizy świadomościowych sposobów postrzegania/przeżywania/doświadczenia/rozumienia/interpretowania/ prezentowania świata przez podmiot. Patrząc z tej perspektywy i dostrzegając rysujący się horyzont potencjalnych rezultatów przedsięwzięć edukacyjnych, można chyba przyjąć, iż dobrze byłoby, aby współcześni pedagodzy możliwie często podejmowali - niełatwe wszakże - próby bycia fenomenologami w złożonej i trudnej do określenia - bez autentycznego zaangażowania się - rzeczywistości edukacyjnej. Tym bardziej wydaje się takie stanowisko uzasadnione, że różnice indywidualnych sposobów postrzegania/przeżywania/doświadczenia/rozumienia/interpretowania/prezentowania rzeczywistości są - jak to wynika nie tylko z pedagogicznych badań jakościowych - znaczące i z reguły „zakryte”, toteż istnieje potrzeba odsłaniania/odkrywania ich aksjologicznego źródła/znaczenia/sensu oraz rozumienia/intonowania ich retoryki. Nie bez znaczenia jest tu również fakt, że fenomenologiczne podejście w edukacji stwarza podmiotom uczestniczącym w procesie badawczym/edukacyjnym rzeczywistą **szansę mówienia o sobie własnym głosem i we własnym imieniu**, eliminując tym samym ewentualność wypowiedzania się „za kogoś” oraz *ipso facto* rozpraszając/unieważniając relacje władzy/dominowania.

Trzeba już w metodologicznej części pracy zaznaczyć, że metody jakościowe sytuowane są z jednej strony jako opozycja w odniesieniu do stosowanych w pedagogice metod *survey*'owych i z drugiej zarazem „*jako propozycja innej wizji badania empirycznego*” (T. Bauman 1995, s. 54). Zatem, wbrew pojawiającym się tu i ówdzie opiniom, badania jakościowe nie roszczą sobie bynajmniej pretensji do zajmowania miejsca należnego badaniom ilościowym. U ich rzeczywistego podłoża nie leży również brak kompetencji badaczy w zakresie operacji statystycznych bądź też po prostu ich zwykła

niechęć do tego typu postępowania badawczego. Wręcz przeciwnie. **Geneza badań jakościowych wiąże się przede wszystkim z poszukiwaniem innych sposobów dostrzegania i rozumienia oraz rozwiązywania starych i nowych problemów.** Warto tu dodać, że „*Rozwój badań jakościowych jest mocno związany z badaniami fenomenologicznymi w psychologii i pedagogice. Choć ich kolebką jest Europa, bardzo silnie rozwinęły się w USA, gdzie dotarły via Holandia*” (I. Kawecki 1996, s. 14).

Zauważalny do dziś rozwój procedury i wzrost popularności edukacyjnych badań jakościowych, zwłaszcza intensywny w latach siedemdziesiątych w skali światowej (szczególnie znaczące publikacje ukazały się w USA, Kanadzie, Australii, Wielkiej Brytanii) jest także owocem dyskusji na temat neopozytywistycznego przełomu w nauce, jej roli i wiarygodności oraz legitymizacji. Jest *sui generis* odpowiedzią na dokonujące się przemiany i oczywiście determinuje modernizację warsztatów badawczych, co - jak wiadomo - nie należy do łatwych przedsięwzięć.

Przyznać trzeba, że niekiedy rysujące się zmiany w tym zakresie doprowadzają do paradoksalnej krytyki zwolenników jednego, albo drugiego paradygmatu za to, że każdy z nich z osobna nie posiada tych walorów, które stanowią o ich odrębności (krytyka badań jakościowych za to, że nie są ilościowe i *vice versa*) (por. M. Malewski 1996, s. 423-425). Niekiedy ta krytyka sięga postmodernistycznego sposobu pojmowania rzeczywistości.

Ale nawet jeśli nie podziela się wszystkich poglądów postmodernistów, to ponad wszelką wątpliwość trzeba zgodzić się, iż nurt ten, odrzucając modernistyczną ideę prymatu wiedzy naukowej oraz ideę nauki wolnej od wartości, postawił przed współczesną nauką wyzwanie, które nie tylko należy przyjąć/podejmować z honorem, lecz trzeba również z godnością przystępować do prób rozwiązywania go, skoro „*współczesne nauki społeczne, w ich tradycyjnym wydaniu, zmierzają do odkrycia «logiki społeczeństwa», «jedynego prawdziwego języka, który odzwierciedla świat», «uniwersalnej racjonalności», uosabiając dążenie do objęcia «wszystkich czasów i miejsc». Te modernistyczne «Wielkie Opowieści» stanowią - z perspektywy postmodernistycznej - «totalizujący, logocentryczny projekt», dostarczający «apodyktyczną prawdę» i «złudny racjonalizm»*” (Z. Melosik 1993, s. 24). Ponadto język postmodernistów pozwala - jak się sądzi - na „*znacznie bliższy kontakt poznawczy z rozproszoną i niedookreśloną realnością wielu współczesnych procesów kulturowych, politycznych i edukacyjnych, niż język tradycyjnej pedagogiki czy innych nauk społecznych dążących do poznania tego, co uniwersalne, powtarzalne i pewne*” (T. Szkudlarek 1993, s. 42).

Tymczasem - pomimo upływu kilku lat od zakończenia I Zjazdu Pedagogicznego, który odbył się w Warszawie w 1993 roku - w znacznej mierze nie straciły swej aktualności słowa Prezesa Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, który powiedział: „*Współczesna pedagogika jest przede wszystkim*

gogicznego Prof. dr. hab. Zbigniewa Kwiecińskiego, charakteryzujące „*pięć rodzajów reakcji pedagogów polskich na przełomową zmianę, okazywanych w publikacjach, projektach badawczych, dyskusjach, interakcjach, zachowaniach publicznych: od braku reakcji - poprzez adaptacje formalne, zewnętrzne; reakcje uciezkowe; przez idiosynkracje i konwersje - aż do prób stworzenia lub zrekonstruowania teorii adekwatnych do nowej sytuacji*” (podkr. Autora) społeczeństwa, poszczególnych jego członków oraz jego kontekstu kulturowego i politycznego w skali lokalnej, narodowej i globalnej” (Z. Kwieciński 1994, s. 16).

Wszelako przyznać trzeba, że - jak dotąd - pedagogiczne badania jakościowe w Polsce niezbyt często absorbują uwagę badaczy (por. T. Bauman 1995, s. 63), choć bez wątpienia niejednokrotnie okazało się, że metody *survey*'owe nie znajdują zastosowania do wielu istotnych kwestii edukacyjnych, a zwłaszcza natury aksjologicznej. Jednakże i w tym zakresie rysuje się perspektywa sprzyjająca, w istocie bowiem „*Kwestie metodologiczne - chociaż w pedagogice raczej zaniebane - znajdują przecież coraz żywszy oddźwięk. Dyskusje o pedagogice i jej metodologii znowu stają się ważnym nurtem życia społecznego pedagogów. Nie brak symptomów skłaniających do optymistycznego spojrzenia w przyszłość*” (T. Lewowicki 1994, s. 83).

Znamienne wszakże, iż w piśmiennictwie metodologicznym formułowane są wyraźne postulaty, dotyczące potrzeby łączenia badań jakościowych i ilościowych, a towarzyszą im konkretne konkluzje, wskazujące na imperatyw opracowania metodologii badań „*hermeneutyczno-empirycznych*” (S. Palka 1989, s. 3-11 i 1995, s. 22; K. Duraj-Nowakowa 1995, s. 101). Uznaje się przy tym, iż próby łączenia obu rodzajów badań „*wydadają się pożądaną perspektywą metodologiczną*” (S. Palka 1995, s. 22). Torują sobie coraz wyraźniejszą drogę również publikacje kreślące rozległe perspektywy dla badań opartych na „*innej metodologii*” oraz na specyficznym dla metod jakościowych sposobie myślenia o świecie i poznawaniu, a znajdującym wyraz w hermeneutyczno-fenomenologicznych badaniach w pedagogice (por. K. Ablewicz 1994).

Natomiast w literaturze metodologicznej - jak dotąd - nie konstruuje się wniosków zdecydowanie wskazujących na potrzebę wzbogacania istniejącego spektrum metod i technik badań jakościowych. Tymczasem repertorium proceduralne metod jakościowych skupia się - na ogół - wokół raczej klasycznej oferty metodologicznej, opartej na instrumentarium badawczym, przejętym od współdziałających z pedagogiką nauk społecznych i humanistycznych, zwłaszcza socjologii i psychologii. Toteż znane są z prac badawczych przede wszystkim takie rodzaje metod i technik badań jakościowych, jak: otwarty wywiad pogłębiony, obserwacja swobodna, nierzadko uczestnicząca, metoda biograficzna (w jej klasycznym wydaniu), analiza dokumen-

tów osobistych i wytworów oraz jakościowa analiza treści (por. A. Wyka 1993, s. 13-20).

Poprzestając tutaj na wstępnym zasygnalizowaniu problemów badań jakościowych, rozwijam dokładniej niektóre kwestie z tego zakresu w dalszych sekwencjach rozdziału pierwszego oraz odrębnie w rozdziale drugim, rozpatrując tam zagadnienie doświadczania wartości samych siebie przez podmioty edukacyjne szkoły wyższej w toku badań jakościowych, jak również komentuję i egzemplifikuję wybrane zagadnienia natury metodologicznej w załączonym na końcu pracy aneksie.

Praca składa się z sześciu rozdziałów. Każdy rozdział poprzedza wstęp, a zamyka zakończenie. Pierwsze dwa rozdziały mają charakter wprowadzający, metodologiczny. W rozdziale pierwszym omówione zostały implikacje badawcze, założenia organizacyjne i metodologiczne badań, ich przedmiot i cel oraz koncepcja, a także dobór osób badanych jak również przedstawiono tu przebieg badań. Zamyka pierwszy rozdział zagadnienie metod i technik badań jakościowych, którymi posłużono się w toku procesu badawczego, a niektóre z nich zmodyfikowano/wprowadzono do postępowania epistemologiczno-eksploracyjnego.

Rozdział drugi rozważa kwestię doświadczania wartości samego siebie przez podmioty edukacyjne szkoły wyższej w toku badań jakościowych. Oprócz wspomnianej już powyżej kontynuacji tematycznej rozdziału pierwszego, stanowi on również poszerzenie podjętej w nim problematyki metodologicznej, co wydaje się uzasadnione z uwagi na fakt, że badania jakościowe w polskiej pedagogice nie są jeszcze zanadto rozpowszechnione.

Rozdział trzeci wprowadza w zagadnienia aksjologiczne rozprawy, rozważając elementy świata wartości młodzieży akademickiej, w tym kwestie etycznych aspektów procesu studiowania. **Z przyjętego założenia, rozdział ten stanowi próbę rozeznania się w świecie wartości młodzieży studenckiej, podjętą w celu wyłonienia tych wartości edukacyjnych, które - z uwagi na ich znaczenie w antroposferze aksjologicznej badanych - są przedmiotem odrębnych rozważań w trzech kolejnych rozdziałach rozprawy, od czwartego do szóstego.** Są to mianowicie takie wartości edukacyjne, jak: autorytet, wolność i odpowiedzialność oraz mądrość.

Całość rozważań ujętych w rozprawie zamyka podsumowanie oraz bibliografia. Uzupełnieniem zagadnień metodologicznych jest zamieszczony na końcu pracy aneks, zawierający między innymi opis strukturalny zastosowanych badań jakościowych, omówienie sposobów gromadzenia materiałów badawczych, w tym stadiów przygotowania końcowej wersji interpretacji, charakterystykę zastosowanych odmian grupowego dialogu eksploracyjnego, amplifikowanego dyskusją panelową, sesjami odroczonego wartościowania oraz metaplanem.

1. IMPLIKACJE BADAWCZE

„Nasza wiedza o świecie, tak potoczna, jak i naukowa, zawiera konstrukty, to znaczy zbiory abstrakcji, generalizacji, formalizacji, idealizacji specyficznych dla poszczególnych poziomów organizacji myślenia. Ścisłe mówiąc, nie istnieją nagie fakty. Wszystkie fakty są zawsze już faktami wyselekcjonowanymi z kontekstu wszechświata przez aktywność naszego umysłu. Fakty są zatem zawsze zinterpretowanymi faktami albo ujmowanymi za pomocą sztucznej abstrakcji w oderwaniu od kontekstu, albo rozważanymi w im właściwym kontekście”.

A. Schütz

Współczesna spluralizowana sytuacja edukacyjna - determinując akceptację pluralizmu metodologicznego w naukach pedagogicznych - bez wątpienia skłania do podejmowania alternatywnych i specyficznych dla nauk humanistycznych metod badań jakościowych, a zarazem motywuje do poszukiwania innych, nowych metod i technik oraz procedur - przede wszystkim w celu bardziej skutecznego i wszechstronnego wnikania w głąb problemów, które stanowią przedmiot aktualnych badań edukacyjnych. Taka właśnie potrzeba zrodziła się w toku badań wstępnych, przeprowadzonych przez autorkę w Akademii Techniczno-Rolniczej w Bydgoszczy. Poprzedzały one o kilka lat badania właściwe, które zrealizowane zostały w latach 1985/86 - 1995/96 (z jednoroczną przerwą wynikającą z przyczyn losowych, przypadającą na rok 1993/94) wśród studentów rozpoczynających studia wyższe, a więc będących niejako „u wejścia” do uczelni (pierwsze miesiące studiowania) i studentów kończących edukację w szkole wyższej (ostatnie miesiące studiowania), a zatem znajdujących się „u wyjścia” z niej.

Problematyka badawcza z tego zakresu słusznie postrzegana jest jako ważna i ciągle aktualna, chociażby z tej oto racji, że *„studenci, ich system wartości i cechy osobowe u wejścia do uczelni i w momencie opuszczania stanowią ważny, nie poznany w pełni obszar wymagający badań. Jest to także problem zbyt mało uwzględniany w koncepcjach kształcenia, jak i w pracy nauczycieli akademickich. Zróżnicowanie studentów pod wieloma względami jest wysokie i fakt ten nie może nie być brany pod uwagę w procesie kształcenia”* (M. Jakowicka 1991, s. 158-159).

Bardzo istotną inspirację, skłaniającą do podjęcia omawianych badań, stanowił narastający od lat okres przełomu społeczno-politycznego w naszym kraju i nieomal powszechne doszukiwanie się w tym właśnie złożo-

nym procesie oraz w jego następstwach źródeł wszelkiego pojawiającego się zła, w edukacji zwłaszcza, jak i w ogóle dopatrywanie się w nim proveniencji przewartościowania wszelakich wartości. Trzeba przyznać, że można było niejednokrotnie ulegać - prawie bez reszty - takiej sugestywnej mistyfikacji. Jednakże przeprowadzone badania oraz towarzyszące im lektury i przemyślenia oraz dyskusje umożliwiały spoglądanie na tę rzeczywistość w innym nieco/zgoła świetle. Tym bardziej innym, że przecież historia dowodzi, iż właśnie czasy przełomów społeczno-politycznych współwystępowały często z okresami przełomów intelektualnych, wszakże niekoniecznie burząc wszystko po drodze, choć - jak dotąd - trudno dowieść, czy to dzięki temu, czy wbrew temu stanowi rzeczy, czy być może właśnie mimo to.

Tymczasem - jak sądzę - współuczestnicząc w owych z reguły nieklarownych oraz nie do końca weryfikowalnych - bowiem będących jeszcze w trakcie - przemianach, jako ludzie schyłku stulecia, z natury rzeczy odbieramy je *prima facie* z nadmiernym zaangażowaniem emocjonalnym i stąd zapewne bierze się geneza większości towarzyszących im przejawów problemowych. Przeto - jak miemam - należy przypuszczać, iż potomni nasz burzliwy czas transformacji odbierać będą z należytą powagą i spokojem zarazem. Tak jak my „współcześni”, wzbogaceni o wiedzę i mądrość poprzednich pokoleń, rozważnie oceniamy minione - *res gestae* nie mniej przecież burzliwe dzieje, które naszych przodków niejednokrotnie absorbowały znacznie bardziej uczuciowo niż teraz - z dystansu czasowego - angażują one nas samych. Niemniej doszukiwanie się przyczyn wszelkich niedomagań edukacyjnych w „czasie kryzysowym”, aż po transformację włącznie, jest jednak - jak sądzę - daleko idącym uproszczeniem, wynikającym zapewne i z tej odwiecznej przyczyny - na którą to w swoich dziełach tak znamienicie wskazywał G.W.F. Hegel (por. 1958; 1994) konstatując, iż **żadna sobie współczesna epoka nie posiada równie współczesnego instrumentarium samookreślenia**, pisząc między innymi: „*To, czego uczy pojęcie, wykazuje nieuchronnie również historia, to mianowicie, że idealność występuje jako przeciwstawna realności dopiero wtedy, gdy rzeczywistość osiągnęła swoją dojrzałość, i że idealność buduje sobie w postaci królestwa intelektualnego ten sam świat ujęty w jego substancji. Kiedy filozofia o szarej godzinie maluje swój świt, wtedy pewne ukształtowanie życia już się zestarzało, a szarością o zmroku nie można niczego odmłodzić; można tylko coś poznać. Sowa Minierwy wylatuje dopiero z zapadającym zmierzchem*” (1969, s. 21).

Wprawdzie życie w dobie przemian o takiej szerokiej skali i spiętrzonej dynamice, jakie towarzyszą zbliżającemu się przełomowi stuleci, niesie wiele bardzo poważnych problemów oraz zupełnie nowych i skomplikowanych wielce sytuacji, jednak wiadomo przecież, że żaden wiek nie mijał bezproblemowo, ponadto fakty te wcale nie muszą być równoznaczne z całkowi-

tym zatracaniem świata wartości przez zdezorientowanych ludzi. Wręcz przeciwnie - jak miemam - należy uznać, że zapotrzebowanie na autentyczne wartości ten bardzo skomplikowany okres u progu XXI wieku stymuluje jak nigdy dotąd jeszcze jako *sui generis signum temporis* (por. K. Ostrowska 1994, s. 11), albowiem jednak trudno zakwestionować rację takiego oto stanowiska, iż: „Z jednej strony u poszczególnych jednostek następuje osłabienie poczucia wartości moralnych, ponieważ czują się zawiedzione. Załamaniu uległa struktura etyczna, która służyła za punkt odniesienia i której się dobrowolnie poddawali. Ale, co więcej, znaleźli się wobec tak wielkich współczesnych zagrożeń, że przerażenie skłoniło ich do obojętności i wycofania się w głąb siebie. Z drugiej strony zarazem rośnie wśród ludzi zbiorowa świadomość starych i nowych problemów świata. (...) Duchowy i etyczny aspekt tych problemów nie jest już przedmiotem pogardy czy obojętności - traktuje się go jako niezbędny składnik nowego sposobu myślenia, który otworzy drogę nowemu humanizmowi” (A. King, B. Schneider 1992, s. 227).

Wszelako ludzki świat wyjałowiony z wartości zdaje się mitem. Nic dziwnego przeto, że nieuzasadniona wiara w kasandryczne prorocтва powszechnego upadku wartości zaczyna jednak ustępować rozumnym przewidywaniom, iż owe procesy postępujących przemian stanowić mogą/powinny zaczątek kształtowania się nowej, nasyconej aksjologicznie cywilizacji humanistycznej, w której to centralne miejsce przeznaczone jest właśnie dla humanistycznej wartości edukacji i jej etycznego renesansu wraz z imperatywem powszechnego oraz ustawicznego uczenia się człowieka. I to człowieka będącego w stylu Kartezjańskiego podmiotu o ponad trzy stulecia bogatszego - *pełnym samego siebie*, a co za tym idzie - rozumnie stanowiącego wartość nadrzędną wobec innych wartości w centrum *universum* antroposfery, takich właśnie wartości, bez których absolutnie nie mógłby on jako osoba podmiotowo zaistnieć. Wszelako ta swoista „*promocja uniwersalnej cywilizacji humanistycznej*” (Z. Łomny 1995, s. 5) wraz z edukacją pojmowaną jako „*aksjologiczne powołanie*” (Ibidem) okazuje się bardzo przekonująca. Wszakże *de facto* człowiek zawsze żył wartościami, tylko (chyba) nie zawsze miał odwagę oraz ochotę przyznawać się do tego - i to nie tylko przed innymi, ale także i przed samym sobą - a ponadto nie w każdym przypadku sobie owe fakty zapewne wystarczająco kompetentnie uświadamiał. Toteż nic dziwnego, że nie mając należytej świadomości swej własnej wartości, a także wartości otaczających go, staczał się niejednokrotnie na złowrogą, uwłaczającą jego godności oraz destrukcyjną nie tylko dla niego samego drogę, wypaczając pozytywny wymiar swego człowieczeństwa.

Rola edukacji jest/będzie zatem w tej mierze nie do zakwestionowania, ponieważ to właśnie za jej sprawą i przy jej współudziale urzeczywistniać się ma **idea kreowania aksjologicznie człowieka oraz powinność czynienia**

jego świata lepszym, jako że proces przechodzenia ludzi ze sfery faktów do sfery wartości i *versus* może najpełniej następować właśnie poprzez sferę pedagogicznego myślenia/działania (por. J. Gnitecki 1993, s. 27). A ponieważ człowiek i jego świat wartości - tak jak wszystko wokół - ulegają ciągłym przemianom, owo edukacyjne/autoedukacyjne zadanie jest niewyczerpalnie otwarte, ustawicznie aktualne, świeże, nigdy nie kończące się, toteż do istotnych zmian w pedagogice polskiej, zaznaczających swą obecność po roku 1989, zalicza się między innymi kształtowanie współczesnej pedagogiki wartości wychodzącej naprzeciw dzisiejszym i przyszłym potrzebom oświatowym (por. T. Lewowicki 1997, s. 13).

Oprócz literatury metodologicznej i aksjologicznej (*vide* bibliografia), istotną rolę inspirującą w odniesieniu do podjętych badań stanowił fakt odczuwania przez autorkę ustawicznej potrzeby dotyczącej wnikliwego poznawania miejsca oraz rezultatów pracy, głównie w celu ich doskonalenia. Dotyczy to przede wszystkim prób przewyżczenia antynomii: nauka - edukacja w taki zwłaszcza sposób, aby proces realizacji łączenia obu kontekstów funkcjonowania uczelni wyższej: kontekstu badawczego/naukowego i kontekstu edukacyjnego/dydaktycznego (por. J. Brzeziński 1995, s. 215) nie pozostawał w sferze postulatywnej, lecz stanowił istotę/sens/treść codziennej praktyki nauczyciela akademickiego. Powszechnie jest rzeczą wiadomą - tak zwanym pracownikom dydaktycznym uczelni wyższych - jak trudno sprostać owej homeostazie między obu kontekstami i jak wiele przyczyn rodzi dysproporcje między nimi. Nade wszystko jednak ogólnie promowana jest działalność naukowa nauczyciela akademickiego, a nie dostrzegana należycie - jak się zdaje - jego działalność dydaktyczna (por. U. Ostrowska 1989, s. 10-19). W rzeczy samej obowiązujące w szkolnictwie wyższym przepisy prawne oraz wynikające z nich wymogi uczelniane wyraźnie preferują sferę naukową nauczyciela akademickiego, pozostawiając jakość sfery dydaktycznej jego własnemu sumieniu. Przyjęło się zapewne, iż jest ono *per consequens* wystarczająco wrażliwe i zawsze odpowiednio kompetentne w tym zakresie.

W istocie nie bez znaczenia jest tu również fakt, że nieporównywalnie mniej skomplikowaną kwestię stanowi dokonanie oceny ewidentnie nobliwej działalności naukowej nauczyciela akademickiego, niż trudno wymiernej i złożonej oraz jakby w powszechnym odczuciu (chyba) mniej szlachetnej - jego działalności edukacyjnej. A tymczasem z przeprowadzonych badań wynika jednoznacznie (dokładniej omawiam wyniki tych badań w dalszej części pracy, rozważając w kolejnych rozdziałach wartości edukacyjne), że młodzież studencka, niezmiennie od lat - niezależnie od przeobrażeń jakie przechodziła szkoła wyższa - tak samo wysoko i zarazem nierozdzielnie lokuje w hierarchii wartości wiedzę i mądrość oraz - nierozłącznie z tymi atrybutami - sztukę dydaktyczną nauczyciela akademickiego. Otóż

generalnie rzecz ujmując (do tych kwestii powrócę jeszcze w dalszych rozważaniach niniejszej rozprawy, głównie w rozdziale trzecim, podejmującym problem autorytetu jako wartości edukacyjnej) w dydaktyce szkoły wyższej nie wystarczy - zdaniem studentów - legitymować się nawet najprzedniejszą erudycją, trzeba jeszcze umieć w sposób interesujący i twórczy uprzystępniać wiedzę innym, a zwłaszcza inspirująco wprowadzać ich - jako adeptów - w arkaną naukowego poznawania rzeczywistości (por. U. Ostrowska 1997 (a), s. 247-250).

Oczywistą jest rzeczą, że zawarty w posłannictwie nauczyciela akademickiego (por. R. Michałek 1996, s. 67) imperatyw włączania własnych osiągnięć badawczych do przekazywanej/uprzystępnianej/prezentowanej studentom wiedzy jest niepodważalny. Jednakże promowanie tylko nauki w szkolnictwie wyższym może doprowadzić do przekształcania uczelni w placówkę naukową (por. A.C. Leszczyński 1994 (b), s. 292). W istocie, bez dydaktyki i studentów uczelnia jawi się jako jałowa, prawie bezludna placówka - nie może zatem w pełni jako instytucja zaistnieć. Toteż rozważając złożone kwestie szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza mając na uwadze fakt, że uczelnie spełniają „swoją misję przez podtrzymywanie i stymulowanie ciągłości rozwoju myśli ludzkiej, ciągłości organizacji społeczeństw, akcentowanie roli i znaczenia jednostki” (M. Dietrich 1997, s. 96) warto - jak sądzę - w tym miejscu zauważyć (do zagadnień teorii i praktyki w innym kontekście problemowym powrócę jeszcze w dalszej części tego rozdziału), iż wspólny system kreowania i doskonalenia wiedzy wyraża się przede wszystkim w tym, że nauka wzbogaca i pomnaża wiedzę, a dydaktyka akademicka, wprowadzając studentów w naukowy sposób poznawania rzeczywistości, tę wiedzę inspirująco transponuje, popularyzuje i utrwala, stanowiąc zarazem ogniwo *conditio sine qua non* do dalszych przedsięwzięć/działań naukowych/badawczych oraz edukacyjnych/dydaktycznych.

2. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE I ORGANIZACYJNE BADAŃ

2.1. Przedmiot i cel badań

„Zrozumieć coś. Znaczy znaleźć w tym coś, co jest częścią nas samych.”

R. Tagore

„Wartości poznajemy nie przez myślenie o nich pojęciami, nie przez intelektualne czynności, ale przez żywe osobiste odczuwanie ich sensu.”

A. Siemianowski: *Człowiek a świat wartości*

Przedmiotem badań był świat wartości młodzieży akademickiej, rozpoczynającej studia wyższe oraz studentów kończących edukację w uczelni. Uwaga badawcza koncentrowała się wokół niektórych elementów studenckiego świata wartości, jako bardzo istotnych atrybutów, niezastąpienie obecnych w edukacji na poziomie wyższym. Tak bardzo istotnych, że bez nich owa edukacja w ogóle nie mogłaby efektywnie zaistnieć. Przeto zostały one ujęte w badaniach jako **wartości edukacyjne**. Nie tyle chodzi tu jednak o potrzebę wprowadzania/uzasadniania tej kategorii aksjologicznej do istniejących już rozmaitych klasyfikacji/typologii wartości, ile o zwrócenie uwagi na niepodważalny fakt ich obecności, na ich miejsce/znaczenie/rolę w edukacji akademickiej, a zwłaszcza w antroposferze młodzieży studenckiej. W istocie rzeczy bowiem, każda wartość *universum* antroposfery może mieć walor edukacyjny, niezależnie od miejsca i czasu jej przeżywania/doświadczenia/eksponowania.

Przystępując do badań przyjąłem założenie, „że w naukach humanistycznych w ogóle nie bada się wartości *sensu stricto*, lecz wyłącznie przekonania dotyczące wartości lub subiektywne sposoby przeżywania wartości” (W. Morszczyński 1994, s. 118). Inaczej mówiąc - **eksploracja wartości w edukacji dotyczy indywidualnych, właściwych podmiotom, a zatem swoistych oraz niepowtarzalnych i nieprzekazywalnych w całej swej złożoności oraz rozciągłości - sposobów doznawania/doświadczenia wartości**. Stąd też tytuł rozprawy wskazuje na takie właśnie podejście epistemologiczno-eksploracyjne, ujmujące problematykę badawczą **atrybutowo** (wartości - nieodłączna, podstawowa cecha *universum* antroposfery) i **procesuralnie** zarazem (uwikłanie człowieka jako osoby w dynamicznie zmieniającej się

sieci antroposfery aksjologicznej), jako doświadczanie wartości w aspekcie podmiotowym. Wszelako „*Nasza obecność w świecie jest obecnością doświadczającą*” (A. Azenbacher 1987, s. 18 - podkr. U.O.), toteż owo doświadczanie jest źródłem wszelkiej nauki i refleksji, towarzyszących człowiekowi doświadczającemu od początku jego życia aż po sam kres.

Szerzej zagadnienia dotyczące świata wartości młodzieży studenckiej omawiam w rozdziale trzecim.

Wracając do zagadnienia przedmiotu i celu badań trzeba jeszcze wskazać na fakt, że bezpośrednio zainteresowania badawcze z założenia nie obejmowały swym zakresem fazy między „wejściem” do uczelni a „wyjściem” z niej, lecz uwaga badawcza koncentrowała się właśnie na fazie początkowej i fazie końcowej kształcenia akademickiego w uczelni techniczno-rolniczej, przede wszystkim w celu wyłonienia istotnych podobieństw i różnic pomiędzy obu biegunami edukacji akademickiej, postrzeganych przez pryzmat podejmowanych zagadnień badawczych. Wprawdzie w takim ujęciu badania narażone są na stratę tego wszystkiego, co ma miejsce w centrum (lata studiów od drugiego do czwartego), niemniej analizie wyników badań towarzyszyła świadomość badawcza, iż owe zmiany zaistniały pod koniec formalnego procesu kształcenia na poziomie wyższym to nie tylko rezultaty pewnych działań w sensie różnicy pomiędzy stanem początkowym i końcowym, ale także proces „*służący osiągnięciu określonych celów i zadań. A droga do realizacji celów i zadań wiedzie (...) poprzez zmiany w strukturach poznawczych osobowości, poprzez nabywanie nowych i modyfikację dawniejszych zachowań, opanowanie i doskonalenie określonych sprawności itd. W zależności od przyjętego stanowiska teoretycznego można różnie określać „obszary” zmian*” (T. Lewowicki 1984, s. 26).

Generalnie rzecz ujmując, w owych przedsięwzięciach badawczych chodziło o poszukiwanie odpowiedzi na pytania, czy studenci badanej dekadety lat 1985/86 - 1995/96 (wyłączając z badań z przyczyn losowych rok 1993/94) są autentycznie zainteresowani problematyką aksjologiczną, jak oni pojmują elementy swojego świata wartości i w jaki sposób oceniają rolę tych atrybutów w swoim życiu oraz czy w toku swej edukacji miewali oni możliwość rzeczywistego spotykania się z nimi, a także czy w związku z tym doświadczali wartości samych siebie, rozwijając i doskonaląc swe uczestnictwo w antroposferze.

Owe pytania/problemy implikowały znamienne interesujące treści z tej zwłaszcza racji, że pierwsze pięciolecie badań zamyka rok akademicki 1989/90, kiedy to formalnie młodzież akademicka mogła rozpoczynać studia w warunkach pluralizmu, wolności ideologicznej oraz rodzącej się demokratyzacji życia. I stąd też zwłaszcza wynika decyzja realizowania badań dotyczących problemu wolności i odpowiedzialności od tego roku właśnie.

Oznacza to więc, że badano te dwie kwestie - wolność i odpowiedzialność jako wartości edukacyjne - w ciągu pięciu, a nie w ciągu dziesięciu lat, jak to miało miejsce w odniesieniu do pozostałych, omawianych w pracy wartości edukacyjnych. Podobnie rzecz ma się w odniesieniu do etycznych aspektów procesu studiowania, również badanych w ciągu pięciu lat, jako że zrodził się ten problem pod koniec pierwszego pięciolecia badań. Sądzę, że w tenże sposób między innymi potwierdza się spostrzeżenie, szczególnie zasadne w odniesieniu do badań jakościowych, iż *„przedmiot każdego poznania naukowego jest w dużym stopniu kreowany dopiero w samym procesie poznawania, (...)”* (M. Malewski 1996, s. 115 - podkr. - U.O.).

Wprawdzie od wskazanej daty przełomowej minęło już kilka lat, to jednak ciągle pozostaje aktualne, postawione przez Prezesa Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Prof. dr. hab. Zbigniewa Kwiecińskiego na II Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym w Toruniu w 1995 roku - wśród innych równie istotnych kwestii - pytanie, które w sposób znamieny ściśle dotyczy także podjętych w niniejszej pracy badań, a mianowicie: *„Czy młodzież (podkr. Autora), którą zastała polska transformacja i dla której dokonywaliśmy owych zmian, chce wziąć udział w tworzeniu innej Polski, czy zajęta jest sobą i zwrócona ku obcym wzorom, wyłączona z aktywnej obecności w sferze publicznej szczebla lokalnego i krajowego, czy ma poczucie odpowiedzialności {podkr. - U.O.} za przyszłość własnego kraju i planety?”* (Z. Kwieciński 1995 (d), s. 11).

Oczywistą jest rzeczą, że udzielenie wyczerpującej odpowiedzi na tak wielce złożone pytanie nie jest rzeczą łatwą nawet po przeprowadzeniu dziesięcioletnich badań. Trzeba jednak - jak sądzę - podejmować próby w tym zakresie i być może niektóre z omówionych w rozprawie kwestii wychodzą naprzeciw tym przełomowym wyzwaniom. Tak więc głównym celem badań było - w miarę towarzyszących procesowi badawczemu możliwości - wnikliwe poznanie interesujących zjawisk, złożonych treściowo, zmiennych, stających się (por. A. Wyka 1985).

Wszelako odpowiedzi na te i inne pytania badawcze zawarte w niniejszej pracy, autorka - wspierając się głównie na orientacji hermeneutycznej i fenomenologicznej - starała się znaleźć w podmiotowej aksjologii edukacyjnej. Zaiste odpowiedzi na pytania wyłaniały się stopniowo, z wypowiedzi uczestników badań mówiących o swoich przeżyciach, doświadczeniach, odczuciach, zamierzeniach, aspiracjach. Ściślej rzecz ujmując, nie jest to z założenia rozprawa o tym, czym są i jak funkcjonują wartości edukacyjne w ogóle, lecz czym są i jak funkcjonują konkretne wartości *hic et nunc*, a zatem w postaci określonego doświadczenia - przeżywania - doznawania ich oraz rozumienia przez młodzież akademicką. **Problem tak postawiony jawi się jako istotny z tej oto racji przede wszystkim, że pozytywne bądź**

negatywne doświadczanie wartości przez podmiot stanowi - ponad wszelką wątpliwość - miarę jakości życia, jego dobrostanu bądź skrajnego poczucia bezsensu egzystencji.

Myślę, że w rozważaniu przyjętego problemu badawczego warto także uwzględnić spojrzenie C. Rogersa na kwestię roli doświadczenia w życiu człowieka, jako że twórczość naukowa tego humanisty w szczególności sposób sprzyjała kształtowaniu akceptacji niescjentystycznych badań w edukacji, a który to twierdził, iż „*W procesie wartościowania człowiek całym swoim organizmem ocenia, czy dane doświadczenie jest dla niego satysfakcjonujące i korzystne, czy też go nie zadowala. Przekonuje się, że przeżycia są życzliwym i przydatnym przewodnikiem, że prowadzą go w konstruktywnym kierunku*” (C. Rogers 1991, s. 37).

Wiadomo wszakże, iż potrzeba sensu życia współcześnie uznawana jest za pryncypialną (por. K. Popielski 1996), jako że ów sens życia stanowi *conditio sine qua non* zdrowia psychicznego, albowiem sądzi się, że „*Człowiek, jeśli chce pozostać zdrowym na duszy i ciele, potrzebuje przede wszystkim jednej rzeczy: odpowiedniego celu życia, dostosowanego dla siebie zadania, jednym słowem tego, by życie stale stawiało mu wymagania, oczywiście takie, którym może sprostać. (...) kto zna sens swego życia, ten, i tylko ten, może jak najprędzej przetrwać wszelkie trudności*” (E. Frankl 1978, s. 52). Przeto ze wszech miar uzasadnione okazuje się podejmowanie kwestii rozumienia określonych pojęć aksjologicznych antroposfery przez młodzież akademicką, jako że przecież świat wartości to także świat pojęć, które człowiek akceptuje lub odrzuca, którym nadaje właściwy sens albo zniekształca ich znaczenie, z którymi się internalizuje i urzeczywistnia je bądź podejmuje z nimi dyskusję, nie wykluczając również ewentualności modyfikowania i wzbogacania tej sfery swojego życia o nowe elementy, o inne środki wyrazu w toku interioryzacji i eksterioryzacji ich. To właśnie pojęcia stanowią podstawową formę krystalizacji epistemologicznej, umożliwiając ludziom orientację w otaczającym bogactwie nieskończenie różnorodnej i złożonej rzeczywistości, jako że są one sposobem ujmowania sensu - rozumienia istnienia świata.

Uznając, że wartości stanowią sens, sposób myślenia o świecie i funkcjonowania w nim, trzeba zarazem zwrócić uwagę, iż samo pojęcie wartości - rzecz oczywista - nie jest jeszcze - idąc Hartmannowskim tropem - wartością. Ale myśląc o nich, operując nimi oraz modyfikując i doświadczając wartości, człowiek lepiej/dokładniej poznaje ów antroposferyczny świat i z reguły bardziej autentycznie ustosunkowuje się do niego. Istotne jest wszakże, czy to ustosunkowanie się człowieka do świata wartości ma postać li tylko odzwierciedlającej „zastaną” rzeczywistość, czy charakter refleksyjny, podmiotowy, kreujący, transcendentujący, wykluczający ową nie do zniesienia

bezwartościową „jałowość” cywilizacji konsumpcyjnej (por. B. Suchodolski 1990, s. 351).

2.2. Koncepcja badań

„Człowiek jest miarą wszystkich rzeczy; istniejących, że istnieją, i nieistniejących, że nie istnieją.”

Protagoras z Abdery (twierdzenie - *Homo mensura*)

Świadomość nieuniknionych trudności w odniesieniu do podjętych przedsięwzięć badawczych wszelako nie unicestwiła nieodpartej chęci efektywnego pokonywania ich, co w rezultacie w znacznej mierze przyczyniało się do kształtowania sukcesywnego prawdopodobieństwa osiągnięcia zamierzonego celu rozwiązania problematyki badawczej. Taką sytuację kształtowała z jednej strony zapewniona autorce dostępność badawcza - z racji jej naturalnego kontaktu profesjonalnego na co dzień z badaną rzeczywistością - jak również narastająca znajomość naturalnego środowiska edukacyjnego szkoły wyższej, w którym to badania były realizowane. Z drugiej natomiast strony, sukcesywnie w toku badań *per se* wzrastało zaangażowanie emocjonalne, tworzące swoistego rodzaju poczucie związku z podjętą problematyką badań, ale również świadomość nieodzownej konieczności rozumnego dystansowania się wobec całokształtu przedsięwzięć, a zwłaszcza w toku interpretacji wyników, aby nie popadać w pułapkę deformowania istoty rozważanych zagadnień.

Jednakże te ze wszech miar - jak się zdaje - sprzyjające okoliczności nie przyczyniły się do rozwiania wątpliwości w zakresie zadowalającego wyczerpania rozpiętości tematycznej badań po pięcioletnim okresie ich prowadzenia i w rezultacie pojawił się imperatyw dalszego ich ciągu o następne pięć lat, aż do roku 1995/96 włącznie (z jednoroczną przerwą spowodowaną przyczynami losowymi w roku 1993/94), co zaowocowało między innymi - na co już przy innej okazji zwracałam uwagę - faktem włączenia do spektrum problematyki badawczej - nie planowanej wcześniej (przed rokiem 1989) - kwestii wolności i odpowiedzialności jako wartości edukacyjnych, jak również zagadnień dotyczących etycznych aspektów procesu studiowania. Niewykluczone wszakże, iż dynamika narastających zmian oraz sam przełom społeczno-polityczny, a następnie okres transformacji wywarły również istotny wpływ na decyzję kontynuacji przedsięwzięć, wzbogaconych o nowe elementy, odsłaniając/ujawniając przy tym nieco/zupełnie inną perspektywę rozważanych kwestii.

Problematyka badań wiąże się ściśle z przeżyciami, doznaniem, przekonaniem, doświadczaniem wartości, w które to - jak wiadomo - proces edukacyjny jest mocno uwikłany, dlatego też kwestie te powinny być - jak mniemam - częściej niż dotąd dostrzegane oraz podejmowane w badaniach pedagogicznych, pomimo że nie mają one charakteru *stricto* obiektywnie istniejących i wymiernych zjawisk. A przy tym jeszcze - jak wiadomo - owe imponderabilia są tą sferą życia człowieka, która poddawana badaniom, w żadnym razie nie toleruje jakiegokolwiek eksperymentalnej interwencji w ich naturalne zaistnienie i urzeczywistnienie. Przeto można nawet rzec, iż u podłoża decyzji niniejszej koncepcji badawczej z zakresu - jak to już raz powyżej określiłam - podmiotowej aksjologii edukacyjnej sytuowała się jako pryncypialna determinacja wyboru „ *pomiędzy ubieganiem się o rezultaty, które są pewne, ale mało ważne, albo o takie, które są ważne ale niepewne*” (S. Ossowski 1962, s. 196-197).

Zatem decyzję posłużenia się w badaniach metodami jakościowymi zdeterminował przede wszystkim ów skomplikowany przedmiot badań, nie poddający się pomiarowi przy pomocy precyzyjnie skonstruowanych narzędzi, jakie znajdują zastosowanie w metodach ilościowych, poszukujących zależności przyczynowo-skutkowych badanych obiektów. Ponadto zastosowanie badań jakościowych wynikało z faktu, iż tło dla rozpatrywanych zagadnień stanowiła skomplikowana rzeczywistość w Polsce. Początek badań przypada na narastający „czas kryzysowy” w państwie, a kolejne etapy realizacji przedsięwzięć badawczych sytuują się w „czasie przełomu”, uwikłanym we wprowadzanie reformy systemowej, z wszelkimi konsekwencjami towarzyszącymi trwającej do dziś transformacji, na dodatek o trudnym do sprecyzowania kierunku przemian. Tak więc celem badań było przyjrzenie się badanym zjawiskom w możliwie najszerszym kontekście edukacyjnym szkoły wyższej zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym, co jednak - w moim przekonaniu - **nie pretenduje do ujęcia holistycznego**, wbrew pojawiającym się tego typu postulatami niektórych badaczy zorientowanych na metodologię badań jakościowych (por. H. Komorowska 1989, s. 18; A. Wyka 1990, s. 169). Należy bowiem - jak sądzę - uznać za przekonujące, że „*kontekstu nigdy nie daje się w pełni określić (...) jego określenie nigdy nie jest zapewnione bądź nasycone*” (J. Derrida 1993, s. 268), jak również mieć na uwadze osąd postmodernistów, którzy twierdzą, iż rzeczywistość w bogactwie swej złożoności i różnorodności nie może być gruntownie zrozumiana, lecz co najwyżej można uchwycić istotę jej sensu (por. W.H. Schrader 1994, s. 315-328).

Wszelako, dzięki kontekstowi edukacyjnemu, pozwalającemu na ujmowanie problematyki badawczej jako układu otwartego, nie w pełni autonomicznego i dynamicznie zmieniającego się w czasie, w toku badań kształto-

wały się między innymi możliwości dostrzeżenia kwestii typu: „dlaczego w ogóle została nawiązana relacja wychowawcza między podmiotem i przedmiotem, jakie pełni ona funkcje, dlaczego przebiega tak a nie inaczej, jakie są jej dalsze i szersze konsekwencje, wykraczające poza bezpośredni układ samego działania” (R. Schulz 1990, s. 7).

Zgodnie ze stanowiskiem metodologii badań jakościowych, nie konstruowano hipotez, czyli z góry przyjętych sądów, aby nie ograniczać możliwości oglądalności badanych zjawisk, bowiem niewykluczone, że „to, co umożliwia naukę, może zarazem ograniczać płodność naukowego poznania” (H.G. Gadamer 1979, s. 40). Uznałam więc za obowiązującą zasadę „*primum non nocere*” [przede wszystkim nie szkodzić] badaniom i nie zawężać problematyki badawczej założeniowością hipotez badawczych do ściśle określonego przez nie kierunku poszukiwań. To unikanie założeniowego rygoryzmu miało wszelako za zadanie umożliwić w toku badań pojawianie się nowych pytań, jak również przyczyniać się - w miarę kształtujących się uwarunkowań - do ewentualnego poszerzenia pola badawczego (co w istocie nastąpiło, a o czym już wcześniej pisałam, mianowicie w postaci włączenia do badań kwestii wolności i odpowiedzialności jako wartości edukacyjnych oraz etycznych aspektów procesu studiowania), aby w rezultacie doprowadzać do możliwie najbardziej rzeczywistego naukowego poznawania badanych zjawisk (por. R. Benedict 1966).

2.3. Dobór osób badanych

„Przyznanie wartości każdej ludzkiej jednostce należy do największych osiągnięć w rozwoju idei moralnych.”

I. Lazari-Pawłowska: *Etyka. Pisma wybrane*

Całokształt problematyki badawczej realizowano w **naturalnym środowisku edukacyjnym szkoły wyższej** ze szczególnym uwzględnieniem ukierunkowania aksjologicznego oraz zorientowania fenomenologiczno-hermeneutycznego przedsięwzięć badawczych. Usytuowanie badań w naturalnym środowisku akademickim nie miało bynajmniej na celu jego idealizowania/apologii, jako że żadna natura nie jest doskonała, lecz - oprócz pożądanых możliwości - zawiera także rozmaite błędy, usterki, nieprawidłowości, zagrożenia, które trzeba rozumnie korygować/przezwycięzać (toteż nawoływanie człowieka do życia w zgodzie z naturą, zwłaszcza w sensie ulegania/podporządkowania się jej prawom, jest - jak uznaję - nieuprawnione). Niemniej w rzeczy samej to naturalistyczne podejście - *naturalistic approach*, już w zamyśle miało przede wszystkim wychodzić naprzeciw **zasadom po-**

prawności badań jakościowych, do których zalicza się prawdziwość, słuszność, jasność, przekonywalność (por. Z. Kwieciński 1997 (b), s. 3).

Dobór osób badanych był celowy - dotyczył studentów rozpoczynających studia i studentów kończących je w uczelni techniczno-rolniczej w latach 1985/86 -1995/96. Ponadto znaczącą różnicę pomiędzy osobami badanymi, znajdującymi się w fazie początkowej i w fazie końcowej kształcenia akademickiego, stanowił jeszcze fakt, iż ci ostatni dodatkowo podejmowali na dwóch końcowych latach swoich studiów kierunkowych - równoległe do nich - czterosemestralne, fakultatywne studium pedagogiczne. Stanowi to o tyle istotną właściwość - nie tylko wszakże dla podjętych badań - że studenci zdobywający - równoległe do swych studiów macierzystych - kwalifikacje pedagogiczne, wzbogacają swój zasób wiedzy o - objęte programem tejsze formy kształcenia akademickiego - przedmioty pedagogiczne i psychologiczne, których to rola w uczelni techniczno-rolniczej wszelako nie sprowadza się li tylko do programowego dostarczania kwantum wiedzy niezbędnej kandydatowi na nauczyciela przedmiotów zawodowych, zgodnych merytorycznie z jego akademickim wykształceniem kierunkowym.

Dyscypliny objęte programem studium pedagogicznego mają bowiem charakter bardziej uniwersalny, gdyż wpływają znamienne na wzbogacenie osobowości studentów, którzy dostrzegając, a nawet doceniając tenże fakt - samorzutnie w podejmowanych dyskusjach, nie tylko zresztą w toku badań - wskazywali niejednokrotnie na powszechną przydatność owej wiedzy z tej oto racji przede wszystkim, że ułatwia ona - ich zdaniem - współczesnemu człowiekowi zrozumienie wielu problemów skomplikowanej rzeczywistości końca XX wieku. Ponadto dyscypliny te stanowią - w przekonaniu młodzieży akademickiej - potencjalną podstawę do uzasadnionej zmiany własnego postępowania, a także zachowań innych ludzi, chociaż - rzecz oczywista - niekoniecznie trzeba przy tym być nauczycielem profesjonalnym (por. U. Ostrowska 1987 (e), s. 83-88).

Wyłania się tu zatem - bez wątpienia ustawicznie aktualna, a przy tym niezwykle istotna, kwestia **roli dyscyplin humanizujących w uczelni techniczno-rolniczej**, zwłaszcza w obliczu jakże skromnej oferty programowej bloku przedmiotów humanistycznych i społecznych w tego typu szkołach wyższych (por. U. Ostrowska 1986 (b), s. 33-35), a w ślad za ewentualnym rozwiązaniem sygnalizowanego problemu, może kształtować się zarazem szansa na możliwość/„konieczność *przywracania harmonii lotu*” (I. Wojnar 1980, s. 273) studentów/absolwentów niehumanistycznych uczelni, którzy wszelako nie powinni poruszać się jak okaleczony ptak „*za pomocą tylko jednego (profesjonalnego - przyp. - U.O.) skrzydła*” (Ibidem).

Warto tu jeszcze dodać, że dla nieznacznej wprawdzie części badanych studentów, głównym motywem do podjęcia przez nich fakultatywnego stu-

dium pedagogicznego była nie tyle chęć uzyskania dodatkowo kwalifikacji pedagogicznych, co następstwo faktu uświadomienia sobie - w ich mniemaniu - niewłaściwego wyboru kierunku studiów o profilu niezgodnym z zainteresowaniami, a nawet i/lub zdolnościami. Zarysowała się więc dla nich niemalże „u wyjścia” z uczelni realna możliwość - przynajmniej w takiej formie, jaką stanowi studium pedagogiczne - spełnienia swych humanistycznych zainteresowań oraz oczekiwań w zakresie kształcenia akademickiego (por. U. Ostrowska 1995).

W toku postępowania epistemologiczno-eksploracyjnego osoby w nim uczestniczące traktowane były podmiotowo, bez wszakże przesadnego głoszenia poglądu, że uczeń/student ma być zawsze podmiotem (por. B. Dymara 1996, s. 254), ale zgodnie z ideą badań jakościowych, które to właśnie przywracają niejako „do łask” podmiotowość, a zwłaszcza „*podmiotowość ujmowaną rozumnie*” (T. Lewowicki, 1993, s. 599). Co więcej, wyraźny podział na badaczy i badanych zostaje w tego typu badaniach zniwelowany, przeto zarazem impostacja uprzywilejowanej pozycji badacza w procesie eksploracji unieważniona, a „*model respondent-ekspert-technokrata (...)*” (por. J. Poleszczuk 1990, s. 78) nie obowiązujący. Bycie podmiotem bowiem „*oznacza bycie autonomicznym sprawcą, tj. inicjowanie i regulowanie przebiegu działań na podstawie suwerennych decyzji ze względu na posiadaną wiedzę i preferowany porządek wartości oraz okazywanie względnej przynajmniej niezależności wobec wpływów zewnętrznych. (...) także racjonalność (rozumność) zdolność do odpowiedzialności, świadomość i samoświadomość*” (Z. Spindel 1992, s. 40).

Podmiotowość - jak wiadomo - jest niepodważalnym atrybutem człowieczeństwa a istnienie podmiotowe opiera się na doświadczaniu jednostki jako samej siebie w świecie rzeczy, zjawisk i innych ludzi (por. U. Ostrowska 1997 (d), s. 137-138). Otóż nawiązanie do koncepcji humanistycznych pozwala spojrzeć na podmiotowość w relacji badacz - badani przez pryzmat otwartości poznawczej człowieka jako bytu nie dokończonego w swym rozwoju, jako jednostki pozostającej w nieustannym procesie stawania się i w związku z tym nie do końca dającej się zdefiniować. Zatem podmiotowość w takim ujęciu jest współtworzona w interakcjach badacz - badani, co tym samym absolutnie wyklucza pojmowanie uczestników badań w sposób mechaniczny - jako substratów/obiektów do poszukiwania/udzielania ściśle określonych informacji. Ze względu na to, że **instrumentalny charakter relacji badawczej wszelako nie sprzyja ani otwartości poznawczej, ani kreatywności osób w niej uczestniczących**, natomiast przyczynia się do zawężania pola badawczego, a tym samym do ograniczania kontekstu badań, w modelu badań jakościowych odstępuje się od takiej koncepcji i przyjmuje się, iż „*jednostka występuje jako podmiot refleksyjnie konstruujący swój świat społeczny, badacz jako uczestnik procesu społecznego, (...)*” (J. Poleszczuk,

ibidem). Mając między innymi na uwadze powyższą argumentację oraz przyjętą orientację badawczą, w niniejszej pracy nie posługuję się pojęciem „respondent” w odniesieniu do studentów przystępujących do badań/biorących w nich aktywny udział, jako że podmiotowo postrzegani uczestnicy procesu badawczego nie ograniczają w nim swej roli li tylko do przynależnej respondentowi powinności odpowiadania na ankiety, udzielania odpowiedzi, lecz partycypują także w interpretacji wyników procesu będącego jeszcze w toku eksploracji.

Zgodnie więc z przyjętą w pracy koncepcją badań, wszyscy ich uczestnicy traktowani byli przede wszystkim jako osoby samoświadome, wykazujące się zdolnością do refleksji wobec otaczającej rzeczywistości oraz w odniesieniu do własnego życia. Przy tym jeszcze oczekiwano od nich określonych zdolności do artykulacji badanych problemów oraz aktywnego współuczestnictwa w tworzeniu różnorodnego, oryginalnego materiału badawczego, tym cenniejszego dla badań, że rozpatrywanego przede wszystkim z perspektywy ludzi, których przecież dotyczy, a zatem osób najbardziej kompetentnych w wyrażaniu samych siebie, w odkrywaniu swojego świata wartości i w ogóle swojego życia, w odniesieniu do którego człowiek - zwłaszcza dorosły - powinien być dla siebie samego najważniejszym, najbardziej kompetentnym ekspertem. Zagadnienia te omawiam szerzej w rozdziale drugim, poświęconym doświadczaniu wartości samego siebie przez podmioty edukacyjne szkoły wyższej w toku badań jakościowych.

Powracając do rozważanej w tej części pracy kwestii doboru osób badanych trzeba tu podkreślić, że przyjęcie powyżej zakreślonego podejścia badawczego obligowało do permanentnej refleksji nad samowiedzą podmiotów uczestniczących w badaniach oraz do utrzymywania - w miarę możliwości - ścisłego kontaktu pomiędzy osobą przeprowadzającą badania i ich uczestnikami, w trakcie trwania całego procesu badawczego. Ponadto swoisty kontakt badacz - badani, charakterystyczny dla metod jakościowych, rozciągał się także na etap omawiania oraz interpretacji wyników badań. Fakt ten stwarzał dodatkową okazję do prezentowania opinii dotyczących rezultatów badań, jak również - w przypadku zaistnienia takich okoliczności - do weryfikowania ich, a nawet kwestionowania - w toku różnych odmian wspólnej dyskusji. **Ten przybierający charakter negocjacyjny dialog - jak się okazywało - sprzyjał bez wątpienia kształtowaniu się samoświadomości uczestników badań.**

Zamysł takiego postępowania badawczego - zgodnie z procedurą badań aktywizujących (por. P. Gliński 1980, s. 133-148) - miał za zadanie w rezultacie prowadzić do ewentualnych zmian w zakresie już istniejących, „zastanych” elementów świata wartości badanych. Zwłaszcza wartości objętych badaniami - chociaż potencjalnie rzecz ujmując, nie tylko tych - jako że

przestrzeń aksjologiczna antroposfery jest przecież zawsze wielowymiarowa oraz wieloskładnikowa i *per se* nigdy nie ogranicza się do wyizolowanych, pojedynczo występujących wartości, lecz stanowi ona sieć wzajemnie się warunkujących i uzupełniających elementów oraz człowieka w nie uwikłanego z jednej strony, ale z drugiej - także mającego niekwestionowalny wpływ na zaistniałe w niej preferencje (por. M. Gołaszewska 1994, s. 209).

Wszelako ostateczną decyzję na rozpatrywanej płaszczyźnie - zgodnie z przestrzeganymi w toku badań zasadami permissyvizmu - podejmowały same osoby badane, choć trudno orzec, czy i w jakim stopniu oraz zakresie wpływ osoby przeprowadzającej badania a także oddziaływanie aktywności i wrażliwości aksjologicznej młodzieży studenckiej uczestniczącej w badaniach, jak również być może inspiracja samego procesu badawczego - odegrały znaczącą rolę w zaistnieniu ewentualnych zmian w sferze wartości *hic et nunc* bądź *in spe* podmiotów relacji badawczej.

2.4. Przebieg badań

„(...) gdy horyzonty człowieka rosną albo kurczą się, inni ludzie nie potrafią tego zmierzyć. To, co człowiek pojmuje, wyrasta z jego osobistych doświadczeń, które dają mu możliwość widzieć i czuć na tyle sposobów przepętlonych zmieniającymi się znaczeniami, że czynnikiem decydującym staje się jego samoświadomość. Łatwiej nam teraz przyznać, że to, co tworzy ukryty świat człowieka, rozumiemy przez nasze myśli, postawy, emocje, potrzeby. Łatwiej też chyba zrozumieć, że chociaż brak nam wiedzy, by wyliczyć powody, dlaczego ktoś tak a tak postępuje, możemy przyjąć, że każdy ma swój prywatny świat znaczeń, produkt godnej i zintegrowanej osobowości.”

V. Axline: *Dibs in Search of Self*

Badania realizowane były w ciągu dziesięciu kolejnych lat (wyłączając - o czym wspominałam już wyżej - jeden rok w drugim ich pięcioleciu) i zgodnie z przyjętą koncepcją miały charakter dwufazowy oraz cykliczny. Na dwufazowość procesu badawczego składają się dwa jego pięciolecia, różniące się zakresem przedmiotu badań. Spektrum przedmiotu badań w drugim pięcioleciu zostało poszerzone o kwestię etycznych aspektów procesu studiowania oraz o zagadnienie wolności i odpowiedzialności jako wartości edukacyjnych, z przyczyn, które wcześniej już uzasadniałam. Każdy cykl trwał jeden rok akademicki i obejmował swym zakresem - w tymże samym

roku - studentów rozpoczynających studia (pierwsze miesiące studiowania), a na kilka miesięcy przed zakończeniem roku akademickiego - studentów kończących edukację w szkole wyższej.

Nie było to jednak badanie tej samej populacji ponownie - najpierw na pierwszym roku studiów, a następnie - po upływie czterech lat - na piątym roku kształcenia akademickiego. Potraktowałam bowiem ten wymóg - w odniesieniu do podjętej problematyki badań - jako *petitio principii* [szukanie początku - udowadnianie tezy przy pomocy nie dowiedzionego argumentu] w tym oto znaczeniu, że przecież powtórne badanie tej samej osoby/tych samych osób jest *de facto* niemożliwe z tej prostej przyczyny, że *ex post* (badaniu pierwszym) ma się już do czynienia z zupełnie inną osobą/innymi osobami niż *ex ante*. Otóż badanie pierwsze wzbogaca o określony - choć nie zawsze należycie uświadamiany przez uczestników badań - zasób wiedzy i doświadczenia. Co więcej, nawet badanie bardzo podobnych populacji, prowadzone przez tę samą osobę i za pomocą tych samych narzędzi badawczych, w odniesieniu chociażby do równoległych grup dziekańskich (w dodatku tego samego rocznika studiów i przy tym jeszcze tego samego wydziału/kierunku, a ponadto w tymże samym dniu) nie jest już *sensu stricto* tym samym badaniem, ponieważ wraz z upływającym czasem oraz wespół ze zmianą badanej grupy, następuje zarazem zmiana sytuacji badania, zgodnie wszakże z konstatacją *panta rhei*.

Wszelako, osoba przeprowadzająca badania również nie pozostaje bez wpływu owych przeobrażeń, wzbogacając zwłaszcza swój zasób wiedzy i doświadczenia chociażby w zakresie objętym problematyką badawczą (ale z reguły, wszakże nie tylko w tym). Otóż w toku prowadzonych badań można było doświadczać tego fenomenu wielokrotnie. Okazało się bowiem, że wpływ, jakiemu podlegają osoby uczestniczące w badaniach, nigdy nie pozostawał dla nich bez śladu a nawet bez wątpienia miewał niejednokrotnie charakter znamieny (por. S. Ossowski 1962, s. 216-218). Dodam jeszcze, że w toku badań wstępnych poddawałam badaniom tę samą próbę, to znaczy najpierw studentów pierwszego roku studiów, a następnie po upływie czterech lat - „tych samych” - studentów piątego roku studiów. Jednakże okazało się wówczas, że znakomita część młodzieży akademickiej zapamiętała niemalże dokładnie podejmowaną przed laty problematykę badawczą, a to z kolei miało znaczący wpływ na obniżenie zainteresowania owymi przedsięwzięciami po upływie kilku lat ponownie, a nawet przez część populacji uznawane było za stratę czasu.

Biorąc pod uwagę powyższe uwarunkowania, w badaniach właściwych odstąpiłam od koncepcji badania tej samej próby ponownie, utwierdzając się przy tym w przekonaniu, że *de facto* niemożliwością jest dosłowne powtórzenie badania w tym samym kształcie i w tej samej atmosferze. Wszela-

ko żadne powtórzenie nigdy nie jest powtórzeniem dokładnym, ową repetycją w sensie pełnej reprodukowalności ani w odniesieniu do osoby przeprowadzającej badanie, ani w przypadku uczestników badań, ani wreszcie wobec przestrzeni badawczej, jako że **nie ma niczego takiego, co dało by się w całej rozciągłości dokładnie powtórzyć**. Przeto - w odniesieniu do realizowanych badań, jakkolwiek by pieczołowicie nie podejmować prób najwierniejszego zachowywania ich istoty, to jednak należy - jak miemam - uznać, iż każde powtórzenie skazane jest na deformującą jego pierwotny wzór niedokładność. Inaczej mówiąc, każde następstwo zaistniałych faktów powoduje, że już nic nie może być takie samo, jak przed tym biegiem zdarzeń.

Badania realizowane były w różnych formach organizacyjnych, poczynając od grup dziekańskich, w toku zajęć dydaktycznych na pierwszym roku studiów z przedmiotu „technologia studiowania” (por. U. Ostrowska 1986 (a), s. 71-79) i na piątym roku studiów w ramach „seminarium pedagogicznego” (por. U. Ostrowska 1987 (b), s. 77-79), a następnie także poza zajęciami programowymi, zwłaszcza w czasie tak zwanych konsultacji indywidualnych oraz grupowych, nadto - w zależności od potrzeb/spontaniczności - również poza wymienionymi formami kontaktowania się.

W rocznym cyklu obejmowano badaniami pięćdziesiąt osób, z czego połowę stanowili studenci rozpoczynający studia, a pozostałą część studenci kończący je. Analogiczne proporcje stosowano w odniesieniu do kobiet i mężczyzn oraz do uczelnianych kierunków studiów: technicznych i rolniczych. Zastosowano więc celowy dobór proporcjonalny uczestników badań, aby osiągnąć prawdopodobieństwo reprezentacyjności wyników w skali uczelni, także i w tym oto sensie, że „zgodnie z metodologią fenomenologiczną, istotnościowa analiza jednego przedmiotu, zdarzenia, faktu pozwala na dotarcie do istoty zjawiska, a także typu zjawisk jak przeanalizowane” (M. Gołaszewska 1994, s. 241). Jakkolwiek wymóg reprezentatywności próby w badaniach jakościowych nie obowiązuje, to jednak można w kontekście towarzyszących podjętym badaniom przemyśleń i doświadczeń orzec, że **we wszystkim, co ma wymiar jednostkowy, osobisty, indywidualny, a nawet prywatny/intymny, w rozmaity sposób odzwierciedla się/odbija się/przenika to, co społeczne, ogólne i versus - to co ma wymiar społeczny, stanowi zarazem nieodłącznie z tym związaną jakąś jednostkową, indywidualną perspektywę podmiotu**.

Łącznie w ciągu trwającego dziesięć lat okresu badawczego, w badaniach uczestniczyło pięciuset studentów, w tym połowę stanowiły kobiety. Jedynie badania etycznych aspektów procesu studiowania oraz dwóch wartości edukacyjnych - wolności i odpowiedzialności - prowadzone były od roku 1990/91, to jest przez pięć lat (z powodów wcześniej uzasadnianych

w sekwencji tegoż rozdziału, zatytułowanej przedmiot i cel badań), obejmując swym zakresem o połowę mniejszą populację studentów, czyli dwięście pięćdziesiąt osób.

Warto dodać, że przez cały czas trwania badań nie spotkałam się z drastycznym przypadkiem odmowy uczestnictwa w nich przez studentów. Można nawet skonstatować, że zainteresowanie badaniami wzrastało w miarę podejmowania problemów, szczególnie absorbujących młodzież akademicką, jak również z racji informowania ich uczestników na bieżąco o rezultatach badań, a zwłaszcza w toku toczących się dyskusji, umożliwiających „na gorąco” bezpośrednią konfrontację poglądów i opinii wynikających z przyjętej problematyki badawczej, z reguły autentycznie angażującej tych wszystkich, których ona dotyczyła.

Ponadto trzeba jeszcze wspomnieć, że wyniki badań „wspomagały” realizację programowych zagadnień z przedmiotów - technologia studiowania, dydaktyka oraz seminarium pedagogiczne - i zazwyczaj wzbudzały autentyczne zainteresowanie uczestników tych zajęć, także wówczas, jeśli nie stanowili oni populacji badawczej z tego zakresu. Były to przeto próby wspierające takie łączenia obu omawianych sfer, aby osiągnąć stan, który jest „ciągłym przepływym, ciągłą oscylacją między biegunem teoretycznym i ateoretycznym, między refleksją a działaniem». To, co wydaje się w jakimś światopoglądzie «naturalne», «oczywiste», «zdroworozsądkowe», jest tylko najbardziej dlań konstytutywne. Nie ma natomiast właściwych sobie sposobów przejawiania się - czasem zaznacza się wyraźniej w mowie, czasem - w milczących przesłankach funkcjonowania jakichś instytucji, czasem zaś zostaje wyrażone wprost w powstających doktrynach naukowych czy filozoficznych” (T. Hołówka 1986, s. 117).

W rzeczy samej nie bez znaczenia były tu również przedsięwzięcia, które - nie akceptując traktowania podziału na teorię i praktykę jako dychotomicznego o wzajemnie wykluczających się członach - miały zarazem ustrzec przed zagubieniem rozumnej równowagi relacji MIĘDZY teorią a praktyką w taki mianowicie sposób, aby nie doprowadzać do skrzywienia, kiedy to „teoria stworzona poza praktyką może pełnić funkcję gotowej matrycy i wzoru dla powielania ich w praktyce” (E. Rodziewicz 1993, s. 25), a „praktyka gubiąc refleksyjność, może łatwo przerodzić się w technę” (Ibidem). Chodzi tu oczywiście o *technę* rozumiane jako *rzemiosło*, a nie jako *sztuka*. Jak wiadomo bowiem z greckiego *technikós* oznacza *kunsztowny*; *biegły*, od *téchne* w pierwszym rzędzie znaczącym *sztuka*, *nauka*, a w dalszym *rzemiosło*, *biegłość*, *chyć* (por. W. Kopaliński 1988, s. 506).

Zaprawdę przyznać trzeba, że wszelkie rezultaty badań naukowych przynoszą jakieś przesłanki do działań praktycznych (por. J. Kmita 1980, s. 22-40). Nie bez racji przeto uznaje się, iż największą siłą praktyki jest dobra teoria bądź też, że nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria

albo także uświadamia się przy tym, iż praktyka czyni mistrza, skłaniając się w tenże sposób ku antycznej sentencji: „*Usus est magister rerum*” [Praktyka nauczycielem wszystkiego]. Można by tu więc dopowiedzieć, że najodpowiedniejszą a przy tym niezbędną areną dla dobrej teorii jest inspirująca ją praktyka, mając przy tym wszakże na uwadze fakt, iż nie ma „prostego” przejścia z jednej sfery do drugiej, bowiem „po drodze” zawsze napotykana jest nieunikniona imperatywność refleksji/osądu optyki horyzontu problemowego, wspierającego się na przenikających się wzajemnie: doświadczeniu (praktyce) z jednej strony i na wiedzy naukowej (teorii) z drugiej. Przeto niepokojące zdają się być ciągle jeszcze zaznaczające swą obecność tendencje wskazujące na „*Ambiwalentne, niejasne (...) poglądy dotyczące relacji między teorią i praktyką pedagogiczną*” (T. Lewowicki 1997, s. 12). Ten stan rzeczy jawi się tym bardziej zatrważająco z tego zwłaszcza względu, że „*Pojawiły się odmiany teorii będące sprzeciwem wobec praktyki, wobec wieloletnich doświadczeń oświatowych*” (Ibidem).

Tymczasem omawiane w niniejszej rozprawie postępowanie epistemologiczno-eksploracyjne, postrzegane przez pryzmat problemu: - w jaki sposób nawiązywać do doświadczeń, mając na uwadze zarazem względy praktyczne i naukowe - doprowadziło w rezultacie do przekonania, że cyrkulacja teorii i praktyki akademickiej przybierała w toku badań postać swoistego teoretycznego „odśłaniania/naświetlania/rozjaśniania” praktycznej rzeczywistości edukacyjnej, która stanowiąc nieprzeniknioną przestrzeń demonstrowania postępów teorii, w zamian udostępniała/używała sensu optyce teoretycznej. Czyli - inaczej mówiąc - u podłoża inspirującej praktyki edukacyjnej - przewodząc jej/przekształcając i usprawniając ją - sytuje się teoria, weryfikując i zarazem rozwijając się oraz doskonaląc się w toku praktycznego działania, jak również implikując splot dalszych uwiarygodniających oraz wzajemnie się przenikających przedsięwzięć praktycznych i teoretycznych - w zamyśle wszakże nie zawsze sprowadzając się li tylko *sensu stricto* do obszaru zastosowań teorii w praktyce, lecz *in spe* postrzegając kwestię szerzej - jako *explicite* rozwój teorii edukacyjnej.

2.5. Metody i techniki badań

„Różnice indywidualne między ludźmi są zjawiskiem powszechnym. Człowiek przeciętny, to fikcja stworzona przez badacza.”

J. Strelau

Problem kilkudziesięcioletniej konfrontacji nauk przyrodniczych *Naturwissenschaften* i humanistycznych *Geisteswissenschaften* (por. H. Rickert 1910) zdążył już obrosnąć w różne interpretacje, spośród których dla rozważanych tu kwestii edukacyjnych najistotniejsza wydaje się refleksja składająca do jakościowego sposobu poznawania eksplorowanej rzeczywistości, w centrum której znajduje się człowiek z właściwym mu horyzontem rozumienia świata oraz ze specyficznym sposobem interpretowania otaczającej rzeczywistości, jak również doświadczania wartości samego siebie w świecie i w związku z tym nabywania zdolności do doświadczania innych wartości *universum* antroposfery aksjologicznej.

Zarówno powyższe rozważania, jak i poprzedzające badania właściwe, dociekania wstępne, zdeterminowały ostateczną decyzję posłużenia się w głównym postępowaniu epistemologiczno-eksploracyjnym podejściem jakościowym. Oto bowiem z badań wstępnych wynikało, że posługiwanie się w odniesieniu do problematyki aksjologicznej paradygmatem ilościowym, pozwala uzyskiwać przeciętny, oparty na częstotliwości występowania przyjętych wskaźników obraz określonego zjawiska edukacyjnego, który jednak nie okazywał się przydatny do jednostkowych, niepowtarzalnych przypadków, a co za tym idzie, do wykorzystywania tych rezultatów do aksjologicznego doskonalenia edukacyjnej rzeczywistości.

Wszelako przyznać trzeba w świetle rozważanych zagadnień, iż „zgromadzenie ilościowych informacji nie daje jeszcze gwarancji, że będą one miały naukowy charakter. Masowe techniki statystyczno-empiryczne upraszczają nieco obraz skomplikowanych treści moralnych, wrywają z kontekstu środowiskowego, a przy tym wszystkim pomniejszają bogactwo humanistycznych pierwiastków moralności. Nie wyjaśniają ukrytych mechanizmów rządzących przemianami w postawach i zachowaniach moralnych. Wreszcie obciążone są one pewną liczbą błędów i niedokładności wynikających z tego sposobu gromadzenia danych (moralność pojmowana statystycznie). **Wyrażalność zjawisk moralnych w wielkościach statystycznych jest ograniczona** {podkr. - U.O.}, a interpretacja ustalonych zależności niełatwa” (J. Mariański 1989, s. 108).

Określony powyżej stan rzeczy ma - jak miemam - związek jeszcze z tym znamienym faktem, że w badaniach ilościowych najbardziej inten-

sywna praca twórcza odbywa się w fazie planowania badań, a najistotniejszy ich moment wiąże się raczej z ich końcowym rezultatem, a nie *stricte* z procesem, który do niego prowadzi. Sam proces bowiem okazuje się o tyle istotny, na ile umożliwia on orzekanie, że dane potwierdziły lub nie potwierdziły przyjęte hipotezy i prawa naukowe oraz ewentualnie czy pozwoliły one bądź nie na wyłonienie przesłanek do nowych teorii. W taki sposób, badając na przykład autorytet jako wartość edukacyjną, można było rozważać częstotliwość zachowań autorytarnych nauczyciela akademickiego, ale nie uzyskiwać informacji o jakości tego zjawiska po to, aby udzielić odpowiedzi na pytanie dotyczące sensu/ewolucji legitymizacji autorytetu w edukacji akademickiej. Same liczby bowiem nie rozświetlały roli, miejsca i znaczenia tego fenomenu nawet wówczas, jeśli był on rozważany w ujęciu gradacyjnym typu *wcale, rzadko, często, zawsze, czy bardzo, średnio, minimalnie...* Liczby wszelako nie wskazywały także tego, co fundamentalne dla autentycznych sytuacji autorytarnych, dla kierunku ewoluowania tego zjawiska w relacjach podmiotów edukacyjnych szkoły wyższej. Podobnego typu refleksje odnoszą się również do pozostałych, ujętych w rozprawie wartości edukacyjnych.

Wsparte na badaniach wstępnych przemyślenia oraz na literaturze przedmiotu rozważania, doprowadziły ostatecznie do udania się po pomoc do filozofii fenomenologicznej oraz hermeneutycznej, które umożliwiają odślanianie i interpretowanie sensu elementów antroposfery aksjologicznej poprzez „odkrywanie” rozumienia określonych zjawisk rzeczywistości oraz nadawanie im znaczeń własnych, które w różnym stopniu i zakresie przenikają ich sens społeczny. Takie podejście epistemologiczno-eksploracyjne, nie stawiając na hipotezy, wymaga najintensywniejszej pracy w fazie interpretacji wyników badań, uwzględniając przy tym *meritum*, że badanie jakościowe *de facto* jest ustawiczną twórczą interpretacją, która oscyluje pomiędzy tekstem źródłowym (zapiski i dokumenty z badań) i tekstem próbnym (notatki, komentarze, glosa, objaśnienia na materiale źródłowym), a ostatecznym tekstem do publikacji, który - w zależności od przyjętej formy (komunikat z badań, artykuł, druk zwarty) - także może przechodzić transformację interpretacyjną.

Wychodząc z założenia, że każda wypowiedź *in merito* niesie w sobie ślad bytu jej autora, przystępujący do interpretacji badacz *de facto* toczy dialog z tekstami - materiałami badawczymi, sytuując się w różnorodnej sieci ról i pozycji komunikacyjnych w celu odkrycia/dotarcia do ich sensu/znaczenia. Spoglądając na kwestię przez pryzmat fenomenologiczno-hermeneutyczny trzeba dostrzec, że interpretacja w istocie swej, będąc aktem bezustannie twórczym, wspiera się głównie na szeroko pojętych kompetencjach interpretatora-badacza.

W rezultacie więc przedmiot badań zdeterminował ostatecznie jego metodologię, a nie *vice versa*, nie dopuszczając zarazem - jak się zdaje - do zdiagnozowania wyłonionego przedmiotu przez przyjętą procedurę badawczą.

W celu osiągania wnikliwej autorefleksji dokonywanej w ustawicznym dialogu z badanymi, w każdym cyklu badawczym wyłonione zostały dwa zasadnicze elementy badań, a mianowicie badania o charakterze rozpoznawczo-orientującym (etap pierwszy) i badania właściwe (etap drugi). Jednakże nawet takie podejście nie mogło sprostać rozwiązaniu zakreślonej na wstępie problematyki badawczej, jako że paleta metod i technik, jaką oferuje metodologia badań jakościowych, okazała się nie wystarczająca w odniesieniu do przyjętego przedmiotu badań. Przeto zachowując powyżej zakreśloną procedurę, podjęłam w jej konwencji próbę poszukiwań doboru metod i technik badawczych „na miarę” badanej problematyki i co za tym idzie, w rezultacie owych poszukiwań - wprowadzenia na użytek badań koncepcji, którą określam jako *badanie aktywizujące przez edukację - action education research*. Określenie to implikuje nie tylko przyjętą do realizacji ideę aktywnego podejścia wszystkich uczestników badań do zakreślonych przedsięwzięć badawczych oraz programowych założeń edukacyjnych, lecz także wskazuje zarazem na nierozzerwalność procesów edukacyjnego i badawczego jako wzajemnie warunkującą się i uzupełniającą oraz przenikającą całość, zgodnie z uznawaną konstatacją - *edukując badam, a badając edukuję*.

Wszelako praca badawcza *a natura* zawiera - bez wątplenia - elementy dydaktyczne, uczy bowiem zawsze czegoś nowego, dotychczas nie doświadczanego, wpływa na zmiany w sferze świadomości i postaw uczestników badań, jest więc nośnikiem nowych wartości jako atrybut i jako procesualny rezultat postępowania osoby badającej/uczącej się, a zarazem badania/uczenia innych/uczenia się z innymi/uczenia się od innych, wszakże zgodnie z sentencją L.A. Seneki: „*Homines, dum docent, discunt*” [Ludzie ucząc innych, uczą się sami].

Bardzo cenną rolę inspirującą w tym zakresie spełniły, znane w literaturze metodologicznej badań jakościowych, publikacje, zajmujące się badaniem przez działanie (por. B. Smolińska-Theiss 1990, s. 213-222), a także prace dotyczące badań stylów życia, w których to - jak wiadomo - podmiotowość relacji badacz - badani stanowi centrum procedury badawczej (por. P. Gliński 1990, s. 39-50); tudzież te rozprawy, które omawiają wybrane metody badawcze, na przykład metodę badań biograficznych (I. Helling 1985, s. 93-115), jak również wszelkie inne, do których odwołuję się w niniejszych rozważaniach.

Do bardzo interesujących propozycji, mogących stanowić istotne dopełnienie własnych przemyśleń i refleksji w odniesieniu do alternatywnych badań edukacyjnych, godzi się zaliczyć lekturę tych dzieł, w których to zarzucono linearny model procedury postępowania badawczego typu: hipotezy - badania pilotażowe - badania właściwe - weryfikacja wyników na rzecz cyklicznego modelu badań, opartego na spotkaniu badacza z badanymi i dialogu uczestników eksploracji, wspólnie interpretujących wyniki badań oraz kolegalnie oceniających kolejne fazy będącego jeszcze w toku procesu badawczego (por. P. Łukasiewicz 1980, s. 75-93).

Analogiczną rolę inspirująco-refleksyjną spełnił, dokładnie opisany w literaturze socjologicznej, model badań przez wspólne doświadczanie „od wewnątrz”, w którym to badacz jest zaangażowanym uczestnikiem procesu badawczego w ujęciu: **komunikowanie się - działanie i doświadczenie - refleksja - integracja - całościowa ocena** (por. A. Wyka 1985, s. 93-115). W owym modelu bowiem zawarta jest możliwość „poprzez intencjonalne uczynienie” w toku procesu poznania „kategorii „doświadczenia», (...) *d o ś w i a d c z a n i e m* (podkr. Autorki). *Doświadczenie zyskuje zatem walor n a r z ę d z i a* (podkr. Autorki) *poznania, nierozzerwalnie związanego z podmiotem poznającym, i dlatego współkształtującego użytkowanie przezeń wszelkich innych narzędzi (...)*” (A. Wyka 1993, s. 5).

Wszelako nieodmiennie ważną, inspirująco-refleksyjną rolę spełniła w tym zakresie praca dydaktyczna w szkole wyższej, a zwłaszcza ciągle rodząca się na nowo - w trakcie jej wykonywania - potrzeba doskonalenia działalności profesjonalnej, poszukiwania innych, bardziej skutecznych sposobów realizacji zadań zawodowych, w tym nieustanne próby pokonywania wskazywanej już wcześniej antynomii nauka - edukacja i co za tym idzie - zaproponowane przez autorkę określenie: **badanie aktywizujące przez edukację - action education research**. Bezsprzecznie istotny wpływ w owej inspiracji wywarł również fakt, iż podjęte badania dotyczyły elementów świata wartości studentów, co obliżowało do spoglądania na złożoną i subtelną problematykę badawczą także przez pryzmat edukacji aksjologicznej (por. K. Olbrycht 1994, s. 72-83). Toteż *eo ipso* podejmowanie prób rozwiązywania problemów badawczych niejednokrotnie determinowało kontekstowe - przyzwalające przez osoby uczestniczące w badaniach - wnikanie „w głąb” ich *homo individualis*. Takiego jednak mianowicie postępowania, które w żadnym razie nie polega na brutalnym wdzieraniu się w obce/cudze światy.

Przeto postępowanie metodologiczne rozpoczynało się niejako „od dołu”, od przypadków jednostkowych - postrzegania, poznawania, doświadczania przez studentów elementów antroposfery aksjologicznej, jako że przecież „każdy człowiek indywidualnie obserwuje, identyfikuje i kontroluje zda-

rzenia zachodzące wokół niego i w nim samym (...). Zadanie badacza polega na dotarciu do schematów, przekonań, zasad i reguł, którymi posługuje się jednostka w opisie danych zjawisk, a następnie ich uporządkowaniu i wyjaśnianiu {rozumieniu - dop. - U.O.}. Zatem, fenomenologia podmiotu stanowi dla badacza źródło informacji, które on stara się opisać i zinterpretować" (U. Jakubowska 1993, s. 86-87).

Powyższe stanowisko implikowało realizację podjętych celów badań z perspektywy osób badanych, które mówią własnym głosem i w swoim imieniu o sobie i o swoich problemach. Trzeba zatem było sięgać/odwoływać się niejednokrotnie do bardzo subtelnych „pulsujących” (por. J. Rutkowiak 1995, s. 72-83) niepowtarzalnych zjawisk badanej rzeczywistości. Stąd właśnie przede wszystkim wynika - jako następstwo logicznie przyjętego programu metodologicznego - ów imperatyw w zakresie uporządkowania tematycznej wypowiedzi - jakże zróżnicowanych indywidualnie badanych przypadków, aby następnie dokonać ich opisu/charakterystyki jako uzyskanych w badaniach danych - i dalej - aby drogą interpretacji/reinterpretacji, głównie kontekstowej, dojść do ich zrozumienia, a w rezultacie tego dotrzeć do ich typologizacji-kategoryzacji-klasyfikacji - zarówno w aspekcie zgromadzonego materiału badawczego z jednej strony, jak i stanowiska epistemologiczno-eksploracyjnego z drugiej.

Chodziło więc w badaniach o próbę ustalenia „*jak osoby badane interpretują rzeczywistość społeczną, jak oceniają i interpretują swoje wybory, jaki sens nadają swoim zachowaniom w kontekście zewnętrznych uwarunkowań, jakie stawiają sobie cele*” (J. Kargul, D. Zalewska 1993, s. 12-13), nie postrzegając wszakże tegoż wszystkiego jako ostateczność, lecz przyjmując „*że zmiany perspektywy, z której człowiek jako jednostka ocenia zjawiska społeczne, są normalne, że tzw. procesuralność zjawisk, opinii ocen jest dopuszczalna*” (Ibidem).

W pierwszym etapie badań posłużyłam się nową metodą, którą określałam jako *autobiodictum edukacyjne*, czyli własny zyciorys edukacyjny uczestników badań, rzecz przez nich opowiedziana i ewaluowana przez pryzmat autorefleksyjnego spojrzenia na przebieg dotychczasowej edukacji własnej badanych. Tak więc, zgodnie z przyjętym podejściem badawczym, studenci rozpoczynający studia - w ramach autoprezentacji, która stanowiła coroczną inaugurację zajęć dydaktycznych oraz rozpoczęcie badań zarazem - dokonywali próby oceny dotychczasowej edukacji własnej (przed podjęciem studiów wyższych) oraz przedstawiali zarys projektu swoich oczekiwań, zamierzeń i aspiracji związanych z nowym etapem kształcenia w wybranej uczelni. Natomiast studenci kończący studia - w ramach owej autoprezentacji - porównywali swoje zamierzenia z ich późniejszą realizacją, również w kontekście ewaluacji całego swojego procesu kształcenia, rzecz oczywista, z okresem dobiegającym końca studiów wyższych. W istocie rze-

czy *de facto* było to więc *edukacyjne curriculum vitae* studentów, ewaluowane przez pryzmat własnej drogi edukacyjnej badanych, czyli - uściślając kwestię - autoprezentacja tematyczna, osadzona na dwóch płaszczyznach badawczych. Jedną z nich stanowiła edukacja wszystkich badanych w czasie, który już minął, ewentualnie akurat trwa, druga natomiast dotyczyła prospektywnych oczekiwań tej części młodzieży studenckiej, która rozpoczynała drogę edukacyjną w szkole wyższej. W toku badań - zgodnie z przewidywaniami - okazało się, że takie podejście badawcze umożliwiało z jednej strony kształtowanie wrażliwości młodzieży studenckiej na podejmowane problemy, z drugiej natomiast strony stwarzało realną szansę pójścia w głąb rozpatrywanych kwestii, a także bez wątpienia sprzyjało procesom dostrzegania ich różnych stron bądź wariantów.

Zaiste przyznać trzeba, że zapewne nie istnieje inny sposób „opisania {opowiedzenia - dop. - U.O.} «przeżytego czasu», jak tylko w formie narracji” (J. Bruner 1990, s. 4-17). Wprawdzie wartości przypisywane metodom badawczym, określanym dotąd w piśmiennictwie metodologicznym jako „metody biograficzne”, a dla których to proponuję określenie bardziej adekwatne logicznie i o szerszym zakresie (z tej oto między innymi racji, że przecież nie każda narracja dotycząca przeżytego czasu przybiera postać pisaną, niemniej określa się ją sprzecznym logicznie wyrażeniem „autobiografia ustna” (por. A. Wyka 1990, s. 161), czyli inaczej mówiąc, to co jest wyrażane za pomocą mowy, objaśnia się formą przekazu pisemnego), a mianowicie: *metody dotyczące przebiegu życia badanych/curriculum vitae* - i co za tym idzie - włączenie do ich spektrum, wprowadzonego przez autorkę na użytek omawianych badań, *autobiodictum edukacyjnego* - są skrajne w swej wymowie. Sytuują się one bowiem na bardzo zróżnicowanych płaszczyznach - od kwestionowania - nie bez racji zresztą - przydatności metody autobiograficznej na różnych obszarach badawczych (por. M. Czerepaniak-Walczak 1995, s. 91), poprzez stanowiska rzetelnie i przekonująco uzasadniające przydatność metody badań biograficznych, zwłaszcza od czasów zainteresowania się człowiekiem jako podmiotem działającym (por. I. Helling 1985, s. 94), aż po konkretny przykład długotrwałego koncentrowania swej uwagi badawczej na życiu ludzkim jako opowieści (por. J. Bruner 1990, s. 3-17), tudzież opatrywania swoich rozważań gloryfikującą omawiane kwestie konstatacją, iż: „Jedynie badanie biografii pozwala ujawnić prawdziwą wartość człowieka” (J. Kozielecki 1996, s. 180). Co więcej, można pójść jeszcze dalej i uznawać, że „człowiek (...) stara się przeżywać swe życie tak, jakby je opowiadał” (J.P. Sartre 1964, cyt. za J. Bruner 1990, s. 10).

Skłaniając się do pozytywnych opinii w kwestii przydatności badawczej owej grupy metod określanych przeze mnie jako *metody dotyczące przebiegu życia badanych/cirriculum vitae* pragnę podkreślić *eo ipso*, iż obejmuje

ta grupa swym zakresem nie tylko te formy narracji, które wiążą się z *graphie* (autobio-grafia, biografia), ale także te odnoszące się do *dictum* (autobio-dictum), jako że przecież nie każda określona treść dla celów badawczych powinna przybierać/przybiera postać pisemną i *de facto* często takiej właśnie nie przyjmuje. Stanowisko powyższe nie wyklucza - rzecz oczywista - kombinacji obu form narracji.

Wszelako owo *dictum* w toku badań już na etapie jego powstawania przybierało postać wartościowego materiału badawczego, zwłaszcza z racji przyporządkowywania jego elementów istotnym kwestiom badawczym. Wszakże całokształt owych przedsięwzięć badawczych miał za zadanie w istocie wyzwalać aktywność badanych, zwłaszcza w zakresie generowania przez nich oryginalnych pomysłów i nieszablonowych ujęć prezentowanych wątków swego *autobiodictum*.

Kwestię *autobiodictum* podejmuję jeszcze w rozdziale drugim, omawiając zagadnienia doświadczenia wartości samego siebie przez podmioty relacji edukacyjnych szkoły wyższej w toku badań jakościowych.

Powracając do zagadnień metodologicznych poruszanych w tej sekwencji należy zwrócić uwagę na fakt, że realizacji zamierzeń epistemologiczno-eksploracyjnych służyła technika badawcza, którą określam jako *indywidualizowany wywiad refleksyjny*. Do jej konstruowania wykorzystałam między innymi koncepcję wprowadzonej kilkanaście lat temu do współczesnych badań biograficznych przez F. Schützego - techniki wywiadu narracyjnego, który można określić jako szczególną postać wywiadu swobodnego lub pogłębionego (por. M. Prawda 1989, s. 81-98). W rzeczy samej osoby uczestniczące w badaniach proszone były o przedstawienie - w formie opowieści - istotnych elementów własnej drogi edukacyjnej, uwzględniającej znaczące przeżycia związane z przebiegiem jakichś zdarzeń (sukcesy/porażki). Oznaczało to już w zamyśle, że przebieg bezpośredniej rozmowy osoby przeprowadzającej badanie z osobami badanymi nie był ujęty w sztywno zaprojektowany kształt wystandaryzowanego scenariusza - lecz w zależności od osobowości badanych, od zasobu ich doświadczeń i wiedzy oraz przebytej drogi edukacyjnej, a także od ich inwencji twórczej (por. U. Ostrowska 1996 (b), s. 63-64) - prezentowane wypowiedzi były różnorodne, w dość oryginalny sposób przedstawiane i z reguły - oprócz subtelnie ukierunkowanego współkształtowania zarysu granic oraz ewentualnie także zasobu treści owego *autobiodictum* edukacyjnego - nie wymagały ani znacząco dodatkowego, ani bardziej wnikliwego ingerowania ze strony badacza, który powinien - zgodne z ideą metodologiczną tej techniki - dbać jedynie o podtrzymanie narracji, powstrzymując się *stricte* od zadawania pytań. Najczęściej powracające wątki problemowe w toku indywidualizowanego wywiadu

refleksyjnego zostały poddane w dalszym postępowaniu epistemologiczno-eksploracyjnym badaniom ankietowym.

Zastosowaną w tym etapie badań technikę typu ankietowego, również o charakterze swobodnej, niestandardyzowanej wypowiedzi, ukierunkowanych tematycznie, a mianowicie dotyczących opiniowania przez badanych poszczególnych elementów ich świata wartości - ze względu na różnorodne możliwości wypowiedzi uczestników badań - określam jako *heterogeniczna ankietę ukierunkowaną tematycznie*. Do uczestników badań skierowano kilka pytań, dotyczących kolejno: „studiowania”, „autorytetu”, „wolności”, „odpowiedzialności” oraz „mądrości”. Każde pojęcie rozważane było w odrębnej ankiecie, przeprowadzanej w odstępach czasowych po to, aby uniknąć ewentualnego zagubienia specyfiki problemowej/zacierania/”rozmywania się” wyłonionych w postępowaniu badawczym elementów antroposfery aksjologicznej. Zadanie studentów polegało na: 1) określeniu znaczenia/rozumienia przez nich pojęcia; 2) wskazaniu na relacje z wartością w dotychczasowej edukacji; 3) zaprojektowaniu miejsca dla wartości w swoim życiu po ukończeniu studiów.

Otóż, zgodnie z przyjętą procedurą, powinny to być wypowiedzi raczej krótkie, skondensowane tematycznie, a zatem ujmujące sedno sprawy określonego wycinka badaczego, jej kwintesencje. Okazało się, że wprawdzie nie w każdym przypadku owo jądro sprawy, jej najistotniejsza treść w skrócie została w ankiecie ujęta. Toteż drugi etap badań stanowił dla tych właśnie osób, które wykonały niezbyt precyzyjnie zadanie pierwszego etapu badań - także uzupełnienie bądź nawet jego skorygowane następstwo.

W drugim etapie badań zastosowałam różne odmiany - jak to określam - *grupowego dialogu eksploracyjnego amplifikowanego*. W rzeczy samej ów dialog przybierał postać wywiadów otwartych pogłębionych dyskusją panelową - *panel discussion* i sesjami odroczonego wartościowania - *brainstorming*, a także metaplanem, umożliwiając tym samym bardziej gruntowne penetrowanie problematyki poruszanej przez badanych w ich *autobiodyktum edukacyjnym* oraz w ich wypowiedziach ankietowych. Inaczej rzecz ujmując, głównym celem grupowego dialogu eksploracyjnego amplifikowanego było możliwie najbardziej wnikliwie przenikanie/zgłębianie/„ogarnianie” rozważanych/interpretowanych materiałów badawczych, zgromadzonych w etapie pierwszym. Słowem chodziło tu głównie o odsłanianie tego wszystkiego, co w poprzedzającym ów dialog etapie jawiło się niezbyt klarownie i/lub skłaniało do dokonywania ewentualnych zmian w zakresie tego wszystkiego, co wymagało korekty. Inaczej mówiąc, różne odmiany grupowego dialogu eksploracyjnego amplifikowanego miały na celu niwelować powstałe „luki materiałowe i interpretacyjne” oraz dookreślać/dopowiadać to wszystko, co nie zostało satysfakcjonująco uwyraźnione

w etapie pierwszym procesu badawczego, a dla rozwiązywania powziętej problematyki jawiło się jako *conditio sine qua non*. Epitet „amplifikowany” wskazuje na wzmacniającą rolę odmian dyskusji w odniesieniu do eksplorowanej problematyki. Nieco więcej miejsca na omówienie zastosowanych w badaniach odmian grupowego dialogu eksploracyjnego amplifikowanego dyskusją panelową, sesjami odroczonego wartościowania oraz metaplanem, poświęcam w aneksie, gdzie między innymi dokonuję charakterystyki każdej z nich oraz podaję przykłady zastosowania ich w przyjętej koncepcji badawczej, określanej w rozprawie jako *badanie aktywizujące przez edukację - action education research*.

Powracając do kwestii omawianych w tej sekwencji pracy trzeba jeszcze dodać, iż ze względu na fakt, że przedmiotem różnych odmian grupowego dialogu eksploracyjnego amplifikowanego były rozważane w rozprawie wartości edukacyjne, w jego toku roztrząsano rozmaite zagadnienia, rozpatrywano różne opcje, ścierano niezgodne ze sobą stanowiska, co w istocie rzeczy zakreślało uczestnikom badań szeroki horyzont problemowy antroposfery aksjologicznej. Z tej właśnie racji ważną rolę przypisywano kwestii definiowania podstawowych pojęć przez uczestników dialogu, określania ich sensu, przybliżania znaczenia terminologii wchodzącej w zakres rozważanego problemu. Wszyscy uczestnicy dialogu zostali zobligowani do przestrzegania takiego stanowiska, do czego już nawoływał Sokrates, kiedy w dialogu z Faidrosem, zwracał uwagę, aby: *„rozzóżnić (...) pojęcia zgodnie z prawidłami badań naukowych i wybrać pewne znamiona związane z każdym pojęciem (...), każda mowa powinna - podobnie jak jestestwo żyjące - być zespołem, któremu przysługuje pewne ciało jemu właściwe, (...). Ten, kto się oddaje badaniu, powinien składniki w różny sposób rozproszone sprowadzić do jednego pojęcia, tak iżby określając każdy uczynił jasnym, (...) gdy mowa o istocie czegokolwiek, rozumować należy następująco: Najpierw trzeba oto zbadać, czy to, z czym i sami zechcemy być obeznani, i innych z tym zaznajomić, jest czymś prostym, czy wielorakim; następnie zaś, gdyby ono było proste, zbadać jego możliwość, co względem czego jest sposobne do ulegania temu; gdyby natomiast było wielorakie, policzyć składniki i zbadać każdy poszczególny tak, jak w wypadku pojedynczego, co mianowicie ono jest sposobne sprawić lub czego doznawać od tamtego (...). (...) bez tego dociekanie musiałoby wydawać się wędrownką ślepcą”* (Platon, 1993, s. 53, 55, 58, 67-68).

Omówione powyżej podejście badawcze implikowało zarazem możliwość realizacji celów zajęć programowych, zwłaszcza w zakresie wyzwania aktywnego stosunku studentów do procesu studiowania/*in spe* - do samokształcenia ustawicznego - oraz inspirowania ich do podejmowania prób stosowania różnych metod samokontroli i samooceny, jak również wspomaganie twórczego rozwoju ich osobowości jako rozumnego działania (swia-



domość celu, planowanie, racjonalny dobór metod, a także skuteczne ich stosowanie, organizacja uwarunkowań owego działania oraz refleksyjna samokontrola i samoocena) nie kończącego się bynajmniej wraz z formalnym zakończeniem zajęć dydaktycznych, czy nawet ukończeniem procesu kształcenia w szkole wyższej.

Zasygnalizowaną tu kwestię procesu studiowania jako wartości edukacyjnej ujmuję szerzej w rozdziale trzecim niniejszej rozprawy.

Wracając w tym miejscu do kwestii zastosowanych metod i technik badawczych warto wszelako podkreślić, że w istocie rzeczy zostały one oparte głównie na dialogu hermeneutycznym, pojętym więc jako sposób bycia/istnienia człowieka, umożliwiającym zatem z jednej strony kształtowanie sensu istnienia własnego, a z drugiej strony zrozumienie egzystencji drugiego/innego. Właśnie zrozumienia autentycznego „w najszerzej pojętej rozmowie, dającej do myślenia wszystkim uczestnikom, takiej, w jakiej dokonuje się ustawiczne przełamywanie *pozorów rozumienia* {podkr. - U. O.}, jakoby już osiągniętego, lecz takiego, w którym nic nie jest ostatecznie rozwiązane, a dialog nie kończy się” (J. Rutkowiak 1992, s. 355).

Okazuje się bowiem, że „Rozmowa ma moc przeobrażania (...) tam, gdzie rozmowa się powiodła, coś w nas pozostało, coś nas odmieniło” (H.G. Gadamer 1980, s. 372). W rzeczy samej, w toku badań dialog ustawicznie oscylował pomiędzy dyskusją, a bardziej swobodną rozmową, która *de facto* nie miała swego definitywnego końca, jako że ta właśnie „forma dialogowej wymiany myśli, ma w sobie ciągłość owej wymiany, dystynktywny brak wyraźnego zakończenia, będącego ukoronowaniem dyskusji „właściwej”, stanowiącej jakby zamknięty akt poznawczy” (J. Rutkowiak 1992, s. 37). Stąd też właśnie w toku badań owe powroty do niej jakby na nowo otwierające to, co już zdawać by się mogło za zakończone, za wystarczająco dobrze zamknięte, za nie warte poświęcenia czasu ponownie „na to samo”, co w istocie rzeczy przecież „tym samym być nie może” i co już nigdy *de facto* „tym samym nie jest”. Zatem dialogowi - rozmowie ustawicznie towarzyszyła refleksja typu hermeneutycznego: „poszukiwania sensów, nadawania znaczeń, słowem - dochodzenia do rozumienia, poddawanego następnie w inspirującą wątpliwość” (J. Rutkowiak 1986, s. 58).

Szerzej zagadnienia edukacji jako dialogu podejmuję w rozdziale piątym, rozważającym kwestie wolności i odpowiedzialności jako wartości edukacyjnych.

Powracając do zagadnień metodologicznych pragnę jeszcze dodać, że wszelkie przedsięwzięcia badawcze wspomagane były - w pierwszym i w drugim etapie badań - przez obserwację uczestniczącą, czyli badanie przez wspólne doświadczanie (por. A. Wyka 1993, s. 55-61), co oznacza usytuowanie badacza nie na zewnątrz przedmiotu badań, jak to ma miejsce w po-

dejściu ilościowym, lecz właśnie wewnątrz całokształtu postępowania epistemologiczno-eksploracyjnego (por. Z. Kwieciński 1997 (b), s. 3-4). Zwłaszcza istotne dla rozważanych tu kwestii okazywało się doświadczanie aksjologiczne - jako że edukacja jest procesem zawsze uwikłanym w tego rodzaju sytuacji.

Przeto zgodnie z procedurą badań jakościowych oraz z ideami rozwijającej się w naszym kraju pedagogiki humanistycznej, podmiotowość ludzką w podjętych badaniach potraktowano jako „podstawową i niepodważalną kategorię pedagogiczną” (K. Duraj-Nowakowa 1995, s. 103). Wszakże bez popadania w skrajności, między innymi typu: „czy dziś znów *m u s i m y* robić *to, c o c h c e m y*? {podkr. - źródłowe} (L. Witkowski 1995, s. 144).

ZAKOŃCZENIE

*„Dość o sobie nie wie nikt, za dużo tak wielu.
Najprostszy człowiek to zawsze jeszcze bardzo
skomplikowana istota.”*

M. von Ebner-Eschenbach

Spośród ujęć teoretycznych, zaznaczających swoją obecność w polskich metodologiach oświatowych, zauważalne jest budzące się zainteresowanie badaniami jakościowymi (por. R. Pachociński 1997, s. 36-53). W rezultacie metodologia współczesnej pedagogiki jako dyscypliny humanistycznej staje się coraz bardziej zróżnicowana.

Generalizując kwestię trzeba tu podkreślić, iż badania jakościowe należy zaliczyć do trudnych metodologii, przede wszystkim z tej racji, że intensywnie absorbują one wszystkich uczestników badań, a zwłaszcza badacza, który - prowadząc swe studia wspiera się mocno na fundamentach obserwacji czynionej **od wewnątrz zbiorowości**, a zarazem przyjmuje na siebie ów imperatyw kategoriyczny dotyczący kierowania się zachowaniami subtelnymi, nie wykraczającymi poza granice koniecznej ingerencji w tok przebiegu zjawisk indywidualnych i grupowych procesu badawczego. Ponadto jeszcze badacz - aby zapewnić harmonijną ciągłość w zakresie przebiegu przyjętego postępowania epistemologiczno-eksploracyjnego - musi sporządzać „na bieżąco” po kolejnych sekwencjach badawczych skrupulatne notatki, jak również poddawać sukcesywnie każdy odcinek badań refleksji oraz projektować dyspozycje do dalszego postępowania w obrębie swej koncepcji badawczej, co z natury rzeczy jest zajęciem niezwykle czasochłonnym i „trzymającym w bezustannym napięciu”, a ponadto wyzwala potrzebę/konieczność doskonalenia całokształtu przedsięwzięć.

Przyznać trzeba, że to usytowanie studiów badawczych od wewnątrz jest na ogół fascynujące, ale może być także niebezpieczne, chociażby z racji nieuniknionego ciągu napięć i sprzeczności w odniesieniu do pełnionych ról badacza - nauczyciela akademickiego, czy internalizowania się z przedmiotem badań, ale także utrzymywania świadomości rozumnego dystansowania się wobec przyjętej problematyki w celu uniknięcia deformowania jej; jak również konieczności postrzegania świata badanego z perspektywy osób badanych, mówiących o sobie i swoich przeżyciach/problemach we własnym imieniu i własnym głosem. Jednakże badacz przystępując do interpretacji całości, musi mieć na uwadze nieodzowność uwzględniania sytuacji tego wszystkiego w szeroko pojętym kontekście problemowym.

Dodać trzeba jeszcze, że nie wszystkie zamysły dotyczące usprawniania procesu badawczego spotykały się z akceptacją/aprobata młodzieży akademickiej, na przykład posługiwanie się w toku badań środkami pomocniczymi do rejestrowania ich przebiegu (np. taśmy magnetofonowe) okazało się nie do przyjęcia, ponieważ wzbudzało nieufność uczestników badań, tłumilo autentyczność ich wypowiedzi oraz paraliżowało swobodę zachowań. Znacznie mniej problemów natomiast przysparzała analiza wypowiedzi pisemnych badanych. Za to interpretacja wyników - przechodząc swe kolejne stadia i formy (por. uwagi na ten temat w aneksie) - stanowiła bez wątpienia najbardziej twórczą i czasochłonną fazę badań. Poza tym trudno przewidzieć, kiedy i który z etapów badań może stwarzać najwięcej trudności, jako że niewykluczone, iż na pozór najprostszy sposób postępowania badawczego zorientowanego na badania jakościowe - w zależności od konfiguracji szeroko pojętych uwarunkowań - może przybrać postać najbardziej skomplikowanej istoty eksplorowanego wycinka rzeczywistości edukacyjnej.

Okazuje się wszakże, iż w przeciwieństwie do cechujących się *trafnością, rzetelnością i istotnością* badań ilościowych, poprawność trudnych do jednoznacznie zdefiniowania badań jakościowych, wyraża się w ich *prawdziwości, słuszności, jasności, przekonywalności* (por. Z. Kwieciński 1997 (b), s. 3), jako że jest ten sposób postępowania epistemologicznego „*śróddyscyplinarną, międzydyscyplinarną a czasem bezdyscyplinarną dziedziną, przecinającą nauki humanistyczne i społeczne oraz przyrodnicze. Badanie jakościowe jest tymi wieloma rzeczami naraz. Jest wieloparadygmatyczne. Praktykujący je są uwrażliwieni na wartość podejścia wielometodycznego. Oddani są perspektywie naturalistycznej oraz interpretatywnemu rozumieniu ludzkiego doświadczenia*” (N. Denzin, Y.S. Lincoln 1997, s. 10).

Skoro więc w badaniach jakościowych wiedza konstruowana jest przez podmioty w nich uczestniczące (por. P. McLaren, za T. Szkudlarek 1997, s. 180-181), przeto jako interesujący problem rysują się kwestie problemów etycznych pedagogicznych badań jakościowych, w tym zagadnienie do-

świadczania wartości samego siebie przez podmioty edukacyjne szkoły wyższej w tych badaniach uczestniczące.

Przeprowadzone badania własne oraz towarzyszące im refleksje i przemyślenia - wraz z istotnymi dopełnieniami w postaci lektur jak również konferencji/zjazdów/sympozjów/seminariów/konsultacji/diskusji/spotkań naukowych, sprzyjających znamiennie inspiracjom, a także implikacjom badawczym - stanowią zasadniczą podstawę treści kolejnych rozdziałów niniejszej pracy, poczynając od rozdziału drugiego, poświęconego kwestiom doświadczania wartości samego siebie przez podmioty edukacyjne szkoły wyższej w toku badań jakościowych. W rozdziale tym omówione zostały nieco szerzej, zwłaszcza z racji horyzontu problemowego rozważanej tam tematyki, której zostały podporządkowane - w innym kontekście, niektóre kwestie metodologiczne, sygnalizowane/podejmowane już w rozdziale pierwszym pracy.

ROZDZIAŁ II

DOŚWIADCZANIE WARTOŚCI SAMEGO SIEBIE PRZEZ PODMIOTY EDUKACYJNE SZKOŁY WYŻSZEJ W TOKU BADAŃ JAKOŚCIOWYCH

*„Oto ludzie wędrują, aby podziwiać szczyty gór,
spiętrzone fale morza, szeroko rozlane rzeki, Ocean
otaczający ziemię, obroty gwiazd. A siebie samych
omijają, siebie nie podziwiają.”*

Święty Augustyn: *Wyznania*

W S T Ę P

Bogactwo nieskończonej różnorodnej egzystencji ludzkiej stwarza niewyczerpalne możliwości doznawania doświadczeń/doświadczenia z otaczającej człowieka wielości sfer/obszarów życia. Jednym z takich bardzo istotnych i powszechnych obszarów, na którym to mogą spotykać się i wspólnie doświadczać ludzie kilku pokoleń, jest właśnie edukacja. Zwłaszcza edukacja rozumiana szeroko, jako „ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, wpływów sprzyjających takiemu ich rozwojowi i wykorzystaniu posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej oraz by stały się zdolne do aktywnej samorealizacji niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności, były zdolne do rozwijania własnego JA w toku spełniania „zadań dalekich”. Edukacja to ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiągnięciu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających i regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie, w relacji do innych ludzi i wobec świata” (Z. Kwieciński 1995 (c), s. 13-14).

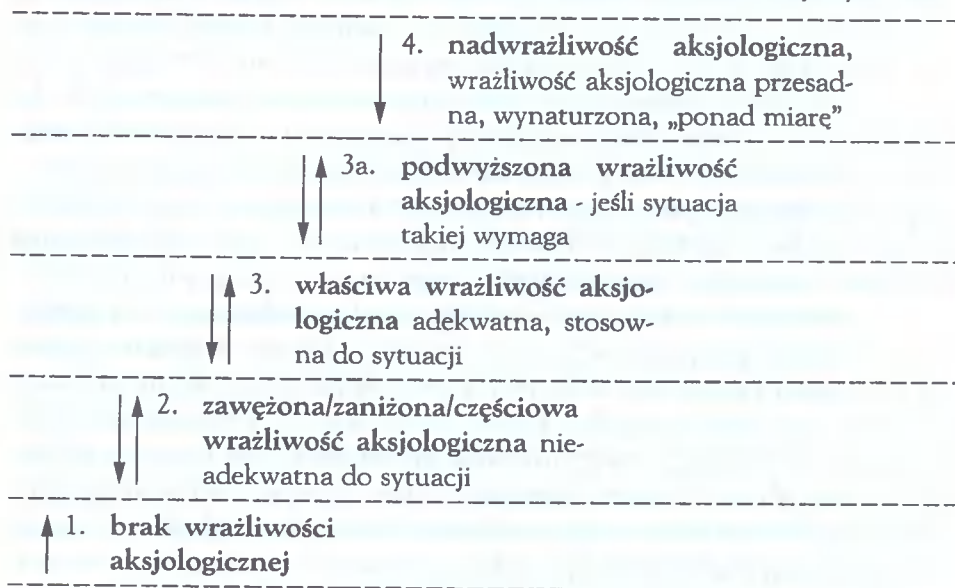
Edukacja jest zatem procesem, który bez wartości nie może być spełniony. Wszelako nauczyciel ma swój indywidualny świat określonych wartości i w procesie edukacji bezpośrednio bądź pośrednio, w sposób zamierzony lub nie zamierzony, świadomie a także niejednokrotnie i nieświadomie prezentuje owe wartości swoim studentom. Odwołując się do swojego świata wartości nauczyciel „dotyka” mniej lub bardziej określonych wartości swoich studentów, wkraczając niejako na obszar ich świata wartości i zarazem nie zamykając dostępu do przestrzeni aksjologicznej we własnej antroposferze. Rozważając kwestie aksjologiczne trzeba już we wstępie zauważyć, iż niewykluczone, że pedagogika może ujmować powzięty cel „błędnie i przy-

pisywać mu wartości, których nie posiada, niemniej w założeniach każdej z nich tkwi realizowanie czy osiąganie wartości, bo inaczej żadna działalność wychowawcza nie miałaby sensu" (K. Kotłowski 1968, s. 33). Zaiste, owo realizowanie/osiąganie wartości krystalizować się może także wówczas, kiedy podmiotowe światy wartości nie zawsze zgodnie korespondują ze sobą, choć rzecz oczywista, niektóre z tych wartości - przenikając w obu kierunkach relacji podmiotów edukacyjnych, a przy tym osiągając „po drodze” stadia różnorodnych transformacji - mogą w rezultacie być w różnym stopniu i zakresie zaakceptowane oraz zinternalizowane przez uczestników tych relacji. Nauczyciel akademicki wszelako przekazuje także pewne przekonania dotyczące wartości, ułatwia przeto w tenże sposób swoim studentom spotkanie z nimi, rozwijając przy tym własną antroposferę etyczną, zwłaszcza wówczas, jeśli egzemplifikuje określone wartości zgodnym z nimi postępowaniem. Relacja międzypokoleniowa/międzyosobowa w procesie edukacji przebiega więc w obu kierunkach uczestniczących w niej podmiotów szkoły wyższej, wypełniając swą przestrzeń aksjologiczną poszukiwaniem, odczytywaniem i urzeczywistnianiem wartości (por. W. Cichoń 1993, s. 114-130). Sprzyja przeto tym procesom rozwój wymiaru etycznego podmiotów edukacyjnych, ich wrażliwość oraz mądrość aksjologiczna, a więc rozumne otwarcie się na wartości i zgodne z nimi postępowanie.

Właśnie owa *wrażliwość aksjologiczna* stanowi - jak miemam - wyrażenie nieodzowne dla rozważania kwestii doświadczania wartości, w tym wartości samego siebie przez podmioty edukacyjne szkoły wyższej, przeto wprowadziłam je na użytek badań. Okazało się bowiem, że funkcjonujące w piśmiennictwie określenie *wrażliwość moralna* dla rozpatrywanych w rozprawie zagadnień jest niewystarczające. Definiowane jest ono bowiem jako „swoista dyspozycja człowieka przejawiająca się w wyczuleniu na niesprawiedliwość i krzywdę, niesieniu pomocy słabszym i potrzebującym” (S. Jedynak (red.) 1994, s. 249).

Tymczasem *wrażliwość aksjologiczna* ma - jak uznaję - zakres znacznie szerszy, jako że może odnosić się nie tylko do niektórych elementów, lecz nawet do całej przestrzeni aksjologicznej antroposfery. Przeto określam *wrażliwość aksjologiczną* jako *zdolność człowieka do ewaluacji (wartościowania) wrażeń pochodzących ze świata zewnętrznego lub/i ze świata wewnętrznego organizmu w aspekcie zinternalizowanego systemu wartości i ich hierarchii jako podstawy zachowań podmiotu w przestrzeni aksjologicznej antroposfery*. Nie jest to zatem li tylko kwestia „wyczulenia na niesprawiedliwość i krzywdę”, lecz szeroko pojęty wymiar wszelkich możliwych „zachowań aksjologicznych” w dynamicznie zmieniającej się wielowymiarowej i wielopostaciowej oraz wielokierunkowej przestrzeni aksjologicznej antroposfery. Wrażliwość człowieka uwikłanego

w sieci antroposferycznej dotyczy bowiem nie tylko jakichś wyizolowanych fragmentów, lecz - w zależności od *poziomu wrażliwości aksjologicznej* jaki reprezentuje, bądź do którego aspiruje podmiot - może ona przybierać różną siłę, moc oraz zakres. Otóż przeprowadzone badania oraz towarzyszące im rozważania teoretyczne umożliwiają - jak sędzę - wyprowadzenie **czterech poziomów osobowej wrażliwości aksjologicznej**, które ilustruje rycina 1.



Ryc.1. Poziomy osobowej wrażliwości aksjologicznej.

Źródło: koncepcja własna

Z ujęcia graficznego (ryc.1) wynika, że osobowa wrażliwość aksjologiczna może sytuować się na czterech poziomach, od braku wrażliwości poczynając, przez wrażliwość zawężoną/zaniżoną/częściową - i dalej wrażliwość adekwatną, stosowną do sytuacji wraz z jej subpoziomem wrażliwości podwyższonej, jeśli określona sytuacja ją implikuje, aż po nadwrażliwość aksjologiczną, wykraczającą „ponad miarę”. O jednym z zaprezentowanych tu poziomów, a mianowicie o „nadwrażliwości aksjologicznej”, wspomina w swoich rozważaniach M. Gołaszewska (1994, s. 273), rozpatrując kwestię „wolności intymnej”. Na temat pozostałych, proponowanych w niniejszej pracy, literatura przedmiotu nie wypowiada się, toteż wypada przynajmniej pokrótce ustosunkować się do nich.

Rozpoczynając od pierwszego z poziomów trzeba podkreślić, że wbrew pozorom - ów *brak wrażliwości aksjologicznej* nie tyle sytuuje się poza wymiarami poziomów osobowej wrażliwości aksjologicznej, co raczej między *be or not to be* osobowo wrażliwym aksjologicznie. Na tym poziomie sytuują

się ludzie, którzy nie rozumieją, na czym polega dobro i zło moralne, charakteryzują się przeto obojętnością/neutralnością, a nawet bywają negatywnie/wrogo ustosunkowani do ewaluacji sfery aksjologicznej człowieka. Niemniej dwa skrajne poziomy wrażliwości aksjologicznej - zarówno poziom pierwszy, jak i poziom czwarty, wykraczający „ponad miarę” w *nadwrażliwość aksjologiczną*, są tymi poziomami, które z reguły wpływają destrukcyjnie nie tylko na nie wzbudzających zaufania swoich reprezentantów, lecz także na ich otoczenie. Również poziom *zawężonej/zaniżonej/częściowej wrażliwości aksjologicznej* nie stanowi wystarczającej podstawy do darzenia zaufaniem osoby legitymującej się nim. Zaiste jedynie poziom trzeci, *właściwej wrażliwości aksjologicznej*, adekwatny, stosowny do sytuacji, wraz z jego subpoziomem *podwyższonej wrażliwości aksjologicznej* - jeśli określona sytuacja takiego wymaga - stanowią najpewniejszą podstawę spełniania się/rozwoju *conditionis humanae* w aksjologicznej przestrzeni antroposfery.

Wszelako żaden z tych poziomów nie jest dany nikomu raz na zawsze, toteż możliwość przemieszczania się w obu kierunkach - z wyjątkiem poziomu pierwszego i czwartego, w których to można przemieszczać się jednokierunkowo - jest nieograniczona. Dodać jeszcze trzeba, że granica pomiędzy poziomami - zaznaczona na rycinie linią przerywaną - jest w istocie subtelna, płynna, trudno uchwytna, czasami nawet bywa wręcz niezauważalna. Toteż może okazać się nieodzowną permanentna - jak to określam - „czujność aksjologiczna” osób w tym zakresie, zwłaszcza na obszarach „przygranicznych” zaprezentowanych powyżej poziomów, aby wystrzegać się ewentualności zarówno „niedomiaru”, jak i chorobliwie wynaturzonego „nadmiaru” wrażliwości aksjologicznej.

Per analogiam, w wyodrębnionych powyżej poziomach wrażliwości aksjologicznej można doszukać się związku z wprowadzonym przez D. von Hildebranda pojęciem „ślepoty na wartości”, która może „odnosić się do niektórych wartości lub nawet w ogóle do całej sfery moralnej” (cyt. za A. Siemianowski 1993, s. 40). Wspomniany Autor wyróżnia trzy typy ślepoty na wartości. Jednym z nich jest ślepotą całkowitą, która dotyczy ludzi nie liczących się w życiu z dobrem i złem, lekceważących wartości moralne lub nienawidzących je. Odpowiednikiem całkowitej ślepoty na wartości jest pierwszy poziom osobowej wrażliwości aksjologicznej, to znaczy jej brak. Poziom drugi osobowej wrażliwości aksjologicznej natomiast jest odpowiednikiem częściowej ślepoty na wartości, zachodzącej wówczas, gdy jednostka nie widzi sensu określonego typu wartości, na przykład uczciwości w sferze politycznej. Temuż poziomowi można również przypisać - jak sądzę - wprowadzony przez Autora typ szczegółowej ślepoty na wartości, która istnieje wówczas, kiedy człowiek jest ślepy na niektóre wartości moralne. Na przykład jasny jest dla niego sens prawdomówności, toteż uznaje i przestrzega go,

ale zarazem nie wie, dlaczego nie można kłamać w specyficznej sytuacji, określanej jako konieczność życiowa (por. A. Siemianowski 1993, s. 41). Doszukując się analogii w przytoczonym tu przykładzie z literatury przedmiotu pragnę jednak zauważyć, że powyżej zaproponowane przeze mnie określenie „wrażliwość aksjologiczna” wydaje się bardziej trafne i przydatne dla podjętej w niniejszej pracy problematyki, niż wprowadzone przez D. von Hildebranda wyrażenie „ślepoty na wartości”, toteż w dalszych rozważaniach nie odwołuję się do tego drugiego.

Poziomych wrażliwości aksjologicznych mają ścisły związek ze znanymi z literatury przedmiotu „systemami aksjologicznymi”, które stanowią podstawę konstruowania subiektywnego świata wartości moralnych indywidualium. Związek ten wydaje się o tyle istotny dla rozważanych w niniejszej pracy kwestii, że dotyczy on **motywacji aksjologicznej**, która w porównaniu z innymi rodzajami motywacji, takimi jak na przykład motywacja allocentryczna czy motywacja normatywna, albo motywacja empatyczna - wykazuje najwyższy stopień autonomii, jako że może ona zaistnieć, pomimo znacznego dystansu wydarzeń oraz abstrakcyjności informacji (por. A. Gołąb, J. Reykowski 1985, s. 29).

Do zasygnalizowanej powyżej - obok wrażliwości aksjologicznej - kwestii mądrości, w tym także w aspekcie aksjologicznym, powrócę jeszcze kilkakrotnie, ale szerzej podejmuję to zagadnienie w ostatnim rozdziale rozprawy.

Nawiązując ponownie do zagadnień rozpatrywanych w tej części pracy, trzeba - jak uznaję - zwrócić uwagę na fakt, że najbardziej znamienne potencjalne możliwości doświadczania wartości samego siebie stwarza bez wątpienia edukacja na poziomie wyższym, i to nie tylko z tej racji, że obejmuje ona swym zakresem podmioty, które osiągnęły już określony poziom dojrzałości rozwojowej. Studenci bowiem wkroczyli już w okres wczesnej dorosłości, a ten - jak wiadomo - charakteryzuje się zwłaszcza pełnią „*sił fizycznych i sprawności intelektualnej, (...) samodzielności życiowej i twórczej ekspansji, prowadzącej jednostkę do samorealizacji (...). W tej najbardziej aktywnej epoce życia człowiek podejmuje najważniejsze decyzje i ustala swe miejsce w społeczeństwie, kształtuje swą karierę zawodową i czasem osiąga w niej punkt kulminacyjny*” (Z. Pietraśiński 1990, s. 80-81). Otóż te najbardziej znamienne potencjalne możliwości doświadczania wartości samego siebie w szkole wyższej - obok wspomnianej już dorosłości - kształtuje zwłaszcza najdłuższe i najbardziej różnorodne doświadczenie edukacyjne, którym to mogą się owe podmioty wykazać.

Wiadomo przy tym, że okres studiów wyższych to z natury rzeczy przede wszystkim natężona ekspansja w świat - zwłaszcza wartości intelektualnych, to równocześnie zintensyfikowana realizacja aspiracji perfekcyjnych, to także istotny dla dalszego życia proces samopoznawania

i ewaluowania własnych możliwości wraz z poznawaniem nowych ludzi, nawiązywaniem różnorodnych więzi interpersonalnych i poszerzaniem własnego środowiska, to również szeroko pojęta aktywność, skierowana głównie ku własnej osobie, wzbogacająca więc własną osobowość, choć nie zawsze w sensie pożądanym jednostkowo, społecznie czy biologicznie.

Podstawowym celem edukacji na poziomie wyższym jest przecież nie tylko przygotowanie studentów do określonego zawodu, lecz właśnie wdrażanie ich do naukowego poznawania rzeczywistości oraz umożliwianie im poznawania jak najpełniejszej prawdy o sobie samych, o świecie i własnym miejscu w nim, aby autentycznie przysposabiali się oni do samodzielnych i odpowiedzialnych wyborów w antroposferze aksjologicznej. Kształtująca się bowiem rzeczywistość okresu transformacji - bez wątpienia - wymaga twórczego rozwiązywania problemów oraz coraz to wyższego poziomu rozwoju umysłowego i moralnego. Otóż studenci kończącego się XX wieku niewątpliwie będą uczestnikami wielu istotnych i trudnych do określenia oraz sprecyzowania przemian. Nie wiadomo jednakże, czy i na ile ich kompetencje intelektualne oraz moralne okażą się wystarczające do rozumnego uczestniczenia w tych przemianach, a zarazem do ustawicznego doskonalenia się oraz „stawania się” w intensywnie zmieniającej się rzeczywistości, na dodatek trudno przewidywalnej i dlatego właśnie tym bardziej skomplikowanej drogi w XXI wiek.

Do sygnalizowanej tu kwestii studiowania jako wartości edukacyjnej powrócę jeszcze w rozdziale trzecim niniejszej rozprawy.

Tymczasem kończąc tę część pracy warto podkreślić, że edukacja aksjologiczna ma do spełnienia - we wskazanych wyżej przeobrażeniach - znaczącą rolę. Jak należy sądzić - nie powinna ona w żadnym razie dopuszczać do schodzenia na drogę schizoidalnego chaosu z głównego traktu wrażliwości i mądrości aksjologicznej ludzi wkraczających w nowe stulecie i nowe tysiąclecie zarazem. Rozumnie konstruowany świat wartości bowiem, to taki właśnie świat, który może zapewnić/zapewnia ludziom wszechstronny i aksjologicznie ukierunkowany rozwój poprzez zaspokajanie ich potrzeb, dążeń, aspiracji z jednej strony, a z drugiej implikuje - tenże świat - także kreowanie nowych jego elementów, wzbogacając w swoisty dla podmiotu sposób zastaną strukturę antroposfery.

Problem aksjologicznego wymiaru edukacji ujęty został dość wyraźnie w sporządzonej przed kilku laty ekspertyzie UNESCO „Problemy świata do roku 2000”. W sekwencji ekspertyzy zatytułowanej „Przebudowa edukacji” czytamy między innymi: „Systemy edukacji muszą uwzględniać tożsamość kulturową w celu skierowania zainteresowania sił społecznych na rozwój wartości, dla których postacią centralną jest człowiek. System edukacji, który obecnie odgrywa rolę *społecznej reprodukcji* (podkr. źródłowe) poprzez uwiecznianie pew-

nych przestarzałych pojęć, poglądów i sposobów zachowania, powinien być przekształcony i stać się podstawowym *instrumentem* (podkr. źródłowe) zmiany w modelach myślenia i działania. (...) Edukacja powinna łączyć w sobie zadania nauczania i rozwoju osoby. (...) Należy wynaleźć nowe metody, w celu wprowadzenia innowacji, promowania wewnętrznej kreatywności i tworzenia wartości kulturowych. *Edukacja powinna kłaść szczególny nacisk na respektowanie wartości podstawowych* {podkr. - U.O.} i uznawanie różnic kulturowych (zarówno na poziomie narodowym, jak i międzynarodowym) i jednocześnie dbać o pokój, rozwój i prawa człowieka. Musi tworzyć warunki sprzyjające prawdziwemu uczestnictwu jednostek w podejmowaniu decyzji i strategiach, które na każdym poziomie kształtują ich przyszłość" („Nauka Polska” Nr 4-5, 1989, s. 110-111).

Zaiste przyznać trzeba, że uświadamianie sobie owych faktów i w konsekwencji dążenie do poszukiwania/akceptowania/przestrzegania/ureczywistniania/kreowania wartości może konstruktywnie przeciwdziałać wytwarzaniu się „bezwartościowej” i zgubnej dla *conditionis humanae* życiowej pustki aksjologicznej.

1. DROGA W KIERUNKU DOŚWIADCZANIA WARTOŚCI SAMEGO SIEBIE

„Zewsząd idę ku sobie; wszędzie na się czekam,
Tu się śpieszę dośpiwnie, tam - docisźnie zwlekam.”

B. Leśmian: Tu jestem

„Świat jest jeno szkołą szukania: nie o to chodzi, kto
dopadnie, ale kto przebieży piękniejszą drogą.”

M. de Montaigne: Próby

Polisemia powszechnie używanego i wieloznacznego terminu *doświadczenie* w aspekcie rozważanej w niniejszej rozprawie problematyki, wymaga - jak sądzę - nieco dłuższej refleksji, zwłaszcza, że w źródłach encyklopedycznych i słownikowych ujęte w tytule pracy *doświadczenie*, jako odrębnie objaśniane hasło, nie występuje, a w podjętych przedsięwzięciach epistemologiczno-eksploracyjnych stanowi ono kategorię podstawową, jako że wiąże się ściśle z takimi badanymi kategoriami aksjologicznymi, jak: wartość samego siebie, wartości manifestowane w różnych stylach życia i wreszcie z kolejno omawianymi takimi wartościami edukacyjnymi, jak: autorytet,

wolność i odpowiedzialność oraz mądrość, toteż poniżej podejmuję próbę określenia jego znaczenia.

Wprawdzie w ubiegłym stuleciu pod hasłem *doświadczać* rozumiano: „udoświadczać, próbować, doznawać, kosztować, testować, rozbierając dochodzić” (M.S.B. Linde 1857, s. 509, T. I), podając jako dowód na to następujące przykłady: „*Jubiler w ogniu złoto doświadcza, boby Za nic było; gdy bez próby. Ogień doświadcza złoto, nieszczęście mężnego. Jako srebro próbują w ogniu a złoto w kominie; tak Pan doświadcza serc. Probierskie młoto Udoświadcza złoto. Doświadczano tego umyślnie z pilnością po kilkakroć. Nie wierzcie każdemu duchowi; ale doświadczajcie duchów. Pospolicie z tamtąd przyjaciele uciekają, gdzie ich doświadczają. Abrahama Bóg doświadczał rozmaitem nieszczęściem. Przez pogańskie narody doświadczał Pan Izraelitów aby się dowiedział, jeśli byli posłuszni jego rozkazaniu. Doświadczą cię czasem bogowie; ale cię nie opuszczą nigdy. Ucho słów doświadcza, a gardło pokarmy rozeznawa. Słuchajcie jeno wy, co mię trzymacie, I jeśli widzę chytrze doświadczacie*” (Ibidem). Natomiast przy hasle „*doświadczyć*” w tym samym dziele objaśniono: „*doświadczam, doznać czego przez siebie samego lub też na sobie*” (Ibidem) i uzasadniono to następująco: „*Kto nic nie doświadczył, mało wie. Gdybym tej żalostnej prawdy sam na sobie nie doświadczył, nigdybym nie uwierzył*” (Ibidem).

Co się zaś tyczy Słownika warszawskiego, wymienia on tylko hasło *doświadczenie*, w ogóle nie podejmując próby określenia go (por. J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki 1900, s. 533).

Nieco więcej miejsca poświęcił hasłu *doświadczyć* ilustrowany słownik M. Arcta, objaśniając je dość enigmatycznie: „*Doświadczać kogo = poddawać pokusie dla wypróbowania, Bóg go ciężko doświadczył = Bóg został na niego ciężkie strapienie; doświadczać czego = doznać, zaznać, uczuć, przekonać się, eksperymentować, dokonać próby prawdziwości teorii w praktyce*” (M. Arct 1916, s. 52).

Natomiast, w wydanym przed rokiem 1939 w Berlinie słowniku języka polskiego, rozważany termin zasygnalizowany został w jednym zdaniu, sytuując się w centrum hasła, które rozpoczyna objaśnienie pojęcia „doświadczać”, a kończy określenie „doświadczenia”: „*Doświadczać, Doświadczyć, robić doświadczenia. Postrzegać i doświadczać jest zaiste pierwsza i bezpieczna droga poznawania = kogo, czego próbować, dochodzić, doznawać. Abrahama Bóg doświadczał rozmaitem nieszczęściem = czego, doznawać czego przez siebie samego lub na sobie. Doświadczyć wiele nieszczęść, klęsk, biedy, nędzy. Doświadczalny, oparty na doświadczeniu. Doświadczenie, próbowanie, dochodzenie, doznawanie {podkr. - U.O.}. Doświadczenie, próba, doznanie, przekonanie się o czym, Doświadczenie, chemiczne, fizyczne = doznanie czego na sobie. Pamięć zdarzeń i przygód życia stanowi naukę doświadczenia. Doświadczony, doświadczeniem doznany, wypróbowany. Doświadczony przyjaciel = pełen*

doświadczenia. Radzić się ludzi doświadczonych" (E. Rykaczewski *Sine Anno*, s. 143).

Warto w tym miejscu zauważyć, że niektóre współczesne leksykony wskazują na fakt pochodzenia szeroko pojętego terminu *doświadczenie* od łacińskiego *experire*, co tłumaczy się jako *doświadczać* (por. J. Dider 1991, s. 74). Jednakże rekonesans pojęciowy wokół podstawowej terminologii rozprawy wskazuje, że *doświadczenie* nie zostało ujęte w wykazie haseł słownika psychologicznego (por. J. Pieter 1963; W. Szewczuk 1985) ani słownika pedagogicznego (por. W. Okoń 1996), tudzież w encyklopedii pedagogicznej (por. W. Pomykało 1993), także nie zostało uwzględnione w encyklopedii filozoficznej (por. J. Dębowski, L. Gawor, S. Jedynek, K. Kosior, J. Zdybel, L. Zdybel 1996), jak również w Słowniku wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych (por. W. Kopaliński 1988) oraz w najnowszej edycji Słownika języka polskiego (por. 1992, T. I) i w ostatnim wydaniu Encyklopedii powszechnej PWN (por. 1995, T. 2).

Jedynie słownik pojęć filozoficznych wspomina zaledwie między innymi o „*zjawiskach doświadczanych*”, które to aktywnie konstruuja doświadczanie (por. W. Krajewski 1966, s. 36-37). Nic przeto dziwnego, że w ślad za istniejącym stanem rzeczy, literatura przedmiotu z reguły traktuje oba terminy zamiennie. A ponadto nie zdaje się być przejaskrawiona opinia brzmiąca następująco: „*Pojęcie doświadczania wydaje mi się - choć brzmi to paradoksalnie - jednym z najmniej wyjaśnionych pojęć, jakimi dysponujemy*” (H.G. Gadamer 1993, s. 324).

Tymczasem wiadomo, że **człowiek funkcjonuje w świecie jako jednostka doświadczająca, nie rejestrując wszystkiego w pamięci**. Tylko bowiem niektóre ze zjawisk doświadczanych, w zależności wszakże od swej mocy, ciężaru, znaczenia w kontekście historii życia indywiduum, przesądają o ich retoryce oraz interpretacji, a także o ich następstwach, pozostawiając bardziej lub mniej trwałe ślady w pamięci.

Wiadomo wszakże również, iż ludzkie doświadczanie, jako aktywne konstruowanie zjawisk doświadczanych, w swej złożoności bywa albo/i zarazem bezpośrednio i pośrednio, zmysłowo-przeżyciowe i symboliczne, conceptualne, intelektualne i emocjonalne, analityczne i syntetyczne, świadome i nieświadome, retrospektywne i introspektywne, rozległe i fragmentaryczne. Można je rozważać w różnych aspektach: metodologicznym, filozoficznym, moralnym, psychologicznym, potocznym. Najczęściej jednak pojmuje się doświadczanie przez pryzmat empirii, jako mający wyraźne ramy czasowe proces celowy i zorganizowany metodycznie, zmierzający do potwierdzenia bądź obalenia hipotezy. Czyli, inaczej mówiąc, ono jeszcze trwa, ale niebawem zakończy się albo już minęło.

Warto w tym miejscu zauważyć, że postrzegane z perspektywy hermeneutycznej doświadczenie, tylko wówczas zyskuje miano „doświadczenia właściwego”, kiedy jest doświadczeniem czegoś nowego, nie znanego, a ponadto jeszcze wtenczas, gdy „obowiązuje aż do nowego doświadczenia” (H.G. Gadamer 1993, s. 330). W przeciwnym razie bowiem mamy do czynienia nie z doświadczeniem, lecz z rutyną, czyli z mechanicznym powtarzaniem czynności. Oznacza to więc, że „ten, kogo nazywa się doświadczone, nie tylko stał się taki dzięki doświadczeniu, lecz także otwarty jest na doświadczenie. Spełnienie jego doświadczenia, spełniony byt kogoś, kogo nazywamy doświadczone, polega nie na tym, że ktoś zna już wszystko i wszystko wie lepiej. Doświadczony jawi się raczej jako radykalnie niedogmatyczny, jako ktoś, kto z racji tak wielu doświadczeń i nauki, jaką z nich wyciągnął, jest właśnie szczególnie predystynowany do tego, by robić nowe doświadczenia i na nich się uczyć. *Dialektyka doświadczenia spełnia się nie w zamykającej wiedzy, lecz w owej otwartości na doświadczenie, powodowanej przez samo doświadczenie*” (Ibidem, s. 331-332 - podkr. - U.O.). Powrócę jeszcze do tych kwestii w innym kontekście problemowym w rozdziale szóstym, podejmującym zagadnienie mądrości jako wartości edukacyjnej.

Nawiązując ponownie do zagadnień ujętych w tej sekwencji pragnę podkreślić, że w niniejszej rozprawie „doświadczenie wartości” ujmowane jest jako doznawanie przez podmiot określonych wrażeń/przeżyć aksjologicznych, w tym głównie poprzez aktywne uczestniczenie, angażowanie się indywiduum w *uniwersum* antroposferycznym; jako poznawanie przez osobisty i bezpośredni kontakt (może więc obejmować zewnętrzne i wewnętrzne spostrzeżenia zmysłowe, introspekcyjne przeżycia wewnętrzne, spostrzeżenia immamentne, także spostrzeżenia cudzych stanów psychicznych, percepcję intelektualną, estetyczną, moralną). Nade wszystko jednak „doświadczenie wartości” zostało tu ujęte ontologicznie, jako nie kończący się dla egzystującego podmiotu otwarty stan/ruch/proces, który trwa/dzieje się - „to on” (z gr.) to co jest.

Życie człowieka bowiem jest ustawicznym doświadczeniem/doznawaniem wartości (por. M. Tyszkowa 1988, s. 52). Ma przeto tak rozumiane *doświadczenie* ścisły związek z podmiotowością jednostki i z językiem jako instrumentem porozumiewania się ludzi bądź też z różnymi formami tworzywa artystycznego, poprzez które bywa „wydobywane” ze świadomości indywiduum i uprzystępniane innym, a tym samym rozmaicie obiektywizowane/interpretowane/eksterioryzowane. Oznacza to więc, że proces „wydobywania” podmiotowego *doświadczenia* na zewnątrz i uprzystępniania go innym nie może odbywać się w sposób bezpośredni kategoriami rozumowymi, lecz przechodząc swoistą transformację, rozmaicie przy tym de-

formuje istotę doznań, werbalizując je lub wyrażając w postaci różnorodnych dzieł twórczych indywiduum. Oczywiście najpowszechniejszą formę informacyjną dla ludzi stanowi język, a przy tym „Doświadczanie (...) jest wysoce stanowiące o podmiotowości. Dopóki język daje nam możliwość interpretacji naszych doświadczeń, dopóty stanowi o podmiotowości. Podmiotowość odnosi się do tego, **jak my rozumiemy siebie poprzez nasze doświadczanie** {podkr. - U.O.} i obejmuje nasze świadome rozumienie, naszą podświadomość i kulturowe formy dostępne dla nas, które mogą zarówno zniewolić, jak i umożliwić nasze wysiłki nad zrozumieniem siebie” (P.L. McLaren 1991, s. 44).

Stanowi przeto doświadczanie główny element podmiotowości jako kategoria egzystencjalno-fenomenologiczna i obejmując swym zakresem ludzkie przeżycia, zawsze pozostawia po sobie w sferze duchowej człowieka jakiś ślad, wywiera jakieś piętno i „wpisuje się” mniej lub bardziej znacząco w *curriculum vitae* jednostki. Zatem w żadnym razie nie można zgodzić się ze stwierdzeniem, że „Przeżycia nie uczą człowieka niczego, istnieją same dla siebie, pozostawiając po sobie co najwyżej pamięć” (K. Ablewicz 1994, s. 84). Wręcz przeciwnie, należy uznać - jak mniemam - że nie tylko przeżycia jako takie, ale nawet ich brak zawsze czegoś może człowieka nauczyć i to nie tylko na drodze do doświadczania wartości samego siebie. Najprościej rzecz ujmując można stwierdzić, że brak przeżyć potencjalnie uczy człowieka sposobów wypełniania pustki z tego faktu wynikającej, zwłaszcza w sensie ewentualnej zastępowalności owego deficytu, chociaż nie tylko w tym znaczeniu. Niewykluczone wszakże, iż ów brak stanowić może przyczynę różnych postaci depresji, albo wręcz przeciwnie, może wyzwalać aspiracje prowadzące do pożądanych ze wszech miar sublimujących doświadczeń aksjologicznych. Jednakże uczenie się z własnego doświadczania wymaga akceptacji, czyli przyjmowania przeżyć tak, jak się pojawiają w świadomości indywiduum, a więc bez deformowania, tłumienia, odrzucania ich, jak również bez potępiania samego siebie za to, co się przeżywa. Istotne przy tym okazują się próby zrozumienia przebiegu wydarzeń oraz działań własnych po to zwłaszcza, aby dostrzegać, wzmacniać i poszerzać/wzbogacać te ich walory, którym można przypisać znaczenie najcenniejsze, najbardziej potrzebne, wyjątkowe dla doświadczającego podmiotu egzystującego w bogatej swą różnorodnością sieci *universum* antroposfery aksjologicznej.

Tak oto droga do doświadczania wartości samego siebie - bez wątpienia - prowadzi przez szeroko pojęty **świat wartości**. Jednakże „Wartości «same w sobie» są bezsilne, nie zrealizowane są - z punktu widzenia rzeczywistości - niczym. Gdy jednak «staną się ciałem», okazuje się, że to właśnie one są, zgodnie ze swą istotą, czymś najważniejszym. Co więcej, to one **nadają sens istnieniu** {podkr. - U.O.}, a przez to stają się jego racją. Bo tylko przez nie istnienie staje się naprawdę istnieniem (...)” (W. Stróżewski 1992, s. 66).

W owym świecie wartości największe możliwości w zakresie ich realizowania, w tym doświadczania wartości samego siebie w procesie edukacji, stwarzają bez wątpienia **spotkanie** oraz **rozmowa/dialog**. Wszelako *conditio sine qua non* zaistnienia rozmowy/dialogu jest właśnie spotkanie. Przy czym - dla ojca filozofii dialogicznej - życie w ogóle utożsamiane jest ze spotkaniem (por. M. Buber 1991, s. 44 i 56). Teoria spotkania M. Bubera doczekała się różnych interpretacji, w tym między innymi rozwinięcia na gruncie polskim według koncepcji J. Bukowskiego. Wychodząc ze wspólnej płaszczyzny teoretycznej, to znaczy spotkania jako doświadczenia stanowiącego znacznie więcej niż tylko poznawcze i emocjonalne oczekiwania uczestników, polski filozof wzbogacił ją o wiele elementów uznając, iż spotkanie - w porównaniu z innymi formami kontaktów międzyludzkich - jest „**fenomenem nadzwyczajnym**”, ponieważ wiąże się ono z bezpośredniością przeżyć, wprowadzając w „inny świat”, toteż „**wydarza się coś wspaniałego, niepowtarzalnego, tajemniczego i wywołującego we mnie nieodwracalne zmiany, na które teraz chętnie się godzę. W przeżyciu spotkania ukazują mi się niedostępne dotąd wysokie wartości, (...) w spotkaniu dokonuje się wielki aksjologiczny i moralny skok. W tym gwałtownym przeżyciu dojrzewam szybciej i muszę wziąć za to odpowiedzialność. (...) «Spotkanie z drugim człowiekiem jest w najgłębszym znaczeniu tego słowa - wydarzeniem. W nim doświadczenie drugiego człowieka i zapośredniczone przez nie doświadczenie siebie dochodzi do szczytu naoczności»**” (J. Bukowski 1987, s. 21).

Okazuje się wszakże, iż spotkanie - tak jak to ma miejsce w rozważaniach J. Bukowskiego - niekoniecznie zawsze musi być „nagle”, „niezaplanowane”, „spontaniczne” oraz „niespodziewane”, przybierając charakter „losowego wydarzenia” (por. S. Kunowski 1993, s. 238-239). Oczywiście, można je także zainicjować, można wyjść mu naprzeciw (por. J. Bińczycka 1985, s. 21-22, 64-75; A. Nowicki 1991, s. 171-174). I kto wie, czy właśnie w edukacji zaplanowanie, wyreżyserowanie, wykreowanie spotkania nie podnosi jeszcze bardziej jego walorów, nie wykluczając wszakże ewentualnych konfiguracji obu typów spotkań.

Ponadto - jak się okazuje - spotkanie, zwłaszcza w edukacji, wykracza poza osobową formę, jako że przecież „**na równi z takimi podstawowymi faktami pedagogicznymi, jak nauczanie, kształcenie i wychowanie, należałoby postawić jeszcze czwarty: s p o t k a n i e** (podkr. Autora). **Z kim? Z czym?** - **Przede wszystkim z człowiekiem, ale nie tylko, bo również z d z i e ł a m i** (podkr. Autora) **człowieka, mówiącymi o człowieku (...) wiele dzieł zarówno żyjących twórców, jak i zmarłych znajduje się w naszych rękach. Wśród tych dzieł można czynić wybór, z tymi dziełami można urządzać spotkania**” (B. Nawroczyński 1968, s. 187-188). Trzeba jednak zgodzić się, że bezpośrednio, podmiotowe relacje osób, dla rozważanych w pracy kwestii doświadczania

wartości, mają wpływ z reguły bardziej znaczący, niż spotkania pozbawione tych atrybucji. Poruszone tu kwestie spotkania z dziełami człowieka rozważam w dalszej części niniejszego rozdziału.

Powracając do zagadnienia spotkania osób, trzeba przyznać, że zapewne tkwi w spotkaniu jakaś szczególna moc transformująca, skoro można skonstatować, iż: *„Spotkanie człowieka z człowiekiem niesie ze sobą taką siłę perswazji, że zdolne jest zmieniać radykalnie stosunek człowieka do otaczającego go świata, ukształtować na nowo sposób bycia człowieka w tym świecie, zakwestionować uznawaną dotychczas hierarchię wartości. Spotkanie wprowadza człowieka w głąb wielkich tajemnic istnienia, gdzie rodzą się pytania o sens i bezsens wszystkiego, co jest”* (J. Tischner 1980, s. 142).

Natomiast rozmowa - dialog stwarza bezcenne i nie do zastąpienia możliwości *„wychodzenia poza własne rozumienie {i zarazem kreuje - dop. U.O.} (...) szansę przyjrzenia się samemu sobie poprzez innego człowieka (...)”* (J. Rutkowiak 1992, s. 357 i 369). Zatem *„Człowiek staje się Ja w kontakcie z Ty”* (M. Buber 1992, s. 56), czyli **spotkanie z samym sobą**, doświadczanie wartości samego siebie może najpełniej dokonać się jako spotkanie z drugim/innym człowiekiem *face to face*. Oznacza to więc, że droga do wewnątrz siebie w istocie rzeczy wymaga - jak to określił H. Plessner - punktu oparcia na zewnątrz (por. H. Plessner 1988, s. 85). I właśnie to **doświadczanie własnego Ja** według J. Tischnera staje się dla człowieka swoistą wartością. Bowiem **doświadczając, przeżywa on samego siebie jako pewną szczególną wartość i zarazem dzięki temu staje się zdolny do doświadczania innych wartości** (por. J. Tischner 1992, s. 168). Jest przeto zdolny - według H.G. Gadamera - do rozszerzania swej niepowtarzalnej perspektywy i własnego horyzontu rozumienia, który wędruje razem z nim w czasie (por. A. Bronk 1988, s. 256-257).

W jakimkolwiek doświadczaniu nie można nikogo - rzecz oczywista - ani zastąpić, ani wyrezytować, bowiem każde doświadczanie człowieka - chociaż nie musi ono być od razu jakieś nadzwyczajnie wyróżniające się - ma charakter *stricte* indywidualny, osobisty, prywatny, słowem tylko sobie właściwy, a tym samym w pełni oraz do końca nieprzekazywalny, niezbywalny i zarazem niepowtarzalny. Tak jak każde życie ludzkie jest również - chociaż niekoniecznie zrazu wybitnie osobliwe - jednak zawsze wyjątkowe i niepowtarzalne zarazem, toteż **największym okaleczeniem dla człowieka byłoby - jak sądzę - pozbawienie go możliwości doświadczania wartości samego siebie**. Równałoby się to bowiem z brakiem potencjalności autentycznego twórczego rozwoju osobistego podmiotu, z zatracaniem przez niego własnej tożsamości, z zagubieniem samoakceptacji i samorealizacji oraz z pozbawieniem się autozrozumienia i autokreacyjności.

Pozostaje jednakże kwestią nader wątpliwą, czy i na ile podmiot doświadczający jest w stanie ogarnąć przenikliwym holistycznym zrozumieniem to wszystko, czego doświadcza w całej swej rozciągłości. Wiadomo wszakże, iż podmiot poznający zawsze jest poddawany oddziaływaniom wykraczającym poza jego świadomość. Toteż nic dziwnego, że ludzie mają nieskończenie więcej doświadczeń, myśli, przeżyć, niż *de facto* są tego świadomi.

Można - jak sądzę - rozważyć niniejszą kwestię, posługując się metaforą rzeki, która to (metafora właśnie, a nie rzeka) dostarcza polifoniczności języka umożliwiając bardziej wnikliwy wgląd w obrazową płaszczyznę wywodu. Nie jest to wszakże repetycja metafory ujmującej świadomość jako rzekę czasu, którą wprowadził E. Husserl, w miejsce Kartezjańskiej metafory światła. Skłania się raczej ku metaforze drogi K. Jaspersa, choć jest wyraźnie animowana nurtem rzeki jako „żywej” drogi - szlaku, drogi - procesu. Od człowieka wszakże zależy przede wszystkim, czy jego droga - szlak zmieni się w drogę - proces i umożliwi mu poznawanie rozległych przestrzeni, które znajdują się poza obrębem samej drogi, czy wręcz przeciwnie, człowiek ograniczy się do drogi - szlaku i niczym Heideggerowsko „wrzucony w byt” bądź Sartrowsko jako „byt wrzucony w świat” czy wreszcie postmodernistycznie wrzucony w przygodność - pozwoli nieść się nurtowi, pozbawiając się tym samym bogactwa jej kontekstu i kreatywnej autonomiczności swojej egzystencji zarazem.

Otóż zdaje się, iż proces doświadczania człowieka w ciągu jego życia - od źródła poczynając, aż po kres jego istnienia - wzbiera nieprzerwanie jak nurt „żywej” rzeki i bez wątpienia jego kształt, treść, zasięg oraz struktura zależą od jakości zwłaszcza, ale także i od ilości doświadczeń - „dopływów”. Niekiedy wszakże - na skutek nadmiaru, głównie nie kontrolowanych doświadczeń - „dopływów” człowiek nie jest w stanie, przede wszystkim ze względu na brak kompetencji, opanować ich i - podobnie jak wzburzona rzeka - może „wystąpić z brzegów”, niszcząc „po drodze” wiele/wszystko z dotychczasowego swego/innych dorobku. Zapewne może także zmienić aktualny „bieg” - kierunek swojego rozwoju/działania i dokonać nawet diametralnego zwrotu na innej/nowej płaszczyźnie. Wiadomo bowiem, iż nurt rzeki rzadko płynie środkiem, podobnie jak zainteresowania i działalność człowieka, które z reguły nie są symetrycznie rozlokowane. Wszelako nadmierna, chaotyczna zmienność w tym zakresie może wpływać destrukcyjnie na podmiot, analogicznie jak przerzucający się z jednego brzegu na drugi nurt rzeki - niszczy je. Właśnie to stałe przerzucanie się nurtu z jednego brzegu na drugi oraz omijanie napotykaných po drodze przeszkód sprawiają, że bieg staje się coraz bardziej kręty i rzeka tworzy zakola, nazywane meandrami. Rozwijając i powiększając stopniowo swoją krzywiznę,

meandry tworzą w końcu niemal zamknięte pętlice, zbliżone swym kształtem do kół. Zaiste człowiek niejednokrotnie doświadcza swoistego zapętlenia, podejmując różnorodne przedsięwzięcia oraz pokonując/omijając trudności. Niewykluczone wszakże, iż dynamicznie i bezustannie doświadczając, wzbogacony o ten zasób podmiot, potrafi uwolnić się ze zniewalających go okowów i zmienić sposób widzenia także/przede wszystkim samego siebie. Analogicznie jak w czasie jakiegoś przyboru wody rzeka przerywa na ogół wąską nasadę meandra i prostuje swój bieg. Wówczas odcięta część dawnego zakola zamienia się w półksiężycowate jezioro, zwane starorzeczem. Wszelako człowiek także może pozostawić za sobą swoje „starorzecze” swojego doświadczenia, do którego nie chce albo nie musi/nie może już powracać. Zaiste doświadczenie człowieka może dotyczyć tylko określonych sfer życia i w ich obrębie narastać intensywnie, wyzwalając tam transgresję, a pozostawiając na uboczu inne sfery. Tak jak na odcinku brzegu rzeki, przy którym płynie nurt, następuje najsilniejsza erozja i cofanie się brzegu, a na przeciwległym natomiast woda płynie wolno, osadzając część niesionego ze sobą materiału, powodując stopniowe narastanie tego brzegu.

Czasami jednak - z powodu braku nowych doświadczeń - „dopływów”, zamiera „życie wewnętrzne” człowieka/rzeki na jakiś czas po to, by ewentualnie raz jeszcze/po raz któryś z kolei podjąć próbę powrotu do swego jakże odmienionego już istnienia. Chociaż niewykluczone, że - pomimo najbardziej intensywnych zabiegów - można już nigdy więcej nie odzyskać tego, co raz się utraciło, z przywróceniem do życia włącznie...

Wszelako więc, aby nie zgubić/nie zatracić siebie, człowiek może/powinien permanentnie doświadczać wartości samego siebie, ciągle na nowo, bowiem w swoim istnieniu jako osoba, zmienia się, rozwija, doskonali, będąc „zanurzonym” w otaczającej rzeczywistości, nasyconej antroposferycznie, która również nie ma charakteru stabilnego, lecz ulega ustawicznym wielowątkowym i wielokierunkowym transpozycjom.

Wiadomo wszakże, iż żadne środowisko na ziemi nie przejawia takiej diametralnej różnorodności form swego istnienia jak rzeka, toteż nic dziwnego, że omawiana tu metafora rzeki - w różnych jej wariantach - okazuje się na tyle wdzięcznym zabiegiem, że znajduje zastosowanie także w rozważaniach na temat postmodernizmu: „Wszelki porządek, jaki da się odkryć - pisze Z. Bauman - jest zjawiskiem lokalnym, płynnym i przejściowym. Jego istotę oddać może *metafora wirów pojawiających się w nurcie rzeki* {podkr. - U.O.}, zachowujących swój kształt jedynie przez stosunkowo krótki czas, kosztem nieustającego metabolizmu i stałego odnawiania treści” (1991, s. 9).

Rozważając kwestię doświadczenia wartości samego siebie trzeba jeszcze dodać, że będąc uczestnikiem ustawicznych przemian człowiek wprawdzie

dąży na ogół do osiągnięcia określonej stabilizacji życiowej, także aksjologicznej, ale - w miarę uzyskiwania coraz to nowych doświadczeń oraz sukcesywnego wzbogacania swej wiedzy - przejawia zarazem naturalną tendencję do poddawania weryfikacjom tego wszystkiego, co już osiągnął, czego dotychczas doświadczył, doznał. I w rezultacie, jeżeli człowiek potrafi kierować się kreatywnym wątpliwieniem, to w myśl konstatacji L.A. Feuerbacha „*Samego siebie poddawać w wątpliwość to najwyższa sztuka i siła*” (1998, s. 396 T. 1), może także zapoczątkować dokonywanie konstruktywnych zmian w swoim istnieniu, niekiedy nawet dość zasadniczych.

Obok kreatywnego **z wątpienia**, które bywa poczytywane za oznakę mądrości, również **zdziwienie** i **ciekawość** pełnią w życiu człowieka istotną rolę na drodze do doświadczania wartości samego siebie, czego dowodzi także historia nauki. Otóż właśnie „*Arystoteles początek nauki upatrywał w zdziwieniu. Dziwili się Grecy, że bok i przekątna kwadratu nie mają wspólnej miary. Zdziwienie jest stanem psychicznym intelektualno-uczuciowym. Stanów takich istnieje więcej, jak ciekawość, lęk przed nieznanym, niedowierzanie, niepewność. Nie są one dotąd dokładnie zbadane, ale pobieżna już analiza wykazuje w nich wszystkich, obok czynników emocjonalnych, pierwiastek intelektualny, pragnienie wiedzy. (...) Jak sztuka wyrosła z tęsknoty za pięknem, tak naukę wytworzył popęd do wiedzy*” (J. Łukasiewicz 1961, s. 69).

Ciekawość to - bez wątpienia - inherentna właściwość ludzkiego istnienia, skłaniająca człowieka do eksploracji świata, i to nawet niezależnie od potrzeb oraz zadań, słowem jest *sui generis* byciem-w-świecie. Oczywiście można nadać ciekawości znamię teleologiczne i wówczas przybiera ona charakter sformalizowanej metody, procedury, metodologii.

Tak więc można przyjąć, że ów popęd do wiedzy, kreatywne wątpienie, zdziwienie, ciekawość, niedowierzanie, niepewność to podstawa doświadczania niewyczerpalności pytań *explicite*, „pytań w tle”, w tym niezaspokojenia własnej woli poznania samego siebie, innych, otaczającej rzeczywistości i swojego w niej miejsca.

Oczywiście, obecność ludzkiego istnienia jest zgoła inna, niż występowanie przedmiotów, które istnieją tylko „*same w sobie*”, w przeciwieństwie do człowieka, egzystującego także „*dla samego siebie*”, a ponadto *homo sapiens* w sposób świadomy może istnieć/istnieje także „*dla innych*”. Jednakże podobnie jak przedmioty, człowiek może zachować swoją tożsamość, ponieważ spełnia warunki ku temu poprzez istnienie w ciągu całego swojego życia jako jedno indywiduum oraz dlatego, że w ciągu tegoż życia pozostaje „*tym samym człowiekiem w pełnej swej jakościowo niezmiennie określonej naturze*” (R. Ingarden 1987 (a), s. 42 - podkr. Autora).

W rzeczy samej, człowiek, w przeciwieństwie do przedmiotów, może bezpośrednio doświadczać swojej określonej natury, swojego człowieczeństwa i dlatego też może doświadczać wartości samego siebie. Można tu odwołać się do rozważań H. Bergsona na temat „**nieustannie przepływającego strumienia naszych przeżyć**” oraz bezustannie zmieniającej się osobowości człowieka, która przeistacza się ustawicznie w każdej chwili z gromadzącego się doświadczenia, na skutek czego „*osobowość nasza rośnie, powiększa się, dojrzewa bezustannie. Każdy z jej momentów jest czymś nowym, dodającym się do tego, co było poprzednio. (...) jest czymś nieprzewidywalnym. (...) Każdy (...) {moment naszego życia - dop. U.O.} jest rodzajem dzieła twórczego. (...) Każdy z naszych stanów, wylaniając się z nas, jednocześnie zmienia naszą osobę, ponieważ jest nową postacią, którąśmy sobie w tej chwili nadali. Słusznie więc mówi się, że to, co czynimy, zależy od tego, czym jesteśmy, i że **ciągle tworzymy samych siebie**” (I. Wojnar 1985 - podkr. - U.O.).*

Z powyższych rozważań wynika więc, że aktualizowanie doświadczenia wartości samego siebie nigdy nie można uznać za wystarczająco zakorzeniony bądź za ostatecznie zakończony proces. Przeto doświadczając ciągle na nowo, możemy - tak jak uznaje to R. Ingarden - **przekonywać się, że mimo upływającego czasu coś w nas jednak niezmiennie trwa** (por. R. Ingarden 1987 (b), s. 186, 426-435, T. II cz. 1). Toteż w ślad za tymi rozważaniami można przyjąć - jak sądzę - że nie tylko okres dorastania jest **decydującym dla poczucia tożsamości „ego”**, jak uznawał to E. Erikson (1968), lecz całe życie człowieka, a nawet każdy moment jego życia jest owym dziełem decydującym, bowiem „odnawiająco” utwierdza w przekonaniu, że pozostaje się tą samą osobą, w której coś niezmiennie trwa, pomimo upływającego czasu. I kto wie, czy to poczucie tożsamości nie staje się bardziej decydujące proporcjonalnie do narastającego upływu czasu, co ma miejsce właśnie już po okresie dorastania.

W moim przekonaniu należy przyjąć, że **zdolność do doświadczenia wartości samego siebie dana jest każdej rozumnej osobie**. Jednakże środowisko, w którym człowiek żyje, procesy edukacyjne, w których uczestniczy indywidualnie oraz aktywność własna podmiotu decydują, czy i na ile owa zdolność w ciągu życia rozwinie się, czy - wręcz przeciwnie - pozostanie niedostrzeżona, zatracona i martwa. Można by nawet rzec, że życie ludzkie jest tym cenniejsze, im bardziej zostaje nasycone wartościami oraz ich realizacją. Niemniej, aby doświadczać wartości samego siebie, trzeba - rzecz oczywista - być otwartym w ogóle na wartości, co bynajmniej nie może oznaczać bezkrytycznego przyjmowania tego wszystkiego, na co się na swojej drodze edukacyjnej/życiowej napotyka. Chodzi nade wszystko o to, aby być aktywnym oraz rozsądnym wrażliwym aksjologicznie, jednakowoż bez popadania w chorobliwie wynaturzoną nadwrażliwość w tym zakresie.

Wszakże oznacza to więc odważne, ale z poczuciem autentycznej odpowiedzialności, wychodzenie naprzeciw owej możliwości czegoś bardzo ważnego i zarazem pożytecznego dla siebie samego, bez jednakowoż nadmiernego, nieuzasadnionego wynoszenia własnej osoby, jak również bez manifestowania ponad miarę głodu absolutyzmu aksjologicznego. Wszelako nieodzowna przy tym jest zdolność do zaznawania poczucia godności własnej i godności przysługującej innym, jak również szacunku i honoru własnego oraz należnego innym. Uwarunkowania te bowiem, wpływając znacząco na jakość naszego życia, stanowią zarazem nieodzowną podstawę do doświadczenia wartości samego siebie - innymi słowy - są fundamentem życiowej siły i duchowej odwagi.

Właśnie owa rozumna odwaga na drodze do doświadczenia wartości samego siebie jest wszakże nieodzowna jako podstawa nie tylko autonomicznego wartościowania, ale również jako *conditio sine qua non* formułowania niezależnych sądów etycznych oraz odpowiedzialnego podejmowania samodzielnych decyzji. Postępowanie odważne bowiem równoznaczne jest z wyborem tego, w co człowiek wierzy, do czego jest przekonany, albowiem „szacunek dla samego siebie bywa uważany za warunek niezbędny integracji, (...) a godność ma ten, kto umie bronić pewnych uznanych przez się wartości, z których obroną związane jest *poczucie własnej wartości* {podkr. - U.O.} i kto oczekuje z tego tytułu szacunku ze strony innych. (...) Zarówno postępowanie z honorem, jak zachowanie się z godnością implikują wielką wrażliwość na to, jak się wygląda w cudzych oczach” (M. Ossowska 1985, s. 51, 59 i 62).

Natomiast odpowiedzialnym za swoje postępowanie człowiek może czuć się najbardziej wówczas, jeśli uzna siebie za autentycznego sprawcę tegoż postępowania w aspekcie oceny moralnej własnych działań/czynów, a także w odniesieniu do dokonywanych wyborów moralnych, postrzeganych przez aksjologiczny pryzmat - aż do ewentualności konstruowania własnej filozofii życiowej włącznie. Oznacza to więc, że odpowiedzialność stanowi - bez wątpienia - rdzeń doświadczenia aksjologicznego i podstawowy wymiar *humanitatis*, skoro człowiek - określając swój stosunek do otaczającej go rzeczywistości, w aspekcie przyjętego i urzeczywistnianego przez siebie systemu wartości - może zdecydowanie oznajmić: „*Jestem tym, za czym się opowiadam i za co odpowiadam*” (T. Ballauff 1990, s. 30).

Sytuacje aksjologiczne, w jakich się ustawicznie znajdują podmioty procesu edukacyjnego, dotyczą obu jego członów. Owa odpowiedzialność, szacunek, godność i honor mają jednak zgoła inny wymiar w odniesieniu do studentów oraz inny w stosunku do nauczyciela akademickiego, a to przede wszystkim z racji posłannictwa jego roli profesjonalnej. Tym bardziej stanowi to istotną kwestię, że każde doświadczenie może przecież podlegać różnym interpretacjom, spośród których to trzeba/powinno się wyłaniać jego

istotę, jego właściwy sens. Toteż doświadczając wartości samego siebie, nauczyciel akademicki jednocześnie jest odpowiedzialny także za doświadczanie wartości samych siebie swoich studentów jako podmiotów procesu edukacyjnego.

Odpowiedzialność ta wszakże nie dotyczy już ciągu następstw/konsekwencji owego wyboru/doświadczania, jako że nauczyciel może kształtować/kreować podstawy wyboru wartości, nie przesądzając jednak *stricte* o samym wyborze, o ostatecznych decyzjach studentów. Innymi słowy, nauczyciel akademicki jest odpowiedzialny za właściwe/rozumne rozeznanie młodzieży studenckiej w świecie wartości, a nie za to, czego ów wybór studentów w konsekwencji *in concreto* dotyczy. Wybór ten jest już bowiem od nauczyciela ostatecznie niezależny i jako rozstrzygający świadczy o *status quo* kondycji moralnej i intelektualnej nie tyle nauczyciela akademickiego właśnie, co jego studentów. Jakkolwiek więc ostateczną podstawę wyboru drogi do doświadczania wartości samego siebie student musi/powinien ostatecznie odnaleźć sam w sobie, to jednak pokonując różnorodne aporie, może/powinien on korzystać z pomocy nauczyciela akademickiego wspomagającego go w należyтым rozeznaniu swych możliwości i ograniczeń na owej drodze, jak również może/powinien także być wspierany w pokonywaniu towarzyszących temu procesowi trudności.

Nauczyciel akademicki jest odpowiedzialny także i w tym znaczeniu, jaki etos intelektualny i moralny sam sobą reprezentuje, jak urzeczywistnia na co dzień swój świat wartości oraz w jaki sposób go rozwija i doskonali.

Do zasygnalizowanych tu kwestii odpowiedzialności moralnej powrócę jeszcze kilkakrotnie w dalszej części pracy, zwłaszcza w rozdziale poświęconym problematyce wolności i odpowiedzialności, a więc wartości *a natura* pozostających w nierozzerwalnym związku.

Tymczasem nawiązując ponownie do treści ujętych w tej części pracy trzeba podkreślić, że z dotychczasowych rozważań niewątpliwie wynika, iż droga do doświadczania wartości samego siebie w procesie edukacji jest mocno uwikłana w świat wartości podmiotów edukacyjnych. Jest ona zatem nader skomplikowana, kręta, nie zawsze jasna i na dodatek jeszcze może często zawieść na rozstaje bądź w ślepe zaułki. Sytuacje takie determinują niejednokrotnie zagubionych wędrowców do podejmowania trudnych, przesądzających o ich losie odpowiedzialnych życiowych wyborów/decyzji moralnych, nie wykluczając wszakże powrotów „tam i z powrotem”. Nie jest to więc droga ani łatwa, ani przystępna, ale czyż nie jest ostatecznie drogą piękną i najwspanialszą, skoro w tych wyborach/decyzjach najpełniejszy wyraz w swej istocie przybiera humanistyczna wymowa - owego niepowtarzalnego traktu *via aurea* - jako że w rezultacie podjętej wędrówki prowadzić może do aż tak istotnych, a nawet niezbędnych

dla egzystencji ludzkiej wymiarów. Toteż nie powinny od owego traktu doświadczania wartości samego siebie odwozić napotymane po owej drodze jakiegokolwiek trudności, w tym niepewności decyzji/wyborów, także niemożliwość holistycznego przewidywania konsekwencji własnych przedsięwzięć z racji naturalnego uwikłania ich w sieć współzależnych działań ludzkich oraz towarzyszącego naturze ludzkiej znamienia człowieczej niedoskonałości. Również nie powinny w tej mierze zniechęcać poglądy tych współczesnych filozofów (por. F. Nietzsche, Z. Freud, G. Marcel, K. Jaspers, R. Ingarden), którzy głosili, że człowiek w ogóle, a szczególnie dla samego siebie pozostaje tajemnicą w pełni i do końca niepoznawalną, do tego stopnia nawet, iż „można powiedzieć, że prawie nie znamy siebie w swej ostatecznej, konstytutywnej naturze indywidualnej, że jesteśmy sobie samym niemal obcy (...). Nie rozumiemy siebie (...) nawet wtedy, gdy w pewnych fazach naszego życia odśłania się nam nasza natura indywidualna, bo ta natura właśnie jest dla nas czymś bardzo obcym, niemal niesamowitym w swej pierwotności i jedynym. Jeśli odśłania się nam na moment, stajemy zdumieni, oniemiałi, że właśnie tacy jesteśmy” (R. Ingarden 1987 (b), s. 187, T. II cz. 2).

Skoro więc ustawicznie ludzkości towarzyszą trudności i niepewność działania, a przy tym jeszcze człowiek prawie nie zna swej natury indywidualnej, a ponadto jest ona czymś niesamowitym, to jednak istnieje uzasadniona potrzeba krytycyzmu, kontroli, otwartości poznania/postępowania oraz ma sens podejmowanie się trudu zwrotu ku sobie na owej drodze do doświadczania wartości samego siebie.

2. ZWROT KU SOBIE NA DRODZE DO DOŚWIADCZANIA WARTOŚCI SAMEGO SIEBIE

„Generosi animi est et magnifici iuvare, prodesse.”
[Świadectwem szlachetnego i wspaniałomyślnego umysłu jest wspieranie i wspomaganie.]

L.A. Seneka

„Wszystko, co niszczy indywidualność, jest despotyzmem, niezależnie od tego, jak jest nazywane.”

J.S. Mill

Na drodze do doświadczania wartości samego siebie - jak sądzę - należy wszelako pamiętać o wciąż aktualnym wezwaniu Sokratesa: *gnōti se auton* - [poznaj samego siebie]. Wiadomo wszakże, iż niewielu ludzi autentycznie

dócięka tego, kim naprawdę są. Wydaje się przeto na tej nieodzownej dla podmiotowości drodze niezbędne odwoływanie się do konstatacji M. Schelera, według którego niewyraźna osoba ludzka jest wartością wszystkich wartości, a jej gloryfikacja stanowi sens wszelkiego porządku moralnego (por. M. Scheler 1980, s. 255-258).

Chciałoby się zatem rzec, że skoro człowiek jest jedyną istotą, która może doświadczać wartości samego siebie, to - jeśli tylko zechce oprzeć się na swym intelekcie (którego kresu nie zna przecież) oraz jeśli raczy posłużyć się swoją świadomością (dla której również nie zna telosu wyczerpalności) - może także zrozumieć istotę sił, które kształtują jego los i dlatego też właśnie może przynajmniej współuczestniczyć w konstruowaniu, chociażby jego zrębów, wszelako będąc ustawicznym wędrowcem i zarazem rzeźbiarzem swej linii życia, pozostając wszakże przy tym osobą permanentnie poszukującą, kreatywnie wąpiącą oraz doskonalącą się. Można by zatem skonstatować, że człowiek ma nieograniczone możliwości intelektualne oraz niewyczerpalną świadomość w tym oto sensie, że osiągnięcie jakiegoś celu nie tyle zbliża indywiduum do granicy jego możliwości, co tę granicę jeszcze bardziej od niego oddala, zwłaszcza poprzez wyzwalanie nowo rodzących się potrzeb i zadań, sytuujących się zazwyczaj na wyższym niż dotychczas stadium procesów poznawczych/autopoznawczych, a więc wymagających wyższego stopnia wtajemniczenia epistemologicznego oraz z reguły silniejszego zaangażowania się eksploracyjnego w spełnienie owych przedsięwzięć.

Przeto jako ów *viator* na znamiennej drodze wiodącej poprzez wgląd do wnętrza samego siebie i będąc sam na sam ze sobą oraz słuchając własnego głosu, który E. Fromm nazywa *sumieniem humanistycznym* (E. Fromm 1994, s. 131-141), człowiek może w rezultacie swej wędrówki dojść aż do autentycznego doświadczenia wartości samego siebie. Jednakże owo *sumienie humanistyczne* to znacznie więcej niż tylko cenzor - imperatyw ludzkiego postępowania, to przede wszystkim „*zdolność docierania do najgłębszych pokładów samego siebie, do własnej mądrości*” (M. Malicka 1996, s. 162).

Wiadomo wszakże, iż różnorako powracający motyw sumienia w rozważaniach filozoficznych sięga swymi korzeniami do Sokratesa, według którego w człowieku istnieje głos wewnętrzny, jego inne źródło wiedzy niż tylko poznanie (por. I. Krońska 1985, s. 109-119). Z kolei M. Heidegger poetycko porównał sumienie do „*milczenia*”, takiego mianowicie, które - jeśli się tylko potrafi w nie dobrze wsłuchać - jest pełne „*wymowy*”, jakkolwiek nie objawia się ono w żadnym „*gadaniu*” (por. M. Heidegger 1994, s. 380-382).

Warto dodać, że znamienne rolę sumieniu - jako stróżowi człowieczej autentyczności właśnie - wyznaczył na wiek przed E. Frommem, chyba ciągle jeszcze zbyt mało doceniany, ale przecież odważny refleksją filozoficzną

oraz pobudzający odwagę do samodzielnego myślenia - C.K. Norwid, nazywając je „brylantem”, „prawdą nagą” w swym poetyckim traktacie dydaktycznym, zatytułowanym „Promethidion” (C.K. Norwid 1989, s. 74, 84).

Tymczasem etyka ponowoczesna odwołuje się do „sumienia moralnego”, dostrzegając w nim „bodziec pierwotny wszelkich impulsów moralnych i korektań najgłębszy moralnej odpowiedzialności” oraz uznając przy tym, że to sumienie moralne „nie zostało amputowane; uległo tylko znieczuleniu. Żyje nadal, być może uśpione, a może oszołomione, a może milczące ze strachu przed wydrwieniem - ale zdolne do tego, by się przebudzić i przemówić; (...)” (Z. Bauman 1996, s. 339).

Biorąc pod uwagę powyższe konstatacje, można by zatem rzec, że sumienie pojęte tak subtelnie - „polifonicznie”, nawet jeśli czasami może współcześnie jawić się jako nadzwyczaj „wątle” czy wręcz nieco „pretensjonalne”, to jednak nade wszystko rozumnie kieruje ono uwagę na wszechstronną wrażliwość i mądrość aksjologiczną istot ludzkich, które powinny być „zdolne odróżnić dobro od zła nawet wtedy, gdy za jedynego przewodnika mają własny osąd i gdy ów sąd własny popada, co więcej, w całkowitą sprzeczność z poglądem, który muszą one uznać za jednomyslną opinię wszystkich wokół (...)” (H. Arendt, cyt. za Z. Bauman 1996, s. 340).

Z dotychczasowych rozważań wynika, że owa autentyczność z sumieniem - brylantem/sumieniem - milczeniem/sumieniem humanistycznym czy wreszcie z sumieniem moralnym na straży człowieka będącego „w drodze aksjologicznej” wskazuje, że źródłem doświadczania wartości samego siebie może być także rozmowa-dialog-spotkanie z samym sobą „(...) w postaci myśli (...)” jako że już „zasada Sokratesa orzeka, że **człowiek sam z siebie musi znaleźć odpowiedź na pytanie** {podkr. - U.O.}, co jest jego przeznaczeniem, jego celem, co jest ostatecznym celem świata, co jest prawdziwe, istniejące samo w sobie i dla siebie, (...)” (G.W.F. Hegel 1961, s. 178). W istocie, nikt nie może człowieka w tym wyborze ani zastąpić, ani zwolnić, bowiem byłaby to bardzo niebezpieczna przysługa.

Chociaż należy - bez wątpienia - pamiętać i o tym, że „Wewnętrzny dialog to może najbardziej tragiczna odmiana schizoidalności poznawczej. (...) Myślenie, które wyrasta z wewnętrznej rozmowy, jest dotkliwym doświadczeniem egzystencjalnym człowieka, w samym tym akcie rozdawającego się i znajdującego w sobie zaprzeczenia dla jakiejś swej części. Poczucie obecności „drugiego” w sobie czy raczej „siebie drugiego” to wrażenie dominujące i groteskowe; to wyraz niemożności istnienia jako „bytu dla siebie” i skazanie na „byt dla drugiego” (A.C. Leszczyński 1992 (a), s. 63-64).

Jednakże bez możliwości i takiego czasami „rozszczipienia” - jak sądzę - trudno byłoby człowiekowi doświadczać wartości samego siebie zwłaszcza z tej „drugiej strony” osobowości swojego świata, głównie dlatego, że prze-

cież nie wszystko nad czym/o czym on rozmyśla, chce/chciałby/powinien powiedzieć komuś innemu, a jednocześnie od czasu do czasu pragnie zapewne - jako istota obdarzona samoświadomością - usłyszeć właśnie samego siebie od wewnątrz i tylko dla samego siebie.

Słyszeć od wewnątrz samego siebie i doświadczać wartości samego siebie można również w toku „pracy z/nad tekstem” (por. J. Rutkowiak 1992, s. 364 i nast.), która to - jak się zdaje - stanowi trudniejszą znacznie formę komunikowania się niż rozmowa-dialog w spotkaniu z osobą, ponieważ nie ma w tej sytuacji kontaktu bezpośredniej możliwości zadania - wobec nakazu chwili - dodatkowego pytania autorowi tekstu czy też skierowania do niego określonych wątpliwości, rodzących się w trakcie lektury. Choć - rzecz oczywista - można dowolnie w trakcie własnych przemyśleń powracać - w razie potrzeby - do już przeczytanych partii i ponownie analizować to co - w miarę przemian oraz wzrostu świadomości własnej - jawi się akurat jako najbardziej istotne, skłaniające ponownie do zastanowienia się, do zadumy akurat nad czymś bardzo znaczącym i wartym poświęcenia czasu raz jeszcze, nieco/zupełnie inaczej po to zwłaszcza, aby sytuować refleksję POZA studiowany tekst i eliminować bezwolne przyswajanie/powtarzanie treści za jego autorem. W ten sposób bowiem kształtuje się możliwość autorskiego „wplatania” we „własną sieć” *universum* antroposfery aksjologicznej tego wszystkiego, co służy/jest niezbędne podmiotowemu rozwojowi.

Dotychczasowe rozważania pozwalają skonstatować, że najpełniej doświadczać wartości samego siebie w procesach edukacyjnych mogą ci ludzie, którzy osiągnęli rzadko spotykany - posłużę się w tym miejscu określeniem R. Maya - poziom „*twórczej świadomości samego siebie*”, jako wyższe stadium po etapie zwykłej świadomości samego siebie (por. M. Malicka 1996, s. 160). Potrzeba taka wydaje się konieczna, zwłaszcza wówczas, kiedy weźmie się pod uwagę, iż współczesna osobowość „*nie ufa własnemu doświadczeniu, jeżeli nie jest ono potwierdzone przez inne osoby albo przez środki informacji masowej (...) powszechne stereotypy rozstrzygają o przyjęciu lub odrzuceniu określonych opinii. (...) to one właśnie stanowią o sposobie, w jaki ludzie widzą świat społeczny, oraz o kategoriach, w jakich urabiają swe specyficzne opinie i poglądy na wydarzenia*” (C.W. Mills 1961, s. 410), a ponadto jeszcze dlatego, że - jak się okazuje - społeczeństwo masowe skutecznie niszczy odrębność/indywidualność, depersonalizuje, alienuje, niejednokrotnie doprowadzając nawet do zupełnego zagubienia osobowości. Do tych kwestii powrócę jeszcze w dalszych rozważaniach.

Tymczasem, warto zwrócić uwagę na fakt, że aby rozwijać się/przekraczać samego siebie i tym samym osiągać poczucie nowych aksjologicznych możliwości, trzeba bez wątpienia niemało umieć i wiedzieć, w tym koniecznie należy osiąść zdolność wyboru tego wszystkiego, co stanowi rzeczywistość

wartość, co jawi się jako owo „najdoskonalsze dobro”, co sprzyja autentycznemu, wnikliwemu poznawaniu samego siebie - a więc swoich potencjalności i ograniczeń zarazem. Okazuje się bowiem, że każdy człowiek „*ma swoją ideę summum bonum, chociażby nie umiał jej zdefiniować. Każdy (...) wie, co jest dobrem, a co złem, i nie potrzebuje do tego pomocy filozofów. Skąd wie? Bo jest człowiekiem*” (J. Szczepański 1988 (b), s. 83).

A przy tym wszystkim jeszcze - kierując się wrażliwością i mądrością aksjologiczną - bez wątpienia warto „*jakby ze szczytu góry przez chwilę zobaczyć swoje życie w szerokiej nieograniczonej perspektywie. Owa chwila wydarza się, gdy jesteśmy całkowicie zaabsorbowani tym, co robimy. Dzięki niej możemy uzyskać podstawę rozumienia i uświadomić sobie kierunek całego późniejszego życia, życia w imię wartości, w które wierzymy. Ów poziom jest jakby zapomnieniem o sobie i zarazem najbardziej spełnionym stanem ludzkiej egzystencji*” (R. May 1953, cyt. za M. Malicka 1996, s. 160).

Pozostaje jednak kwestią nie rozstrzygniętą, czy i w jakim stopniu oraz zakresie człowiek końca XX wieku, w otaczającym go zgiełku i wrzawie informacyjno-wizualnej rzeczywistości przetwarzanej elektronicznie, osaczającej go prawie bez reszty oraz zniewalającej jego krytycyzm, także w odniesieniu do samego siebie; na dodatek - człowiek z reguły zaabsorbowany prawie całkowicie wszystkim innym, tylko nie w sposób rozumny sobą - będzie miał jeszcze dość sił oraz ochoty, żeby odpowiednio często i „w porę” wspinać się na ów „szczyt góry”, aby należycie, na miarę przełomu wieków dostrzegać swój niepowtarzalny horyzont oraz swoją indywidualną perspektywę. A zatem czy - po już dość dobrym poznaniu swego środowiska naturalnego oraz kulturowego - człowiek u progu XXI wieku zechce wreszcie co najmniej dobrze poznać także samego siebie, ażeby nadal nie pozostawać „*jedynym w świecie istnieniem, któremu nie wystarcza czasu, aby nauczyć się żyć*” (A. Kijowski 1985, cyt. za W. Stróżewski 1993, s. 56).

Jednakowoż poznawanie siebie i doświadczanie wartości samego siebie - bezsprzecznie - wymaga ciszy umożliwiającej skupienie oraz koncentrowanie się, a więc ciszy - chciałoby się rzec - wyjątkowej, czyli takiej, w której można usłyszeć to, co zazwyczaj jest niesłyszalne.

Tymczasem współczesna rzeczywistość *per se* ani nie zapewnia odpowiednich warunków ku temu, ani nie sprzyja koncentracji, lecz z natury rzeczy na ogół zakłóca drogę do doświadczania wartości samego siebie. I chociaż poniższy cytat nie wybija z naszych rodzimych źródeł, jednak okazuje się, że podobnie jak inni, nawet z bardzo daleka od nas z reguły „*Jesteśmy zawsze zajęci, ale nie koncentrujemy się. Kiedy coś robimy, myślimy już o rzeczy następnej, o chwili, gdy będziemy mogli zostawić to, co robimy obecnie. Robimy, jeśli to możliwe, wiele rzeczy na raz. Jemy śniadanie, słuchamy radia i czytamy gazetę; być może jeszcze prowadzimy rozmowę z żoną i dziećmi. Robimy pięć*

rzeczy w tym samym momencie i nie robimy nic. Nic, co by wyrażało nasze rzeczywiste możliwości, nasze prawdziwe mistrzostwo. Jeśli ktoś koncentruje się na prawdę, rzecz, którą właśnie czyni, jest dla niego w danej chwili najważniejsza” (E. Fromm 1989, cyt. za M. Malicka 1996, s. 209).

Przeto owa zdolność człowieka współczesnego do koncentracji jest/powinna być - jak miemam - imperatywem *signum temporis*. Niekoniecznie musi to być koncentracja osadzona na przesłankach filozoficznych Bliskiego Wschodu, jako że w swej specyficznej postaci byłaby ona zapewne trudna do zaaplikowania w naszych warunkach, które chyba niezbyt sprzyjają stosowanym tam medytacjom, zwłaszcza, że prowadzą one aż do oderwania się od świadomości włącznie, choć pomimo tego mogą wydawać się bardzo fascynujące. Niemniej mogą także wzbudzać zrozumiałe zainteresowanie, z racji uzasadnionej potrzeby poszukiwania rozmaitych dróg prowadzących do odmiany współczesnego człowieka, co wydaje się nie do zrealizowania bez koncentracji na samym sobie i wszelako nie wyklucza możliwości wzbogacającego mieszania się/synkretyzowania kultur, wszakże bez popadania w skrajność całkowitego zatracenia odrębności każdej z nich.

Otóż, jak wiadomo, do znanych metod medytacji zalicza się metodę koncentracji oraz metodę „uwagi czynnej” (*mind fulnes*) (por. C.S. Hall i G. Lindzey 1994, s. 343 i nast.). Obie te metody mają związek tematyczny z rozważanymi zagadnieniami doświadczenia wartości, choć nie są pojmovane dokładnie w taki sam sposób, jak w aksjologicznie odległej/obcej dla nas kulturze Bliskiego Wschodu. W istocie rzeczy koncentracja, jak wiadomo, dotyczy ukierunkowanego przez podmiot skupienia się na określonych elementach antroposferycznych, nie wykluczając przy tym zdolności pozaintelektualnych, zwłaszcza intuicji, kontemplacji, przeżywania wartości. Cokolwiek by jednak nie powiedzieć na ten temat, przyznać trzeba, że zagadnieniom doświadczenia wartości bliska wydaje się wspomniana powyżej metoda „uwagi czynnej”, czyli „uczestniczenie obserwujące” w strumieniu życia, polegające na wglądzie we własną świadomość w taki sposób, ażeby można było dojść do scalenia podmiotu i przedmiotu poznania. Nic dziwnego przeto, że tu i ówdzie pojawiają się refleksje wskazujące wprost na potrzebę zwrotu ku tego typu przedsięwzięciom ludzi, którzy nie wzrastali w kręgu kulturowym Wschodu, a mianowicie: „*Od ludów Wschodu mogliśmy się rzeczywiście nauczyć właściwej oceny wiedzy subiektywnej człowieka. Od czasów Galileusza, Kartezjusza i Newtona naszą kulturę ogarnęła taka obsesja na tle wiedzy racjonalnej, obiektywizmu i ujęcia ilościowego, że w dziedzinie ludzkich wartości i przeżyć straciliśmy pewność siebie*” (F. Capra 1987, s. 437).

Człowiek, jak wiadomo, stanowi *compositum* ciała/woli i ducha/intelektu, przeto wydaje się, że najbardziej odpowiednią formą koncentracji dla naszej kultury byłby ów stan intelektualno-emocjonalny, który łączyłby

w sobie kontemplację polegającą na skupionym przeżywaniu wartości z medytacją, czyli refleksyjnością, rozważaniem życia, z myśleniem o nim, z poszukiwaniem związków ze światem, celem, sensem życia; a wszystko to razem wzięte, aby w rezultacie wyzwało pożądaną gotowość do kreatywnego działania, do doskonalenia samego siebie.

Tymczasem sygnalizowana tu kwestia potrzeby kształcenia koncentracji, nie wspominając już o kształceniu uczestniczenia obserwowanego, stanowi zadanie dotąd jakby nie dostrzegane należycie, żeby nie rzecz w ogóle nieobecne we współczesnej edukacji. Co więcej, koncentracja na samym sobie stanowi - jak dotąd - podstawę do edukacyjnego potępienia/odrzućcia, jest bowiem na ogół postrzegana wyłącznie jako przejaw nagannego egoizmu/egocentryzmu. Oczywiście jest rzeczą, że w takim deformującym pojęciu nie może ona stanowić rozumnie uzasadnionej drogi do samopoznania oraz samodoskonalenia się - owej drogi *via contemplativa*, *via creativa* - do doświadczania wartości samego siebie po to głównie, aby dzięki temu właśnie, a nie wbrew temu - dochodzić w rezultacie do nobilitujących/gloryfikowanych postaw altruistycznych/allocentrycznych, słowem by stawać się podmiotem zdolnym do doświadczania innych wartości.

Zaiste przyznać trzeba, że w edukacji polskiej nie ma należytego miejsca na kształtowanie poczucia własnej wartości. Tymczasem szkolnictwo amerykańskie ze szczególną mocą koncentruje się na tej właśnie kwestii, a „główna troska wychowawcza skupia się na kształtowaniu *wysokiej samooceny i przekonania o własnym potencjale oraz zdolnościach* {podkr. - U.O.}. (...) W praktyce szkolnej dominuje atmosfera wyrażona hasłem „ty potrafisz to zrobić” (*you can do it*), a głównym czynnikiem motywacyjnym są wzmocnienia pozytywne. Wysoka samoocena powoduje, że Amerykanie gotowi są do podejmowania trudnych i ryzykownych zadań i wyzwań. (...) ogromne poczucie własnej wartości powoduje, że mają oni bardzo ambiwalentny stosunek do poniesionej porażki. (...). Kształtowanie wysokiego poczucia własnej wartości przynosi inny imperatyw (...) „polegania na samym sobie”. (...). Jednym z podstawowych celów szkolnictwa amerykańskiego jest wpajanie przeświadczenia, że każda jednostka jest autonomicznym podmiotem, zdolnym do kształtowania własnego życia oraz otaczającej rzeczywistości - stosownie do jej aspiracji, marzeń i ideałów. (...) Wychowanie w szkole amerykańskiej opiera się na zasadzie: „to zależy od ciebie” (*it is up to you*) uczy się jednostki samodzielnego podejmowania decyzji i akceptowania osobistej odpowiedzialności za nie. (...) Są one przekonane, że to one kształtują własne życie i tworzą rzeczywistość, która je otacza” (Z. Melosik 1995, s. 136-137).

Wszelako - jak mniemam - chodziłoby w naszych szeroko pojętych uwarunkowaniach edukacyjnych o to, aby dochodzenie do pożądaných ze wszech miar zachowań allocentrycznych, do nie tak łatwej przecież sztuki

koncentracji na innych, nie odbywało się w żadnym razie „drogą na skróty”, kosztem zagubienia/zatracenia przy tym koncentracji na sobie samym. Albowiem, aby skutecznie i odpowiedzialnie wychodzić naprzeciw potrzebom innych, aby dostarczać korzyści/pomagać innym, trzeba niewątpliwie najpierw/równocześnie ukonstytuować odpowiednio korzystnie/rozumnie samego siebie.

Rodzi się tu pytanie, czy jest możliwa na tej drodze inwersja. Oczywiście, można zacząć od pomagania innym po to, aby lepiej poznać/doskonalić samego siebie. Jednakże prawdziwa/rzetelna pomoc kogoś odpowiedzialnego i kompetentnego jest bez wątpienia cenniejsza/efektywniejsza/wiarygodniejsza/pożyteczniejsza, zgodnie wszakże z przekonaniem, że osoba sama pozbawiona określonych walorów/atrybucji nie może nimi autentycznie obdarowywać innych, chociażby także i z tej racji, że „*Verba movent (docent), exempla trahunt*” [Słowa wzruszają (uczą), przykłady pociągają]. To prawda wszakże, iż egocentryzmowi może sprzyjać bowiem bardzo wysokie poczucie własnej osoby. Ale przecież poczucie zaniżone również nie jest mu obce! I kto wie, czy właśnie ta druga z wymienionych ewentualności nie stanowi proweniencyjnej dominanty omawianego zjawiska? A poza tym nawet poczucie egocentryzmu nie jest stanem *constans*, on też w najlepszym/najgorszym razie tylko bywa (por. J. Reykowski 1978, s. 566-628). Nie wspominając wszakże i o takiej skrajności, że osiągnięcia nawet największych egoistów i egocentryków mogą także wzbogacić kulturę narodową, jako że ludzkie życie przemija, a osiągnięcia człowieka jako dziedzictwo - pozostaje.

W istocie omawianej kwestii chodzi także i o to, aby w przedsięwzięciach edukacyjnych podejmowano skuteczne próby wychodzenia także poza wychowanie uspołeczniające, nie ograniczające się do rozwijania cech wspólnych wszystkim ludziom, aby dostrzegano - na co tak znamienne wskazywał przed laty J. Szczepański - inne, niż tylko to stanowisko, które uznaje, iż „*dobro może być tylko wynikiem uspołecznienia jednostek, włączania ich w więzi społeczne, słowem, że dobro można osiągać przez intensyfikowanie cech i własności społecznego sposobu istnienia człowieka*” (1988 (a), s. 256).

Reasumując powyższe rozważania, można - jak sędzę - przyjąć, że rozsądna koncentracja na samym sobie jest zaprzeczeniem egocentrycznego traktowania własnej osoby jako ośrodka wszystkiego/przeceniania swojego znaczenia w świecie i może stanowić/stanowi *conditio sine qua non* rozumnych i odpowiedzialnych zachowań altruistycznych/allocentrycznych.

3. PROBLEMY ETYCZNE PEDAGOGICZNYCH BADAŃ JAKOŚCIOWYCH

„Należy we wszelkich sferach przedmiotów - jakimi by one zresztą były - «doświadczać», tzn. dotrzeć do bezpośrednich danych przedmiotów badania i poddać się im, czyli ująć je w tych samych granicach, w jakich te dane same pretendują do tego.”

R. Ingarden: *Dążenia fenomenologów*

Pedagogiczne badania jakościowe stanowią - jak uznaję - trudną do podważenia podstawę doświadczenia wartości samego siebie przez uczestniczące w nich podmioty edukacyjne szkoły wyższej. Przede wszystkim procedura badań jakościowych implikuje *conditio sine qua non* przełamywanie tradycyjnego układu badacz - badani na rzecz traktowania owej relacji jako interakcji między ludźmi właśnie, wszelako nie ograniczając jej li tylko do układu ról, jakie ci ludzie *de facto* pełnią. Oznacza to więc, że osoby badane absolutnie nie są czymś abstrakcyjnym, a ponadto nie ma żadnych podstaw do - o czym wspominałam już w rozdziale pierwszym - pojmowania ich w mechaniczny sposób jako substratów/obiektów do poszukiwania/udzielania ściśle określonych informacji czy jako mniej lub bardziej ciekawych przypadków, koniecznych do potwierdzania przyjętych założeń badawczych bądź też do spełnienia przyjętej procedury badawczej. Wręcz przeciwnie, badani są postrzegani nade wszystko jako ludzie właśnie, co - rzecz oczywista - oznacza w każdym pojedynczym przypadku istotę indywidualną, niepowtarzalną, kogoś cennego, chociaż niekoniecznie zarazem/od razu nadzwyczajnego. Przeto sposób gromadzenia wiedzy w toku badań nie może w żadnym razie narażać badanych na dyskomfort osobowy, na jakikolwiek lęk, wstyd, poniżenie, gniew, cierpienie, na ponoszenie szkody moralnej, materialnej pod żadną postacią. Co więcej, gromadzona w toku badań wiedza powinna służyć dobru badanych lub nawet potencjalnie dobru większych/szerszych społeczności niż ta, którą stanowią sami badani. Wyłaniają się zatem w sposób bardzo wyraźny aspekty etyczne, odnoszące się - jak się, rzecz oczywista, okazuje - nie tylko do pedagogicznych badań jakościowych (por. J. Brzeziński 1993, s. 23-43).

Otóż - z racji założonej procedury badawczej - strona etyczna owych alternatywnych pedagogicznych badań jakościowych jest *per se* nadrzędna i niekwestionowalna oraz niestopniowalna, toteż może ona stanowić/stanowi fundamentalną podstawę doświadczenia wartości samego siebie przez podmioty edukacyjne szkoły wyższej, uczestniczące w tych badaniach.

Przeto w omawianej relacji badawczej niedopuszczalne są jakiegokolwiek formy nacisku typu nauczyciel akademicki - student, oznaczające wymuszanie uczestnictwa w badaniach pod groźbą nieuzyskania zaliczenia z wykładanego przez badacza przedmiotu.

Doświadczaniu wartości samego siebie przez podmioty edukacyjne szkoły wyższej w toku pedagogicznych badań jakościowych sprzyjają również te sytuacje natury etycznej, które wyrażają się w przestrzeganiu zasady nie pozwalającej na posługiwanie się człowiekiem - bez jego zgody - dla realizacji celów własnych badacza. Toteż obowiązującą jest zasada, że studenci uczestniczą w badaniach dobrowolnie, wyrażając na nie zgodę po uświadomieniu charakteru i celów oraz ewentualnych skutków badań. Bowiern „szacunkiem dla godności człowieka, jako takiego, dyktowane jest zapewnienie mu anonimowości, jeżeli sobie tego życzy, dawanie mu możliwości uchylania się od zeznań, jeżeli mu nie odpowiadają, nieoszukiwanie go (przynajmniej przez badaczy odpowiedzialnych) co do celów badania, jeżeli przewiduje się, że nie poddałby im się, gdyby wiedział, o co właściwie idzie, nienarażanie go na ból, repulsję moralną, niemoralne pokusy - tylko dla zaobserwowania, jak się zachowa. Ta godność, którą się tu ma na myśli, przysługuje wszystkim i jest niestopniowalna” (M. Ossowska 1985, s. 53).

Godzi się podkreślić, że w istocie poznawanie prawdy o człowieku, poszerzanie obszaru wiedzy z tego zakresu, a zarazem zmniejszanie niepewności dotyczących problematyki badawczej stanowi bez wątpienia niezwykle fascynujący cel, lecz - rzecz oczywista - nie można go realizować za wszelką cenę. W omawianych pedagogicznych badaniach jakościowych taka nieetyczna ewentualność była niedopuszczalna. Wykluczone zostały więc bezwzględnie wszelkie manipulacje osobami badanymi, jakiegokolwiek przemilczenia dotyczące istoty badań bądź okłamywanie/oszukiwanie badanych studentów, a także nadmierna ingerencja w ich życie osobiste, jak również nadużywanie ich zaufania w celu osiągnięcia zakreślonych celów badawczych. Oznacza to więc, że - jako dystynkcja *per se* - obowiązywała zasada nieszkodzenia osobom badanym w jakimkolwiek zakresie, wraz z zapewnieniem im pełnej dyskrecji oraz anonimowości w prezentowaniu wyników badań.

Wszelako nawiązanie autentycznej komunikacji podmiotowej, pozyskanie osobistego kontaktu z drugim/innym człowiekiem zobowiązuje do przynajmniej pewnego minimum zyczliwości, do pewnego stopnia oraz zakresu otwartości i szczerości w nawiązywanej relacji. Zgodnie wszakże z przyjętym (uznanym) stanowiskiem: „komunikujemy się - twierdzi G. Marcel - znaczy to, że ten drugi przestaje być kimś, o kim rozmawiam z samym sobą, nie jest on już wsunięty pomiędzy mnie i mnie samego; ów ja sam, z którym byłem sprzy-

mierzony, aby go badać, osądzać, roztopił się jakby w tej żywej jedności, którą on tworzy teraz wraz ze mną" (G. Marcel 1965, s. 48).

Otóż - jak się okazało w toku omawianych badań jakościowych - już sam fakt zainteresowania się problemami edukacyjnymi badanej młodzieży studenckiej stanowił dla niej niekwestionowaną podstawę do doświadczania wartości samej siebie, do poczucia się osobami ważnymi, godnymi uwagi i szacunku zarazem. Godzi się podkreślić wszakże, iż badani studenci wysoko sytuowali w swojej hierarchii wartości już sam fakt niedepersonalizowania ich i postrzegania jako indywidualności właśnie, a nie zwyczajowego traktowania jako tylko anonimowy tłum czy mało zidentyfikowaną zbiorowość typu „grupa studencka” bądź „rok studiów”, albo też posługiwania się w stosunku do nich bezosobowym nazewnictwem ich kierunku studiów (por. U. Ostrowska 1995). Również negatywnie postrzegane były przez badanych - pojawiające się w przestrzeni edukacyjnej - w różnej formie - przejawy dyskryminowania *status quo* studentów, zwłaszcza te ograniczające ich do roli zaledwie „słuchaczy”, co najczęściej kojarzyło im się z zawężonym, sprowadzającym się do osiągania jednego tylko ze sposobów komunikowania się edukacyjnego na co dzień. Otóż owe fakty niejednokrotnie bywają nawet dokumentowane nie tylko w postaci ogłaszania tzw. „listy słuchaczy”, zamiast „listy studentów”, lecz pojawiają się w różnym kontekście w publikacjach - także w samym ich tytule - i na dodatek jeszcze na przykład podejmujących kwestię ot choćby preferencji wartości czy świadomości „słuchaczy” (por. D. Gielarowska 1991, s. 47; B. Wilska-Duszyńska 1991, s. 73). Tymczasem do najważniejszych cech społeczności akademickiej należy zaliczyć w istocie rzeczy ową wszechstronną komunikatywność, w tym zdolność porozumiewania się z innymi, z otaczającym światem. Dlatego też - choć oba określenia bywają stosowane zamiennie - to jednak trzeba - jak się zdaje - uznać, że określenie „słuchacz” nie jest właściwe, jako że przecież kompetencje osób studiujących wychodzą daleko poza umiejętność komunikowania się opartą li tylko na „słuchaniu”, o czym zaświadcza między innymi sporządzona przez M.J. Frazera (1992) „lista pożądanых cech studenta, (tzn. takich właściwości, co do których nauczyciele akademicy mają nadzieję, że studenci je osiągną):

- a) *zamiłowanie do wiedzy i szacunek dla niej,*
- b) *zamiłowanie do danej dziedziny wiedzy i pragnienie, aby była ona użyteczna społeczeństwu,*
- c) *pragnienie, aby dowiedzieć się jak najwięcej w ramach danej dziedziny wiedzy,*
- d) *nabywanie kompetencji w ramach danej dziedziny wiedzy zgodnych z celami kursu (programem wykładanego przedmiotu),*
- e) *umiejętność uczenia się,*

- f) *znajomość {aktualnych - dop. U.O.} granic swojej wiedzy i swych umiejętności,*
- g) *świadomość, że uczenie się jest procesem tak długim, jak samo życie,*
- i) *umiejętności w zakresie poszukiwania informacji (jak korzystać z bibliotek i innych baz danych),*
- j) *umiejętność formułowania argumentów,*
- k) *umiejętność integracji wiedzy z różnych dziedzin,*
- l) *umiejętności w zakresie komunikowania się (pisanie i czytanie; wypowiedzianie się i słuchanie) {podkr. - U.O.},*
- m) *umiejętność krytycznej analizy,*
- n) *umiejętność pracy w zespole” (cyt. za A. Buchner-Jeziorska, A. Boczkowski 1996, s. 70-71).*

Jak z powyżej przytoczonej listy pożądanych cech studenta wynika, słuchanie nie należy do wyróżniających się szczególnie walorów/atrybucji, aby mogło ono przybierać zastępczą postać nomenklaturową i być stosowanym zamiennie albo zajmować należne pojęciu „student” miejsce.

Do zasygnalizowanej tu kwestii studiowania jako wartości edukacyjnej powrócę jeszcze w trzecim rozdziale niniejszej pracy, gdzie między innymi poświęcam nieco więcej uwagi pochodzeniu słowa „student”.

Nawiązując na powrót do zagadnień rozważanych w tej części rozprawy, należy jeszcze dodać, że ewentualnemu przeciwdziałaniu narzucania obcych wzorów i wartości w toku badań sprzyjało przede wszystkim traktowanie procesu badawczego jako wymiany pomiędzy współuczestniczącymi w tym procesie podmiotami badań, które to nie zajmowały przeciwstawnych sobie pozycji, lecz stanowiły dialektyczną, partnerską dwustronną relację (por. U. Ostrowska 1997 (c), s. 91-92). Jednakże podkreślić należy, że - bez wątplenia - to właśnie badacz, podejmujący świadomy i racjonalny kontakt badawczy, jest przede wszystkim odpowiedzialny za następstwa nawiązania owej relacji epistemologiczno-eksploracyjnej. Przeto niekwestionowanym potwierdzeniem wiarygodności owych skutków relacji jest - jak sądzę, zgodnie z procedurą badań aktywizujących przez edukację - *action education research* - poddawanie opinii badanych pod dyskusję wstępnych wyników badań oraz wniosków z nich płynących, zwłaszcza ujętych przez pryzmat ich trafności i rzetelności oraz w rezultacie owych przedsięwzięć - prawdopodobieństwo modyfikacji działań/zachowań czy preferencji życiowych podmiotów badań. Owo dyskutowanie i ewentualne kwestionowanie elementów świata wartości badanej młodzieży studenckiej w celu rozważenia przez nią pożądanych/możliwych zmian w tym zakresie było - rzecz oczywista - równoznaczne z poszanowaniem przywileju dokonania ostatecznego wyboru przez samych badanych, bez jakiegokolwiek próby narzucania im czegokolwiek *a priori*.

Pedagogiczne badania jakościowe nakładają ów swoisty imperatyw kategoryczny na uczestników procesu badawczego, a na osobę badacza w szczególności. Przeto mogą wszakże pojawiać się wątpliwości, czy zaprezentowane metody i techniki badawcze spełniają wymogi obiektywności badawczej (por. K. Popper 1992), skoro na przykład można powątpiewać w ogóle w obiektywizm człowieka, zwłaszcza w odniesieniu do samego siebie, a tymczasem punktem wyjścia dla podjętych badań było właśnie *autobiodictum* edukacyjne studentów. Otóż niewykluczone, że w prezentowanych przez badaną młodzież studencką wątkach jej edukacyjnego *curriculum vitae*, pojawiały się momenty tak zwanego maskowania się czy też tworzenia swoistej prywatnej legendy. Wiadomo wszakże, iż „ (...) maska stara się tworzyć ułudę przeciwną do tego, jak naprawdę jest. Nieuczciwy przybiera maskę uczciwości. Leniwy udaje pracowitego, niesprawiedliwy sprawiedliwego, niewierny wiernego itp. Między maską a maskowaną prawdą ustala się coś na kształt przeciwieństwa aksjologicznego: wartość negatywna chce się przedstawić jako pozytywna. Są do pomyslenia również maski odwrotne, gdy dobry udaje gorszego” (J. Tischner 1990, cyt. za M. Malicka 1996, s. 178).

Owo maskowanie więc dowodzi - bez wątpienia - z jednej strony zachwiania poczucia odpowiedzialności za siebie, ale może też z drugiej strony pełnić rolę swoistej ochrony, ukrycia się nie tylko przed innymi, lecz nawet przed samym sobą. A zatem niewykluczone, że zarazem maska może stanowić/wytyczać drogę do autozrozumienia, do autooceny aksjologicznej, do spojrzenia na siebie z dystansu „jako możliwość samego siebie” (H. Plessner 1988, s. 94). I wreszcie prawdopodobne, że może owa maska doprowadzić aż do metamorfozy w kierunku czegoś innego/nowego, niekiedy wymarzonego od dawna, bowiem „Jeśli i n t e g r u j e m y (podkr. Autora) maskę, zdaje się, że maska może stać się decyzją nowego życia (...) pobudką do rozpoczęcia drugiego życia (...) swoistym odrodzeniem” (G. Bachelard 1987, s. 18-19). Tak więc okazuje się, że problemu maski nie należy/nie powinno się postrzegać li tylko pejoratywnie, jak to zazwyczaj ma miejsce. Warto może w tym miejscu przypomnieć, że antyczna maska w teatrach greckich pełniła funkcję nie tyle zakrywania prawdziwego oblicza aktora, co miała za zadanie odsłaniać istotę niesionego przez niego przesłania, czyli obok akcji, słowa, gestu wyrażała idee/sens sztuki. Co więcej, rozważając ten wątek problemu, trzeba uwzględnić i taką ewentualność, że „Człowiek, który pragnie sztuczności, pragnie bardzo wyraźnego uświadomienia siebie” (Ibidem).

Natomiast kwestia snucia własnej prywatnej legendy życiowej czy interpretacja własnego edukacyjnego *curriculum vitae* studentów w istocie mogła przybierać/przybierała charakter bardziej oficjalny, zwłaszcza wówczas, kiedy prezentowali się oni innym po raz pierwszy podczas zajęć/badań, relacjonując własne losy w toku *autobiodictum* nieco/zupełnie inaczej niż na

użytek własny. Być może zaważyło tu najbardziej wychodzenie naprzeciw oczekiwaniom innych - także współuczestników badań - względem własnej osoby. Wszelako architektura ludzkiego umysłu nie jest tak skonstruowana, ażeby gwarantować człowiekowi możliwość przypominania sobie własnego życia po kolei. A przy tym własne dzieje absolutnie nie muszą przyjmować kształtu w pełni obiektywnego i z reguły takiego *de facto* nie przyjmują z tej oto zwłaszcza przyczyny, że niemożliwością jest ogarnąć/naświetlić wszelkie minione wydarzenia bez wyjątku i na dodatek jeszcze - nie poddawać się pokusie koloryzującego komentowania ich. Przecież zupełnie naturalną jest rzeczą, że człowiek nie chce utożsamiać się ze wszystkim ze swojej przeszłości/teraźniejszości, że nie wszystko aprobeuje i nie do wszystkiego nawet ma skłonności przyznawać się - także i przed samym sobą - przeglądając się w swojej „prywatnej legendzie”, jak w zwierciadle. Owa autointerpretacja/autoprezentacja jednak nie dotyczy li tylko przewartościowania przeszłości/teraźniejszości, stanowiąc w istocie rzeczy możliwość ponownego doświadczania wartości samego siebie - choć rzecz oczywista - w zmienionej już postaci, z inną intensywnością i przez pryzmat innej świadomości wraz z Gadamerowskim hermeneutycznie wędrującym razem z człowiekiem, jego horyzontem i z jego perspektywą - lecz także wybiega w przyszłość. Tworzy się bowiem w tenże sposób określone kontinuum zdarzeń, którego punktem wyjścia staje się przeszły/aktualny obraz własnej osoby, zmieniającej spojrzenie na to, co minęło/co jest i oddziałującej na/kształtującej przyszłość. Można więc powiedzieć, że ujęcie/obraz własnej przeszłości stanowi kontekst/komentarz do teraźniejszości i zarazem rzutuje na przyszłość (por. J. Glover 1988, s. 152-153).

Trzeba przyznać, że bezstronność w stosunku do samego siebie jest niezwykle trudną sztuką i zapewne tylko nieliczni potrafią bezwzględnie wystrzegać się tamującej krytycyzm postawy autoafirmacji. Jednakowoż trudne do zakwestionowania jest stanowisko dotyczące spoglądania na niepowtarzalne życie ludzkie przez pryzmat biograficzny - bez wątpienia - bowiem „Człowiek to przede wszystkim jego biografia. Składa się ona z pasma czynów racjonalnych i irracjonalnych, z pasma sukcesów i klęsk.(...) W biografii każdego człowieka, nawet najbardziej szlachetnego, występują okresy załamania i okresy kryzysów egzystencjalnych; jednocześnie można w niej znaleźć zachowania godne i spolegliwe” (J. Koziński 1996, s. 180).

Wszelako kwestia obiektywności w nauce pozostaje ostatecznie nie rozstrzygnięta, choć przyznać trzeba, że mit o obiektywności nauk empirycznych ewidentnie jest przewyciężany, jako że zdecydowanie zanegowane zostało stanowisko zakładające istnienie „nagich faktów”. Co więcej, to właśnie „sama nauka rozbija mit, który stworzyła: mit swego rzekomego obiek-

tywizmu zarówno w postaci bezzakończoności poznania, jak i w postaci wiedzy prawdziwej, tzn. absolutnie pewnej” (A. Folkierska 1992, s. 300).

Według H.G. Gadamera na przykład „każda wypowiedź ma założenia, których nie wypowiada” (1979, s. 41), albowiem zanim zaczynamy rozumieć cokolwiek, już coś rozumiemy, chociaż na ogół nie uświadamiamy sobie tego faktu. Nie istnieje - zdaniem godnego następcy M. Heideggera - taki sposób, który umożliwiłby oczyszczenie umysłu człowieka z wszelkich przed - sądów (oprócz oświeceniowej iluzji, która to sytuuje rozum ponad oraz poza historią). Zatem *en bloc* urzeczywistnienie neutralności bądź obiektywizmu jest niemożliwe i pozostawać może jedynie w sferze haseł. Prowadzi to wszakże do konkluzji, iż **każda myśl człowieka jest myślą rozumiejącą, to właśnie bowiem rozumienie jest ludzkim bytem**. Chciałoby się zatem rzec, że być może żadna z istniejących metod i technik badawczych - zapewne nie tylko badań jakościowych - nie jest w stanie pełnić roli swoistego ostatecznego „wykrywacza subiektywizmu” czy kategoriycznego „potwierdzacza obiektywizmu” badań.

Toteż w kontekście powyższych konstatacji można - jak sądzę - stwierdzić, że **podjęte badania spełniły swoje cele**, zwłaszcza w tym oto znaczeniu, jeśli w ich toku, ewentualnie *ex post*, badani studenci w swoim świecie wartości - nie tylko zresztą edukacyjnych - **dostrzegali coś nowego** i - nawet niezależnie od ewentualnego pojawiania się problemu maskowania lub tworzenia prywatnej legendy czy być może właśnie dlatego - **poszerzyli oni swoje horyzonty aksjologiczne, doświadczając wartości samych siebie i jeśli jeszcze przy tym zauważali potencjalne możliwości oddziaływania na samych siebie, szczególnie w aspekcie: co należałoby zachować i kontynuować, a co zmienić, o co zadbać, a co udoskonalić w swoim życiu oraz do czego zmierzać**.

Tak więc realizacja celów badań sukcesywnie stwarzała - jak sądzę - realną szansę na wyzbywanie się ewentualnej podejrzliwości w zakresie obciążania pedagogicznych badań jakościowych piętnem subiektywności, albowiem właśnie owa jednostkowa subiektywność stanowi przecież niekwestionowalne *conditio sine qua non* postrzegania/pojmowania/przeżywania obiektywnego świata, jako *ab ovo* jedyne i wiarygodne dla człowieka sposobu poznawania oraz rozumienia. Można by nawet rzec, że ów **postrzegany, pojmowany i przeżywany świat - usytuowany w perspektywie podmiotowej subiektywności - sam z siebie przenika/transcendentuje ku horyzontalnej obiektywności, potrzebując dla swego uzasadnienia/uwiarygodnienia oparcia na zewnątrz, zarazem łącząc w nierozzerwalną całość obie sfery ludzkiego istnienia**.

Powróć jeszcze do tej kwestii w innym kontekście problemowym w następnym rozdziale.

ZAKOŃCZENIE

„Zło w człowieku nie pochodzi z natury człowieka, ale jest skutkiem faktu, że człowiek nie jest świadomy swej własnej wartości.”

Zhao Fusan

Z rozważań teoretycznych oraz na podstawie przeprowadzonych badań, które są przedmiotem niniejszej rozprawy można skonstatować, że pedagogiczne badania jakościowe umożliwiają głębokie wnikanie w problematykę aksjologiczną, stwarzając zarazem nieograniczone możliwości znamienego doświadczania wartości samego siebie przez podmioty edukacyjne szkoły wyższej. Otóż w tego typu badaniach w żadnym razie poznanie nie powinno polegać na wdzieraniu się w obce „z naszym zupełnie nie powiązane światy, tworzą one bowiem wspólnie jeden wielki, poruszający się od wewnątrz horyzont, który przekraczając granice współczesności ogarnia głębię naszej samoświadomości” (H.G. Gadamer 1993, s. 289).

Takie podejście badawcze wysoce stanowi o podmiotowości uczestników badań, która jest atrybutem człowieczeństwa, toteż istnienie podmiotowe opiera się na fundamentalnym doświadczaniu wartości samego siebie oraz wartości innych podmiotów zarazem. Owa podmiotowość w toku badań jakościowych jest współtworzona w wyzwających ją interakcjach badacz - badani, stanowiąc *conditio sine qua non* rozwoju etycznego jej członków, ich wrażliwości i aktywności oraz mądrości aksjologicznej.

Tę etyczność badań jakościowych podkreśla jeszcze fakt, że człowiek jest w nich postrzegany bardziej „po ludzku”, nie eksperymentuje się na nim jak na przedmiocie/rzeczy, który może w razie zniszczenia zostać wymieniony na inny. Nie depersonalizuje się jednostki ludzkiej zagubionej anonimowo w stertach ankiet i nie gubi się człowieka w bezosobowym tłumie. Okazało się bowiem, że „Wszystkie przyrodnicze studia nad ludzkim ciałem i duszą razem wzięte nie rzuciły najśłabszego światła na żadne z naszych najbardziej ludzkich uczuć, na to, co każda jednostka nazywa swoim życiem, życiem, które połączone z życiem innych ludzi tworzy społeczeństwo, które z kolei kształtuje ludzkie przeznaczenie. Cudowne osiągnięcia nauk przyrodniczych w zdobywaniu wiedzy o rzeczach, jaskrawo kontrastują z klęską tych nauk wówczas, gdy mają one do czynienia z człowiekiem. **To, co ludzkie, umyka fizyko-matematycznemu rozumowaniu** {podkr. - U.O.} jako woda z sita” (J. Ortega y Gasset 1962, cyt. za M. Nowicka-Koziół 1993, s. 222).

Wydaje się, że to właśnie badania jakościowe kreślą rozległą perspektywę dla nieprzyrodniczych studiów nad człowiekiem, choć trudno

jeszcze orzec, czy i na ile preferencje idące w tym kierunku umożliwią zlikwidowanie zaistniałej luki w tym zakresie.

Tymczasem istnieją przesłanki pozwalające sądzić, że najbardziej znamienny/kształcący i twórczy wymiar doświadczania wartości samego siebie prowadzi w rezultacie do zmian w zakresie świata wartości podmiotów doświadczających, zarazem ustawicznie otwartych na dalsze doświadczanie i tym samym dowiadujących się o sobie ciągle czegoś nowego, a zatem uczących się, zmieniających, rozwijających się, a niekiedy dochodzących aż do konstruowania własnej filozofii życiowej włącznie.

Ponadto pedagogiczne badania jakościowe stwarzają niekwestionowaną podstawę do pokonywania **antynomii nauka - edukacja w szkole wyższej**. Fakt ten należy zaliczyć do istotnych aspektów doświadczania wartości samego siebie nauczyciela akademickiego, w którego posłannictwie profesjonalnym oba aspekty stanowią wzajemnie warunkującą się oraz uzupełniającą całość. Natomiast - dzięki poddawaniu systematycznej konfrontacji sukcesywnie gromadzonych materiałów badawczych osobom badanym, a także z racji towarzyszącej owemu postępowaniu refleksji teoretycznej - w toku pedagogicznych badań jakościowych kształtują się możliwości realizowania zasady nierozzerwalności teorii i praktyki w edukacji. Należy wziąć pod uwagę wszakże fakt, iż nie ma prostego receptualnego przejścia z jednej sfery do drugiej bez *conditio sine qua non* odpowiednio usytuowanej dysfunkcji należnej każdemu z wymiarów. Teoria bowiem nigdy nie była (i zapewne nigdy nie będzie) zweryfikowaną i niezawodną gotową receptą pedagogiczną, a ponadto nie każda praktyka edukacyjna może pretendować do rangi wiarygodnego źródła inspirującego teorię. Niemniej niepodważalna okazuje się opinia, że u podstaw **praktyki edukacyjnej - jeśli ma ona być usprawniana/coraz bardziej kompetentna - sytuować się powinna wraz ze swoimi postęпами teoria, która to właśnie w toku profesjonalnej praktyki - jeśli się od niej zanadto nie dystansuje - może się najlepiej spełniać/sprawdzać/uwierzytelniać/rozwijać/doskonalić.**

Zakreślone powyżej stanowisko najwyraźniej zmierza w kierunku koncepcji bardzo popularnego w Anglii i Stanach Zjednoczonych (por. Z. Melosik 1993, s. 274 i nast.) refleksyjnego praktyka - *reflective practitioner* (por. D.A. Schön 1987), chciałoby się rzec takiego profesjonalisty, który nie tylko uprawia zawód - profesję, z tej oczywistej racji, że posiadał stosowną wiedzę i umiejętności w określonym zakresie, ale ponadto jeszcze dlatego, iż poznawczo dekonstruuje praktykę, wspierając się pewnie na wizji teoretycznej, której to postępy z kolei kreatywnie demonstruje w swoim praktycznym działaniu, zadając sobie wszakże ustawiczne pytania: **CO? W JAKI SPOSÓB? KIEDY? DLACZEGO? NA JAKIEJ PODSTAWIE CZYNIĆ?**

Inaczej mówiąc jest to taki nauczyciel, który sytuując się w sposób naukowy/profesjonalny w konfiguracji **POMIĘDZY** teorią - praktyką edukacyjną, włada sukcesywnie nabywaną/narastającą umiejętnością kompetentnej interpretacji/reinterpretacji własnego postępowania, w rezultacie czego - konceptualizując własne doświadczenie - potrafi zrozumieć, uzasadnić i - jeśli to nieodzowne - transponować, a nawet kreatywnie wzbogacać rzeczywistość oświatową oraz samego siebie. Chociaż - jak sędzę - aż tak istotne nie wydaje się samo nazewnictwo ze wszech miar pożądanej podmiotowej postawy nauczyciela akademickiego. Nie przesądza bowiem o mistrzowskich rezultatach li tylko towarzysząca świadomość przywoływanego powyżej „refleksyjnego praktyka” (por. S. Dy-lak 1996, s. 35-60) bądź też funkcjonującego obok niego „transformatywnego intelektualisty” (por. J. Rutkowiak 1995, s. 283-389), lecz właśnie krea-cyjny sposób urzeczywistniania powziętej idei w teorii i praktyce edukacyjnej, jako że obie postawy integrują w sobie te dwie komplementarne sfery, a to wydaje się dla rozważanych tu kwestii najbardziej istotne, zwłaszcza wówczas, jeśli postrzega się refleksję przede wszystkim jako dialog ewaluacyjny, amplifikujący doświadczenie wartości samego siebie i osiąga-nie zarazem wiarygodnej zdolności do doświadczenia innych wartości *universum* antroposfery aksjologicznej.

Reasumując treści zawarte w rozdziale drugim można skonstatować, że współczesna edukacja powinna prowadzić ku podmiotowości, ku doświadczeniu wartości samego siebie przez podmioty edukacyjne w taki sposób, aby ich kompetencje - w zakresie samodzielnego działania oraz rozwiązywania problemów własnych, a także wynikających z funkcjonowania okreś-lonego społeczeństwa - nosiły znamię fundamentalnej mądrości i wrażliwości aksjologicznej na miarę przełomu wieków i przełomu tysiącleci zarazem.

Rodzą się przeto - jako fascynujący problem - kwestie dotyczące elemen-tów świata wartości młodzieży studenckiej. Tematyka ta jest przedmiotem rozważań kolejnego, trzeciego rozdziału pracy.

ROZDZIAŁ III

ELEMENTY ŚWIATA WARTOŚCI MŁODZIEŻY STUDENCKIEJ

*„Im dłużej żyję, tym mocniej czuję, że to,
co było dobre dla naszych ojców, nie jest
już dość dobre dla nas.”*

O. Wilde

W S T Ę P

Poruszanie się w świecie wartości młodzieży studenckiej na pewno nie jest przedsięwzięciem zbyt łatwym i bez ewentualności napotykania zaskakujących sytuacji oraz piętrzących się trudności, zwłaszcza w trakcie podejmowanych prób rozwikłania pojawiających się tu i ówdzie „tajemnic aksjologicznych”, które już na progu rozważań mogą zniechęcać do zanurzania się w tę skomplikowaną przestrzeń antroposferyczną. Wiadomo wszakże, iż problematyka aksjologiczna zawsze kumuluje wokół siebie mnóstwo trudności i kontrowersji zarówno natury metodologicznej, jak i teoretycznej, a zwłaszcza empirycznej, niezależnie od populacji, do której jest skierowana, jak również bez względu na czas, miejsce oraz częstotliwość jej podejmowania. Nie wydaje się więc zanadto przesadne stwierdzenie, że współczesny człowiek żyje w „labiryncie aksjologicznym”, po którym trudno się poruszać, a jeszcze trudniej dotrzeć do określonego celu (por. S. Morawski 1986, s. 95). Istnieje bardzo interesująca literatura na ten temat, do niektórych dzieł odwołuję się z racji podjętej problematyki, ale głównym celem niniejszej rozprawy nie jest ustosunkowanie się do bogatego piśmiennictwa z tego zakresu.

Podjęcie w tej części pracy problematyki wartości młodzieży akademickiej nie stanowi w zamyśle jeszcze jednej repetycji spośród rozlicznych badań na ten temat, których głównym celem jest z reguły ustalenie preferencji systemu wartości badanych, a następnie dyskusja nad wynikami eksploracji, niejednokrotnie kwestionowanymi przez innych badaczy, zwłaszcza w toku porównywania aspektów badań bądź wniosków z nich wypływających. W istocie, zderzenie rezultatów badań z rzeczywistym przebiegiem wydarzeń niejednokrotnie wprawiało w niemałe zakłopotanie prawie wszystkich zainteresowanych problematyką wartości młodzieży, o czym mo-

że świadczyć między innymi następujące pytanie: „*Jak to się stało, że młodzi ludzie z badanego przez nas pokolenia, orientujący się w pierwszej połowie lat siedemdziesiątych raczej na własne szczęście w małych grupach niż na realizację dążeń ideowych, niedługo potem w latach 1980-1981 wzięli tak masowy i znaczący udział w próbie przebudowy społeczeństwa właśnie zgodnie z pewnym ideałem?*” (A. Sułek 1983, s. 86.) Zdaje się wszakże, iż można by powtarzać tego typu pytanie, zmieniając w nim jedynie daty.

Kłopotliwość tej miary problemów potęguje jeszcze fakt, że większość badań empirycznych nie tylko nie przewiduje, ale nawet *ex post* satysfakcjonująco nie wyjaśnia zaistniałego stanu rzeczy. Niewykluczone wszakże, iż współczesne diagnozowanie oraz prognozowanie roli młodzieży na podstawie preferencji jej systemu wartości może również okazać się z różnych przyczyn nietrafne, jako że związek między wartościami i działaniami nigdy nie jest prostą zależnością, lecz kształtują tę relację rozliczne uwarunkowania uwikłanego w sieci antroposferycznej człowieka, który ponadto - jako podmiot działający - nie zawsze jest w stanie uświadomić sobie od razu, a nawet *ex post* skomplikowany z reguły wpływ tych uwarunkowań, a tym bardziej zrozumieć holistycznie siebie. Nie oznacza to bynajmniej, że podejmowanie aksjologicznych działań eksploracyjno-eksplanacyjnych jest przedsięwzięciem apriorycznie nieprzydatnym. Wręcz przeciwnie, edukacja - niezależnie od tego, czy i na ile uświadamiana jest wymieniona kwestia przez podmioty uczestniczące w tym procesie - w żadnym razie nie może być spełniona poza sferą aksjologiczną, a to oznacza, że rozpoznawanie, uznawanie, przeżywanie, urzeczywistnianie oraz wzbogacanie wartości, w tym także doświadczanie wartości samego siebie, jest *conditio sine qua non* jej autentycznego zaistnienia oraz przebiegu.

Celem rozważań w niniejszym rozdziale jest próba rozpoznania preferencji wartości młodzieży studenckiej, w celu wyłonienia tych elementów aksjologicznej antroposfery, które badani odrzucają jako obce, nie odpowiadające im, niepotrzebne, i tych, do których aspirują, uznając je za szczególnie cenne oraz godne urzeczywistniania. Niektóre z tych elementów - po ustosunkowaniu się do wyników badań na ten temat - będą stanowić przedmiot odrębnych dociekań w kolejnych rozdziałach rozprawy.

1. PREFERENCJE MŁODZIEŻY STUDENCKIEJ WOBEC WARTOŚCI MORALNYCH

„Pytanie o wartości to przecież pytanie o to co robimy, do czego dążymy, jak powinniśmy postępować. Jest to więc pytanie o człowieka, to kompas, według którego musimy orientować się, gdy szukamy drogi życia.”

W. Heisenberg

Zagadnienia aksjologiczne nigdy nie tracą swej aktualności. Rozliczne badania na temat wartości, pomimo że prowadzone są z różnym nasileniem popularności i w różnorodnych ośrodkach oraz na gruncie różnych dyscyplin naukowych - filozofii, etyki, socjologii, pedagogiki, psychologii, jak dotąd nie doprowadziły do jakichkolwiek ostatecznych rozstrzygnięć. Toteż pytanie o wartości okazuje się zawsze bliskie, świeże, uwspółcześnione i fascynujące. Wiadomo wszakże, iż wartości, stanowiąc poznawczo-ewaluatywną reprezentację możliwych/pożądanych stanów rzeczy, pełnią istotną funkcję regulacyjną w zakresie zachowań jednostek oraz zbiorowości społecznych.

W odniesieniu do procesów edukacyjnych wartości z jednej strony są przedmiotem licznych badań filozoficznych, pedagogiczno-psychologicznych i socjologicznych, z drugiej natomiast - stanowią niezwykle istotny, choć nie zawsze należycie doceniany normatywny system kształtujący praktykę edukacyjną, w tym konkretne działania w relacjach nauczyciel akademicki - student. Edukacja akademicka oscyluje bowiem wokół świata wartości podmiotów relacji uczestniczących w tym procesie, wypełniających przestrzeń uczelnianej antroposfery aksjologicznej. Toteż jednym z najbardziej istotnych uwarunkowań edukacji jest ponad wszelką wątpliwość rozpoznawanie wartości cenionych przez młodzież studencką, jak również orientacja nauczycieli akademickich w zakresie świadomości i dojrzałości moralnej studentów.

Znaczenie i użyteczność badań nad wartościami to jedna strona problemu. Z drugiej strony samo pojęcie *wartości* okazuje się trudne do zdefiniowania i stanowi jedno z najbardziej złożonych oraz spornych pojęć w nauce, choć wiadomo, że zagadnieniami wartości interesowano się już w starożytności, ale nauka o wartościach - aksjologia, jako odrębna dyscyplina, wyłoniła się dopiero na przełomie XIX i XX w. Od tego czasu ukazało się wiele interesujących prac podejmujących problematykę aksjologiczną, w których zajmowano się także kwestiami rozumienia tego pojęcia, jak również jego ontologicznym statusem, zwłaszcza w aspekcie obiektywizmu

i subiektywizmu aksjologicznego (por. H. Borowski 1992; K. Denek 1994; W. Stróżewski 1992; A. Molesztak, A. Tchorzewski, W. Wołoszyn 1996).

Nie wdając się w szczegółową dyskusję na temat rozumienia pojęcia *wartości* trzeba tu podkreślić, że w naukach humanistycznych słowo to zazwyczaj odnosi się do tego, co ceni człowiek lub grupa społeczna; do tego, co uważane jest za ważne oraz sprzyjające i w takiż sposób traktowane. Przy czym nie wszystko co cenione (a więc wyróżnione w toku doświadczeń i przeżyć) jest tożsame z wartościami. Fakt ten umożliwia wyodrębnienie kategorii słusznych przekonań, trafnych ocen i autentycznych przeżyć odpowiadających wartościom (por. W. Morszczyński 1992, s. 87-92). R. Ingarden na przykład uznaje, że skierowanie ku wartościom wyróżnia człowieka spośród innych bytów. Tylko ludzie odczuwają wręcz konieczność poznawania, posiadania i realizowania wartości (por. R. Ingarden 1987 (a), s. 21-25). Wszelako realizacja wartości, ich urzeczywistnianie - bez wątpienia - zależą od świadomości i wrażliwości aksjologicznej oraz aktywności twórczej jednostki. Sprzyjać temu mogą odpowiednie uwarunkowania, w tym egzemplifikacja i wspomaganie, facylitowanie oraz stymulowanie edukacyjne.

Według W. Stróżewskiego urzeczywistnić wartość, to stwarzać warunki/możliwości do tego, aby owa wartość mogła się pojawić w realnym kształcie w życiu ludzi (por. W. Stróżewski 1981, s. 90 i nast.). W swych aksjologicznych rozważaniach autor wyróżnia wartość faktyczną i możliwą, idee wartości i wartość idealną oraz ideał. Droga tych rozważań wiedzie więc od wartości już urzeczywistnionej - *wartość faktyczna*, poprzez jeszcze nie zrealizowaną - *wartość możliwa*, do niezależnej od jej istnienia „treści”, jej jakości - *idea wartości*, aż po wzorzec realizacji określonych wartości możliwych, czyli optimum jakości, które osiągalne jest jedynie w warunkach idealnych, a więc *de facto* niemożliwych do urzeczywistnienia - *wartość idealna*.

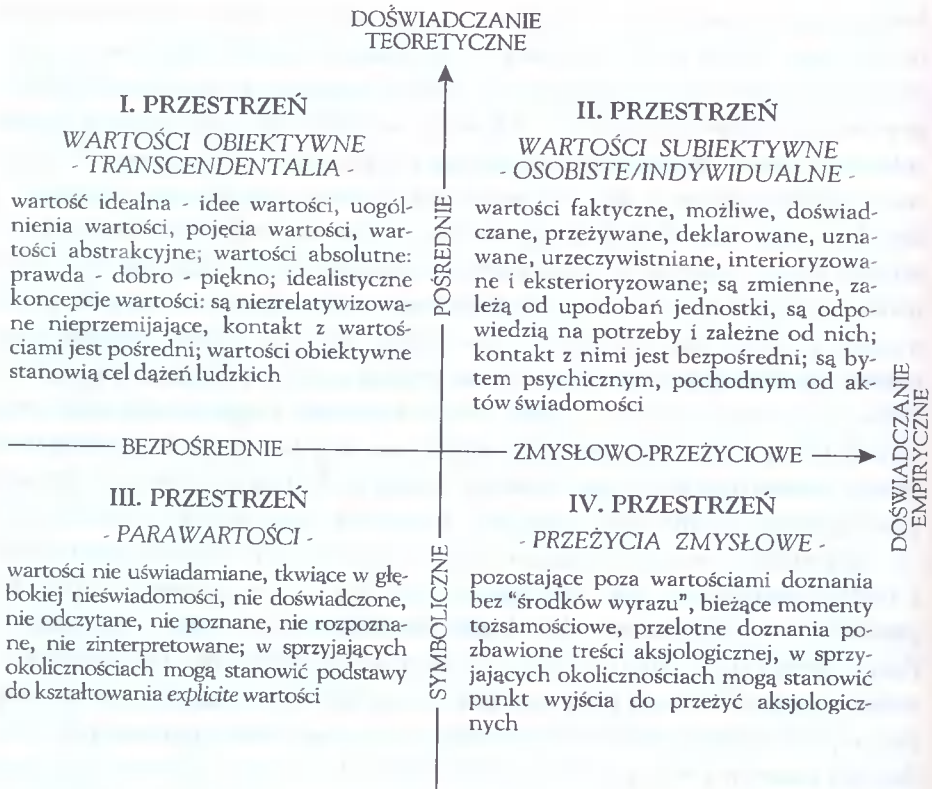
Wydawać się przeto może na pierwszy rzut oka, że dla celów edukacyjnych najbardziej przydatne jest obiektywistyczne rozumienie wartości, bowiem implikuje ono niezrelatywizowanie wartości wobec wartościujących przeżyć podmiotu i takie stanowisko jest znane w literaturze przedmiotu (por. W. Morszczyński 1988, s. 62). Tymczasem przeciwstawne do niego stanowisko subiektywistyczne utożsamia dziedzinę wartości ze sferą doznań psychicznych, relatywizując właśnie wartości względem podmiotu. To stanowisko przyznaje światu wartości autonomię wobec świadomości, natomiast sferze przeżyć aksjologicznych przypisuje zdolność poznawczego ujmowania wartości, które zachowują całkowitą niezależność zarówno w zakresie swego istnienia, jak i w obszarze własnych treści.

Trzeba jednak - jak sądzę - przyjąć, iż oba stanowiska powinny znaleźć w edukacji należne sobie miejsce, wzajemnie warunkujące i uzupełniające oraz przenikające się. Podmiot bowiem autentycznie poznaje wartości, su-

biektywnie doświadczając ich obecności w antroposferze. Jednakże to indywidualne przeżywanie wartości - choć stanowi *conditio sine qua non* przeżyć aksjologicznych - na ogół nie wystarcza i wymaga niejako dopełnienia poprzez zobiektywizowanie ich. Słowem, wartości powinny wyjść z „zaczisa subiektywizmu”, poszukując wsparcia na zewnątrz, w celu zobiektywizowanego uwiarygodnienia się. Nie wiadomo bowiem, czy akurat to, czego doświadcza podmiot, jest *de facto* wartością czy zaledwie parawartością albo sytuuje się w ogóle poza sferą wartości. Przeto, żeby przeżycia mogły być uznane za wartości, „Muszą być **obiektywizowane** (podkr. Autora), porównywane z przeżyciami ogółu. Obiektywizacja wartości polega więc na swego rodzaju **uzgadnianiu** (podkr. Autora) przeżyć cennych i bezwartościowych, dodatnich i ujemnych kosztem nawet - jeśli to konieczne - pozbawienia kogoś prawa do satysfakcji z nich płynących. Nie może mieć tedy prawa do nazywania swych przeżyć wartością ktoś, czyje doznania, biorąc pod uwagę ich typ, są sprzeczne z analogicznymi doznaniem ogółu” (H. Borowski 1992, s. 87).

Wszelako więc, dotychczasowe rozważania oraz wnioski wynikające z badań pozwalają - jak miemam - na wyłonienie **czterech głównych przestrzeni antroposfery aksjologicznej**, które wyznaczają osie współrzędnych: wertykalna - symbolizująca pośrednie, symboliczne, teoretyczne doświadczenie wartości i horyzontalna - symbolizująca bezpośrednie, empiryczne, zmysłowo-przeżyciowe doświadczanie wartości, parawartości oraz doznań pozostających poza wartościami (ryc.2).

Zaprezentowane w taki sposób stanowisko jest - jak sądzę - jedną z prób wyjścia poza ów sztuczny podział myślenia oraz doświadczania na subiektywizm i obiektywizm, jak również poza dualizm epistemologiczny podmiot - przedmiot, jako że „człowiek jest zarazem podmiotem dla świata i przedmiotem w świecie” (E. Husserl 1952, cyt. za F. Fellmann 1993, s. 54), a pomimo tego „staramy się (...) tak dokładnie rozdzielać ciało i duszę, materię i ducha, przedmiot i podmiot, że z trudem przychodzi nam podjąć nie mniej odpowiedzialne zadanie ich ostrożnego zjednoczenia (...) i uwolnić się wreszcie od owych sprzeczności, wywodzących się po części z naiwnego realizmu, po części z krytycznego idealizmu” (H. Plessner 1988, s. 153). Tymczasem proponowane ujęcie - jak uznaję - ilustruje wyraźne wzajemne powiązania między kategoriami subiektywnymi/wewnętrznymi i obiektywnymi/zewnętrznymi antroposfery aksjologicznej, które łączy idea „realności relacyjnej” zgodnie wszakże z przeciwstawiającym się opozycji przedmiotowo-podmiotowej stanowiskiem fenomenologii, która wprowadzając kategorię *intencjonalności*, wskazuje na fakt skierowania wszystkich aktów poznawczych indywiduum ku światu, jako że **świadomość podmiotu jest zawsze świadomością czegoś**, a to z kolei oznacza, że świat obiektywny jako taki nie istnieje, lecz tylko *fenomeny*, które jawią się w świadomości człowieka.



Ryc.2. Główne przestrzenie antroposfery aksjologicznej.
Źródło: koncepcja własna

Tak oto wyodrębnione przestrzenie - wzajemnie się warunkujące i uzupełniające oraz przenikające - wskazują na nierozłączność przedmiotu wywołującego doświadczanie/przeżywanie wartości z podmiotem doświadczającym/przeżywającym i *versus*. Oznacza to także, iż przeżywając wartości jednostka wiąże swoje doświadczanie z określonymi stanami rzeczywistości zewnętrznej jako z układem odniesienia, który jest/bywa także nośnikiem/inspiratorem/kreatorem pewnych idei, wzorców określonych wartości, ich urzeczywistniania. Genezą wartości bowiem mogą być nie tylko *sensu stricto* przeżycia emocjonalne czy inwencja twórcza podmiotu jako kreatora nowych wartości, lecz także odpowiednio ukwalifikowane stany rzeczy określonych przedmiotów, zjawisk, sytuacji (por. H. Garewicz-Buczyńska 1975, s. 5-12).

Pozostaje jednak kwestią do rozstrzygnięcia, w której z tych przestrzeni jednostka będzie głównie funkcjonować i z której będzie czerpać inspirację do swego istnienia oraz którą będzie twórczo wzbogacać. Zależy to bowiem nie tylko od edukacji podmiotu oraz innych towarzyszących uwarunkowań natury psychicznej i społecznej, ale przede wszystkim od niego samego, od jego świadomych wyborów, od aspiracji, aktywności i wrażliwości aksjologicznej, jako że każda z tych przestrzeni ma swój niekwestionowany udział w życiu każdego człowieka. Ważne przeto jest nie tylko to, która z nich stanowi dominantę, ale także i to, co składa się na jej treść.

Wiadomo wszakże, iż w przeciwieństwie do rozumienia potocznego, w którym funkcjonuje pojęcie wartości jako coś wyłącznie pozytywnego, w aksjologii rozróżnia się wartości pozytywne i negatywne, przy czym te pierwsze pojmują się jako dobra. Niewykluczone jednakowoż, że ta sama wartość, w zależności od usytuowania jej w kontekście, może z jednej strony spełniać funkcje pozytywne rozwojowe, z drugiej strony natomiast przybierać znaczenie destrukcyjne i niszczące. Na przykład wiedza naukowa i aktywność twórcza to wartości z natury rzeczy pozytywne. Jednakże każda z nich - jak w sposób wystarczający dowiodła nieraz historia - mogła być także wykorzystana przeciwko człowiekowi, aż do zagłady ludzkości włącznie.

Albo tak znamieną w naszej kulturze wartość życia rodzinnego - to przecież powszechnie uznawana pozytywna podstawa wychowania, dająca szansę wielostronnemu rozwojowi osobowości. Z drugiej jednak strony wiadomo, że istnieją rodziny o jawnych/ukrytych znamionach patologicznych, które nie tylko opóźniają czy zakłócają, lecz niejednokrotnie wręcz paraliżują niszcząco rozwój osobowości swoich członków. Sygnalizując zaledwie te kwestie, pragnę podkreślić wagę i złożoność problemu badań wartości młodzieży w czasie, który bywa postrzegany przez pryzmat obniżających się standardów moralnych i norm etycznych.

Przedmiotem niniejszych rozważań są wartości uznawane bądź deklarowane przez młodzież akademicką rozpoczynającą i kończącą studia w Akademii Techniczno-Rolniczej. Przebadano 500 osób studiujących w latach 1985/86 - 1995/96.

Do analizy preferowanych przez studentów wartości moralnych wykorzystałam nieco zmodyfikowany Test Wyboru Wartości Moralnych (TWWM) Cz. Matuszewicza (1975, s. 236-241) i przyjąłam za Autorem, że poprzez czynności wyboru ujawniają się tendencje do wartościowania oraz konkretyzuje się wskazywanie na wartości znaczące dla osób wybierających. Wbrew niektórym opiniom, zarzucającym testowi Cz. Matuszewicza nadmierną obszerność w zakresie typologii (por. J. Banasiak 1987, s. 51), uznałam, że nie jest to lista zbyt obfita, zwłaszcza, jeśli uwzględni się realia kształtującego się demokratycznego społeczeństwa pluralistycznego. Z pew-

nością - jak miemam - jest on bardziej przydatny do badań polskiej młodzieży, niż na przykład wykorzystywany u nas od lat kwestionariusz wartości opracowany przez M. Rokeacha, w którym - jak wiadomo - Autor zawarł 36 wartości, dzieląc je na 18 wartości ostatecznych, to znaczy takich jego zdaniem, do których ludzie dążą i na 18 wartości instrumentalnych, to jest zachowań i cech, służących osiągnięciu tych stanów rzeczy (por. M. Rokeach 1973). Tymczasem test Cz. Matuszewicza uwzględnia XX stylów życia oraz możliwość dopisania stylu własnego XXI, w przypadku nieznalesienia w proponowanym wykazie, stylu dla siebie najbardziej odpowiedniego.

Wszelako przyznać trzeba, że dla rozważanej tu problematyki nie tyle sama liczba ujętych w typologii wartości jest istotna, co fakt, że idee testu wyrastające z rodzimych źródeł są bliższe problematyce aksjologicznej towarzyszącej polskiej młodzieży akademickiej, toteż z tej racji stanowią - jak uznaję - bardziej wiarygodną podstawę do badań. Oczywiście, można odwoływać się do niektórych wyników badań młodzieży zagranicznej. Ale wątpliwości zawsze pozostają istotne. Otóż, dokładnie nie wiadomo, jak na przykład pojmowany jest sens takiej wartości w teście M. Rokeacha, jak znajdująca się wśród jego „wartości ostatecznych” - równość (*braterstwo, równe możliwości dla wszystkich*), zwłaszcza jeśli weźmie się pod uwagę fakt, iż „kształtowanie wysokiej samooceny przynosi w skali ogóln amerykańskiej przekonanie o dominującej roli Stanów Zjednoczonych w świecie. Edukacja amerykańska przekazuje młodemu pokoleniu przekonanie o bezwzględnej wyższości demokracji i cywilizacji amerykańskiej nad innymi ideologiami politycznymi, rozwiązaniami ustrojowymi oraz kulturami. Wychowanie zogniskowane jest na «amerykańskiej perspektywie», której istotą jest przeświadczenie o światowym przywództwie Stanów Zjednoczonych i pełnionej przez nie roli «latarni morskiej» dla reszty świata” (Z. Melosik 1995, s. 136).

Myślę, że retoryka przytoczonego powyżej fragmentu może mocno zachwiać w naszym pojęciu sensem „wartości ostatecznej” M. Rokeacha, ujętej jako „równość (*braterstwo, równe możliwości dla wszystkich*)”, czy korespondującej z nią ideą „wartości instrumentalnej” - „pomocny (*pracujący dla dobra innych*).” Moc tych wątpliwości, bynajmniej nie ograniczających się tylko do dwóch przytoczonych przykładów, może potęgować jeszcze fakt, że rozwijaniu przekonania o dominującej roli Stanów Zjednoczonych „towarzyszy kształtowanie postawy pewnego izolacjonizmu lub nawet prowincjonalizmu. Amerykanie są w małym stopniu zainteresowani wydarzeniami na świecie, koncentrując swoją uwagę na tym, co narodowe i lokalne. Ich wiedza dotycząca innych krajów i stosunków międzynarodowych jest niewielka. Znany jest też ich brak motywacji do nauki języków obcych. W konfrontacji z obcokrajowcami wyrażają postawy «misjonarskie» (typu «nauczać» i «inspirować»); sądzą przy tym często, iż

jedyną drogą «zbawienia świata» jest rozpowszechnianie amerykańskich wartości i ideałów” (Ibidem, s. 135-137).

Niezależnie od tego, wystarczy wziąć do ręki pierwszy z brzegu akademicki podręcznik amerykański (por. R. Arends 1994) i przekonać się, że nie widać tam żadnej innej myśli naukowej, jak tylko amerykańska, dobrze więc, że choć czasami niektórzy tłumacze - tych skądinąd bez wątpienia potrzebnych i przydatnych z różnych względów w naszych uwarunkowaniach dzieł - mając na uwadze polskiego czytelnika, zamieniają niektóre realia amerykańskie na rodzime, lojalnie informując o tym fakcie (Ibidem, s. 20).

Przedstawione tu wątpliwości w żadnym razie nie mają za zadanie prowadzić do swoistego izolacjonizmu, jako że uczyć się warto/trzeba zewsząd. Ale aplikacja narzędzi badawczych, wyrostłych na zupełnie innych fundamentach aksjologicznych niż te, które bada, chyba nie wydaje się przedsięwzięciem właściwym z tej zwłaszcza racji, że - jak sędzę - trudno je w bezpośredni sposób zaadaptować w polskich, żeby nie rzec europejskich kategoriach filozoficzno-epistemologicznych.

Niezależnie od tego, powyżej przytoczone wątpliwości wzmagać może jeszcze kwestia kryteriów podziału na dwie wspomniane grupy wartości. Na przykład uczciwość i odpowiedzialność są dla M. Rokeacha wartościami instrumentalnymi. Tymczasem niewykluczone, że mogą one być wartościami, do których się zmierza/dąży, mogą przeto zostać uznane przez kogoś za najistotniejsze, czyli zgodnie z terminologią M. Rokeacha - pojmowane jako „ostateczne”.

Pragnę jeszcze dodać, że u podstaw decyzji posłużenia się w niniejszych badaniach zmodyfikowanym testem Cz. Matuszewicza sytuowało się jeszcze przeświadczenie o możliwości przyjęcia porównawczego układu odniesienia do uzyskanych wyników, które osiągnano, przeprowadzając za pomocą tego narzędzia (w zbliżonej do zaprezentowanej poniżej, bądź w rozmaity sposób zmodyfikowanej postaci) badania na początku lat osiemdziesiątych i do początku lat dziewięćdziesiątych włącznie, poddając badaniom polską młodzież akademicką (vide bibliografia).

Modyfikacja tego testu do niniejszych badań polegała przede wszystkim na nadaniu zwięzłej nazwy każdemu ze stylów (kursywa) oraz na uściśleniu i uproszczeniu opisu każdego z nich, zachowując wszakże jego pierwotny ogólny sens. Ostateczną wersję testu stanowiła niżej załączona karta XX stylów wartości moralnych, zawierająca krótką ich charakterystykę, zadaniem studentów było dokonanie wyboru *najważniejszego stylu* bądź dopisanie przez pryzmat tej kategorii *stylu własnego* oraz wybranie *pięciu głównych stylów* z listy według poniższego wzoru:

Karta stylów wartości moralnych - test wyboru

Styl I	- <i>wartość wygody i spokoju życia</i> - unikanie burz życiowych, postępowanie według utartych zwyczajów, ceniecie pospolitych przyjemności życiowych
Styl II	- <i>wartość społecznej aktywności</i> - zaangażowanie w rozwiązywanie problemów społecznych, zwalczanie przejawów niesprawiedliwości społecznej, pragnienie dobra innych
Styl III	- <i>wartość konsumpcji</i> - używanie świata, należy brać, ile się tylko da, nie tworząc niczego samemu, życie chwila
Styl IV	- <i>wartość władzy, prestiżu</i> - pragnienie zaszczytów, wspinanie się po drabinie szczebli administracyjnych, postępowanie według zasady „cel uświęca środki”
Styl V	- <i>wartość autorytetu moralnego</i> - poszanowanie wartości moralnych, pozostawanie w zgodzie z własnym sumieniem oraz przestrzeganie społecznych nakazów moralnych
Styl VI	- <i>wartość życia twórczego</i> - aktywność intelektualna, tworzenie dóbr i nieznanych dotąd wartości, intensywna praca nad sobą i swoim dziełem, zdobywanie stopni naukowych, oryginalność
Styl VII	- <i>wartość hedonizmu</i> - dążenie do przeżywania intensywnej przyjemności bez zważania na zasady moralne, egoizm
Styl VIII	- <i>wartość patriotyzmu</i> - wysokie ceniecie ojczyzny, emocjonalne przeżywanie sukcesów i niepowodzeń narodowych, ofiarna praca na rzecz ojczyzny, poszanowanie kultury narodowej, zwyczajów, obyczajów, akceptacja uczuć patriotycznych ludzi innych krajów
Styl IX	- <i>wartość oszczędności „na mieć”</i> - zadowolenie z gromadzenia i posiadania dóbr materialnych w jak największych ilościach, usilne oszczędzanie w celu bogacenia się, ograniczone kontakty społeczne tylko do rodziny
Styl X	- <i>wartość życia biernego</i> - brak celu w życiu, przyjęcie postawy biernego obserwatora otaczającej rzeczywistości, neutralność emocjonalna
Styl XI	- <i>wartość estetyki, piękna</i> - dążenie do intensywnego, spontanicznego przeżywania różnorodnych doznań estetycznych, brak rygoru i układności, niezależność moralna, wysoka ocena przeżyć i tworzenia piękna
Styl XII	- <i>wartość życia eschatologicznego</i> - pragnienie uzyskania zbawienia wiecznego, pokorne znoszenie doczesnych cierpień i niesprawiedliwości, życie modlitwą i pracą
Styl XIII	- <i>wartość cwaniactwa</i> - kierowanie się przebojowością, ryzykiem, nieuczciwością, niesłownością, przebiegłością, wykorzystywanie wszelkich możliwości w celu załatwienia wytyczonych zamierzeń, spraw

Styl XIV	- <i>wartość życia aktywnego</i> - wysoka ocena czynu oraz wymiernych rezultatów działań, szczególne uznanie dla wartości pracy i pracowitości ludzi
Styl XV	- <i>wartość życia rodzinnego</i> - życie rodzinne jest priorytetem, wokół rodziny koncentrują się wszystkie działania, z zainteresowaniami włącznie, dominuje więź rodzinna
Styl XVI	- <i>wartość mizantropii</i> - wykazywanie niechęci do obcowania z ludźmi, hołdowanie samotnej niezależności, niezadowolenie z życia, nieufność wobec ludzi, surowość i bezwzględność w sądach o innych
Styl XVII	- <i>wartość miłości</i> - podstawowym celem dążeń jest miłość we wszystkich odmianach, wysoka ocena serdeczności, pogody, wyrozumiałości, prawdziwej przyjaźni
Styl XVIII	- <i>wartość oportunizmu</i> - pragnienie życia bez przykrości, w spokoju, nienarażanie się nikomu, podporządkowanie się innym, zmiana zasad i norm w zależności od sytuacji oraz osób znaczących
Styl XIX	- <i>wartość profesjonalizmu</i> - perfekcyjne traktowanie swoich powinności, praca warunkiem samorealizacji
Styl XX	- <i>wartość cynizmu</i> - lekceważenie i negacja wszelkich zasad oraz wartości, niedowierzanie nikomu, zgrywanie się
Styl XXI	- <i>styl własny</i> - proszę opisać

Źródło: opracowanie własne

Punktem wyjścia uczyniłam założenie, że dokonując wyboru stylu wartości (rozumianego jako pewien „konstrukt teoretyczny” określonych elementów *universum* antroposfery aksjologicznej, którego podstawowym założeniem jest odnoszenie go do sytuacji, w których istnieje możliwość wyboru, a ponadto podmiot ma świadomość alternatywy oraz szeroko pojętych uwarunkowań zachowań alternatywnych) bądź opisując styl własny - w przypadku konieczności wyjścia poza zaproponowane w teście spektrum - badani ujawniają własną tendencję do wartościowania, a zarazem pośrednio wskazują na to, co stanowi dla nich wartość/co kształtuje ich styl życia. Inaczej mówiąc, wybór oraz ocena stylu została poczytywana jako indyktor akceptowanych/przestrzeganych w życiu wartości przez badaną młodzież akademicką.

Tabela 1. Preferencje młodzieży studenckiej wobec wartości moralnych - wybór najistotniejszego stylu życia (w %)

Styl życia - wartości -	Studenci					
	I roku		V roku		razem	
	ranga	N = 250	ranga	N = 250	ranga	N = 500
1	2	3	4	5	6	7
I	9	4,00	9	2,40	10	3,20
II	8	4,20	11	0,80	12	2,50
III	14	0,40	10	1,60	14	1,00
IV	7	4,80	11	0,80	11	2,60
V	4	7,60	4	7,80	4	7,70
VI	6	6,20	5	5,60	5	5,90
VII	0	0	0	0	0	0
VIII	11	3,20	7	4,40	8	3,80
IX	13	0,80	10	1,60	13	1,20
X	0	0	0	0	0	0
XI	10	3,60	8	3,80	9	3,70
XII	12	1,20	0	0	15	0,60
XIII	0	0	11	0,80	16	0,40
XIV	5	6,80	9	2,40	6	4,60
XV	3	9,20	3	8,20	3	7,90
XVI	0	0	0	0	0	0
XVII	2	20,40	1	27,60	2	24,00
XVIII	12	1,20	11	0,80	14	1,00
XIX	10	3,60	6	5,00	7	4,00
XX	0	0	0	0	0	0
XXI	1	23,20	2	26,40	1	24,80
Ogółem		100,00		100,00		100,00

Wartości przedstawione w kolumnie 7 są wartościami średnimi

Z zestawienia tabelarycznego (tabela 1) wynika, że spośród XX zaproponowanych stylów wartości moralnych, cztery z nich, a mianowicie: styl VII - *wartość hedonizmu*, styl X - *wartość życia biernego*, styl XVI - *wartość mizantropii* oraz styl XX - *wartość cynizmu* - zostały całkowicie odrzucone przez badanych w trakcie wyboru *najistotniejszego stylu życia*. Ponadto jeszcze studenci rozpoczynający studia odrzucili styl XIII - *wartość cwaniactwa*, a studenci kończący studia - styl XII - *wartość życia eschatologicznego*. Dodać jeszcze należy, że analiza wyboru *pięciu stylów głównych* wykazała, że wszystkie powyżej wymienione style - poza jednostkowymi przypadkami - nie znalazły akceptacji wśród badanej populacji, poza stylem X - *wartość życia biernego*, który w obu typach wyborów (stylu najistotniejszego i stylów głównych) w ogóle

nie znalazł uznania wśród studentów kończących studia. *De facto* przeto, hierarchia wartości stylów głównych - z dwudziestu jeden możliwych - okrojona została przez badanych do szesnastu, ze stylem własnym włącznie.

Najwyższe uznanie ogółem wśród studentów uzyskał styl XXI - styl własny badanych (24,80 %), toteż w dalszej części rozważań ustosunkuję się do niego odrębnie.

Wracając do analizy treści tabeli 1 trzeba zwrócić uwagę, że kolejną lokatę w hierarchii wartości badanej młodzieży akademickiej - prawie równorzędną - zajął styl XVII - wartość miłości (24,00 %). Jego ranga jest prawie równorzędna ze stylem własnym badanych, a właściwie - jak z przeprowadzonych dyskusji wynika - w taki sposób przez nich pojmowana. Na dalszych pozycjach studenci uplasowali styl XV - wartość życia rodzinnego (8,70 %) i styl V - wartość autorytetu moralnego (7,70 %), a na piątym miejscu styl VI - wartość życia twórczego (5,80 %). Preferencje stylów wartości w ujęciu piramidalnym ilustrują ryc.3 i ryc.4.

Styl XVII (20,40 %) wartość miłości		Styl XXI (23,20 %) styl własny	
Styl V (7,60 %) wartość autorytetu moralnego		Styl XV (9,20 %) wartość życia rodzinnego	
Styl VI (6,20 %) wartość życia twórczego		Styl XIV (6,80 %) wartość życia aktywnego	
Styl I (4,00 %) wartość wygody i spokoju życia	Styl II (4,20 %) wartość społecznej aktywności	Styl IV (4,40 %) wartość władzy, prestżu	
Styl VIII (3,20 %) wartość patriotyzmu	Styl XI (3,60 %) wartość estetyki, piękna	Styl XIX (3,60 %) wartość profesjonalizmu	
Styl III (0,40 %) wartość konsumpcji	Styl IX (0,80 %) wartość oszczędności na „mieć”	Styl XVIII (1,20 %) wartość oportunistu	Styl XII (1,20 %) wartość życia eschato- logicznego

Ryc. 3. Piramida stylów wartości młodzieży akademickiej rozpoczynającej studia - wybór najistotniejszego stylu życia. Źródło: koncepcja własna

	Styl XXI (26,40 %) <i>styl własny</i>	Styl XVII (27,60 %) <i>wartość miłości</i>	
	Styl V (7,80 %) <i>wartość autorytetu moralnego</i>	Styl XV (8,20 %) <i>wartość życia rodzinnego</i>	
	Styl XIX (5,00 %) <i>wartość profesjonalizmu</i>	Styl VI (5,60 %) <i>wartość życia twórczego</i>	
	Styl XI (3,80 %) <i>wartość estetyki, piękna</i>	Styl VIII (4,40 %) <i>wartość patriotyzmu</i>	
Styl IX (1,60 %) <i>wartość oszczędności na „mieć”</i>	Styl III (1,60 %) <i>wartość konsumpcji</i>	Styl I (2,40 %) <i>wartość wygody i spokoju życia</i>	Styl XIV (2,40 %) <i>wartość życia aktywnego</i>
Styl II (0,80 %) <i>wartość społecznej aktywności</i>	Styl IV (0,80 %) <i>wartość władzy, prestiżu</i>	Styl XIII (0,80 %) <i>wartość cwaniactwa</i>	Styl XVIII (0,80 %) <i>wartość oportunistycznego</i>

Ryc.4. Piramida stylów wartości młodzieży akademickiej kończącej studia - wybór najistotniejszego stylu życia. Źródło: koncepcja własna

Okazuje się przeto, że preferencje wartości studentów rozpoczynających studia (ryc.3) - w odniesieniu do pięciu pierwszych lokat - pokrywają się z zestawieniem ogólnym wyboru *najistotniejszego stylu życia*, poza lokatą piątą, na której usytuowali oni styl XIV - *wartość życia aktywnego*, a nie styl VI - *wartość życia twórczego*, zajmujący to właśnie miejsce w klasyfikacji ogólnej i w hierarchii wartości studentów kończących studia (ryc.4). Tak więc hierarchia wartości w zakresie *najistotniejszego stylu życia* studentów kończących studia pokrywa się - poza lokatą pierwszą, którą zajmuje tu styl XVII - *wartość miłości* i drugą, którą stanowi styl XXI - *styl własny* (jakkolwiek różnica między nimi jest minimalna, wynosi bowiem zaledwie 1,20%) z ogólnym zestawieniem wyników badań, co ilustruje rycina 4.

Konstrukcja obu piramid jest przeto bardzo podobna. Każda z nich jest szesnastoelementowa i sześciopoziomowa z czteroelementową podstawą oraz dwuelementowym szczytem, jak również z poprzedzającym go dwuelementowym poziomem. Ponadto dwa szczytowe elementy dzieli od pozostałych dość znaczna różnica w zakresie liczby wskazań przez badanych. Nie jest to jednak identyczna architektura, bowiem piramidy różnią się pod względem liczby elementów w dwóch poziomach oraz zawartością treści elementów czterech poziomów, a ponadto liczba studentów w obu grupach wybierających poszczególne style wartości jest różna. Najmniejsze różnice dotyczą dwóch poziomów wartości. Poziom trzeci od góry (dwu-

elementowy) różni się jednym elementem - wspólna dla obu grup studentów jest *wartość życia twórczego* - styl VI, a obok niej figuruje *wartość profesjonalizmu* - styl XIX u studentów kończących studia i *wartość życia aktywnego* - styl XIV u studentów rozpoczynających je.

Największe różnice, w odniesieniu do obu grup badanych studentów wykazuje poziom czwarty i piąty piramid (licząc od góry) oraz ich cztero-elementowa podstawa. Wymienione poziomy różnią się nie tylko treścią, ale również liczbą elementów, co determinuje procentowy rozkład wyborów. I tak *wartość wygody i spokoju życia* - styl I, sytuuje się o jeden poziom wyżej w preferencjach studentów rozpoczynających studia, odczuwających zapewne burzliwość zmian, które kształtują ich nowy etap edukacyjny w szkole wyższej. Ponadto wśród studentów znajdujących się u progu kształcenia akademickiego - *wartość społecznej aktywności* - styl II, znajduje się o dwa poziomy wyżej niż u studentów znajdujących się „u wyjścia” z uczelni, którzy - jak się okazuje - w toku kolejnych lat studiów - zdążyli już „ostudzić” swój zapal uczestnictwa w życiu społecznym z racji przede wszystkim - jak twierdzą - prawie całkowitego zaabsorbowania się pisaniem pracy magisterskiej. Podobnie *wartość władzy i prestiżu* - styl IV, dla studentów kończących studia nie stanowi tak wysokiej rangi, jak dla dopiero rozpoczynających je - i już aspirujących w związku z tym do pełnienia stanowisk kierowniczych po ich ukończeniu - studentów pierwszego roku studiów. Za to *wartość profesjonalizmu* - styl XIX, usytuował się o dwa poziomy wyżej w piramidzie wartości studentów piątego roku studiów, bardziej - niż ich o kilka lat młodsi koledzy - doceniających rolę i znaczenie wiadomości oraz umiejętności zawodowych. Stanowi to - rzecz oczywista - naturalną orientację dla osób zamierzających wkrótce podjąć pracę zawodową. *Wartość estetyki, piękna* - styl XI oraz *wartość patriotyzmu* - styl VIII, dzieli różnica jednopoziomowa na korzyść studentów kończących studia. Natomiast *wartość życia aktywnego* - styl XIV, dzieli różnica dwóch poziomów, tym razem na korzyść studentów rozpoczynających studia, pełnych jeszcze zapału do działania i zapewne mniej „zmęczonych” niż ich starsi o kilka lat koledzy, którzy - jak się okazuje - o jeden poziom wyżej sytuują *wartość konsumpcji* - styl III i o tyle samo preferują *wartość oszczędności „na miec”* - styl IX, zbliżając się coraz bardziej do progu życia na własny rachunek i nie postrzegając - z tej racji - na wskroś pejoratywnie owego „wzbogacania się”. *Wartość oportunistów* - styl XVIII, sytuując się na najniższym poziomie w obu grupach studentów, różni się tylko niewielką liczbą wskazań.

Natomiast tylko jeden element sytuuje się jako odrębny dla studentów rozpoczynających studia - *wartość życia eschatologicznego* - styl XII, a dla studentów kończących studia - *wartość cwaniactwa* - styl XIII. Jednakże liczba wskazań studentów na poszczególne elementy podstawy piramid jest nie-

wielka. Są to właściwie jednostkowe wybory, przeto po wyłączeniu tych elementów z dalszej analizy, można by nawet orzec, że retoryka hierarchii wartości młodzieży akademickiej - poza stylem I - *wartość wygody i spokoju życia* w preferencjach studentów rozpoczynających studia, a w preferencjach studentów kończących edukację w szkole wyższej, oprócz wspomnianego stylu I oraz ewentualnie stylu III - *wartości konsumpcji*, w której współczesność - odchodząc od jednoznacznie pejoratywnego wymiaru - dostrzega także „mechanizm kreowania tożsamości” (por. M. Krajewski 1997, s. 18) - generalnie rzecz ujmując, nie powinna budzić większych zastrzeżeń. Pozostaje przeto jeszcze - jak już powyżej wspomniałam - kwestia dokładniejszej analizy stylu XXI, czyli *stylu własnego* badanych.

Przedtem jeszcze należy dodać, że dokładna analiza wyników badań wykazała, iż różnice w zakresie preferencji wyboru wartości moralnych wśród studentów rozpoczynających studia i kończących je w ciągu całego okresu badań okazały się bardzo nieznaczne, toteż nie ma tu specjalnej potrzeby wykazywania dynamiki zmian w tym zakresie. Słuszniejszym zatem wydaje się skupienie większej uwagi na analizie treści wypowiedzi studentów, zwłaszcza w aspekcie wyłonienia tych stylów wartości, które mogą stanowić podstawę doświadczenia przez młodzież akademicką wartości samej siebie i zarazem dzięki temu doświadczenia innych wartości w szkole wyższej.

Wybór *pięciu głównych stylów życia* przez badanych zestawiono w tabeli 2. Generalnie rzecz ujmując można stwierdzić, że preferencje młodzieży akademickiej w zakresie wyboru *najistotniejszego stylu życia* oraz wyboru *pięciu stylów głównych* nie wykazują istotnych różnic, czego dowodzi porównanie danych ujętych w tabelach 1 i 2.

Wyniki ujęte w tabeli 2. można poddać dokładniejszym rozważaniom, na przykład analizując wiązki stylów głównych i stylu najważniejszego. Jednakże z racji powziętego celu niniejszej rozprawy nie wydaje się to konieczne, pozostając bowiem już na etapie analizy wyników badań, można wyselekcjonować te wartości, które stanowić będą przedmiot odrębnych rozważań.

Umożliwi realizację tego zadania także skrupulatne rozpatrzenie retoryki *stylu własnego* - XXI badanych, w tym rozważenie treści opisu stylu własnego przez młodzież akademicką. Jednakże dokładna analiza wyników badań wykazała, że na 215 studentów pierwszego roku studiów i 210 studentów piątego roku studiów, wskazujących na najistotniejszy styl XXI - *styl własny*, prawie połowa badanych obu grup nie dokonała opisu tego stylu, toteż - jak się wydaje - można odczytać jego sens jedynie poprzez analizę kompozycji stylów głównych, na które studenci wskazywali, uznając zarazem, że ów melanż różnych stylów tworzy ich najważniejszy - *własny styl*.

Tabela 2. Preferencje młodzieży studenckiej wobec wartości moralnych - wybór pięciu głównych stylów życia (w %)

Styl życia - wartości -	Studenci					
	I roku		V roku		razem	
	ranga	N = 250	ranga	N = 250	ranga	N = 500
1	2	3	4	5	6	7
I	13	1,68	10	3,20	12	2,44
II	11	3,20	11	2,80	10	3,00
III	12	2,32	14	1,76	13	2,04
IV	15	1,36	12	2,56	14	1,96
V	3	10,64	2	11,20	2	10,92
VI	4	8,72	4	10,56	4	9,64
VII	17	1,20	19	0,24	18	0,72
VIII	9	4,80	8	4,88	9	4,84
IX	15	1,36	15	1,60	15	1,48
X	19	0,48	0	0	20	0,24
XI	6	7,60	6	9,60	6	8,60
XII	10	3,92	13	2,00	11	2,96
XIII	14	1,44	17	0,80	17	1,12
XIV	8	4,96	7	5,20	8	5,08
XV	2	11,12	3	10,64	3	10,88
XVI	16	1,28	20	20,16	18	0,72
XVII	5	8,40	5	10,00	5	9,20
XVIII	14	1,44	16	1,36	16	1,40
XIX	7	6,00	9	4,24	7	5,12
XX	18	0,88	18	0,40	19	0,64
XXI	1	17,20	1	16,80	1	17,00
Ogółem		100,00		100,00		100,00

Wartości przedstawione w kolumnie 7 są wartościami średnimi

W tabeli 3. i na wykresie 1. ujęto tylko te style główne, które według tej części badanych stanowią melanż ich stylu najistotniejszego (100 osób pierwszego roku studiów i 90 osób piątego roku studiów).

Oprócz pięciu stylów głównych tabela 3. i wykres 1. zawierają sześć kategorii stylu własnego (poz. 6-11 w tabeli oraz na wykresie).

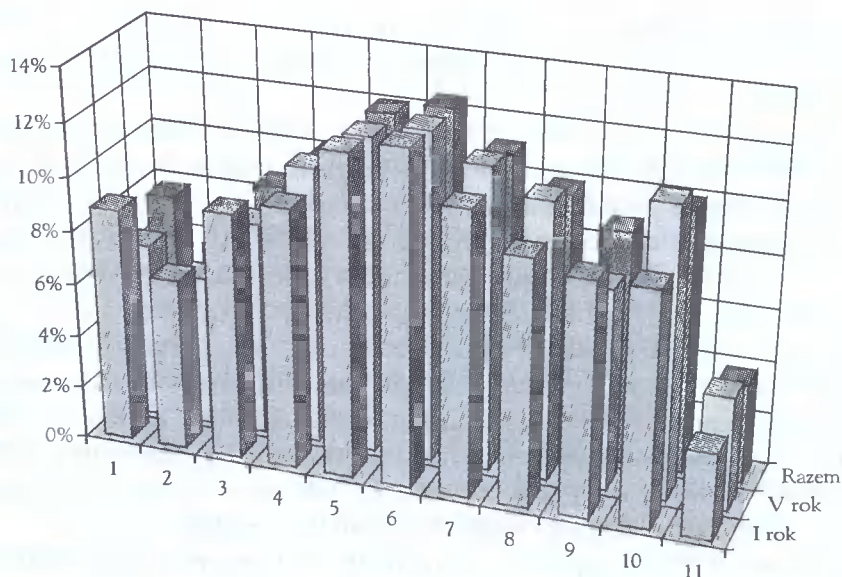
Tabela 3. Retoryka najistotniejszego stylu XXI - stylu własnego (w %)

Lp.	Styl życia - wartości -	Studenci					
		I roku		V roku		razem	
		ranga	N = 215	ranga	N = 210	ranga	N = 425
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Wartość autorytetu moralnego	6	8,83	8	6,66	8	7,74
2	Wartość życia twórczego	8	6,51	9	5,71	9	6,11
3	Wartość estetyki, piękna	5	9,30	6	8,10	6	8,70
4	Wartość życia rodzinnego	4	9,80	5	10,47	4	10,13
5	Wartość miłości	2	12,10	2	11,90	2	12,00
6	Wartość wszechstronnego doskonalenia siebie	1	12,55	1	12,40	1	12,47
7	Wartość rozsądku i dążenia do mądrości	3	10,70	3	11,42	3	11,06
8	Wartość życia w zgodzie z samym sobą	5	9,30	5	10,47	5	9,90
9	Wartość radości życia - pełni życia	6	8,83	7	7,61	7	8,22
10	Wartość poczucia wolności i niezależności	6	8,83	4	10,96	5	9,90
11	Wartość poczucia odpowiedzialności	7	3,25	10	4,30	10	3,77

Wartości przedstawione w kolumnie 8 są wartościami średnimi

Z powyższego zestawienia wynika, że stylowi własnemu najczęściej przypisane zostały jako style główne, według przyjętej przez studentów hierarchii: styl XVII - wartość miłości, styl XV - wartość życia rodzinnego, styl XI - wartość estetyki, piękna, styl V - wartość autorytetu moralnego oraz styl VI - wartość życia twórczego.

Pozostałe osoby wskazujące na najistotniejszy styl własny (115 studentów rozpoczynających studia i 120 studentów kończących je) zgodnie z poleceniem zawartym w teście - dokonały opisu swego stylu. Umożliwiło to ujęcie w tabeli 3. i na wykresie 1. kategoryzacji tych opisów.



- | | |
|----------------------------------|---|
| 1 - wartość autorytetu moralnego | 6 - wartość wszechstronnego doskonalenia siebie |
| 2 - wartość życia twórczego | 7 - wartość rozsądku i dążenia do mądrości |
| 3 - wartość estetyki, piękna | 8 - wartość życia w zgodzie z samym sobą |
| 4 - wartość życia rodzinnego | 9 - wartość radości życia – pełni życia |
| 5 - wartość miłości | 10 - wartość poczucia wolności i niezależności |
| | 11 - wartość poczucia odpowiedzialności |

Wykres 1. Retoryka najistotniejszego stylu XXI - stylu własnego badanych.

Źródło: opracowanie własne

Wynika z nich, że najczęściej badanych (12,47%) określiło preferowany przez siebie styl życia jako *wartość wszechstronnego doskonalenia siebie*. Nieco mniej badanych (11,06%) preferuje *wartość rozsądku i dochodzenia do mądrości życia*, a następnie - *wartość poczucia wolności i niezależności* (9,90%) równorzędnie z *wartością życia w zgodzie z samym sobą* (9,90%), co również można odczytywać jako swoistą odmianę poczucia wolności i niezależności. Prawie tyle samo osób preferuje *wartość radości życia/pełni życia* (8,22%), a najmniej *wartość poczucia odpowiedzialności* (3,77%). Wartościom tym - jak się zdaje - można przypisać szczególne znaczenie w życiu badanych, jako że nie tylko wskazali oni na nie jako własne, ale ponadto opisali je, kreatywnie wychodząc poza propozycje ujęte w zaproponowanym teście. Przeto - jak mierniam - można uznać te preferencje za wysoce zinternalizowane, za wartości osobiste w znaczącym stopniu uznawane bądź przestrzegane w życiu badanych, tudzież postrzegać je jako wartości, do których młodzież akademicka aspiruje przede wszystkim. Biorąc pod uwagę wymienione aspekty uznałam, że większość

z tych wartości - jak również i te, które znajdują się na szczycie piramid wartości studentów - powinny być przedmiotem odrębnych dociekań w dalszej części pracy.

Warto wszakże dodać jeszcze, że poglądy na temat procesu wartościowania ludzi są bardzo zróżnicowane. Na przykład uznaje się, że na kształtowanie się wartości jednostek mają wpływ mity, iluzje, aberracje poznawcze oraz rozmaite inklinacje (por. J. Czapiński 1985). Albo sądzi się, że hierarchia indywidualnych wartości odzwierciedla historię życia człowieka (por. J. Koziński 1995 (a), s. 222). Trzeba zapewne po trosze przyznawać rację tym koncepcjom mając zarazem na uwadze i to, że własne i/lub innych preferencje wartości skłaniają do refleksji, czasami stanowią podstawę do wyróżniania określonych kategorii ludzi. Według jednej z takich typologii (Ibidem, s. 223-225) wielu współczesnych ludzi akceptuje *dionizyjską hierarchię wartości*, czyli najwyżej ceni takie dobra, jak konsumpcja, komfort czy wygodne życie, dążąc do pełni radości i satysfakcji ze swego istnienia.

Obok *wartości dionizyjskich* - zdaniem Autora tej typologii - działanie wielu współczesnych ludzi regulują *wartości heraklesowe*, to znaczy takie, których podstawę stanowi dążenie do zdobycia władzy i sławy.

Z kolei do preferencji znacznie mniej powszechnych wśród ludzi współczesnych Autor ten zalicza *wartości prometejskie*, a więc te, które głównie z racji zabarwienia altruistycznego i prospołecznego, dodają „ciepła codzienności”. Najwyższą wartością osobistą przedstawia tu walka ze złem, cierpieniem, okrucieństwem.

W podobnym wymiarze - zdaniem Autora - sytuują się *wartości apollińskie*, charakteryzujące tych ludzi, którzy najwyższe znaczenie przypisują twórczości, poznawaniu świata, rozwojowi nauki i sztuki. Dla tych wartości J. Koziński kreuje wspaniałą przyszłość. O pozostałych perspektywnie nie wypowiada się.

Ostatnia z wytypowanych przez Autora kategorii, to *wartości sokratyczne*, reprezentowane przez ludzi ciągle samodoskonalących się, pragnących poznawać i rozumieć samych siebie, dopatrujących się w tym najwyższego dobra.

Kończąc rozważania na ten temat, Autor zastrzega się, że nie ma przepaści między hierarchią apollińską i sokratyczną, a ponadto istnieje prawdopodobieństwo rzadkiego występowania poszczególnych kategorii ludzi w czystej postaci.

Wyniki badań bydgoskiej młodzieży akademickiej - generalnie rzecz ujmując - nie są zbieżne z tymi spostrzeżeniami. Otóż zarówno wartości dionizyjskie i heraklesowe nie sytuują się na szczytach hierarchii wartości studentów. Natomiast bardziej preferowane są przez badanych wartości apollińskie i prometejskie, jeśli włączy się w ich spektrum wartość życia ro-

dzinnego. Ponadto należałoby - pozostając w przyjętej przez Autora konwencji - poszerzyć tę typologię o *wartości erotyczne* z racji przypisanej przez badaną młodzież akademicką wysokiej preferencji wartości miłości w różnych jej odmianach oraz o *wartości ideowe*, biorąc pod uwagę wartość *autorytetu moralnego*, która też zajmuje jedną z głównych lokat w hierarchii wartości badanych czy *wartość życia eschatologicznego*, sytuującą się u podstawy jednej z piramid wartości studentów.

Podsumowując wyniki badań, trzeba skonstatować, że nie potwierdziła się w całej rozciągłości „trwała” od lat hierarchia wartości młodzieży, z nieodłączną wartością rodziny na samym szczycie piramidy wartości (por. CBOS 1992-1996; M. Kozakiewicz 1993, s. 89-97). Na przykład przeprowadzone badania młodzieży studenckiej Poznania w latach 1978 i 1984/85 (por. J. Miluska, H. Bogacka 1987, s. 389-489) oraz Kielc w roku 1989 (I. Pufal-Struzik 1990, s. 3-12) zgodnie sytuują na pierwszym miejscu *wartość autorytetu moralnego*, a na drugim - *wartość miłości*. Natomiast młodzież studencka Lublina - w roku 1986/87 za *autorytetem moralnym* - na drugim miejscu stawia nie *wartość miłości*, lecz *wartość życia rodzinnego* (por. W. Socha 1988, s. 69-79). Z kolei inne badania młodzieży studenckiej Poznania, pod koniec lat siedemdziesiątych i na początku lat osiemdziesiątych wykazały, że preferuje ona właśnie *rodzinę*, *następnie zawód i pracę zawodową*, *towarzystwo i krąg przyjaciół*, *kulturę i sztukę* oraz *studia wyższe i uczelnię* (por. B. Bromberek 1988, s. 82-95). Analogiczne wyniki przyniosły badania studentów warszawskich (por. E. Przybyła-Piwko 1986, s. 144-163) i łódzkich, którzy *rodzinę* sytuują najwyżej w swej hierarchii wartości (por. I. Przybyłowska, K. Kistelski 1989, s. 143-180). Natomiast studenci Krakowa *życie rodzinne* stawiają za *wartością miłości*, która znajduje się na szczycie ich drabiny wartości (por. A. Rumiński 1992, s. 51-56).

Okazuje się przeto, że wyniki badań studentów bydgoskiej uczelni techniczno-rolniczej nawiązują raczej do wniosków określanych w literaturze przedmiotu jako **dominacja wartości „stabilizacyjno-osobistych”** wśród młodzieży (por. A. Jawłowska, B. Gotowski 1977; W. Adamski 1980, s. 147-167; A. Sułek 1983, s. 85-96) czy jako **„syndrom stabilizacyjno-afiliacyjny”** (por. J. Jerschina 1986, s. 7-16), bądź też jako **„model wartości rodzinno-stabilizacyjnych”** (por. G. Lindenberg 1989, s. 201-230), albo jako **„syndrom egzystencjalno-afiliacyjny”** (por. A. Kaleta 1988, s. 118; M. Mydlak 1986, s. 164-175).

Trzeba jeszcze dodać, że wnioski tego typu najczęściej stanowią podstawę do konstruowania negatywnych opinii na temat badanej populacji młodzieży, a niektóre przy okazji skłaniają do modelowania optymalnego wzorca preferencji wartości moralnych, do którego młodzież akademicka powinna - zdaniem ich autorów - aspirować, twierdzących na przykład, „iż

ideałem byłoby, aby młodzież studencka w systemie swoich wartości moralnych na pierwszych trzech miejscach sytuowała wartości następujące: wartość autorytetu moralnego, wartość pracy i wartość społecznej aktywności. Takie usytuowanie wartości byłoby zbieżne nie tylko z oczekiwaniami społecznymi, ale także z ogólnie formułowanymi celami wychowawczymi szkoły wyższej” (por. W. Socha 1988, s. 73).

Tymczasem jeden wzorzec optymalny - nie tylko zresztą dla młodzieży - nie może/nie powinien przecież istnieć, jako że moralności w żadnym razie nie da się upowszechnić w zunifikowanej postaci. Wiadomo, że każdy człowiek potrzebuje wielu wartości do swego istnienia oraz rozwoju. Wartości te nie są spetryfikowane i dane raz na zawsze, lecz wraz z rozwojem człowieka ulega zmianom ich treść, zakres, liczba, znaczenie, hierarchia. Ponadto okazuje się, że jest wiele wartości cennych i godziwych, stąd też trudno dokonać zhierarchizowania ich w jednym systemie w taki sposób, aby raz na zawsze jednemu obranemu celowi/ideałowi podporządkować wszelkie inne.

Nieprzeniknione bogactwo *universum* antroposfery aksjologicznej jest także przyczyną sprzeczności występujących w świecie wartości. Przeto wbrew niektórym poglądom (por. M. Reutt, 1992, s. 176) orzec - jak uznaję - trzeba, iż konfliktowość jest stanem naturalnym, zwłaszcza w tym otoczeniu, że psychika ludzka jest pełna sprzeczności, oscylując pomiędzy różnymi ambicjami i skłonnościami, dryfując pomiędzy zamiarami i pokusami, wybierając między wykluczającymi się realiami i marzeniami, tocząc walkę pomiędzy dominacją postaw „mieć”/„posiadać” i „być”/„istnieć” i na dodatek jeszcze - nie mając żadnej pewności, że dokonany wybór był/jest/będzie najlepszym/najkorzystniejszym spośród możliwych. Nic dziwnego więc, że konflikty/sprzeczności/skrajności - niezależnie od akceptacji bądź dezawuowania owego *status quo* - są nieodłącznym elementem życia (osąd, iż „Skrajności często mieszkają razem” spotykamy już u Arystotelesa w „Etyce Eudemejskiej” (III, 7), w postaci różnych konfiguracji powraca on także u M. de Montaigne'a w „Próbach”, również u B. Pascala w „Myślach”, tudzież u J.J. Rousseau w „Umowie społecznej”), skoro ludzie doświadczają, że wybory nie budzące wątpliwości należą do bezwzględnych wyjątków, a osoby stojące w obliczu konfliktu wartości mają zazwyczaj poczucie podejmowania bardzo trudnych, częstokroć dramatycznych przedsięwzięć. Zatem nie taki stan rzeczy - choć bywa on z natury swej wielce skomplikowany - zdaje się wzbudzać największy niepokój, lecz dla edukacji zwłaszcza wyzwaniem stanowią - jak sądzę - fakty, świadczące o deformacji/godzeniu dobra i zła, takie jak na przykład łączenie miłości z agresją (por. E. Fromm 1996 (b)).

Oczywiście, nikt rozumny nie powinien być zwolniony z indywidualnego zadania dokonywania aksjologicznych wyborów, nawet w aspekcie po-

noszenia wielkich kosztów tej transakcji. Jednakże można by nawet rzec, że nie tyle niepokojące są przejawy niedoskonałości młodzieży akademickiej, co wskazywanie jej konkretnych prób/sposobów dążenia do ideałów, które to sposoby na dodatek zwykle wiodą paradoksalnie do ich zaprzepaszczenia. Przeto uważam, że **kreowanie wzorca aksjologicznego jest bardziej gwałtem na wartościach niż ich uszlachetnianiem/wspomaganiem. Absolutyzacja wartości czy - inaczej mówiąc, maksymalizm moralny, nie tyle służy wartościom, co raczej sprzeniewierza się im, a arbitralność rozstrzygnięć konfliktu wartości zadaje im cios w samo sedno.**

Młodzież akademicka - tak jak każda zbiorowość społeczna - jest bardzo zróżnicowana i w żadnym razie nie przejawia skłonności do poddawania się unifikacji pod jakimkolwiek względem. Nie oznacza to bynajmniej, że ceniąc w swej hierarchii wartości przede wszystkim te z nich, które są *a natura* związane z wiekiem życia oraz z najbliższymi planami życiowymi, młodzież nie może być uznana za pozytywną część społeczeństwa. Analiza powyżej wskazywanej literatury przedmiotu dowodzi, że sytuowanie rodziny na szczycie piramidy wartości przez młodzież studencką jest powodem do niezadowolenia większości badaczy, a nawet stanowi podstawę do konstruowania paradoksalnych wniosków, na przykład: „Skoro znaczna część studentów nie angażuje się w studiowanie, nie identyfikuje się z uczelnią, to co stanowi dla nich alternatywę? Przede wszystkim rodzina i najbliższy krąg znajomych. Udane małżeństwo i wychowywanie dzieci to najczęściej uznawana wartość w badanej grupie studentów” {chodzi tu o studentów Uniwersytetu Łódzkiego - dop. U.O.} (K. Kistelski, I. Przybyłowska 1986, s. 91). A tymczasem okazuje się, że gwałtowny zwrot ku rodzinie jako naczelnej wartości życia społecznego od kilku lat pojawił się na Zachodzie (por. M. Warowicki 1993, s. 12-13). Jeśli tak, to przyznać trzeba, że polska młodzież studencka jest „bardziej na Zachodzie”, niż on sam, skoro od lat na najwyższych miejscach, a niekiedy nawet na samym szczycie swej hierarchii wartości, sytuuje właśnie wartość życia rodzinnego. A poza tym, czy człowiek preferujący w swej hierarchii wartości wyżej wartość życia rodzinnego niż na przykład wartość społecznej aktywności jest na pewno jednostką mniej „wartościową”? Czy takie porównania są w jakikolwiek sposób uprawnione? I czy istnieje taka pozytywna wartość (wyłączając nawet uznawaną/przestrzeganą przez kogoś/dla kogoś wartość idealną/transcendentalną), która może sobie rościć bezwzględne pretensje/prawo do wyłącznej i niekwestionowanej naczelności/nadrzędności w taki sposób, jakby żadne inne obok niej nie istniały albo wszystkie pozostałe bez wyjątku były gorsze od niej? Czy na przykład student preferujący wartość społecznej aktywności, ale zaniedbujący swe podstawowe powinności - także wobec najbliższej rodziny - jest na pewno bardziej pozytywną jednostką niż ten, który nie wyka-

zuje wielkiego zaangażowania społecznego z racji poświęcania gros swego czasu na studiowanie oraz na życie rodzinne, gdzie z różnych względów jest akurat najbardziej potrzebny?

Czy nie jest nadinterpretacją twierdzenie, że określony system wartości młodzieży studenckiej stanowi sprzeczność z wymogami społeczeństwa (por. W. Nowak, K. Ciżkowicz 1996, s. 67-78), skoro - jak dotąd - dokładnie nie wiadomo jeszcze w jakim kierunku konstytuowania się ono zdąża?

Lista tego typu wątpliwości ogniskujących wokół dychotomii aksjologicznej „sacrum” i „profanum” jest bardzo długa i zdaje się nie mieć końca. Być może przyczyna tego typu kontrowersji tkwi przede wszystkim w tym, że - jak dotąd - nie są jasne ani kryteria odróżniania wartości, ani nie dopracowano się wystarczająco precyzyjnych zasad ich klasyfikowania. Pod pojęciem „wartość” może ukrywać się bowiem zarówno ideał, jak i potrzeba, przeżycie czy po prostu cel.

Sygnalizując zaledwie te kwestie, pragnę jedynie zwrócić uwagę, że - łączywszy skrajnie negatywne preferencje w zakresie wartości, takie jak na przykład wartość cynizmu, wartość cwaniactwa, wartość oportunistów, wartość życia biernego czy nawet wartość hedonizmu - zdecydowana większość wartości badanej młodzieży akademickiej może stanowić podstawę do kreowania pozytywnych opinii na ten temat, a zwłaszcza może być przedmiotem osobowego rozwoju i doskonalenia się badanych. Każdy człowiek jest niepowtarzalną indywidualnością, jego system wartości również. Przeto uważam, że dopóki nie ma zadowalającego opisu wartości oraz jasnych kryteriów umożliwiających ich odróżnianie i klasyfikowanie, dopóty istnieć będą trudności w zakresie osiągania satysfakcjonujących rozstrzygnięć aksjologicznych, nie wspominając już o konstruowaniu nieuprawnionych konkretnych ustaleń/zaleceń dotyczących ludzkich zachowań. Tymczasem przedmiotem szczególnej uwagi w edukacji akademickiej powinna być - jak się zdaje - nie tyle sama hierarchia wartości młodzieży akademickiej, co sposób rozumienia, interpretowania oraz przestrzegania i urzeczywistniania wartości oraz kształcenie podmiotowych kompetencji studentów w tym zakresie.

2. DOŚWIADCZANIE WARTOŚCI SAMEGO SIEBIE W TOKU STUDIOWANIA

„Multa rogare, rogata tenere, retenta docere: Haec tria discipulum faciunt superare magistrum.”

[Pytać się o wiele rzeczy, wypytane zapamiętać, nauczyć się tego, co się zapamiętało: trzy te sprawy pozwalają uczniowi prześcignąć nauczyciela.]

J.A. Kameński: *Wielka dydaktyka*

„Najbardziej twórczym nauczycielem jest badacz (...) ten tylko zachęcić może do uczenia się, kto się jeszcze sam uczy.”

B. Suchodolski: *Badanie a nauczanie*

Studiowanie to jedno z pojęć pedagogiki szkoły wyższej, dyscypliny od lat pozostającej w okresie młodości. Trzeba bowiem przyznać, że do dziś niewiele straciły na swej aktualności słowa wypowiedziane przed laty na temat dydaktyki uniwersyteckiej, iż jest ona „*dyscypliną bardzo młodą, raczej torującą sobie drogę, niż mogącą zaprezentować gotowy już poważniejszy dorobek*” (W. Okoń 1971, s. 26), a następnie - po przeszło dwudziestu latach - odniesione do dydaktyki szkoły wyższej (por. W. Okoń 1993, s. 137).

Pomimo zintensyfikowania badań z zakresu szkolnictwa wyższego w różnych ośrodkach akademickich, pozostają jeszcze takie problemy, które z racji swej specyfiki i złożoności, niezbyt chętnie przyciągają uwagę badaczy. Do nich wypada zaliczyć kwestię doświadczenia wartości samej siebie przez młodzież akademicką w toku studiowania. Zagadnienie to wydaje się o tyle istotne, że jak się okazuje - „*w dydaktyce akademickiej uwidaczniają się najwyraźniej wszelkie niedomagania wpływów osobotwórczych oraz znamiona osiągnięć jednostkowych i zbiorowych*” (K. Wenta 1996, s. 47). Tymczasem z literatury przedmiotu wynika, że - jak dotąd - większe zainteresowanie aksjologiczne wzbudza raczej rezultat końcowy procesu studiowania - wykształcenie - niż droga prowadząca do osiągnięcia go oraz towarzyszące temu procesowi problemy, rozpatrywane zwłaszcza z perspektywy wartości.

W ostatnich latach podejmowano na przykład kwestie dotyczące wykształcenia i doświadczenia w związku z nim jakości życia (por. A. Zandecki 1996, s. 183-194), zajmowano się także relacją między wykształceniem a dobrostanem psychicznym człowieka (por. J. Czapiński 1995). Są to oczywiście bardzo ważne problemy, stanowiące inspirację do różnorodnych rozważań aksjologicznych. Jednakże bliższe problematyce studiowania jako war-

tości edukacyjnej są te eksploracje, które dotyczą aktywności intelektualnej studentów pierwszego roku studiów (por. K. Jaskot 1989) czy świadomości indywidualnego rozwoju studentów w toku kształcenia akademickiego (por. K. Jaskot 1994), jak również przeprowadzone studium pedagogiczne grup dziekańskich (por. K. Jaskot 1996). Bardzo istotne dla podjętych tu kwestii aksjologicznych okazują się rozważania na temat możliwości nabywania przez młodzież akademicką kompetencji autokreacyjnych (por. M. Dudzikowa 1994, s. 199-212).

Niemniej - jak sądzę - interesująca może okazać się kwestia, czy młodzież studencka - określając pojęcie „studiowanie” - eksponuje w swoich wypowiedziach te aspekty, które mogą stanowić podstawę do wnioskowania, iż w toku procesu studiowania doświadcza ona wartości samej siebie oraz innych wartości (por. U. Ostrowska - w druku).

Pojęcie *studiowanie* ma swój starożytny rodowód. Łacińskie *studeo ui* znaczy tyle, co „*starać się usilnie o co, przykładać się do czegoś, dążyć do czego, szukać czegoś, starać się o co, być czym stronnikiem, sprzyjać komu, wspierać kogo, uczyć się, przykładać do nauk*”; natomiast słowo pokrewne *studiosus* tłumaczone jest jako „*gorliwy, staranny, ubiegający się za czym, łaknący czego, miłośnik czego, przychylny, sprzyjający, zwolennik, chciwy wiedzy, uczony*” („Słownik łacińsko-polski” 1965, s. 474).

Współczesne określenia tego pojęcia zachowują jego rdzenne znaczenie i zwykle szczególną uwagę kierują na kwestię samodzielności studiujących, jako niezbędny warunek procesu studiowania, traktując przy tym ów proces jako wyższą formę uczenia się, jako specyficzną działalność intelektualną ludzi dojrzałych pod względem intelektualnym, w której decydującą rolę odgrywa postawa samodzielna, dochodzenie do prawdy przez samodzielne rozwiązywanie problemów, na przykład: „*Podstawę (...) studiów akademickich stanowi niewątpliwie s a m o d z i e l n a p r a c a* (podkr. Autora) *słuchaczów. Ona jest głównym warunkiem ich powodzenia. Wszystkie inne formy dydaktyczne, jakie się w szkole wyższej stosuje, mają na celu wprowadzenie do tej pracy, ułatwienie jej lub uzupełnienie. Jest ich trzy, a mianowicie: r a d a* (podkr. Autora) *udzielana słuchaczowi przez profesora, ć w i c z e n i a i s e m i n a r i a* (podkr. Autora), *wreszcie w y k ł a d y* (podkr. Autora).” (B. Nawroczyński 1957, s. 39); albo: „*Studiowanie polega na coraz pełniejszym wnikaniu w proces poznania naukowego i na przygotowaniu się do samodzielnego prowadzenia badań. Ma ono otwierać horyzonty umysłowe studenta* {podkr. - U.O.} (...). *Studiowanie wymaga samodzielności studenta, nie może sprowadzać się do przyjęcia określonego pensum wiedzy. Aby móc studiować, a z czasem prowadzić badania, trzeba przedtem rozwinąć i wycwiczyć swoje funkcje poznawcze, nauczyć się analizować zjawiska i dokonywać syntezy, opanowywać zasady postępowania przy rozwiązywaniu zadań i zagadnień; trzeba*

także przyswoić sobie pewien - często niemały - zasób gotowej wiedzy" (A. Molak 1973, s. 9).

Ekspozowana tu samodzielność studiowania nie oznacza - rzecz oczywista - zupełnej niezależności osoby studiującej od wpływów zewnętrznych, inspirujących, organizujących, kontrolujących i wspomagających nauczyciela akademickiego, choć wiadomo, że ów „punkt ciężkości” procesu edukacyjnego sytuuje się właśnie po stronie studenta.

Okazuje się wszakże, iż pojęcie *studiowanie* nie figuruje we wszystkich leksykonach, nawet *stricte* edukacyjnych, na przykład encyklopedia pedagogiczna (1993) w wykazie swoich haseł pominęła je. Natomiast słownik pedagogiczny - eksponując wskazaną powyżej samodzielność - definiuje *studiowanie* jako „uczenie się na poziomie wyższym - poczynając od pierwszych lat nauki w szkole wyższej - przy maksymalnym udziale własnej inicjatywy i samodzielności” (W. Okoń 1996, s. 196).

Tyle wybrane przykłady z piśmiennictwa. A jak ujmują tę kwestię studenci rozpoczynający studia i formalnie kończący edukację w szkole wyższej, a więc ci, którzy są bezpośrednimi uczestnikami i współtwórcami procesu studiowania, mogą zatem konstruować swoje określenie tego pojęcia w postaci wiedzy „gorącej”, bez zdystansowania się wszakże do zakresu jej problematyki i bez możliwości spojrzenia na wszystko z dłuższej perspektywy czasowej? Czego doświadczają oni sami - studenci narastającego okresu przełomu i czasu transformacji - studiując? Co preferują szczególnie, do czego aspirują? Jak sytuują - to, co aktualnie realizują - w swojej hierarchii wartości?

Na wstępie analizy wypowiedzi studentów trzeba stwierdzić, że treści określające to - bardzo bliskie nie tylko formalnie - pojęcie świadczą o tym, że zdecydowana większość młodzieży akademickiej - ponad wszelką wątpliwość - studiując, doświadczają wartości samej siebie. Nie oznacza to bynajmniej, że wszystkie wypowiedzi na ten temat przybrały postać całkowicie gloryfikującej formuły i że zostały pozbawione - tak charakterystycznej dla okresu wczesnej dorosłości - postawy krytycznej wobec tego wszystkiego, co bezpośrednio dotyczy osób w ten etap życia wkraczających. Spojrzenie młodzieży studenckiej na badaną kwestię, jak zresztą na wszystko, co wiąże się mniej lub bardziej bezpośrednio z jej *curriculum vitae*, okazało się dość wszechstronne i wnikliwe, a przy tym nie pozbawione uzasadnionego krytycyzmu, chociaż zarazem ubogie - poza nielicznymi wyjątkami - w konstruktywne elementy ewentualnego projektowania zmian w tym zakresie zwłaszcza, który poddawany został krytycznemu osądowi.

Zadanie studentów w toku badań polegało na określeniu pojęcia studiowanie, bez wszakże jakiegokolwiek dodatkowego ukierunkowania ich uwagi na aksjologiczną perspektywę ujęcia omawianego zagadnienia. Mi-

mo tego, zdecydowana większość badanych w taki właśnie sposób ów element antroposfery postrzegała. W rezultacie młodzież akademicka w wyniku sądów wartościujących, dla których podstawę stanowiła ważność, jaką przypisywała ona studiowaniu, eksponując wybrane przez siebie aspekty procesu edukacyjnego, w którym aktualnie uczestniczy, dokonywała jego ewaluacji. W świetle przeprowadzonej analizy materiałów badawczych można skonstatować, że wypowiedzi studentów oscylują pomiędzy postrzeganiem studiowania jako przyjętego dobrowolnie na siebie obowiązku, czasem pod wpływem innych, zwłaszcza rodziny, i/lub osób znaczących, a traktowaniem uczestnictwa w owym procesie jako naturalnego, zgodnie z zainteresowaniami i uzdolnieniami następstwa edukacyjnego, stanowiącego inwestycję w przyszłe swoje życie, co powinno odpowiednio - ich zdaniem - zaprocentować nie tylko z racji uzyskania dyplomu, ale głównie ze względu na wzbogacenie drogą wszechstronnego rozwoju swojej osobowości oraz w odniesieniu do konstruowania podstaw swojej „linii życia” na zdecydowanie wyższym standardzie od przeciętnego.

Wypowiedzi znacząco eksponują sposób widzenia badanej kwestii przez pryzmat młodzieżowego entuzjazmu, charakterystycznego dla okresu wczesnej dorosłości. Ponadto prawie wszystkie określenia przejawiają naturalną dla młodych ludzi ekspansję intelektualnego poznawania rzeczywistości, innych oraz samych siebie. Studia więc to przede wszystkim „*Okres dogłębnego zdobywania wiedzy i umiejętności zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i w sposób bardziej samodzielny niż w szkole średniej, to poznawanie nowego wspaniałego świata oraz bardzo ciekawych ludzi w celu lepszego zrozumienia wszystkiego, co nas otacza, a także w celu zapewnienia sobie godziwej przyszłości*” (studentka V roku studiów).

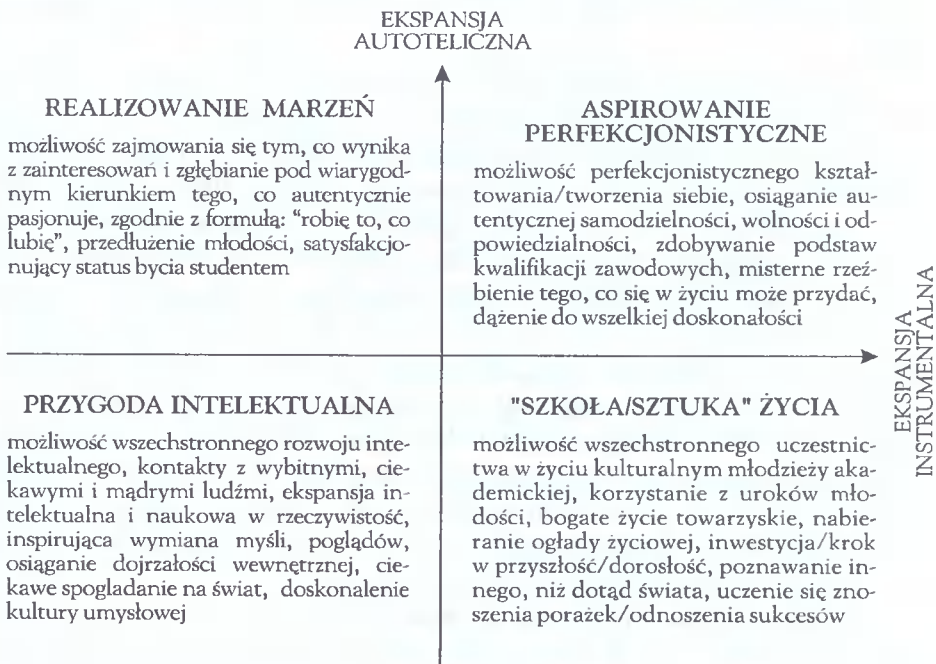
W podobny sposób pojmują studiowanie badani rozpoczynający studia, chociaż ich wypowiedzi inspirowane są bardziej oczekiwaniami i wyobrażeniami, niż przeżyciami, w początkowym okresie bowiem pobytu w uczelni niewiele jeszcze mogli doświadczyć. Tym niemniej sens ich wypowiedzi w sposób wyraźny wybiega także w przyszłość, skoro piszą, iż „*Studiowanie to pierwsze poważne zetknięcie się z samodzielnym zdobywaniem wiedzy i umiejętności na wybranym kierunku studiów pod kierunkiem wykładowców, w celu zdobycia wyższego wykształcenia i zapewnienia sobie odpowiedniej pozycji w życiu*” (studentka I roku studiów).

We wszystkich niemal wypowiedziach młodzieży akademickiej, znajdującej się na obu biegunach studiów, dominuje ekspozycja wieku młodzieżowego wraz z jej nieco pretensjonalną formułą, dotyczącą „przedłużenia sobie młodości”. Studenci apriorycznie twierdzą przy tym, bardzo daleko wybiegając w przyszłość, iż „*studia to najlepszy okres w życiu*” (student I roku studiów); albo nieco powątpiewająco, ale jednak z ostatecznym znamieniem

pewności, że „Jest to chyba najwspanialszy i najbardziej przyjemny okres w życiu człowieka, który każdy z nas na pewno będzie mile wspominał” (studentka V roku studiów).

Jawi się przeto kwestia, na jakich przesłankach badani konstruują te „hedonistyczne” wnioski. Co głównie wpływa na subiektywnie doświadczaną własną pomysłność młodzieży studiującej, na dobry stan/dobrostan ich życia (por. J. Czapinśki 1994, s. 12) w trakcie studiowania oraz perspektywnie rzecz ujmując *in spe*? Co powoduje pozytywną, afirmującą postawę wobec procesu studiowania, który to - zdaniem badanych - nie stanowi przecież pasma samych tylko sukcesów?

Analiza wypowiedzi studentów wskazuje, że spoglądając na rzeczywistość akademicką z perspektywy określania przez nich pojęcia *studiowanie* można wyodrębnić cztery jej główne płaszczyzny (ryc. 5.), które wyznaczają przecinające się współrzędne: horyzontalna, symbolizująca ekspansję instrumentalną oraz wertykalna, symbolizująca ekspansję autoteliczną studiujących w toku omawianego procesu.



Ryc.5. Podstawy doświadczania własnej pomysłności przez studiującą młodzież w jej własnej opinii. Źródło: koncepcja własna

Ze względu na to, że w świetle wypowiedzi badanych, płaszczyzny te wyznaczają podstawę konstruowania owego dobrostanu młodzieży studiującej, przeto wypada je kolejno omówić. Jedną z płaszczyzn wytycza przekonanie młodzieży akademickiej, iż jest ona w trakcie realizacji swych marzeń, niekiedy sięgających korzeniami nawet okresu dzieciństwa, a przy tym towarzyszy jej przekonanie, że zajmuje się ona tym, co naprawdę ją interesuje, zgłębiając/ogarniając to, co autentycznie angażuje człowieka, właśnie wtedy, kiedy on „robi to, co lubi”. Przy okazji studenci „przedłużają” sobie odwiecznie pragnienie ludzkości, a mianowicie, pozostawania jak najdłużej w okresie młodości, która „dodaje sił” wszystkiemu, dysponując ogromnymi możliwościami jednostki, jakich po przeminieciu tego czasu człowiek w ciągu swojego dalszego życia mieć już nie będzie. W niektórych wypowiedziach sygnalizowano to wprost, pisząc: *„Studia to moje marzenie z lat dziecinnych, to także życzenie moich rodziców, których nie lubię zawodzić”* (student I roku studiów); albo: *„Studiowanie przypada na najpiękniejszy okres w życiu człowieka. Mamy wtedy największą siłę i możliwości. Wszystko jest jeszcze przed nami. Dlatego towarzyszy nam żal, że to wszystko już się kończy, ale jednocześnie wiemy, że trzeba się wreszcie usamodzielnić”* (studentka V roku studiów).

Kolejny znaczący aspekt tego dobrostanu dotyczy możliwości - na które badani w swoich wypowiedziach wskazywali wielokrotnie - perfekcjonistycznego podejścia do kształtowania samych siebie, w tym zdobywania umiejętności zawodowych oraz osiągania takich zwłaszcza atrybutów, jak samodzielność, wolność i odpowiedzialność. Twierdzą oni bowiem, że *„Studia to najbardziej odpowiedni czas na usamodzielnianie się, na samodzielną pracę nad własną osobowością, nad swoim charakterem, na wyzwianie się spod ograniczeń, zwłaszcza rodziców, to również wolność wyborów, ale zarazem odpowiedzialność nie tylko za siebie, to na pewno poszerzanie swoich horyzontów umysłowych, nabywanie kwalifikacji zawodowych oraz nabieranie ogłady towarzyskiej”* (student V roku studiów). Dla części studentów, rozpoczynających kształcenie się na poziomie wyższym, studiowanie postrzegane jest jako *„zdobywanie nowych doświadczeń oraz wyzwanie, z którym trzeba się zmierzyć i które daje duże możliwości sprawdzenia siebie oraz w związku z tym duży stopień samozadowolenia”* (studentka I roku studiów).

Ów aspekt afirmujący wyznacza traktowanie okresu studiów - i to niezależnie od tego, czy się je właśnie rozpoczyna, czy akurat zdąża ku ich końcowi - jako wspaniałej przygody intelektualnej oraz życiowej. Czyli doświadczenie swojej pomysłowości część młodzieży akademickiej wspiera na dwóch płaszczyznach zarazem, chociaż niektórzy, przejawiając afirmującą postawę wobec studiowania, wskazywali tylko na znamienne dominującą jedną z powyżej wyodrębnionych płaszczyzn, eksponując albo intelektual-

na stronę procesu, albo ograniczając się li tylko do przygody życiowej. Badani piszą na ten temat, iż: „*Studiowanie to wspaniała ciekawa przygoda, bogate życie towarzyskie, poznawanie wielu interesujących, mądrych ludzi, to długie rozmowy, często na tematy naukowe, to także korzystanie z uroków młodości, to niezapomniane zabawy, obozy, wycieczki*” (studentka V roku). W nieco podobny sposób dostrzegają walory studiowania studenci rozpoczynający studia, skoro piszą, że: „*Studia to niezapomniana przygoda, to najlepszy sposób na przeżycie młodości. Trzeba tylko wiedzieć, kiedy się uczyć, a kiedy bawić, czyli trzeba umiejętnie godzić czas na naukę i rozrywkę, aby wszechstronnie rozwijać się pod względem fizycznym, psychicznym i intelektualnym*” (student I roku studiów).

W świetle analizy wypowiedzi badanych można wyłonić jeszcze jeden aspekt doświadczania przez studiujących dobrostanu, a mianowicie zorientowany prakseologicznie. Otóż dobro, którego doświadczają badani studiując, ma na celu - w ich pojęciu - korzyść praktyczną, która powinna służyć im przez całe ich życie. Dotyczy więc postrzegania studiów jako „szkoły życia” w bardzo szerokim tego wyrażenia znaczeniu. Przeto badani wyrażali przekonanie, iż „*Studiowanie to krok w dorosłe życie, to osobista satysfakcja i podniesienie swojego prestiżu, to nauka, jak radzić sobie w życiu w trudnych chwilach, w jaki sposób znosić porażki, to poznawanie własnych możliwości oraz uczenie się odważnego podejmowania decyzji, niekiedy ważących na całym życiu, bo to, co się robi na studiach, jest milowym krokiem do jutra, jest to płynne, łatwe wchodzenie w dorosłe, w pełni samodzielne życie, to szkoła i zarazem sztuka życia*” (student V roku studiów); albo: „*Z tego, co dotychczas doświadczyłam w tym krótkim czasie studiowania wnioskuję, że nie tylko będę przeżywać same porażki, ale chyba będę cieszyć się także sukcesami*” (studentka I roku studiów).

Symptomatyczne, że postrzeganie wszechstronności walorów okresu studiów przez zdecydowaną większość młodzieży studenckiej, rozpoczynającej kształcenie na poziomie wyższym, jest bardzo podobne do tego, które dostrzegali ich starsi oraz bogatsi o kilkuletnie doświadczenia w tym zakresie koledzy, o czym świadczy na przykład niniejsza wypowiedź: „*Studiowanie to nie tylko nauka, ale również życie studenckie, w którym uczy się wszystkiego i mile spędza czas ze znajomymi, to krok w przyszłość, który „rozjaśnia dorosłe przyszłe życie”, to szkoła i nauka życia na całe życie drogą zdobywania doświadczeń życiowych*” (studentka I roku studiów). Jeden ze studentów pierwszego roku studiów w taki oto patetyczny sposób wyraził swoje odczucia, dotyczące początku nowego etapu swej edukacyjnej drogi, z którą to zidentyfikował się bez reszty, a mianowicie stwierdził on, że: „*Studia są całym moim życiem*”.

Cytowane dotychczas wypowiedzi ponad wszelką wątpliwość dokumentują, iż badani studiując, doświadczają wartości samych siebie. W spo-

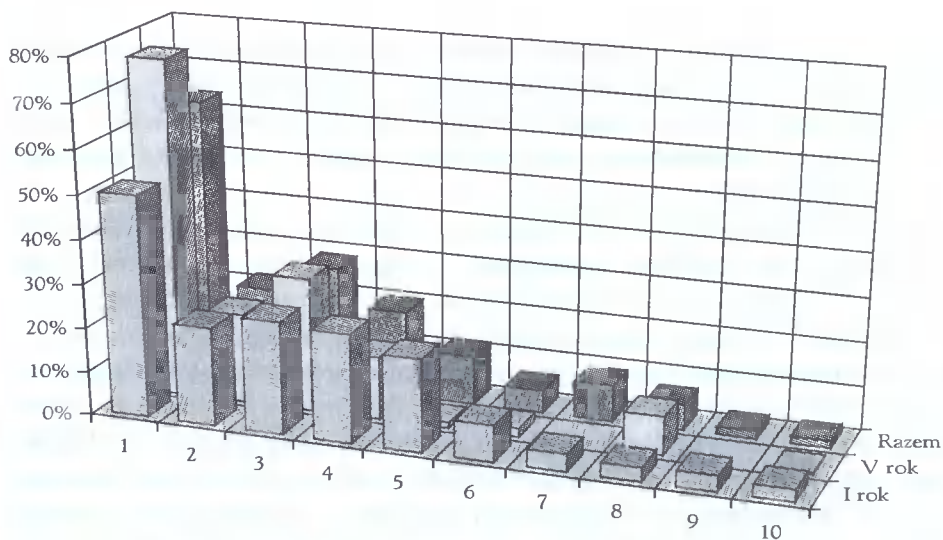
sób bardzo wyraźny internalizują oni niemal każdy znaczący aspekt procesu studiowania, który to na dodatek okazuje się niezwykle istotny nie tylko *hic et nunc*, lecz ma walory dalekosiężne, globalizujące, ogarniające „całe życie” badanych, wypełniając niemal bez reszty jego sens, skoro z takiej właśnie perspektywy i w takim rozległym horyzoncie gros młodzieży akademickiej konstruuje swoje wypowiedzi, co również ukazuje zestawienie tabelaryczne (tabela 4) oraz ilustruje wykres 2.

Tabela 4. Ewaluacja procesu studiowania przez młodzież akademicką (w %)

Lp.	Preferowane aspekty procesu studiowania	Studenci		
		I roku (N = 250)	V roku (N = 250)	razem (N = 500)
1	2	3	4	5
1	Własny rozwój intelektualny - przygoda intelektualna	32,00 50,40	52,00 76,40	42,00 63,40
2	Zdobywanie wyższego wykształcenia - przygotowanie do zawodu	10,40 22,40	10,00 20,40	10,20 21,40
3	„Szkoła życia”, przedłużenie młodości, interesująca przygoda życiowa	6,40 25,60	7,20 30,40	6,80 28,00
4	Satysfakcja i prestiż	8,00 24,80	3,60 14,40	5,80 19,60
5	Wyczerpująca praca i stress	12,00 21,20	0,40 1,20	6,20 11,20
6	Kombinatorstwo, ucieczka przed woj- skiem, cwaniactwo	8,00 8,40	2,00 2,00	5,00 5,20
7	Poz. 1 i 3	4,00	12,80	8,40
8	Poz. 1 i 2 i 3 i 4	3,20	8,80	6,00
9	Poz. 2 i 3 i 4 i 5	3,60	-	1,80
10	Poz. 1 i 3 i 4 i 5	2,80	0,40	1,60
11	Poz. 1 i 2 i 3	1,20	0,40	0,80
12	Poz. 1 i 2	1,20	0,80	1,00
13	Poz. 1 i 3 i 4	1,60	0,40	1,00
14	Poz. 1 i 2 i 4	1,20	0,40	0,80
15	Poz. 1 i 4	1,20	0,40	0,80
16	Poz. 3 i 4 i 5	1,20	0,40	0,80
17	Poz. 1 i 2 i 3 i 4 i 5	1,20	-	0,60
18	Poz. 1 i 3 i 4 i 6	0,40	-	0,20
19	Poz. 1 i 2 i 4 i 5	0,40	-	0,20
	Ogółem	100,00	100,00	100,00

Uwaga! Wytłuszczonym drukiem ujęto w tabeli % osób wskazujących na poszczególne aspekty procesu studiowania, uwzględniając także wskazania więcej niż jednoelementowe. Podobny sposób prezentowania danych zastosowano poniżej w tekście, omawiając wypowiedzi studentów.

Wartości przedstawione w kolumnie 5 są wartościami średnimi.



- | | |
|---|--|
| 1 - własny rozwój intelektualny
- przygoda intelektualna | 5 - wyczerpująca praca i stres |
| 2 - zdobywanie wyższego wykształcenia
- przygotowanie do zawodu | 6 - kombinatorstwo, ucieczka przed
wojskiem, cwaniactwo |
| 3 - „szkoła życia”, przedłużenie młodości,
interesująca przygoda życiowa | 7 - poz. 1 i 3 |
| 4 - satysfakcja i prestiż | 8 - poz. 1, 2, 3 i 4 |
| | 9 - poz. 2, 3, 4 i 5 |
| | 10 - poz. 1, 3, 4 i 5 |

Wykres 2. Ewaluacja procesu studiowania przez młodzież akademicką (rok I N = 250, rok V N = 250, razem N = 500). Źródło: opracowanie własne

Zestawienie wyników badań wskazuje, że najwięcej młodzieży akademickiej ogółem (63,40%), w tym więcej studentów kończących studia (76,40%) i mniej studentów rozpoczynających je (50,40%), pojmuje proces studiowania autotelicznie, przede wszystkim jako własny wszechstronny rozwój, głównie intelektualny, dzięki zwłaszcza poszerzaniu horyzontów umysłowych, pogłębianiu wiedzy, doskonaleniu kultury umysłowej oraz z racji szeroko pojętego poznawania w sposób naukowy siebie, innych, rzeczywistości.

W istocie swej edukacja na każdym poziomie, nie tylko akademickim, powinna zmierzać ku uznawaniu niepowtarzalnej indywidualności każdej edukującej się osoby. Wszelako nie jest to jeszcze aż tak powszechnie urzeczywistniany cel kształcenia akademickiego, chociażby z racji zbyt dużej liczby studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego, co - jak wiadomo - nie sprzyja indywidualizowaniu tego procesu. Pomimo tego stanu rzeczy, badani studenci uczelni techniczno-rolniczej najwyraźniej eksponują własną kreację, są nastawieni na wszechstronne wzbogacanie swej niepowtarzalnej osobowości, chcą wiedzieć oraz umieć więcej i lepiej. Niejako więc odcinają się w tenże sposób od eksponowanej przez wiele lat

dominującej zawodowej wartości wykształcenia akademickiego i niedoceniań jego ogólnorozwojowego znaczenia. Nic dziwnego przeto, że tak znacząco kierują swoją uwagę w stronę szeroko pojętej humanistycznej sfery wartości wykształcenia na poziomie wyższym, także realizowanego w uczelni zawodowej.

Wśród bogactwa treści wypowiedzi młodzieży akademickiej, pojawiały się i takie, które świadczą o wyłącznie instrumentalnym traktowaniu przez nią studiów. Około 10,00% studentów, zarówno rozpoczynających, jak i kończących studia, pojmują studiowanie jako przygotowywanie się do zawodu na poziomie wyższym - w ich przekonaniu - bowiem takie jest główne zadanie uczelni tego typu, w której podjęli studia. Ta część badanych twierdziła wprost, iż: „*Studia to bitwa o papierek, czyli uzyskiwanie dyplomu kosztem ogromnego wysiłku*” (student I roku studiów); lub: „*Studiowanie to okres wyjątkowej pracy, w którym bardzo konkretnie i dokładnie poznaję to, co będę robił w życiu*” (student V roku studiów); albo „*Studiowanie to nabieranie odpowiednich umiejętności i kwalifikacji, aby w przyszłości dobrze wykonywać swoją pracę i po prostu służyć innym swoją wiedzą, którą przyswaja się nie tylko dla siebie*” (studentka V roku studiów).

Zdobywanie wyższego wykształcenia w celu przygotowania się do zawodu, pojawiało się w wypowiedziach badanych także wraz z innymi eksponowanymi przez nich aspektami procesu studiowania, osiągając poziom ogółem 21,40%, w tym nieco więcej studentów - 22,40% rozpoczynających studia i 20,40% kończących edukację akademicką skłaniało się ku takiej optyce problemu. Zdaniem tej części studentów, oprócz innych walorów, na które wskazywali w swoich wypowiedziach, określając proces, w którym uczestniczą i jakich doświadczenia studiując, uczelnia powinna umożliwić im bardzo skrupulatne zdobycie kwalifikacji zawodowych, to znaczy na takim poziomie, aby w przyszłości mogli oni wykonywać jak najlepiej swój zawód.

W uczelni typu techniczno-rolniczego, studia w istocie przygotowują do zdobywania określonych kompetencji zawodowych. Ale ów instrumentalizm nie jest - jak się okazuje z wypowiedzi studentów - dla znacznej większości badanych dominujący i nie zawęża/ogranicza ich oczekiwań wobec uczelni. Oczywiście, należy zgodzić się z tymi, którzy w swoim pojęciu studiowania wskazali na oba aspekty (poz. 1 i 2 w tabeli 4), uznając, że absolwent uczelni powinien być nie tylko bogatszy duchowo oraz bardziej wszechstronny osobowościowo, lecz - zgodnie z profilem uczelni - także bardziej sprawny i przydatny zawodowo.

Jednakże szybkie tempo starzenia się wiedzy powoduje, iż szkolnictwo przygotowuje kadry raczej nie-do-końca określonych funkcji, które w przyszłości absolwenci będą pełnić (przewiduje się, że w XXI w. ludzie

będą zobligowani do trzykrotnego zmieniania swojego przygotowania zawodowego). Toteż bardziej przydatne okazuje się kształcenie ukierunkowane na orientację w zakresie struktur oraz kierunków rozwojowych wiedzy, zorientowane na umiejętne posługiwanie się tą wiedzą, która już jest, jak również *in spe* tą, która dopiero się kształtuje, powstaje. Ponadto jeszcze niezbędna jest - rzecz oczywista - umiejętność aktualizowania wyniesionej z uczelni wiedzy, czyli „na bieżąco” dopełnianie i odnawianie jej.

Przeto można skonstatować, że większość badanych wychodzi naprzeciw owym tendencjom, doświadczając przede wszystkim w trakcie studiowania własnego wszechstronnego rozwoju, z preferencją doświadczania intelektualnego, stwarzającego najbardziej właściwą podstawę do aktywnego uczestnictwa w edukacji ustawicznej (postuczelnianej). Taka filozofia edukacyjna jest zgodna ze znamieniem czasu, kiedy uznaje się, iż to właśnie kształcenie intelektu jest najbardziej uniwersalnym instrumentem rozwiązywania wszelkich problemów, w tym przygotowywania się na spotkanie z wiedzą jeszcze nie znaną i trudno przewidywalną, z którą absolwenci uczelni stykać się będą w okresie swojej pracy zawodowej. Toteż, jeśli w toku kształcenia akademickiego studenci zostaną bardziej ukierunkowani na wszechstronny rozwój, zwłaszcza w zakresie otwartości swoich możliwości poznawczych, interpretacyjnych oraz kreatywnych, to ich możliwości funkcjonowania w intensywnie zmieniającej się rzeczywistości po uzyskaniu dyplomu będą kształtować się - bez wątplenia - bardziej wiarygodnie i efektywnie z racji gotowości - na miarę potrzeb - uzupełniania/do-określania ukształtowanych w trakcie kształcenia akademickiego struktur poznawczych.

Niewielu badanych, bowiem 6,80%, pojmuje studiowanie wyłącznie jako „szkołę życia”, jako interesującą przygodę życiową, dzięki której można stawać się życiowo bardziej zaradnym, osiągnąć lepsze umiejętności skutecznego działania oraz osiągania założonych celów życiowych. Wskaźnik ten - jako towarzyszący także innym elementom studiowania - nabierając z tej racji nieco/zupełnie innej retoryki, wzrasta do ogółem 28,00%. Ta „szkoła życia” bowiem, obok innych eksponowanych przez młodzież akademicką aspektów studiowania, orientuje się wówczas bardziej na takie walory etyczne osobowości, jak odpowiedzialność, wrażliwość, godność oraz na walory intelektualne, takie jak samodzielne myślenie, mądrość, pasja badawcza, jak również na wartości dotyczące pracy, takie jak kompetencje zawodowe i twórcze podejście do zawodu. Należy - jak sądzę - przyjąć, iż jeśli pozapoznawcze motywy, takie jak na przykład chęć „przedłużenia” młodości oraz odsunięcie konieczności stabilizacji życiowej, nie zdominowały pozostałych celów studiowania, to owa „szkoła życia” stanowi bardzo istotny, a nawet nieodzowny aspekt kształcenia akademickiego.

Wszelako studiowanie to nie tylko wiedza, chociażby w najszerszym tego słowa znaczeniu. Wszakże uczelnia to znacznie więcej niż programowe kształcenie na poziomie wyższym. To także ukryty program *hidden curriculum*, który uczy tego wszystkiego, czego nie zdobywa się w toku zajęć, lecz dzięki przebywaniu w środowisku akademickim, bogatym w indywidualności (por. M.B. Ginsburg, R.T. Clift 1997, s. 97-127). W rzeczy samej uczelnia to miejsce szczególne, inspirujące i intrygujące, to specyficzna niepowtarzalna atmosfera, dzięki czemu każdy studiujący ma możliwości indywidualnego kształtowania oraz doświadczania wartości samego siebie i z tej właśnie racji może nabierać zdolności do doświadczania innych wartości. Niezależnie bowiem od procesu dydaktycznego, od stymulowania, od inspirowania, jak również motywowania czy premiowania studiujących, każdy z nich indywidualnie dokonuje ostatecznego „zsyntezowania” tego wszystkiego, co w trakcie studiowania może doświadczać i osiągać, wszystkiego - rzecz oczywista - na specyficzną miarę swoich możliwości i aspiracji. Przeto należy uznać, że i ta strona edukacji akademickiej - owa „szkoła życia” - jest tak samo znamienna jak intelektualna przygoda i że studiowanie bez niej nie stanowiłoby w pełni tego słowa procesu, który obejmuje swym zakresem. Świadczą o tym - bez wątpienia - cytowane powyżej wypowiedzi studentów.

Również niewielu badanych sprowadza studiowanie głównie do doświadczania satysfakcji z powodu bycia studentem oraz do płynącego z tego tytułu prestiżu (5,80% ogółem). Natomiast więcej osób (19,60%), w tym większość rozpoczynających studia (24,80%) oraz mniej kończących edukację na poziomie wyższym (14,40%) wskazuje na ten aspekt wespół z innymi, eksponowanymi przez młodzież akademicką walorami procesu studiowania, oczekując uznania środowiska oraz doświadczając wartości samego siebie z racji studenckiego statusu. Ta część badanych jest bowiem przekonana, iż zawdzięcza studiowaniu wyższy poziom intelektualny, większą ogładę towarzyską i w związku z tym uznaje, że *„Studiować naprawdę warto, ponieważ od tego bardzo wiele zależy w życiu, od tego zależy całe dalsze życie”* (student V roku studiów).

Dla 13,40% studentów rozpoczynających studia proces, w którym uczestniczą, jawi im się wyłącznie jako wyczerpująca praca oraz stres. Stres może stymulować działania i o tym studenci są przekonani, skoro pojawia się on kilkuwariantowo - i na ogół bez retuszu pejoratywnego - w ich wypowiedziach, obok doświadczanej przez studiujących przygody intelektualnej (21,20% w odniesieniu do studentów pierwszego roku studiów i 1,20% w przypadku studentów kończących edukację w szkole wyższej). Wszelako niewykluczone, iż stres może wpływać także destrukcyjnie i wyniszczająco. Tak właśnie pojmowany jest najczęściej, zwłaszcza wówczas, jeśli przekracza

indywidualny dla jednostki poziom wrażliwości osobowej. Jeżeli jednak jest on łączony z ponadludzką wyczerpującą pracą, to z pewnością nie sprzyja zanadto/w ogóle wszechstronnemu rozwojowi oraz doświadczaniu wartości samego siebie w trakcie studiowania. Jest to wszakże istotny problem *ad delibarandum*.

W najmniejszej grupie, wyłonionej w toku kategoryzacji wypowiedzi badanych na temat studiowania, ponad 5,00% ogółem, w tym 8,00% studentów rozpoczynających studia oraz 2,00% kończących edukację na poziomie wyższym, studiowanie pojmowane jest pejoratywnie jako zwykłe kombinatorstwo oraz „cwaniackie ustawianie się w życiu”, zwalniające przy okazji mężczyzn z obowiązku odbycia służby wojskowej. Są to jednostki, które przyznają się do tego, iż nie podjęły studiów w celu poszukiwania własnej tożsamości czy z racji dążenia do wszechstronnego rozwoju, lecz po to, aby - unikając służby wojskowej - jak najmniejszym wysiłkiem „przebrnąć” przez studia i uzyskać dyplom, skoro piszą, że „*Studiowanie to zespół czynności mających na celu osiągnięcie wymarzonego dokumentu kosztem najmniejszego wysiłku i bez konieczności odbywania służby wojskowej*” (student V roku studiów). Niektórzy wręcz - jak twierdzą - doświadczyli negatywnego wpływu studiów na osobowość, toteż zaledwie rozpoczęli edukację na poziomie wyższym, już doszli do „przewidującego” wniosku, że „*Studia uczą cwaniactwa oraz oszustwa (ściąganie). Można niewielkim wysiłkiem osiągać bardzo dużo, nawet dyplom*” (student I roku studiów).

Okazuje się, że takim sposobem mogło dobrnąć aż do „wyjścia z uczelni” 2,20% badanych, a 8,40% studentów „u wejścia do uczelni” zamierza w ten sposób „prześlizgiwać się” przez studia. Ta część studentów przeto nie aspiruje ku wartościom sprzyjającym ich rozwojowi w sensie waluacji społecznej oraz w optyce korzystnej indywidualnie, stanowi jednak element społeczności akademickiej i na dodatek jeszcze ma świadomość stanu rzeczy, jaki sama sobą reprezentuje. Badani ci oznajmili wprost, iż kosztem minimalizowania nakładów pracy zamierzają ukończyć studia - bowiem tak właśnie pojmują oni proces studiowania.

Postawa tej części badanych jest o tyle niepokojąca, że ukształtowana w okresie wczesnej dorosłości - znacząco będzie zapewne rzutować na jakość stosunku tych osób do kolejnych okresów ich życia, do pracy, do samych siebie i do innych ludzi, a także do uznawanych i przestrzeganych wartości (por. E.R. Hilgard 1968, s. 171 i nast.). Tymczasem już L.A. Seneka znacząco uświadamiał, że „*Educatio maximum diligentiam plurimumque profuturum desiderat: facile est enim teneros adhuc animos componere, difficulter reciduntur vita quae nobiscum creverunt.*” [Wychowanie wymaga jak największej dbałości i przelicznych zabiegów ze względu na przyszłość. Łatwo bo-

wiem kształtować jeszcze młode dusze, trudno natomiast ukrócić wady, które urosły wraz z nami.] (L.A. Seneka 1987, s. 86-87).

Z racji przyjętego przedmiotu badań, najbardziej interesujące są te wypowiedzi studentów, które w mniej lub bardziej bezpośredni sposób wskazują na podstawy doświadczania wartości samych siebie w toku studiowania. Można rzecz oczywista zastanawiać się, czy istniałaby szansa na doświadczanie wyodrębnionych tu elementów *universum* antroposfery aksjologicznej poza sferą edukacyjną na poziomie wyższym. W taki sam sposób zapewne repetycja okazałaby się niemożliwa. Otóż niektóre wypowiedzi badanych przekonują o tym dość jednoznacznie, na przykład: „*Na studiach poznałem zupełnie inny styl życia, zerwałem z dotychczasowymi starymi przyzwyczajeniami, nabrałem pewności siebie i miałem możliwości sprawdzania siebie w różnych sytuacjach, przebywając wśród bardzo ciekawych ludzi z różnych stron kraju i z różnych środowisk kulturowych, reprezentujących różne poglądy*” (student V roku studiów). Natłok owych „różności” symbolizuje zapewne istotę oderwania się ich autora od - o wiele mniej urozmaiconego lub bardziej monotonnego - życia przed podjęciem studiów, ale przede wszystkim powyższa wypowiedź wskazuje na rozległość znaczących zmian w osobowości studenta jako rezultatu jego uczestnictwa w edukacji akademickiej.

Wśród tych istotnych doświadczeń, pojawia się w wypowiedziach kilkakrotnie - wskazywana już wcześniej - kwestia wolności i odpowiedzialności studentów (wolność i odpowiedzialność jako wartości edukacyjne rozważane są w rozdziale piątym), na przykład: „*Na studiach mam poczucie wolności, mogę robić to, na co mam ochotę. Wyzwoliłam się spod rygorów szkoły podstawowej i średniej. Kiedy chciałam, chodziłam na wykłady ale jednocześnie pozostało we mnie poczucie odpowiedzialności za to, co robię, za swoje przyszłe życie*” (studentka V roku studiów). Albo wprost: „*Studia nauczyły mnie samodzielności i odpowiedzialności*” (studentka V roku studiów); lub w ujęciu procesualnym: „*Studia dają mi możliwość kształtowania świadomego i odpowiedzialnego rozwoju. Mam odczucie, jakbym stopniowo dojrzewał do odpowiedzialności za swoje postępowanie i w ogóle za siebie*” (student V roku studiów).

Motyw wyzwalanej odpowiedzialności i wolności w toku studiowania pojawiał się znacznie częściej w wypowiedziach studentów kończących studia, a tylko sporadycznie w wypowiedziach konstruowanych przez studentów rozpoczynających edukację w szkole wyższej. Z tego względu przytoczyłam kilka przykładów ilustrujących wypowiedzi abiturientów, ograniczając się w tym miejscu tylko do jednego przykładu studenta I roku studiów: „*Studiowanie daje mi wolność wyboru tego, czego chcę się uczyć, co mnie interesuje, co lubię i co sprawia mi przyjemność. Mam nieograniczone wprost możliwości, wszystko zależy przede wszystkim ode mnie i od moich chęci oraz od mojej odpowiedzialności*” (studentka I roku studiów).

Wśród argumentów na temat wolności i odpowiedzialności, pojawiały się znacznie mniej liczne przykłady, wskazujące na przeciwległy kraniec aksjologicznego ujęcia problemu, a mianowicie na ucieczkę od domu rodzinnego „w większy, ciekawy świat” albo od środowiska, z którego się pochodzi, ale również i od odpowiedzialności, jako że zdaniem niektórych badanych studia oddalają o kilka lat ponoszenie pełnego obowiązku utrzymywania siebie i swoich bliskich, czyli od życia już bez wsparcia innych i „na własny rachunek”. Niekiedy studia stanowią także/głównie schronienie - o czym już wspominałam powyżej - przed wojskiem dla mężczyzn. Dla kobiet natomiast - zdaniem niektórych badanych - stwarzają doskonałą okazję do „zdobycia” męża. Według innych z kolei, mogą też być najlepszym z możliwych sposobów na „przeczekanie” trudnego okresu transformacji oraz, ciągle dającego o sobie znać, bezrobocia. Ten ostatni argument pojawił się na początku lat dziewięćdziesiątych ze zdwojoną mocą, a następnie z każdym rokiem malał, aż do prawie zupełnego wyczerpania się pod koniec okresu prowadzenia badań włącznie.

Do tych zagadnień powrócę jeszcze kilkakrotnie, zwłaszcza w rozdziale piątym, który poświęcony został problematyce wolności i odpowiedzialności jako wartości edukacyjnych.

Podjmując ponownie zagadnienie doświadczania wartości samej siebie przez młodzież akademicką w toku studiowania, trzeba zwrócić uwagę na fakt zdobywania w trakcie kształcenia akademickiego przez studentów, zwłaszcza tych kończących studia - ich zdaniem - wysokiego poziomu umiejętności samokształceniowych, które to - jak już wskazywałam na wstępie rozważań niniejszego rozdziału - są *conditio sine qua non* tego procesu i które warunkują znamienne efektywne funkcjonowanie absolwentów uczelni w edukacji ustawicznej. Studenci twierdzą bowiem, że „*Studiowanie uczy zdobywania wiedzy w inny sposób niż w szkole średniej. Przede wszystkim jest w tym o wiele więcej mojej inicjatywy, a zakres materiału, jaki sobie przyswoję, zależy ode mnie. To ja decyduję, ile spędzę czasu w czytelni albo nad książkami w akademiku. Wiąże się to wszystko z egzekwowaniem od samej siebie większego wysiłku*” (studentka V roku studiów); albo: „*Studiowanie polega na samodzielnym wyszukiwaniu wiadomości z wielu różnych źródeł i na umiejętnym łączeniu tego wszystkiego w całość; to przebywanie całymi dniami w bibliotekach, przerzucanie stosów różnych, wielotomowych książek, roczników statystycznych, to analizowanie tych wiadomości i krytyczne ustosunkowanie się do nich. Dzięki studiowaniu zmiana ulega sposób nauki wyniesiony ze szkoły średniej. Studia są tylko ukierunkowane przez nauczycieli akademickich, którzy wspomagają nas w samodzielnej pracy, reszta to samokształcenie, ponieważ student sam powinien rozszerzać wiadomości we własnym zakresie, a nie ograniczać się tylko do wykładów, podręczników czy skryptów*” (studentka V roku studiów). Natomiast je-

den ze studentów rozpoczynających studia, istotę procesu w którym uczestniczy od niedawna, ujął w takiej oto lapidarnej formule: „*Studiowanie to chodzenie na wykłady i ćwiczenia, a potem uczenie się samemu w domu*”.

Można by przeto, nawiązując do prezentowanych w literaturze pedagogicznej prób klasyfikacji postaw studentów wobec nauki (por. B. Gołębiak 1980, s. 83-94), skonstatować, że wypowiedający się na temat samokształcenia, cytowani powyżej badani kończący edukację na poziomie wyższym, sytuują się na uszeregowanym kontinuum typów postaw - od *postawy minimalistycznej*, poprzez *postawę „szkolną”* i *postawę studiowania*, aż do *postawy badawczej* - najwyraźniej między dwiema ostatnimi z wymienionych. Oznacza to zatem, iż ta część badanych charakteryzuje się dość silną motywacją do nauki, przejawiając wyraźne pragnienie wiedzy i ujawniając stosunkowo rozległe oraz sprecyzowane zainteresowania, jak również odpowiednio wysoki poziom umiejętności samokształceniowych - o czym zresztą - jak na to wskazywałam powyżej - informowali wprost sami zainteresowani, jak na wyłonioną *postawę studiowania* przystało, ujawniając przy okazji tendencje do aspirowania w kierunku *postawy badawczej*. Ta ostatnia bowiem charakteryzuje się umiejętnością stawiania i rozwiązywania problemów naukowych, a także wysokim poziomem umiejętności analizy literatury naukowej oraz inicjatywą w zakresie podejmowania i włączania się do prac badawczych, a przy tym towarzyszy jej troska o dobry warsztat metodologiczny, co łącznie sprowadza się do pojmowania studiów jako intelektualnej przygody, zorientowanej emocjonalnie na pragnienie wiedzy oraz na dociekliwość poznawczą, przybierającą niekiedy nawet postać pasji badawczej.

O niektórych tego typu przejawach wspominałam już wcześniej, cytując charakterystyczne dla nich wypowiedzi młodzieży studenckiej. W tym miejscu natomiast przytoczę jeszcze jedną wypowiedź studenta kończącego studia, spoglądającego na proces studiowania przez pryzmat poetyckiej tradycji oraz skromności naukowej zarazem: „*Studiowanie jest szukaniem prawdy jasnego płomienia, nowych nieodkrytych dróg. Jest możliwością wzrostu intelektualnego i duchowego oraz uczy pokory wobec ogromu wiedzy, której niewielką częśćkę w trakcie studiów zdola się poznać*”. Wyraźnie pobrzmiwa w tej wypowiedzi ton poetyckiego przesłania A. Asnyka „*Do młodych*” przełomu ubiegłych stuleci, a zarazem nawiązuje ona do kształtowanej postawy współczesnego człowieka, który „*prawdziwie wykształcony pojmuje, że wiedza jego wobec tego, co on wiedzieć powinien, jest małym strumykiem wobec oceanu, małym kręgiem światła wobec niezmiernych ciemności. Prawdziwa więc wiedza prowadzi zawsze do skromności, a zarozumiałość stoi w odwrotnym stosunku do wiedzy*” (W. Biegański 1957, s. 96).

Godzi się w tym miejscu dodać, iż spośród tej właśnie grupy studiujących, corocznie rekrutują się potencjalni kandydaci do pracy w uczelni na stanowisku asystenta, a niektórzy z nich jeszcze w trakcie studiów odbywają staż asystencki. Po podjęciu pracy w uczelni, w stosunkowo niedługim czasie przystępują oni do dysertacji doktorskich. Osiągając wysoki poziom umiejętności samokształceniowych w trakcie studiów, wykazują przy tym emocjonalne zaangażowanie w ekspansję intelektualną oraz przejawiają zarazem zdolność do krytycznej oceny wiedzy, do jej naukowego zgłębiania/ogarniania, a nawet do twórczego współuczestnictwa w jej rozwoju, nie tracąc przy tym świadomości swoich możliwości, ale także i ograniczeń.

W przeciwieństwie do studentów rozpoczynających studia, znaczna część młodzieży akademickiej kończącej edukację w uczelni dochodziła do konstruktywnych wniosków na temat studiowania, na przykład: „Ograniczenie się do studiowania tylko obowiązkowego zakresu materiału nie gwarantuje sukcesu ani na studiach, ani w późniejszym życiu. Żeby osiągnąć sukces, trzeba dodatkowo wychodzić poza obowiązujący program studiów w indywidualnej i ciągłej pracy nad sobą” (student V roku studiów).

Studenci pierwszego roku studiów nie mają jeszcze tylu doświadczeń, aby *ex ante* mogli wyciągać aż tak trafne uogólnienia. Niemniej, nawet tak krótki okres studiów, jaki oni przebyli do momentu przeprowadzenia niniejszych badań, uświadomił im, iż „*Studiowanie, to zupełnie coś innego niż nauka w szkole średniej. Przed studiami niewiele się uczyłam, a teraz olbrzymi zakres materiału mobilizuje mnie do samodzielnej pracy*” (studentka I roku studiów). Okazuje się wszakże, że dość liczną grupę studentów pierwszego roku studiów najbardziej przeraża ogrom materiału, przez który muszą przebrnąć w stosunkowo krótkim czasie, toteż w ich odczuciu: „*Studiowanie to konieczność opanowania ogromnego materiału, nadawanego jakby przez szybki telegraf*” (student I roku studiów). Ponadto przesładuje ich przed pierwszą dla nich sesją widmo ciężkiej pracy i wielkiego wysiłku oraz związane z tym brzemie codziennej udręki, bez czego - w ich mniemaniu - w żaden sposób nie da się sprostać nawet podstawowym wymogom uczelnianej rzeczywistości. Towarzyszy im przy tym wszystkim paniczny strach przed zbliżającą się sesją, a nawet przed kolokwiami i zaliczeniami, których przedsmak już zdążyli poznać. Twierdzą więc, iż „*Studiowanie to ciągła walka w wielkim stresie, nawet jeśli dobrnę do końca sesji, to będzie ze mnie jeden wielki kłębek nerwów. Nie wiem, czy nadaję się na studia*” (studentka I roku studiów); albo „*Bardzo ciężko pracuję na swoją przyszłość. Życie toczy się od zaliczenia do zaliczenia. Dochodzę do wniosku, że studiowanie jest albo dla ludzi bardzo inteligentnych albo dla tych, którzy potrafią uczyć się kosztem wszystkiego, odmawiając sobie każdą przyjemność*” (student I roku studiów).

Z powyższych wypowiedzi emanuje bezradność i zagubienie studentów mających trudności z przebrnięciem przez okres adaptacyjny do środowiska uczelnianego. Zwłaszcza odmiennosć istoty procesów edukacyjnych w uczelni w porównaniu ze szkolnictwem średnim wymaga od osób rozpoczynających studia opanowania nowych, skutecznych metod pracy umysłowej (por. K. Jaskot 1996, s. 25-33). Okazuje się, iż część studentów nie potrafi sobie z tymi problemami poradzić i odczuwa je jako szok, zwłaszcza na początku okresu adaptacyjnego do akademickich warunków. Z badań wynika, że studenci rozpoczynający edukację na poziomie wyższym postrzegają uczelnianą rzeczywistość jako bardzo skomplikowany system o wysokim stopniu złożoności, o niezrozumiałych dla nich powiązaniach wielości i różnorodności struktur, zawierających specyficzne wzory życia i systemy wartości. Nawet lokalizacja licznych jednostek organizacyjnych uczelni i odszukiwanie ich w budynkach rozrzuconych po całym mieście okazuje się problemem. Niektórzy badani pokonują piętzące się trudności kosztem zdrowia, o czym zresztą informują wprost, pisząc: *„Na studiach można nabawić się wielu chorób oraz stracić dużo nerwów. Ciągłe trzeba się gdzieś spieszyć albo czegoś szukać, a nie zawsze można uzyskać od kogoś pomoc”* (studentka I roku studiów).

Niemniej kwestię stresogenną studiów - zwłaszcza w ich początkowej fazie - retrospektywnie sygnalizowali także niektórzy studenci kończący studia, twierdząc na przykład, iż *„Na pierwszych latach studiów stałam się bardziej nerwowa i do dziś z tym usiłuję walczyć, ale stres ciągle wkrada się w moje życie. Myślę, że uniknęłabym tego, gdybym na pierwszym roku studiów wiedziała, na czym naprawdę polega studiowanie. Teraz już wiem, ale jakim kosztem!”* (studentka V roku studiów). Istnieje przeto uzasadniona potrzeba wspomaganie studentów pierwszego roku studiów w procesie adaptacji do nowego środowiska akademickiego. Przytoczone wypowiedzi badanych mogą również kierować uwagę w stronę szkolnictwa średniego, na którym to także ciąży obowiązek wdrażania uczniów do racjonalnej pracy samokształceniowej. Niezależnie od tego - jak wiadomo - na każdym nauczycielu akademickim spoczywa powinność wprowadzania studentów w arkanum umiejętności dochodzenia do wiedzy (por. W. Okoń 1980, s. 19-34), jako że wysoki poziom umiejętności samokształceniowych jest elementarnym warunkiem autentycznego studiowania.

Okazuje się, iż jest to jeden z klasycznych już problemów, od lat aktualny i ciągle czekający na właściwe rozwiązanie przez uczelnie, skoro jego obecność jest aż tak drastycznie sygnalizowana przez studentów rozpoczynających studia. Zaiste, następstwa tego stanu rzeczy towarzyszą w różnym stopniu i zakresie studentom niemalże do końca ich pobytu w uczelni, jak również mogą rzutować na późniejsze ich życie, wymagające umiejętności

samokształceniowych w toku podejmowanej przez absolwentów uczelni edukacji ustawicznej.

Najbardziej intensywny okres zmian w zakresie osobowości studentów przypada na drugą fazę studiowania, to znaczy na trzeci i czwarty rok studiów (por. K. Jaskot 1994). Tymczasem niniejszymi badaniami objęto studentów znajdujących się w pierwszej fazie studiowania oraz w fazie trzeciej, w celu wyłonienia *differentia specifica* pomiędzy tymi dwiema fazami, a ściślej mówiąc, różnic postrzeganych przez pryzmat podejmowanej problematyki badawczej. Z wypowiedzi badanych wynika, iż studenci kończący studia z reguły nie spoglądają na swoją drogę edukacyjną w szkole wyższej etapowo/fazowo, lecz postrzegają ją jako nierozłączną całość, wyłączwszy jednak początkowy okres studiowania, który z reguły przysparza najwięcej i najbardziej dotkliwie odczuwalnych trudności prawie wszystkim rozpoczynającym edukację na poziomie wyższym. Świadczą o tym na przykład następujące wypowiedzi badanych: „*Studiowanie to bardzo ważny okres mojego życia, ponieważ wiele zrozumiałam, to znaczy jestem bardziej otwarta, nauczyłam się uczestnictwa w dialogu. Odkrywam cechy swojego charakteru, o których kiedyś w ogóle nie wiedziałam. Stałam się bardziej samodzielna i wiele rzeczy potrafię wykonywać znacznie łatwiej i sprawniej niż kiedyś*” (studentka V roku studiów); albo: „*Okres studiowania to ciągle odkrywanie czegoś nowego i przede wszystkim szansa sprawdzenia swoich zdolności, to najlepszy czas na samokontrolę zainteresowań oraz na kształtowanie wytrwałości, jak również na przygotowanie się do dorosłego, rozsądnego planowania życia na własny rachunek*” (studentka V roku studiów); lub: „*Przez wszystkie lata studiów (no, może z wyjątkiem pierwszego roku, a szczególnie pierwszego semestru!) bardzo cenny jest dla mnie kontakt ze środowiskiem studenckim, a zwłaszcza z nauczycielami akademickimi, co umożliwia mi wszechstronny rozwój i poszerzanie moich horyzontów umysłowych w podejmowanych dyskusjach, w toku wymieniania doświadczeń i spostrzeżeń. Czasami tylko samo obcowanie z wybitnymi ludźmi ma dla mnie bardzo ważne znaczenie*” (student V roku studiów).

Natomiast większość wypowiedzi studentów rozpoczynających studia z reguły miała charakter bardziej spontaniczny i była zorientowana raczej na wybrane fragmenty bogatej oraz wielowymiarowej rzeczywistości edukacji na poziomie wyższym. Na przykład: „*Studia dają mi możliwość zrozumienia samego siebie i swoich pragnień oraz stwarzają szansę kreowania i kształtowania osobowości*” (student I roku studiów); albo: „*Myszę, że na studiach będę miała możliwość sprawdzenia swojej wytrwałości i w ogóle samorealizacji za cenę walki ze swoimi słabościami i w celu poprawy swojego sposobu myślenia oraz rozwoju rozumności*” (studentka I roku studiów).

Chociaż trzeba przyznać, że już u „wejścia do uczelni”, niektórzy badani wykazywali tendencje globalizujące sens swoich wypowiedzi, na przy-

kład: „Imponuje mi wysoki stan wiedzy i inteligencji, dlatego na studiach czuję się dowartościowany i już na początku studiowania całkowicie zmienił się mój pogląd na różne sprawy” (student I roku studiów); lub: „Poznawanie życia na studiach jest wspaniałe, ponieważ można spoglądać na świat od strony nauki, a ja chciałabym wiedzieć wszystko” (studentka I roku studiów).

Wszelako niezwykle fascynujące jest to silne zaangażowanie młodzieży studenckiej w nowy etap życia, w który wkracza ona z ogromnym bagażem konstruktywnych oczekiwań, zwłaszcza w zakresie zgłębiania wiedzy, rozwoju zainteresowań, samodoskonalenia.

Rodzi się przeto kwestia wykorzystania oraz odpowiedniego ukierunkowania i wspomagania młodych ludzi deklarujących tak wielki potencjał intelektualny i emocjonalny.

Tymczasem, spośród tych elementów rzeczywistości akademickiej, które - zdaniem badanych kończących studia - przede wszystkim wymagają zmian, są nieaktualne treści programowe, w ich opinii przestarzałe i niekiedy nawet zbędne, toteż w rezultacie „zaśmiecające” ich pamięć niepotrzebnymi wiadomościami. W wypowiedziach studentów pojawił się także drugi - obok treści programowych - problem relacji podmiotów edukacyjnych: nauczyciel akademicki - student, który podejmuje w dalszych rozważaniach, powracając do niego kilkakrotnie w różnym kontekście, w kolejnych rozdziałach niniejszej rozprawy.

Zajmując się w tym miejscu na powrót kwestią programów studiów, trzeba jeszcze przedstawić krytyczne uwagi studentów kończących studia w odniesieniu do braku możliwości wybierania przez nich przedmiotów oraz osób prowadzących zajęcia, co - ich zdaniem - należy uznać za dość duży mankament kształcenia akademickiego, ponieważ taki stan rzeczy uniemożliwia pełny rozwój zainteresowań, jak również stymulowanie możliwości intelektualnych młodych zaangażowanych ludzi. Ów wybór powinien być pojmowany nie tylko w sferze przywileju, lecz raczej traktowany jako naturalny, konstruktywny obowiązek współkreowania własnej drogi edukacyjnej studiujących, chociażby poprzez dokonywanie przez nich selekcji pozytywnej spośród oferowanych przez uczelnię możliwości realizowania programu tych dyscyplin, które z racji projektowania przez nich planów życiowych i/lub preferowanych zainteresowań jawią się im priorytetowo. Wiadomo wszakże, że od kilku lat w niektórych większych uczelniach studenci mają już możliwości wyboru formy zakończenia studiów w trakcie ich trwania, jak również mogą wybierać jedną z wielu specjalności. Ponadto studiujący dysponują swobodą w zakresie tworzenia indywidualnego programu studiów, mają także możliwość dostosowywania do swoich indywidualnych predyspozycji i preferencji obciążeń w poszczególnych okresach zaliczeniowych. W rezultacie młodzież akademicka, stykając się z różnymi dro-

gami prowadzącymi do uzyskania dyplomu w różnorodnej i bogatej ofercie programowej, ma też możliwości realizacji programów interdyscyplinarnych oraz uczestniczenia w organizacji prac programowych, korzystając w tym wszystkim z określonego systemu informacji i doradztwa (por. A. Kraśniewski, J. Woźnicki 1995, s. 53-76). Wszelako okazuje się jednak, że **zwiększenie elastyczności i adaptacyjności systemu studiów** jest wielce złożonym przedsięwzięciem i - jak dotąd - nie ma wystarczających możliwości na jego upowszechnianie.

Trzeba jednak zwrócić uwagę na fakt, że problem treści programowych jest - jak wiadomo - bardzo złożony i ciągle aktualny, toteż zapewne nie rozwiązuje wystarczająco tej kwestii nawet elastyczność oraz adaptacyjność systemu studiów. W żadnej dyscyplinie nie sprowadza się on bowiem do prostej zależności - im się więcej studiuje i więcej umie oraz wie, tym lepszym zostaje się specjalistą/fachowcem/profesjonalistą. Rodzi się przeto istotny problem zarówno dla nauczycieli akademickich, jak i dla studentów, a mianowicie: **jak szczegółowe powinno być opanowanie istniejącej wiedzy w określonej dyscyplinie i w kontekście jakich treści programowych oraz przy pomocy jakich metod powinna ona być egzekwowana.**

Oczywistą pozostaje rzeczą, że *signum temporis* jest nadal umieć oraz wiedzieć niemało, a przy tym jeszcze najlepiej dysponować wiedzą racjonalną i rozległą oraz inspirującą i kreatywną zarazem, jako że ze wszech miar ważne/niezbędne okazuje się tak zwane „szerokie spojrzenie”, a więc orientacja w zakresie osiągnięć w innych dziedzinach niż ta, w której się aktualnie kształci/pracuje. Jednakże zasadność pytania o szczegółowość wiedzy pozostaje tym bardziej znamienna, że szybkość jej starzenia się jest dość znaczna. Jaką przeto należałoby przyjąć strategię, aby - nie przekreślając istoty studiowania, zwłaszcza rozwoju intelektualnego *studiosus* - zapewnić zarazem młodzieży akademickiej dobór aktualnej wiedzy odpowiednio wyselekcjonowanej i „wybiegającej w przyszłość” oraz dającej absolwentom kompetencje na miarę statusu wyższego wykształcenia przełomu wieków, jak również niepodważalne podstawy do ich dalszego, postuczelnianego auto-rozwoju. Stanowi to moim zdaniem odpowiedzialność edukacyjną najwyższej wagi, jako że życie u progu przełomu wieków jest rewolucyjnym okresem rozwoju wielu dyscyplin wiedzy, przeto żadna nauka nie może być ograniczana/zawężana do statycznego obrazu znanych faktów, a w taki właśnie sposób bywa ona z reguły zniekształcana przez edukacyjny filtr różnych szczebli. Oczywiście, naukowe fakty pozostaną faktami, tyle tylko, że część z nich straci swoją moc istotności z racji gwałtownego wzrostu wiedzy. Wszelako niezwykle trudno jest apriorycznie orzekać, które z tychże faktów powinny być obecne w programach edukacyjnych jako obligatoryjne, a które - jako fakultatywne oraz w jakim kontekście zakresowym należało-

by je ujmować. Ponad wszelką wątpliwość - jak się zdaje - pożądane byłyby częste konsultacje międzyuczelniane/międzynarodowe określonych specjalistów w zakresie negocjowania ustaleń szczególności akademickiej wiedzy programowej, jak również metod egzaminowania studentów w czasach gwałtownego rozwoju nauki, a także związanych nierozzerwalnie z tym kanonów dydaktyki akademickiej, która jeszcze ciągle - jak z wypowiedzi młodzieży akademickiej wynika - nosi znamiona „*pamięciowej mądrości konwencjonalnej*” (por. Z. Melosik 1995, s. 107), to znaczy procesu opartego na pamięciowym opanowywaniu - najczęściej gotowego - programowego materiału dostarczanego studentom w toku zajęć przez nauczycieli akademickich, w celu dokładnego przyswojenia go, a następnie wiernego odtworzenia na egzaminie/kolokwium/zaliczeniu.

Dotychczasowe rozważania nie prowadzą - rzecz oczywista - do założonego celu dalekosiężnej unifikacji edukacji akademickiej, lecz do uznania racji, że zachowując jej rozumną dyferencjalność, należy zapewnić zarazem jej aktualność, przydatność i porównywalność oraz najwyższą jakość w taki sposób, aby umożliwić studentom najwyższy stopień rozwoju i samorealizacji w całym bogactwie ich osobowości oraz odpowiednio do różnorodnych form angażowania się ich w ten proces.

Chociaż w odniesieniu do jakości sprawa nie przedstawia się również bezproblemowo, bowiem „*Jakość (...) wiesz, co to jest, a jednocześnie nie wiesz. To jest sprzeczność. Ale niektóre rzeczy są lepsze od innych, tzn. mają lepszą jakość. Ale gdy próbujesz powiedzieć, co to jest jakość, abstrahując od konkretnych rzeczy, to wszystko się rozmywa. Nie ma o czym mówić. Jeśli nie możesz stwierdzić, czym jest jakość, to skąd wiesz, co to jest i że to w ogóle istnieje? Jeśli nikt nie wie, co to jest, to z praktycznego punktu widzenia to nie istnieje. Ale z praktyki wiesz, że to istnieje. Na czym bowiem są oparte oceny? Dlaczego ludzie płaciliby fortunę za pewne rzeczy, a odrzucali inne? Bez wątplenia pewne rzeczy są lepsze od innych (...), ale co to jest «lepszość»? Kręcisz się w kółko i nie znajdujesz wyjścia z sytuacji. Co do diabła z tą jakością? Co to jest?*” (R. Pirsing 1974, cyt. za E. Wnuk-Lipińska 1995, s. 39).

Dyskutowany problem jakości w edukacji akademickiej pozostaje - jako otwarty - do rozwiązania, a tymczasem młodzież akademicka w swoich wypowiedziach wyraża tęsknotę za takim studiowaniem, które „*w pełnym tego słowa znaczeniu wiąże się ze starożytnymi filozofami i ich uczniami, którzy na zasadzie rozumowego podejścia zgłębiali prawdy wiedzy i życia*” (student V roku studiów).

Nie jest to wbrew pozorom ucieczka w odległą przeszłość przed skomplikowanym natłokiem trudnych do rozwiązania - nie tylko edukacyjnych - problemów naszych czasów. Myślę, że można dopatrywać się w te-

go typu wypowiedziach raczej próby odciążenia się studentów od nieefektywnego kanonu dydaktycznego, który bardziej preferuje przyswajanie gotowych wiadomości niż inspiruje twórczo oraz wspomaga innowacyjnie, który bardziej opanowany jest idea tak zwanego „przerabiania” materiału/programu niż przygotowania studiujących do autentycznego studiowania oraz wprowadzania ich w nieskończenie bogaty świat problemów naukowych, a także podejmowania prób różnorodnych sposobów ich rozwiązywania. Ponadto jeszcze warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, iż potrzebę kontaktu intelektualnego z myślą Arystotelesa, Platona oraz ich następców dostrzega się także w amerykańskim szkolnictwie wyższym, dopatrując się przyczyn upadku, zwłaszcza uniwersytetów, głównie w tym deficycie (por. A. Bloom 1997). Wszelako nie może dziwić fakt, że ten transmisyjno-reproduktywny charakter podawania gotowej wiedzy do biernego zapamiętania i wiernego odtworzenia jej na egzaminie (por. M. Dudzikowa 1991, s. 135-147) nie spotyka się z akceptacją młodych, nie tylko twórczo nastawionych do życia, ludzi. A tymczasem okazuje się, że nauczyciel akademicki z reguły postrzega uczelnianą rzeczywistość dydaktyczną w znacznie optymistyczniejszym świetle niż student, jakoby nie dostrzegając tak wyraziście jak studium pod jego kierunkiem potrzeb wprowadzania zmian (por. A.A. Kotusiewicz 1989).

Być może taki stan rzeczy jest przede wszystkim rezultatem ich własnej drogi edukacyjnej, jako że *„Nauczyciele bowiem byli i są przygotowywani w szkołach wyższych według tego samego modelu przekazywania gotowej wiedzy. Najczęściej nie znają równorzędnych teorii dyskutowanych we współczesnej żywej nauce, nie są wprowadzani w metody „produkcji” i dystrybucji wiedzy, w tryb warsztatu samodzielnej pracy umysłowej, poszukiwawczej i badawczej”* (Z. Kwieciński 1995 (h), s. 269).

Tymczasem autentyczna edukacja akademicka jest metodologią naukowego poznawania rzeczywistości (por. H. Kwiatkowska 1982; 1991), toteż sytuuje się bardzo blisko owego wspólnego „zglobiania wiedzy”, zgodnie z zaleceniem: *„Rozbudzaj zainteresowanie, wzmagaj chęć uczenia się, otwieraj szerzej umysły studentów, zdobywaj pełną uwagę dla nowego materiału i problemów, które mają być przedstawione i przedyskutowane”* (J. Tymowski 1982, s. 167).

To wspólne zglobianie wiedzy/dociekanie/ogarnianie mogłoby zapewne przybierać formę dialogu/rozmowy/dyskusji nad otwartymi książkami albo w otoczeniu innych pomocy dydaktycznych/naukowych, w czasie zajęć ze studentami wyższych lat, po to, aby stanowić inspirację do samodzielnej pracy w domu nad indywidualnym, dla każdego specyficznym sposobem poznawania tego wszystkiego, co wymaga prywatności/intymności w zmaganiu się z aktualnie podejmowanymi/rozwiązywanych problemami.

W rezultacie chodziłoby o to, aby studenci potrafili dojść do trafnego odróżniania rzeczy istotnych od trywialnych czy nawet nonsensownych w zgłębianej/ogarnianej partii materiału, a nie o to tylko, aby wszystko musieli wiernie pamiętać, jako że przeciążanie pamięci może negatywnie wpływać z czasem albo od razu na potencjalną elastyczność myślenia, tak przecież bardzo nieodzowną w kreowaniu indywidualnego rozwoju wraz z misterną konstrukcją intelektualnych właściwości umysłu.

Znane są zarzuty postawione szkolnictwu akademickiemu w raporcie o jego stanie (1989, s. 25), spośród których wymienia się między innymi encyklopedyzm, prymat treści historycznych nad aktualnymi, przewagę informacyjnego toku nauczania nad problemowym, nazbyt ogólny charakter treści kształcenia, jak również brak użyteczności niektórych przedmiotów ujętych w programach studiów, brak korelacji i odniesienia interdyscyplinarnego oraz rozbrat teorii z praktyką. Okazuje się bowiem, że „do szkoły wyższej przeniesiono złe wzorce pracy ze szkolnictwa niższych szczebli, zamiast przeszczepiać dobre doświadczenia studiowania, badania, dyskusji, krytyki, dialogu i pisarstwa ze szkół akademickich do szkolnictwa masowego” (Z. Kwieciński 1995 (a), s. 296).

Powracając ponownie do przytoczonej powyżej wypowiedzi jednego ze studentów, dostrzec należy, że bez wątpienia zawiera ona jeden z bardzo ważnych aspektów dotyczących współczesnej edukacji akademickiej, a mianowicie wyraża tęsknotę za utraconym bezpośrednim, autentycznym kontaktem mistrza i ucznia w relacji nauczyciel akademicki - student. Zdaniem znacznej części badanych, kontakty te stają się coraz bardziej formalne, bywają czasem fasadowe, wręcz anonimowe, zdawkowe, a niekiedy nawet pozorne. Współczesna rzeczywistość akademicka bowiem ze wszech miar nie usposabia do nawiązywania kontaktów typu wspólnego zgłębiania tajemnic wiedzy. Wiedza z reguły „płyne” do studentów w gotowej formie „profesorskiego dyktanda” *ex cathedra*, które na ogół niezbyt sprzyja jej wspólnemu dociekaniu/zgłębianiu/ogarnianiu. Niemały w tym udział demokracji/masowości kształcenia akademickiego, którego rozległość, zwłaszcza w ostatnim pięcioleciu dynamicznie wzrastała. Ów wzrost, chociaż jest tendencją pożądaną, nie idzie jednak w parze z odpowiednim rozwojem pozostałych elementów rzeczywistości akademickiej, w tym zwłaszcza z rozwojem kadry naukowej. Okazuje się bowiem, że w ciągu ostatnich dziesięciu lat liczba studiujących w uczelni wzrosła ponad dwukrotnie, a liczba studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego zwiększyła się z kilku do kilkunastu.

Ponadto chyba mija już okres zafascynowania eksponującą rolę nawet najnowocześniejszych środków dydaktycznych, usuwających jakoby w cień albo przesuwających na drugi plan edukacyjny nauczyciela, którego rola

de facto częstokroć ogranicza się zaledwie do sterowania tymi mediami albo do wyręczania się nimi. W takim układzie nie ma zanadto miejsca na bezpośrednią relację osobową nauczyciel akademicki - student, nie ma więc w pełnym tego słowa znaczeniu wspólnego zgłębiania wiedzy przez *studiosus* pod kierunkiem mentora/mistrza, czyli podmiotów edukacyjnych wspólnie zastanawiających się, wątpiających, przeformułujących zagadnienia, cofających się i postępujących naprzód, wnikających w głąb problemu oraz dostrzegających jego rozległość tudzież podejmujących najlepsze z możliwych sposoby rozwiązywania go. Zaiste, autentyczny bezpośredni i twórczy kontakt z nauczycielem akademickim jest - bez wątpienia - niezastępowalny. Nie chodzi tu rzecz oczywista o wyrugowanie ze współczesnej edukacji środków dydaktycznych ze wszech miar wspomagających/unowocześniających, a nawet wręcz warunkujących ją, ale o to, żeby **podmiotowa relacja nauczyciel akademicki - student była zawsze priorytetem**. Istotne jest również to, aby nie dopuścić do wyręczania/zastępowalności nauczyciela, czyli doprowadzania do paradoksalnego wykorzystywania nowoczesnych środków do urzeczywistniania szkodliwych dla istoty podmiotowości współczesnej edukacji - kanonów pedagogicznych. Dopóki te problemy nie zostaną dostrzegane także i z tej perspektywy, to - jak się zdaje - szanse na poprawę sytuacji w zakresie oczekiwanego przez studentów „wspólnego zgłębiania wiedzy” są znikome.

Dyskusję wypowiedzi młodzieży studenckiej na temat pojmowania przez nią procesu *studiowania*, zakończę poetyckim określeniem tego pojęcia autorstwa jednego ze studentów kończących studia na wydziale rolniczym. Można - jak sądzę - dostrzec w tej krótkiej formie poetyckiej wypowiedzi duże bogactwo treści obejmującej swym zakresem najbardziej istotny sens rozpatrywanego w toku badań procesu, o którym to młodzież akademicka wypowiadała się tak bardzo różnorodnie. Wszakże tylko jeden ze studentów w tak bardzo oryginalny sposób i przy tym - bez wątpienia - trafnie napisał:

Studiowanie

„Myśl, pokaż, że jesteś myśląc
i pogłębiaj swoją wiedzę
zgodnie z zainteresowaniem.
Ciesząc się z tego, co robisz,
Zatrzymuj coś dla siebie.
Wychodząc z uczelni powiedz
z ręką na sercu:
«Ja to studiowałem»”

Dokonując zsyntetyzowania wypowiedzi studentów na temat pojmowania przez nich procesu *studiowania* należy podkreślić, że ponad wszelką wątpliwość badani uświadamiają sobie fakt, iż proces ich rozwoju może/powinien być stymulowany w toku edukacji na poziomie wyższym. Najważniejszą rolę w tym zakresie stanowi - jak z wypowiedzi młodzieży akademickiej wynika - inspirujące/stymulujące/facylitujące uczestnictwo nauczyciela akademickiego/mistrza/mentora i studenta/ucznia w różnych rodzajach bezpośrednich, autentycznych interakcji jako członków relacji podmiotów edukacyjnych (por. U. Ostrowska 1996 (c), s. 215-233).

Młodzieży akademickiej nie zadowala proces kształcenia, polegający tylko na transmisji gotowej wiedzy, przystosowującej ją do zastanej rzeczywistości. Wręcz przeciwnie, oczekuje ona znacznie więcej od uczelni i w żadnym razie nie skłania się do tolerowania w swojej edukacji jakichkolwiek działań pozornych. Natomiast zdecydowanie oczekuje tego, do czego przed laty tak znamienne nawoływał w swoim poradniku dydaktycznym z zakresu kształcenia w szkole wyższej K. Kruszewski (por. kwestionariusz do badania opinii studentów o zajęciach dydaktycznych 1973, s. 206-230), a mianowicie do czynienia „tylko tego, co ma sens”, co jest/będzie jej potrzebne w życiu i przydatne w przyszłej pracy zawodowej. A tymczasem okazuje się, że problem owego sensu nie kończy się wcale na studenckich poszukiwaniach, albowiem *„rozbieżność między obfitością gromadzonych informacji a niedostatkiem sensu jest (...) - być może - najwyraźniejszym wymiarem kryzysu współczesnych nauk o wychowaniu.”* (R. Schulz 1985, s. 246).

Niejako na przekór temu stanowi rzeczy, studenci aspirują ku mądrze pojętej organizacji wszelkich przedsięwzięć edukacyjnych i od nauczycieli akademickich oraz uczelni oczekują nade wszystko egzemplifikacji w tej mierze. Postrzegając studiowanie jako uczestnictwo w wielowątkowym i wielokierunkowym strumieniu zdarzeń/doświadczeń, kształtowanych z jednej strony surowym rytmem regulaminowych obowiązków i powinności, z drugiej natomiast własnym sposobem ich podejmowania i rozwiązywania, badana młodzież akademicka największe nadzieje najwyraźniej kieruje w stronę nauczycieli akademickich, z którymi pragnie wspólnie zgłębiać wiedzę, nie odcinając się wszakże od samokształceniowej dominanty procesu studiowania, jako że tak właśnie ten proces pojmuje. Ponadto w sposób bardzo wyraźny aspiruje ona przy tym do świadomego uczestnictwa w procesie własnego rozwoju oraz w doskonaleniu swej osobowości. Pretenduje przy tym do przyznania jej prawa - zgodnie z ideą adaptacyjności i elastyczności systemu studiów - współtworzenia programu własnej edukacji, w tym możliwości doboru osób prowadzących zajęcia oraz oferowanych przez uczelnię dyscyplin, mając na uwadze te treści i preferencje naukowe, które z racji dalszych planów życiowych oraz aktualnych zainteresowań jawią się jako

najistotniejsze. Studenci twierdzą, że dzięki temu ich edukacja stałaby się bardziej efektywna, lepiej umotywowana, silniej wiążąca teorię z praktyką, bardziej przydatna w przyszłej pracy zawodowej oraz w ogóle w samodzielnym dorosłym życiu, a wszystko to razem wzięte wychodziłoby naprzeciw ich współczesnym/przyszłym oczekiwaniom edukacyjnym.

Bardziej wiarygodne opinie na temat zmian zachodzących w osobowości badanych wskutek uczestnictwa w procesie studiowania mogą wiązać się z wypowiedziami autorstwa studentów kończących studia, z racji ich kilkuletniego doświadczenia edukacyjnego na poziomie wyższym, a tym samym osiągnięcia podstaw do bardziej wnikliwego analizowania owych zmian. Otóż studenci kończący studia - oprócz zmian wskazywanych przez ich młodszych kolegów - częściej dostrzegając bardziej rozległy ich zakres, dodatkowo wskazują jeszcze na inne uwarunkowania, zwłaszcza w odniesieniu do kształtowania się własnego systemu wartości, ich hierarchii, rozwoju sprawności intelektualnych, wrażliwości, kompetencji. Wykazują ponadto zainteresowanie nie tylko wybranymi aspektami programów kształcenia, zwłaszcza układu, zakresu i poziomu treści programowych, lecz także kierują swoją uwagę na warsztat edukacyjny nauczycieli akademickich, którzy ich zdaniem czasami - mimo, że posiadają bardzo rozległą i gruntowną wiedzę naukową - nie w każdym przypadku potrafią ją inspirująco uprzystępniać/zaszczepiać studentom.

Szerzej podejmuję te kwestie w następnym rozdziale pracy. Natomiast w tym miejscu, w związku z sygnalizowanym zagadnieniem warsztatu pedagogicznego nauczyciela akademickiego, warto dodać, że zaniechanie od kilku lat w uczelni realizowania instytucjonalnej formy doskonalenia pedagogicznego kadry akademickiej doprowadziło do sytuacji, iż ponownie można było orzekać o tych nauczycielach jako o jedynej grupie zawodowej pedagogów, spośród wszystkich poziomów edukacyjnych, że nie posiada kwalifikacji formalnych, a często i rzeczywistych. Tymczasem wiadomo, że nauczyciel konstruuje twórczo własne działania, wspierając je na refleksjach nad doświadczeniem własnym oraz innych. Oczywiście jest rzeczą, że *conditio sine qua non* optymalizowania metod działania pedagogicznego nauczycieli akademickich jest uzyskanie niezbędnych ku temu kwalifikacji/kompetencji, aby w ogóle można było w sposób autentycznie twórczy ową refleksję uprawiać. Przeto powrót do zaniechanych tradycji w zakresie kształcenia/doskonalenia nauczycieli akademickich jest ponad wszelką wątpliwość uzasadniony. Również studenci dostrzegają, iż rozległa i bogata wiedza merytoryczna nie zawsze okazuje się wystarczająca do efektywnego pełnienia funkcji dydaktycznej w uczelni wyższej. Trzeba jeszcze do tego - ich zdaniem - również wiedzy i umiejętności metodycznych.

Powracam jeszcze do tych kwestii - w innym ujęciu problemowym - w następnym rozdziale.

3. ETYCZNE ASPEKTY PROCESU STUDIOWANIA

„Łatwo głosić moralność, uzasadnić moralność trudno.”

A. Schopenhauer: *O woli w naturze*

„Kto chce poznać i spełniać sens swojego życia, niech przyjmuje rzeczywistość taką, jaką ona jest, i zmienia ją na lepsze.”

G. Moser: *Wie finde ich mich zum Sinn des Lebens*
[*Jak znajduję swój cel życia*]

Pytanie o kwestie etyczne każdej sfery działalności człowieka jest problemem powszechnym, a zarazem podstawowym, które nurtuje myśl ludzką od zamierzchłych czasów. **Wszelka forma aktywności ludzkiej stanowi bowiem w mniejszym lub większym stopniu i zakresie odpowiedź na pytanie o naturę człowieka i jakość jego miejsca w antroposferze.** Niemniej konkluzje rozważań na ten temat - niezależnie od perspektywy, z jakiej są postrzegane - sprowadzają się zazwyczaj do **konstatacji, iż człowiek - sam będąc wartością - jest jednostką uwikłaną w bogatą i zróżnicowaną oraz wielce skomplikowaną sieć innych wartości.** Oczywiście przeto jest, że wartości zawsze „*grawitują wokół osoby ludzkiej i są związane z jej egzystencją. Człowiek (...) jest otwarty na wszystkie wartości i zarazem jest wartością niezwykle cenną, ponadto jest nosicielem różnych wartości (...)*” (por. A. Siemianowski 1993, s. 14).

Wartości są uobecnianie w rozmaitych normach, ocenach, ideałach, wzorach osobowych charakteryzujących określone społeczeństwo bądź dotyczą systemu etycznego, na przykład etyki katolickiej czy etyki zawodowej - i czasami są w różnorodny sposób spełniane w czynach człowieka. Wiadomo, iż zasady moralne są niepodzielne, jako że mają ogólne i powszechne znaczenie społeczne, toteż - przyjmując funkcję postulatywną - stosują się w określonym kręgu kulturowym do wszystkich. Istnieje wszakże znane zjawisko rozdzwieńki pomiędzy owym normowanym/powinnościowym a faktycznym/rzeczywistym stanem rzeczy, co między innymi znacząco sygnalizuje **bezustanną potrzebę „krystalizacji wartości”** „*w obliczu natłoku wyborów i braku jasnych wskazówek postępowania (...)*” (por. S.B. Simon, R.C. Hawley, D.D. Britton 1992, s. 63).

Problem funkcjonowania świata wartości wzbudza ogromne zainteresowanie, a podejmowane próby rozwiązywania go wywołują nie mniejsze wątpliwości, przyczyniając się zarazem do pojawiania się nowych, jeszcze bardziej skomplikowanych kwestii i w rezultacie zakreślają rozleglejszą

perspektywę etyczną *ex post* niż *ex ante*. Niemniej, zainteresowanie zjawiskami moralnymi wzrasta, zwłaszcza w sytuacji społeczeństwa intensywnie oraz gruntownie kształtującego nowy model rzeczywistości społecznej i politycznej, a tym samym i moralnej. **Czy ten nowy/inny ład bardziej sprzyja czy raczej utrudnia kreowanie perspektywy moralnej jednostek i społeczności?** Czy na przykład wartość wolności w pluralizmie i demokracji nieuchronnie prowadzi do skrajnego liberalizmu, a wartość patriotyzmu wpędza w pułapkę poglądów nacjonalistycznych? Czy nowa rzeczywistość przyczynia się bardziej do nobilitacji zjawisk moralnych, czy wręcz przeciwnie - sprzyja ich wynaturzeniom i wypaczeniom? Pytania i wątpliwości mnożą się oraz przybierają różnorodną postać problemową. Przeto interesujące może okazać się rozpatrzenie etycznych aspektów procesu studiowania młodzieży akademickiej okresu przełomu i transformacji, po uprzednim zapoznaniu się z preferencjami w ich świecie wartości oraz po odrębnym ustosunkowaniu się przez nich do zagadnienia studiowania jako wartości edukacyjnej.

Zagadnieniami etycznych aspektów stosunku młodzieży akademickiej do studiów i uczelni interesowano się między innymi w połowie i pod koniec lat osiemdziesiątych, przeprowadzając na ogólnopolskiej próbie studentów badania testowe *Student 1987*, a następnie powtarzając niektóre kwestie w roku 1990 tylko wśród studentów uczelni warszawskich (por. B. Wilska-Duszyńska 1991, s. 73-87). Podejmowano badania z tego zakresu również w innych uczelniach, zwłaszcza przy okazji realizowania szerzej zakrojonej problematyki, na przykład na temat świadomości społecznej studentów Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie (por. L. Zbiegień-Maciąg 1989, s. 127-138), a w Uniwersytecie Łódzkim rozpatrywano tylko zachowania dopuszczalne studentów, zastanawiając się nad „kryzysem studiowania” (por. K. Kistelski, I. Przybyłowska 1986, s. 59-91). Kwestie etyczne rozważano także bez uprzedniego badania opinii studentów na temat zachowań dopuszczalnych i niedopuszczalnych (por. R. Borowik 1991, s. 175-182). Wyniki tych badań oraz rozważania ich autorów wydawały się bardzo intrygujące i skłoniły autorkę do porównawczego przeprowadzenia ich wśród studentów bydgoskiej uczelni techniczno-rolniczej. Aby mieć możliwość dokładnego skonfrontowania wyników, wykorzystałam elementy tej samej techniki ankiety audytoryjnej, przy pomocy której przeprowadzano badania ogólnopolskie. Dodatkowo jeszcze ujęłam kwestię porównawczo, w odniesieniu do studentów rozpoczynających i kończących edukację w szkole wyższej. Przypomnę tylko, że badania realizowane były w ciągu pięciu lat, od roku 1990/1991, przeto dotyczą populacji o połowę mniejszej niż ta, którą objęto badaniami na temat studiowania. Inspiracja w tym zakresie pojawiła się już w trakcie realizacji przedsięwzięć eksploracyjno-eksplanacyj-

nych na temat doświadczania wartości edukacyjnych w szkole wyższej, stąd późniejsze włączenie tych zagadnień do problematyki niniejszych badań (uzasadniałam tę kwestię szerzej w części metodologicznej rozprawy).

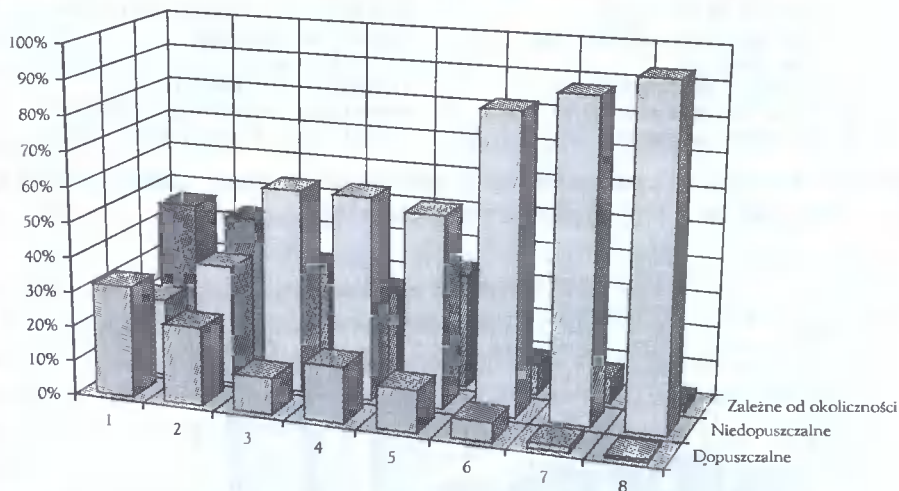
Zadaniem studentów było określenie, które z zachowań ujętych w wykazie tabelarycznym są ich zdaniem dopuszczalne, a które niedopuszczalne bądź też zależą od okoliczności towarzyszących owym sytuacjom (tabela 5).

Tabela 5. Zachowania dopuszczalne i niedopuszczalne w opinii studentów (w %). Źródło: opracowanie własne

Lp.	Wyszczególnienie I rok - N = 125 V rok - N = 125	Stu- denci	Do- pusz- czalne	Niedo- pusz- czalne	Zależy od oko- liczności	Brak odpo- wiedzi
1	Ściąganie na egzaminie	I rok V rok Inni	32,00 42,40 49,10	22,40 2,40 4,60	45,60 55,20 45,10	- - 1,20
2	Przystąpienie do egzaminu bez przygotowania	I rok V rok Inni	22,40 33,60 46,40	34,40 26,40 9,90	43,20 40,00 42,80	- - 0,90
3	Posłużenie się sfigowanym zwolnieniem lekarskim	I rok V rok Inni	10,40 12,00 44,40	58,40 28,80 10,80	31,20 59,20 43,70	- - 1,10
4	Wyłudzenie zaliczenia	I rok V rok Inni	16,00 5,60 14,10	58,40 64,00 46,20	25,60 30,40 38,20	- - 1,50
5	Przedstawienie do zaliczenia pracy nie przez siebie wykonanej	I rok V rok Inni	12,00 12,00 13,90	55,20 46,40 47,60	32,80 41,40 37,50	- - 1,00
6	Podanie nieprawdziwych danych przy staraniu się o stypendium	I rok V rok Inni	5,60 1,60 7,30	85,60 88,00 73,20	8,80 10,40 18,20	- - 1,30
7	Przywłaszczenie książki z biblioteki	I rok V rok Inni	1,60 0,80 3,90	91,20 95,20 82,50	7,20 4,00 12,70	- - 0,90
8	Przywłaszczenie książki, płyty kolegi	I rok V rok Inni	0,80 2,40 1,40	96,80 94,40 94,50	2,40 3,20 3,50	- - 0,60

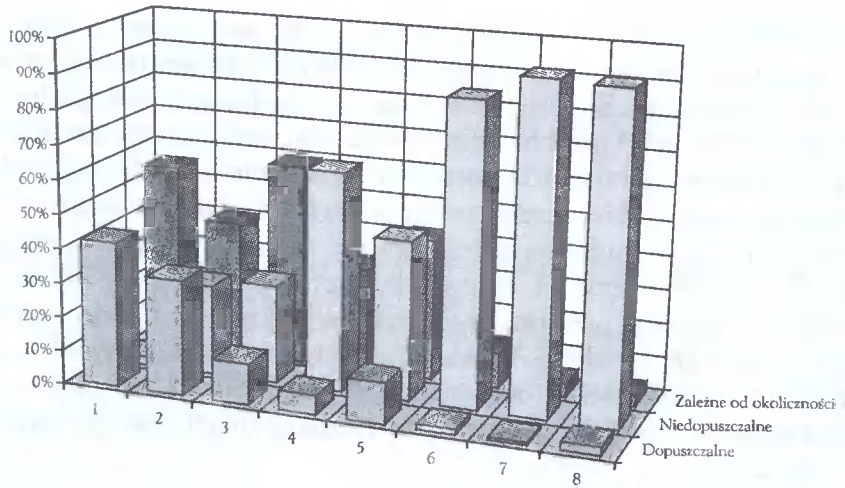
Uwaga! Pod pozycją „Inni” ujęto w tabeli wyniki badań *Student 1987*, przeprowadzonych przez Zakład Badań Socjologicznych IPNiSzW i powtórzonych w 1990 r. (badanie z roku 1987 zostało zrealizowane na ogólnopolskiej próbie studentów, a w 1990 r. objęto nim tylko studentów uczelni warszawskich) (por. B. Wilska-Duszyńska, *ibidem*)

Zestawienie wyników badań wskazuje, że wobec każdego z ośmiu ujętych w tabeli zachowań, trzy kategorie studentów deklarują zróżnicowane - w kilku przypadkach nawet dość znacznie - stanowisko. Ponadto osąd studentów „Innych” (próba ogólnopolska oraz studenci uczelni warszawskich) w kwestii zachowań dopuszczalnych zdominował ocenę młodzieży akademickiej bydgoskiej uczelni techniczno-rolniczej w tym zakresie, wyłączając przypadek wyłudzenia zaliczenia (poz. 4) oraz ostatnie z wyszczególnionych w tabeli zachowań, tj. przywłaszczenie książki, płyty kolegi. Ujęcie tabelaryczne oraz prezentacja danych na wykresach: trzecim (studenci I roku), czwartym (studenci V roku) i piątym (studenci „innych” uczelni) sygnalizują rozbieżności w odniesieniu do określonych zachowań - zdaniem badanych - dopuszczalnych i niedopuszczalnych oraz zależnych od okoliczności.



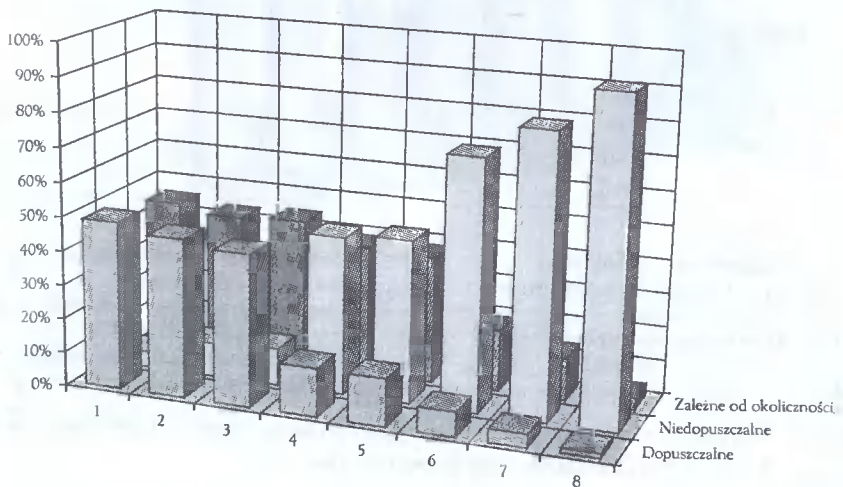
- | | |
|---|---|
| 1 - ściąganie na egzaminie | 5 - przedstawienie do zaliczenia pracy nie przez siebie wykonanej |
| 2 - przystąpienie do egzaminu bez przygotowania | 6 - podanie nieprawdziwych danych przy staraniu się o stypendium |
| 3 - posłużenie się sfigowanym zwolnieniem lekarskim | 7 - przywłaszczenie książki z biblioteki |
| 4 - wyłudzenie zaliczenia | 8 - przywłaszczenie książki, płyty kolegi |

Wykres 3. Zachowania dopuszczalne i niedopuszczalne w opinii studentów I roku studiów (N = 125). Źródło: opracowanie własne



- | | |
|---|---|
| 1 - ściąganie na egzaminie | 5 - przedstawienie do zaliczenia pracy nie przez siebie wykonanej |
| 2 - przystąpienie do egzaminu bez przygotowania | 6 - podanie nieprawdziwych danych przy staraniu się o stypendium |
| 3 - posłużenie się sfigowanym zwolnieniem lekarskim | 7 - przywłaszczenie książki z biblioteki |
| 4 - wyłudzenie zaliczenia | 8 - przywłaszczenie książki, płyty kolegi |

Wykres 4. Zachowania dopuszczalne i niedopuszczalne w opinii studentów V roku studiów (N= 125). Źródło: opracowanie własne



- | | |
|---|---|
| 1 - ściąganie na egzaminie | 5 - przedstawienie do zaliczenia pracy nie przez siebie wykonanej |
| 2 - przystąpienie do egzaminu bez przygotowania | 6 - podanie nieprawdziwych danych przy staraniu się o stypendium |
| 3 - posłużenie się sfigowanym zwolnieniem lekarskim | 7 - przywłaszczenie książki z biblioteki |
| 4 - wyłudzenie zaliczenia | 8 - przywłaszczenie książki, płyty kolegi |

Wykres 5. Zachowania dopuszczalne i niedopuszczalne w opinii „innych” studentów. Źródło: opracowanie własne

Różnica w zakresie opinii studentów rozpoczynających studia i kończących je - dotycząca kwestii niedopuszczalności ściągania na egzaminie - jest nawet dość znaczna, wynosi bowiem prawie 20%, a w przypadku niedopuszczalności posłużenia się fałszywym zwolnieniem lekarskim osiąga jeszcze więcej (ponad 50%). Można by nawet w tym miejscu poczynić refleksję, skłaniającą do konstatacji, że studiowanie, rozwijając wszechstronnie, wpływa także deprawująco na studentów, skoro ich opinia na temat większości zachowań pod koniec kształcenia akademickiego jest znacznie bardziej liberalna niż na jego początku. Okazało się bowiem, że jedynie w przypadku takich zachowań, jak wyłudzenie zaliczenia oraz podanie nieprawdziwych danych przy staraniu się o stypendium, studenci rozpoczynający studia wykazali się nieco niższym poziomem niedopuszczalności zachowań nieetycznych w porównaniu ze studentami kończącymi edukację w szkole wyższej, ale obie grupy bydgoskich studentów reprezentują w każdym z tych przypadków poziom wyższy od studentów „Innych”. Tu z kolei można by poczynić refleksję, że wraz z upływem kolejnych lat studiów wzrasta poziom edukacyjnej godności osobistej studiującej młodzieży, skoro tylko około 5% osób kończących studia dopuszcza taką ewentualność, która zdaniem zdecydowanej większości tej grupy badanych „poniżej człowieka w cudzych i własnych oczach” oraz godzi w szacunek dla samego siebie.

Ponadto wzrosło - choć nieznacznie w porównaniu ze studentami rozpoczynającymi studia - wyczerlenie młodzieży akademickiej kończącej edukację na poziomie wyższym na przejawy nieuczciwości w zakresie podawania nieprawdziwych danych przy staraniu się o stypendium. Zdecydowana większość badanych studentów bydgoskiej uczelni techniczno-rolniczej poczytuje taki fakt nieuczciwości za przywłaszczanie/kradzież pieniędzy należnych innym osobom, rzeczywiście do tego uprawnionym, bardziej potrzebującym. Podobnie - jak powyższe - w kanonach normy „nie kradnij” i niemal z powszechnym odrzuceniem potraktowane zostały dwa zachowania, ujęte w tabeli jako ostatnie z badanych. Młodzież akademicka nie tylko uznała te trzy zachowania za niedopuszczalne, ale samorzutnie opatrywała je w kartach kwestionariuszowych dopiskiem zaakcentowanym wymownie wykrzyknikiem: „kradzież” i/lub „oszustwo”, „przestępstwo”, „ohyda”.

Wyniki badań wykazały, że najbardziej liberalne opinie studentów dotyczą kolejno kwestii ściągania na egzaminie, przystąpienia do egzaminu bez przygotowania, przedstawienia cudzej pracy do zaliczenia oraz posłużenia się sfigowanym zwolnieniem lekarskim i prawie równorzędnie wyłudzenia zaliczenia. Zachowania te nie kończą się bynajmniej tylko na moralności studenckiej, choć - rzecz oczywista - głównie jej dotyczą. Wypadałoby przeto podjąć próbę ustosunkowania się przynajmniej do tych z nich, które jawią się jako najistotniejsze i najbardziej intrygujące.

Ujęty jako pierwszy w tabeli problem ściągania na egzaminie/kolokwium nie jest - jak wiadomo - nowy i każdy zapewne z nim się w jakiejś formie zetknął. Towarzyszy on edukacji od jej instytucjonalnego zarania. Przetrwiał więc w różnej - „doskonalonej” przez wieki - postaci aż do końca dwudziestego stulecia i - jak się okazuje - nie stanowi żadnej tajemnicy. Podejmowane są przez nauczycieli akademickich przeróżne próby pokonania go, ale są one dalekie od skuteczności. W ciągu swej kilkunastoletniej edukacji młodzież opanowała prawie do perfekcji różne techniki wspomagające odtwarzanie nieprzyswojonych przez nią z wielu względów wiadomości. Sposoby te znane są jej jeszcze sprzed okresu studiów i doskonalone w nowych warunkach, aż do, zdaniem badanych, rangi „sztuki” włącznie. Uzasadnienie takiej postawy przez studentów sprowadza się głównie do opinii *vulgo faciunt* - „większość/wszyscy” powszechnie tak robią, co najwyraźniej dowodzi świadomego ich współdziałania w kultywowaniu rozluźniania kontroli, jak również wskazuje na swoistą chwiejność czy nieostrość obowiązujących norm; jednak przede wszystkim jest symptomem trendu, zniewalająco podświadomego i w znacznej mierze wpływającego na jakoby niezauważalne przemiany człowieka, zgodnie wszakże z konstatacją, iż „*Kiedy wszystko porusza się jednakowo, na pozór nic się nie porusza: jak na statku. Kiedy wszyscy idą ku zepsuciu, nie znać tego: ten który się zatrzyma daje zauważyć wybryki innych, niby punkt stały*” (B. Pascal 1977, s. 61).

Wprawdzie świadomość istnienia tego typu faktów stanowi podstawę do podejmowania w literaturze przedmiotu rozmaitych prób wyjaśnienia owego *status quo*. I tak sądzi się, że przestrzeganie uznawanych norm w określonej społeczności skłania ludzi w jej skład wchodzących do postrzegania oraz oceniania siebie właśnie przez pryzmat owych imperatywów, czyli człowiek uznający zakaz kłamstwa, w ślad za tym będzie częściej prawdomówny niż ten, który tego zakazu nie uznaje (por. H.E. Malewska 1969, s. 289-295). Albo wnioskuje się, iż większą koherentność norm i ich realizacji gwarantują raczej zasady umiarkowane niż rygorystyczne (por. A. Gołąb 1979). Dowodzi się też, iż akceptację łamania określonej normy amplifikuje fakt łamania jej *in concreto* (por. H.E. Malewska i H. Muszyński 1962) bądź też wskazuje się na konflikt norm i potrzeb jako przyczynę i/albo zmiany normy/zachowania (por. H.E. Malewska 1963, s. 227-244; A. Gołąb 1980, s. 67-74). Uzasadnia się także, iż przekonanie o prawdopodobieństwie niewykrywalności/nieujawnienia wykroczenia stanowi większą podatność na zachowanie niezgodne z obowiązującą normą (por. B. Miłkołajewska 1979). Niekiedy hierarchicznym podporządkowaniem wartości według sensu, jaki w nich dostrzega indywidualium, eksplikuje się przejawy interioryzacji i eksterioryzacji elementów antroposfery aksjologicznej między innymi następująco: „*możemy mieć pospolite kłamstwa zwykłych krętaczy*

i cwaniaków, podłe kłamstwa ludzi sprzedających się i szczególnie obrzydliwe kłamstwa zdrajców i szyderców" (A. Siemianowski 1993, s. 84).

Z drugiej strony natomiast zwraca się uwagę, że „niektóre czynności są złe bezwarunkowo (...) i nie dają się usprawiedliwić żadnymi możliwymi zyskami (...)” (L. Kołakowski 1994, s. 109-110) oraz, że „pewne czyny traktuje się jako absolutnie niedopuszczalne” (I. Lazari-Pawłowska 1992, s. 113).

Tymczasem z przeprowadzonych badań wynika, iż nie wszystko, do czego obliguje program studiów, wydaje się studentom konieczne i potrzebne oraz w przyszłości przydatne. W rezultacie dokonują więc oni selekcji, dzieląc wiedzę na taką, którą powinno się - ich zdaniem - autentycznie przestudiować, bo ona warta jest poświęcenia czasu, nawet „zarwania” niejednej nocy i na taką, którą trzeba po prostu „zaliczyć”, bo tego wymaga program studiów, ale nie ma sensu „przykładać się” do niej, ponieważ jest ona - według ich opinii - prawie/zupełnie nieprzydatna, toteż trzeba ją „zdać” i zaraz potem „zapomnieć”. Remedium na ten problem może być - jak się wydaje - elastyczność i adaptacyjność systemu studiów, w tym swoboda w zakresie tworzenia indywidualnego programu edukacji, możliwość wyboru jednej z oferowanych specjalności, a nawet zakończenia studiów w trakcie ich trwania, jak również ewentualność dostosowywania przez studenta obciążeń w poszczególnych okresach zaliczeniowych do indywidualnych predyspozycji i własnych preferencji (por. A. Kraśniewski, J. Woźnicki 1995, s. 55-60).

Niewątpliwie interesujące byłyby - jak sądzę - wyniki badań opinii na temat zachowań dopuszczalnych i niedopuszczalnych tych studentów, którzy już mają możliwości swobodnego kształtowania swojego toku studiów. Jednakże z przeglądu piśmiennictwa wynika, że nikt jeszcze takich badań nie przeprowadził. System tych studiów - niezależnie od kwestii wspomnianych badań - ze względu na inne walory, na które wskazywałam przy okazji omawiania zagadnienia studiowania jako wartości edukacyjnej, czeka na możliwości upowszechniania go.

Tymczasem pozostaje do rozwiązania jakże istotna kwestia takiego egzaminowania/egzekwowania wiedzy i umiejętności studentów, które z natury rzeczy eliminowałoby potrzebę korzystania przez nich z owych ściąg czy wykluczałoby możliwość posłużenia się pracą nie przez siebie wykonaną. Chodzi tu o to, aby w edukacji akademickiej eliminować do niezbędnego minimum odtwarzanie wiadomości, a promować w różnorodnej postaci rozwiązywanie problemów przez studentów, aby animować problemowe dociekanie/zgłębianie/ogarnianie wiedzy.

W diskutowanym tu kanonie mieszczą się również uwagi dotyczące przystąpienia do egzaminu bez przygotowania czy przedstawiania cudzej pracy do zaliczenia bądź też posłużenia się sfingowanym zwolnieniem lekar-

skim. Trudno orzec, w jakim stopniu i zakresie rozwiązanie wskazanych kwestii wpłynęłoby na unieważnienie gry pozorów występującej w relacjach nauczyciel akademicki - student, zwłaszcza postrzegania jej w kategoriach „igrzysk akademickich”, podczas których studenci stosują rozmaite metody obronne obliczone/ukierunkowane na przetrwanie, zwłaszcza typu zachowań konformistycznych, nadużywania zaufania czy nawet wręcz nieuczciwości i oszustw w tych przypadkach, gdzie to jest, ich zdaniem, możliwe. Okazuje się bowiem, że nie wszyscy nauczyciele akademicy - zdaniem studentów - „zasługują” na nadużywanie wobec nich zaufania i tych darzą oni szacunkiem pod każdym względem. Są również tacy nauczyciele, którzy w żadnym razie nie tolerują jakiegokolwiek przejawu nieuczciwości ze strony studentów, potrafią „wyczuwać” je już u zarania i wobec takich - jak twierdzą studenci - w ogóle nie „próbują się” postępować nie *fair play*.

Zachowania dopuszczalne oraz zależne od okoliczności w opinii badanych wynikają - jak się wydaje - nie tyle ze złej natury studentów jako takiej, co raczej z ich „użytylistycznych” przekonań, że o wartości moralnej czynu świadczą jego praktyczne skutki. Oznacza to więc, że jeśli sprzyjają one osiągnięciu celu uznanego za dobry, to działanie było pożyteczne, czyli moralnie słuszne. W przeciwnym przypadku natomiast - działanie było szkodliwe, czyli moralnie złe. W takim ujęciu wartość moralna ma charakter instrumentalny, działanie bowiem postrzegane jest jako dobre lub złe przez pryzmat środka do jakiegoś celu. W ocenie moralnej liczą się przeto nie intencje osoby podejmującej jakieś działania, lecz skutki tych działań. Wynika stąd, że obowiązek moralny nie ma charakteru absolutnego, lecz tylko względny oraz że stanowiony jest on subiektywnie w odniesieniu do każdej sytuacji. Postępowanie takie kieruje się sytuacjonizmem etycznym, polegającym na rezygnacji z formułowania ogólnych reguł postępowania i odwołującym się przy podejmowaniu decyzji moralnych do rozumu, faktów i sumienia, jako że każda sytuacja jest *de facto* inna, przeto normy kodeksowe okazują się nieprzydatne, a niekiedy wręcz są zbędne.

Można wszakże, posługując się pojęciem anomii albo „kulturowego chaosu” (por. R.K. Merton 1982, s. 224-229), doszukiwać się w opiniach młodzieży akademickiej odbicia rozluźnienia norm i wzorów zachowań, będących następstwem intensywnych przemian społecznych i gospodarczych, naruszających równowagę owych zmian oraz dezorientujących ludzi, których świadomość, nie nadążając za tempem przemian, powoduje poczucie zagubienia się jednostek w samotnym tłumie (por. E. Reisman 1971). Ale przecież trzeba przyznać rację, że „(...) istnieje pewien **zbiór szczególnych wartości** {podkr. - U.O.}, które człowiek sobie ustala i usiłuje realizować, a nawet do ich realizowania czuje się powołany. Jakże to są wartości, to niełatwo powiedzieć. I jest możliwe, że ich ogół zmienia się w granicach ściśle określonych

w zależności od poszczególnego typu człowieka i od epoki historycznej. Lecz mimo tej ewentualnej zmiany pozostaje pewien podstawowy zasób wartości, charakterystyczny dla danej epoki ludzkości. Nie polega on jednak na poszczególnych wartościach, ale na doborze zasadniczych kategorii wartości. Lecz nie tyle zasadnicze cechy tego zasobu kategorii wartości są istotne dla natury człowieka, ile raczej fakt, że człowiek w ogóle doznaje potrzeby, a nawet odczuwa konieczność posiadania i poznawania wartości tudzież ich realizowania, o ile to jest możliwe w ogóle i w szczególności w otaczającym go świecie" (R. Ingarden 1963, s. 22-23).

Zamiast przeto wieść spory na temat przyczyn zaistniałego stanu rzeczy, lepiej zdaje się skierować uwagę na tworzenie takich sytuacji aksjologicznych, które najbardziej sprzyjają rozpoznawaniu, rozumieniu, akceptowaniu i przestrzeganiu wartości. W edukacji akademickiej okazuje się najbardziej przydatna - jak miemam - metoda Sokratesowego „zmuszania”/skłaniania/stymulowania/inspirowania studentów do etycznego myślenia, do definiowania/redefiniowania pojęć, zwłaszcza tych, których używają oni bezmyślnie i „z rozpędu” rutynowo, a tymczasem ich rozumienie jest ogromne z racji odkrywania/przeformułowania wiedzy o wartościach. Innymi słowy chodzi o to, aby studenci częściej nawiązywali wewnętrzny dialog aksjologiczny, analizując i poszukując znaczenia pojęć etycznych oraz pełnionej przez nie roli w ich życiu. Jako uzasadnione także wydaje się ujęcie etyki w kanonie przedmiotów akademickich. Być może wówczas, uwalniając się z „gotowych szablonów”, usztywniających horyzont widzenia świata, w taki pośredni sposób, preferencje wartości młodzieży akademickiej ulegać będą najbardziej autentycznym, pożądanym przemianom?

ZAKOŃCZENIE

„Neminem excelsi ingenii virum humilia et sordida.”
 [Żaden człowiek obdarzony szlachetną naturą nie znajduje przyjemności w tym, co nędzne i brudne.]

L.A. Seneka

„Wykształcenie czyni nas tymi, którymi jesteśmy.”

C.A. Helvetius

Z przeprowadzonych badań wynika, że świat wartości młodzieży akademickiej jest bardzo zróżnicowany. We współczesnym społeczeństwie plu-

ralistycznym nie istnieje „jedna uprawniona”, wzorcowa hierarchia wartości. Świadczy to z jednej strony o bogactwie i różnorodności świata wartości współczesnego człowieka, z drugiej strony jednak wskazuje na niebezpieczeństwo możliwości rozproszenia i/lub zagubienia istoty tego świata. W takich uwarunkowaniach edukacja aksjologiczna okazuje się *conditio sine qua non signum temporis*. Wprawdzie już na początku naszego stulecia znamienne uświadamiano, że „nie ma pewniejszej drogi ulepszania cywilizacji, niż ulepszanie własnej natury człowieka” (E.L. Thorndike 1990, s. 248), ale wszystko wskazuje na to, że do końca stulecia i tysiąclecia, ludzie wolą raczej zmieniać świat niż siebie.

Tymczasem badania wykazały, że w swoich wyborach i ocenach studenci preferowali przede wszystkim te wartości, które mają naturalny związek z ich wiekiem życia i/lub z ich aspiracjami oraz z najbliższymi planami życiowymi. Studiowanie zajmuje bardzo ważne miejsce w życiu młodzieży akademickiej, stanowiąc dla zdecydowanej większości badanych wartość-środek i wartość-cel zarazem.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że młodzież studencka - niezależnie od tego, czy studiowanie kojarzy się jej z ciężką, wyczerpującą pracą, na dodatek kosztem wyrzeczeń i/lub nawet uszczerbku zdrowia, czy sprządza się do przeciętnego spełniania wymogów, bez autentycznego zaangażowania intelektualnego i emocjonalnego, czy wreszcie aspiruje w kierunku rzeczywistej przygody intelektualnej, dokumentującej wysoki poziom umiejętności samokształceniowych oraz pretendującej do emocjonalnie zaangażowanej postawy badawczej - uznaje sam fakt bycia studentem za wysoce nobilitujący, i prognozuje, że po uzyskaniu dyplomu posiada możliwość gwarantującą jej „spełnianie się” w całym dalszym życiu. Oczywiście jest rzeczą, iż w rzeczywistości akademickiej studenci nie doświadczają wyłącznie pomyślności. Zaznaczają w niej swoją obecność również doznania nie tylko przykre, ale towarzyszy jej czasami także doświadczanie cierpień psychicznych i moralnych, o czym studenci informowali w swoich wypowiedziach na temat procesu studiowania. Jednakże, zgodnie z wyznawaną przez badanych ideą czynienia wszystkiego z sensem, okazuje się, iż nawet doznawanie owych udřeceń nie jest w stanie podważyć istoty wartości procesu, w którym aktualnie uczestniczą, uznają oni bowiem, iż choćby i cierpienia „trzeba znosić w miarę pogodnie poprzez dokonanie bilansu osiągnięć, przeorientować się i dokonać pozytywnego aktu autokreacji” (J. Gajda 1990, s. 45).

Badani mają świadomość zmian zachodzących w swojej osobowości wskutek uczestnictwa w procesie studiowania. Nawet ci, którzy dopiero rozpoczęli studia, dostrzegają u siebie przyrost wiedzy i umiejętności oraz zdolności nie tylko w zakresie ogólnie pojętego rozumowania. Niekiedy przypisują tym zmianom bardzo rozległy i perspektywny zakres. Z całego okresu

badania - niezależnie od przeobrażeń, jakie przechodziło w tym czasie szkolnictwo wyższe - wynika, że dla studentów ich własny rozwój intelektualny jest wartością bardzo wysoko cenioną oraz ewidentnie doświadczaną w trakcie studiowania - poza nielicznymi wyjątkami - bez względu na towarzyszące temu procesowi indywidualne strategie osiągania założonych celów.

Można przeto skonstatować, że aspiracje edukacyjne większości młodzieży akademickiej wiążą się dość wyraźnie z jej aspiracjami w innych sferach życia, zwłaszcza w zakresie zaspokajania przez nią potrzeb intelektualno-poznawczych oraz wszechstronnego rozwijania się w trakcie studiowania, jak również osiągania określonej pozycji społecznej oraz zawodowej po otrzymaniu dyplomu ukończenia studiów. Optymalizująco na to doświadczanie może wpływać bogata osobowość nauczyciela akademickiego, która jest niezastąpioną cenną wartością rzeczywistości akademickiej, zwłaszcza wówczas, jeśli sprzyja ona wymianie poglądów, różnych wariantów ujęć oraz sposobów rozwiązywania coraz bardziej złożonych problemów, także interdyscyplinarnych oraz wieloaspektowych.

Specjalnej troski - jak się wydaje - wymagają studenci rozpoczynający studia, deklarujący - jak z przeprowadzonych badań wynika - szacunek dla wielu wartości i reprezentujący ogromny potencjał ideałów oraz oczekiwań, a nawet marzeń edukacyjnych.

Natomiast studenci kończący studia - wysoko sytuując w swojej hierarchii wartości rolę kończącego się już dla nich akademickiego kształcenia - wykazują także orientację w zakresie przejawów niektórych uproszczeń, zafalszowań, fasadowości, pozorów oraz błędów występujących w toku studiowania. Niewielu z nich dostrzega możliwości zmiany istniejącego stanu rzeczy.

Problem etycznych aspektów studiowania jawi się jako najbardziej drażliwy ze wszystkich rozważanych dotychczas w pracy kwestii. Przyznaje, iż od samego początku towarzyszyło ambiwalentne „za”/„przeciw” podejmowania tych zagadnień w niniejszej rozprawie, jako że skądinąd tu i ówdzie aktualne okazuje się przekonanie, iż *„Informacja o istnieniu pewnego zła bywa gorsząca w tym sensie, że osłabia wysiłek podejmowany na rzecz dobra; np. informacja, że w życiu społecznym jest dużo nieuczciwości może prowadzić do zaniku odporności na nieuczciwość albo do wniosku, że niczego w świecie nie można poprawić”* (A. Grzegorzczak 1993, s. 209).

Jednakże - jak mniemam - pozostawianie tego długotrwałego *hot topies* samemu sobie w „królestwie milczenia” jest *de facto* przyzwalaniem na kultywowanie owej „publicznej tajemnicy”. Przeto sędzę, iż zagadnienia etyczne procesu studiowania wymagają największej troski aksjologicznej, a zwłaszcza kreowania takiego kształtu relacji podmiotów edukacyjnych, który *per se*

eliminowałby występujące przejawy nieetyczności, fasadowości, pozorności, szablonowości zachowań w szkole wyższej.

W wypowiedziach studentów na temat studiowania wielokrotnie powracała w różnym kontekście - sygnalizowana już wcześniej - rola nauczyciela akademickiego w tym procesie, przeto interesująca okazuje się kwestia autorytetu pojmowanego jako wartość edukacyjna. Zagadnienie to stanowi przedmiot rozważań następnego rozdziału niniejszej rozprawy.

ROZDZIAŁ IV

AUTORYTET JAKO WARTOŚĆ EDUKACYJNA

„Krótko mówiąc, dwie rzeczy muszą być założone w podmiocie: większa kompetencja niż moja i prawdomówność.”

J.M. Bocheński: *Co to jest autorytet?*

W S T Ę P

Od co najmniej kilkunastu lat wokół autorytetu, zwłaszcza w sferze edukacyjnej, skupia się wiele kontrowersji oraz nieporozumień, które to stanowią podstawę formułowania rozmaitych opinii, głównie zdecydowanie negatywnych - aż do ferowania wyroków haniebnego śmierci na autorytet włącznie, przede wszystkim za uosobienie wszelkiego możliwego zła (por. L. Witkowski 1995, s. 147).

Problematyka dotycząca autorytetu w edukacji pojawia się w publikacjach oraz dysputach ze zmienną częstotliwością i najczęściej staje się przedmiotem interesujących rozważań wówczas, kiedy instytucje oświatowe poddawane są radykalnej krytyce, zwłaszcza w aspekcie zjawiska autorytaryzmu (por. Z. Kwieciński 1995 (b), (k); T. Szkudlarek, B. Śliwerski 1991) albo wtenczas, gdy konstruowane projekty zmian w edukacji uświadamiają znaczenie osobowości pedagogicznych, czego dowodem są przykłady zaczerpnięte z pedagogiki pogranicza czy z pedagogiki alternatywnej (por. Z. Kwieciński, L. Witkowski 1991). Ewentualnie wiąże się ona z tematyką organizowanych konferencji/zjazdów/sympozjów/seminariów/dyskusji naukowych, dla których to autorytet na ogół nie jest głównym hasłem wywoławczym (por. M. Łobocki 1995, s. 267-271; J. Bogusz 1996 (a), s. 15-27; U. Ostrowska 1997 (a), s. 181-187; U. Ostrowska 1997 (b), s. 241-252).

Wszelako przyznać trzeba, że narastające wokół autorytetu kontrowersje - zwłaszcza te dyskwalifikujące owo zjawisko i kształtujące zgoła negatywny jego obraz, nadto retuszowany groźbą autorytaryzmu z jednej strony - oraz te, które równocześnie stawiają zarzut współczesności, iż nie potrafi ona sprostać nawet elementarnym wymogom stanowienia jakiegokolwiek autorytetu z drugiej strony - ujawniają swoisty brak konsekwencji stanowisk opiniodawców, jako że sytuują się oni w konflikcie intelektualnym, domagając się zaistnienia tego, co apriorycznie uznali za szkodliwe, na co już z góry rzucili anateme.

Można na problem autorytetu spoglądać także z perspektywy naszego pluralistycznego czasu, rozpraszającego wszystko, co się tylko poddaje takiej możliwości. Ta wielość na pozór jawi się jako bogactwo wszystkiego i na dodatek bez ograniczeń, ale przecież brak skupienia istoty jakiegoś zjawiska w swych konsekwencjach raczej zuboża i gubi niż wzbogaca.

Zasygnalizowane powyżej kwestie stanowiły jedną z głównych przyczyn podjęcia pedagogicznych badań jakościowych studentów Akademii Techniczno-Rolniczej w Bydgoszczy w latach 1985/86 - 1995/96. Procedura badań została opisana w części wstępnej pracy. Tu przypomnę tylko, iż - generalnie rzecz ujmując - w owym przedsięwzięciu badawczym chodziło o poszukiwanie odpowiedzi na pytania, czy i w jakiej perspektywie studenci badanej dekady wykazują zainteresowanie problematyką związaną z autorytetem, jak rozumieją oni to pojęcie i w jaki sposób oceniają rolę autorytetu w swoim życiu oraz czy w toku swej dotychczasowej edukacji miewali oni możliwość spotykania się z autorytetem.

1. CZY KRYZYS AUTORYTETÓW ?

„Upada w naszych czasach wszelki autorytet - młodzież dzisiejsza nie szanuje ani bogów, ani ludzi, ani państwa, ani krwi, ani obyczajów przodków, a kto temu winien?...”

Preludium do obrony Sokratesa

„Groźba uwiedzenia wielką osobowością nie może być usuwana przez usunięcie wielkich osobowości z pola oddziaływań wychowawczych, lecz przez wręcz odwrotne nasycanie nimi przestrzeni interakcji.”

L. Witkowski: *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla edukacji*

Autorytet należy do terminów wieloznacznych, wywołujących rozmaite konstatacje, zabarwiającej się emocjonalnie, od skrajnie negatywnych, kojarzących się ze zniewalaniem, przytłaczaniem, deprecjonowaniem, paraliżowaniem, ograniczaniem i hamowaniem (nawiązujących do treści zawartej w powiedzeniu, iż *w cieniu wielkich drzew nic nie rośnie*) - po wysoce pozytywne włącznie, zwłaszcza te o znamionach kreujących, wspomagających, inspirujących, stymulujących, nobilitujących oraz wyzwających doskonałość/wielkość, zgodnie z przeświadczeniem Bernarda z Chartres, który przed

wiekami uznał, że wspięcie się na ramionach olbrzymów (autorytetów) sprawia, że „widzimy więcej i dalej niż oni, ale nie dlatego, żeby nasz wzrok był bystrzejszy lub wzrost słuszniejszy, ale dlatego, iż oni dźwigają nas w górę i podnoszą o całą gigantyczną wysokość (...)” (J. Le Goff 1966, s. 25).

Jakże wielki sens postępu kulturalnego i historycznego wyraża to jedno zdanie w odniesieniu do ludzi, którzy inspirująco i rozumnie korzystają z osiągnięć poprzednich pokoleń po to, aby pójść jeszcze dalej niż ich przodkowie, dzięki którym właśnie mogą dokonać więcej i lepiej, zwłaszcza dlatego, iż postrzegają zastaną wiedzę jako źródło wiedzy nowej, a ponadto jeszcze mają świadomość, że tworzą coś nowego, że sami też stają się nowi/inni. Można by przy okazji zastanawiać się, czy współczesnych ludzi u progu przełomu wieków i tysiącleci cechuje równie silna świadomość isagogi odrodzenia i progresu jak tych sprzed kilku wieków, którzy z taką ogromną żarliwością sięgali po nauki autorów czasów starożytnych, skąd właśnie - jak wiadomo - wywodzi się pojęcie *autorytet*.

W nauce antycznych Greków słowo *aytórrytos* - *autórrytos* oznaczało „sam przez się płynący”. Łaciński odpowiednik tego słowa *auctoritas* (pochodzący od bogatego znaczeniowo słowa *auctor* - między innymi twórca, mistrz, pomnożyciel, sprawca, doradca, autor) oznacza powagę moralną, wpływ, znaczenie, przywództwo. Pomimo że na przestrzeni dziejów pojęcie *autorytet* ulegało przemianom, jednak do dziś zachowało ono swoje rdzenne, starożytne znaczenie, obejmujące swym zakresem wpływ, wzór, powagę, znawstwo, mir, prestiż, zaufanie, godność i szacunek w odniesieniu do osób/instytucji.

Współcześnie to dość często używane w życiu codziennym słowo przyjęło się prawie we wszystkich językach europejskich. Jednakże nie wszędzie dominuje ten sam sens jego retoryki. I tak na przykład słowniki angielskie w pojęciu - *authority* i francuskie - *l'authorité* na plan pierwszy wysuwają znaczenie dotyczące władzy, prawa, urzędu, znaczenie dalsze natomiast odnosi się do powagi przypisywanej jakiemuś człowiekowi. Tymczasem słowniki niemieckie wyrazowi - *Autorität* i rosyjskie - *awtoritet* nadają znaczenie przede wszystkim personalistyczne, słowo to bowiem oznacza, w tych blisko sąsiadujących przez długie wieki z nami krajach, w pierwszym rzędzie powagę umysłową lub moralną, uznanie społeczne bądź znakomitość w jakiejś dziedzinie wiedzy czy działalności. W zbliżonym sensie - jak wiadomo - słowo *autorytet* używane jest w języku polskim. Zatem bardziej zasadne wydaje się pytanie o to, *kto jest autorytetem* niż o to, *co nim jest* (W. Stróżewski 1992, s. 27).

Wszelako pytania tego typu właśnie w okresie intensywnych przemian nabierają szczególnego znaczenia, w takim właśnie bowiem czasie - jak się okazuje - przebudowa świadomości społecznej z reguły nie nadąża za prze-

mianami społeczno-gospodarczymi, a ludzie niejednokrotnie zaczynają tracić orientację w zakresie sytuacji możliwych i niemożliwych czy stanów rzeczy dopuszczalnych i niedopuszczalnych, oczekując pomocy w poszukiwaniu najbardziej właściwej drogi postępowania bądź też trafnej oceny istniejącego stanu rzeczy, a nawet przykładów bezkompromisowej odwagi w obronie i realizacji podejmowanych zamierzeń albo wręcz niemal konkretnego opowiadania się za określonymi wartościami, choćby wbrew siłom dominującym i przeciw populistycznym poglądom. Taki stan rzeczy stanowi bez wątpienia wyraźny argument, przemawiający za społeczną potrzebą autorytetów. Co więcej, można by nawet rzec, że im bardziej skomplikowana i trudna jest otaczająca rzeczywistość, a w niej - im bardziej zagrożone są wartości *conditionis humanae*, tym większe istnieje zapotrzebowanie na autentyczne, rzeczywiste autorytety. I w taki oto sposób właśnie może dobitnie kształtować się/funkcjonować ów swoisty „test dla autorytetów” (J. Szczepański 1980, s. 16). Inaczej mówiąc, istnieje możliwość/konieczność dokonywania zmian w zakresie uznawanych/poszukiwanych/odrzuconych autorytetów w niestabilnej *a natura* rzeczywistości, jak również z racji przemian świadomości ludzi - eksploratorów autorytetów, których to przecież nikt, nigdy i nigdzie nie może w żaden sposób zmusić czy nakłonić do autentycznego poddawania się wpływowi określonego/narzuconego im autorytetu.

W istocie, historia dowodzi, że autorytety nigdy nikomu nie były dane raz na zawsze, lecz ulegały prędzej czy później przemianom. Co więcej, raz zdobyty autorytet wymaga ciągłego potwierdzania/uwierzytelniania, niejako zdobywania na nowo. Jednakże z czasem - jak się okazuje - wszelki autorytet słabnie, wietrzeje, aż do całkowitej utraty swego wpływu i znaczenia włącznie. Nawet te, zdawałoby się spetryfikowane, ponadczasowe autorytety - ich ocena i stosunek do nich ludzi współczesnych - podlegają - jak wszystko wokół - transpozycjom. Wszak „*Nie byłoby nowożytnej nauki bez zakwestionowania autorytetu Arystotelesa i wielu podobnych rewolucji w większej lub mniejszej skali, których sens polegał właśnie na odmowie zaufania myślicielom uważanym długo i nie bez powodów za wielkie autorytety*” (J. Szacki 1995, s. 211).

Przeto autorytet należy uznać za ciągle aktualny, świeży, rodzący się na nowo problem edukacyjny, zasługujący na wnikliwe badania i rozważania, bez autorytetów bowiem w ogóle nie ma przecież autentycznego współdziałania między ludźmi. To prawda, że autorytet - nawet ten najbardziej rzetelny - może wywierać nie tylko pozytywny wpływ, i to bez niczyjej nagannej intencji. Ale przecież nie może taka ewentualność stanowić podstawy do tchórzliwej ucieczki od autorytetów w ogóle, tak jak na przykład nie unika się jazdy samochodem czy lotu samolotem tylko ze względu na

prawdopodobieństwo wypadku. Zaiste kierowanie się postawą przezornie sceptyczną wobec autorytetu może w konsekwencji - jak miemam - prowadzić do bezpodstawnego przyjmowania za przekonujący argument, iż we współczesnej nam rzeczywistości, nasyconej demokracją i pluralizmem, dla człowieka „czasu wolnego” uznawanie autorytetów jest zupełnie zbędnym i uwłaczającym jego naturze bezpowrotnym przeżytkiem, który koniecznie trzeba wyprowadzić do archiwum albo złożyć na cmentarzysku niepotrzebnych nikomu faktów. Tymczasem - jak sądzę - demokracja i pluralizm, bez wsparcia o prawdziwe autorytety, mogą w istocie tylko bezwolnie „wrzucać ludzi w przygodność”, w *instant city* i nie gwarantować już niczego więcej. Wiadomo wszakże, iż rozwój moralny człowieka nie może odbywać się w próżni aksjologicznej, lecz zupełnie naturalnie wymaga jakiegoś układu odniesienia, jakiegoś solidnego punktu oparcia na zewnątrz, i to najlepiej właśnie w postaci osoby/osób cenionych, mogących wywierać pozytywny/wyzwalający/inspirujący/kreujący wpływ na innych.

Wprawdzie w kwestii roli autorytetu w edukacji na przestrzeni dziejów ukształtowały się skrajne stanowiska - od negowania i napiętnowania zjawiska autorytetu przez przedstawicieli koncepcji naturalistycznych w wychowaniu (J.J. Rousseau, L. Tołstoj, E. Key, A.S. Neill, a także pedagodzy współcześni, pozostający pod intensywnym wpływem psychologii humanistycznej) - aż do aprobowania go jako czynnika wywierającego korzystny wpływ wychowawczy (E. Durkheim, G. Kerschensteiner, S. Hessen, B. Nawroczyński, B. Suchodolski). Tymczasem - jak sądzę - nie w tym tkwi zasadniczy problem, czy w ogóle autorytet ocalić od zatracenia w przestrzeni edukacyjnej, czy go stawiać poza nawias i rzucać na niego anatemę albo po prostu zdecydowanie odrzucić raz na zawsze wbrew właściwej człowiekowi potrzebie posiadania autorytetów, lecz właśnie w tym, **jaki autorytet dostrześć/uznawać/akceptować bądź też jaki negować/kwestionować/odrzucać**. Przecież okazywało się już nieraz, iż „*samo wyrzucenie na śmietnik pedagogiczny autorytetu (jako pachnącego autorytaryzmem), także nie rozwiązuje problemu nowego ładu w przestrzeni interakcji pedagogicznych*” (L. Witkowski 1996, s. 152). Wszakże, jak dotąd, wszelkie próby dowodzenia, iż autorytet należy zdecydowanie usunąć w ogóle z życia społecznego, a z edukacji zwłaszcza, pozostały na szczęście uludą. Zatem oskarżanie zjawiska autorytetu „*o blokadę rozwojową, o szkodę we wszelkiej socjalizacji, o faktyczny dyktat (autorytet nakazuje nawet jeśli nic nie nakazuje)*” (L. Witkowski 1995, s. 147) nie okazały się na tyle przekonujące, aby doprowadzić do bezzasadnego wniosku, iż „*rozwój ma być możliwy poprzez swoisty skok w „kulturę podmiotów, w królestwo wolności i autonomii*”” (L. Witkowski, *ibidem*).

Tymczasem niejako na przekór próbom odrzucania i dyskwalifikacji autorytetów „*młodzież sama z siebie dąży do znalezienia wzorców, idoli i ideo-*

logii, przed którymi warto paść na kolana i z którymi chce się identyfikować” (Z. Kwieciński 1995 (j), s. 271). To prawda, że wybór i uznawanie autorytetów/wzorców przez młodzież nie zawsze spotyka się z aprobatą w aspekcie jednostkowym i społecznym. Wszelako ów wybór - bez wątpienia - świadczy o *conditione humana* nie tyle samego autorytetu, co właśnie o jego elektoracie, także/zwłaszcza wówczas, jeśli dotyczy on (tenże wybór) poszukiwania/uznawania obiektu wątpliwej jakości/pseudoautorytetu/autorytetu fałszywego/negatywnego/destrukcyjnego.

Przeto więc istota problemu roli autorytetu w edukacji sprowadza się głównie do tego, jak przygotowywać młodzież do dokonywania przez nią wyborów na tyle kompetentnych w otaczającej pluralistycznej rzeczywistości, aby uznawała ona wpływ inspiracji twórczej swego autentycznego/rzeczywistego/prawdziwego autorytetu, a nie tylko pozostawała pod wpływem wzoru - nawet ze wszech miar godnego naśladowania. Takie ujęcie kwestii wyklucza niewolnicze naśladownictwo bezustannego trwania pod wpływem nawet najbardziej godnego wzoru, a prowadzi w kierunku inspiracji, która jest gwarantem nieskrępowanego i samodzielnego potwierdzania/zdążania do/osiągania określonych wartości, także poprzez wychodzenie spod ewentualnej „smugi cienia”, jaką czasem może rzucać/wyznaczać autorytet.

2. Dyskusja wyników badań

„Głosu autorytetu uważniej się słucha i więcej mu wolno powiedzieć.”

K. Szaniawski: *Zasada istnienia autorytetu w środowisku naukowym*

Przeprowadzone badania wskazują, że zdecydowana większość młodzieży akademickiej - ponad 80% na obu biegunach badań - jest zainteresowana posiadaniem/poszukiwaniem autentycznych/rzeczywistych autorytetów naukowych oraz moralnych. Ta przeważająca liczebnie część badanych była bowiem przekonana, że „Autorytet jest bardzo ważnym elementem w życiu każdego człowieka, a szczególnie ludzi młodych, którzy chcą coś w życiu osiągnąć” (student I roku studiów); bowiem „Posiadanie autorytetu motywuje do skutecznego działania, a także umożliwia pokonywać trudności życiowe” (studentka I roku studiów).

Okazało się, że trend ten dotyczy całego dziesięcioletniego okresu badań, niezależnie od przeobrażeń, jakie w omawianej dekadzie przechodziła

szkoła wyższa w obliczu narastającego przełomu społeczno-politycznego w naszym kraju oraz w ewoluującym społeczeństwie okresu transformacji. Otóż, wypowiadając się na temat problematyki podjętej w badaniach, studenci wyrażali między innymi następujące opinie: „Sądzę, że jeszcze nie jest aż tak źle w tym dziwnym i skomplikowanym świecie wartości, żeby nie można było znaleźć prawdziwego autorytetu dla siebie” (studentka V roku studiów). Co więcej, badani skłaniali się przy tym do wyrażania pewności, iż to właśnie okres studiów wyższych jest najbardziej predystynowanym etapem w życiu człowieka na owo spotkanie młodzieży z prawdziwym/autentycznym autorytetem, a przede wszystkim na podejmowanie z nim konstruktywnego dialogu. Twierdzili bowiem, iż „Trzeba posiadać autorytet, zwłaszcza w takim ważnym i trudnym okresie, jakim są nasze studia, żeby wiedzieć, jaką drogą iść i nie zgubić się” (studentka I roku studiów). Niektórzy prezentowali swoje racje bardziej kompleksowo: „Posiadanie autorytetu nadaje życiu sens i poszerza horyzonty oraz informuje o tym, co dobre, a co złe, a także mobilizuje do pracy nad sobą w dążeniu do samodoskonalenia się, zwłaszcza kiedy wkracza się w samodzielne już dorosłe życie” (student V roku studiów).

Wśród studentów zajmujących stanowisko pozytywne wobec autorytetu byli też tacy, którzy wypowiadali się na temat owego atrybutu bardzo patetycznie: „Autorytet jest ideałem wynikającym z marzeń i dzięki niemu dochodzi się do celu oraz realizuje się swoje marzenia” (studentka V roku studiów); lub: „Autorytet jest potrzebny od chwili, gdy człowiek zaczyna myśleć i aż do końca życia człowieka, czyli towarzyszy mu przez większość życia” (studentka I roku studiów). Ponadto część z tego typu wypowiedzi została nasycona dość dużą dozą egzaltacji, a mianowicie: „Autorytet jest potrzebny człowiekowi jak powietrze do życia, bez autorytetu można pograć się w nieładzie” (studentka I roku studiów); niekiedy nasączając się nawet zabarwieniem skrajnie katastroficznym: „Świat bez autorytetów może zmierzać ku samozagładzie” (student V roku studiów).

Natomiast niecałe 20 % badanych studentów nie podzielało pozytywnej opinii większości swoich rówieśników na temat autorytetów. Niektórzy nie potrafili od razu zająć zdecydowanie negatywnego stanowiska, sceptycznie twierdząc na przykład, że „Autorytet nie jest niezbędny, chociaż może okazać się czasami potrzebny” (student V roku studiów). Inni uzależniali posiadanie autorytetu od wieku życia, całkowicie przy tym zwalniając siebie - jako osoby dorosłe - z owej powinności, ale zarazem sami projektowali ewentualność stanowienia autorytetu dla kogoś innego: „Autorytety są potrzebne dzieciom, a nie ludziom dorosłym, którzy powinni iść własną drogą i stać się autorytetem dla innych” (student V roku studiów). Jeszcze inni - w obawie o własną autonomię oraz o nieskrępowany rozwój osobowości, zwłaszcza w zakresie kształtowania „zdecydowanych cech charakteru” - przyjmo-

wali postawę wzbraniającą się przed autorytetem twierdząc, iż: „Autorytety narzucają nam swój sposób postępowania” (student I roku studiów) albo, obawiając się o swoją tożsamość, argumentowali ten fakt następująco: „Przymówienie autorytetu powoduje, że człowiek w końcu zatracca siebie i zaczyna udawać kogoś innego” (studentka V roku studiów). Niektórzy - wzbraniając się przed jakimkolwiek autorytetem - w taki oto sposób prezentowali swój styl wolności: „Nie mam autorytetu, ponieważ lubię chodzić własnymi drogami” (student I roku studiów). Czasami argumentem przeciw autorytetowi była obawa badanych o pozbawienie się nieskrepowanego postępowania, a zwłaszcza swobodnego rozwoju: „Posiadanie autorytetu wpływa przytłaczająco na człowieka” (studentka I roku studiów). Niekiedy istotne w tym zakresie okazywały się kwestie dotyczące kondycji osobowości badanych: „Ci, którzy wzorują się na innych, są za słabi, aby stworzyć własne „ja” ” (studentka V roku studiów).

Badania ujawniły dwie wyraźnie zarysowujące się orientacje młodzieży studenckiej w zakresie poglądów/opinii dotyczących autorytetów przez nią poszukiwanych/uznawanych/przestrzeganych/odrzuconych. Jedna z nich zdominowała studentów rozpoczynających studia wyższe, druga natomiast - studentów kończących je. Młodzież rozpoczynająca studia - generalnie rzecz ujmując - w swoich oczekiwaniach traktuje *in spe* autorytet uczelni oraz zatrudnionych w niej nauczycieli akademickich jako fakt prawie oczywisty, skoro twierdzi, iż: „Autorytetem jest człowiek i instytucja z których opinią się liczymy oraz których darzymy zaufaniem” (studentka I roku studiów). Można zatem rzec, że ci studenci traktują autorytet uczelni oraz nauczycieli akademickich jako nieodłączny atrybut nie poznanej jeszcze przez nich sfery swego istnienia, jako niepodważalny element przygody intelektualnej i moralnej na wybranej drodze, którą będą kroczyć w ciągu kilku najbliższych lat swego życia. Udzielają więc niejako *ex ante* kredytu zaufania instytucji oraz ludziom w niej zatrudnionym, oznajmiając wręcz, że: „Autorytetem naukowym jest dla mnie każdy, kto posiada większy zasób wiedzy od mojego” (studentka I roku studiów). Jednocześnie oczekują w zamian autentycznej wiedzy, rzeczywistej mądrości, a także wspomaganie w rozwoju, na dodatek z założenia wspańiałym, ponadto mają nadzieję, iż posiadą umiejętności niemalże na całe życie oraz, że otrzymają wsparcie w dążeniu nawet aż do autentycznej doskonałości. Wyrażają przy tym opinię, iż: „Człowiek zawsze dążył do doskonałości i zawsze potrzebował w tym zakresie wsparcia” (student I roku studiów), nade wszystko jednak pragną kontaktowania się na co dzień z interesującymi, wybitnymi ludźmi, którzy są z natury rzeczy mądrzy, sprawiedliwi oraz wierni swoim niepodważalnym zasadom i obowiązkom, którzy *de facto* są „wielcy”, toteż z tej racji mogą stanowić dla nich wzorzec do naśladowania. Świadczą o tym między innymi tego typu

wypowiedzi badanych: „Osoby zajmujące czołowe miejsce w dziedzinie nauk, które mnie interesują, stanowią dla mnie wzór do naśladowania, są autorytetem” (student I roku studiów).

Oznacza to więc, że z chwilą uczestnictwa w ceremonii immatrykulacji, studenci niejako „z urzędu” globalnie uznają jakoby nie podlegający z natury rzeczy dyskusji autorytet instytucjonalny i osobowy: wybranej uczelni oraz pracujących w niej nauczycieli akademickich. Odzwierciedlają tenże pogląd między innymi takie stanowiska młodzieży: „Autorytetem są dla nas osoby starsze, posiadające duży zasób wiedzy, a także doświadczenia oraz postępujące szlachetnie i sprawiedliwie. Imponują nam one, darzymy je szcunkiem, bo potrafią przekazywać ciekawie wiadomości i w ogóle wskazują nam drogę, którą powinniśmy iść” (studentka I roku studiów).

Tymczasem, w miarę upływu kolejnych miesięcy/lat studiów okazuje się, że ów kredyt zaufania nie jest spłacalny w całej swej rozciągłości, a hierarchia władzy i prestiżu nieczęsto idą w parze na co dzień. Na dodatek - zamiast rzeczywistych, autentycznych relacji podmiotowych nauczyciel akademicki - student - kształtuje się niejednokrotnie zrodzony z sytuacji nierówności proces edukacyjny, oparty na autorytecie sztucznym, nierzeczywistym, „wymuszonym”, wynikającym z psychicznego i społeczno-moralnego nacisku wertykalnego - sytuując nauczyciela akademickiego przede wszystkim *ex cathedra* z jednej strony, a studentów nade wszystko gotowych do podporządkowania oraz uległości - z drugiej strony. Ponadto absolutnej rzadkości w codziennym życiu szkoły wyższej nie stanowią również fakty nadużywania autorytetu, w tym także w skrajnej postaci tegoż zjawiska - aż do przejawów autorytaryzmu włącznie, przed którymi tak zdecydowanie przestrzegali przed laty między innymi S. Hessen (1935, por. rozdz. V) i B. Suchodolski (1947, por. rozdz. III), a współcześnie sygnalizuje znacząco ewentualność podstępnej postaci tego fenomenu Z. Kwieciński, stawiając nad omawianym problemem bardzo istotny ambiwalentny znak zapytania: „czy tacy wyjątkowi wychowawcy, obdarzeni szczególną charyzmą, wiedzą i talentem interakcyjnym, nie są właśnie w sposób ukryty przed dziećmi czy młodzieżą autorytarni” (1995 (j), s. 272-273).

W istocie rzeczy granica między autorytetem a autorytaryzmem, zwłaszcza w edukacji, nie objawia się zbyt wyraźnie, jest subtelna i bez wątpienia bywa bardzo płynna. Toteż permanentna czujność aksjologiczna w zakresie poruszania się obu podmiotów procesu edukacyjnego - na tym niestabilnym obszarze autorytarnym, szczególnie „przygranicznym” - jest bezwzględnie konieczna, przede wszystkim z tej oto racji, aby nie dopuścić do przyzwalania/tolerowania świadomego i/lub nieświadomego staczania się w wynaturzoną skrajność autorytetu.

Tymczasem z przeprowadzonych badań wynika, iż bardzo niepokojąco objawia się w niektórych przejawach autorytaryzmu, zaznaczającego swą obecność w przestrzeni edukacyjnej szkoły wyższej - zjawisko podporządkowywania się studentów tymże właśnie faktom, w zamian za zapewnienie sobie w ten sposób tak zwanego „świętego spokoju”. Oznacza to bowiem, że wraz z upływem kolejnych lat spędzonych przez studentów w uczelni, krytycyzm ich - zamiast nabierać kompetencji - ulega wyraźnemu stepieniu/zniekształceniu, skoro w taki właśnie konformistyczny sposób reagują oni na przejawy zwyrodniałej postaci autorytetu i - „cierpliwie” znoszą istniejący stan rzeczy, przy okazji stwarzając pozory akceptacji *status quo* w tym zakresie.

Ponadto z badań wynika, że w przeciwieństwie do młodzieży rozpoczynającej studia, studenci formalnie kończący edukację w uczelni - generalnie rzecz ujmując - wykazują się orientacją poszukującą autorytetów nie *a priori*, z zewnątrz, lecz z wewnętrznych, autonomicznych przekonań. Stawiają oni przy tym autorytetom w istocie bardzo wysokie wymagania: „Autorytetem może być osoba naprawdę wyjątkowa, wiarygodna, ciesząca się szacunkiem, zaufaniem i dobrą opinią, wzbudzająca podziw i zwracająca powszechną uwagę swoją osobowością, legitymująca się jasnym umysłem, błyskotliwą rzetelną wiedzą oraz prawdziwą mądrością” (studentka V roku studiów).

Wszelako młodzież studencka kończąca studia, preferuje bardziej relację typu mistrz - uczeń niż typu przełożony - podwładny. Jednakże *conditio sine qua non* takiej relacji jest ów mistrz właśnie, jego obecność w rzeczywistości akademickiej, bowiem „Mistrza trzeba mieć (...) by móc go prześcignąć” (B. Skarga 1987, s. 154). Tymczasem - jak twierdzą badani - niełatwo spotkać mistrza na swej drodze edukacyjnej.

Wiadomo wszakże, iż „Mistrzem najczęściej staje się ten, kto mówi inaczej niż wszyscy, a jednocześnie bardziej przekonująco, kto nas zachęca do wyjścia poza utarte przez ludzką myśl drogi, kto roztacza nowe horyzonty, (...) otwiera, a raczej łamie bariery” (Ibidem, s. 149). Zaiste sprostanie takim wymogom w szkole wyższej/w życiu jest niemożliwe bez autentycznego zaangażowania, pasji, zaświadczenia wartości, dokumentowania tego wszystkiego przez nauczyciela akademickiego osiągnięciami. Może dlatego właśnie mistrzów jest tak mało? Bo przecież „Mistrz to ten, kto zachęca swych uczniów do myślenia i działania, pokazuje ważne problemy i ważność nauki w ogóle, czynem świadcząc o wartościach etycznych, zarówno w pracy naukowej, jak i w życiu. **Jest drogowskazem w zakresie wartości** {podkr. - U.O.}, a zarazem potrafi przekazać część swojej energii duchowej. Mistrz to także żywa, aktualizująca się wiedza, rodzaj umysłu encyklopedycznego. Zna najnowszą, ale i najstarszą literaturę, i gdy go o coś zapytać, to - chociaż nie wie wszystkiego, wie dlaczego nie wie. Zarządzając swym stylem życia naukowego, pozostawia swobodę uczniom i miejsce

na samodzielny wybór. Mając swoją tematykę, metodologię i swój styl życia naukowego, daje uczniowi więcej niż mu potrzeba, chociaż niekiedy mniej niż by uczeń chciał” (Z. Ratajczak 1996, s. 23).

Nic dziwnego przeto, że studenci, poszukując mistrzów w uczelnianej rzeczywistości, nie akceptują dominanty sfery regulaminowej w relacji nauczyciel - student, postrzeganej jako przeciwieństwo możliwości kształtowania się rzeczywistego autorytetu nauczyciela akademickiego. Zdają się skłaniać w tenże sposób ku uznawaniu prawdy, iż możliwości obcowania z mistrzem/życie obok mistrza, wśród mistrzostwa, nawiązywanie bezpośredniego dialogu z mistrzem daje znacznie więcej niż poznawanie nawet całych stosów dzieł najprzedniejszych mistrzów. Stanowisko takie pozostaje najwyraźniej w zgodzie ze znanym przesłaniem Platona w „Faidrosie”, wskazującym, iż żywe słowo jest czymś o wiele wyższym i doskonalszym aniżeli słowo pisane, którego „płody przedstawiają się jakby żywe, jeżeli jednak zapytać je o coś, one bardzo dostojnie milczą” (Platon 1993, s. 76).

Wypowiedzi badanych w sposób wyraźny podkreślają, iż w istocie nigdy i nigdzie ani za żadną cenę - „Autorytetu nie można sobie kupić, jest on rezultatem oceny, uznania dla kogoś ważnego, cennego, potrzebnego w naszym życiu” (student V roku studiów) - nikt nie może wywierać żadnej presji na młodzież studiującą w zakresie dokonywania przez nią ewaluacji takiego, a nie innego autorytetu. Nie może przeto dziwić fakt, że badani wypowiadali się w tej kwestii bardzo stanowczo: „Decyzja w zakresie: kto lub co jest moim autorytetem, zależy wyłącznie ode mnie” (studentka V roku studiów).

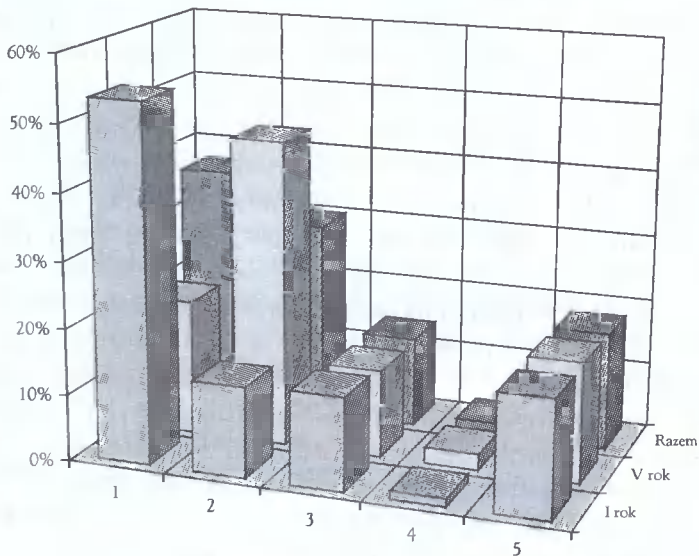
Powszechnie wiadomo, iż realizacja zadań edukacyjnych ma znacznie korzystniejszą perspektywę, jeśli opiera się na integralnych związkach intelektualno-moralnego funkcjonowania, który to z natury rzeczy potrzebuje układu odniesienia w postaci autentycznego autorytetu właśnie, a więc osoby wysoko przez młodzież studencką uznawanej i cenionej, to znaczy takiej, z którą może się ona nawet identyfikować, ale przecież nie musi to wcale być równoznaczne z bezkrytycznym adorowaniem jej czy też ze ślepyim naśladownictwem, prowadzącym do zatracania własnej tożsamości włącznie. Otóż zdaniem większości studentów, ujętych w kategorii określanej w badaniach „autorytet jako inspiracja twórcza” (tabela 6 i wykres 6): „Autorytety powinny pomagać - tylko pomagać, a nie cokolwiek wymuszać czy narzucać - w rozwijaniu własnej osobowości, w doskonaleniu się” (student V roku studiów).

Wnikliwa analiza wyników badań umożliwia wyodrębnienie kilku kategorii pojmowania autorytetu przez badaną młodzież studencką, które ujęto w tabeli 6 oraz zilustrowano na wykresie 6.

Tabela 6. Autorytet w opinii młodzieży studenckiej (w %)

Lp.	Kategorie autorytetu	Studenci		
		I roku (N = 250)	V roku (N = 250)	razem (N = 500)
1	2	3	4	5
1	Wzór do naśladowania	53,60	20,40	37,00
2	Inspiracja twórcza	13,60	46,00	29,80
3	Wytwór fantazji lub obiekt wiary	14,00	13,20	13,60
4	Preferencja historyczna	1,20	2,40	1,80
5	Negacja autorytetu	17,60	18,00	17,80
	Ogółem	100,00	100,00	100,00

Wartości podane w kolumnie 5 są wartościami średnimi



- 1 - wzór do naśladowania
 2 - inspiracja twórcza
 3 - wytwór fantazji lub obiekt wiary
 4 - preferencja historyczna
 5 - negacja autorytetu

Wykres 6. Autorytet w opinii młodzieży studenckiej (I rok N = 250; V rok N = 250; razem N = 500). Źródło: opracowanie własne

Powyższe zestawienie wyników badań dowodzi, że tylko w dwóch pierwszych kategoriach pojmowania autorytetu przez studentów rozpoczynających i studentów kończących studia, występują wyraźne różnice. Natomiast w pozostałych trzech kategoriach pojawiają się dość znaczne zbieżności opinii wśród młodzieży akademickiej na obu biegunach badań. I tak najwięcej badanych ogółem (37,00%), w tym nieco więcej niż połowa stu-

dentów pierwszego roku studiów pojmuje **autorytet jako wzór do naśladowania**. Ujęci w tej kategorii badani następująco wyrażali swoje stanowisko w odniesieniu do autorytetu: „*Każdy człowiek potrzebuje wzorów do naśladowania, przynajmniej do okresu osiągnięcia pełnej samodzielności*” (studentka I roku studiów); albo: „*Aby stać się dobrym, ewentualnie lepszym, trzeba się na kims wzorować*” (studentka V roku studiów).

Okazuje się zatem, że nawet kilkuletni okres kształcenia na poziomie wyższym nie przyczynił się do wyzwolenia się tej części studentów piątego roku studiów spod przemożnego wpływu autorytetu traktowanego li tylko jako wzór do naśladowania. Oznacza to więc, że ci studenci nie przystąpili jeszcze do samodzielnego poszukiwania własnych dróg, lecz biernie oczekują na bezpieczną i zarazem wygodną formułę wskazywania/podpatrywania najbardziej odpowiadających im wzorów/przykładów do z reguły bezrefleksyjnego naśladowania, zarazem oddalając przy tym od siebie poczucie odpowiedzialności za własne postępowanie.

Kolejna w zestawieniu wyników badań kategoria - nie tylko dla procesów edukacyjnych najbardziej pożądana - to **autorytet jako inspiracja twórcza**. Jednakże kategoria ta dotyczy tylko 29,80% ogółu badanych, ale w znacznie szerszym zakresie deklarują ją studenci kończący studia (46,00%) niż rozpoczynający edukację w uczelni (13,60%).

Ograniczanie autorytetu do wzoru do naśladowania studenci tej kategorii odrzucali zdecydowanie, uzasadniając swoje stanowisko następująco: „*Wzorowanie się na autorytecie może zagrażać indywidualności człowieka*” (student V roku studiów); albo: „*Nie należy brać z autorytetu wszystkiego dosłownie, trzeba korzystać z niego rozsądnie i tylko czasami*” (studentka I roku studiów).

Natomiast w taki oto sposób badani byli przekonani o pozytywach autorytetu pojmowanego jako inspiracja twórcza: „*Autorytet daje mi możliwości szlifowania cech swojego charakteru oraz stanowi podstawę do wyciągania konstruktywnych wniosków dla własnego „ja”, które jest dla mnie najważniejsze*” (studentka V roku studiów); tudzież: „*Autorytet jest tak bardzo potrzebny, ponieważ mobilizuje do pracy nad sobą i w ogóle do realizacji swoich marzeń. Należy jednak mądrze wybierać z autorytetu tylko to, co jest akurat najbardziej odpowiednie dla samego siebie w dążeniu do doskonalenia się*” (studentka I roku studiów).

Niektórzy studenci ujęci w tej kategorii nadawali autorytetowi status tymczasowości, traktując przy tym jednak posiadanie autorytetu jako niezbędny warunek umożliwiający dojście do autonomii: „*Autorytet wzbogaca nas i nasze postępowanie, a z czasem doprowadza nas do samodzielności*” (student I roku studiów). Część z nich wykazywała przy tym rozsądną przeczor-

ność twierdząc: „Nie można bezgranicznie zawierzać autorytetom, aby się za bardzo nie rozczarować, kiedy nas zawiodą” (studentka V roku studiów).

Inni doszli do wniosku, że „Zmienność życia, w tym także zmienność autorytetów, wzbogaca osobowość człowieka, zapobiega tym samym szablonowości, stereotypom i monotonii” (student V roku studiów). Jeszcze inni - nie bez racji - przestrzegali zarazem siebie i wszystkich uczestników badań, aby podążając „za czymś nowym, pięknym i będącym ciągle na czasie w procesie aktualizowania autorytetów, nie gubić przy okazji swej świadomości i nie wpadać w pułapkę pogoni za wygórowanymi, nigdy nieosiągalnymi dla kogoś celami” (studentka V roku studiów).

Część badanych potrzebę zmienności uznawanych przez siebie autorytetów - również nie bez racji - uzasadniała rozwojem własnej osobowości, a zwłaszcza wzrostem umiejętności i wiedzy oraz doświadczenia, a także zmianą zainteresowań czy środowiska życia i w konsekwencji odpowiednią transkonfiguracją aspiracji w odniesieniu do walorów autorytetu: „Człowiek młodszy i mniej doświadczony ma więcej autorytetów, a człowiek starszy i bogatszy w doświadczenie dokonuje selekcji autorytetów, stawiając im coraz to większe wymagania i w ten sposób dopracowuje się autorytetu bardziej dojrzałego oraz bardziej wartościowego” (student V roku studiów). Byli też tacy, którzy wskazywali na swoistą ewolucję roli autorytetu w ich życiu: „W młodszym wieku autorytet był dla mnie wzorem do naśladowania, a teraz w okresie dojrzałości jest drogowskazem do kształtowania własnego systemu wartości” (studentka V roku studiów).

Niektórzy badani ujęci w tej kategorii dokonywali podziału na autorytety moralne i fachowe/naukowe. Część z nich przy tym słusznie twierdziła, iż: „Łatwiej można spotkać autorytet naukowy niż moralny” (studentka V roku studiów). Inni wygłaszali bardziej rygorystyczne opinie w tym zakresie twierdząc, że: „Autorytetów moralnych w rzeczywistości nie spotyka się, istnieją tylko autorytety naukowe” (student I roku studiów). Wszyscy badani ujęci w tej kategorii trafnie konstatawali, że autorytet moralny jest najtrudniejszy do osiągnięcia i utrzymania, ale jest zarazem najbardziej cenny, albowiem „Najważniejszą rzeczą dla człowieka jest nauczyć się żyć i umieć tak przejść przez życie, aby nie żałować, aby być szczęśliwym i zarazem dawać szczęście innym, aby być silnym i konsekwentnym, a jednocześnie pełnym wewnętrznej ciepła, dobroci i wyrozumiałości” (studentka V roku studiów).

Nieliczna część badanych (13,60% ogółem), w tym nieco więcej studentów pierwszego roku studiów, ujmuje autorytet jako **wytwór fantazji lub obiekt wiary**. Ci studenci, maksymalistycznie pojmując omawianą kwestię, uznali, że skoro dla nich autorytetem może być wyłącznie „*u*osobienie cnót naukowych albo moralnych” (studentka V roku studiów), tudzież „ktoś „krystalicznie czysty”, bez skaz, ktoś, kogo można naśladować pod każdym

względem, *ale przecież nie ma ludzi idealnych*" (studentka I roku studiów), wobec tego należy stworzyć sobie odpowiedni substytut autorytetu, i to najlepiej w postaci wyimaginowanej „osobowości, posiadającej zespół cenionych przeze mnie i potrzebnych mi cech, wybranych z różnych osób i ujętych w jedną całość, bo autorytet nie musi być rzeczywisty, może być stworzony w wyobraźni” (studentka V roku studiów).

Okazuje się więc, że ów maksymalizm moralny, niemożliwy do spełnienia w realnej rzeczywistości, ta część studentów, w satysfakcjonujący ich wygórowane aspiracje sposób, zastępowała, swoiście kreując nie spotykane w realnej rzeczywistości postaci idealne, skupiające uznawane/podziwiane/uwielbiane przez siebie atrybuty. Można tu zatem - jak sądzę - wyodrębnić subkategorię, która ze względu na swój specyficzny charakter, implikuje nie tylko wyimaginowany, lecz także **wieloraki autorytet - *multiple authority***.

Natomiast ujęci w tej nielicznej kategorii studenci, którzy wskazywali na autorytet jako obiekt wiary, twierdzili, że „Człowiek-autorytet jest wytworem wyobraźni, a prawdziwym autorytetem jest Bóg, ale jest to autorytet nieosiągalny” (student I roku studiów). Inni zastrzegali, iż „Bóg jest różnie pojmowany przez ludzi, w zależności od wyznania, i nie jest tak łatwo dostępny jak autorytet ludzki” (student V roku studiów). Najmniej osób w tej kategorii uznało, że dla nich autorytetem jest Biblia, „ponieważ zawiera całą mądrość świata” (studentka V roku studiów).

Ostatnia z omawianych kategoria obejmuje młodzież akademicka, która przyjęła **stanowisko negujące wobec autorytetu**. Dotyczy ono ogółem 17,80% badanych, w tym z nieznaczną przewagą liczebną studentów kończących studia i oznajmiających, iż z tej właśnie racji wyrastają oni już spod wpływu, a nawet inspiracji wszelkich autorytetów.

Uzasadniając obrane przez siebie stanowisko, negujące autorytety, ta część młodzieży akademickiej mocno podkreślała swoją indywidualność oraz eksponowała przy każdej okazji swoją niezależność, wysoko zarazem sytuując w swej hierarchii wartości niepodważalną autonomię, i to bez względu na okoliczności, twierdząc wręcz: „Nie potrzebuję mieć żadnego wzorca, przykładu” (student I roku studiów) tudzież stawiała sobie zadania przesadnie ambitne, nawet za cenę nierozsądnych - żeby nie rzec wprost absurdalnych („popelnianie tych samych błędów”) - przedsięwziąć, w imię obrony najcenniejszej - ich zdaniem - autonomii, orzekając: „Idę swoją własną drogą, chcę wszystkiego sam doświadczyć i mieć możliwość popelniania tych samych błędów, które inni popelnili, a wówczas jeśli do czegoś dojdę i coś osiągnę, to będę wiedział, że zawdzięczam wszystko tylko swojej własnej pracy oraz wytrwałości” (student V roku studiów).

Zasygnalizowane tu kwestie rozumienia wolności przez młodzież studencką podejmuję szerzej w następnym rozdziale pracy.

Powracając do zagadnień będących przedmiotem rozważań tego rozdziału trzeba zauważyć, że wśród badanych negujących autorytet byli też tacy studenci, którzy - nierozważnie popadając w skrajną samolubność i pułapkę pewności siebie - sami ograniczali sobie własne możliwości rozwojowe, oznajmiając wręcz trywialnie: „*Jestem sam dla siebie najlepszym autorytetem i żadnego innego nie potrzebuję*” (student V roku studiów).

Jeszcze inni, ujęci w tej kategorii, tłumaczyli swoje stanowisko odważnym nieunikaniem trudności w życiu oraz wysokim stopniem samodzielności: „*Każdy człowiek powinien sam tworzyć swoją własną drogę i koncepcję życia, nie oglądając się na innych i stawiając czoła wszystkim napotykanym przeszkodom, po to by nie iść na łatwiznę i unikać wybierania z życia tylko samych dobrych stron*” (student I roku studiów).

Byli też tacy wśród tej kategorii, którzy dopatrzili się absolutnego zła w otaczającej rzeczywistości, twierdząc z rozżaleniem: „*Kiedy dorosłem, okazało się, że współczesny świat jest obłudny i zakłamany oraz pełen złych, zepsutych ludzi, dlatego nie mam autorytetu*” (student I roku studiów) albo tłumaczyli swoje stanowisko powtarzającym się stereotypem znamionującym kryzys autorytetów jako nieodłącznej cechy współczesności. Wyrazili więc przekonanie, iż: „*Następuje ogólny zanik silnych wzorców moralnych - stąd właśnie współczesny deficyt autorytetów*” (student V roku studiów).

Niektórzy z nich, w nieco łagodniejszej formie, powątpiewali: „*Czy można mówić o jakimkolwiek autorytecie, gdy świat intensywnie brnie naprzód, a każdy nowy dzień przynosi zaskakujące informacje i wydarzenia?*” (student I roku studiów); albo tłumaczyli się po prostu brakiem czasu na poszukanie autorytetu: „*Współczesnemu człowiekowi brakuje czasu na to, aby spokojnie usiąść i pomyśleć, kto i dlaczego mógłby być dla niego autorytetem*” (student V roku studiów).

Inni znów, mieszczący się w tej kategorii, mając bardzo wysokie mniemanie o sobie, zastrzegali wprost: „*Sam nie będę szukać autorytetu, ale może ja w przyszłości będę nim dla kogoś*” (student I roku studiów).

Wprawdzie nieliczni spośród badanych ujętych w tej kategorii już w końcowej fazie badań wykazywali skłonność do wyrażania nieco optymistycznej opinii w zakresie skutecznego poszukiwania autorytetu, traktując ostatecznie aktualny brak tego atrybutu jako stan tymczasowy. Ci właśnie najczęściej dochodzili do następującego wniosku: „*We współczesnym świecie panuje moda na odrzucanie wartości i autorytetów. Muszę przyznać, że ja też się jej poddałam. Teraz jednak widzę o wiele więcej pozytywów u ludzi, którzy potrafią zaakceptować autorytet, lecz nie podporządkowują mu się całkowicie i dlatego poszukam sobie autorytetu*” (studentka I roku studiów).

Niektórzy nawet sądzili, że przyczyną sprawczą niedopracowania się przez nich autorytetu jest spłot towarzyszących im dotąd niesprzyjających okoliczności: „*Nie udało mi się jeszcze spotkać autorytetu, chociaż teraz wiem, że istnieją takie osoby, które posiadają cechy właściwe autorytetom*” (studentka I roku studiów).

Warto dodać, że studenci ujęci w dwóch najliczniej reprezentowanych przez badanych kategoriach, interpretując - w podejmowanych w toku badań dyskusjach - negatywne stanowisko znacznie mniej liczebnej grupy badanych, kwestionowali jego zasadność dość zdecydowanie, twierdząc na przykład, iż: „*Osoba mówiąca, że nie ma lub że nie potrzebuje autorytetu, nie jest świadoma, że rozwijając się, czerpie korzyści z różnych autorytetów w swoim życiu*” (studentka V roku studiów). Niektórzy powątpiewali bardzo jednoznacznie i stanowczo zarazem, wypowiadając opinie: „*Nie wierzę w to, aby jakaś osoba nie miała nigdy autorytetu. Bez autorytetów rozwój byłby bardzo zawężony*” (studentka I roku studiów).

Studenci, którzy od początku badań nie przyjmowali negatywnego stanowiska wobec rozważanej kwestii, ale ujawnili, że aktualnie nie mają żadnego autorytetu (dotyczy to około 1/4 badanych), wykazywali tendencję do doszukiwania się przyczyn swoich niepowodzeń oraz porażek życiowych właśnie w tym deficycie, ich zdaniem bowiem „*Ludzie, którzy na swej drodze spotykają autorytet, są szczęściarzami, ponieważ mają szansę doskonalić siebie*” (studentka I roku studiów). Nie wykluczali przy tym możliwości znalezienia również dla siebie autorytetu w niedalekiej przyszłości, uznawali bowiem, że: „*Chociaż trudno znaleźć autorytet, to jednak ważna jest wiara w to, że istnieją wokół tacy ludzie, których można nazwać autorytetem*” (student I roku studiów). Część z nich jednoznacznie wyrażała pragnienie spotkania autorytetu, chociaż w bliżej nie sprecyzowanym okresie, twierdząc, iż: „*Nie spotkałem jeszcze autorytetu, który sprostałby wszystkim moim wymaganiom w tym zakresie, ale bardzo chciałbym kiedyś spotkać*” (student I roku studiów). Niektórzy byli wręcz przekonani, że osiągną ten cel i nadawali mu znamie pewności, oświadczając wprost: „*Nie sądzę, żeby w dzisiejszych czasach nie można było znaleźć autorytetu, trzeba umieć dobrze szukać i wiedzieć, czego się oczekuje od kogoś, a zarazem czego się od siebie wymaga*” (studentka I roku studiów). Inni znów, nie zrażając się dotychczasowymi niepowodzeniami - oprócz pewności - uzbrajali się w wytrwałość w zakresie poszukiwania autorytetu dla siebie, prognozując następująco: „*Jeszcze nie znalazłem, ale myślę, że na pewno kiedyś znajdę, uważam, że należy szukać aż do skutku*” (student I roku studiów).

Najmniej badanych, tylko 1,80%, uznało autorytet za kategorię historyczną, konstatując powątpiewająco: „*Może skończyła się już era autorytetów?*” (student V roku studiów), albo zdecydowanie uznając, iż: „*Autorytet*

dla współczesnych ludzi jest archaizmem” (student I roku studiów). Odsyłając w tenże sposób autorytet w odległą przeszłość, ta część badanych zarazem odsunęła od siebie problem uznawania/poszukiwania bądź nie autorytetu, który przecież w ich mniemaniu/dla nich już nie funkcjonuje w czasie współczesnym. Przeto owa nieliczna grupa studentów zdjęła z siebie brzemie jakiegokolwiek odpowiedzialności w tym zakresie.

Generalnie rzecz ujmując trzeba stwierdzić, że badana młodzież studencka w toku prezentacji swoich argumentów częściej wskazywała na autorytet personalny niż instytucjonalny, na wewnętrzny niż zewnętrzny, na epistemologiczny (znawcy, intelektualny) niż deontyczny (przełożonego) (por. J.M. Bocheński 1993, s. 235-247).

Najczęściej opinie studentów odnosiły się do rodziców i rodziny oraz rodzeństwa, a w dalszej kolejności do nauczycieli i wreszcie do postaci wyidealizowanych, nierzeczywistych. Niekiedy badani wskazywali na autorytet, którego źródło dotyczyło więcej niż jednej osoby, twierdząc: „Z wielu osób czerpię inspirację do własnych działań, do własnego systemu wartości” (studentka I roku studiów). Oznacza to więc, iż nie wszystkich badanych satysfakcjonował autorytet skupiający się w jednej osobie. Ci właśnie wskazywali na autorytety personalne o charakterze pluralistycznym, o tak bardzo różnorodnym spektrum cech nie mieszczących się w jednej osobowości, toteż obejmowały one swym zakresem co najmniej dwa, najczęściej kilka, a w sporadycznych przypadkach nawet wszystkie z wymienionych powyżej typów autorytetu personalnego.

Ponadto studenci częściej powoływali się na autorytety współczesne niż historyczne, na nowoczesne niż tradycyjne, na naukowe niż moralne, na częściowe niż holistyczne, na zmienne niż stałe i wreszcie na świeckie niż religijne. W tej właśnie kwestii przedstawionego podziału autorytetów najbardziej zauważalny jest niewątpliwy wpływ przemian społeczno-politycznych jako kontekst towarzyszący problematyce badawczej. Otóż powoływanie się studentów na Jana Pawła II oraz na źródła wiary - Boga i Biblię wzmagало się na początku okresu przełomu w państwie, ale im bliżej końca dekady badań, tym częstotliwość ta wykazywała tendencję malejącą, aż do zaledwie jednostkowych wskazań włącznie, ustępując miejsca indywidualnie wybranym filozofom, pisarzom, uczonym.

Najmniej liczne, sporadyczne i przy tym bardzo różnorodne wskazania studentów dotyczyły postaci z mass mediów (bohaterowie filmów, aktorzy, sportowcy, przedstawiciele życia kulturalnego i rozrywkowego) oraz - na samym końcu - polityków. Okazało się bowiem, że ci ostatni - oprócz okresu przełomu w państwie, kiedy to badani najczęściej wskazywali na określane przez nich jako autorytet polityczny dwóch osób z tej sfery: L. Wałęsy i J. Kuronia - prawie zupełnie przestali młodzież studencką absorbować.

Niektórzy konstatowali, że poszukiwanie/przestrzeganie/odrzućanie autorytetów zależy od stawianych sobie celów w życiu, do których to konsekwentnie się zmierza. I w tymże właśnie fakcie dopatrywali się przyczyn przyjmowania przez część ludzi autorytetów ocenianych jako negatywne. Przy tym dochodzili jeszcze do wniosku, że ten sam autorytet może być uznawany przez różnych ludzi, niekoniecznie z racji tych samych walorów, które on reprezentuje. Różni ludzie - zdaniem studentów - mogą dostrzegać w tym samym nawet autorytecie coś innego cennego i wartościowego dla siebie samych, stąd też - nie bez słuszności - konstatowali, że nie ma już autorytetów uniwersalnych, są tylko cząstkowe, bowiem: „Nikt nie może stanowić autorytetu dla wszystkich ludzi, ponieważ każdy człowiek ma swój niepowtarzalny system wartości i w związku z tym stawia inne wymagania autorytetom” (student V roku studiów).

Reasumując należy stwierdzić, że podejście badanych studentów do zagadnienia autorytetu było bardzo różnorodne, od najbardziej wzniosłego, czasami nawet przenikniętego egzaltacją, poprzez nasycone filozoficzną refleksją, do przesadnie maksymalizującego kwestię i kierującego uwagę na doskonałość człowieka włącznie, nie omijając wszakże zwykłego, potocznego podejścia i wreszcie - do skrajnie negatywnego, z tendencją do staczania się w mroczną postać nihilistyczną.

Jednakże ów nihilizm nie oznacza niebytu w ogóle, lecz wartość nicości. Zatem określone elementy antroposfery aksjologicznej przybierają wartość nicości, jeśli podmiot je neguje, dezawuuje. Chociaż i w tym - chciałoby się rzec - Heideggerowskim tunelu „czarnej nocy nihilizmu” można również - jak sądzę - dostrzegać światełko nadziei w postaci chociażby Nitzscheańskiego, bardziej obiecującego „drugiego brzegu” w tym oto zwłaszcza sensie, że przeciw doświadczenie sytuacji nihilizmu - nie tylko zresztą w odniesieniu do autorytetu, ale także i do innych komponentów antroposfery (wiadomo wszakże, iż potencjalnie nicość zawsze czyha gdzieś za progiem) - może stanowić i bez wątpienia niejednokrotnie kształtuje bardziej wyraziste doświadczenie człowieka nie tylko w wymiarze wobec samego siebie, jako że pozwala ujrzeć/zauważyć to wszystko, co poza owym stanem rzeczy jest prawie/zupełnie niedostrzegalne. Rzecz w tym jednak, aby - jak mniemam właśnie tego typu doświadczenie umożliwiło przedostanie się na ową „drugą stronę” (Nitzscheańskie przewyciężenie) i w rezultacie, aby pozwoliło ono stanąć na wprost siebie, a nie tylko ciągle się od siebie w czasie podjętej podróży oddalać, o czym już pisałam nieco szerzej w rozdziale drugim.

W tym miejscu warto - jak sądzę - przytoczyć sentencję Talesa z Miletu głoszącą, iż „*Ex nihilo nihil fit.*” [Z niczego nic nie powstaje; Nic nie rodzi się z niczego], jak również trzeba jeszcze dodać, że ważne jest, aby brak poczucia związku z ideami, wartościami czy wzorami społecznymi nie stanowił

izolacji długotrwałej i na dodatek nie przybierał charakteru komplementarnego, jako że po przekroczeniu określonej „niebezpiecznej” dla indywiduum granicy, ów stan rzeczy mógłby prowadzić nawet do zaburzeń psychopatycznych, do „psychicznego wyniszczenia” (analogicznie, jak zagłodzenie wyniszcza konstytucję fizyczną organizmu), co przekonująco uzasadnił E. Fromm, rozważając samotność fizyczną i moralną, pisząc, iż *„Rodzaj związania ze światem bywa czasem szlachetny, a czasem trywialny; jednak poczucie związania z najnędrniejszym choćby wzorem jest nieporównywalnie lepsze od pozostawania w samotności”* (E. Fromm 1993, s. 36).

Z badań wynika, że zdecydowana większość młodzieży studenckiej jest wprawdzie zainteresowana problematyką związaną z autorytetem, przynajmniej w zakresie objętym badaniami. Jednakże trzeba zarazem stwierdzić, że kwestia pojmowania autorytetu jako inspiracji twórczej przez młodzież akademicką jest ciągle jeszcze nie dopracowanym obszarem edukacyjnym szkoły wyższej i bez wątpienia kieruje uwagę dalszych rozważań tego zakresu na autorytet nauczyciela akademickiego.

3. SYNERGIA AUTORYTETU NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO

„Autorytet rzecz śliska, trudno go zdobyć, łatwo stracić.”

„Niektórzy sądzą, że podnoszą własny autorytet, stawiając wysokie wymagania nie sobie, lecz innym.”

T. Czeżowski

Autorytet nauczyciela akademickiego to temat bardzo rozległy, o dużej złożoności i subtelności zarazem. Może i z tych przyczyn bywa on najczęściej w wielu rozważaniach zaledwie sygnalizowany. Ta część niniejszej rozprawy nie rości sobie bynajmniej prestensji do wyczerpania zagadnienia autorytetu nauczyciela akademickiego, lecz jej zadaniem jest synergiczne spojrzenie na tę interesującą kwestię przez pryzmat opinii studentów oraz piśmiennictwa i rozważań teoretycznych na ten temat.

Otóż w opinii studentów - głównie tych kończących studia - nauczyciel akademicki, darzony przez nich rzeczywistym autorytetem, ma niezbywalny przywilej stawiania im wysokich wymogów zarówno w zakresie wiedzy i umiejętności, jak również szeroko pojętych zachowań. Może on zatem - w porównaniu z innymi nauczycielami - w większym stopniu i zakresie korzystać z praw moralnych umożliwiających skuteczną realizację za-

dań i obowiązków spoczywających na uczelni, ponieważ studenci będący pod wpływem/inspiracją osoby uznanej za autorytet, mającej autorytet, a najlepiej osobowości będącej autorytetem, rzetelnie wypełniają swoje powinności - nie ze względu na presję strachu czy zewnętrznego przymusu - lecz przede wszystkim z racji szacunku oraz rozsądnego zawierzenia swojemu mistrzowi/mentorowi, który nadto dystyngtownie dostrzega autonomię i godność swoich uczniów/studentów.

Szkoda tylko, że takich właśnie nauczycieli akademickich, których w opinii badanych można uznać za prawdziwy autorytet, jest w uczelni najmniej, toteż studenci nieczęsto mogą doświadczać dobrodziejstwa ich obecności w uczelnianej przestrzeni edukacyjnej. Znacznie więcej - zdaniem studentów - jest takich nauczycieli akademickich, którzy wprawdzie posiadają gruntowną i rozległą wiedzę, lecz brak im tych walorów osobowości, które wraz z ową wiedzą mogą ich predystynować do stanowienia rzeczywistego autorytetu dla innych, w tym przede wszystkim dla młodzieży akademickiej. Okazuje się wszakże, iż można być wybitnym autorytetem naukowym, ale w rzeczywistości akademickiej nie w każdym przypadku to satysfakcjonuje studentów, nie tylko zresztą w obliczu współczesnych nam przemian. Oto bowiem H.G. Gadamer wspomina swoje uczelniane życie następująco: „Przypominam sobie z okresu moich studiów ćwiczenia seminaryjne u Husserla. Takie ćwiczenia mają jak wiadomo służyć ewentualnej rozmowie naukowej, a przynajmniej wychowawczej. Husserl, który we wczesnych latach 20-tych jako profesor fenomenologii był głęboko natchniony poczuciem własnego posłannictwa i faktycznie wykonywał znaczącą pracę dydaktyczną, nie był mistrzem rozmowy. Na owym seminarium postawił on na początek pytanie, uzyskał krótką odpowiedź, a następnie wdał się w dwugodzinny nieprzerwany monolog na temat tej odpowiedzi. Wychodząc z sali po zakończeniu posiedzenia powiedział do swego asystenta Heideggera: «dzisiaj była wyjątkowo zajmująca dyskusja»” (1980, s. 373).

Wszelako znane są sylwetki ludzi posiadających autorytet naukowy i zarazem wykazujących troskę o dydaktykę akademicką oraz zaświadczających to swoim postępowaniem. Nie sposób wyliczyć tu wszystkich, odwołam się przeto tylko do kilku przykładów. Do takich osobowości zalicza się J. Klejner - znany jako mistrz kompozycji wykładu - uznawał on i egzemplifikował zarazem, że „Lichy program, lichy podręcznik i dobry nauczyciel to kombinacja lepsza niż dobry program, dobry podręcznik i zły nauczyciel” (1918, s. 4). Z. Klemensiewicz z kolei, w trosce o sferę dydaktyczną, zwykł był mawiać, iż „rzeczy trudne czynić łatwymi, tylko wielcy potrafią” - i także samo czynił, a ponadto podkreślał, że w edukacji najważniejsza jest osobowość nauczyciela, albowiem „ani najlepszy program, ani opanowanie najbardziej nowoczesnej metody, ani najpewniejsze o władnięcie techniką nauczania, ani osobiste najdłuższe

i najróżnorodniejsze doświadczenie nie zapewniają jeszcze tego istotnego wpływu, który z uczącego czyni nauczyciela, który dostawcą wiedzy i nadzorcę rozwoju młodzieży czyni budowniczym i rzeźbiarzem duszy młodego pokolenia (...)" (1936, s. 256).

Natomiast W. Tatarkiewicz, sytuując uniwersytecką działalność dydaktyczną bardzo wysoko w swej hierarchii wartości, o czym świadczą także jego wspomnienia autobiograficzne (1976, s. 193-447), pod koniec swego życia wyznał między innymi, że na początku swojej kariery uniwersyteckiej uczył się swoich wykładów na pamięć i bardzo długo nie wierzył w swe zdolności dydaktyczne, toteż oznajmił: „*Gdy później, znacznie później znalazłem w archiwum uniwersytetu opinię o mnie z okazji awansu na profesora zwyczajnego napisaną przez J. Łukasiewicza i W. Witwickiego, to była to radość równie wielka jak niespodziewana*” (J. Białostocki 1980, cyt. za J. Suchmiel 1985, s. 28). Tymczasem jeden z uczniów W. Tatarkiewicza - A. Nowicki stwierdził, iż „*Tatarkiewicz był jeszcze, a może przede wszystkim Nauczycielem. Na jego wykłady przychodziły tłumy słuchaczy, wypełniając szczerlnie największą salę wykładową Uniwersytetu Warszawskiego. (...) W. Tatarkiewicz posiadał rzadko spotykaną wśród nauczycieli umiejętność: nie zniewalania umysłów, lecz inspirowania ich do samodzielnej pracy*” (Ibidem, s. 15).

Okazuje się przeto, że można być wielkim autorytetem - mistrzem, ale nie zawsze mieć od razu świadomość tego stanu rzeczy. Niewykluczone wszakże, iż młodzież akademicka *de facto* kontaktując się na co dzień z autentycznym autorytetem - mistrzem nie zawsze „na bieżąco” uświadamia to sobie, lecz dopiero po upływie czasu, z określonego dystansu - być może - potrafi kompetentnie osądzać swoje edukacyjne *curriculum vitae*, retrospektywnie dostrzegając na swej akademickiej drodze kogoś wybitnego/szczególnego - znaczące osobowości będące dla niej autorytetem/mające autorytet. O tego typu potencjalnych ewentualnościach świadczą wypowiedzi badanych studentów na temat autorytetu, którzy dopiero na studiach - spoglądając wstecz - uświadamiają sobie, że ich rzeczywistym autorytetem - mistrzem w szkole średniej była określona osoba i że powinni ją odwiedzić po to między innymi, żeby o tym z nią porozmawiać.

Wiarygodne materiały w tym zakresie przyniosłyby zapewne badania absolwentów uczelni. Tymczasem interesujące wydaje się rozpatrzenie tych elementów, które przede wszystkim stanowią - w przekonaniu jeszcze studiujących badanych - o autorytecie nauczyciela akademickiego.

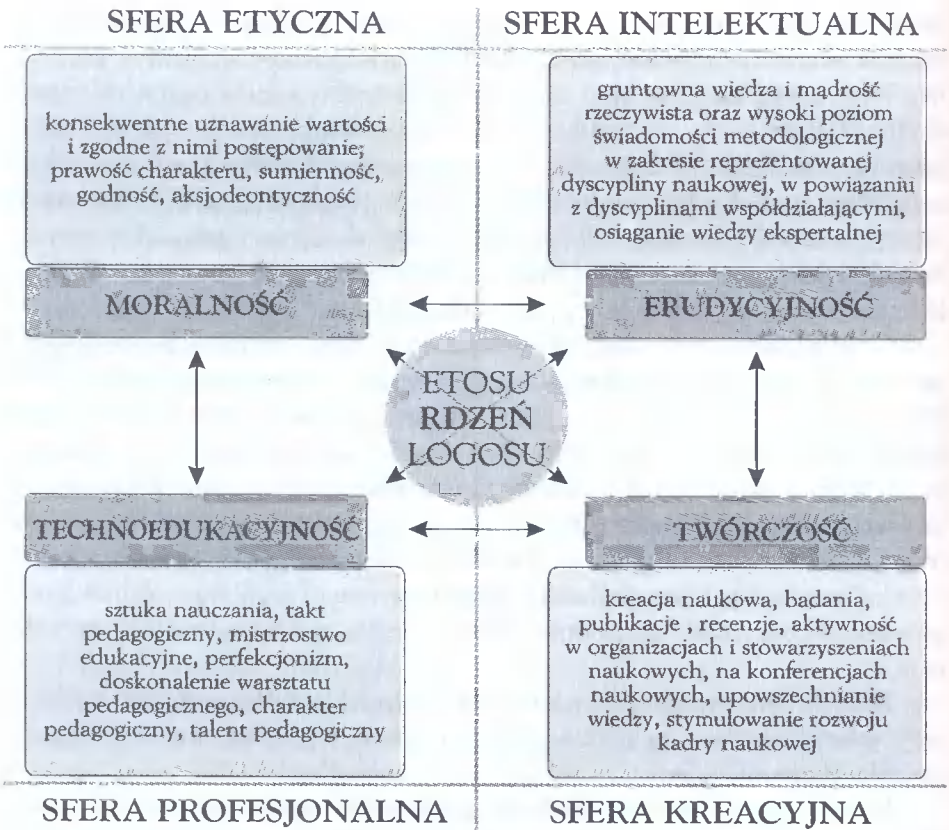
Z analizy materiałów badawczych wynika, że autorytet nauczyciela akademickiego stanowi jego osobowość oraz syndrom zinternalizowanych wartości ogólnoludzkich, a także wartości specyficznych, do których zaliczyć trzeba przede wszystkim prawy charakter, nieprzeciętne zdolności, imponującą wiedzę oraz sumienność i rzetelność w sferze profesjonalnej. Nade

wszystko jednak, fundamentalnymi elementami struktury autorytetu nauczyciela akademickiego są jego wiedza i mądrość oraz bezwzględnie konieczne umiejętności dydaktyczne, które mogą/powinny - jak z opinii młodzieży studenckiej wynika - pretendować do miana sztuki dydaktycznej. Przeto, operując wynikami badań - zamiast konstruowania jeszcze jednej definicji autorytetu (por. K. Kotłowski 1993, s. 35-38) - podejmuje próbę dokonania synergii autorytetu nauczyciela akademickiego, która to - jak sądzę - umożliwia bardziej wyraziste spojrzenie na omawiany problem przez pryzmat kooperacji czynników badanego atrybutu (ryc. 6).

Otóż z ujęcia graficznego omawianego problemu wynika, że rzeczywisty autorytet nauczyciela akademickiego jest oparty na fundamentalnych czterech płaszczyznach, które obejmują swym zakresem sferę etyczną, sferę intelektualną, sferę profesjonalną oraz sferę kreatywną - jako nierozdzielnie powiązane ze sobą konstytutywne komponenty, wzajemnie warunkujące się i uzupełniające. W epicentrum rozważanego autorytetu sytuuje się - jako rdzeń - diada: *ethos* i *logos* nauczyciela akademickiego. Z tego rdzenia wyrastają/promieniają wyodrębnione płaszczyzny i z niego wywodzi się zaangażowanie oraz jakość spełniania się nauczyciela akademickiego w tych sferach.

Nieodzowne dyspozycje natury ogólnoludzkiej (sfera etyczna) i dyspozycje specjalistyczne - są *conditio sine qua non* rzeczywistego autorytetu nauczyciela akademickiego.

Wprowadzony tu dla określenia jednej ze sfer specjalistycznych termin *technoedukacyjność*, czyli sztuka edukacyjna, kunsztowność, biegłość (od gr. *téchnikōs*) obejmuje swym zakresem takie elementy, jak takt czy talent pedagogiczny oraz mistrzostwo edukacyjne, w tym doskonalenie własnego *warsztatu edukacyjnego* nauczyciela akademickiego, eliminujące bezwzględnie dokładną powtarzalność tych samych wykładów bądź sukcesywną wierność w zakresie powielania przebiegu takich samych zajęć z kolejnymi rocznikami studentów, komentujących te fakty w bardzo znamiennej sposób. Otóż istota *warsztatu edukacyjnego*, wyznaczonego przez *technoedukacyjność*, wskazuje wyraźnie na autorski i samodzielny oraz konceptualny charakter działalności w tej sferze, jako że do decyzji nauczyciela akademickiego należy wybór - spośród przyjętych w naukach pedagogicznych - metod oraz sposobów własnego działania edukacyjnego. Nie tylko zresztą wybór, lecz także możliwości tworzenia nowych, nie znanych dotąd sposobów, które właśnie najlepiej implikuje i inspiruje codzienna praktyka dydaktyczna, o czym pisałam nieco szerzej w części wstępnej oraz w rozdziale drugim niniejszej pracy.



Ryc.6. Synergia autorytetu nauczyciela akademickiego.
Źródło: koncepcja własna

Retoryka wyrażenia *charakter i talent pedagogiczny* kieruje uwagę na ciągłość postępowania profesjonalnego, żeby nie rzeć powołania/postańnictwa, które daje świadectwo wierności przestrzegania określonych zasad i kanonów, wyznaczanych przez ethos, a zaświadczyanych w codziennym postępowaniu nauczyciela akademickiego przez logos.

Bez wątpienia kooperacja wymienionych sfer jest gwarantem „wielkiego autorytetu” nauczyciela akademickiego, który ustawicznie podejmuje pracę nad sobą, w celu czynienia się mistrzem także samego siebie w taki sposób, aby kształtować w tym różnystylowym na wskroś czasie, własny „styl świadczenia się swoją ludzką i nauczycielską obecnością, styl pozbawiony maniery, zarazem będący utrwaloną życiem harmonią myśli i działań oraz jakąś własną w sobie, dla siebie i z sobą ugodowością, a zatem czymś, co nas nieustannie tożsamościowo utrzymuje w nas. To dbając o ten styl, czynimy się własnymi nie tylko strażnikami, lecz sami sobą poręczanymi sobie przyjaciółmi, niczego

przed sobą nie ukrywając, choć nieraz i skrywającymi się przed obcymi. Wszystko to jednak wymaga pewnej metody i jakby osobistego zapotrzebowania na przegląd samego siebie. Metody podtrzymywanego zwyczaju wnikania w swoje sprawy oraz metodyki ich ujmowania i pewnej hierarchizacji, ich oceny i wartościowania" (J. Legowicz 1993, s. 21).

Wszelako bycie owym „wielkim autorytetem”, które można osiągnąć za cenę tak ogromnej pracy nad sobą, w żadnym razie nie upoważnia do roszczenia sobie prawa do absolutnej „wyłączności autorytetowej” i takiego zachowania, jakby żaden inny autorytet nie istniał. Tymczasem przejawy tego typu zachowań w edukacji akademickiej mają miejsce choćby wówczas, kiedy nie toleruje się innych poglądów niż własne (nawet jeśli się nie jest, a może właśnie dlatego, że się nie jest autorytetem), bądź kiedy na przykład wymaga się od studentów operowania zakresem wiedzy czerpanej wyłącznie z własnego dorobku wykładowcy, podważającego na domiar w sposób lekceważący osiągnięcia innych, niekoniecznie/z reguły nie mniej wartościowych naukowo niż jego.

Ponad wszelką wątpliwość ów „wielki autorytet” kształtuje również wielką odpowiedzialność za uczniów/studentów pozostających z nauczycielem/mistrzem w relacjach autorytarnych. Okazuje się wszakże, iż „Jeżeli ktoś jest wielkim autorytetem, to tym bardziej powinien uważać, aby nie hamować rozwoju kogoś, na kogo oddziałuje. Nie można ograniczać nikogo w jego indywidualnych pomysłach. Najistotniejsze bowiem w człowieku jest to, by mógł rozwijać w sobie to, co twórcze i samodzielne. A autorytet może to niestety niejednokrotnie ograniczyć. Może doprowadzić i do takiej sytuacji, że ktoś zamiast rzeczy oryginalnych, robi coś poniżej swoich zdolności, (...). To nie może być tak, jak u pitagorejczyków - «on to powiedział». Nie można odbierać człowiekowi tego, co w życiu najcenniejsze - twórczości. Trzeba ją wszelkimi sposobami rozwijać. Samodzielność myślenia i tworzenia to wielki skarb” (A. Paszewski, cyt. za J. Bogusz 1996 (a), s. 18 i 19).

Zasygnalizowane powyżej kwestie coraz wyraźniej wkraczają w zagadnienia odpowiedzialności edukacyjnej, które podejmuję szerzej w rozdziale następnym.

Wracając do zagadnień ujętych w tej części pracy należy podkreślić, iż rzeczywisty autorytet może być/jest najskuteczniejszym sposobem na autorytaryzm, jako że immanencja „bycia autorytetem” stanowi właśnie antonimie „bycia autorytatywnym”. Można zatem rzec, że im większy autentyczny autorytet, tym mniejsze prawdopodobieństwo autorytaryzmu - i odwrotnie. Wiadomo wszakże, iż „autorytaryzm polega przede wszystkim na silnym podkreślanu przez ludzi stosunku dominacji i podporządkowania, jako głównych relacji w zhierarchizowanym świecie. Światem tym i losem jednostki rządzą bowiem nie kontrolowane przez człowieka siły, którym może on jedynie

ulegać, biernie się podporządkowywać, szukając oparcia w silnym autorytecie oraz w identyfikacji z wąsko rozumianą wspólnotą. Wyidealizowaną grupę własną przeciwstawia się grupom obcym, w stosunku do których przybiera się postawę niechęci i uprzedzeń oraz postawę nietolerancji wobec występujących tam odmiennych wartości i przekonań. Towarzyszy temu tendencja do posługiwania się stereotypami - uproszczonymi wyobrażeniami o tych, których stawia się poza grupą własną. Autorytaryzm to także nietolerancja wobec odstępstw od zasad i rygoryzm w postępowaniu z innymi, przejawiający się w skłonności do surowego karania osób naruszających obowiązujące reguły gry. Regulatorów ludzkiego zachowania poszukuje się na zewnątrz jednostki, w kodeksie prawnym lub etycznym, w autorytecie, w normie posłuszeństwa. Występuje też silna niechęć do tego wszystkiego, co psychiczne, subiektywne, indywidualne i niepowtarzalne, co wyryka się spod zewnętrznej kontroli" (J. Koralewicz 1990, s. 78-79).

Jakkolwiek mając na uwadze tak obszerne powyższe ostrzeżenia przyznać trzeba, że nauczyciel akademicki, obdarzony nawet najwybitniejszym autorytetem, nie jest w stanie wprowadzić wszystkich swoich studentów do takiej relacji edukacyjnej, aby z płaszczyzny zafascynowania się cudzą osobowością zechcieli oni podjąć - wymagające od nich niejednokrotnie żmudnego trudu i poświęcenia - przedsięwzięcia na własny rachunek.

Oto bowiem w przestrzeni interakcji edukacyjnych szkoły wyższej nie tylko nauczyciel akademicki jako ów „dawca autorytetu” jest odpowiedzialny za kreowane sytuacje autorytarialne, lecz także „studenci od/biorcy autorytetu” - a zwłaszcza ich kompetencje w zakresie pojmowania owych walorów, które autorytet ze sobą niesie - ponoszą współodpowiedzialność za jakość tej relacji edukacyjnej. Nie można przecież obarczać konsekwencjami wyłącznie nauczyciela akademickiego, darzonego autorytetem tylko z tej racji, że z różnych przyczyn niektórzy studenci przyjmują postawę biernego poddawania się wpływowi jego autorytetu, a głównie dlatego, że jest im albo wygodniej, albo bezpieczniej oprzeć się na opinii kogoś uznanego, zamiast podejmować wymagający zaangażowania trud samodzielnego myślenia, sięgania do źródeł, rozwiązywania problemów. Otóż nauczyciel akademicki jest odpowiedzialny przede wszystkim za fachowość oraz kompetentność swojego postępowania edukacyjnego/moralnego, a nie za same *in concreto* rezultaty tej działalności, i te bieżące, i te dalekosiężne.

Niewykluczone przecież, że za postawą roszczeniową niektórych studentów pod adresem wyzwalania się spod wpływów także i rzekomego autorytaryzmu nauczycieli akademickich może *de facto* ukrywać się bezkrytycznie wygodna postawa na wskroś konsumpcyjnie nastawionych do życia młodych ludzi, którzy już u progu szkoły wyższej piszą wprost: „*Ja chcę żyć długo i szczęśliwie, bez takich problemów jak autorytet*” (student I roku studiów); albo pod koniec kształcenia akademickiego orzekają wręcz: „*Nie chcę się*

ciągle doskonalić za cenę wszelkich wyrzeczeń i pod presją autorytetów, ja chcę być po prostu tylko zwyczajnym człowiekiem" (student V roku studiów).

Otóż te - jak się okazuje - istotne strony problemu zwykle pomijane są w publikacjach na temat autorytetu. Znacznie częściej natomiast podnoszone są kwestie dotyczące osobowości autorytarnej, poszukującej fundamentalnego oparcia swych działań na autorytetach (por. J. Koralewicz-Ziębik 1987, s. 147) albo też rozpatrywane są ujęcia orientacji autorytarnej przez pryzmat ponadludzkiego, apodyktycznego i niekwestionowanego autorytetu (por. K. Korzeniowski 1993, s. 130), lub też zniewolenia i przemocy (por. T. Szkudlarek, B. Śliwerski 1991), bądź także pewnego stanu psychologicznego jednostki (por. J. Reykowski 1979, s. 210-229), jak również związków autorytetu z władzą jako „panowanie charyzmatyczne” i „panowanie patriarchalne” (por. M. Weber 1984, s. 142-152).

Tymczasem prawdziwie „wielki autorytet” ponad wszelką wątpliwość uznaje, iż *„żle się wywdzięcza mistrzowi, kto zawsze tylko jego uczniem zostaje”* (F. Nietzsche 1990, s. 89). Przekazywane relacje autorytarnie, doprowadzające do usamodzielniania się ucznia/studenta spod wpływu nauczyciela/mistrza, nie wykluczają i takiej ewentualności, którą jako przykład przytacza J.M. Bocheński, odwołujący się do refleksji na temat swoich doktorantów, dla których to w stadium początkowym ich pracy nad rozprawą doktorską był - jak sam wyznaje - autorytetem, ale najczęściej bywało tak, że *„jeśli to dobry student, pracowity i zdolny, nauczy się w ciągu pewnego czasu w swojej dziedzinie tylu rzeczy, że po jakimś okresie on wie znacznie więcej ode mnie w tej dziedzinie i dla mnie staje się autorytetem”* (J.M. Bocheński 1993, s. 221-222).

Reasumując podjętą dyskusję w tym rozdziale trzeba stwierdzić, że prowadzenie badań dotyczących problemu autorytetu w edukacji wszelako nie pozostaje bez nowo rodzących się kwestii towarzyszących i nie zawsze prowadzi do jednoznacznych, satysfakcjonujących rozstrzygnięć.

ZAKOŃCZENIE

„Tantum valent auctoritas quantum valent argumenta.”

[Tyle wart autorytet, ile argumenty.]

~ Porzekadło wieków średnich ~

Z przeprowadzonych badań wynika, że autorytet jest wartością edukacyjną. Treścią i istotą autorytetu są bowiem wartości, a proces edukacji - jak wiadomo - bez wartości nie może być spełniony, z racji silnego uwikłania w świat aksjologiczny podmiotów uczestniczących w tym procesie.

Wprawdzie na związek autorytetu z wartościami zwracają uwagę w swoich rozważaniach na przykład F. Znaniecki (por. 1990, s. 42-90 i 257-264) czy S. Czarnowski (por. 1982, s. 211-235), jednakże kwestia autorytetu jako wartości edukacyjnej ciągle aktualizuje się i również z tej racji jest interesująca, zwłaszcza w okresie intensywnych przemian, w których - jak się okazuje - autorytety nie tyle są całkowicie odrzucane przez młodzież studencką, lecz którym - generalnie rzecz ujmując - przypisuje się inne znaczenie, takie mianowicie, aby wykluczały one więzy kępujące i ograniczające poczucie wolności osoby wybierającej/uznającej autorytet. Naturalną jest rzeczą, że nikt nie chce dobrowolnie być prowadzony na „łańcuchu autorytetu”, choćby i ku wartościom absolutnym. Nikt rozumny nie chce tracić siebie, lecz pragnie samego siebie poszukiwać i doświadczać w toku tego poszukiwania wartości samego siebie.

Dowiedziano, że bez wpływu autorytetów występują poważne zakłócenia rozwoju osobowości, która z powodu tego deficytu pozostaje słaba i niespójna, cechuje się poczuciem braku bezpieczeństwa oraz przejawia niski poziom świadomości moralnej. Niemniej jednak trzeba mieć zawsze na uwadze, iż fałszywie pojęty, despotyczny i tyrański autorytet oddziałuje równie niszcząco, jak jego brak (por. N. Sillamy 1994, s. 27).

Skoro więc nie istnieje alternatywa, w której człowiek mógłby żyć/edukować się poza sferą wpływów różnych autorytetów, istotne jest przeto nasylenie autentycznymi autorytetami przestrzeni edukacyjnej, co wydaje się *conditio sine qua non* edukacji. Do nie mniej ważkich problemów tego procesu zaliczyć należy kształcenie kompetencji młodzieży w zakresie poszukiwania/uznawania/odrzućcia przez nią autorytetów nie tylko w przestrzeni edukacyjnych relacji, jako istotnej sfery doświadczenia wartości samego siebie, a tym samym doskonalenia się oraz rozwoju.

Głównie chodzi - jak sądzę - o to, aby nabierając kompetencji edukacyjnych, młodzież akademicka nie postrzegając autorytetu przez pryzmat przymusu czy nadrzędności i/albo zniewalania bądź ograniczania wolności czy godności osobistej, lecz ażeby potrafiła wszechstronnie konstatować, że autorytet nie jest tym, na kim można/trzeba się bezustannie wspierać, lecz właśnie tym, co z czasem powinno potencjalnie wyzwalać ze skłonności do wspierania się na kimkolwiek. Reasumując zatem dotychczasowe rozważania, zdaje się, że można nawet rzec, iż:

~ jakie autorytety, taka edukacja i vice versa -
jaka edukacja, takie autorytety. ~

Przeprowadzone badania dowiodły, że większość młodzieży studenckiej dostrzega związki autorytetu z wartościami, które stanowią *conditio sine qua non* zaistnienia autentycznego procesu edukacyjnego. Wprawdzie nie wszystkie badania traktują autorytet jako czynnik twórczy/inspirujący osobowość.

Jednakże zaprezentowane wyniki badań wyraźnie świadczą o aspirowaniu zdecydowanej większości badanych ku obranym wartościom. Wśród nich w różnej postaci pojawiał się problem wolności oraz odpowiedzialności. Przeważnie kwestie te - choć sygnalizowane już wcześniej kilkakrotnie - stanowią przedmiot odrębnych rozważań kolejnego - piątego rozdziału niniejszej pracy.

ROZDZIAŁ V

WOLNOŚĆ I ODPOWIEDZIALNOŚĆ JAKO WARTOŚCI EDUKACYJNE

„Wolność bez odpowiedzialności prowadzi do
destrukcji.”

M. Csikszentmihalyi

W S T Ę P

Wolność i odpowiedzialność stanowią jeden z głównych problemów refleksji etycznej, dotyczących ontologicznych podstaw działalności ludzkiej. Ścisły związek obu pojęć wyraża się zwłaszcza w tym, że świadomie podejmujący dobrowolnie działania podmiot powinien zarazem wziąć na siebie zobowiązania przyjmujące postać odpowiedzialności za swoje postępowanie. Co prawda, można rozpatrywać każdą z tych wartości oddzielnie, ale żeby nie zatracić/nie zniekształcać istoty problemu, rozważając jedną z nich, trzeba odwoływać się do drugiej i *versus*.

Z powyższego względu - w odróżnieniu od pozostałych omawianych w rozprawie indywidualnie w kolejnych rozdziałach - te dwie wartości rozpatrywane są w jednym rozdziale. Nie bez wpływu pozostaje tu również fakt, iż problem wolności i odpowiedzialności nabiera szczególnego znaczenia w naszej liberalnej epoce, kończącej stulecie i rozpoczynającej nowe tysiąclecie, a zwanej znamienne „wiekiem nieodpowiedzialności” (por. J. Kozielecki 1995 (b)) czy postmodernistycznie „erą czasu wolnego wieku”, w której to wprawdzie „pozostawiono człowieka samemu sobie”, ale przecież - jak się okazuje - zarazem **nie pozbawiono** go ostatecznie możliwości/szansy na kreowanie nowej jakości życia, na doświadczanie w tym wartości samego siebie oraz osiąganie kompetencji do doświadczania innych wartości *universum* antroposfery aksjologicznej. Można by nawet rzec, że jeśli tylko współczesny człowiek zechce rozumnie dostrzegać ów twórczy potencjał swego pluralistycznego czasu, to zapewne może on także jako osoba doświadczać poczucia swej rozumnej wolności oraz pozostającej z nią w ścisłym związku odpowiedzialności.

Interesująco przeto może kształtować się problem poczucia wolności i odpowiedzialności młodzieży akademickiej czasu przełomu i okresu transformacji, a zwłaszcza znaczenie aksjologiczne przypisywane osadzonym w kalejdoskopowej rzeczywistości pojęciom. Przypomnę tu raz jeszcze, że te

dwie wartości badano w ciągu pięciu lat, od roku akademickiego 1990/91 poczynając, a więc wówczas, od kiedy to rysowała się nowa perspektywa postrzegania/doświadczenia/urzeczywistniania obu rozpatrywanych tu elementów antroposfery.

Zagadnienia te są przedmiotem niniejszego rozdziału, który otwiera kwestia rozumienia *wolności* przez młodzież akademicka.

1. JAK MŁODZIEŻ STUDENCKA ROZUMIE WOLNOŚĆ ?

„Przymus zdaje się być usprawiedliwiony sam przez się, gdy służy rozwojowi jednostki.”

Z. Kwieciński

„Zupełna negacja wolności równie nie jest możliwa, jak zupełne wszelkiej wolności urzeczywistnienie.”

T. Kotarbiński

Wolność jest tematem odwiecznym. Można chyba uznać, że mówi się o niej prawie od zarania ludzkości i zazwyczaj czyni się wszystko, co tylko możliwe, aby ją zdobywać, umacniać, bronić. W istocie, źródła leksykalne, objaśniając *wolność*, na pierwszym miejscu wymieniają niepodległość, niezawisłość, suwerenność narodu, kraju. Wszelako najstarsze źródła słowa *wolność* - *eleutheria*, *libertas*, wywodzą się właśnie z obszaru politycznego.

Wolność - w przeciwieństwie do *odpowiedzialności* - jest słowem najczęściej umieszczanym w słownikach politycznych, a także nanoszonym na sztandary rewolucji oraz przewrotów i zazwyczaj przybiera ono wówczas animowaną wezwaniem postać: „*A nous la liberté !*” - „*Niech żyje wolność !*”

Słynne hasło rewolucji francuskiej „*Liberté, égalité, fraternité*” przewinęło się niemal przez cały świat, choć kilka dziesięcioleci wcześniej J.J. Rousseau powątpiewał w istotę wolności, pisząc w pierwszej księdze „*Umowy społecznej*”: „*l'homme est ne libre*” - „*Człowiek zrodził się wolnym, a wszędzie jest w okowach*” (ks. I, r. I, s. 11-12).

Polakom szczególne rozumienie wolności wyznaczyły różne momenty narodowych i państwowych dziejów. Doświadczyliśmy jako naród na przykład ponad wiek obowiązującego prawa *liberum veto* tudzież *aurea liberatas*, ujętej w „*Kazaniach sejmowych*” przez P. Skargę następująco: „*trzecia z «dobrych wolności» to «złota wolność»: nie mieć tyrana ani takiemu królowi służyć, który by nas, jako chciał, prawa nie patrząc, sądził, zabijał i majątności nasze brał (...).*” Wiemy również z naszej narodowej historii, co oznacza elekcja *virilitim*.

Toteż nic dziwnego, że w opinii międzynarodowej zapisaliśmy się przede wszystkim jako naród miłujący wolność: „*Polska kochała wolność. Była to z pewnością wolność ograniczona i dotyczyła jedynie bardzo bogatych, niemniej była to wolność*” (W. Treadgold 1996, s. 10). Cytowana opinia J. Michenera odnosi się wprawdzie do wieku XVIII, ale można chyba śmiało powiedzieć, że ta stara miłość nie uległa erozji i mając się całkiem dobrze, w czasach nam współczesnych dotyczy, z pewnością, nie tylko „bogaty”.

Powszechnie znane są także tradycje polskich walk o niepodległość, którym towarzyszyło zrodzone w czasie powstania listopadowego hasło: „*Za naszą i waszą wolność*”, w swej pierwotnej wersji brzmiące: „*W imię Boga za naszą i waszą wolność*”, a w ówczesnej wersji rosyjskojęzycznej: „*Wo imia Boga za naszą i waszą wol'ność*”.

Doświadczaliśmy wielokrotnie w naszej historii tragicznego braku wolności w okresie niewoli narodowej oraz w czasie wojny i okupacji, jak również po ogłoszeniu stanu wojennego.

Jednakże nie tylko nasza rodzima historia nasycona jest nie rozwikłanym problemem wolności. Okazuje się bowiem, że przez wieki całe „*Wolność wiodąca lud na barykady*” (słynny obraz E. Delacroix) wszakże nie uchroniła się przed jakże gorzkim i ciągle aktualnym wyzwaniem R. de la Platiere: „*O liberté ! que de crimes on commet en ton nom!*” - „*O wolności ! ileż zbrodni popełnia się w twoim imieniu !*” Poza tym chyba nie wszędzie tam, gdzie powinien - jak dotąd - dotarł odgłos owego *Liberty Bell* - *Dzwonu Wolności*, pomimo jego ze wszech miar szlachetnego przesłania: „*Vocabis remissionem cunctis habitatoribus terrae tuae*” - „*Ogłosisz wolność wszystkim mieszkańcom ziemi twojej*”.

Wszelako znaczenie polityczne *wolności* nie jest głównym przedmiotem rozważań tej części pracy, lecz drugie znaczenie rozpatrywanego słowa, które dotyczy właśnie poczucia niezależności osobistej, swobody, wolności obywatelskich, wolności słowa, sumienia i wyznania, krótko mówiąc - możliwości samodzielnego podejmowania decyzji, wynikających z nie skrupowanego okolicznościami wyboru. Otóż właśnie w sferze moralności - *wolność* oznacza możliwość podjęcia bądź zaniechania działania, jak również możliwość wyboru dobra lub zła w rozumieniu własnym albo ogólnym, i wreszcie możliwość wyboru postawy, światopoglądu czy w ogóle sposobów postępowania. Oznacza to więc, że *wolność* jest równocześnie prawem osobistym i niezbywalnym. Wszakże z jednej strony jest ona gwarantowana przez konstytucyjne oraz ustawodawcze wolności obywatelskie (*wolność osobista, wolność słowa, wolność sumienia i wyznania, wolność zgromadzeń, wolność zrzeszania się*), z drugiej natomiast częstokroć ograniczana bywa czynnikami zewnętrznymi, zwłaszcza trudnymi do sprecyzowania kryteriami

dobra ogólnego, jak i obowiązującym prawem - *libertas in legibus* [wolność pod opieką prawa].

W istocie, panuje przekonanie, że człowiek - jako część ekosystemu oraz część społeczeństwa - nie jest i nie może być absolutnie/całkowicie wolny/niezależny. Może być wolny tylko w pewnym stopniu, czyli w jakiejś części niezależny, jako że wolność całkowita możliwa jest do zaistnienia tylko w wyobraźni i/lub w teorii. Zaiste przyznać trzeba, iż „*wolność całkowita jest raczej myślowym eksperymentem niż praktycznym doświadczeniem*” (Z. Bauman 1995, s. 64), jako że żadna istota ludzka nie istnieje w oderwaniu od środowiska/socjety, niezależnie od doświadczanego przez nią samopoczucia wolności.

Nic dziwnego więc, że *wolność* należy do tych pojęć, które skupiły wokół siebie wiele kontrowersji oraz definicji. Jednakże w gąszczu niemal dwustu określeń tego pojęcia, I. Berlin (1991), w swoim klasycznym eseju poświęconym wolności, rozróżnia tylko dwa jego zasadnicze znaczenia. Pierwsze z nich, to **wolność negatywna**, pojmowana liberalnie, a więc brak zakazów i nakazów, które mogłyby się w jakikolwiek sposób sprzeciwiać woli jednostki, z wyjątkiem wszakże tak zwanych uwarunkowań naturalnych, na przykład takich, jakie stanowią warunki geograficzne, przyroda, klimat czy konstrukcja psychofizyczna własnej natury. Można by przeto rzec, że wolność negatywna ma tym większy wymiar, im podmiot mniej jest ograniczany w swoich działaniach, czyli im mniejszy jest zakres ingerencji innych ludzi w jego działanie/zachowanie.

Jednakże negatywne określenie wolności wymaga uzupełnienia/dookreślenia, chociażby z racji dostrzegania/odczuwania niekwestionowanego związku wolności z innymi wartościami. Wychodzi temu naprzeciw drugie znaczenie wolności, to jest **wolność pozytywna**, wspierająca się na fundamentalnych rozważaniach filozoficznych, dotyczących natury ludzkiej, podmiotu wewnątrzsterownego, dysponującego racjonalną naturą w zakresie dokonywanych przez niego wyborów, w tym wolnością do obrania sobie jedynie słusznej drogi swojego życia.

Ani wolność negatywna, ani wolność pozytywna nie jest stanem trwałym bądź rozwiązującym szereg problemów natury filozoficznej, i to niezależnie od tego, czy rozpatruje się je łącznie, czy rozdzielnie, czy zamiennie. Takie właśnie koleje losu kategorie te przechodziły wielokrotnie, a ponadto jeszcze okazało się, że zachowanie człowieka można rozpatrywać w sposób prowokujący, tak jak to uczynił na przykład B.T. Skinner - nawet poza wolnością i godnością, kwestionując właśnie oba te pojęcia (por. 1978).

Tymczasem z przeprowadzonych badań wynika, że pojęcie *wolności* jest przez młodzież studencką określane/odczuwane bardzo różnorodnie, najczęściej intuicyjnie, nierzadko demagogicznie, tudzież w oderwaniu od

poczucia odpowiedzialności, które na dodatek czasami bywa postrzegane także jako ograniczenie i od którego to w imię bezwzględnie rozumianej wolności również należałoby się „uwolnić”.

Otóż z wypowiedzi studentów wynika, że zdecydowana większość z nich dokonała określenia pojęcia *wolności*, uzasadniając swoje rozumienie dość przekonująco. Zaledwie kilka osób rozpoczynających studia przyznało się do kłopotów, które towarzyszyły im w trakcie wywiązywania się z podjętego zadania, ale i one - pomimo włączenia do treści swojej wypowiedzi enigmatycznych stwierdzeń, iż na przykład: „*Definicja wolności jest naprawdę trudna*” (studentka I roku studiów); albo: „*Wolność jest pojęciem trudnym do zdefiniowania, ponieważ dla każdego znaczy ona coś odmiennego*” (student I roku studiów); lub: „*Wolności nie da się jednoznacznie zdefiniować*” (studentka I roku studiów) - jednak w dalszej części swoich wywodów dość przekonująco sprecyzowały sens rozumienia rozpatrywanego pojęcia.

Generalnie rzecz ujmując, należy stwierdzić, że pojęcie *wolności* w swej strukturze rozumienia - w przeciwieństwie do wszystkich innych pojęć omawianych w niniejszej rozprawie - nie różnicuje wyraziście populacji badanych - na studentów rozpoczynających studia i na kończących edukację w szkole wyższej. Zaiste szczegółowa analiza wykazała, że sens wypowiedzi badanych jest dość zbieżny, co nie oznacza wszakże, iż można od razu przystąpić do podsumowania dyskusji wypowiedzi młodzieży akademickiej na temat *wolności*. Z całą pewnością można jednak skonstatować, że wypowiedzi studentów kończących studia - niezależnie od tego, którego sensu rozumienia rozpatrywanego pojęcia dotyczą - są jednak - w porównaniu z wypowiedziami studentów rozpoczynających edukację na poziomie wyższym, bardziej dojrzałe, nasycone refleksyjnością oraz zdecydowanie lepiej umotywowane i jakby mniej przesycone emocjonalnie.

Analiza wypowiedzi studentów wskazuje (tabela 7 i wykres 7), że większość z nich pojmuje sens wolności pozytywnie, jako **wolność DO**. Dotyczy to ogółem 59,60% badanych, w tym 60,80% studentów rozpoczynających studia i 58,40% kończących je. Natomiast negatywnie - czyli jako **wolność OD** - pojmuje ów sens ogółem 23,60%, w tym 24,80% studentów pierwszego roku studiów i 22,40% studentów piątego roku studiów.

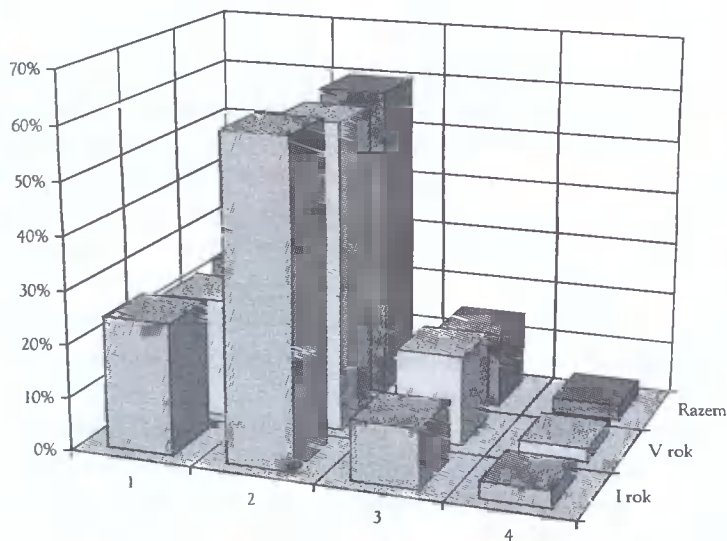
W przekonaniu kilku osób - 2,80% ogółem - wolność w ogóle nie istnieje, więc człowiek absolutnie nie może jej doświadczyć. Stanowisko tych studentów było bardzo stanowcze i odporne na wszelkie argumenty zdecydowanej większości rówieśników, mających zgoła odmienne zdanie na ten temat. Nawet urzekające w swej wymowie, znane rozumowanie wyjęte z traktatu „*O szczęściu*”, a mianowicie: „*Istotnie, jesteśmy niewolnikami wielu rzeczy, których potrzebujemy, które posiadamy. Ale po części jest to niewola nieunikniona, po części nieszkodliwa dla szczęścia: niepodobna się od tego wszyst-*

kiego w życiu wyzwolić, wszystkiego się wyrzucić, bo życie stałoby się pustką. Uogólnienie jest błędne: jeśli niektóre zależności są uciążliwe, to nie znaczy, aby nimi były wszystkie” (W. Tatarkiewicz 1985, s. 228), zupełnie nie podważyło tych racji.

Tabela 7. Emancypacyjne i nieemancypacyjne pojmowanie wolności przez studentów (w%)

Istota pojęcia wolności	Studenci		
	I rok (N = 125)	V rok (N = 215)	razem (N = 250)
1	2	3	4
Wolność negatywna OD	24,80	22,40	23,60
Wolność pozytywna DO	60,80	58,40	59,60
Wolność ontologiczna W BYCIU	11,20	16,80	14,00
Wolność nie istnieje	3,20	2,40	2,80
Ogółem	100,00	100,00	100,00

Wartości podane w kolumnie 4 są wartościami średnimi



1 - wolność negatywna OD

2 - wolność pozytywna DO

3 - wolność ontologiczna W BYCIU

4 - wolność nie istnieje

Wykres 7. Emancypacyjne i nieemancypacyjne pojmowanie wolności przez studentów (I rok N = 125, V rok N = 125, razem N = 250). Źródło: opracowanie własne

Jednakże ze względu na fakt, że podjęte badania nie były pomyślane jako jeszcze jedno, spośród licznych istniejących repetycji na ten temat, lecz od samego początku nurtująca okazywała się kwestia, czy z wypowiedzi młodzieży akademickiej na temat rozumienia przez nią wolności wyłoni się także inne, niż tylko emancypacyjne znaczenie tego pojęcia. Inaczej mówiąc, czy studiująca młodzież przełomu wieków oraz tysiącleci w państwie kształtującym od niedawna demokratyczny ład pojmując wolność wykazywać będzie tradycyjnie tendencje wyzwalające OD - DO, czy uzna, że już nie trzeba się od/do niczego wyzwalać, a swój los i swoje aspiracje warto ukierunkować inaczej, najlepiej twórczo, kreatywnie doświadczając przy tym wartości samej siebie i zarazem dzięki temu zyskując zdolność do doświadczania innych wartości.

Przewidywania nie okazały się całkowicie płonne, w rezultacie analizy wypowiedzi badanej młodzieży akademickiej bowiem - oprócz **wolności pozytywnej DO** oraz **wolności negatywnej OD** - w istocie można wyłonić - chociaż niewielką - nieemancypacyjną **kategorię wolności W**. Obejmuje ona swym zakresem, co prawda niezbyt liczną grupę osób, to znaczy średnio 14,00% badanych, w tym 11,20% studentów rozpoczynających studia i 16,80% studentów kończących edukację w szkole wyższej. Okazało się bowiem, że wypowiedzi tej części badanych nie mieszczą się w dwóch klasycznych kategoriach rozumienia omawianego pojęcia i wychodzą poza paradygmat emancypacyjny. Innymi słowy, chodzi tu o stan trwania **W wolności**, której poczucie się już ma, przeto nie ma potrzeby tracić czasu na zdążanie do niej ani na zabieganie o nią, bo ona już **JEST**. Trzeba ją zatem rozumnie spożytkować, jak na nią przystało, bo przecież „*to on*” z greckiego *to, co jest* (stan/ruch/proces, który trwa/dzieje się) - to wolność o potencjalnych znamionach twórczych/kreatywnych, a więc nie tylko w sensie ontycznym, gdzie sytuuje się jej odzwierciedlenie, lecz zwłaszcza pojmowana ontologicznie wolność podmiotu w odniesieniu do samego siebie i doświadczającego wartości samego siebie, **człowieka, który osiągnął pojęciowe bogactwo rzeczywistości, sam interpretuje egzystencję, a więc rozumie swój związek z bytem oraz znajduje sensowne odniesienie swej wolności do świata wartości, który uznaje/przestrzega/urzeczywistnia/współtworzy/wzbogaca, aż do potencjalnego kreowania *ars vitae* włącznie.** (Do kwestii sztuki życia powracam jeszcze w następnym rozdziale).

Zaiste, tak pojęta wolność jest w swej istocie bardzo ważna - żeby nie zaryzykować - najważniejsza, ponieważ sytuuje ona człowieka najbliżej wymiaru wobec samego siebie oraz zbliża go do innych, a nie oddala go od siebie/innych - tak jak to ma miejsce w przypadku osoby pochłoniętej walką i zdążającej w kierunku powziętego idealnego kresu emancypacyjnego

wyzwalania od czegoś i/lub do czegoś. Wbrew pozorom, perspektywa takiej wolności nie prowadzi do samowoli, lecz uświadamia - zgodnie z przestroga L.A. Seneki - „*Minimum decet libere cui multum licet.*” [Komu wolno wiele, temu najmniej przystoi być samowolnym.] (L.A. Seneka 1987, s. 556-577).

Wszelako przyznać trzeba, że wolność, aby stała się wartością aktualną/rzeczywistą, musi być przez podmiot przeżyta, powinna być autentycznie doświadczona, jako że wolności nie można tylko mieć, lecz wolnym prawdziwie trzeba być!

Tymczasem człowiek pozostający w czynnościach wyzwalania od/do nie ma kiedy doświadczać/odczuwać/przeżywać i „rozsmakowywać się” w wolności, bo on ciągle walczy o nią, on tylko ustawicznie do niej zmierza, mając poczucie niedosytu emancypacyjnego. A kiedy nawet już ją czasami prawie osiąga, to wówczas okazuje się, iż albo nie wie co, z nią zrobić, albo nadal odczuwa jej niedosyt, bo ta, do której dochodzi, wydaje mu się nie dokończona/nie dookreślona/nie domknięta - i w rezultacie - ponownie wciągnięty w nurt zmagania, kontynuuje go - znowu podejmuje absorbujący go bez reszty trud walki. Zaczyna przeto walczyć na nowo i/albo zmęczony walką rezygnuje z jednego i drugiego, żeby wreszcie odpocząć, albo całkowicie zniechęcić się i nie doświadczyć autentycznie tego, o co tak usilnie zabiegał, czemu poświęcił się prawie bez reszty.

Do zagadnienia wolności ontologicznej powrócę jeszcze w dalszej części rozważań, ujętych w tej sekwencji rozdziału.

Podjmując ponownie problematykę związaną z rozumieniem wolności przez młodzież akademicką, trzeba zwrócić uwagę, że najnowsze tendencje myśli psychologiczno-pedagogicznej, traktując wolność jako prawo do samookreślenia się (R. Farson 1992, s. 49) i wiążąc z tymże prawem odpowiedzialność za siebie oraz za swoje postępowanie, jak również za postępowanie innych, ujmują rozpatrywaną tu kwestię wyłącznie w perspektywie emancypacyjnej, wyzwalającej wolę walki „do” albo „od”, pomijając najwyraźniej ewentualność wolności „w”. W taki właśnie sposób również zdecydowana większość młodzieży akademickiej pojmuje wolność, wskazując w swoich wypowiedziach na jej dość rozległy przedmiot, co ilustruje tabela 8 (por. W. Puślecki 1996, s. 401).

Tabela 8 ujmuje te wątki, które w wypowiedziach studentów - w toku przedstawiania rozumienia przez nią pojęcia wolności - pojawiały się najczęściej. Wskazując na nie, młodzież akademicka sytuowała wysoko w hierarchii wartości wolność, twierdząc między innymi, że „*Wolność to wartość, do której człowiek ma najwyższe prawo*” (studentka V roku studiów); albo: „*Wolność to najważniejsza i niezbędna sprawa w życiu człowieka*” (student I roku studiów). W ten oto sposób badani nawiązywali do Kartezjusza, który uznawał, że tylko wolność stanowi podstawową rację szacunku dla samego

siebie, jest przeto źródłem godności człowieka (por. R. Descartes 1986, s. 159-160).

Tabela 8. Przedmiot wolności negatywnej i wolności pozytywnej jako prawo do samookreślenia się w rozumieniu młodzieży studenckiej. Źródło: opracowanie własne

PRAWO DO SAMOOKREŚLENIA SIĘ	
WOLNOŚĆ OD:	WOLNOŚĆ DO:
<ul style="list-style-type: none"> - traktowania przedmiotowego - lęku, który zniewala - niewiedzy - kompleksów - despotyzmu - manipulowania - poniżania, znieważania - autorytaryzmu - uzależnień - przemocy, tyranizowania - różnych ograniczeń - wszelkich schematów - indoktrynacji - zła, nienawiści i nieżyczliwości 	<ul style="list-style-type: none"> - swobodnego wyrażania poglądów, opinii, uczuć - podejmowania świadomych, autonomicznych wyborów - nieskrępowanych decyzji - możliwości swobodnego działania w granicach wyznaczonych normami moralnymi, prawnymi oraz w zgodzie z własnym sumieniem - swobodnego rozwoju i wszechstronnego doskonalenia się - dialogu, negocjacji i współdziałania - rozwiązywania własnych problemów według przyjętej przez siebie koncepcji

Studenci dostrzegali przy tym, że doświadczanie wolności należy do doznań afirmujących i stanowi wartość samą w sobie, konstatając wprost: „*Wolność to przepis na ludzkie szczęście*” (student V roku studiów); albo warunkująco: „*Jeżeli człowiek potrafi wykorzystać właściwie swoją wolność, to może naprawdę być bardzo szczęśliwym człowiekiem*” (studentka I roku studiów). Ci z kolei zdawali się skłaniać ku spostrzeżeniu S. Weil, która twierdziła, iż „*Tam, gdzie jest wolność, kwitnie szczęście, piękno i poezja; i to może jedyny pewny jej znak rozpoznawczy*” (1985, s. 39).

Wolność można wszakże łatwo utracić, a niezależnie od tego trudno ją osiągnąć i utrzymać również niełatwo. Jednakże część badanych, (nieświadomie) podzielając pogląd B. Pascala twierdzącego, iż „*Nie jest dobrze być zbyt wolnym; nie jest dobrze mieć wszystkie dogodności*” (B. Pascal 1977, s. 128) uznała, że nadmiar wolności prowadzić może do samowoli i anarchii, bowiem „*Nadmierna wolność, tak jak wszystko w nadmiarze, szkodzi*” (studentka I roku studiów) bądź: „*Przesyt wolności prowadzi do anarchii, której wynikiem jest samozniszczenie i samounicestwienie*” (student V roku studiów).

Przeciwieństwem nadmiaru wolności jest jej niedomiar/niedostatek, jej brak, który prowadzi do zniewalania, ograniczania samostanowienia, do poddaństwa. Badani twierdzili między innymi, że *„Bez poczucia wolności nie można w pełni wykazać swoich możliwości”* (student V roku studiów), jak również, iż *„Ograniczanie samostanowienia o sobie niszczy człowieka”* (studentka V roku studiów).

Badana młodzież akademicka zdawała się jednak nie dostrzegać, że wolność jest nie tylko wartością autoteliczną, lecz również bywa wartością instrumentalną, nie wykluczającą w związku z tym jej cenności, jako że - jak już nieraz dowiodła historia - wolności można się wyrzekać dla równie wzniosłych celów, chociażby dla dobra i piękna, przyczyniając się w ten sposób między innymi do rozwoju takich sfer, jak na przykład nauka czy sztuka.

Okazywało się wszakże nieraz, że kosztem wolności ludzie zamierzali ocalić inne wartości, ale bywało i tak, iż za wolność człowiek potrafił poświęcić to, co ma najcenniejszego, nawet własne życie, czego klasycznym przykładem są jako narodowość właśnie Polacy w różnych okresach dziejów. Jednak, jak zauważa I. Berlin *„zasady nie stają się mniej święte przez to, że nie można im zagwarantować trwałości”* (1991, s. 191).

Tymczasem dramatyzm człowieczej wolności może polegać i na tym, że nie wszyscy, którzy ją osiągnęli, pojmują jej właściwy sens. Oto bowiem okazuje się niekiedy, że *„Człowiek pragnie wolności, a kiedy już ją ma, to nie umie sobie z nią poradzić”* (student I roku studiów). Toteż zdaniem badanych *„Do wolności trzeba dorosnąć. Wolność jest trudna i wymaga ludzi dojrzałych, gdyż trzeba umieć sobie radzić w życiu samemu, bez pomocy innych, trzeba umieć podejmować najważniejsze decyzje”* (student I roku studiów). Skoro więc *„W demokratycznym kraju wszyscy ludzie są wolni, jednak nie wszyscy potrafią tej wolności stawić czoła”* (studentka I roku studiów), to czy w związku z tym pozostaje już tylko desperacka ucieczka od wolności, żeby człowiek mógł pozbyć się lęków za cenę destrukcyjnego zahamowania swego rozwoju? (por. E. Fromm 1993).

Pojęcie wolności pozytywnej w istocie swej sprowadza się do prawa do samookreślenia się człowieka jako istoty decydującej o sobie, a więc indywiduum, które niczego nie robi wbrew swej woli, jako że przez nikogo nie jest ani ograniczane w swoich wyborach, ani nikt niczego mu nie narzuca. Jednakże konstruując takie rozumienie wolności, badana młodzież akademicka zarazem uświadamiała sobie problematyczność jego ujęcia, twierdząc, iż *„Tak naprawdę nigdy do końca nie będziemy wolni, ponieważ zawsze coś albo ktoś nas ogranicza”* (studentka V roku studiów). Część badanych ponadto przy okazji konkretyzowała owe ograniczenia, wskazując najczęściej na czynniki społeczne, środowiskowe, instytucjonalne, państwowe, na uwarunko-

wania geograficzne, możliwości finansowe, wychowanie i rodziców oraz nauczycieli, a także na konstytucję własnej osobowości, na możliwości i ograniczenia psychofizyczne osoby, stopień jej rozwoju i poziomu wrażliwości aksjologicznej. Niektórzy owe ograniczenia nazywali wręcz „zniewoleniem”, pisząc na przykład *„Jesteśmy zniewoleni przez różne czynniki i uzależnieni nie tylko od całej otaczającej rzeczywistości, ale także od samych siebie”* (student I roku studiów); albo *„Bezwzględnej wolności jeszcze nikt nie doświadczył, ponieważ człowiek zawsze jest uzależniony od czegoś albo od kogoś”* (studentka V roku studiów).

W świetle powyższych wypowiedzi rodzi się kwestia, czy poczucie wolności tej części młodzieży studenckiej legło w gruzach, czy mimo wszystko zachowało swoją istotę. Otóż opinie na ten temat nie są jednoznaczne i bezproblemowe. Niektórzy z dużym przekonaniem twierdzili na przykład, iż *„Nie zawsze możemy robić to, co chcemy, ale myślę, że to dobrze, bo jeśli mamy za dużo swobody, to popełniamy wiele błędów”* (studentka I roku studiów); albo *„Prawa i nakazy oraz zakazy są po to, aby chronić moją wolność, żebym mogła czuć się bezpiecznie”* (studentka I roku studiów); lub: *„Czasem lepiej ograniczyć wolność, żeby uwolnić człowieka od niewoli”* (student V roku studiów).

Okazuje się przeto, że ta część badanych doświadcza sensu wolności, akceptując ograniczenia, a nawet usprawiedliwiając je jako konieczność czy wręcz mniejsze zło. Owym ograniczeniom przypisana została więc przez badanych pozytywna retoryka, ponieważ pełnią one - ich zdaniem - rolę chronienia przed tym gorszym złem, są więc nie tylko - w przekonaniu studentów - potrzebne, ale wręcz niezbędne do zapewnienia ludziom bezpiecznego życia.

Inni dochodzili do wniosku, że do autentycznego zrozumienia potrzeby i sensu wolności niezbędne okazuje się doświadczenie jej przeciwieństwa - zniewolenia właśnie, sugerując przy tym, jakoby człowiek nie zauważał wolności, doświadczając jej *hic et nunc*, lecz dopiero wówczas potrafi docenić jej wartość, kiedy ją właśnie utraci.

Jeszcze inni - zachowując wszakże swą pierwotną świadomość moralnego prawa człowieka do wolności - na bazie swych rozważań, dochodzili ostatecznie do wniosku, że *„Właściwie to nie ma wolności i nikt nie jest wolny, bo nie ma możliwości robienia tego, co się chce, bo wszyscy jesteśmy niewolnikami innych ludzi, a nawet samych siebie”* (student V roku studiów).

Przeciwnie stanowisko w tej kwestii zajmowali ci, którzy w stylu iście Hegłowskim przestrzegali dość jednoznacznie, iż *„Nie należy mylić wolności z całkowitą samowolą i z bezkarnością, bo wolność nie polega na tym, że można robić wszystko, co się chce”* (studentka I roku studiów). Jeszcze inni w sposób egzystencjalny tłumaczyli, że *„Wolność to uświadomiona konieczność, bo każdy*

wybór podyktowany jest przez jakieś uwarunkowania" (student V roku studiów).

Wszelako udzielanie odpowiedzi na pytania o zakres wolności zawsze okazywało się trudne i problematyczne, na co dość wyraźnie wskazywał G.W.F. Hegel, pisząc aktualia wykraczające daleko poza towarzyszącą mu współczesność, skłaniającą go do konstatacji, iż *„wolność jest słowem nieskończenie wieloznacznym. (...) będąc największym dobrem, wywołuje nieskończenie wiele nieporozumień, zamętu i omyłek oraz pozostawia pole do wszelkich możliwych wybryków - o tym nigdy lepiej nie wiadomo i nigdy tego bardziej nie doświadczono niż w czasach obecnych”* (1958, s. 30, t. I).

Natomiast H. Bergson, odrzucając wątpliwości co do tego, czy człowiek jest wolny, czy nie, jako że przecież ma bezpośrednie wrażenie tego, że jest wolny, tłumaczył niemożność określenia wolności właśnie tym, że się jest wolnym (por. T. Gadacz 1996, s. 13).

Oryginalną próbę wyjaśnienia wolności podjął N. Hartmann, upodabniając ją do wnętrza atomu, którego również nie można poznać wprost, a zatem nie sposób uczynić wolności przedmiotem, bo to byłoby jej zaniegowaniem (por. 1974, s. 1454). Z kolei M. Scheler uznał, iż wolność jest bardziej tajemnicą niż problemem możliwym do całkowitego poznania (por. 1963, s. 1274-1282).

Wszelako wolność można sprowadzać do wewnętrznego wymiaru człowieka, i wówczas nosi ona w sobie znamiona absolutu oraz do wolności zewnętrznej, której to obszar nie może być nieograniczony, jako że *„stwarzałoby to stan, w którym każdy by mógł bez ograniczeń ingerować w życie innych ludzi; taki rodzaj «naturalnej» wolności prowadziłby do społecznego chaosu, w którym nie byłyby zaspokajane minimalne potrzeby ludzkie, albo silni położyliby kres wolności słabych”* (I. Berlin 1991, s. 117).

Rozumowanie młodzieży akademickiej nawiązuje wprost do tych wywodów. Jeden ze studentów ów „kres wolności słabych” ujął jako *„uciskanie słabszych przez silniejszych w społeczeństwie bez obowiązujących kanonów prawnych”* (student I roku studiów). W istocie sens wypowiedzi tej części studentów sprowadza się do wniosku, iż nie powinno się kolidować z wolnością innych oraz że nie wolno ograniczać ich wolności, skoro samemu jest się wolnym, jako że *„Wolność jednego człowieka kończy się tam, gdzie zaczynają się granice wolności innego”* (student V roku studiów).

Wszelako użytek, jaki człowiek czyni z owego prawa jest dopóty jego indywidualną sprawą, dopóki nie narusza on praw i wolności innych, dopóki nie wyrządza innym krzywdy moralnej lub nie sprawia im cierpień fizycznych. W jaki sposób to uczynić, z tych wypowiedzi już nie wynika.

I wreszcie bardzo nieliczni uznali, że wolność jest utopią, fikcją, że jej po prostu nie ma. Charakterystyczne są tu dwie wypowiedzi. Jedna z nich

powątpiewająco opatrzona znakiem zapytania: „Możemy mówić o większej lub o mniejszej samodzielności czy samowystarczalności, ale czy to jest wolność?” (student I roku studiów), druga zabarwiona tragizmem losu ludzkiego, kierująca uwagę na kres istnienia, który - w przekonaniu autora tej wypowiedzi, nieświadomie dzieląc swój pogląd z Epiktetem, twierdzącym za Diogenesem, iż „jeden tylko jest sposób na uzyskanie wolności, a jest nim spokojne skonanie” (Epiktet 1961, s. 337) - czyni człowieka prawdziwie wolnym, wtedy, kiedy już nie można wywierać na nim ani żadnej presji, ani przemocy, ani poddawać jakiemukolwiek przymusowi, bowiem stanowcze przekonanie podpowiada, że: „Naprawdę wolny będę dopiero po śmierci” (student V roku studiów).

Można by rzec, że i takie stanowisko - w imię wolności właśnie - nie powinno być kwestionowane. Niemniej niepokojąco jawi się ów fatalizm z tej oto zwłaszcza racji, że negując wolność, studenci ci zarazem odsuwają od siebie zobowiązania, przyjmując postać odpowiedzialności jako elementu czynu etycznego i/lub narażają się przy tym na niebezpieczeństwo - zgubnego dla nich samych - popadania w pułapkę pasywizmu i/albo kwietyzmu.

Tymczasem okazuje się, że ta część badanych doświadcza i takich sytuacji, w których wcale nie jest jej tak łatwo poruszać się o własnych siłach, bo wówczas brzemień odpowiedzialności może być jeszcze bardziej dokuczliwe. Przeto dochodzi ona do wniosku, iż najlepiej albo w ogóle zrzec się wolności i/albo zanurzyć się w otchłań wspomnianego już pasywizmu bądź kwietyzmu, „wyzwalając się” w tenże sposób od wolności, która, póki co, okazuje się tylko ciężarem i/lub na powrót podporządkować się komuś/czemuś, rezygnując dobrowolnie z ubiegania się o wolność, która i tak nigdy do końca nie wyzwala, przeto nie ma sensu o nią zabiegać.

Skoro jednak człowiek nie może obyć się bez pytań, na które sam sobie musi udzielić odpowiedzi: „kim jestem?”, „jak powinienem żyć?”, „kim zamierzam być?” (por. Z. Bauman 1995, s. 76), to mimo wszystko okazuje się, że „wolność jest jego przeznaczeniem, którego nie może on uniknąć, chyba że schroni się przed nim w świat fantazji lub w chorobę psychiczną” (Ibidem).

Jednakowoż wiadomo, że są to pytania, na które nie można odpowiedzieć raz na zawsze, lecz każdy człowiek musi zadawać je sobie na nowo i od nowa powinien na nie udzielać odpowiedzi. Wszelako są to od zarania ludzkości kwestie nie tylko człowieka wobec samego siebie, ale także są to odwieczne pytania, które mają/powinny pomóc w zrozumieniu ciągle od wieków nie rozwikłanej satysfakcjonująco kwestii ludzkiej indywidualności i wolności.

Należałoby się zastanowić, czy wolność ontologiczna W Byciu jest bliższa tej odpowiedzi niż wolność negatywna OD i/lub wolność pozy-

tywne DO, za którymi opowiedziała się zdecydowana większość młodzieży akademickiej.

Jak wiadomo kwestia pytań natury egzystencjalnej sięga swymi korzeniami aż do Sokratesa (469 - 399 p.n.e.), który uważał, że człowiek, jeśli nie wie tego, co najważniejsze - to znaczy, jeśli nie zna celu swojego życia, w tym dobra najwyższego i cnoty prawdziwej - to naprawdę nie wie nic (por. I. Krońska 1985).

W toku dziejów z różnym skutkiem podejmowano próby udzielania odpowiedzi na pytania człowieka o samego siebie, w tym o jego wolność. L.A. Seneka na przykład w „Listach moralnych do Lucyliusza” pisał: „*Quae sit libertas, quaeris? Nulli rei servire, nulli necessitati, nullis casibus, fortunam in arqum deducere.*” [Co to jest wolność? - pytasz. Nie być niewolnikiem żadnej rzeczy, żadnej konieczności, żadnego przypadku, i Los wyzywać do walki.] (L.A. Seneka 1987, s. 440-441). Wielka mądrość starożytnych nie zadowoliła jednak ich następców, toteż poczęli oni na nowo poszukiwać odpowiedzi na nurtujące ich problemy.

Główny szlak myśli o człowieku w epoce nowożytnej wyznaczył godny kontynuator Platona i Augustyna - Kartezjusz (1596 - 1650), który uważał, że człowiek, jako istota rozumna, potrafi kształtować swoje życie według stworzonych przez siebie standardów, a przy tym twierdził, iż „*Wolna wola jest sama z siebie najszlachetniejszą rzeczą, jaką w sobie mamy*” (Ch. Taylor 1988, s. 172).

Kartezjusz pojmuje wszakże wolność negatywnie. Twierdzi bowiem, iż jest ona tylko wolnością woli: „*Jest wolność w naszej woli. (...) możemy to samo uczynić, albo tego nie uczynić, to znaczy potwierdzić lub zaprzeczyć, pójść za czymś lub unikać tego, albo raczej na tym tylko, że przystępujemy do potwierdzenia lub zaprzeczenia tego, czyli podążania za tym lub unikania tego, co nam intelekt przedkłada, w ten sposób, że czujemy przy tym, że żadna siła zewnętrzna nas do tego nie zmusza*” (cyt. za K. Michalski 1978, s. 225).

Okazuje się przeto, że nasza wolność w najlepszym razie umożliwia kwestionowanie czegoś, lecz nie udziela przy okazji jakichkolwiek wskazań. Taki stan rzeczy nie wystarcza jednak, aby rozwikłać podjęty problem, trzeba przeto udać się na dalsze poszukiwania odpowiedzi na nurtujące kwestie.

W następnym stuleciu omawiane kwestie interesująco podejmował między innymi Immanuel Kant (1724 - 1804), który rozumiał wolność w sposób bardzo radykalny, jako samodzielność właśnie, na którą to badana młodzież akademicka przy każdej niemal okazji swych rozważań kładła wielki akcent. Takie „*rozumienie wolności zawiera propozycję radykalnej formy refleksywności i w ten sposób wzmacnia nasze nowoczesne poczucie wnętrza. (...) Pojęcie wolności jako samodzielności opiera się na tym opisie - dodatkowo go wzmac-*

niając - intensyfikuje więc tym samym naszą świadomość bycia sobą” (Ch. Taylor 1988, s. 190).

Wszelako racjonalny I. Kant zbliżył się najbardziej do „uznania «negatywnego» ideału wolności, kiedy (...) ogłosił, że «największym problemem ludzkiej rasy, do rozwiązania którego zmusza ją natura, jest **ustanowienie społeczeństwa obywatelskiego wymierzającego wszędzie sprawiedliwość zgodnie z prawem** {podkr. - U.O.}. Jedynie w społeczeństwie łączącym największą wolność (...) z (...) najściślejszym oznaczeniem i zagwarantowaniem granic wolności (każdej jednostki), tak aby mogła ona współistnieć z wolnością innych - ludzkość może spełniać najwyższy cel natury, jakim jest rozwój wszystkich jej zdolności” (I. Berlin 1991, s. 163).

Okazuje się, że kwestia rozwikłania problemu zaczyna się nieco komplikować, jako że sprawiedliwość, mająca za cel niwelowanie sprzeczności/konfliktów, z natury rzeczy stanowi przecież ograniczenie wolności. Z kolei wolność nieograniczona jest destrukтором sprawiedliwości. Na dodatek, głosząc pogląd, że głównym warunkiem działań moralnie pełnowartościowych jest dobra wola, I. Kant uznawał, że nie oznacza on nic więcej, jak tylko wolę spełnienia obowiązku, wynikającego z bezwzględnego nakazu rozumu. Najlepiej przy tym, według I. Kanta, dowodzi ludzkiej wolności sumienie, które posiada zdolność czynienia człowieka takim, jakim on być może i jakim być powinien. Wszelako orientując się nieco, jakim człowiek być może i jakim być powinien, nadal jednak nie wiemy, jakim ostatecznie człowiek jest.

W kolejnym stuleciu, duński filozof egzystencji, Søren Kierkegaard (1813 - 1855) „rozdawając” ludzki świat na byt („rzeczywistość dana”) i wartość („rzeczywistość zadana”) wątpił w możliwość osiągnięcia prawdy obiektywnej, toteż - jak twierdził - jedynym jej sprawdzianem jest życie subiektywne człowieka, które ustanowił głównym obiektem swego zainteresowania. Twierdził przy tym, że świat wewnętrzny człowieka można scharakteryzować nie tylko jako proces nieustannego stawania się, lecz także jako proces ustawicznego poszukiwania określonego porządku, który może zostać osiągnięty poprzez ustosunkowanie się do antynomii tkwiących w istnieniu. Taka ambiwalentna perspektywa umożliwia wprawdzie spoglądanie na człowieka inaczej niż na odmienne byty, ale nie prowadzi jeszcze do wyjaśnienia wątpliwych kwestii przez prekursora egzystencjalizmu, dla którego cała Europa znalazła się na skraju bankructwa.

Idąc dalej tropem egzystencjalnym, trzeba zwrócić się do współtwórcy nurtu filozoficznego, który powziął sobie za cel opis, analizę i charakterystykę ludzkiej egzystencji, do Martina Heideggera (1889 - 1976). Głównym przedmiotem swojej refleksji filozoficznej uczynił on to, co umożliwia egzystencję ludzką, stawiając pytanie co to jest bycie. Próbował odsonić „praw-

dę o byciu”, analizując przytomny byt ludzki - *Dasein* (por. 1957). Niestety, kwestii wolności M. Heidegger nie rozjaśnił, a wręcz przeciwnie, uwikłał ją jeszcze bardziej w tajemniczą cyrkulację nie kończących się odłonek spektaklu Bycia. Nic przeto dziwnego, że Heideggerowska filozofia egzystencji przedstawiona w „*Sein und Zeit*” zaliczana jest do najtrudniejszych dzieł współczesnej filozofii.

Zbliżając się do przełomu wieków, wkraczającego w nasze stulecie, warto sięgnąć po pomoc do niemieckiego filozofa egzystencji, Karla Jaspersa (1883 -1969), dla którego wolność stanowiła podstawę przesadzającą o jedności człowieka z jego istnieniem faktycznym, jak również podstawę historyczności, a także komunikacji, sankcjonującej powinność własnego otwarcia oraz możliwość samostanowienia innych ludzi. K. Jaspers twierdził, że *„człowiek odnajduje w sobie coś, czego nie znajduje nigdzie w świecie, coś nie dającego się poznać, ani dowieść, coś, co nigdy nie staje się przedmiotem, co wymyka się wszelkiej empirycznej nauce: wolność i to, co się z nią wiąże”* (1990, s. 36).

Zdaniem K. Jaspersa, przede wszystkim dzięki wolności mamy świadomość swego człowieczeństwa, choć ta świadomość nosi znamiona bardziej wiary niż wiedzy. I choć ta wiedza - w jego mniemaniu - nie czyni wolnym, to jednak bez niej nie ma wolności człowieka. Przeświadczenia te nie pozbały K. Jaspersa wielu wątpliwości, skoro pisał: *„Gdy rozglądając się wokół dokonuję przeglądu tego, co nazywano wolnością, to gubię się w wielości faktów i definicji, a żadna obiektywna świadomość sensu nie podsuwa mi rozstrzygnięcia, co i gdzie jest wolnością, a co nią nie jest. Tylko gdy kieruje mną autentyczne zainteresowanie wolnością, dostrzegam w tej wielości to, co przemawia do mnie jako wolność, ponieważ już potencjalnie jestem wolny. Właśnie dzięki możliwości bycia wolnym mogę pytać o wolność. A zatem wolności albo w ogóle nie ma, albo też jest już w pytaniu o nią”* (1990, s. 164).

Według K. Jaspersa - dzięki wolności - istnienie ludzkie nabiera sensu, zwłaszcza, że egzystencję trzeba urzeczywistniać jako świadome kształtowanie samego siebie, bowiem człowiek świadomy swej wolności może stawać się tym, kim może i kim powinien być, jako że egzystencja nigdy nie jest bytem gotowym, danym raz na zawsze.

Jednakże, doświadczając siebie samego jako źródła swojej istoty i swych działań, człowiek zarazem odkrywa, że nie jest już tylko sobą, lecz że został sobie samemu w wolności podarowany, a absolutna wolność okazuje się absolutną koniecznością, jako że wolność zawsze stoi między dwiema koniecznościami, między porządkiem praw natury i porządkiem powinności. Toteż nic dziwnego, że człowiek wybiera coś, co wydaje mu się jedyną koniecznością (por. *Ibidem*, s. 189-194).

Nie poprzestając na pozostawaniu pomiędzy dwiema koniecznościami, warto zwrócić się do przedstawiciela egzystencjalizmu chrześcijańskiego,

Gabriela Marcela (1889 -1973), określającego swoją refleksję mianem „neosokratyzmu”, jako że filozofa tego szczególnie interesował problem wolności i odpowiedzialności człowieka. Może właśnie on najbardziej - chociaż pośrednio - zwrócił uwagę na potencjalność zaistnienia wolności pozaemancypacyjnej? Być może wówczas, kiedy starał się zbliżyć do zrozumienia istnienia, sprowadzając wszystko do różnicy pomiędzy tym, co się ma, a tym, czym się jest, uznając, iż „*Do istoty wolności należy, że może się wypełniać zdradzając siebie?*” (1986, s. 81). A może właśnie wtenczas, kiedy dochodząc z *homo viator* (por. 1984) do transcendencji posiadania, a następnie przechodząc od posiadania do istnienia, zwrócił uwagę na twórczość oraz miłość uzasadniając, że obok **aktywności twórczej** jeszcze **miłość** zbliża ludzi do bytu, do istnienia i dlatego można określić ją jako **podstawę ontologii?**

Ponieważ jednak podjęta kwestia nadal wydaje się nie rozwikłana w stopniu satysfakcjonującym, trzeba nadal podążać tropem filozofii egzystencji, aby móc spojrzeć na człowieka przez pryzmat wolności w rozległej perspektywie ontycznej. Okazuje się wszakże, iż można dojść aż do postrzegania wolności ludzkiej jako przekleństwa, jak to uczynił właśnie **Jean Paul Sartre** (1905 - 1980), który twierdził, że człowiek jest skazany na to, by być wolnym. Skazanym, jako że nie stworzył samego siebie, a mimo wszystko jest wolny i przez całe życie zmuszony jest wybierać, będąc zarazem całkowicie odpowiedzialnym za wszystko, co robi. Wywołuje to u człowieka niepokój, od którego on bezskutecznie usiłuje uwolnić się, a tymczasem - dzięki odpowiedzialności właśnie - człowiek ma możliwość ująć siebie w prawdzie całkowitej i zobaczyć siebie takim, jakim rzeczywiście jest. Według tego filozofa, człowiek urzeczywistniający swoją wolność, nie może nie ograniczać wolności innego człowieka, już bowiem przez sam fakt, że się istnieje, ogranicza cudzą wolność. Nic przeto dziwnego, że kontakt dwóch wolności musi być zawsze antagonistyczny.

J.P. Sartre ujmuje wolność szeroko, jako wolność absolutną, daną każdemu człowiekowi wraz ze świadomością oraz wyznacza jej charakter dydaktyczny, jako że człowiek musi się nieustannie uczyć swojej wolności, zwłaszcza poprzez własne czyny (por. 1965).

Od egzystencjalizmu - podejmującego w rozmaity sposób zrozumienie doświadczania samego siebie przez człowieka w różnych/wszystkich sposobach jego egzystencji - już tylko krok do postmodernistycznego przełomu myśli dwudziestowiecznej, niezbyt ułatwiającej rozwikłanie problemu wolności. Wbrew deklarowanemu zerwaniu z przeszłością bowiem, wielowątkowość i wielokierunkowość ponowoczesności w rozmaity sposób triadowo nawiązuje do wszystkiego, co było/jest, choćby potępiając/odrzucając tradycję, jak również dekonstruując znaczenia, sensory, wartości, aż wreszcie po-

dejmując próby twórczej kontynuacji (jednak) podstawowych pytań i problemów przybierających w swej istocie postać „neo”.

Optyka postnowoczesna w rozważanej tu kwestii prowadzi do wniosku, iż „*Nasze czasy są czasami silnego poczucia moralnej ambiwalencji. Są to czasy, które pozwalają nam cieszyć się nie spotykaną wcześniej wolnością wyboru, ale też rzucają nas w stan rozdzierającej niepewności o nie znanym dotąd natężeniu* {podkr. - U.O.}. Tęsknimy za radą, której moglibyśmy zaufać i na której moglibyśmy się wesprzeć tak, by chociaż trochę uprzykrzonej odpowiedzialności za wybór spadło z naszych barków” (Z. Bauman 1996, s. 31).

W rezultacie okazuje się, że odbycie tak długiej wędrówki (chyba?) jednak nadal satysfakcjonująco nie rozświetla kwestii ontologicznej wolności **W Byciu**. Trzeba było jednak podjąć się tego trudu ze względu na fakt, że - jak wynika z badań - idea nieemancypacyjnej wolności jest oryginalna, acz niepospolita, zgodnie z sentencją przywoływanego już B. Spinozy, iż „...zaiste musi być trudne to, co się tak rzadko znajduje” (1954, s. 376).

Otóż ci studenci, których wypowiedzi można ująć w kategorii wolności nieemancypacyjnej, koncentrowali swoją uwagę na takim jej sensie, który - wiążąc się ze świadomością, rozumnością i nauką - prowadzi do wniosku, że **wolność JEST** zrozumieniem, że ona jest. Jednakże - jak z wypowiedzi studentów wynika - nie jest to w swej nie zmienionej postaci, przywołana do współczesności, pokryta patyną wolność starożytnych Greków ani ich ideowych sukcesorów. Antyczni Grecy uznawali, iż wolność polega na umiejętności podporządkowania się rozumowi człowieka włączonego w kosmos i zdeteterminowanego jego prawami. Ideał człowieka antycznego, który - opierając się na wolnym rozumie odpowiednio rozumnie kształtuje nie tylko siebie samego, lecz także cały świat ludzki - przyjął renesans. Ale od czasów na wskroś racjonalnego oświecenia rozumnych ludzi zadreślało wnikliwie zastanawianie się nad spożytkowaniem tak osiągniętej wolności. Zgodnie z duchem epoki jawiła się konieczność rozumnego jej używania, bezwzględnie podległego wszakże przyjętym normom, oczywiście racjonalnie uzasadnionym. Taka koncepcja wywołuje problem możliwości pogodzenia wolności z racjonalnością z jednej strony, z drugiej natomiast może bezwzględnie uświadamiać, iż człowiek po to został obdarowany wolnością, aby ją tym bardziej boleśnie, bo ponownie bezzwłocznie utracić.

Tymczasem wypowiedzi tej część młodzieży akademickiej wskazują, iż zdaje się ona uniknąć popadania z jednej skrajności w drugą. Słowem nie bierze ona w ogóle pod uwagę możliwości stoczenia się w mroczną otchłań chaosu po wyjściu z cienia zdeteterminowania, czyli niekoniecznie musi być tak, że akceptacja zdolności do samostanowienia prowa-

dzi zarazem do równoznacznego zanegowania deterministycznego porządku świata.

Oto bowiem sama konstrukcja wypowiedzi badanych również sytuuje się na JEST, a nie na tym, do czego się zdąża, na przykład: „*Wolność jest to stan duchowy i fizyczny, pozwalający człowiekowi myśleć, działać i żyć zgodnie z samym sobą*” (student V roku studiów); albo: „*Wolność jest dla mnie swobodą ducha, umożliwiającą mi realizację swoich pragnień, własnych marzeń*” (studentka V roku studiów). Taki prolog można chyba uznać za pierwszy krok do autokreacyjnego podejmowania różnych przedsięwzięć, bowiem: „*Wolność to realizowanie samego siebie, swoich ambicji i celów najlepiej, jak tylko potrafię*” (studentka I roku studiów); lub: „*Wolność to uczucie lekkości na duszy, umożliwiające mi rozwijanie swoich poglądów oraz samorealizację*” (studentka V roku studiów).

Rola wolności w życiu człowieka okazuje się wielka, skoro „*Dzięki wolności należę do siebie, żyję w zgodzie sama ze sobą i z prawdami, które wyznaję*” (studentka V roku studiów); albo „*Wolność daje mi siłę niepoddawania się utartym szablonom oraz zaspokajania ambicji i czynienia tego, co sprawia mi satysfakcję, a także pozwala mi cieszyć się życiem*” (student V roku studiów).

Niektórzy doświadczanie wolności wiązali *in concreto* z okresem studiów: „*Mam poczucie wolności tu na studiach. Czuję się wolny jak ptak. Nikt nie zmusza mnie do uczęszczania na zajęcia i do nauki, ale daje mi „wolną rękę”, a to wzmacnia moje chęci i umożliwia rozwój zainteresowań*” (student I roku studiów).

Warto w tym miejscu powrócić chociażby do dwu wypowiedzi studentów (por. rozdz. III), których treść wskazuje w sposób dość wyraźny nie tylko na związek z omawianą w tym miejscu kategorią ontologicznie pojmuwanej **wolności W**, ale także na nierozzerwalność wolności i odpowiedzialności, a mianowicie: „*Na studiach mam poczucie wolności, mogę robić to, na co mam ochotę. Wyzwoliłam się spod rygorów szkoły podstawowej i średniej. Kiedy chciałam, chodziłam na wykłady, ale jednocześnie pozostało we mnie poczucie odpowiedzialności za to, co robię, za swoje przyszłe życie*” (studentka V roku studiów); albo „*Studiowanie daje mi wolność wyboru tego, czego chcę się uczyć, co mnie interesuje, co lubię i co sprawia mi przyjemność. Mam nieograniczone wprost możliwości, wszystko zależy ode mnie i od moich chęci oraz od mojej odpowiedzialności*” (student I roku studiów).

Znalazło się też miejsce - w przekonaniu tej części badanych - na wyraziste eksponowanie swojej wartości z racji **Bycia W wolności**: „*Być sobą w wolności, to znaczy znać wartość wyrażania swojego „ja” w pełnym wymiarze swoich możliwości*” (studentka I roku studiów); oraz na uświadomienie sobie, iż „*Wolność to chwila, kiedy stoję przed sobą w prawdzie i czuję się pełno-*

wartościowym człowiekiem” (studentka V roku studiów). Nawet, jeśli owa wolność kojarzy się z poetycką chwilą, to ona też przecież - jak wynika z tej konstatacji - jest.

Jedna z wypowiedzi ujętej w tej kategorii wolności przybrała charakter sielankowy: „*Wolność jest dla mnie czymś dobrym, sprzyjającym, radosnym. Daje mi możliwość realizacji moich planów według mojego systemu wartości, takiego, jaki mi najbardziej odpowiada. Najbardziej wolna czuję się na łące lub polanie w lesie w otoczeniu pachnących kwiatów*” (studentka V roku studiów).

W sposób bardzo ekspresywny wyraził swoje poczucie **Bycia W wolności** jeden ze studentów rozpoczynających studia: „*Być wolnym, to znaczy być w zgodzie z własnym sumieniem. Jestem wolny!*” (student I roku studiów).

Kwestia wolności ontologicznej w przekonaniu badanych nie zamyka się więc tylko w sferze rozumienia, jak to deklarował B. Spinoza uznając, iż „wolność jest rozumieniem konieczności” i niezupełnie do końca tak, jak to interpretował L. Kołakowski, pisząc: „*Tendencja Spinozy (...) jest równie przejrzysta, jak całej, poprzedzającej go tradycji determinizmu: nie szukajmy wolności ludzkiej w próbach, zawsze utopijnych, przewyciężenia przyrodzonego porządku rzeczy. Nie usiłujmy stać się wolnymi przez odniesienie niemożliwego zwycięstwa nad nieuchronnością. (...) wolność jest zrozumieniem konieczności nie tylko świata zewnętrznego, ale i swoich własnych zachowań*” (1958, s. 300-301 i 305). Jakkolwiek bowiem wiedza zawsze okazać się może przydatna do kreowania swej wolności, to jednak wolność pozorną stanowczo nie satysfakcjonuje. **Prawdziwej wolności trzeba doświadczyć, przeto nie ma tu miejsca na bezczynność, nawet na zwątpienie w nią, w jej dobrodziejstwo.** Ta wolność ukierunkowuje na sferę potencjalnych działań, najlepiej twórczych, jak na *homo creatoris* przystało, doświadczającego wartości samego siebie i dzięki temu osiągającego zdolność autentycznego doświadczania innych wartości, ale doświadczającego siebie nie jakiegoś mgliście niedookreślonego, miotającego się między zdeterminowaną istotą, a twórczym indywiduum, lecz właśnie siebie świadomego, rozumnego, mądrego, czyli wolnego. Być może taki sens wolności chciał wyeksponować św. Ambroży, kiedy orzekał, iż „*Mądry człowiek, choćby był niewolnikiem, jest wolny, co oznacza, że głupiec, nawet kiedy rządzi, jest w niewoli.*” Nic dziwnego przeto, że rysuje się dla tej wolności rozległy horyzont aktywności, nawet spontaniczności osoby zintegrowanej i autokreatywnej, z reguły rozumnie/refleksyjnie. Młodzież akademicka zdaje się więc w żadnym razie nie skłaniać ku takiemu pojęciu wolności, jakie prezentuje I. Berlin, twierdzący, iż „*Wolność jest sposobnością działania, a nie samym działaniem* {podkr. - U.O.}, *możliwością działania, a niekoniecznie tym dynamicznym jej urzeczywistnieniem (...)*” (1994, s. 38). Oto bowiem - jak z wypowiedzi tej części badanych wynika - nie chcą oni ograniczać się do Spinozjańskiego

rozumowego doznawania wolności. Pragną wszakże przekonywać się, iż autentycznie doświadczają swej wolności właśnie działając, a nie tylko mając przekonanie o sposobności do działania wolnego.

Powraca tu więc rozważany już w rozdziale trzecim wątek podmiotowo-przedmiotowej konceptualizacji doświadczania świata i samego siebie. Oto bowiem pozostający w wolności podmiot jest wolny w odniesieniu do określonego przedmiotu, choć wobec innych podmiotów bywa zdeterminowany, jako że w sposób Husserlowski człowiek jest podmiotem dla świata i zarazem przedmiotem w świecie. Fakt ten jednakże nie może stanowić podstawy do zakwestionowania poczucia podmiotowej wolności zewnętrznej i wolności wewnętrznej, od której to na domiar nie ma ucieczki, nawet bowiem podjęcie próby takiego desperackiego kroku też jest przecież aktem wolności (por. J. Tischner 1992, s. 149).

Przeto można uznać, że wolność W Byciu to żaden emancypacyjny kres OD/DO - wręcz przeciwnie - to dopiero wstęp/introdukcja do czegoś więcej, nieskończenie więcej...

Warto w tym miejscu wspomnieć, że w literaturze przedmiotu występuje określenie „wolność intymna”, rozumiane jako połączenie wolności osobistej z indywidualną intymnością, czyli „*najsubtelniejsze drgania poczucia wolności dotyczące głębokich warstw osobowości. Zjawisko to (...) jest bardzo szczególnym momentem, niuansiem zbyt wyrafinowanym, by stał się on przedmiotem badań teoretyków wolności (...)*” (M. Gołaszewska 1994, s. 271). Z materiałów badawczych wynika, że młodzież akademicka takiego imponderabilnego na wskroś aspektu pojęcia wolności nie uwzględniła.

Dla uzupełnienia rozważanych w tej części rozdziału kwestii należy jeszcze wspomnieć o międzynarodowych wynikach badań na temat między innymi wolności i odpowiedzialności, na które powołuje się w jednej ze swoich prac K. Obuchowski (1993, s. 134-136). Badania te wskazują, że w 1987 roku - na liście dwudziestu wartości - w Ameryce Północnej „wolność” uszeregowana została na trzecim miejscu za „dobrami materialnymi” i „wysokim dochodem”, a „odpowiedzialność” - aż na dwudziestym miejscu. Natomiast w Ameryce Łacińskiej i na Karaibach „wolność” pojmowana jako wolność osobista znalazła się na pierwszym miejscu, a „odpowiedzialność” na piętnastym. Z kolei w Europie Wschodniej „wolność” została w ogóle pominięta, a „odpowiedzialność” pojawiła się na miejscu szesnastym. Tymczasem w Europie Zachodniej „wolność osobista” uzyskała pierwszą lokatę, a „odpowiedzialność” nie zakwalifikowała się w ogóle. Inne badania na ten temat, przeprowadzone tylko w Polsce, po przełomie politycznym 1989 r. wykazały, że na liście ograniczonej do ośmiu wartości, „wolność” nie zmieściła się w ogóle (por. P. Krasucki, U. Doroszevska, J.T. Lipski 1991).

Jak z literatury przedmiotu wynika, rezultaty tych badań ankietowych stanowią podstawę do różnorodnych interpretacji. Tymczasem przyznać trzeba, że zupełnie innej retoryki nabierają określone wartości, jeśli badania ograniczają się tylko do listy wymagającej uszeregowania ich, według przypisywanego im przez osoby badane znaczenia. Na podstawie przeprowadzonych badań młodzieży studenckiej można stwierdzić, że **zupełnie inaczej wartości zostają „odkrywane”/odczytywane/rozumiane/interpretowane, jeśli rozważa się je odrębnie i przy pomocy różnych, wzajemnie się warunkujących i uzupełniających oraz weryfikujących metod, a zgoda w inny sposób, jeśli bada się je tylko za pośrednictwem „anonimowych” ankiet, skierowanych do nawet bardzo licznych populacji.** Istnieją przeto przesłanki pozwalające twierdzić, że wyniki badań ankietowych, nawet pomimo ich dużej liczebności, przynoszą mniej wiarygodny materiał aniżeli badania przeprowadzone przy pomocy metod umożliwiających bezpośredni szeroko zakreślony kontakt badacza z populacją badaną, w tym jeśli procedura procesu badawczego uwzględnia sukcesywne omawianie wyników wspólnie z uczestnikami badań. Podejmowałam tę kwestię już wcześniej (por. rozdz. III). Poddawałam tam w wątpliwość zasadność połowicznego dokonywania porównań wyników badań na temat wartości. Uznałam bowiem, że takie porównania są nieuprawnione w tym oto znaczeniu, że - jak dotąd - nie dopracowano się zadowalającego opisu wartości oraz nie skrytalizowano kryteriów ich porównywania w skali kraju. Tym bardziej więc te wątpliwości potęgują się w odniesieniu do porównań międzynarodowych. Jeśli bowiem Polacy pod pojęciem wartości rozumieją ideały, potrzeby, postawy, cele, przeżycia, to wydaje się, że interpretacyjny chaos w skali międzynarodowego ujęcia problemu może być nieunikniony nawet wówczas, gdy posłużono się tym samym narzędziem badawczym w różnych krajach.

Powracając do głównej tematyki ujętej w tym rozdziale, trzeba zwrócić uwagę na fakt, iż właśnie wolność w omawianej sferze moralności, stanowi zapewne najbardziej nie kwestionowaną podstawę do doświadczania wartości samego siebie i zarazem kreśli szansę rozległej perspektywy nie kończącej się autokreacyjności osób zaznajających poczucia tego stanu, a przy tym nie wyzbywających się przyjmowania na siebie odpowiedzialności, z pojmoaniem której - jak się okazuje - nie tylko młodzież studencka miewa kłopoty. Istnieje zatem potrzeba poszukiwania przyczyn tego stanu rzeczy, co jest przedmiotem dalszych rozważań.

2. KŁOPOTY Z POJMOWANIEM ODPOWIEDZIALNOŚCI

„Nie stwarzajmy wymagowanego zła, skoro wiemy, że istnieje tak wiele realnego zła, któremu musimy stawić czoła.”

O. Goldsmith

Pojęcie *odpowiedzialność* ma swój starożytny rodowód, a jego geneza wywodzi się z dziedziny prawa. Łacińskie *respondere* oznacza tyle właśnie, co odpowiedź za siebie, samoobronę przed sądem (por. F. Zawadzki 1984, s. 24). Współcześnie, to bardzo często używane/nadużywane w życiu codziennym słowo - w naszym kraju zwłaszcza od czasu przełomu ustrojowego i cywilizacyjnego (jako ów „frazes polityczny” i „slogan wyborczy”) - przyjęło się prawie we wszystkich językach europejskich, na przykład: angielskie *responsibility*, francuskie *responsabilité*, niemieckie *Verantwortung* i *Verantwortlichkeit*, rosyjskie *otvietstviennost'*.

W języku polskim termin ten prawdopodobnie nie ma zbyt dawnej tradycji używania go, ponieważ M.S.B. Linde w swoim słowniku - określając *odpowiedzialność* jako „*powinność sprawowania się komu z czego*” - nie podaje żadnych przykładów (M.S.B. Linde 1875, t. III, s. 483). Nie pozostaje i to być może bez wpływu na kształtowanie się sposobu pojmowania *odpowiedzialności* w naszym języku i - co za tym idzie - ma zapewne swoje odzwierciedlenie w możliwościach tłumaczenia tego słowa na inne języki europejskie. Przykładem może być trudność w wykazaniu różnicy pomiędzy przytoczonymi powyżej dwoma terminami niemieckimi, na co wskazuje tłumacz rozprawy R. Ingardena - A. Węgrzecki (por. R. Ingarden 1987 (a), s. 74). Niewykluczone, że konsekwencje przywołanych tu faktów mają także wpływ na niezbyt częste podejmowanie problematyki *odpowiedzialności* w pedagogice (por. J. Górniewicz 1995, s. 40-44), w przeciwieństwie do częściej pojawiającego się w opracowaniach wcześniej omawianego w rozprawie zagadnienia wolności.

Współcześnie *odpowiedzialność* jest tym pojęciem, o którego sens toczą spory filozofowie (por. F. Zawadzki 1984) i takim terminem, który bywa pomijany w niektórych źródłach encyklopedycznych oraz takim słowem, które przysparza mnóstwa kłopotów w komunikacji społecznej, najczęściej z powodu zawężania/wypaczania/zniekształcania jego znaczenia.

Otóż w „*Encyklopedii pedagogicznej*” (1993) w ogóle nie ujęto *odpowiedzialności*, jak również *wolności*. W słowniku pedagogicznym natomiast zawarty jest jeden z tych dwóch terminów, a mianowicie *odpowiedzialność*, która figuruje tam, w kilku kolejnych wydaniach, aż do najnowszego włącz-

nie, jako: „ważna cecha postępowania człowieka, będąca rezultatem sterowania tym postępowaniem w stosunku do innych i samosterowania własnym rozwojem” (W. Okoń 1996, s. 143).

W „Słowniku języka polskiego” odpowiedzialność określana jest jako „konieczność, obowiązek moralny lub prawny, odpowiadania za swoje czyny i ponoszenia za nie konsekwencji; odpowiadanie przed kimś wobec kogoś, za kogoś lub za coś” (1992, t. 2, s. 469).

Znacznie więcej miejsca i uwagi poświęcono odpowiedzialności w „Encyklopedii popularnej PWN” (1982, s. 535). Na dziewięć ujęć tego terminu - wyłączając tylko dwa z nich, a mianowicie te, które odnoszą się do odpowiedzialności moralnej oraz do odpowiedzialności prawnej - wszystkie pozostałe - eksponując „ciężar” i „brzemie” odpowiedzialności, niekoniecznie adekwatnie do jej zakresu i treści - sprowadzają się *de facto* do wysuwania na czoło znaczenia negatywnego rozpatrywanego terminu, zwłaszcza w sensie konieczności odpowiadania w razie czegoś, bądź za coś:

- „wyrządzenie szkody przez niewykonanie, nienależyte wykonanie zobowiązania lub czyn niedozwolony” (odpowiedzialność cywilna);
- „w razie poważniejszego naruszenia obowiązków służbowych” (odpowiedzialność dyscyplinarna);
- „za przestępstwo (zbrodnię lub występki) odpowiada się przed sądem; za wykroczenie - przed kolegium do spraw wykroczeń” (odpowiedzialność karna);
- „za naruszenie konstytucji i ustaw w związku z wykonywaniem swych funkcji przed specjalnym trybunałem” (odpowiedzialność konstytucyjna);
- „za prowadzenie polityki sprzecznej z wolą parlamentu (w systemie parlamentarno-gabinetowym); negatywna ocena polityki rządu lub jego członka przez uchwalenie wotum nieufności albo odmówienie wotum zaufania powoduje dymisję rządu lub jego członka” (odpowiedzialność polityczna);
- „za działanie (i zaniechanie działania) swoich organów, a niekiedy i obywateli, będące naruszeniem prawa międzynarodowego; sprowadza się do wynagrodzenia strat (zwłaszcza przez restytucję), odszkodowania, przeproszenia lub wyrażenia ubolewania” (odpowiedzialność prawnomiędzynarodowa państwa);
- „za naruszenie obowiązków służbowych” (odpowiedzialność służbowa).

Wszystkie te określenia - jak z załączonego przeglądu wynika - czynią odpowiedzialnym kogoś za coś nienależytego i niedozwolonego, za nieprawidłowości lub naruszanie czegoś, za przestępstwa bądź wykroczenia, za sprzeczność i negatywność, także za niepodjęcie działania - w rezultacie doprowadzając do zawężającego i - jak sądzę - niezgodnego z retoryką słowa - pojmowania odpowiedzialności niemal równoznacznie z karalnością. Jest to jednoznacznie *a priori* negatywna stylizacja terminu, a zatem w pew-

nym sensie sugestia dochodzenia do pożądanego/pozytywnego stanu rzeczy jakoby „drogą okrężną”, i to koniecznie przez trasę zagrożenia sankcjami w razie jakiegos odstępstwa od obowiązującej normy. Takie podejście - rzecz oczywista - eliminuje najwyraźniej *odpowiedzialność* za właściwe, należyte, prawidłowe, a więc pozytywne nastawienie do swoich powinności/obowiązków, w zamian za to przytłaczając bezwzględnie presją lęku oraz ciężarem obaw przed groźbą kary *in spe*. Nic dziwnego więc, że ta na wskroś pejoratywna płaszczyzna, na której wyrasta istota tak właśnie pojmowanej odpowiedzialności nie stanowi zbyt zachęcającej podstawy aspirowania ludzi do osiągania owego atrybutu, a raczej przybiera na ogół postać motywacji unikania/wystrzegania się sytuacji sprzyjających/kształtujących możliwości egzekucji za ewentualne niespełnienie tego wszystkiego, co stanowi *status quo* odpowiedzialności.

Tymczasem - jak w każdej sferze działalności ludzkiej - tak i w odniesieniu do odpowiedzialności - jak miemam - należy wznosić fundamenty, rozpoczynając od wartości pozytywnych, a nie od zgola negatywnych podstaw. Inaczej mówiąc, powinno się przede wszystkim kultywować dobro, zamiast przez tępienie zła dochodzić do zaistnienia pożądanego stanu rzeczy.

Dwa wszakże znaczenia odpowiedzialności w omawianym źródle encyklopedycznym, a mianowicie *odpowiedzialność moralna*, definiowana jako „wynikający z danego systemu etycznego **obowiązek** {podkr. - U.O.} podjęcia lub zaniechania określonych działań, którego niespełnienie wywołuje określone sankcje moralne” oraz *odpowiedzialność prawna*, określana jako „**obowiązek** {podkr. -U.O.} ponoszenia przewidzianych przez przepisy prawne konsekwencji zachowania się własnego lub innych osób” (Ibidem) różnią się od pozostałych nie tyle swą pozytywną retoryką, co nieuprawnionym sprowadzaniem odpowiedzialności do obowiązku.

W najnowszym wydaniu encyklopedii powszechnej (por. 1996, t. 4) retoryka omawianego pojęcia w zasadzie nie uległa zmianie. Okazuje się przede wszystkim, że pomimo upływu kilkunastu lat od cytowanego w tej sekwencji rozprawy źródła, znaczenie *odpowiedzialności* tak samo jak dotychczas - sprowadzone zostało do zawężonej „sankcyjnej” perspektywy.

Podobnie zresztą stanowi o tym pojęciu wspomniany powyżej słownik języka polskiego, objaśniając je jako „konieczność i obowiązek”. Tak więc trzeba powiedzieć, że nadal „obarcza” się ludzi odpowiedzialnością za ich postępowanie w tym znaczeniu, żeby można było ich - w razie czego - „słusznie i sprawiedliwie” ukarać.

Okazuje się wszakże, iż w nieco innej konwencji niż w Polsce, ale podobnie jak u nas, sprowadza się *odpowiedzialność* do głównie *obowiązku*, definiując ją w „*American Heritage Dictionary*”, choć i tam również odczu-

wana jest potrzeba - jednakże postrzegana z innej perspektywy - nowego określenia tego pojęcia, które na razie brzmi następująco: „Odpowiedzialność, rzeczown. 1. Stan, cecha albo fakt bycia odpowiedzialnym. 2. Sprawa, przedmiot albo osoba, za którą się odpowiada; **obowiązek** {podkr. - U.O.}, zobowiązanie albo obciążenie. Odpowiedzialny, Przym. 1. Prawnie lub moralnie zobowiązany do działań mających na celu dobro innego człowieka. 2. Mający możliwość podejmowania wszelkich czynności bez cudzej opieki i bez kontroli osoby zwierzchniej. 3. Będący źródłem lub powodem jakiegoś zdarzenia. 4. Zdolny do samodzielnego podejmowania decyzji moralnych lub racjonalnych, a przez to ponoszący konsekwencje swojego postępowania. 5. Taki, któremu można zaufać i na którym można polegać. 6. Charakteryzujący się obiektywnością w ocenianiu sytuacji oraz trzeźwym myśleniem. 7. Mający środki na spłacenie długów oraz wypełnienie zobowiązań. 8. Mogący udzielić odpowiedzi lub zdać sprawozdanie” (cyt. za D. Waitley 1995, s. 30).

Tymczasem dla uniknięcia nieporozumień w zakresie pojmowania odpowiedzialności nieodzowne jest - bez wątpienia - właściwe odróżnianie *poczucia obowiązku* od *poczucia odpowiedzialności*, czyli, według określenia D. von Hildebranda - *czujności moralnej* (1982, s. 29), jako że można posiadać jeden z tych przymiotów i nie osiągać drugiego z nich (można mieć poczucie obowiązku, a nie mieć poczucia odpowiedzialności i odwrotnie), choć - rzecz oczywista - najwłaściwiej byłoby urzeczywistniać oba atrybuty równocześnie, bez szkody dla któregoś z nich oraz zgodnie ze statusem działania moralnego. Właśnie człowiek mający poczucie odpowiedzialności - a kształtowanie owego poczucia odpowiedzialności stanowi dla D. von Hildebranda cel wychowania - wykazuje się czujnością wobec świata wartości, co w rezultacie sprawia, iż temu światu podporządkowuje on swoje życie, wyrażające się w kryteriach postępowania, ujętych z wywodzących się z wartości formułach nakazów - „Powinieneś!” i zakazów - „Nie powinieneś!” (Ibidem).

Do zagadnienia *definiendum* i *definiensów* pojęcia *odpowiedzialność* powrócę jeszcze w dalszej części rozdziału, dokonując analizy rozumienia przez młodzież studencką jego znaczenia.

Tymczasem warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że odpowiedzialność można odnosić także do sytuacji jeszcze nie zaistniałych, potencjalnych. Chodzi tu o odpowiedzialność obejmującą swym zakresem czyny jeszcze nie popełnione, ale ewentualnie zamierzone, choć ciągle pozostające w sferze wyobraźni, w zamysle niedoszłego sprawcy. Oznacza to więc, że człowiek ponosi odpowiedzialność za coś, co zamierza uczynić. W taki właśnie sposób traktują odpowiedzialność religie judeochrześcijańskie, w których to sumienie jako cenzor orzeka/ocenia naruszenie już chociażby w myślach zasad moralnych, jako że według tych religii człowiek jest odpowiedzialny nie

tylko za słowa i czyny, lecz także za swoje myśli. Taki rodzaj odpowiedzialności - jeśli zostanie on uznany za obowiązujący przez podmiot i przestrzegany w jego postępowaniu - ma jednakowoż charakter niejawny, pozostaje wszakże poza sferą realnej rzeczywistości zewnętrznej, jest bowiem znany tylko temu, kogo bezpośrednio dotyczy, zwłaszcza w przypadku nieudostępnienia owej „tajemnicy” nikomu innemu.

Ponadto można czynić odpowiedzialną za zaistniałą sytuację i taką osobę, która wprawdzie ani bezpośrednio nie uczestniczyła w niej, ani nie jest bezpośrednim sprawcą jakiegoś czynu, lecz pomimo tego powinna podjąć określone działanie, a jednak zaniechała go, uchylając się od jakiegokolwiek aktywności (por. L. Kołakowski 1959, s. 28).

Tego typu doświadczanie odpowiedzialności niespełnionej określane jest w literaturze jako *poczucie podmiotowej winy człowieka*, który odpowiadając na coś nie urzeczywistnił swych potencjalnych zdolności w relacjach między ludźmi (por. R. May 1973, s. 189-204).

Wszelako okazuje się, że odpowiedzialność można pojmować także jako odpowiadanie człowieka nie tylko przed kimś/czymś, jak również nie tylko wobec kogoś/czegoś bądź za coś/kogoś, lecz także na coś/komuś, jako że „*W życiu ciągle się ktoś do nas zwraca: odpowiadać możemy myślą, słowem, czynem, tworzeniem, wpływem.(...) Ale jeżeli słowo przychodzi do nas i odpowiedź odchodzi od nas, istnieje na świecie ludzkie życie, (...). Rozpalenie odpowiedzi (...) zdarzające się za każdym razem, kiedy spotykamy się ze słowem skierowanym do nas, nazywamy odpowiedzialnością*” (M. Buber 1968, s. 451).

W istocie o osobie, która przejawia/urzeczywistnia poczucie odpowiedzialności - interioryzując oraz eksterioryzując je - orzeka się, iż jest ona *człowiekiem odpowiedzialnym*. Oznacza to więc, że **przypisywana człowiekowi odpowiedzialność jako atrybut, przejawia się w sposób proceduralny**, z jednej strony **eksterioryzując się** - w przebiegu oraz w wynikających z niego konsekwencjach postępowania osoby, z drugiej natomiast strony zarazem subiektywnie - w wewnętrznym, specyficznym poczuciu odpowiedzialności podmiotu, stanowiąc w istocie swego przeciwieństwo wszelkiej niefrasobliwości, nierzetelności, niesolidności, niekompetencji, lekkomyślności, nierozważności czy też bagatelizowania swoich powinności oraz nieprzywiązywania wagi do swojego zachowania/postępowania.

Pragnę w tym miejscu przypomnieć, że w niniejszej pracy - w rozdziale drugim, rozważającym kwestie doświadczania wartości samego siebie przez podmioty edukacyjne szkoły wyższej w toku badań jakościowych - zwracałam uwagę na fakt, iż odpowiedzialnym za swoje postępowanie człowiek może czuć się najpełniej wówczas, jeśli uzna siebie za autentycznego sprawcę tegoż postępowania w aspekcie oceny moralnej własnych działań/czynów, a także w odniesieniu do dokonywanych wyborów/decyzji moralnych,

ujmowanych przez aksjologiczny pryzmat - aż do konstruowania własnej filozofii życiowej włącznie.

Sygnalizowałam tam jednocześnie, że odpowiedzialność stanowi rdzeń doświadczania aksjologicznego oraz konstytutywny wymiar *humanitas*, skoro człowiek jako osoba - określając swój stosunek do otaczającej go rzeczywistości, w aspekcie przyjętego i urzeczywistnianego przez siebie systemu wartości - może zdecydowanie oznajmić, iż: „*Jestem tym, za czym się opowiadam i za co odpowiadam*” (T. Ballauff 1990, s. 30).

Rozwijając szerzej podjęte wcześniej kwestie, warto - jak sądzę - zwrócić jeszcze uwagę na związek odpowiedzialności z wartościami oraz z powinnościami. Na ścisłą zależność odpowiedzialności i wartości wskazuje w swych rozważaniach R. Ingarden, pisząc: „*Gdyby nie istniały żadne wartości pozytywne i negatywne oraz zachodzące między nimi związki bytowe i związki określania, wtedy w ogóle nie mogłaby istnieć żadna prawdziwa odpowiedzialność* {podkr. - U.O.}, *a także żadne spełnienie postawionych przez nią wymagań*” (1987 (a), s. 99).

Natomiast na wynikający z powyższej zależności związek powinności i odpowiedzialności wskazują następujące rozważania: „*Człowiek dlatego bywa odpowiedzialny za swe czyny i dlatego przeżywa odpowiedzialność, że ma zdolność odpowiadania wolą na wartości. Zdolność ta zakłada prawdziwość-relację do prawdy (...). Powinność zaś stanowi ową dojrzałą postać odpowiadania na wartości, z którą najbliższą związana jest odpowiedzialność. Odpowiedzialność zawiera w sobie coś z powinnościowego odniesienia do wartości. (...) Z racji powinności znamienne dla woli odpowiadanie na wartości przybiera w osobie i jej działaniu postać odpowiadania za wartości* (K. Wojtyła 1994, s. 213).

Z dotychczasowych rozważań jednoznacznie wynika, że **prawdziwa odpowiedzialność ma swoje wyraźne usytuowanie aksjologiczne oraz antroposferyczne odniesienie**, jako że stanowiąc imperatyw osobowego charakteru człowieka „*poczucie odpowiedzialności jest typowo ludzką strukturą psychiczną (...)*” (K. Ostrowska 1995, s. 33).

Według R. Ingardena właśnie osobowy charakter ludzkiego indywiduum jest niezbędnym, choć zarazem nie wystarczającym warunkiem odpowiedzialności. Oznacza to przeto, że ponosić odpowiedzialność może tylko osoba, która jest świadoma swego działania i tylko wówczas, kiedy te działania są jej własnymi, to znaczy „*gdy wypływają wprost z centrum «ja» tej osoby, mają w niej swój prawdziwy początek, i kiedy to centrum «ja» panuje nad dokonaniem wyłaniającego się z niego działania i kieruje nim, a więc jest nim nie tylko «zainteresowane» osobiście, lecz w całym działaniu się rozgrywającego się działania utrzymują w „swoim ręku” decydujący wpływ*” (R. Ingarden 1987, s. 85).

Do podjętych tu kwestii terminologicznych powracam jeszcze w dalszej części rozdziału, w toku omawiania wypowiedzi studentów na temat odpowiedzialności.

Tymczasem kończąc tę część rozważań pragnę jeszcze dodać, że chociaż odpowiedzialność nie występuje w antroposferze jako wartość sama w sobie/wyzolowana, lecz w sposób kwalitatywny współwystępuje z innymi wartościami, stanowiąc ich szczególną ewaluację, to jednak - rzecz oczywista - można ją pojmować/rozpatrywać także jako odmienną od innych, samodzielną wartość moralną.

3. ODPOWIEDZIALNOŚĆ W EDUKACJI, CZYLI KONCEPCJA PEDAGOGIKI JAKO „MĄDROŚĆ MIŁOŚCI”

„Prawda i dobro sytuują człowieka w mądrości, zawsze kształtującej miłość.”

M. Gogacz

„Poczucie odpowiedzialności przekracza zasadę powinności, zobowiązania i jest otwarciem na coś więcej, jest powinnością z miłości, a nie z umowy i w tym sensie wiąże się z wolnością wyboru.”

K. Ostrowska

Odpowiedzialność w edukacji pojmowana jest przede wszystkim jako problem wychowania do odpowiedzialności w szeroko pojętym procesie wszechstronnego wychowania (por. B. Suchodolski 1971, s. 7-8). Problem ten można rozpatrywać wieloaspektowo, w tym przez pryzmat elementów systemu dydaktycznego.

Wszelako kształcenie odpowiedzialności u studentów - bez wątpienia wymaga egzemplifikacji tegoż atrybutu ze strony nauczycieli akademickich, którzy - jak się okazuje - (por. U. Morszczyńska 1995, s. 67-75) nie zawsze potrafią/mogą znaleźć właściwą drogę przejścia ze sfery „rozmytej odpowiedzialności» kryjącej się za zarządzaniem, instrukcją, autorytetem nauki i władzy do odpowiedzialności personalnej, indywidualnej” (H. Kwiatkowska 1991 (b), s. 26-27).

Jednakże nie każdy nauczyciel akademicki, nawet mający rzeczywiste poczucie swych powinności, jest zarazem osobą autentycznie odpowiedzialną wobec swoich studentów, jak również wobec samego siebie oraz wobec społeczeństwa, zwłaszcza jeśli nie jest on świadomy tejsze odpowiedzialności,

i jeżeli ponadto nie traktuje pełnionej przez siebie funkcji jako powołania, to znaczy nie postrzega jej z perspektywy zamiłowania do swej działalności profesjonalnej. W rzeczy samej od pedagogów właśnie oczekuje się nie tylko uświadomionego odpowiadania za własne czyny oraz związanej z tym gotowości ponoszenia za nie konsekwencji, ale nawet tak zwanej „miłości ogarniającej” (M. Buber 1992, s. 47), traktowanej jako odpowiedzialność w relacji „Ja” za „Ty” (Ibidem). Owe oczekiwania wynikają z przyjęcia stanowiska, iż „Poczucie odpowiedzialności przekracza zasadę powinności, zobowiązania i jest otwarciem się na coś więcej, jest powinnością z miłości, a nie z umowy i w tym sensie wiąże się z wolnością wyboru” (K. Ostrowska 1995, s. 32 i 33). Konstatacja powyższa ma - jak mniemam - szczególne odniesienie do edukacji właśnie, jako że „zadaniem pedagogiki jest wychowanie człowieka, rozwinięcie wartości powszechnych, istotnych dla osoby ludzkiej. Także pedagogika zakłada więc pytanie o człowieczeństwo człowieka: „kim jest człowiek”? i „kim być może”? **Tak więc i pedagogika, podobnie jak filozofia urzeczywistnia się w żywiole prawdy i mądrości** {podkr. - U.O.}. *Filozofia i pedagogika nie pozostają więc ze sobą jedynie w zewnętrznej relacji, ale wyrastają z tego samego źródła: c z ł o w i e k* (podkr. Autorów), *i dążą do tego samego celu: mądrość* {podkr. - U.O.} *w aspekcie teoretycznym i praktycznym. Jeśli filozofia jest „miłością mądrości”, pedagogika jest „mądrością miłości”* (K. Kaczmarek, T. Gadacz 1993, s. 60 - podkr. - U.O.).

Żałować należy, że Autorzy nie rozwinęli szerzej tego istotnego wątku w swoich dalszych rozważaniach, poprzestając na tak fascynująco zasygnalizowanym problemie. Przyznać trzeba, iż jest to znamienne wyjście naprzeciw od dawna jakby nieobecnym i/albo niezbyt wystarczająco dostrzeganym zagadnieniom współczesnej edukacji. Ponad wszelką wątpliwość zgodzić się trzeba, że aby wychowywać/edukować przynajmniej dobrze, trzeba także „mądrze kochać” swoje powinności. Jednakże do miłości, także/nawet tej najmądrzej pojętej, nikogo zmusić nie można, toteż owa odpowiedzialność wkracza tu najwyraźniej w przestrzeń dobrowolności, w sferę wolności wyboru. Przeto warunkiem *sine qua non* zaistnienia prawdziwej odpowiedzialności jest dobrowolność tego aktu, co można uzasadnić między innymi następująco: „Odpowiedzialność w swym prawdziwym znaczeniu jest aktem całkowicie dobrowolnym; jest moją potrzebą zaspokajania wyrażonych lub nie wyrażonych potrzeb drugiej istoty ludzkiej. Być „odpowiedzialnym” - znaczy być zdolnym i gotowym do „odpowiadania” na ten apel” (E. Fromm 1994, s. 33).

Jednakże owa „mądrość miłości” nie może ograniczać się li tylko do zamiłowania nauczyciela do swojej działalności profesjonalnej (co zazwyczaj bywa wyrażane w formule: *mam to szczęście, że robię to, co lubię*), lecz także/przede wszystkim powinno mieć swe odniesienie do mądrze pojętej odpowiedzialności w zakresie wymagań stawianych samemu sobie oraz

swoim studentom. Oznacza to więc, że rozumnie pojęta pedagogika jako „mądrość miłości” eliminuje stan „narcystycznego” zauroczenia się swoją profesją (por. K. Pospiszyl 1995), nie dopuszcza także nadmiernej tolerancji edukacyjnej/liberalizmu edukacyjnego „ponad miarę” („miłość ci wszystko wybaczy”), jak również wyklucza leseferyzm edukacyjny („dajcie ludziom czynić, co im się podoba”) albo też wszelkie postacie skrajnej i wynaturzonej „miłości ogarniającej” (typu fanatycznie zaborczej miłości matki do swego dziecka) - w rezultacie doprowadzającej aż do destrukcyjnego zaślepienia się tym, co się robi dla twojego (!) „dobra”.

Ujętej tu - obok pedagogiki miłości - kwestii mądrości przeznaczam następny rozdział, w którym rozpatruję mądrość jako wartość edukacyjną.

Wracając do rozważanego powyżej zagadnienia pedagogiki jako „mądrości miłości” warto nawiązać do rozważań J. Mariataina, który wychodząc z założenia, że w życiu człowieka oraz w jego wychowaniu, obok intuicji, najważniejsza jest właśnie miłość, twierdzi, iż „wychowanie powinno nauczyć nas, jak być ciągle „zakochanym” oraz tego, w czym mielibyśmy być zakochani. Wielkie wydarzenia historii były dziełem wielkich zakochanych: świętych, ludzi nauki i artystów, i problem cywilizacji polega na tym, aby dać każdemu człowiekowi szansę stawania się świętym, człowiekiem nauki lub artystą. Lecz problem ten nie może być wzięty pod uwagę, a jeszcze mniej - rozwiązany, jeśli ludzie nie będą mieć pragnienia bycia świętymi, ludźmi nauki i artystami, a jeśli mają zachować to pragnienie w sposób świadomy i trwałe, wówczas trzeba ich uczyć tego, co znaczy być tymi trzema” (1993, s. 76).

Jakkolwiek działania motywowane przez miłość są bardzo różnorodne i nie mniej odmienne, to jednak można przyjąć jako podstawę do rozważań w zakresie konstruowania podstaw pedagogiki „mądrości miłości” i potraktować jako układ odniesienia w tym zakresie, funkcjonujące między innymi w literaturze przedmiotu trzy typy działań motywowanych przez miłość, z których każdy wyraża się zgoła odmienną formułą na ten temat.

Pierwszy z nich stanowi dążenie do podporządkowania przedmiotu/podmiotu uczucia i uzależnienia go od siebie oraz zapanowania nad nim, zgodnie z formułą: „Chcę, abys chciał tego, czego ja chcę, abys chciał.” Drugi z kolei sprowadza się do pełnej z nim identyfikacji, czyli realizuje formułę: „Chcę chcieć tylko tego, czego ty chcesz”. Trzeci typ miłości natomiast charakteryzuje się pragnieniem realizowania dobra przedmiotu/podmiotu miłości, przestrzegając formułę: „Chcę, abys był sobą” (por. K. Starczewska 1975, s. 367-369).

Nie trzeba specjalnie dowodzić, iż właśnie ten trzeci typ miłości stanowić może/powinien w pedagogice „mądrości miłości” najbardziej właściwą podstawę jej spełnienia, jako że pragnienie realizowania dobra innych najpełniejszy wymiar przyjmuje w naturalnej bezinteresownej i zycliwej więzi

z nimi, nie naruszając zarazem ich autonomii i gwarantując akceptację indywidualności, specyficznej inności podmiotów edukacyjnych oraz kreując podstawy możliwości ich twórczego rozwoju. Oczywiście przeto okazuje się, iż nawiązywanie nawet relacji życzliwości w pedagogice jako „mądrości miłości” nie wystarcza. Niezbędna jeszcze jawi się wzajemność zainteresowań obu podmiotów relacji edukacyjnych, owo wspólne „umiłowanie” wiedzy, naukowego poznawania rzeczywistości, siebie samych i innych. Nie do zakwestionowania bowiem jest motywujące działanie miłości, a zwłaszcza jej wpływu na procesy poznawcze człowieka. Nie należą wszakże do absolutnej rzadkości różnego rodzaju pasje, powodujące, że pod wpływem miłości do określonego przedmiotu poznania człowiek może znacznie zintensyfikować swoje przedsięwzięcia epistemologiczno-eksploracyjne. Niezbędna jest w tej relacji także osobowa wrażliwość aksjologiczna, której poziomy określiłam w rozdziale drugim (por. ryc. 1), jako że *„Jeśli człowiek nie jest wrażliwy, to czy może być czuła jego miłość? Jeśli nie jest głęboki, to czyż miłość jego może być głęboka? Jaki człowiek, taka będzie jego miłość. Tym samym odnajdujemy w miłości najbardziej przekonujący objaw prawdziwej natury człowieka. Wszystkie pozostałe czyny i gesty mogą wprowadzić nas w błąd co do autentycznej natury człowieka, ale miłość odłoni pieczętowanie ukrywaną tajemnicę jego jeststwa”* (J. Ortega y Gasset 1989, s. 170).

Dla ukazania fundamentalnej roli miłości nacechowanej podstawową życzliwością, akceptacją i wzajemnym poszanowaniem oraz upodobaniem zainteresowań poznawczych (por. E. Fromm 1994, s. 32) można - jak sądzę - podejmować się analizy tekstów tych autorów, którzy szczególną uwagę przypisują roli miłości w całokształcie aktywności ludzkiej i które to mogą stanowić przedmiot rozważań w zakresie poszukiwania podstaw dla pedagogiki jako „miłości mądrości”.

Przydatne mogą okazać się - bez wątpienia - rozważania M. Bubera na temat dialogu jako autentycznej interakcji międzyludzkiej (problem ten podejmuje szerzej w następnej części rozdziału, rozpatrującej kwestię odpowiedzialności za słowo w edukacji akademickiej), wiążącej się z miłością, jako że *„Uczucia mieszkają w człowieku, ale człowiek mieszka w swej miłości. To nie jest przenośnia - to rzeczywistość. Miłość nie jest uczuciem przywiązanym do Ja, dla którego Ty nie byłoby niczym więcej jak treścią lub przedmiotem; ona istnieje między Ja i Ty. Ktokolwiek tego nie wie i nie wie tego całym jeststwem, nie zna miłości, nawet jeśli przypisuje miłości uczucia, których doznaje, które odczuwa, które smakuje i które wyraża”* (M. Buber 1974, s. 298).

Znaczące dla rozważanych zagadnień okazuje się także stanowisko M. Schelera, który obok rozumu - przypisywał emocjom równorzędność w procesie poznania, wyróżniając wszakże miłość jako emocję fundamentalną i najważniejszą, bo umożliwia ona - jego zdaniem - poznanie wartości

drugiego człowieka, co udokumentował w swym piśmiennictwie następująco: „Istota cudzej indywidualności (...) w pełni i czysto wyłania się jedynie w miłości lub w spojrzeniu, za którym ono stoi! Jeśli miłość odchodzi, to na miejsce „indywiduum” zaraz staje „osoba społeczna”, owo samo X rozmaitych powiązań (np. „bycia wujkiem”, „bycia ciotką”), owo X określonej d z i a ł a l n o ś c i (podkr. Autora) społecznej (zawodowej) itd. W tym wypadku właśnie kochający widzi w i ę c e j (podkr. Autora) niż inni i on, a nie „inni” dostrzega to, co obiektywne i rzeczywiste” (M. Scheler 1974, s. 317-318).

Można wszakże poszukiwać przedmiotowej inspiracji, sięgając na przykład po jeden z listów do Koryntian, w którym sprecyzowane zostały przymioty prawdziwej miłości:

„Miłość jest cierpliwa,
 uprzejma jest.
 Miłość nie zazdrości,
 nie przechwala się,
 nie unosi się pychą,
 nie zachowuje się nietaktownie,
 nie szuka swego,
 nie unosi się gniewem,
 nie pamięta złego,
 nie cieszy się z nieprawości,
 lecz raduje się z triumfu prawdy.
 Miłość wszystko znosi,
 każdemu wierzy,
 każdemu ufa,
 wszystko przetrzyma.
 Miłość nigdy nie ustaje,”

(„Pismo Święte Nowego Testamentu”,
 1990, s. 283, I Kor. 13, 4-8 a)

Chociaż - jak się okazuje - Autorowi powyżej zacytowanego określenia miłości towarzyszyły nie lada trudności, skoro większość swoich argumentów anaforycznie oparł na negacji.

Uzasadnione może się okazać odwoływanie się do Arystotelesa, który w „Etyce nikomachejskiej” zastrzegął, iż „Nie jakiegokolwiek lubienie ma charakter miłości, ale lubienie, które połączone jest z życzliwością, a mianowicie wówczas, gdy kogoś lubimy życząc innemu człowiekowi tego wszystkiego, co uważa się za dobre, i to ze względu na niego, nie na samego siebie” (Arystoteles 1974, IV, 6, 1126 b, 25).

Niekoniecznie trzymając się holistycznych rad św. Augustyna, zalecających „czynić wszystko z miłością”, można wsluchać się w literaturę współczesną, ot choćby E. Fromma, autentycznego „misjonarza” miłości, który

dostrzegając w niej klucz do rozwiązania najistotniejszych problemów ludzkości, czy rozważać inne prace na ten temat, na przykład (vide bibliografia), wybranych poetów, pisarzy, artystów.

Nie oznacza to wszakże, że prawdziwa miłość - także ta niezbędna pedagogice „mądrość miłości” może być dzięki temu zawsze osiągalna bez jakiegokolwiek trudu. Otóż odwieczna prawda, przytaczana już w niniejszej pracy przy innej sposobności, głosząca, że *„wszystko, co wzniosłe, jest równie trudne, jak rzadkie”* (B. Spinoza 1954, s. 376) i w tym miejscu, okazuje się zasadna. I w istocie, równie odwieczna jest także ambiwaletność miłości. Zaiste okazuje się, iż *„Miłość jest źródłem męki, jest źródłem bólu, a tym samym jest dnem i początkiem tego, co nazywamy samym środkiem przeżyć. Miłość uspokaja człowieka przybliżając mu to, co człowiek kocha. (...) Miłość jest osią rozdarcia. Jest cierpieniem ubitym w miłość, w samą siebie. Jest tym, co konstytuuje wewnętrzne rozdarcie osoby ludzkiej. Integruje, powoduje jedność, uspokojenie, odpoczynek w ukochanym przedmiocie i rozbija, niepokoi (...). Jest tożsama z cierpieniem, rozdarcie, brakiem, niedoskonałością i jest tożsama z radością, pokojem, pociechą, otarciem łez, doskonałością duszy i całej osoby ludzkiej. Daje i odbiera, przychodzi i ucieka, jest i jej nie ma. Tak ją odczuwamy. Zawsze jednak jest {podkr. - U.O.}, zawsze jest”* (M. Gogacz 1975, s. 223-224).

Skoro miłość zawsze jest, pozostaje zatem kwestią do rozstrzygnięcia, czy i w jaki sposób można urzeczywistniać podstawowe zadania pedagogiki jako „mądrości miłości” w zakresie na przykład odpowiedzialności. Wszelako odpowiedzialność w edukacji nacechowana „mądrością miłości” jest - bez wątplenia - zaprzeczeniem wywierania silnej presji na kims, „przemocą symboliczną” (por. Z. Kwieciński 1995 (k), s. 124, 125), wyłączając - rzecz oczywista - sytuacje ekstremalnie destrukcyjne, zagrażające zdrowiu czy życiu. Może okazać się „nadużyciem” nawet wówczas, jeśli przyświecają owej działalności edukacyjnej najbardziej wzniosłe cele oraz szlachetne zadania, choćby nawet zdążania ku wartościom absolutnym, z ostatecznym celem dążeń ludzkich - *summum bonum* włącznie - nie wykluczającym wszakże możliwości nierozważnego „ześlizgnięcia się” aż w nieodpowiedzialność. Toteż nieodzowna jest w edukacji **rozumna akceptacja inności drugiego**, albowiem *„Chęć oddziaływania nie oznacza wtedy dążenia do uczynienia innego kims innym, do zaszczepienia mu własnej «słuszności», lecz dążenie do tego, aby to, co rozpoznałem jako słuszne, właściwe i prawdziwe, i co dlatego musi być zaszczepione również tam, w substancji drugiej osoby, zakiełkowało i rozwinęło się w postaci odpowiedniej do jej indywidualizacji”* (M. Buber 1992, s. 135).

Poczucie odpowiedzialności stanowi dla E. Fromma warunek zaistnienia autentycznej komunikacji i miłości. Pisze on, iż *„Poza czynnikiem dawania aktywny charakter miłości uwidacznia się w tym, że obejmuje ona zawsze*

pewne podstawowe elementy wspólne dla wszelkich form miłości. Elementy te to: troska, odpowiedzialność, szacunek i poznanie” (E. Fromm 1966, s. 90).

W podobnym kierunku zdążają rozważania E. Frankla, który w aktywności, odpowiedzialności i miłości dostrzega warunek odkrywania celu i sensu życia, nie tyle - jego zdaniem - tworzonych przez człowieka, co odkrywanych właśnie, a przy tym „*kto zna sens swego życia, ten i tylko ten może jeszcze najprędzej przezwyciężyć wszelkie trudności*” (por. E. Frankl 1984, s. 42-45 i 52).

Spoglądając przeto na podmioty edukacyjne z perspektywy wolności i odpowiedzialności człowieka za swoje istnienie, dostrzega się bardziej wyraziście, iż istotne dla wszelkich odpowiedzialnych działań edukacyjnych jest takie podejście nauczycieli akademickich do swoich powinności, aby nie naruszając *status quo* autonomii, a także autokreacyjności studentów, osiągać założone cele wzbogacania ich/swojej antroposfery i dzięki poszerzeniu horyzontu aksjologicznego oraz z racji roztaczania rozległych perspektyw wartości, w rezultacie - mówiąc językiem H.G. Gadamera - wzajemnego splatania i stapiania się horyzontów (*Horizontverschmelzung*) (por. 1993, s. 290-350) podmiotów uczestniczących w edukacji, doprowadzać do autentycznego doświadczania przez nich wartości samego siebie.

Oczywistością jest wszakże, iż również od studentów należy oczekiwać autentycznej świadomości swoich obowiązków oraz należytego wywiązywania się z nich i co za tym idzie - ponoszenia wszelkich konsekwencji tego stanu rzeczy, a nie zwyczajowego ograniczania/zawężania ich odpowiedzialności li tylko do poczucia winy za niedopełnianie przynależnych im obowiązków bądź za niewywiązywanie się z ciężących/spoczywających na nich powinności.

Odpowiedzialność w odniesieniu do studentów ma zgoła inny wymiar niż w stosunku do nauczyciela akademickiego, a wynika ona przede wszystkim z racji profesjonalnej roli, jaką on pełni. Sygnalizowałam te kwestie w rozdziale drugim niniejszej pracy, eksponując tam znacząco, iż odpowiedzialność nauczyciela akademickiego w żadnym razie nie może dotyczyć następstw/konsekwencji *in concerto* postępowania studentów, ich wyborów w świecie wartości, które w istocie swej świadczą o *conditionis humanae* nie tyle nauczyciela, co właśnie studentów, rzutując znamienne na ich postawy. Jednakże nie sposób zaprzeczyć, że ów wymiar odpowiedzialności studentów jest również znaczący, zwłaszcza, że w swym rozwoju ontogenetycznym wkroczyli oni już w fazę wczesnej dorosłości, a przy tym posiadają stosunkowo duży i różnorodny zasób doświadczenia edukacyjnego. Fakt ten już kilkakrotnie wcześniej podnosiłam, w różnych kontekstach eksponując jego znaczenie, uznając, że studenci mają więc ponad - wszelką wątpliwość - nie-

podważalne podstawy do kształtowania/podejmowania swej rzeczywistej podmiotowej odpowiedzialności.

Trzeba jeszcze dodać, że w przestrzeni edukacyjnej, oprócz pól odpowiedzialności nauczyciela i studentów, istnieje jeszcze obszar wspólnej odpowiedzialności, inaczej mówiąc: **współodpowiedzialność podmiotów uczestniczących w relacjach procesu edukacyjnego**, któremu przyświeca ten sam cel: naukowe poznawanie/interpretowanie rzeczywistości, zwłaszcza edukacji na poziomie wyższym, czego próbę uzasadnienia podjęłam wyżej. Fakt ten z jednej strony stanowi niepodważalne podstawy do doświadczania wartości samego siebie przez podmioty edukacyjne - o czym pisałam szerzej w rozdziale drugim niniejszej pracy - z drugiej strony niewykluczone, że może stanowić niebezpieczeństwo popadania w pułapkę swoistego *rozpraszania odpowiedzialności*, jak również *przerzucania odpowiedzialności z siebie na innych*, co - bez wątpienia - jest zazwyczaj objawem obronnym, mającym usprawiedliwiać wszelkie nieprawidłowości/niepowodzenia, ale przede wszystkim jest dowodem słabości struktury psychicznej podmiotu rozpraszającego/przerzucającego przynależną mu odpowiedzialność (por. W. Morszczyński 1995, s. 104-108). To rozpraszanie/przerzucanie/unikanie odpowiedzialności może dotyczyć/dotyczy obu podmiotów uczestniczących w relacji edukacyjnej, zajmując na przemian/równocześnie pole edukacyjne nauczyciela akademickiego oraz studentów.

Generalnie rzecz ujmując, z przeprowadzonych badań na temat doświadczania wartości edukacyjnych w szkole wyższej wynika, że studenci - poszukując przyczyn swoich niepowodzeń w studiach, z reguły wykazują tendencję do przerzucania odpowiedzialności za nie na nauczycieli akademickich i najczęściej tłumaczą je brakiem zdolności dydaktycznych osoby prowadzącej zajęcia, zwłaszcza w sposób - ich zdaniem - nieinteresujący, a nawet lekceważący albo wskazują na jakże swoiste - w ich odczuciu - „mszczenie się” egzaminatora na nich za rzekome/rzeczywiste wykazywanie w różny sposób braku zainteresowania ujętym w programie kształcenia akademickiego przedmiotem czy nawet wprost podejrzewają, iż w sposób sztuczny - jak to określają badani - „wypracowują” sobie niektórzy nauczyciele nierzeczywisty autorytet, wymagając zbyt wiele od studentów, ale niewiele od samych siebie (o czym pisałam nieco szerzej w rozdziale czwartym niniejszej pracy) bądź też zasłaniają się brakiem czasu na indywidualną naukę z powodu niewłaściwego rozplanowania dla nich zajęć obligatoryjnych. Niemniej są i tacy studenci - wprawdzie nieliczni - którzy przyczyn swoich niepowodzeń samokrytycznie doszukują się wyłącznie/głównie w sobie samych, wskazując zwłaszcza na własne lenistwo, na niesystematyczność, a nawet na niedostatki zdolności intelektualnych. Nie przerzucają przeto odpo-

wiedzialności na nikogo, lecz kumulują ją w sobie, doświadczając jej przytłaczającego „brzemienia”, z którym nie potrafią się w całości/części uporać.

Tymczasem nauczyciele akademicy, kierując odpowiedzialność w stronę studentów, przypisują im lenistwo, brak systematyczności, niezainteresowanie ich przedmiotem, wygodnictwo, instrumentalizm, jak również brak zdolności oraz nieumiejętność racjonalnego studiowania. Nie wdając się w tym miejscu w dyskusję na temat zakresu słuszności tych opinii i poglądów, stwierdzić wszakże można, iż tego typu fakty mają w edukacji akademickiej dość powszechne miejsce (por. J.K. Szmidt 1995, s. 84-91).

Oczywistą jest rzeczą, że tak jak wszystkie sfery działalności człowieka, tak również zakres, treść, poziom oraz natężenie i kształt poczucia odpowiedzialności podmiotowej, stanowią strukturę dynamiczną, podlegającą ustawicznym przeobrażeniom, rozwojowi bądź regresji, w zależności od nastawienia, kompetencji, celu działania i zaangażowania emocjonalnego osoby, a także od zastanych/kreowanych przez człowieka sytuacji. Otóż właśnie odpowiedzialność może być pojmowana jako określanie sytuacji, w których człowiek - będąc zanurzony/uwikłany w antroposferze aksjologicznej - świadomie urzeczywistnia/odrzuca wartości, działając i zachowując się bardziej lub mniej odpowiedzialnie. W taki właśnie sposób rozpatruje odpowiedzialność R. Ingarden, wyróżniając cztery kategorie sytuacji odpowiedzialności (1987 (a), s. 73-110), które to - bez wątpienia - dotyczą zarówno nauczycieli akademickich, jak i studentów, z racji ich współuczestnictwa edukacyjnego jako podmiotów w relacjach tegoż procesu (tabela 9).

Tabela 9. Kategorie odpowiedzialności według R. Ingardena. Źródło: opracowanie własne

Kategorie odpowiedzialności	Rodzaje sytuacji odpowiedzialności
- <i>ponoszenie odpowiedzialności</i> - <i>podejmowanie odpowiedzialności</i>	<i>sytuacje dotyczące podmiotu odpowiedzialności: pasywna i aktywna</i>
- <i>pociąganie do odpowiedzialności</i> - <i>działanie odpowiedzialne</i>	<i>sytuacje zewnętrzne wobec podmiotu</i>

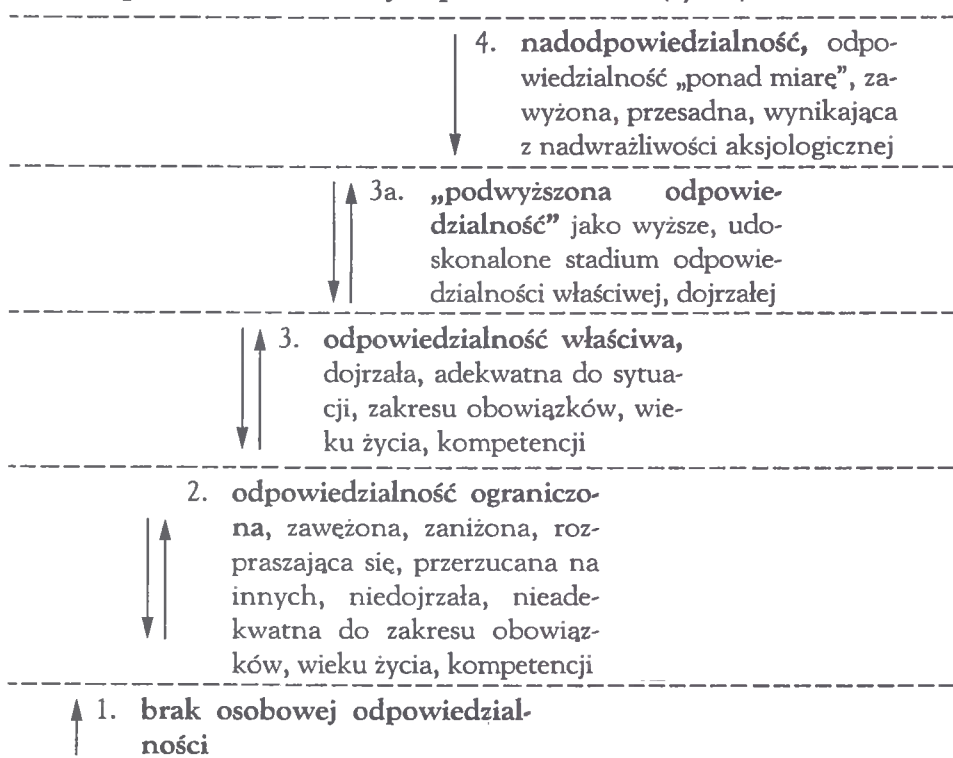
Jakkolwiek wszystkie wymienione aspekty odpowiedzialności dotyczą podmiotów procesu edukacyjnego, to jednak w szczególny sposób odpowiedzialność sytuuje się w szkole wyższej, zwłaszcza, że urzeczywistniana tam może być/jest przez podmioty edukacyjne, które mają/powinny mieć ku temu niepodważalne, szczególne preferencje.

Powyższe sytuacje obejmują swym zakresem odpowiedzialność w edukacji jako istotną dyrektywę prakseologiczną skutecznego, dobrze zorganizowanego działania, determinującego racjonalne wykorzystanie czasu przeznaczonego na zajęcia dydaktyczne (por. Z. Kwieciński 1995 (h), s. 96-122).

W nich zawarta jest także odpowiedzialność za cele, treści, zasady, metody, środki, formy kształcenia, za proces dydaktyczny, słowem za całokształt elementów współczesnego systemu dydaktycznego (por. T. Lewowicki 1995, T. 18, s. 53-65).

Odpowiedzialność w edukacji dotyczy również poziomu i zakresu reprezentowanej wiedzy i kompetencji osobowych podmiotów edukacyjnych oraz dynamiki ich samorozwoju i doskonalenia się, rozumianej zwłaszcza jako reprezentacja swojego etosu intelektualnego i moralnego, w tym preferowanego i urzeczywistnianego na co dzień świata wartości. Odnosi się to również do rzetelności i uczciwości intelektualnej oraz moralnej, wykluczającej zwłaszcza posługiwanie się informacjami niepewnymi, nie sprawdzonymi, skupiającymi się na nieistotnych szczegółach, bez możliwości otwarcia się na krytykę własnych oraz cudzych poglądów, preferującej między innymi twórczą aktywność, odwagę cywilną oraz odpowiedzialność za słowo, którą podejmuję odrębnie w następnym podrozdziale niniejszej rozprawy.

Przeprowadzone badania oraz towarzyszące im rozważania teoretyczne stanowią - w moim przekonaniu - podstawę do wyprowadzenia/określenia czterech poziomów osobowej odpowiedzialności (ryc. 7).



Ryc. 7. Poziomy osobowej odpowiedzialności. Źródło: koncepcja własna

Podobnie jak to miało miejsce w odniesieniu do wcześniej omawianych poziomów osobowej wrażliwości aksjologicznej (por. ryc. 1), dwa skrajne bieguny poziomów osobowej odpowiedzialności są zdecydowanie negatywne. Zarówno bowiem brak odpowiedzialności, jak i odpowiedzialność nadwrażliwa, przesadna, świadczą - bez wątpienia - o niedojrzałości psychicznej osób, których te cechy dotyczą. Otóż osoba przejawiająca brak odpowiedzialności, a także osoba wykazująca się odpowiedzialnością przesadną, nie wzbudzają zaufania, z reguły bowiem oddziałują destrukcyjnie w odniesieniu do siebie samych, a także na innych. Również nie mogą wzbudzać pełnego zaufania osoby legitymujące się odpowiedzialnością ograniczoną, to znaczy ludzie przerzucający odpowiedzialność sobie przynależną, na innych, i/albo w różny sposób unikający tejże odpowiedzialności, i/lub jej nie podejmujący. Ten poziom podmiotowej odpowiedzialności - będący zwłaszcza przejawem słabości struktury psychicznej człowieka - wymaga dookreślenia/inkorporacji, aby mógł w pełni podmiotowo zaistnieć, a tym samym stanowić niekwestionowaną podstawę doświadczania wartości samego siebie przez podmiot.

O odpowiedzialności ograniczonej i odpowiedzialności przesadnej wspomina w swych rozważaniach także J. Tischner, poszukując przyczyn występowania takiego stanu rzeczy (por. 1984, s. 33-37). Natomiast E. Fromm operuje określeniem „*hipochondria moralna*” w odniesieniu do osoby dotkniętej chorobliwym poczuciem winy. Otóż „*osoba taka nie przestaje się torturować myśleniem o różnych błędach, które popełniła, występkach, z których powodu czuje się winna itp. Mimo, że w oczach zewnętrznego obserwatora - a nawet w swoich własnych - może uchodzić za osobę szczególnie sumienną, moralną, a nawet wyrażającą troskę o innych, to faktem jest, iż osoba ta interesuje się tylko sobą, swoim sumieniem i tym, co inni o niej powiedzą (...)*” (1996 (a), s. 64).

Z zaprezentowanych na rycinie poziomów, jedynie poziom odpowiedzialności właściwej, dojrzałej, adekwatnej do sytuacji, wieku życia, zakresu obowiązków oraz kompetencji osoby - wraz z jego wyższym, doskonalszym stadium: subpoziomem podwyższonej odpowiedzialności - jest tym poziomem podmiotowej odpowiedzialności, który ponad wszelką wątpliwość powinien stać się przedmiotem i celem wszelkich procesów edukacyjnych, jako że nie do zakwestionowania jest fakt, iż: „*Musimy żyć ze świadomością podwyższonej odpowiedzialności {podkr. - U. O.} za przyszłość i za życie przyszłych pokoleń. (...) To, co przedstawia nam nasz świat ujęty w swej zmienności, stało się ogromnym wyzwaniem (...)*” (H.G. Gadamer 1992, s. 84). Najbardziej odpowiednią podstawę do osiągnięcia poziomu podwyższonej odpowiedzialności stanowi zapewne legitymowanie się przez podmiot poziomem odpowiedzialności właściwej.

Podobnie jak w przypadku osobowej wrażliwości aksjologicznej, rozpatrywanej w rozdziale trzecim niniejszej rozprawy (por. ryc. 1), tak i w odniesieniu do osobowej odpowiedzialności, żaden z omówionych poziomów nie jest przypisany nikomu raz na zawsze.

Tymczasem - jak się powszechnie sądzi - z racji nadwątlonej dość często nawet elementarnej odpowiedzialności człowieka, będącej wynikiem kumulujących się skutków zgubnych działań każdej dotychczasowej cywilizacji - z aktualną włącznie - będziemy wkraczać w XXI wiek obciążeni piętnem bezwzględnych „eksploatatorów” otaczającej rzeczywistości, a więc ludzi nieodpowiedzialnie nadużywających swej wolności (por. J. Grzesica 1983, s. 130) i oddziałujących zgubnie nie tylko na środowisko, lecz zarazem także na siebie samych, nierozzerwalnie przecież z tym środowiskiem związanych.

Pozostaje przeto kwestią do rozstrzygnięcia, czy i na ile u progu XXI wieku jesteśmy w stanie sprostać takiemu szlachetnemu wyzwaniu, stanowiącemu imperatyw w sytuacjach, „w których decydują się ważne sprawy życiowe wyzwanym, które są zarazem testem sprawności, zdolności, wiedzy, umiejętności praktycznych, charakteru i inteligencji” (J. Szczepański 1989, s. 52).

Oczekiwana odpowiedź może być tylko jedna. Otóż od człowieka i jego odpowiedzialności zależy nadzieja na przetrwanie, na przezwyciężanie wszelkich przejawów kryzysu - nie tylko ekologicznego. Również od rozumnej odpowiedzialności człowieka zależy uchronienie się od samouniemożliwienia ludzkości. To właśnie ludzka odpowiedzialność implikuje rozumny postęp i rozwój bez wyniszczających zagrożeń. Tak ujęta odpowiedzialność wykracza poza podmiotowy jej wymiar, obejmując swym zakresem kategorię **odpowiedzialności historycznej**, postrzeganej przez podmiot w perspektywie temporalnego *continuum*: przeszłość - teraźniejszość - przyszłość. Wydaje się przeto konieczne przywołanie raz jeszcze w tej części pracy H.G. Gadamera, który pyta wprost: „Co to znaczy **historyczna odpowiedzialność?** {podkr. - U.O.}. Czy to nie mrok niepojętego losu przerzuca winę na nieszczęsnego człowieka? Czymże jest doświadczenie dziejów jak nie mieszaniną spóźnionego zrozumienia i żalu? (...) Również z punktu widzenia moralności problem nie przedstawia się tak prosto, że liczą się tylko dobre lub złe zamiary, a nieprzewidziane następstwa nie mogą nikogo obciążać (...). Toteż pytanie o przyczynowość historii ma w sobie jakąś dwuznaczność. Z jednej strony wyznacza ono granice i **zagroża ludzkiej wolności i odpowiedzialności** {podkr. - U.O.} - aż do poczucia bezsilności wobec historii i podstawy społeczno-politycznego fatalizmu, który popycha do „apolityczności”. Z drugiej strony dyktuje je pragnienie i wola, aby to nieprzejrzyste dzieło się, które rodzi dzieje, przeniknąć światłem rozumu i sumiennością wiedzy, określić jego bieg - aż do zuchwałej nadziei politycznego utopizmu, iż dojrzała ludzkość weźmie w ręce swój własny los i z naukową ścisłością podąży drogą w przyszłość. Te dwie skrajności

uprzytamnia nam pytanie o przyczynowość historii. Czy istnieje jakieś wyjście pośrednie, czy też alternatywa jest wadliwie sformułowana, a cały problem wynika z założeń niewspółmiernych z *condition humaine*, z zasadą ludzkiego bytu, jego wielkością i nędzą" (1979, s. 81-82).

Wydaje się wszakże, iż tak wielce skomplikowana odpowiedzialność historyczna przerasta możliwości indywiduum, jako że do absolutnych wyjątków należy możliwość bezpośredniego wpływu jednostek na otaczającą rzeczywistość - i w istocie tylko nieliczni potrafią zmieniać bieg dziejów. Ale przecież nie sposób od tej odpowiedzialności uciec! Ma ona bowiem swoją ciągłość, niezależnie od tego, czy ktoś tego chce, czy nie i bez względu na to, jak potoczą się losy świata. W niej właśnie zawiera się godność i wielkość człowiecza, jak i jego szczęśliwość oraz tragizm zarazem.

Pozostaje przeto kwestia ewaluacji i realizacji zadań kształtujących odpowiedzialność poprzez przebudowę świadomości człowieczej za sprawą permanentnej edukacji, kształtującej ową **podwyższoną** i - chciałoby się jeszcze dodać w tym miejscu - **poszerzoną odpowiedzialność** za siebie *hic et nunc* oraz za cywilizacyjną przyszłość swojego gatunku i naszej planety, za rozwój na niej nauki, sztuki, kultury...

4. PROBLEM ODPOWIEDZIALNOŚCI ZA SŁOWO W EDUKACJI AKADEMICKIEJ

„Przyjąwszy obowiązek (...) trzeba przy nim trwać niezmiernie i pełnić go z największym oddaniem. (...) Otóż, jeśli nazwy nie są poprawne, słowa nie odpowiadają prawdzie. Jeśli słowa prawdzie nie odpowiadają, obowiązki nie mogą być należycie wypełniane. Jeśli obowiązki nie są należycie wypełniane, nie rozkwitają obyczaje i muzyka. (...) szlachetny nadając nazwy baczny, by ich można było w zgodzie z prawdą używać. Mówiąc zaś baczny, by mógł to należycie spełniać, co powiedział. W słowach szlachetnego nie ma nic, co by małą miało wagę.”

Konfucjusz

Problem odpowiedzialności za słowo w edukacji akademickiej można rozpatrywać na co najmniej trzech płaszczyznach. Jedną z nich stanowi - bez wątpienia - odpowiedzialność nauczyciela akademickiego za słowo, którą implikuje jego *ethos*, a zaświadcza na co dzień *logos*. Drugą płaszczyznę stanowi odpowiedzialność za słowo w aspekcie treści programowych, a trzecią

odpowiedzialność za słowo w optyce epoki informacyjnej, która - oprócz wielu udogodnień - niesie także nie mniej zagrożeń, co dla edukacji akademickiej stanowi dalekosiężne wyzwania.

Odpowiedzialność nauczyciela akademickiego słusznie bywa postrzegana jako zobowiązanie szczególne (por. A.A. Kotusiewicz 1995, s. 118). W istocie swej współczesna edukacja akademicka implikuje bowiem nieograniczone wprost możliwości wszechstronnego oddziaływania nauczyciela akademickiego na studentów, co zarazem zobowiązuje do wspomianej już wcześniej w rozprawie rozumnej akceptacji inności drugiego. Wszelako fundamentalną podstawę dla odpowiedzialności za słowo stanowi wynikający z całokształtu uznawanych i przestrzeganych przez nauczyciela akademickiego w praktyce edukacyjnej ów **imperatyw moralny, dotyczący nie tylko prawdziwości i aktualności głoszonej/uprzystępnianej w toku edukacji wiedzy, ale kształtowanie świadomości pojmowania jej jako jednego z możliwych i bardzo ważnych sposobów poznawania/rozumienia/opisywania/interpretowania rzeczywistości - sposobu, który posiada nie tylko możliwości, lecz także ograniczenia**. Otóż autorska prezentacja własnej/interpretacja cudzej wiedzy - rzecz oczywista - nie zwalnia nauczyciela akademickiego z obowiązku dystansowania się wobec wszelkich skrajnie subiektywnych preferencji, zniekształcających i/lub zaciemniających stan wykładanej dyscypliny po to, aby w stylu Norwidowskim w procesie edukacji zawsze „*odpowiednie dać rzeczy - słowo!*” (podkr. Autora).

Chociaż wielce zasmucająca jest refleksja, że Autor tychże słów wychodził naprzeciw swemu wyzwaniu w całej wszechstronnie bogatej twórczości, przekładając kunsztownie swoje wrażenia i myśli na właściwe im słowa, pozostawał jednak do końca życia nie zrozumiany przez siebie współczesnych. Umierał w przytułku dla bezdomnych, mając pełne kufry genialnych rękopisów, doświadczając dramatu niemożliwości opublikowania ich. Nikt nie chciał wydać dzieł najprzedniej myślącego i najmniej rozumianego twórcy, do którego ocalonej od zniszczenia (niestety, niekompletnej) spuścizny - jak miemam - trzeba się odwoływać także w edukacji akademickiej, rozważając nie tylko kwestię doświadczania wartości samego siebie oraz odpowiedzialności za słowo.

Słowa pełnią główną rolę w procesach poznawczych ludzi, świat człowieka bowiem - od początku jego istnienia, aż po sam kres życia - jest światem pojęć, które są akceptowane bądź odrzucane, są rozumiane zgodnie z ich sensem („słowa znaczą to, co znaczą”), bądź bywają zniekształcane i wypaczane, a treść ich jest albo twórczo wzbogacana, bądź trywialnie zubożana. Toteż można w tym miejscu za L. Wittgensteinem powtórzyć, iż „*Granice mojego języka oznaczają granice mojego świata*”.

Rozważając kwestię odpowiedzialności za słowo w edukacji akademickiej warto pamiętać i o tym, że „Ani kamień, drzewo, metal, którymi się posługuje architektura i rzeźba, ani farby, którymi rozporządza malarstwo, ani dźwięki wydobyte z instrumentów, które są materiałem twórczym muzyki, *nie mogą się porównać z tajemniczym dostojnością słowa* {podkr. - U.O.}, *lecz równocześnie jest ono narzędziem roboczym i zużywa się w najpośledniejszych posługach. Te same słowa mogą złożyć się w modlitwę, w wyuzdaną piosenkę, w oszczerstwo i kłótnię, włóczyć się po ulicach, gospodarzyć w polu, krzątać się przy kuchni*” (J. Parandowski 1986, s. 126).

Z tym pięknym wywodem na temat „alchemii słowa”, równie urzekająco koresponduje oraz nie mniej znacząco dla rozważanych tu kwestii brzmi poniższa wypowiedź: „Słowami można wprowadzać porządek i siać popłoch, słowami można zachęcać i odstręczać, słowami można czynić sobie przyjaciół i wrogów, słowami można uczyć siebie i kogoś, słowami można zbawiać i potępiać, słowami można zabijać i leczyć. Słowami można uszczęśliwiać i doprowadzać do rozpacz. I wcale nie jest pewne, czy ktoś doprowadzony do rozpacz słowami jest mniej zrozpaczony, niż ten, którego do rozpacz doprowadziło czyjeś działanie. Czy mniej szczęśliwy jest ktoś dobrym słowem doprowadzony do szczęścia, czy ktoś wprawiony w stan szczęścia jakimś działaniem” (T.P. Krzeszowski 1995, s. 158).

Oczywistą jest rzeczą, że można komunikować się także w sposób pozawerbalny, jednakże wszechobecność werbalizacji jest nie do zakwestionowania. Język należy do podstawowych mediów edukacyjnych, ale jest to medium szczególne, z racji swej polifonicznej i polisemicznej immanencji. Co więcej, „język jest prawdziwym centrum ludzkiego bytowania (...)” (H.G. Gadamer 1976, s. 20-21), a nie jest instrumentem czy narzędziem, jako że „*analogia ta jest fałszywa, ponieważ świadomość nigdy nie stoi naprzeciw świata, sięgając - w stanie jakby bezjęzykowym - po narzędzie porozumienia*” (Ibidem, s. 13). Zaiste należy uznać, że odpowiedzialność za słowo to horyzont etyki mowy szeroko rozumianej komunikacji edukacyjnej, wykluczającej takie ułomności, jak mówienie bez intencji komunikowania, jak dewaluowanie słów, manipulowanie i nadużywanie ich, czy wreszcie brak słuszności, zrozumiałości.

Wiadomo, iż zasadniczym elementem procesu komunikacji jest nie tylko słuchanie, ale rozumienie tego, co się słyszy, przyswajają. *Conditio sine qua non* jest przeto odpowiednie opanowanie języka ojczystego, choć ułomności w komunikacji nie ograniczają się bynajmniej tylko do tej kwestii. Okazuje się bowiem, że ciągle jeszcze trwa proces przywracania słowom zagubionych/zniszczonych w czasie pozorów i pustosłowania - znaczeń. Wszakże nie jest tak łatwo wyjść z tego „zakłętą kręgu”, w którym „słowa przestały cokolwiek znaczyć, a każdy «zakręt» polityczny był hasłem do wyjścia w opanowy-

waniu nowomody. Warunkiem awansu społecznego i utrzymania wysokiej pozycji oraz z nią przywilejów była «gęba» - opanowany w porę słowniczek wyrazów nowych i obowiązkowych. «Demokracja», «prawda», «wolność», «obywatel», «lud», «obowiązek», «socjalizm», «przyjaźń», «współpraca» do słów takich należały. Dużo trudu trzeba włożyć, aby odzyskały one treść i nośność znaczeniową» (Z. Kwieciński 1991 (a), s. 10).

Tymczasem odpowiedzialność za słowo bywa łamana w edukacji wówczas, kiedy w rozmówcy nie dostrzega się, nie akceptuje się partnera rozmowy, a nad wszystkim przeważa chęć imponowania/dominowania przy pomocy wypowiedzi efekownych, raczej dowcipnych, żeby nie rzecz wprost efekciarskich, zamiast rzetelnych, prawdziwych, inspirująco zajmujących, twórczych. Także wtenczas ma miejsce, kiedy autorzy wypowiedzi wykazują szczególną dbałość o formę, a nie o treść, aspirując przy tym wszystkim w kierunku zdominowania audytorium poprzez wykazanie swej autentycznej/rzekomej wyższości intelektualnej, z racji używania „wyszukanych” sformułowań, najczęściej dla odbiorców prawie/zupełnie niezrozumiałych. Ale przecież wiadomo, że „Mówienie (...) należy nie do sfery jednostki, lecz do sfery wspólnoty (...). Kto mówi językiem niezrozumiałym dla nikogo poza nim, nie mówi w ogóle. Mówić - to mówić do kogoś” (H.G. Gadamer 1979, s. 53). Wszak językowa artykulacja należy przecież do sfery „my”, a nie do sfery „ja” (por. Ibidem, s. 9-21). A przy tym jeszcze „Mówienie to przede wszystkim sposób wyjścia spoza zjawiska, spoza jego formy, otwarcia na otwarcie” (E. Lévinas 1987, s. 107). Oznacza to więc, że owo uniwersalne medium - język - spełnia się w rozmowie, która jest ustrukturyzowanym sposobem komunikowania się, przynależnym w swym dyskursywnym charakterze tylko człowiekowi - *homo loquens* - zaświadczać jego *humanitatis* oraz odzwierciedlając sposób postrzegania/rozumienia samego siebie, innych, otaczającej rzeczywistości. Zwierzęta wprawdzie potrafią się także ze sobą komunikować, ale - jak z dotychczasowej naszej wiedzy w tym zakresie wynika - czynią to raczej na elementarnym, sytuacyjnym poziomie, za pomocą charakterystycznego dla swojego gatunku/swoistego sobie języka/kodu.

Wydawać by się zatem mogło, iż bardziej oczywistej formuły do spełnienia niż owo **mówienie językiem zrozumiałym dla innych** być nie może. Ale cóż oznacza dla edukacji akademickiej owa zrozumiałość? Czy tylko tyle, że zanim ona nastąpi, przedtem powinno pojawić się zainteresowanie podmiotem/przedmiotem rozmowy/dyskusji, najlepiej jeszcze amplifikowane wzajemnym zaufaniem uczestników dialogu? Czy jest to wszystko możliwe do urzeczywistniania? A jeśli tak, to w jaki sposób powinno się to czynić, żeby nie wpaść w pułapkę iluzji „demokratyzacji” i za jej cenę nie staczać się w otchłań przeciętności?

Zapewne trzeba odwoływać się do podmiotowych kompetencji, a to oznacza niezbędność naturalnych zdolności i/lub wyuczonych umiejętności radzenia sobie z problemami na poziomie odpowiednio wysokim (por. M. Dudzikowa 1994, s. 204-205). W rzeczy samej edukacja akademicka nie może obyć się bez „kompetencji interpretacyjnych, polegających na żywej obecności w warsztacie codziennej pracy aktualnych pytań, metod i odkryć nauki, zdolności do ponawiania pytań filozoficznych dotyczących reprezentowanej w szkole dziedziny wiedzy” (Z. Kwieciński 1991 (a), s. 10-11).

Szkoła wyższa wszakże nie może być pojmowana jako miejsce „cudownego” uzdrawiania wszelkich niedoskonałości edukacyjnych szkolnictwa niższych szczebli. Toteż droga do indywidualnego rozwoju i autonomii rozpoczyna się od jej pierwszego kroku i zmiany w tym zakresie muszą być rozległe.

Tymczasem niewykluczone, iż nawet mówienie „językiem zrozumiałym” niekoniecznie musi prowadzić - i z reguły nie prowadzi - do takich samych/identycznych rezultatów owego „rozumienia” przez określone audytorium. Każdy człowiek bowiem „asymiluje” docierające do niego słowo w postaci pisanej bądź mówionej na swój i tylko sobie właściwy, a więc - w istocie rzeczy - swoisty dla siebie sposób, co - bez wątpienia - uwarunkowane jest przede wszystkim różnorodnie funkcjonującymi zdolnościami poznawczymi podmiotu, aktualną wiedzą jednostki, zasobem jej doświadczenia, preferowanym przez nią systemem wartości, dominującą u niej motywacją percepcyjną, a nawet zależeć może od nastroju, samopoczucia czy stanu zdrowia poszczególnych osób. Stąd też nic dziwnego, że nawet ta sama wypowiedź - nadto w tymże samym czasie oraz miejscu - bywa różnie przez poszczególne jednostki „asymilowana” na właściwy określone mu indywidualum, specyficzny tylko dla niego sposób intelektualno-emocjonalny.

W istocie nie wszyscy uczestnicy dialogu edukacyjnego - nawet w najbardziej inspirująco zajmujących i nasyconych prawdziwie krasomówczym talentem wypowiedziach - potrafią także samo czy w zbliżonej postaci dostrzeżać/zrozumieć/ustrukturyzować zawarte w nich bądź z nich wynikające bardziej subtelne związki oraz zależności, a zwłaszcza te trudno uchwytnie, pomiędzy przedmiotami, zjawiskami i ich cechami. Co za tym idzie - nie każdy przecież potrafi odróżnić należycie rzeczy istotne od trywialnych bądź też osiągać poziom wysokiej abstrakcji oraz posługiwania się skomplikowanymi układami symbolicznymi, aby nadążać przynajmniej za sensem owej wypowiedzi, nie pomijając wszakże niełatwej, ale jakże pożądanej - zwłaszcza w edukacji akademickiej - umiejętności wyprzedzania myśli mówiącego, a nawet konstruowania „na bieżąco” własnych ujęć prezentowanych przez mówcę treści, wraz z uzupełniającymi je „na gorąco” „własnymi” kwestiami spornymi czy ze swoistym tylko dla siebie „widzeniem” ina-

czej tego samego/czegoś innego, od tego, co się już wie wraz z tym/obok tego, co się akurat słyszy/do czego się aspiruje.

Inaczej mówiąc, powyższe ujęcie uczestnictwa w rozmowie/dialogu w edukacji akademickiej - rzecz oczywista - nie może/nie powinno sprowadzać się do ograniczania się audytorium „tylko” do nadążania za tokiem mówiącego - lecz będąc takiego stanu rzeczy przeciwieństwem - może przybierać/przybiera postać autentycznej aktywności zwłaszcza wówczas, gdy wychodzi POZA określone ramy podmiotowej komunikacji i w żadnym razie nie ma nic wspólnego z telosującym pojmowaniem studentów jako „słuchaczy” - na których to na domiar „spoczywa” odpowiedzialność, w swej pasywnej formule „usypiając” to wszystko, co właśnie powinno osiągać stadium sprawności/kreatywności intelektualnej. Problem ten sygnalizowałam już wcześniej w innym kontekście problemowym w niniejszej pracy, podejmując kwestie doświadczania wartości samego siebie przez podmioty edukacyjne szkoły wyższej w toku pedagogicznych badań jakościowych.

W tym miejscu natomiast trzeba jeszcze podkreślić, in niewykluczone, że mówienie owym „językiem rozumiałym” może w istocie nawet irytować swoją prostotą, tudzież unicestwiać ciekawość poznawczą, zamiast stymulować twórczo i inspirować do czegoś więcej oraz skłaniać do refleksji, w rezultacie doprowadzającej do podmiotowej autokreacji. Toteż niezwykle trudno jest w edukacji akademickiej ustalić granicę, która miałaby wyznaczać ów poziom zrozumiałości w taki sposób, aby nie popadać w pułapkę imperatywu dostosowywania swojej kultury języka do audytorium - w sensie zanizania jej poziomu i/lub zawężania jej zakresu, czego w żaden sposób *en bloc* i tak uczynić się nie da, jako że audytorium nigdy nie jest jednorodne. Nic dziwnego przeto, że ów zakres i poziom nigdy nie osiągnie możliwości „takiej samej” zrozumiałości dla wszystkich. Otóż jak pisze B.L. Whorf: *„Darzę sympatią tych wszystkich, którzy powiadają: «Niech pan to powie jasno i prostym językiem» (...). Ale ograniczyć się do myślenia kategoriami (...) języka (...) standardowego, to zatracić zdolność myślenia, której, raz zagubionej, można już nigdy nie odzyskać”* (1982, s. 330).

W istocie, język i mowa mają zawsze charakter otwarty, „niegotowy” do tego stopnia, że każda wypowiedź może modyfikować język, współtworząc jego sens, a nie ograniczać się li tylko do przyporządkowywania słów ich ustalonym „raz na zawsze”, identycznym pojęciom/sensom, jak to ma jeszcze dość powszechne miejsce w edukacji. Tymczasem pojęcia mają dość rozległy horyzont, dla którego granice zakreślają się właśnie w toku porozumiewania się osób. Wszelako w wypowiedziach zawarta jest potencjalność niezdeteminowanej kreatywności. Tak więc owa odpowiedzialność za słowo w sposób bardzo znaczący łączy się w ludzkiej mowie jednocześnie z indywidualną wolnością. Wolność i kreatywność zarazem wraz z ową

odpowiedzialnością za słowo najpełniej - jak sądzę - wyrażają się przede wszystkim użyciem języka potencjalnie rozszerzającym jego sferę znaczenia w sposób nie dający się apriorycznie przewidzieć w jego aktualnej strukturze, zwłaszcza wówczas, jeśli następuje przełamywanie/przekraczanie obowiązującej dotychczas w komunikowaniu się konwencji, aż do ewentualności wytwarzania nowych elementów lingwistycznych bądź nawet nowych reguł czy rozległych struktur włącznie.

Przeto idea odpowiedzialności za słowo w edukacji akademickiej wiąże się nierozzerwalnie z wolnością słowa i wyraża się zwłaszcza w nieograniczeniu studentów do wyselekcjonowanych treści intelektualnych, tudzież spełnia się w umożliwianiu im dostępu do różnorodnych szkół naukowych oraz zaświadcza się w zapoznawaniu ich z poglądami różnych reprezentantów nauki, w taki sposób, żeby ostateczną decyzję w zakresie wyboru najbardziej potrzebnych/wartościowych treści, dokonywali sami studium, co - rzecz oczywista - nie wyklucza rozumnego wspomaganie ich - w razie zaistnienia takiej potrzeby - przez nauczycieli akademickich „uobecniających siebie” (por. A.A. Kotusiewicz 1995, s. 121). Takie stanowisko można odnieść do wskazań M. Rosenberga, który uzasadnia, że *„Demokratyczne pojęcie wolności słowa - wolnego rynku idei - zakłada, że większość ludzi poddanych działaniu różnych koncepcji potrafi dochodzić do trafnych sądów. Zakłada się, że ludzie są zdolni oddzielić ziarno od plew, prawdę od fałszu i wyciągnąć właściwe wnioski. obrońca wolności słowa jest skłonny sądzić, że większość ludzi niełatwo oszukać, że większość ludzi nie jest miotana nie kontrolowanymi emocjami i że jest zdolna do trafnego sądu. Szczególna wartość wolności słowa (...) polega na tym, że udostępnianie różnych punktów widzenia da ludziom najwłaściwszą podstawę do podejmowania możliwie dobrych decyzji”* (M. Rosenberg 1962, s. 33).

Można przeto przyjąć, że odpowiedzialność nauczyciela akademickiego za słowo w edukacji spełnia się w kompetentnym posługiwaniu się przez niego językiem „nie standardowym” i choćby nie - do - końca - zrozumiałym dla audytorium oraz polega na uprzystępnianiu studentom rozmaitych aspektów rozważanych kwestii w ujęciu różnych szkół naukowych. Taka retoryka odpowiedzialności za słowo nauczyciela akademickiego może/powinna mieć stymulujący wpływ na rozwój intelektualny aktywnych uczestników owego dialogu (a nie tylko „słuchaczy”), na rozbudzanie u nich niepokoju poznawczego, na konstytucję oraz transformację sensu wyrażenia językowych inspirująco prezentowanych (a nie tylko w sposób prosty przekazywanych/transmitowanych) treściach wypowiedzi, na dociekanie dotąd nie poznanych/poznawanych na nowo znaczeń/treści, innymi słowy na doświadczanie wartości samego siebie przez podmioty uczestniczące w dialogu edukacyjnym.

Zagadnienie odpowiedzialności za słowo w edukacji akademickiej w aspekcie treści programowych podejmowałam już w rozdziale trzecim. Rozważając tam między innymi studiowanie jako wartość edukacyjną, można było dojść do wniosku, że spoglądanie na problem treści programowych w aspekcie odpowiedzialności za słowo w edukacji akademickiej wskazuje na jego złożoność oraz ustawicznie odradzającą się aktualność, z otwartym pytaniem o szczegółowość edukacyjnej wiedzy w określonej dyscyplinie oraz o sposób jej egzekwowania i w związku z tym o jej jakość. Odwołując się do sprecyzowanych przy okazji tamtych rozważań wniosków, warto podjąć jeszcze kwestię odpowiedzialności za słowo w edukacji akademickiej w opłycie epoki informacji, która zrewolucjonizowała całokształt naszej rzeczywistości, podobnie jak przed laty rewolucja przemysłowa zmieniła bieg historii, a której to skutki - z racji dystansu czasowego - są już powszechnie znane. Natomiast, będąca jeszcze w toku - rewolucja informacyjna (por. P. Durker 1993) niesie ze sobą wiele niewiadomych i jej skutki - jak się przypuszcza - będą lepiej znane dopiero w dwóch pierwszych dekadach przyszłego wieku (por. J. Koziński 1995 (b), s. 35).

Jednakże, już wiadomo, epoka informacyjna oprócz wielu udogodnień, niesie nie mniej zagrożeń, wobec których nie tylko edukacja akademicka powinna zająć zdecydowane stanowisko. Powszechnie znana jest krytyka zagrożeń postępu cywilizacyjnego, który sam w sobie nie jest zły. Jest natomiast potężną siłą i, jak każda energia, może być wykorzystany nie tylko dla, ale także przeciw, z możliwością całkowitego zniszczenia planety włącznie. Przeto słusznie zwraca się uwagę na fakt, iż człowiek jak najszybciej powinien stanąć na wysokości zadania, skoro „*Niezaplanowanymi następstwami postępu technicznego rodzaj ludzki rzucił sobie wyzwanie, by nie tylko był sprawcą swego losu, ale także nauczył się nad nim panować*” (J. Habermas 1983, s. 447).

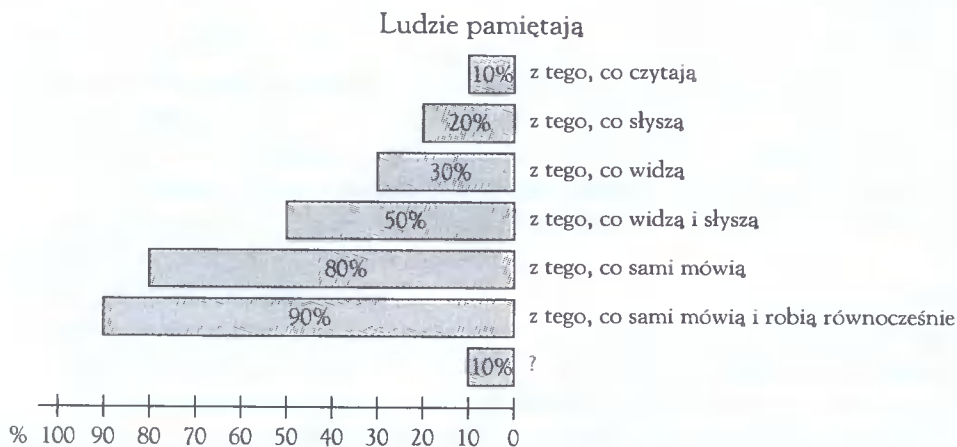
Wprawdzie znajdujemy się dopiero na początku tych przemian, które niesie ze sobą rewolucja informacyjna, ale już wiadomo, że współczesnych ludzi zdaje się coraz bardziej cechować „*niezdolność do rozmowy*” (por. H.G. Gadamer 1980 s. 369-376), jako że więcej „ogłądają”, niż rozmawiają i bardziej wyręczają się różnorodnymi urządzeniami elektronicznymi, niż autentycznie myślą refleksyjnie, a jeśli nawet nawiązują rozmowę, to tak naprawdę nie zawsze - zdaniem nauczyciela dialogu M. Bubera - ze sobą rozmawiają. Istnieje bowiem zasadnicza różnica pomiędzy rozmową, a jej zaprzeczeniem, jako że „*niewątpliwie zdecydowaną większość tego, co potocznie nazywa się rozmową, można by trafniej określić jako gadaninę. (...) Tak naprawdę to ludzie nie mówią do siebie, ale każdy, będąc zwrócony do drugiego, mówi w rzeczywistości do fikcyjnej instancji, której istnienie wyczerpuje się w tym, aby go słuchać*” (M. Buber 1980, s. 16).

Przejawem owej „niezdolności do rozmowy” jest także sytuacja, polegająca na „wylączaniu się z toku rozmowy w sensie tak zewnętrznym, jak i wewnętrznym, a więc zobojętnienie wobec rozmówcy. Błąd taki podejmują wychowawcy niezdolni skupić się na cudzych sprawach lub traktujący rozmowy z wychowankami jako zło konieczne” (M. Łobocki 1982, s. 87). Jak z dotychczasowych rozważań wynika, wiele wskazuje na to, iż „Nasze wymagania wobec świata zewnętrznego stają się coraz bardziej kategoryczne, ale nasz świat wewnętrzny jest coraz uboższy i bardziej bezpostaciowy. Zamiast czynnej selekcji, stosujemy bierne przyswajanie, którego rezultatem jest (...) mętny subiektywizm” (L. Mumford 1996, s. 236).

W istocie, przyznać trzeba, że ów wielki postęp ludzkości, który miał ułatwić życie człowiekowi i uczynić go bardziej ludzkim, mądrzejszym (por. U. Ostrowska 1996 (a), s. 11-23), w sposób paradoksalny - zamiast dodać człowieczeństwa - sukcesywnie zdaje się doprowadzać do odczłowieczenia *conditionis humanae*, wpędzając ludzi w pułapkę bierności, bezwolności i brutalnie okaleczając ich psychikę. W rezultacie ludzie dobiegającego końca XX wieku stali się „pokoleniem audiowizualnym”, pod przemożną presją mediów prywatnych i publicznych, osobami wyřęczającymi się nimi w sposób maksymalny i pod każdym niemalże względem - i co gorsza - w odniesieniu do myślenia refleksyjnego i autentycznej rozmowy również. Przeto zamiast twórczo kształtować swą osobowość, ludzie przełomu wieków oraz tysiącleci, pod wpływem oddziałujących na ich świadomość a nawet podświadomość środków przekazu, narażeni są na bezwolne „preparowanie” swojego „JA”, co w odniesieniu do sfery psychicznej i emocjonalnej stanowić może nieodwracalne wręcz niebezpieczeństwo do tego stopnia, że - jak się sądzi - „Szkody wyrządzone na skutek uzależnienia się od narkotyków są jedynie ułamkiem szkód (...) wyrządzanych przez (...) podświadome sugestie jak i quasi-hipnotyczne sposoby, np. stałe powtórzenia (...). Ten atak na rozum i poczucie rzeczywistości ściga jednostkę wszędzie i codziennie, o każdej porze (...)” (E. Fromm 1995, s. 276-277).

Nie sposób w tym miejscu oprzeć się refleksji, iż być może i tego typu kwestie, jak również tworzona przez media elektroniczne sztuczną rzeczywistość, osłabiająca/zniewalająca krytycyzm podmiotowego osądu, miał na uwadze M. Buber, kiedy rozważał wymiar współczesnego kryzysu w aspekcie relacji człowiek - wytworzone przezeń lub przy jego udziale nowe rzeczy i stosunki, określając go jako pozostawanie „człowieka w tyle za jego dziełami. Człowiek bowiem nie jest już w stanie władać światem, który powstał dzięki niemu: świat ten przerasta człowieka, wyzwala się od niego, pojawia się przed nim jako niezależny, człowiek zaś nie zna już słowa-zaklęcia, którym mógłby unieszkodliwić stworzonego przez siebie Golema” (1993, s. 66-67).

Wiadomo, iż wśród wielu informacji bardzo pożytecznych i niezbędnie wartościowych współczesna epoka niesie zbędny „balast odpadów informacyjnych”, żeby nie rzecz dosadniej - „śmieci informacyjnych” pozbawionych wiedzy i sensu, a nawet „trucizn informacyjnych” niszcząco zniewalających psychikę człowieka na „bazarze próżności”. Do bardzo smutnych refleksji wszelako należy fakt, iż to wszystko kształtuje w sposób znamieny postawy ludzkie. Cenne dane z rozważanego tu problemu przybliży Brytyjskie Towarzystwo Audiowizualne na temat zapamiętywania przez ludzi docierających do nich w różny sposób informacji, co można zilustrować graficznie (ryc. 8).



Ryc. 8. Poziomy zapamiętywania ludzi. Źródło: koncepcja własna na podstawie danych Brytyjskiego Towarzystwa Audiowizualnego (za M. Dietrich 1997, s. 96-97)

Wyniki badań Brytyjskiego Towarzystwa Audiowizualnego można - rzecz oczywista - wykorzystać dla doskonalenia edukacji (por. P. Cochi-
naux, P. de Woot 1995, cyt. za M. Dietrich 1997, s. 96-97), ale nade
wszystko trzeba traktować je - jak sądzę - jako istotną wskazówkę w ro-
zumnym odnalezieniu się i niezatrącaniu siebie w epoce zalewającej czło-
wieka zewsząd informacjami. Rodzi się przeto kwestia natury zasadniczej,
a mianowicie, czy edukacja akademicka potrafi nie tylko „nadążać za
dziełem” epoki informacyjnej, ale czy jeszcze odpowiednio w porę
wykorzysta szanse, jakie rewolucja informacyjna stwarza, aby skutecz-
nie doprowadzać w swych podstawowych powinnościach do elimina-
cji/minimalizacji nie tylko *ex post*, ale także *ex ante* zagrożeń z nią
związanych?

Pytanie powyższe wydaje się tym bardziej zasadne, że zasygnalizowany
tu problem „pokolenia audiowizualnego” wdiera się również do szkolnictwa
pod przemożną postacią unowocześniania procesu edukacji, jednakże za cenę

podstępnego usuwania w cień/redukowania roli nauczyciela, niejednokrotnie ograniczającego się zaledwie do sterowania tymi środkami albo wręcz wyręczania się nimi. Zaiste w takich okolicznościach deformuje się/rozmywa się **najważniejsza i niezastępowalna dla edukacji autentyczna relacja osobowa uczestniczących w niej podmiotów**. Wspominałam już o tym w rozdziale trzecim, że dostęp do środków audiowizualnych student może/powinien mieć poza zajęciami dydaktycznymi w domu, akademiku albo w klubie, czyli inaczej mówiąc, edukacja akademicka nie powinna oferować studentom tego, co mogą oni osiągnąć poza nią samą. Nie chodzi tu - rzecz oczywista - o nierozsądne rugowanie ze współczesnej edukacji środków/mediów dydaktycznych, ze wszech miar wspomagających/unowocześniających ją, ale o to, żeby **autentyczna/profesjonalna podmiotowa relacja nauczyciel akademicki - student** była zawsze priorytetem, a w niej niekwestionowaną podstawę stanowiła odpowiedzialność za słowo. Spoglądając raz jeszcze na rozważaną tu kwestię przez Norwidowski pryzmat, trzeba przyznać, iż „*słowa nasze są także i na to - że nas sądzą, nie tylko wyrażają.*”

W rozważaniach na temat odpowiedzialności za słowo w edukacji akademickiej trzeba odwoływać się do zrodzonego na początku naszego stulecia nurtu filozoficznego - do dialogiki - nurtu nazywanego również **filozofią dialogu, filozofią spotkania, czy filozofią wspólnotową** (por. J. Dębowski, L. Gawor, S. Jedynak, K. Kosior, J. Zdybel, L. Zdybel 1996, s. 96-97). Zasadność takiego stanowiska wydaje się istotna między innymi i z tej oto racji, że odpowiedź na pytanie: „*czy współczesny kryzys edukacji nie jest w istocie kryzysem dialogu?*” (W. Andrukowicz 1996, s. 9) kieruje uwagę właśnie w stronę dialogiki. Co więcej, autentycznemu dialogowi przypisuje się coraz ważniejszą rolę we współczesności i zarazem - nie bez racji - kreuje się przed nim rozległy horyzont dla przyszłości, nadając mu przy tym miano „*nadziei dla ludzkości*” na zasadzie „*wolnej od panowania dyskusji*” (por. J. Habermas 1983, s. 447) oraz pojmując edukację dialogu jako „*wartość wspólnotową i istotny składnik doktryny globalnej*” (Z. Łomny 1995, s. 206), jak również uznając dialog i komunikację za „*podstawowe środki współpracy tworzące podstawę do osiągnięcia równowagi między zaadaptowaniem wspólnych norm, a honorowaniem istniejących różnic*” (H. Kwiatkowska 1995, s. 68).

Takie koncepcje dialogu, nastawione na zrozumienie i porozumienie, muszą przeto mocno wspierać się na fundamentach aksjologicznych, żeby nie utracić sensu i ciągłości procesów komunikacji, a nawet osiągać możliwości kształtowania „*wspólnot komunikacyjnych*” (por. P. Szczepański 1990, s. 166-179).

5. ODPOWIEDZIALNOŚĆ W ROZUMIENIU MŁODZIEŻY STUDENCKIEJ

„Odpowiedzialne działanie jest przeprowadzone przez sprawcę w szczególny sposób. Sprawca podejmuje i spełnia je przy mniej lub bardziej pełnym zrozumieniu naocznym zarówno powstającej z jego działania sytuacji, wziętej w aspekcie wartości (Wertsituation), jak i wartości motywów, które skłoniły go do działania.”

R. Ingarden: *Księżeczka o człowieku*

Odpowiedzialność jest pojęciem, które - spośród wszystkich rozpatrywanych w toku badań pojęć - przysporzyło młodzieży studenckiej najwięcej kłopotów w jego rozumieniu. Przypomnę, że badania na temat odpowiedzialności realizowano od roku 1990/91, czyli wówczas, kiedy to młodzież akademicka po zaistnieniu przełomu społeczno-politycznego w naszym kraju mogła studiować w warunkach kształtowania się nowego pluralistycznego ładu, postrzeganego powszechnie przez pryzmat rodzącej się demokratyzacji życia, zwłaszcza wolności ideologicznej. Przeto kwestia odpowiedzialności jawi się jako bardzo interesujący problem badawczy przede wszystkim z tej oto racji, że rozważania dotyczą właśnie młodego pokolenia wkraczającego w nowo kreowaną rzeczywistość bez szczególnych obciążeń przytłaczających/hamujących/ograniczających jego możliwości rozwoju osobowego. Chociaż tę rzeczywistość można postrzegać także przez pryzmat założeń kultury postmodernistycznej, w której to - jak się niekiedy sądzi - nie ma miejsca nie tylko na odpowiedzialność, ale nawet na jej uzasadnienie (por. K. Olbrycht 1995, s. 15). Toteż problem odpowiedzialności, amplifikowany jeszcze tą oto kwestią, okazuje się fascynującym przedmiotem epistemologiczno-eksploracyjnym.

W podjętych badaniach chodziło głównie o to, czy i jak młodzież akademicka rozumie pojęcie *odpowiedzialność*, czy dostrzega różnorodne uwarunkowania odpowiedzialności oraz heterogeniczne możliwości jej urzeczywistnienia, a także czy świadomość badanych w tym zakresie ma charakter refleksyjny, a nie tylko odzwierciedlający rzeczywistość, jako że *„Im bardziej będzie rozwinięta świadomość refleksyjna, tym większa będzie niezależność jednostki od wpływów otoczenia, tym bardziej człowiek będzie podmiotem swojego życia”* (S. Kowalik 1993, s. 38).

Wiadomo, iż jednym z niezbędnych warunków zaistnienia odpowiedzialności jest szeroko pojęta wolność, brak jakiegokolwiek przymusu fizycznego albo moralnego. Tymczasem dość znaczna część badanych (por. tabe-

la 10 i wykres 8) zdawała się tego związku w tak oczywistej formule prawie w ogóle nie dostrzegać. Fakt ten można - jak mi nie mam - interpretować jako przede wszystkim „nienadążanie” świadomości młodych ludzi za zachodzącymi zmianami (por. K. Korzeniowski 1993, s. 137), których są współuczestnikami i być może potencjalnymi współkreatorami. Zaistniał on, pomimo że kwestia swoistego wyłączenia z odpowiedzialności i innych wartości, jakiego doświadczano przez ponad półwiecze w państwie, którego decydenci prawie zawsze wiedzieli za „swoich” obywateli najlepiej, co powinno się im zagwarantować najbardziej właściwego, bezpośrednio - już tych młodych ludzi nie dotyczy.

Analiza wypowiedzi studentów w kwestii odpowiedzialności wskazuje wszakże nie tylko na ten mankament. Generalnie rzecz ujmując, badana młodzież akademicka, przedstawiając swoje rozumienie odpowiedzialności, wykazywała wyraźną tendencję do zawężania/zubożania jego znaczenia. Świadczy to niewątpliwie o niewłaściwym, zniekształconym, żeby nie rzec nawet wynaturzonym - zwłaszcza w odniesieniu do badanych, sytuujących się na dwóch najniższych poziomach rozumienia pojęcia (tabela 10 i wykres 8) - pojmowaniu przez nich odpowiedzialności.

Tymczasem ponad wszelką wątpliwość okazuje się, że autentyczną odpowiedzialność może podejmować tylko osoba świadoma tego faktu, inaczej mówiąc, ktoś, kto rozumie, czym odpowiedzialność w swej istocie jest. Wprawdzie samo - nawet najwłaściwsze - pojęcie *odpowiedzialności* nie jest jeszcze *stricte* odpowiedzialnością, ale - ponad wszelką wątpliwość - osiągnięcie właściwego rozumienia w tym zakresie stanowi *conditio sine qua non* jej rozumnego, autentycznego spełnienia.

Rozpoczynając dyskusję prezentacją wypowiedzi studentów na temat odpowiedzialności pragnę na wstępie zastrzec, że w badaniach w żadnym razie nie chodziło o doszukiwanie się (w tych wypowiedziach) li tylko „suchej” definicji pojęcia, lecz o to, jak studenci określają jego treść i czy w sposób zwięzły objaśniają rozumienie jego znaczenia. Innymi słowy - czy badana młodzież studencka, określając odpowiedzialność, potrafi wskazać na istotne, konstytutywne cechy pojęcia, a także na jego cechy konsekwentne, współwystępujące z istotnymi w sposób konieczny. Czy wręcz przeciwnie, badani w swych wypowiedziach ograniczać się będą do wskazywania cech, których obecność nie jest ani konieczna, ani wystarczająca po temu, aby można było odpowiedzialność określić? Albo idąc jeszcze dalej - czy studenci poprzestaną na odwołaniu się do cech w ogóle nie przysługujących przedmiotowi tego pojęcia, to znaczy czy po prostu wykażą się niezrozumieniem jego znaczenia?

Przystępując do badań, nie ukierunkowano wypowiedzi młodzieży akademickiej na jakikolwiek rodzaj odpowiedzialności, nie zawężając szerokiego spektrum możliwości rozpatrywania zakresu pojęcia, jednakże z wypowiedzi studentów wynika, że *de facto* skupili oni swoją uwagę na odpowiedzialności moralnej, czasami tylko marginalnie odwołując się do innych rodzajów omawianego pojęcia, toteż w dalszym ciągu wywodów rozważania będą jej dotyczyć.

Pragnę w tym miejscu przypomnieć, że zarówno z literatury przedmiotu, jak i z omawianych wcześniej źródeł leksykalnych wynika, iż istniejące tam pojęcie *odpowiedzialności* trzeba uznać za niezadowalające i nieadekwatne, czego próbę uzasadnienia podjęłam wcześniej w jednej sekwencji tego rozdziału. Wszelako najbardziej zbliżone - jak miemam - do wyczerpującego określenia omawianego pojęcia jest następujące ujęcie: „*Odpowiedzialność - właściwość ludzkiego postępowania polegająca na możliwości lub gotowości do ponoszenia konsekwencji, wzięcia na siebie **dobrych i złych skutków** (sankcje) {pokr. - U.O.} własnego postępowania. Odpowiedzialność wynika z poczytalności nieskrępowania w działaniu (wolność i odpowiedzialność) oraz domniemania, że wartość moralna, spełnia się w czynie, staje się składową moralnej treści osobowości sprawcy*” (S. Jedynek (red.) 1994, s. 159-160).

Przytoczona definicja różni się od pozostałych ujęć w literaturze przedmiotu oraz w źródłach leksykalnych zwłaszcza tym, że w sposób wyraźny eksponuje owe „dobre skutki”, a nie powszechnie wskazywane tylko te „złe skutki”, *de facto* sprowadzające pojęcie *odpowiedzialności* - o czym już wcześniej wspominałam - do karalności. Można zatem w rezultacie dokonanej analizy pojęciowej przyjąć, że ów mankament w zakresie braku denotatywności pojęcia został usunięty. Tego elementu na przykład zabrakło w innej definicji *odpowiedzialności*, ujętej w literaturze przedmiotu, omawiającej wyniki badań studentów na ten temat, jako że podejmująca tę kwestię Autorka odnosi się tam do „gotowości ponoszenia *ewentualnych przykrych konsekwencji*” {podkr. - U.O.}, a ponadto jeszcze pomija kwestię dobrowolności postępowania (bez przymusu fizycznego i moralnego). Jakkolwiek umieszcza istotny aspekt znaczenia pojęcia, a mianowicie „*świadomość swoich obowiązków i powinności*”, którego to z kolei zabrakło w definicji zacytowanej wcześniej w tej części rozdziału (por. M. Węgrzecka 1994, s. 64).

Pozostaje przeto kwestią do rozstrzygnięcia, czy i na ile omawiane pojęcie jest uporządkowane - bez zagrażających dla *status quo* odpowiedzialności uproszczeń, aby można było orzec, że wystarczająco jasno implikuje ono zakres znaczeniowy nazwy, jej denotację, jej intensję i ekstensję, czyli jej spójność wewnętrzną i zewnętrzną. Otóż sądzę, że żaden z przytoczonych dotąd w pracy przykładów nie jest w stanie sprostać wszystkim tym wymogom.

Wszelako jednak samo pojęcie *odpowiedzialność moralna* nie jest jeszcze - jak sądzę - aż tak przeciążone, aby nie mogło ono zostać „uratowane”. Przeto remedium na wskazany powyżej mankament jest uporządkowanie w zakresie intensji oraz uzupełnienie, rozjaśnienie w odniesieniu do denotatywności. Podejmując się próby w tym zakresie uważam, że zadowalające i adekwatne pojęcie *odpowiedzialność moralna* powinno obejmować swym zakresem następujące cechy współoznaczone przez nazwę, tworzące jej treść i sens, czyli jej konotację:

- 1) *świadomość obowiązków i powinności podmiotu;*
- 2) *świadome zdawanie sobie sprawy z własnego dobrowolnie podjętego postępowania (bez przymusu fizycznego i moralnego) oraz z jego następstw;*
- 3) *gotowość ponoszenia pozytywnych i negatywnych konsekwencji swojego postępowania (sankcje).*

Można zatem - jak uznaję - przyjąć, że: *Odpowiedzialność moralna jest to właściwość ludzkiego dobrowolnie podjętego postępowania, opartego na/wynikającego ze świadomości obowiązków i powinności podmiotu, a zatem świadomie zdającego sobie sprawę z jego przebiegu i z następstw oraz przejawiającego gotowość ponoszenia pozytywnych i negatywnych konsekwencji swoich zachowań.*

Zawarta w dwóch pierwszych punktach (poprzedzających zaproponowaną tu definicję) „świadomość”, czyli bezpośrednia wiedza, którą posiada człowiek o swoim istnieniu, o samym sobie, o swoich czynach i o świecie wskazuje, że odpowiedzialność wymaga pełni władz umysłowych, jako że tylko człowiek posiadający tę właściwość może kierować się w swoim postępowaniu pełną świadomością. Natomiast właściwość „dobrowolności”, ujęta w punkcie drugim wskazuje, iż działanie pod przymusem fizycznym albo moralnym nie może być uznane za postępowanie odpowiedzialne.

W niniejszych badaniach przyjąłam powyżej zaprezentowane rozumienie *odpowiedzialności moralnej* jako podstawę dalszych rozważań na ten temat.

Generalnie rzecz ujmując, trzeba podkreślić, że analiza wypowiedzi studentów w zakresie rozumienia przez nią *odpowiedzialności moralnej* potwierdza istniejące w literaturze przedmiotu oraz w źródłach leksykalnych mankamenty w tym zakresie, co dokładniej rozważałam w sekwencji tegoż rozdziału zatytułowanej: „Kłopoty z pojmowaniem odpowiedzialności”. Chociaż trzeba już na wstępie analizy wypowiedzi studentów podkreślić, że badani - pokonując pojawiające się trudności w toku określania przez nich rozpatrywanego tu pojęcia - najwyraźniej dostrzegali jego aksjologiczne usytuowanie oraz antropologiczne odniesienie, wyznaczając zarazem bardzo wysokie miejsce w swojej hierachii wartości dla odpowiedzialności moralnej. Szerzej podejmuję te kwestie w dalszej części tego rozdziału, a tymczasem

trzeba orzec, że zaledwie kilka osób spośród wszystkich badanych - w nieco zbliżonej postaci potrafiło wskazać na zwięzłe sprecyzowanie istotnych *definiensów* rozważanego pojęcia, osiągając w ten sposób niezupełnie/prawie całkowite wyczerpanie jego *definiendum*. Natomiast zdecydowana większość studentów w różnorodny sposób zawężyła zakres pojęcia. Niewielka część badanych (20,4%) skupiła swoją uwagę tylko na nieistotnych cechach desygnatu, sprawiających wrażenie „wyrwanych” z kontekstu. Nieliczni spośród studentów rozpoczynających studia (3,2%) - bowiem tylko ich dotyczy ten problem - ujawnili zupełny brak zrozumienia w tym zakresie, o czym zresztą sami informowali wprost, pisząc: „*Nie potrafię zdefiniować tego pojęcia*” (studentka I roku studiów); lub „*Odpowiedzialność to bardzo trudne pojęcie, które każdy rozumie inaczej, ale nie wiem jak je określić*” (student I roku studiów).

Niemniej należy jednak dodać, że niezależnie od poziomu rozumienia pojęcia *odpowiedzialności moralnej* (tabela 10, wykres 8), prawie wszystkie wypowiedzi badanych charakteryzują się swego rodzaju nieporadnością w redagowaniu sensu własnego rozumowania przez ich Autorów, wykazujących przy tym tendencję do nieuprawnionego kwantyfikatoryzowania swoich opinii. Te wypowiedzi natomiast, które sytuują się na najniższych poziomach rozumienia pojęcia, przejawiają swoiste zagubienie/rozmywanie istoty zagadnienia oraz powierzchowność argumentacji. Są wśród nich też i takie, które zapętliły się w siódlach *idem per idem*, na przykład „*Człowiek odpowiedzialny postępuje zawsze odpowiedzialnie*” (studentka I roku studiów); albo uwikłały się w pułapkę niczego nie wyjaśniających ogólników typu „*Każdy człowiek powinien być odpowiedzialny*” (student I roku studiów); lub „*Każdy w życiu za coś odpowiada*” (studentka V roku studiów).

Wnikliwa analiza wypowiedzi młodzieży akademickiej wykazała, że najczęściej badanych ogółem - 40,4%, w tym zdecydowanie więcej studentów kończących studia - 54,4% i znacznie mniej rozpoczynających je - 26,4% - zubożając *definiendum* analizowanego pojęcia o jeden z głównych jego *definiensów*, a mianowicie o:

- **świadomość swoich obowiązków i powinności;**

powoływało się na dwa pozostałe istotne jego *definiensy*, to znaczy na:

- **świadome zdawanie sobie sprawy z własnego dobrowolnie podjętego postępowania i z jego następstw;**

oraz na:

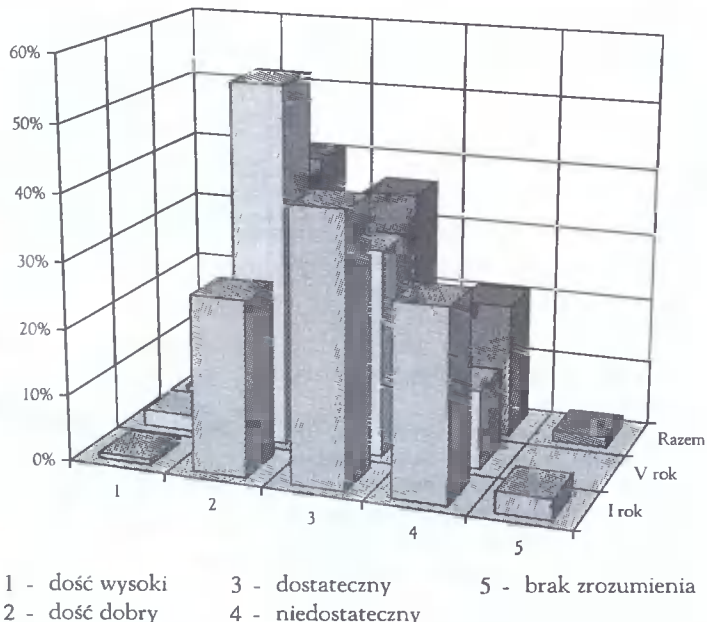
- **gotowość ponoszenia pozytywnych i negatywnych konsekwencji własnego postępowania.**

Tabela 10. Poziomy rozumienia pojęcia *odpowiedzialność moralna* przez badaną młodzież studencką (w%). Źródło: opracowanie własne

Poziom rozumienia pojęcia	Wyszczególnienie	Studenci		
		I roku (N = 125)	V roku (N = 125)	razem (N = 250)
1	2	3	4	5
I	<i>Dość wysoki poziom rozumienia: dość zwarte wyłuszczenie definiensów (z których jeden - świadomość swoich obowiązków i powinności - badani podali w przybliżeniu), względnie wyczerpujące rozumienie istoty pojęcia</i>	0,80	2,40	1,60
II	<i>Dość dobry poziom rozumienia: pominięcie jednego z konstytutywnych definiensów i określanie definiendum jako: świadome zdawanie sobie sprawy z własnego dobrowolnie podjętego postępowania i z jego następstw oraz gotowość ponoszenia (pozytywnych i negatywnych) konsekwencji własnego postępowania</i>	26,40	54,40	40,40
III	<i>Dostateczny poziom rozumienia: zawężenie definiendum pojęcia do jednego z definiensów: świadomość zdawania sobie sprawy z własnego dobrowolnie podjętego postępowania i z jego następstw</i>	10,40	12,00	11,20
	<i>Dostateczny poziom rozumienia: zawężenie definiendum pojęcia do jednego z konstytutywnych definiensów: gotowość ponoszenia (pozytywnych i negatywnych) konsekwencji własnego postępowania</i>	30,40	19,20	24,80
IV	<i>Niedostateczny poziom rozumienia: operowanie cechami konsekwentnymi, których obecność nie jest albo/i konieczna, wystarczająca po temu, aby określić pojęcie</i>	28,80	12,00	20,40
V	<i>Brak zrozumienia pojęcia</i>	3,20	-	1,60
	Ogółem	100,00	100,00	100,00

Uwaga! W tabeli oraz w analizie wypowiedzi studentów wzięto w nawias: (pozytywne i negatywne) konsekwencje swojego postępowania, ponieważ badani w swoich wypowiedziach nie ujmowali takiego rozgraniczenia, lecz posługiwali się w tym znaczeniu - jak należy domniemywać - określeniem „wszelkie”, „wszystkie” konsekwencje.

Wartości podane w kolumnie 5 są wartościami średnimi



Wykres 8. Poziomy rozumienia pojęcia odpowiedzialność moralna przez badaną młodzież studencką (I rok N = 125, V rok N = 125, razem N = 250). Źródło: opracowanie własne

Otóż ci spośród badanych, którzy wykazali się najlepszym poziomem rozumienia pojęcia odpowiedzialności moralnej - oprócz tych dwóch najczęściej wymienianych przez badaną młodzież cech konstytutywnych - wymieniali jeszcze jedną, równie niezbędną cechę, zbliżając się znacznie do wyczerpującego ujęcia treści i sensu *odpowiedzialności moralnej*, czyli do jej konotacji. Dotyczy to niestety tylko czterech osób, w tym jednej rozpoczynającej studia, która uznała, iż „Człowiek odpowiedzialny zna swoją pozycję społeczną i charakteryzuje się wysokim stopniem świadomości psycho-społecznej, pozwalającej mu zdawać sobie sprawę z własnego postępowania. Taki ktoś jest gotowy przyjąć winę i karę za wszystko, co go dotyczy” (student I roku studiów). Natomiast ci, którzy kończyli studia twierdzili, że „Każdy człowiek powinien wiedzieć, czego się od niego oczekuje, aby mógł być odpowiedzialnym za to, co jego dotyczy, a więc aby mógł ponosić konsekwencje za swoje czyny” (student V roku studiów); „Odpowiedzialność moralna polega na dokładnie przemyślanych decyzjach człowieka, który nie boi się skutków swojego postępowania i który wie, czego inni oczekują od niego i on sam wie, na co go stać” (studentka V roku studiów); „Człowiek odpowiedzialny moralnie postępuje świadomie i nie obawia się konsekwencji swojego postępowania, a przy tym wie zawsze, co do niego należy” (student V roku studiów).

Na tym wyczerpują się wypowiedzi badanych, którzy usytuowali się na najwyższym poziomie rozumienia pojęcia *odpowiedzialność moralna*, jako że zbliżyli się do najbardziej wnikliwego ujęcia rozpatrywanego terminu. Z tego też względu określam ów poziom nie jako „wysoki”, lecz jako „dość wysoki” (tabela 10, wykres 8). Podobną zasadę zastosowałam w odniesieniu do poziomu drugiego, określając go jako „dość dobry”, z racji pominięcia przez część badanych jednego z konstytutywnych *definiensów* w konstruowanych przez nich definicjach. Natomiast poziomowi trzeciemu przypisałam miano „dostateczny” - stosując tę notę w przypadku nieujęcia przez młodzież studencką w określeniu *odpowiedzialności* dwóch - spośród trzech konstytutywnych *definiensów*.

Poziom niedostateczny odnosi się do tych osób, które w swoich wypowiedziach pominęły wszystkie trzy cechy konstytutywne i operowały tylko cechami konsekwentnymi pojęcia.

Wprawdzie niektórzy studenci operowali terminami „dobro” i „zło”, ale była to zupełnie inna perspektywa problemu, potwierdzająca owo sformułowane do karalności rozumienie pojęcia. Świadczą o tym choćby te wypowiedzi: „*Odpowiedzialność to dostrzeganie konsekwencji i umiejętność takiego postępowania, aby uniknąć czegoś niedobrego, a dążyć do tego, aby osiągnąć dobro*” (studentka I roku studiów); albo: „*Bycie odpowiedzialnym to umiejętność dostrzegania granicy między dobrem a złem*” (studentka V roku studiów). Część badanych przy okazji pominęła całkowicie kwestię „dobra”, twierdząc na przykład, że „*Odpowiedzialność moralna to poczucie winy za swoje czyny, to okazywanie skruchy za złe postępowanie*” (student I roku studiów).

Inni jeszcze, balansując na krawędzi „dobra” i „zła”, doszli do paradoksalnego wniosku, że „*Człowiek powinien postępować z rozważą. Jeśli zdarzy się inaczej, powinien odpowiadać za swoje czyny*” (studentka V roku studiów). Można by przeto domniemywać, iż albo wszyscy ludzie działający z rozważą nigdy nie doprowadzają do konsekwencji negatywnych, albo że działalność z rozważą nie podlega w ogóle odpowiedzialności.

Z badań wynika, że studenci, którzy według przyjętego kryterium wykazali się *dość dobrym* rozumieniem omawianego pojęcia, pomijali w swych wypowiedziach kwestię świadomości swoich obowiązków i powinności. Tymczasem owa świadomość jest *conditio sine qua non* wszelkiej odpowiedzialności, nie tylko moralnej. Jednak w wypowiedziach tej części badanych nie znalazło się dla niej należyte miejsce, chociaż potrafili oni w dość wyrazisty sposób wskazać na dwa pozostałe główne elementy konotacji pojęcia. Świadczą o tym następujące wypowiedzi badanych: „*Odpowiedzialność moralna to rozumne, przemyślane postępowanie oraz przyjmowanie z godnością wszystkich konsekwencji z niego wynikających*” (studentka V roku studiów);

albo: „Człowiek odpowiedzialny moralnie zdaje sobie sprawę z tego co, czyni i świadomie ponosi za to wszystko konsekwencje” (student I roku studiów).

Z kolei studenci, sytuujący się na określonym jako dostateczny poziomie rozumienia odpowiedzialności moralnej, ujmowali w swoich rozważaniach tylko jeden z głównych definiensów. I tak ci, którzy ograniczyli się tylko do kwestii świadomego zdawania sobie sprawy z własnego dobrowolnie podjętego postępowania i z jego następstw, wypowiadali się następująco: „Odpowiedzialność moralna to świadomość postępowania i jego wszelkich skutków dla otoczenia” (student V roku studiów); „Odpowiedzialność moralna polega na pełnej kontroli swoich poczynań oraz na zdawaniu sobie sprawy z konsekwencji podjętych działań, które należało podjąć w konkretnych sytuacjach” (studentka I roku studiów). Wypowiedzi te nawiązują do stanowiska K. Jaspersa, który pisał: „Biorę odpowiedzialność za źródło mojej istoty, stanowiące podstawę wszelkich moich określonych działań, z którego wypływa to wszystko, czego chciałem i musiałem chcieć; (...) bo w danej sytuacji nie sposób postąpić inaczej. Sprawia to wrażenie, jakbym już od początku wybrał siebie takim, jakim jestem (...)” (1990, s. 190).

Inni, osiągający ten sam poziom rozumienia analizowanego pojęcia, ale ograniczający jego denotację tylko do gotowości ponoszenia (pozytywnych i negatywnych) konsekwencji własnego postępowania, twierdzili, że „Odpowiedzialność moralna to zdolność do ponoszenia konsekwencji za wszystkie swoje czyny” (studentka V roku studiów); albo „Odpowiedzialność moralna kojarzy mi się z konsekwencjami ponoszonymi przez człowieka za popełnione czyny i zachowania” (studentka I roku studiów).

Natomiast ta część badanych (20,4%), która w swych wypowiedziach pominęła wszystkie trzy główne cechy pojęcia i skupiła się tylko na cechach współwystępujących, najczęściej twierdziła, że „Odpowiedzialność moralna to cecha ludzi dorosłych, dojrzałych, poważnie podchodzących do życia. Do odpowiedzialności trzeba dorosnąć, dlatego rzadko spotyka się ją wśród młodzieży” (studentka V roku studiów). Inni, ujęci w tej grupie, wprawdzie słusznie przestrzegali przed myleniem odpowiedzialności z obowiązkiem, ale zaraz potem sami wpadali w tę pułapkę twierdząc, iż „Odpowiedzialność polega na wywiązywaniu się ze swoich powinności” (student V roku studiów); albo: „Odpowiedzialność moralna wiąże się z poważnym, sumiennym, rzetelnym i systematycznym wypełnianiem powierzonych obowiązków” (studentka V roku studiów); lub „Człowiek odpowiedzialny postępuje według ustalonych zasad i norm społecznych, kierując się dobrem innych ludzi i swoim własnym” (student I roku studiów); tudzież „Jeśli człowiek podejmuje się pewnych zobowiązań i umie sobie z nimi poradzić, jest zdecydowany i opanowany, to znaczy, że jest odpowiedzialny” (studentka I roku studiów).

Okazuje się przeto, że nawet kilkuletni okres kształcenia akademickiego nie ustrzegł (12,0%) studentów piątego roku studiów przed „stoczeniem się” w nieistotność cech pojęcia *odpowiedzialność*.

Część badanych sytuujących się na tym poziomie rozumienia pojęcia - zamiast na odpowiedzialności - skupiła swoją uwagę na jej przeciwieństwie, nie objaśniając zresztą satysfakcjonująco ani jednego, ani drugiego znaczenia, o czym świadczą następujące wypowiedzi: „Człowiek ze względu na swoją naturę ma skłonności do całkowicie lub częściowo nieodpowiedzialnego postępowania. Konsekwencje nieodpowiedzialności są najczęściej złe i dlatego należy postępować odpowiedzialnie” (studentka I roku studiów); albo „Pomimo że odpowiedzialność moralna jest tak ważną i pożądaną cechą, to jednak wielu ludzi unika odpowiedzialności i tylko o nielicznych osobach można powiedzieć, że są naprawdę odpowiedzialne” (student V roku studiów).

Zdecydowana większość badanych, osiągająca różny poziom rozumienia omawianego pojęcia, niezależnie od wskazanych już wcześniej niedoskonałości w tym zakresie, wykazywała zróżnicowane podejście refleksyjne w swoim rozumowaniu na temat odpowiedzialności moralnej. Przede wszystkim młodzież studencka dokonywała hierarchizacji elementów swojego świata wartości, sytuując odpowiedzialność moralną z reguły na szczytowych partiach piramidy - i to zarówno w aspekcie obiektywnych zewnętrznych przejawów odpowiedzialności moralnej, jak i w odniesieniu do subiektywnego, wewnętrznego poczucia tej wartości, do jej specyficznego doświadczania. I tak najczęściej studenci twierdzili, że „Odpowiedzialność moralna jest dla mnie czymś bardzo ważnym i dotyczącym nie tylko mnie, ale także kogoś drugiego” (studentka V roku studiów). Od razu widać, jak wyraźnie pobrzmiwa tu echo konstatacji E. Lévinasa, dla którego odpowiedzialność moralna jest fundamentalną strukturą osobowości i stanowi przy tym autentyczną formę więzi z kimś drugim właśnie (1993, s. 54). Byli też tacy, którzy - spoglądając na odpowiedzialność przez pryzmat pedagogiczny - twierdzili, że „Odpowiedzialność moralna to jedna z najważniejszych cech dorosłego człowieka i dlatego należy ją kształtować od najmłodszych lat” (student V roku studiów). Dla części studentów odpowiedzialność stanowi niezbędny warunek uzyskania statusu człowieka dorosłego, ponieważ ich zdaniem „Jeżeli człowiek nie weźmie na siebie odpowiedzialności, to nigdy nie stanie się dorosłym człowiekiem” (studentka I roku studiów). Inni uznawali odpowiedzialność moralną - nadając swemu stanowisku znamię pewności - za probierz człowieczeństwa: „Odpowiedzialność jest na pewno miarą wartości człowieka i w ogóle człowieczeństwa” (student V roku studiów); albo za „Kryterium oceny jednostki egzystującej w środowisku” (student V roku studiów); oraz za niezbędny warunek samorealizacji: „Dzięki odpowiedzialności, której podejmuję się nie tylko za siebie, ale także za kogoś innego, mogę się samorea-

lizować" (student V roku studiów). Wypowiedź ta nawiązuje do znanego z literatury stwierdzenia na temat samorealizacji, która polega między innymi na tym, że „człowiek przy całej świadomości zewnętrznych uwarunkowań, w których przebiega jego życie, ma jednak poczucie, że **jest autorem tego życia i że jest za nie odpowiedzialny** {podkr. - U.O.}. Podstawą takiego stosunku do samego siebie i swego życia jest świadomość możliwości dokonywania wyborów dotyczących własnych czynów oraz świadomość podejmowania konkretnych decyzji w życiu codziennym. (...) W każdym momencie możliwe jest dokonanie wyboru posuwającego człowieka naprzód i przyczyniającego się do realizacji wartości albo wyboru cofającego się człowieka na drodze rozwoju jako osoby" (J. Melibruda 1977, s. 34).

Niektórzy badani samorzutnie dokonywali oceny swoich rówieśników, wypowiadając przy tym całkowicie skrajne opinie na ten temat, na przykład twierdzili, że „*Studenci są z reguły ludźmi odpowiedzialnymi, gdyż już sam wybór kierunku studiów jest czymś bardzo odpowiedzialnym*” (student I roku studiów). Inni znów uznali, że „*Niektórzy studenci są bardzo nieodpowiedzialni, wyglądają jak dorośli, ale zachowują się jak dzieci*” (studentka I roku studiów).

Część badanych - słusznie wiązała odpowiedzialność z systemem samokontroli, bowiem w istocie pełni ona, między innymi, taką funkcję - uznając, iż „*Odpowiedzialność jest istotnym warunkiem samooceny i samokontroloowania się*” (studentka V roku studiów). Badana młodzież dość często kierowała swoje opinie nie tylko do innych studentów, lecz odnosiła je do samych siebie, twierdząc na przykład że „*Okres studiów jest dla mnie bardzo ważnym sprawdzianem pod wieloma względami, także mojej odpowiedzialności*” (student V roku studiów); albo „*Studia nauczyły mnie prawdziwej odpowiedzialności, musiałam podjąć pracę, sama zapewnić sobie finansowanie nauki, bo nikt nie jest w stanie mi tego zagwarantować*” (studentka V roku studiów). Z kolei studenci rozpoczynający studia dość jednoznacznie podkreślali, iż „*Prawdziwa odpowiedzialność dla mnie rozpoczęła się z chwilą podjęcia studiów, z daleka od rodziny. Muszę o wszystkim sam decydować i za wszystko sam odpowiadać*” (student I roku studiów); albo „*Teraz, kiedy jestem studentką, staram się bardzo być odpowiedzialna, niestety, tak jak wielu ludzi, popełniam liczne błędy, chyba mam zbyt mało doświadczenia na to, żeby ocenić siebie jako osobę odpowiedzialną*” (studentka I roku studiów). Wśród badanych byli tacy, którzy łączyli oba aspekty, odnosząc kwestię odpowiedzialności do siebie i zarazem do innych: „*Staram się być i myślę, że jestem odpowiedzialna. Oczekuję tego samego od innych. Ludzie nieodpowiedzialni bardzo mnie irytują*” (studentka V roku studiów).

W niektórych wypowiedziach pojawiały się skrajne opinie studentów na temat roli i znaczenia oraz możliwości sprostanania wymogom odpowiedzialności moralnej w życiu człowieka. Część badanych uznawała bowiem,

że „Odpowiedzialnym być jest bardzo trudno, łatwiej być człowiekiem nieodpowiedzialnym” (studentka I roku studiów). Tymczasem osoby zajmujące przeciwne stanowisko twierdziły, że „Jeśli ktoś jest odpowiedzialny, to nie powinien mieć większych komplikacji i problemów życiowych, ponieważ bycie odpowiedzialnym ułatwia życie” (student I roku studiów).

Nieznaczną część wypowiedzi studentów eksponowała ciężar i brzemię odpowiedzialności, którą człowiek - „czy chce, czy nie chce”, powinien wziąć na swe „barki”. Niemniej jeden ze studentów skonstatował, iż „Niewątpliwie odpowiedzialność moralna jest ciężarem, ale jak każdy ciężar, wzmacnia ona człowieka” (student I roku studiów).

Niektórzy studenci egzemplifikowali swoje wypowiedzi, doszukując się negatywnych dowodów odpowiedzialności zwłaszcza w sferze politycznej, bowiem ich zdaniem „Typowym przykładem nieodpowiedzialnego postępowania jest zachowanie polityków, którzy nie mają cywilnej odwagi przyznania się do swoich błędów, za to cudze zasługi przypisują sobie” (student I roku studiów). Natomiast za niekwestionowany przykład wzoru odpowiedzialności - zdaniem badanych - mogą służyć „Nauczyciele i rodzice, rzetelnie wypełniający swoje powinności, najlepiej jak tylko potrafią, są ludźmi odpowiedzialnymi, wzbudzają zaufanie i zawsze można na nich polegać” (studentka V roku studiów).

Niezbyt liczna grupa nawiązywała do jednego z zasadniczych problemów refleksji etycznej, słusznie wskazując na nierozzerwalność związku odpowiedzialności z wolnością. Wiadomo bowiem, że odpowiedzialność moralna jest możliwa tylko w przypadku dysponowania przez podmiot wolnością. Wypowiadając się na temat tego związku, studenci najczęściej posługiwali się określeniami „bez przymusu”, na przykład „Być odpowiedzialnym, to znaczy rozumieć, co się robi bez jakiegokolwiek przymusu i mieć nad wszystkim pełną kontrolę” (studentka I roku studiów); albo „z własnej woli”, na przykład „Człowiek może być odpowiedzialny za wszystkie swoje czyny, których się podjął z własnej woli” (student V roku studiów).

Nieliczni słusznie uznawali, że wolność zawsze pociąga za sobą odpowiedzialność, twierdząc, że „Im więcej wolności ma człowiek, tym większa spoczywa na nim odpowiedzialność” (student I roku studiów). Byli też i tacy, którzy spoglądając na ten związek, dostrzegali jedynie kwestię ograniczającego wpływu odpowiedzialności na wolność. Ich zdaniem bowiem „Poczucie ogromnej odpowiedzialności działa przytłaczająco na człowieka i ogranicza jego wolność” (student V roku studiów).

Niektórzy studenci, sytuujący się na wszystkich - oprócz ostatniego - poziomach rozumienia omawianego pojęcia, samorzutnie podejmowali się prób (nieudolnych) - ich zdaniem - „podziału odpowiedzialności”. W istocie rzeczy były to raczej fragmenty typologizacji pojęcia, wszakże bez przyjętego kryterium i nie wpływające w żadnym razie na wzbogacenie sensu rozu-

mienia odpowiedzialności. I tak najczęściej studenci wymieniali odpowiedzialność karną, cywilną, służbową, moralną, prawną. Zdumiewające, że nikt nie wspomniał o odpowiedzialności dyscyplinarnej, choć przecież taka studentów dotyczy bezpośrednio.

Badani wskazywali na istnienie odpowiedzialności wobec kogoś/czegoś, jak również przed kimś/czymś oraz za kogoś/coś. Najczęściej oznajmiali, że „Człowiek jest odpowiedzialny przed samym sobą, przed innymi ludźmi i przed Bogiem” (studentka I roku studiów); albo „Każdy jest odpowiedzialny wobec własnego sumienia, wobec prawa i wobec innych ludzi, a także wobec praw natury” (student V roku studiów). Inni uzasadniali, że „Zwykle ludzie są odpowiedzialni nie tylko za siebie, lecz także za kogoś innego i dlatego powinni kierować się w swoim postępowaniu głosem rozumu oraz głosem sumienia” (studentka V roku studiów). Jeszcze inni wskazywali na odpowiedzialność jednostkową/indywidualną i zbiorową, twierdząc przy tym, iż „Zakres i waga odpowiedzialności zależy od funkcji, jaką człowiek pełni oraz od miejsca, jakie zajmuje on w społeczeństwie. Dlatego w sprawach najwyższej wagi odpowiedzialność jest priorytetem” (student V roku studiów).

Prawie wszyscy studenci, niezależnie od poziomu rozumienia pojęcia, twierdzili, że człowiek ponosi odpowiedzialność za czyny i słowa, część wszakże poszerzała to spektrum twierdząc, iż „Odpowiedzialność człowieka nie może ograniczać się tylko do jego czynów i słów, ale obejmuje swym zakresem także nasze myśli, a nawet gesty” (studentka V roku studiów).

W różnym stopniu i zakresie badana młodzież akademicka słusznie wskazywała na związek odpowiedzialności moralnej z poszczególnymi wartościami, sytuując ją aksjologicznie i znajdując dla niej antroposferyczne odniesienie. I tak studenci doszukiwali się bezpośrednich związków odpowiedzialności ze sprawiedliwością, z godnością, dobrocią, szacunkiem, samodyscypliną i samokontrolą, z ambicją, troską o innych, z wolnością, opiekuńczością, tolerancją i mądrością, z doświadczeniem życiowym oraz z konsekwencją. Nie dopuszczano przy tym żadnych relacji negatywnych, na przykład nie dostrzegano, iż działanie konsekwentne może być wysoce nieodpowiedzialne. Tymczasem związek odpowiedzialności z innymi wartościami jest tak silny i nierozzerwalny, iż zdaje się, że nawet można rzec: - jakie wartości, taka odpowiedzialność i *versus*, jaka odpowiedzialność, takie wartości.

Pomimo wielu zastrzeżeń w odniesieniu do poziomu rozumienia pojęcia *odpowiedzialność moralna* przez młodzież akademicką, z przeprowadzanych badań wynika, że poczucie odpowiedzialności moralnej stanowi dla zdecydowanej większości studentów niekwestionowaną podstawę doświadczania wartości samego siebie. Nikt spośród badanych nie kwestionował sensu idei/uzasadnionej potrzeby podejmowania/uznawania/prze-

strzegania/urzeczywistniania odpowiedzialności moralnej, chociaż niektórzy wskazywali, iż nie zawsze poczucie tej wartości jest na siebie ochoczo przyjmowane, pisząc, że „Człowiek ze względu na swą naturę lubi być nieodpowiedzialny” (student I roku studiów). Jednakże nawet z wypowiedzi tych osób, które w rozmaity sposób zawężyły treść pojęcia wynika, że **odpowiedzialność jest wartością, do której powinien aspirować każdy rozumny człowiek**. Sytuując bardzo wysoko w hierarchii wartości odpowiedzialność, studenci byli przekonani, że „Odpowiedzialność moralna jest człowiekowi potrzebna, ponieważ dzięki niej może przekonać się o swojej wartości, może utwierdzać się w przekonaniu że postępuje mądrze i pożytecznie, a nawet może poczuć się bardziej szczęśliwy z tego powodu” (student I roku studiów). Okazuje się przeto, że odpowiedzialność warunkuje nawet dobrostan życia człowieka, a także daje niepodważalne podstawy do satysfakcji, skoro „Dzięki poczuciu odpowiedzialności mogę przekonać się, na co mnie stać, czy potrafię kogoś nie zawieść, czy dzięki mnie ktoś inny poczuje się lepiej i bezpieczniej. Muszę stwierdzić, że bardzo przyjemnie jest być odpowiedzialną” (studentka V roku studiów).

Niektórzy studenci traktowali odpowiedzialność jako zobowiązanie, doświadczając zarazem - z racji jego spełniania - wartości samego siebie: „Teraz, kiedy jestem studentką, staram się być odpowiedzialna, żeby nie zawieść rodziców, którzy bardzo we mnie wierzą; i to też dodaje mi sił w kształtowaniu mojej odpowiedzialności” (studentka I roku studiów).

Część badanych uznała, że „Odpowiedzialności trzeba się uczyć przez całe życie, ale każdy krok w kierunku odpowiedzialności jest „przepustką w dorosłość” i przynosi ogromną satysfakcję, kiedy okazuje się, że postępowanie było słuszne” (student I roku studiów).

Wypowiedzi tego typu nawiązują do konstatacji K. Horney'a, który twierdzi, iż „Człowiek może się rozwijać naprawdę tylko wówczas, gdy przyjmuje odpowiedzialność za samego siebie” (1978, s. 17), a ponadto wyraźnie dowodzą, że doznawanie poczucia odpowiedzialności stanowi dla studentów niekwestionowaną podstawę doświadczania wartości samego siebie.

Ponad wszelką wątpliwość z badań wynika, że **studenci sytuują bardzo wysoko w swojej hierarchii wartości odpowiedzialność i do niej w sposób wyraźny aspirują**, o czym w swoich wypowiedziach informowali w różny sposób, czasami pisząc wprost: „Chciałbym być w pełni odpowiedzialnym człowiekiem i pragnę, aby ludzie tak właśnie mnie oceniali i tak o mnie mówili” (student I roku studiów).

Ponadto badania dowiodły, że młodzież akademicka uświadamia sobie, iż poczucie odpowiedzialności niemożliwe jest do zaistnienia poza wartościami, jako że właśnie wartości są nieodzownym warunkiem zrealizowania idei odpowiedzialności. Niemniej z badań wynika, że pomimo - generalnie rzecz ujmując - niezadowolającego rozumienia badanego pojęcia,

młodzież akademicka wykazała się stosunkowo dużą orientacją aksjologiczną na poziomie przedpojęciowym, czyli swoje rozeznanie moralne opierała raczej na intuicyjnym stadium niż na intelektualnym, refleksyjnym poznawaniu tej sfery rzeczywistości. Tymczasem znaczenia osobiste podmiotu stanowią istotny imperatyw ludzkiego postępowania, ponieważ za pośrednictwem znaczeń jednostka postrzega i kreuje w swej świadomości antroposferę, umożliwiając bardziej adekwatne i twórcze rozumienie samej siebie, innych oraz rozeznanie sytuacji i co za tym idzie - bardziej skuteczniejsze podejmowanie działań.

Wszelako kwestia rozumienia pojęcia odpowiedzialności moralnej przez młodzież akademicką pozostaje bardzo ważnym wyzwaniem dla edukacji szkoły wyższej.

6. CZY KONIEC „WIEKU NIEODPOWIEDZIALNOŚCI” ? - ZAMIAST ZAKOŃCZENIA ROZDZIAŁU

„Życie samo w sobie nie jest ani dobre, ani złe, jest miejscem na dobro i zło wedle tego, czym je zapełnicie.”

M. de Montaigne

„Przyszłość jest otwarta, a my jesteśmy odpowiedzialni za to, by uczynić ją jeszcze lepszą niż jest terażniejszość.”

K. Popper

Czasom nam współczesnym przypisuje się miano „epoki skażonej przez nieodpowiedzialność” (J. Koziński 1995, s. 8), a współczesnemu człowiekowi „wmawia się”, że jest wrzucony w przygodność, zwalniając go tym samym z wszelkiej odpowiedzialności z jednej strony i zarazem ograniczając jego wolność - z drugiej. Owo „wrzucenie” wszakże kojarzyć się może nie tylko z bezwolnym poddawaniem się przeznaczeniu, ale także wskazuje w pewnym sensie na człowieka będącego do czegoś zmuszonym/nakłanianym. Zaiste to Heideggerowskie wrzucenie w byt czy Sartrowskie wrzucenie człowieka jako bytu w świat bądź wreszcie postmodernistyczne wrzucenie jednostki w przygodność, jak również przemijanie i skończoność istnienia - wymagają podmiotowego „zajęcia stanowiska”, zwłaszcza w postaci dookreślenia/krystalizowania sensu życia ludzkiego przez indywidualium, inaczej mówiąc - rozumnego wypełniania nieprzeniknionego kontekstu *homo sapiens*, bo przecież już od czasów Sokratesa wiadomo, iż „nie-

oświecone życie nie jest warte przeżycia". Oznacza to wszakże zdecydowane przeciwstawianie się ignorancji racjonalnych składników kultury *humanitatis*, jak również wskazuje na imperatyw uwzględniania pozaracjonalnej sfery życia *compositum* współczesnego człowieka. Jednakże ani sens, ani kontekst nie są dane raz na zawsze. Trzeba przeto bezustannie dążyć, odszukiwać, tworzyć, aby żyć odpowiedzialnie.

Można oczywiście pytać, czy w naszych skomplikowanych czasach jest jeszcze miejsce na odpowiedzialność. Zwłaszcza, iż *depresonalizację* uznaje się za chorobę naszego wieku, inaczej mówiąc „Wszystko w ramach naszego życia przyczynia się do tego, by odebrać nam poczucie osobistej odpowiedzialności. Wszyscy żyjemy coraz bardziej w stanie zbiorowego transu. Wszyscy uczestniczymy coraz bardziej w formach życia nie mających nic wspólnego z naszym jednostkowym losem i z naszymi normalnymi skłonnościami. (...) Z jednej strony współczesny człowiek skłonny jest uważać swoje życie za coś marnego i od niego uciekać, z drugiej zaś strony wciąga go wir wielkich zbiorowych emocji. To odpychanie i to przyciąganie prowadzą w tym samym kierunku. Popychają człowieka do poszukiwania okazji, przy których mógłby być wyłączone z samego siebie. Czynią z każdego z nas osobowość podatną na zbiorowe namiętności, potencjalną ofiarę zbiorowej hipnozy. Wszędzie tam, gdzie jednostka zaczyna czuć niesmak do własnego życia, totalitaryzm znajduje kandydata do swych szeregów” (D. de Rougemont 1992, s. 129-133). I tak oto powraca tu wątek indywidualności w edukacji, podejmowany już w rozdziale trzecim, aktualizując i amplifikując się w rozmaitych, transkonfiguracjach kontekstowych. Także i w tym między innymi - łącząc się zarazem z zagadnieniem autorytetu jako wartości edukacyjnej, rozważanym w rozdziale czwartym - że wolność nie jest automatycznym gwarantem niczego, również indywidualności, na co w sposób znamieny zwracał uwagę E. Fromm pisząc: „prawo do wyrażania wyłącznie wtedy coś znaczy, kiedy jesteśmy zdolni mieć myśli własne; wolność od zewnętrznego autorytetu tylko wtedy jest trwałym nabytkiem, kiedy wewnętrzne warunki psychiczne pozwalają nam ukonstytuować naszą własną indywidualność” (1993, s. 225-226).

Pozostaje jeszcze kwestia odpowiedzi na postawione powyżej pytanie dotyczące miejsca na odpowiedzialność we współczesności posądzanej o nieodpowiedzialność. Myślę, że w znamieny sukurs przychodzi tu sytuacja, w jakiej znalazła się współczesna nauka, niejednokrotnie obarczana także piętnem nieodpowiedzialności. Oto bowiem twierdzi się, że „Historia nauki, podobnie jak historia wszelkich ludzkich idei, jest historią nieodpowiedzialnych snów, upórcożywości czy błędów. Ale nauka jest jedną z bardzo nielicznych ludzkich działalności - być może jedyną - w której błędy są systematycznie krytykowane i dość często w porę poprawiane” (K. Popper 1963, cyt. za M. Reutt 1995, s. 207). Rysuje się przeto *per analogiam* dla edukacji imperatyw „zdażania

na czas", jeszcze w porę z odpowiedzialnością, zgodnie wszakże z retoryką antycznej sentencji: *Errare humanum est, stultum est in errore perseverare*. [*Ludzką rzeczą jest błędzić, lecz głupotą jest trwać w błędzie*].

Otóż - jak należy sądzić - właśnie odpowiedzialność jest tą wartością, która - pomimo zmieniających się dynamicznie uwarunkowań - zawsze będzie towarzyszyć rozumnie pojętej *conditioni humanae*, jako że zalicza się ona do trwale zakorzenionych elementów *universum* antroposfery, choć ciągle jeszcze (chyba) niezbyt wystarczająco uświadamianych i urzeczywistnianych. Toteż nic dziwnego, że z jednej strony postrzega się szeroko pojętą edukację jako oczywisty sposób na rozwiązanie zaistniałych problemów, z drugiej natomiast strony - idąc tropem Pascalskim uświadamiającym, iż „*uczy się ludzi wszystkiego innego, tylko nie tego, jak być ludźmi*” - obarcza się odpowiedzialnością właśnie tę sferę ludzkiej działalności za szeroko pojęte niedoskonałości, zagrożenia i kryzys (por. A. King, B. Schneider 1992, s. 199).

Tymczasem - jak sądzę - trzeba spoglądać na te skomplikowane kwestie przede wszystkim przez humanistyczny pryzmat ludzkości, dostrzegając zarazem awers i rewers złożoności problemów współczesnych, pamiętając wszakże i o tym, iż w żadnej z dotychczasowych epok, relacje człowieka z jego otoczeniem nie były idealne. Wszelako człowiek jest przyczyną/kreatorem/największym zagrożeniem, ale i jednocześnie CZŁOWIEK stanowi może/stanowi największą nadzieję na pokonanie wszelkiego zła czy wszelakich nieprawidłowości. Oznacza to więc, że rozmaicie postrzegany i określany współczesny kryzys jest - bez wątpienia - wynikiem dotychczasowej kumulującej się przez wieki, aż po dzień dzisiejszy włącznie, nierozważnej/niewłaściwej/negatywnej działalności człowieka. Ale przecież nadzieja na pokonanie wszelkich przejawów nieprawidłowości wiązać się może tylko z człowiekiem, pod warunkiem wszakże, iż nie pozostanie on na dotychczasowym etapie świadomości i potrafi osiągać kompetencje, które doprowadzą do unieważnienia opinii, iż „*Współczesna postawa ludzi sprowadza się do zachowań typu kryzysowego - do doraźnych reakcji na bieżące wydarzenia i niebezpieczeństwa, w miarę jak są one dostrzegane. W ten sposób eliminuje się wyłącznie symptomy, a przyczyny dalej pozostają nieznanne. Taką to metodą przygotowujemy grunt pod konfrontację ludzkości z problemami planety. Na próżno rozglądamy się za mądrością*” (A. King, B. Schneider 1992, s. 115 - podkr. - U.O.).

Przywołana tak desperacko w ostatnim zdaniu cytatu autorstwa członków Klubu Rzymskiego - mądrość - stanowi przedmiot rozważań kolejnego, ostatniego rozdziału pracy.

ROZDZIAŁ VI

MĄDROŚĆ JAKO WARTOŚĆ EDUKACYJNA

„*Quaeris quod sit amplissimum vitae spatium? Usque ad sapientiam vivere. Qui ad illam pervenit, attingit non longissimum finem, sed maximum.*”

[Pytasz jaka jest największa miara życia? Życie aż do osiągnięcia mądrości. Kto dochodzi do niej, osiąga cel najważniejszy, choć nie najdalszy.]

L.A. Seneka

WSTĘP

Czy w czasach nam współczesnych jest odpowiednie miejsce oraz stosowna pora, aby podejmować problem mądrości w edukacji? Czy wręcz już na wstępie owych rozważań przedsięwzięcie to jest skazane na klęskę? Ale przecież trudno oprzeć się konstatacji, że potrzeba taka istnieje choćby tylko z tej racji, że: „*W procesie [transformacji społeczeństwa polskiego {dop. - U.O.}] wyraźnie odczuwa się brak ludzi mądrych {podkr. - U.O.} (...) mogących wskazywać cele, metody i drogi dokonywania tych wielkich zmian*” (J. Szczepański 1994, s. 21).

Autorzy jednego z ostatnich raportów Klubu Rzymskiego przytaczają swoją deklarację z roku 1983, a mianowicie: „*Gdyby ludzkość miała dość mądrości {podkr. - U.O.}; by spojrzeć w nadchodzące czasy i wziąć się za bary z oczekującymi ją trudnościami, udziałem jej mogłaby się stać świetlana i owocna przyszłość. Jeżeli tego nie robi, czeka ją powolna i bolesna zagłada*” (A. King, B. Schneider 1992, s. 108). I w ślad za tym projektują powątpiewająco: „*Można by oczekiwać, że badania nad naturą i źródłami mądrości {podkr. - U.O.} zyskają znaczenie priorytetowe. Ale czy mamy środki, żeby takie zadanie realizować?*” (Ibidem).

Okazuje się wszakże, iż owo oczekiwanie jest ciągle aktualne, a zadane przez członków Klubu pytanie - nadal czeka na odpowiedź. Podobnie zresztą rzecz się ma w odniesieniu do pytania wynikającego z przesłania angielskiego pisarza i poety T.S. Eliota (1888-1965), skłaniającego ludzi do zastanowienia się nad tym: „*Gdzie jest wiedza, która zagubiła się pośród informacji? I gdzie jest mądrość {podkr. - U.O.}, która zatraciła się w wiedzy?*” (Ibidem, s. 206).

Czyżby zatem należało zgodzić się, że ludzkość dobiegającego końca XX wieku - w którym podobnie zresztą jak i w poprzedzających nasze stu-

lecie czasach, wbrew oczekiwaniom, nie dokonano żadnych ostatecznych rozstrzygnięć - okazała się być bogata w wiedzę, ale niestety uboższa w mądrość i na dodatek jeszcze nie zna przyczyn tego stanu rzeczy?

Może więc jednak rozpocząć rozważania dotyczące tak trudno uchwytej kwestii? Chociaż na przykład „przezorny” M.S.B. Linde w swoim słowniku *mądrości* w ogóle nie definiował, lecz tylko cytował przykłady użycia tego terminu w różnych tekstach, ot choćby takie jak te: „Cokolwiek przeciw prawdzie mądrzeje, to będzie heretyctwem”; albo: „Teraz świat schytrzał bardziej, niż zmędrzał”; lub: „Wolałbym być nieuczonym, a rozumnym, niż mędrkiem nierostropnym”; tudzież: „Każdy filozof swoim mędruje sposobem” (M.S.B. Linde 1857, t. III, s. 67).

Zapewne nie sposób bez owej mądrości znaleźć sobie właściwą drogę postępowania/działania w towarzyszących współczesnym ludziom czasach przełomu wieków i millenniów, postrzeganych jako tak bardzo skomplikowany okres dziejów, jak nigdy dotąd.

Znamienne skądinąd przy tym jednak, że stan zagrożenia naturalnego środowiska kieruje uwagę najczęściej w stronę **mądrości człowieczej**, której to wzrost ma właśnie stanowić najpewniejszą podstawę odpowiedzialnego uczestnictwa w rozwiązywaniu nabrzmiałych problemów naszej epoki (por. A. Mazur 1988). Tym bardziej przeto trzeba doszukiwać się mądrości we wszystkich przejawach życia, a przede wszystkim - jak się zdaje - w edukacji, bowiem „Niepewność kierunku wędrówki i niestanność wybierania rozstrzyga też o **potrzebie stałej obecności mądrych i wrażliwych pedagogów**” (Z. Kwieciński 1996 (a), s. 19 - podkr. - U.O.).

Od czego zatem zacząć? Czy od niekwestionowanego faktu, że termin ten wzbudza niemal powszechny szacunek oraz oznacza pożądaną właściwość umysłu, nie zapominając wszakże o i tym, że *mądrość* „to słowo zagadkowe, intrygujące, doniosłe (...)?” (K. Szaniawski 1994, s. 4).

Czy być może rozpocząć od tego, że istota mądrości wcale nie polega na tym, iż się już wszystko wie, co wiedzieć trzeba, lecz na tym właśnie, że ma się badawczy stosunek do świata, zmagając się zwłaszcza z kwestiami istotnymi, a przy tym zdaje się sobie sprawę z ograniczeń wiedzy - aby w rezultacie dojść do przywoływanej już w niniejszej pracy konstatacji, iż **najmądrzejszy jest ten, który wie czego nie wie** - w myśl sokratejskiego: „*Óδα ουδεν ειδός*”; „*Scio me nihil scire*”?

Można by zatem orzec, iż zapewne właśnie dlatego trzeba ciągle od nowa poszukiwać prawdziwej wiedzy, tylko bowiem świadoma niewiedza stanowić może najpewniejszą drogę do właściwego, prawdziwie mądrego działania. Jednakże od razu rodzi się tu wątpliwość natury zasadniczej, a mianowicie: czy owa Sokratejska *docta ignoranta* [uczona niewiedza] jest na pewno wystarczająca do osiągnięcia mądrości? Pozostawiając na razie tak

postawioną kwestię *ad deliberandum*, powrócę do niej jeszcze pod koniec niniejszego rozdziału.

1. IMPLIKACJE BADAWCZE

„Pojęcie mądrości jest tak mało znane ...”

J. Bocheński: *Podręcznik mądrości tego świata*

W pedagogice problematyki mądrości nie podejmowano często. Wprawdzie mądrość od zawsze stanowiła przedmiot nader zawiłych sporów w filozofii; jednakże - jak dotąd - nie rozstrzygnęli kwestii mądrości także ani socjologowie, ani psychologowie. Ci ostatni zresztą sami przyznają, że dopiero od niedawna do psychologii wprowadzono pojęcie mądrości „dotąd uważane za niegodne ścisłej nauki empirycznej” (Z. Pietrasiński 1996, s. 32).

Tymczasem bez pomocy zwłaszcza filozofii i psychologii oraz innych nauk współdziałających z pedagogiką, niezwykle trudno znaleźć odpowiedź na wiele zasadniczych pytań edukacyjnych. Wiadomo wszakże, iż „żywość i doniosłość problematyki filozoficznej w obrębie konkretnej dyscypliny naukowej świadczy o żywotności i wadze danej nauki, jest świadectwem tego, że dana nauka widzi, stara się rozwiązywać coraz to nowe zagadnienia istotne i ważne tak dla poznania jak i praktyki życiowej” (S. Wołoszyn 1992, s. 89). Ale nade wszystko dla rozważanych tu kwestii wydają się zasadne pytanie i odpowiedź Epikteta, a mianowicie: „Jakie jest pierwsze zadanie początkującego filozofa? Wyżbyć się urojenia {próżności - dop. U.O.}. Jest bowiem niepodobieństwem, żeby ktoś zaczął uczyć się jakiejś umiejętności, którą, jak mu się roi, już posiadał” (por. 1961, s. 162), które amplifikuje znamienne sentencja Konfucjusza, głosząca, że „Uczenie się bez myślenia jest bezużyteczne; myślenie bez uczenia się jest niebezpieczne” („Dialogi konfucjańskie” 1976, s. 45).

W rzeczy samej wielce ryzykowne jest podejmowanie się prób rozwikłania problemów współczesnej edukacji na gruncie śliskim, grząskim, a więc niepewnym i niebezpiecznym. Może właśnie dlatego pedagodzy zazwyczaj pomijają w swych rozważaniach zagadnienie mądrości i/lub najczęściej wypowiadają się mimochodem, albo na marginesie oraz przy okazji innych, jakoby ważniejszych/głównych kwestii? Braki te wszakże zostają już dostrzegane i konkretnie wskazywane: „Mądrość nie należy w naszym współczesnym wychowaniu do ideałów wskazywanych młodzieży i dorosłym. Nie figuruje ona ani w socjologizującej monografii celów wychowania H. Muszyńskiego (1974), ani w pracy E. Sujak o ludzkim rozwoju (1978), napisanej pod auspicjami doktryny chrześcijańskiej. Mądrość jako trudny do zmierzenia i ogarnięcia produkt kumulacji doświadczeń, refleksji i wiedzy życiowej wydaje się wielu ludziom wykształco-

nym pojęciem zbyt mglistym, by mogło być przydatne w wieku nauki i fascynacji ścisłością opisu faktograficznego. A jednak odrzucenie takie okazało się dziś nie-mądre i oto pojęcie to uzyskało ostatnio prawo obywatelstwa w psychologii. **Czy pojęcie mądrości nie mogłoby być pomocne w zrozumieniu przymiotu, który nas tu najbardziej interesuje?**” (Z. Pietrasiński 1990, s. 143 - podkr. - U.O.).

Wszelako w jednej pracy pedagogicznej z ostatnich lat natrafiłam na zdecydowane, niezwykle cenne stanowisko dydaktyczne wobec fenomenu mądrości, a mianowicie: „Należałoby więc uprawiać takie uczenie się - nauczanie, w którym **informacja, wiedza, nauka są tylko drogami poszukiwania wartości, wśród których najistotniejszą jest mądrość**, {podkr. - U. O.}, **jako finalny cel wszelkich zabiegów edukacyjnych, sposób korzystania z dorobku cywilizacyjnego bez szkody dla drugiego człowieka, kształt życia** (podkr. Autorki). **Mądrość** {podkr. - U.O.} nie powinna być zatem domeną filozofów i starców, ale sposobem życia i posługiwania się językiem przez każdego homo sapiens” (B. Dymara 1996, s. 241).

Niestety, w dalszej części rozważań Autorka nie podejmuje owych kwestii, pozostawiając je fascynująco zasygnalizowane we wstępie. To prawda, że nie tylko filozofowie zajmują się mądrością, choć z nimi to pojęcie od czasów starożytnych zdaje się kojarzyć w sposób najbardziej znamieny - wszak dla Pitagorasa filozof to ten, który ukochał mądrość, a według Platona i Arystotelesa filozofia miała prowadzić do mądrości. Jednakże w toku dziejów przekonywano się wielokrotnie, że nie tylko filozofowie *de facto* poszukują mądrości, a nawet niektórzy z nich, np. L. Wittgenstein uznają, iż znacznie więcej mądrości można doszukać się w twórczości pisarzy i poetów, aniżeli w dziełach *stricte* filozoficznych (por. K. Nielsen 1995, s. 17). Tymczasem przyznać trzeba, że w istocie *homo sapiens* w toku dziejów ludzkości wielokrotnie wykazywał się zdumiewającą wprost mądrością, dokonując wielkich wynalazków i dochodząc do wspaniałych odkryć. To przecież właśnie mądrość człowiecza umożliwiła przekraczanie granic (jednak płynnych), wyznaczonych przez naturę, historię i kulturę. Zatem trawestując słynną sentencję P.A. Terentiusa, spopularyzowaną szeroko w okresie renesansu: „*Homo sum; humani nihil a me alienum esse puto*” [Jestem człowiekiem i sądzę, że nic, co ludzkie, nie jest mi obce] - można w podobnie ironizującym sensie - idąc tropem terminu naukowego dla oznaczenia rodzaju ludzkiego jako *homo sapiens* (człowiek rozumny) - powiedzieć, iż: ***Homo sapiens sum; humani sapienti nihil a me alienum esse puto. [Jestem rozumnym/mądrym człowiekiem i sądzę, że nic, co rozumne/mądre nie jest mi obce].***

Bo przecież człowiek nie zawsze ani za mądrze, ani dość mądrze postępował, skoro na przykład dokonał z nieludzkim okrucieństwem zbrodni ludobójstwa albo doprowadził do prawie zupełnego zagrożenia dla życia, niszcząc

bezmyślnie środowisko naturalne na Ziemi, krótkowzrocznie zdążając do samozagłady. Ileż trzeba będzie autentycznej mądrości ludzi przełomu wieków i tysiącleci, aby wydostać się z tej pułapki cywilizacyjnej, którą „*homo sapiens*” z takim trudem nierozważnie tworzył, niszcząc najśmielsze marzenia o życiu dostatnim i szczęśliwym? Sądzić zatem należy, że problematyka mądrości jako wartości edukacyjnej jest na tyle istotna, aby ją podejmować częściej i sytuować w epicentrum zainteresowań badawczych w rozległym kontekście edukacyjnym.

Kierując się powyższym założeniem podjęto badania, których celem było poszukiwanie odpowiedzi na pytania, czy młodzież studencka jest zainteresowana problematyką mądrości, jak rozumie ona to pojęcie i czy w toku swej edukacji miała możliwości rozwijania tej cechy.

W tak ogólnie ujętym celu badań wyłoniłam dwa etapy postępowania badawczego. Pierwszy z nich dotyczy diagnozy sposobów ustosunkowania się studentów do problemu mądrości (jako wartości edukacyjnej). Badani formułowali otwarte wypowiedzi na temat: „Moja opinia na temat mądrości - na czym polega mądrość?” „Moje relacje z mądrością w edukacji”.

Sposób postępowania w drugim etapie badań opisany został w części metodologicznej pracy i w aneksie, tu tylko przypomnę, że koncentrował się on wokół różnych odmian grupowego dialogu eksploracyjnego, amplifikowanego dyskusją panelową, sesjami odroczonego wartościowania oraz metaplanem, w których podejmowano się kwestii wynikających z wypowiedzi pisemnych studentów.

2. Dyskusja wyników badań

„Nie we wszystkich rozważaniach trzeba szukać tego samego poziomu ścisłości.”

Arystoteles

„Mądrość wyraża się przede wszystkim umiejętnością stawiania pytań.”

A. Gallani

Wychodząc z założenia, że prawd absolutnych na temat mądrości nie ma, a na przekór niektórym przekonaniom, podważającym sens zajmowania się tym pojęciem oraz przyznając rację przeświadczeniu, iż: *„Mądrość jest nam najbardziej potrzebna wówczas, gdy najmniej w nią wierzymy”* (H. Jonas 1974, cyt. za Z. Bauman 1996, s. 26 - podkr. - U.O.), przystąpić wypada przeto do analizy treści wypowiedzi badanych studentów.

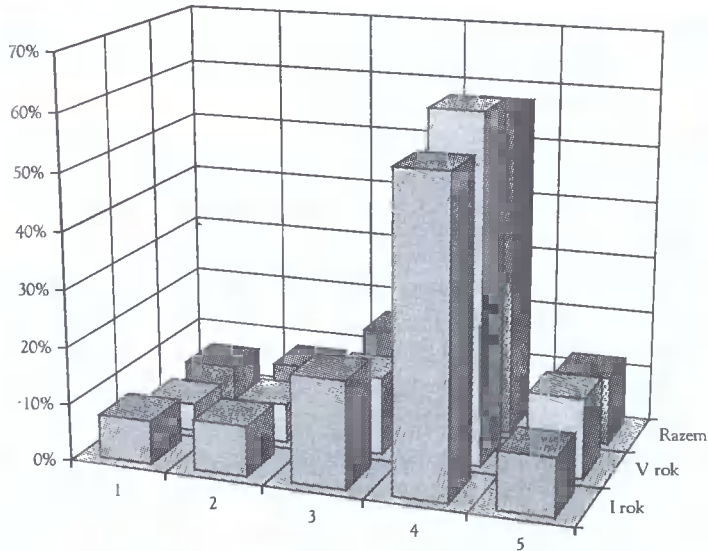
Zanim to jednak nastąpi, nieco dłuższej eksplikacji wymaga - jak sądzę - wyrażenie „dyskusja wyników badań”, skoro posługuję się nim w trzech kolejnych rozdziałach niniejszej pracy (por. rozdz. IV podrozdz. 2, rozdz. V podrozdz. 5, rozdział VI podrozdz. 2), a w zaleceniach dotyczących tzw. poprawności językowej nie uwzględnia się takiego związku wyrazowego (por. W. Doroszewski 1980, s. 140). Tymczasem dla rozważań problematyki ujętej w rozprawie taka kategoria zdaje się najbardziej uzasadniona. Oto bowiem zgodnie z przyjętą koncepcją badań jakościowych, sytuujących badacza nie na zewnątrz, lecz właśnie od wewnątrz procesu epistemologiczno-eksploracyjnego, obejmującego swym zakresem również stadia interpretacji wyników (por. uwagi na ten temat w części metodologicznej pracy oraz w aneksie), będąca znaczącym elementem owej interpretacji - dyskusja (z łac. *discussio* - roztrząsanie, od *discutio* - rozbić, rozłuc) - również umiejscawia się nie „nad”/„na”/„pod”, ale „w” całokształcie realizowanych przedsięwzięć badawczych. Stąd też właśnie wynika decyzja wprowadzenia do rozprawy formacji semantycznej: „dyskusja wyników badań”, zamiast powszechnie przyjętych i stosowanych wyrażań, które pozostają jednak - jak uznaję - w sprzeczności logicznej z powziętą ideą badawczą, to znaczy: „dyskusja nad wynikami badań”; „dyskusja na temat wyników badań”; „poddawanie pod dyskusję wyników badań”.

Wnikliwe rozpatrzenie uzyskanych materiałów badawczych na temat *mądrości* umożliwiło wyodrębnienie kilku kategorii tego pojęcia przez młodzież akademicką (tabela 11, wykres 9).

Tabela 11. Rozumienie pojęcia *mądrość* przez młodzież akademicką (preferencje w %)

Kategoria mądrości	Studenci		
	I roku (N = 250)	V roku (N = 250)	razem (N = 500)
1	2	3	4
Mądrość jako kategoria historyczna	7,60	4,80	6,20
Mądrość jako doświadczenie życiowe	8,80	6,80	7,80
Mądrość jako bogactwo osiągniętej wiedzy	18,80	13,60	16,20
Mądrość jako umiejętność racjonalnego postępowania	54,80	60,80	57,40
Mądrość jako umiejętność uczenia się i samorealizacji	10,00	14,00	12,00
Ogółem	100,00	100,00	100,00

Wartości przedstawione w kolumnie 4 są wartościami średnimi



- 1 - mądrość jako kategoria historyczna
 2 - mądrość jako doświadczenie życiowe
 3 - mądrość jako bogactwo osiągniętej wiedzy
 4 - mądrość jako umiejętność racjonalnego postępowania
 5 - mądrość jako umiejętność uczenia się i samorealizacji

Wykres 9. Rozumienie pojęcia mądrości przez młodzież studencką (I rok N = 250, V rok N = 250, razem N = 500). Źródło: opracowanie własne

2.1. MĄDROŚĆ JAKO KATEGORIA HISTORYCZNA

„Bo ja przecież nic innego nie robię, tylko chodzę i namawiam młodych spośród was i starych, żeby się ani o ciało, ani o pieniądze nie troszczył jeden z drugim przede wszystkim, ani tak bardzo jak o duszę, aby była jak najlepsza: i mówię im, że nie z pieniędzy dzielność rośnie, ale z dzielności pieniądze i wszelkie inne dobra ludzkie i prywatne, i publiczne.”

Sokrates w „Apolonii” według Platona

Z wypowiedzi badanych wynika, że przez najmniej liczną część młodzieży akademickiej (tylko 6,2%, w tym nieco więcej studentów rozpoczynających studia - 7,6%) mądrość była postrzegana przede wszystkim jako kategoria historyczna, a najbardziej odpowiednim miejscem dla mądrości - tej autentycznej i niepodważalnej - okazała się owa bardzo odległa przeszłość, wraz z nieodzowną postacią biblijnego mędrca bądź starogreckiego sędzi-

wego filozofa, wygłaszającego pouczenia moralne oraz pogrążonego w zgłębianiu różnych odwiecznych kwestii dotyczących dobra i zła czy życia i śmierci. Ta część badanych postrzegała mądrość głównie przez pryzmat literatury sapiencjalnej/mądrościowej, będącej w istocie rzeczą literaturą dydaktyczną. Jak wiadomo, należy ona do najstarszych na świecie i zawiera rady oraz pouczenia, które - chociaż zostały napisane przed wieloma wiekami - w większości do dziś nie straciły swojej aktualności.

Łacińskie słowo *sapiens* tłumaczone jest jako „mądry, pojętny, rozumny, roztropny”, a słowo pokrewne *sapientia* jako „mądrość, roztropność, przezorność” (por. *Słownik łacińsko-polski* 1965, s. 445). Czyli chodzi tu o wiedzę roztropną, uporządkowaną, solidną, szczególnie smakowitą czy znakomitą (*sapio* - „smakować, trącić czymś, mieć smak czego” - *Ibidem*), o taką mądrość mianowicie, która osiąga kształt sztuki życia - *ars vitae*, zgodnie z przekonaniem starożytnych, iż *Sapientia ars vivendi putanda est* [Mądrość należy uważać za sztukę życia], a ponadto jeszcze, że *Sapiens nihil facit invitus* [Mędrzec nie robi niczego wbrew woli]. Toteż nic dziwnego, że Horatius tak znamienne nawoływał: „*Sapere aude, inspice!*” [Ośmiel/Odważ się być mądrym, złącz się!]. Te preferencje, jak wiadomo, znalazły swój wyraz w starożytnym ideale wychowawczym, głoszącym: *Sapere et fari* [Być mądrym i wymownym]. Wszelako idee sztuki życia - *ars vitae*, wzbogacane o mądrość i doświadczenie postantycznej historii, znajdują również swe współczesne odzwierciedlenie, sytuując się w odmiennym kontekście dziejowym i w związku z tym, przybierając nieco inną/nową retorykę/interpretację/intonację.

Warto w tym miejscu dodać, że „przekonanie, iż ludzka mądrość przekazywana przez retorykę i poetykę niestety utraciła w nowoczesnej kulturze naukowej swe znaczenie i że powinna je odzyskać (...)” znacząco wyeksponował w „*Dziedzictwie Europy*” H.G. Gadamer (1992, s. 106). Natomiast jeden z pierwszych teoretyków postmodernizmu Tzvetan Todorov stwierdził, iż właśnie renesans literatury mądrościowej, sytuującej w epicentrum zainteresowania losy indywiduum - ludzkiej egzystencji, stanowi wyraźną właściwość postmodernizmu, co wcale rzecz jasna nie zaprzecza innej cesze postnowoczesności - mianowicie „unicestwieniu” właśnie podmiotu tradycyjnie pojmowanego - a raczej dokumentuje niezbitie daleko idące rozproszenie stanowisk jako *sui generis* pluralistycznego znamienia naszych czasów.

Trzeba jeszcze w tym miejscu dodać, że jeden z najbardziej znanych filozofów amerykańskich naszego kończącego się stulecia, poddając analizę charakterystyczne dla nowożytnej myśli filozoficznej „błędy” jest przekonany, że „by rozpocząć od nowa, trzeba tylko otworzyć wielkie filozoficzne księgi z przeszłości (zwłaszcza te napisane przez Arystotelesa i mieszczące się w jego tradycji) i przeczytać je z chęcią zrozumienia, na które zastępują. Odzys-

kanie podstawowych prawd, które od dawna straciliśmy z oczu, wyeliminowałoby błędy mające tak fatalne konsekwencje w czasach nowożytnych" (M.J. Adler 1995, s. 174).

Można by przeto orzec, że wbrew pozorom, studenci opowiadający się za tą właśnie orientacją w istocie rzeczy aż tak bardzo nie odbiegali od współczesności postnowożytnej, tyle tylko, że jednak nie zdawali sobie należyte/zupełnie z tego sprawy. Nie nadawali bowiem swoim rozważaniom kontekstu współczesnego, lecz „rozkoszowali się” i „rozsmakowywali się” w antycznych „wykopaliskach”, najczęściej zapomnianych/nie dostrzeganych przez większość generacji, do której należą. Było to więc swego rodzaju repetytorium z pokrytej patyną antycznej przeszłości, równoznaczne z przyzwoleniem na zdominowanie przez nią prawie bez reszty teraźniejszości, a nie nawiązująca do ponadczasowych wartości refleksja osadzona w kalejdoskopowej współczesności.

Studentów opowiadających się za tą kategorią mądrości fascynowały na przykład utwory literackie starożytnego Egiptu, zwane *sbojet* (co oznacza nauka, pouczenie), które zawierają rady i pouczenia udzielane przez dostojników dworu faraona jego synowi, w celu ułatwienia mu wykonywania wysokich funkcji w przyszłości, kiedy będzie on rządził państwem po odziedziczeniu tronu. Rady te - stanowiąc w istocie rzeczy zbiory różnych maksym i sentencji o znaczeniu przede wszystkim praktycznym - dotyczą między innymi roztropności, powściągliwości, uprzejmości dobrego zachowania, szacunku dla innych, tolerancji i dobroci; sławią naukę i wykształcenie.

W kręgu zainteresowań tej grupy badanych znalazła się także - wyprzedzająca znacznie w czasie mądrość biblijną - literatura mądrościowa starożytnego Bliskiego Wschodu, głosząca między innymi, że już sam fakt poddania się kierownictwu mędrców świadczy o wykazaniu się prawdziwą mądrością. Przecież to właśnie mędrców cechuje zdolność rozpoznawania wartości dyscypliny i pracy, natomiast głupców lenistwo i gnuśność.

Źródłem mądrości, w opinii tej części badanych, jest *Stary Testament*, a zwłaszcza te jego fragmenty, w których oprócz kapłanów i proroków wymienieni są również mędrzy, którzy pełniąc rolę nauczycieli, uczyli młodzież sztuki życia godnego, pomyślnego i szczęśliwego. Ale takie życie można osiągnąć tylko wówczas, jeśli zachowa się zdrowe zasady moralne oraz uczciwie spełni obowiązki obywatelskie. Bo przecież zgodnie z przestrogą zawartą w „*Księdze Mądrości*”: „*Mądrość nie wejdzie w duszę przewrotną*” (*Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu* 1971, s. 761; 1,4).

Ale ponieważ jest ona skarbem bezcennym, więc warto jej poszukiwać, bowiem:

*„Mądrość jest wspaniała i niewiedząca:
ci łatwo ją dostrzegą, którzy ją miłują,
i ci ją znajdują, którzy jej szukają,
uprzedza bowiem tych, co jej pragną,
wpierw dając się im poznać.”*

(Ibidem, s. 764-765; 6, 12-13)

Opinie studentów korespondują z dziejami ksiąg sapiencjalnych *Starego Testamentu*, które nie bez racji zyskały sobie miano pouczających/dydaktycznych. Założonym ich celem jest przecież przekazanie określonych treści filozoficznych bądź wpojenie pewnych prawd. I tak na przykład w „*Księżę Przysłów*”, w części zatytułowanej „*Zachęta do nabycia mądrości*” i opatrzonej podtytułem „*Największy skarb*”, między innymi zawarte są takie oto treści ciągle aktualne:

*„Nabywaj mądrości, nabywaj rozważi,
nie zapominaj słów moich ust.
Nie gardź nią, bo ciebie ocali,
ukochaj ją, będzie cię strzegła.
Zasadą mądrości: zdobywaj mądrość,
za wszystko, co masz, mądrości nabywaj.
Ceń ją, a cześć cię otoczy,
okryje cię sławą, gdy ją posiądziesz;
włoży ci wieniec powabny na głowę,
obdarzy zaszczytną koroną.”*

(Ibidem, s. 715; 4, 5-9)

Niektórzy z badanych, ujętych w tej kategorii - opisując mądrość - posługiwali się cytatami, na przykład wziętymi z *Nowego Testamentu*: „*Mądrość (...) tego świata jest u Boga głupotą (...)*” (*Pismo Święte Nowego Testamentu* 1990, s. 269; 3, 19). Skłaniali się do uznania tego stanowiska - wspierając się na tych samych argumentach źródłowych - zarówno studenci rozpoczynający studia, jak i kończący swą edukację w szkole wyższej.

Wypowiadając się w formie pisemnej bądź/i ustnej, przytaczali wypowiedzi słynnych „*filozofów*” w ścisłym tego słowa znaczeniu, a więc „*tych, którzy poszukują, dążą do sophia/mądrości*” (por. H.G. Gadamer 1992, s. 68). I tak na przykład odwoływali się do przypisywanej Sokratesowi sentencji: „*Od młodości obieraj mądrość za towarzyszkę życia*” czy do Św. Tomasza z Akwinu twierdzącego, że: „*Mądrość jest rodzicielką wszystkich cnót*”, albo do Talesa z Miletu uznającego, iż: „*Największą mądrością jest czas, wszystko ujawni.*”

Z przeprowadzonej analizy tej części badań wynika, że dla tychże studentów prawdziwa, rzeczywista mądrość nie znajduje miejsca w teraźniejszości, która z natury rzeczy jest nie uporządkowana i chaotyczna,

a więc nie sposób przypisać jej miana mądrej. Czując się w tejsze terażniejszości zagubionymi i prawie całkowicie zdezorientowanymi, studenci ci podjęli ucieczkę w odległą przeszłość, która wydała im się bardziej oczywista i w swej mądrości niekwestionowalna, niż otaczająca ich trudna do zrozumienia współczesność.

Okazuje się więc, że spoglądanie w przeszłość - w zależności od tego, czego się szuka - umożliwia w niej dostrzeżenie wszystkiego tego, co najlepsze/lepsze od aktualności. Takiego stanu rzeczy (chyba) nie należy kwestionować. Jednakże muszą niepokoić fakty towarzyszące owemu *status quo*, które to przy okazji doprowadziły badanych do stanowiska uznającego, iż mądrość również należy do przeszłości bez powrotu, ponieważ niemożliwością jest znalezienie dla niej odpowiedniego miejsca na przełomie wieków/tysiącleci, w czasie zdominowanym przez transformację i wszelkie, niezwykle trudne do ogarnięcia zjawiska z nią związane. Otóż badana młodzież akademicka - ujęta nie tylko w tej kategorii - w ogóle nie dostrzegąta, iż antyczni filozofowie, na przykład Platon, Sokrates czy Arystoteles oraz współcześni, tacy jak M. Heidegger, H.G. Gadamer czy K. Popper mogą doskonale prowadzić ze sobą uwspółcześniony dialog, a do niego z kolei - w sposób kreatywny - mogą/powinni aspirować/włączać się ludzie przełomu wieków i millenniów, w rozmaity sposób podejmujący próby rozwikłania aktualnych problemów, jak również ci, którzy odważnie wychodzą naprzeciw wyzwaniom przyszłości.

2.2. MĄDROŚĆ JAKO DOŚWIADCZENIE ŻYCIOWE

„Usus magister est optimus.”

[Doświadczenie (wprawa) jest najlepszym nauczycielem.]

Cicero

„bez doświadczenia nie można nic wiedzieć w sposób wystarczający (...). (...) Zdobywszy doświadczenie (...), umysł zyskuje pewność i spoczywa w świetle prawdy. Rozumowanie więc nie wystarcza, potrzebne jest doświadczenie.”

R. Bacon

Badani ujęci w tej kategorii stanowili nieco liczniejszą grupę niż poprzednia (7,8%), w tym nieznacznie więcej studentów rozpoczynających studia (8,8%). Generalizując kwestię, można orzec, że w swych rozważa-

niach studenci postrzegali doświadczenie w dwóch wymiarach: historycznym oraz osobistym. Wychodzili oni z założenia, że doświadczenie życiowe to ogół wiedzy nabywanej w ciągu życia jednostki bądź istnienia całej ludzkości. Twierdzili więc, że: „Nikt od razu mądry się nie rodzi” (studentka V roku studiów); albo podkreślali, iż: „Każda przeżyta chwila, każdy dzień składa się na mądrość” (student I roku studiów). Zdaniem tej części badanych ten, kto ma doświadczenie dlatego, że dużo przeżył oraz dlatego, że zna historię ludzkości i umie z niej wyciągać wnioski, jest mędrcom zdolnym do udzielania rad. Oznacza to również, że ten, kto żyje w harmonii z ludzkością/otaczającą rzeczywistością i rozumie niemal wszystko, choć sam tego wszystkiego nie przeżył, także osiąga prawdziwą mądrość.

Wprawdzie samo doświadczenie jednostki w całej swej rozciągłości *de facto* jest nieprzekazywalne i pozostaje w sferze prywatnej podmiotu, który je przeżył, to jednak sens, znaczenie owego doświadczenia może być upublicznione, a więc przeniesione do innych. Jednakże w swej złożoności doświadczenie ludzkie nigdy nie jest *en bloc* poznawalne nie tylko przez innych, ale nawet i przez sam podmiot doświadczający. Nie sposób przecież przekroczyć barierę między świadomościami i mieć bezpośredni wgląd w świat przeżyć innego człowieka, a nawet ogarnąć do końca swoje własne przeżycia, doznania z powodu bogactwa form symbolicznych/teoretycznych, za pośrednictwem których - wspólnie z doznaniem bezpośrednimi, zmysłowymi/empirycznymi - doświadczenie ludzkie się kształtuje. Przypomnę tylko, że szerzej polisem doświadczenia rozważałam w rozdziale drugim. W tym miejscu jeszcze dodam, iż w faktach powyżej wskazanych zapewne tkwi problem niemożliwości ustrzeżenia przed wieloma niepotrzebnymi porażkami życiowymi dzieci/uczniów/studentów przez zapobiegliwych rodziców/nauczycieli (naturalnie zazwyczaj starszych i/lub bardziej doświadczonych) przed powtarzaniem „tych samych błędów” przez swoich następców. Argumenty te na ogół nie przekonują wszystkich, toteż pokolenie młodsze - „bardziej rozrzutne” i „rzutkie” zarazem, mające z reguły nietelozujące poczucie czasu przed sobą, nie zawsze uczy się na cudzych błędach/sukcesach, doświadczając z „własnego wyboru” i na „własnej skórze” ułomności oraz porażek swej odrębności i niepowtarzalności, a czasami nawet deklaruje takie podejście do życia wprost, o czym pisałam między innymi w rozdziale trzecim, rozważając tam kwestię doświadczania wartości samego siebie w toku studiowania.

Studenci ujęci w tej kategorii wygłaszali - nie bez racji - pogląd, że największą wartość ma ta wiedza, która pochodzi z przeżyć i doświadczeń, a więc tak zwana „wiedza gorąca”, bardziej operatywna i edukująca niż ta, która pochodzi ze źródeł pisanych czy na przykład z wykładów. Młodzież akademicka kończąca studia przytaczała psychologiczne opinie,

według których wiadomości uzyskane w sposób bardziej aktywny funkcjonują również bardziej dynamicznie, w przeciwieństwie do tych, które przyswojone zostają relatywnie (por. T. Tomaszewski 1984, s. 23). Uzasadniając swoje stanowisko studenci konstatawali, że korzystanie z doświadczeń innych, zwłaszcza starszych osób, jest niekwestionowalne pod warunkiem nierezygnowania z poszukiwań własnej drogi, własnych indywidualnych, twórczych rozwiązań, którym koniecznie powinna towarzyszyć świadomość tego wszystkiego, co już wcześniej osiągnięto w danym zakresie.

W swych rozważaniach badani skłaniali się do wyróżniania dwóch rodzajów mądrości, podobnie jak to ma miejsce w języku niemieckim, gdzie jeden z terminów: *Weisheit* oznacza mądrość teoretyczną, czyli przenikliwość rozumu dotyczącą obiektywnej rzeczywistości; a drugi termin: *Klugheit* oznacza mądrość życiową, połączoną z doświadczeniem właśnie. Również na gruncie amerykańskim w podobnym znaczeniu stosuje się podział mądrości na filozoficzną i praktyczną (por. F. Dittmann-Kohl, P.B. Baltes 1986). W odróżnieniu od praktycznej, przejawiającej się w działaniu, mądrość filozoficzna ujawnia się w myśleniu, zwłaszcza na tematy bardziej ogólne i abstrakcyjne oraz w refleksji na temat możliwości i ograniczeń ludzkiego poznania.

Oba te rodzaje mądrości rzecz jasna nie zawsze idą ze sobą w parze, jak wiadomo bowiem, nawet wybitna teoria nie zawsze stanowi podstawę do rozwiązywania najprostszych problemów życiowych, a z kolei brak podbudowy teoretycznej nie wyklucza bynajmniej możliwości tworzenia konsekwentnych poglądów opartych chociażby na tak zwanym „zdrowym rozsądku”. Niektórzy badani wskazywali na brak tej zależności wprost twierdząc, iż „*Mądrość ma związek z wykształceniem, ale nie zawsze i wszędzie jest jego bezpośrednim wynikiem. Można mieć wyższe wykształcenie i wcale nie być mądrym człowiekiem*” (studentka V roku studiów).

Tenże tok rozumowania doprowadził badanych do wyróżnienia „mądrości życiowej” o zabarwieniu znaczeniowo pejoratywnym w tym oto sensie, że może ona kojarzyć się z tak zwanym „*cwaniackim urządzaniem się w życiu*”, przynoszącym doraźne korzyści - nie tylko zresztą materialne - dzięki zwłaszcza swoistemu dostosowywaniu się osób do praktycznych realiów otaczającej rzeczywistości. W toku dalszych rozważań okazało się, że ten typ „mądrości życiowej” ma zwolenników wśród studentów ujętych także i w innych kategoriach rozumienia owego pojęcia, liczących na domniemane „doraźne korzyści”, które taki styl życia może zapewnić, a tłumaczących swą postawę faktem, jakoby większość ludzi właśnie tak postępowała na co dzień (*vulgo faciunt*), nie troszcząc się wcale o dalsze konsekwencje stanu rzeczy.

Tymczasem wiadomo, że prawdziwy sukces i autentyczna mądrość nie istnieją bez uczciwości, na co znamienne wskazywał już Epikur pisząc, iż „mądrość jest początkiem wszelkiego dobra i dobrem najwyższym, a wskutek tego jest cenniejsza nawet od filozofii, jako źródło wszystkich innych cnót. Ona nas uczy, że *nie można żyć przyjemnie, jeśli się nie żyje mądrze, pięknie i sprawiedliwie, i na odwrót, że nie można żyć mądrze, pięknie i sprawiedliwie, jeśli się nie żyje przyjemnie* {podkr. - U.O.}. Wszak cnoty tworzą wraz z przyjemnym życiem naturalną jedność i życie przyjemne jest od nich nieodłączne (Epikur 1982, s. 643-644) i co dość wyraziście eksponował w swoim życiu T. Kotarbiński orzekając, iż: „Życie intensywne, konstruktywne, czynne, ale tylko w odniesieniu do celów godziwych, daje gwarancję głębokiej i długotrwałej radości”. Dobrze więc, że to pejoratywne stanowisko studentów dotyczy zaledwie jednostkowych przypadków w poszczególnych kategoriach. **Zdecydowana większość** badanej młodzieży akademickiej bowiem postrzega mądrość przez pryzmat wyłącznie pozytywnych relacji oraz szlachetnej retoryki do tego stopnia nawet, że tam gdzie - zdaniem badanych - postępowanie czy zachowanie człowieka traci „dobre moralne strony” - już nie zasługuje na miano mądrego.

Jednakże w tej kategorii pojęcia mądrości zawarta jest - podobnie jak w omówionej na początku - również orientacja obronna studentów, choć zyskała tu ona zupełnie inny wymiar niż w grupie zorientowanej historycznie. Otóż młodzi ludzie, z racji niezbyt długiego okresu swojego istnienia, nie mogą mieć przecież dużego zasobu doświadczenia życiowego. Uzależniając zatem osiągnięcie mądrości od posiadanego doświadczenia życiowego, badani niejako oddalają tę właściwość „na potem”, na później, kiedy nastąpi stosowna chwila i czas po temu. Tymczasem - nie czyniąc sobie jakichkolwiek wyrzutów - można zupełnie spokojnie usprawiedliwiać się z ewentualnego braku tego przymiotu. Jest to więc - w przeciwieństwie do wcześniej omówionej grupy badanych - orientacja na przyszłość, ale raczej w sensie biernego jej wyczekiwania, niż aktywnego współtworzenia czy kreatywnego przygotowywania się do niej. Najdalszą perspektywę oraz najbardziej rozległy horyzont dla tego typu orientacji wyznaczył sobie jeden ze studentów rozpoczynających studia, który - wychodząc z założenia - że „Człowiek w swoim krótkim życiu może poznać zaledwie namiastkę MĄDROŚCI” uznał ostatecznie, iż dopiero „po śmierci ciała i przejściu w inny stan bytu człowiek zostanie MĄDROŚCIĄ obdarzony”. Pozostali zwolennicy „mądrości jako doświadczenia życiowego” przewidywali, że będą osiągać mądrość - jak to najczęściej określali - „w samodzielnym i starszym okresie swego życia”, oznajmiając wprost: „Myślę, że kiedy będę już samodzielnym i coraz starszy, to również będę nabywał mądrości” (student I roku studiów).

Zatem obie dotychczas omówione orientacje badanych tworzą dwa przeciwstawne sobie bieguny, a mianowicie: przeszłość - przyszłość. Zarówno studenci ujęci w tej kategorii, podobnie jak ci w kategorii o orientacji historycznej, okazali się ludźmi raczej słabo motywowanymi i niezbyt zainteresowanymi inwestowaniem w osiągnięciu celu, jakim jest mądrość. Skierowali oni bowiem swoją uwagę przede wszystkim na stanowiący dla nich niemal wyrocznie „wszechmogący” CZAS, który albo już wszystko rozstrzygnął (kategoria historyczna), albo niejako sam z siebie wyłoni w przyszłości mądrość dla człowieka jakoby zwolnionego z obowiązku własnego wysiłku w zakresie dochodzenia do mądrości czy też osiągnięcia jej (kategoria preferująca doświadczenie życiowe).

2.3. MĄDROŚĆ JAKO BOGACTWO POSIADANEJ WIEDZY

„Sztuka bycia mądrym polega na tym, aby wiedzieć, co pominąć.”

W. James

„Mądrość, bogactwo, doświadczenie, wiedza - to wszystko przychodzi za późno w życiu.”

A. Gide

Zwolennicy tej kategorii rozumienia mądrości (16,2%, w tym, nieco więcej studentów rozpoczynających studia - 18,8%), szanując przeszłość, zgodnie z poetyckim przesłaniem - skierowanym „Do młodych” przez poetę czasów niepoetyckich pod koniec ubiegłego stulecia - aby nie deptać przeszłości ołtarzy, choć przecież trzeba doskonalsze wznieść (por. A. Asnyk 1880), potrafili sytuować mądrość w czasach sobie współczesnych, a także skłaniali się ku potrzebom projektowania koniecznie mądrej przyszłości. Takiej mądrości sprzyja - zdaniem tej części badanych - bogactwo posiadanej wiedzy, toteż orzekali oni w tej mierze następująco: „Ja sam chcę zdobyć jak najwięcej wiedzy z różnych dziedzin, czyli chcę być mądry” (student V roku studiów). Studenci wyróżniali przy tym szczególną wartość wiedzy nabywanej w toku osobistych doświadczeń oraz nigdy nie kończące się refleksje/rozmyślenia temu towarzyszące, jakkolwiek doceniali również erudycję czysto książkową. Jednakże już Heraklit zwracał uwagę na fakt, że „Nie wystarczy dużo wiedzieć, żeby być mędrcom; (...) Ponieważ mądrość polega na jednym: poznać rozumną myśl, która rządzi wszystkim poprzez wszystko” (Diogenes Laertios 1984, s. 517), a Cicero dopowiadał: „Non enim peranda nobis solum, sed fruenda sapientia est” [Bo nie wystarcza zdobyć wiedzę, należy umieć

ją wyzyskać], bowiem nawet najbardziej rozległa wiedza nie świadczy jeszcze o mądrości, jeśli funkcjonuje ona (ta wiedza właśnie, a nie mądrość) tylko w sposób rutynowy, zwłaszcza w sytuacjach niestereotypowych, które przecież stanowią *conditio sine qua non* przetwarzania sytuacyjnego bądź kontekstowego posiadanego zasobu wiadomości.

Przy tej argumentacji studenci - nie bez racji - uzasadniali swoje stanowisko, powołując się na towarzyszącą nam rewolucję informacyjną, nazywaną przez Druckera rewolucją wiedzy i wartości (por. P. Drucker 1993), która nie może obyć się bez mądrości intelektualistów, opartej na autentycznej wiedzy produktywnej/twórczej. Podobnie zresztą, jak ongiś rewolucja przemysłowa nie mogła obyć się bez managerów zasobnych w doświadczenia przemysłowe oraz materiałowe, a której to konsekwencje z racji dystansu czasowego są już znane. Natomiast trudno dziś - jak dotąd - przewidzieć skutki będącej w toku rewolucji informacyjnej, czemu nieco więcej miejsca poświęciłam w rozdziale na temat odpowiedzialności w edukacji. Otóż, pomimo że faktem niekwestionowalnym jest, iż wiedza współcześnie stała się źródłem bogactwa i samorealizacji, a ponadto prognozuje się, iż **„w XXI wieku edukacja stanie się fundamentem postępu zarówno materialnego, jak i intelektualnego {podkr. - U.O.}**. Wyzwanie polega na opracowaniu systemu edukacji odpowiadającego ekonomicznym i społecznym wymaganiom, które postawi przed nami następane stulecie (...) oraz rozpowszechnieniu zdolności innowacyjnych wśród wszystkich ludzi” (D. Finegold, cyt. za M. Young 1997, s. 143) - trudno wszakże jest orzekać o ostatecznych konsekwencjach tych intensywnych oraz dynamicznych w swym przebiegu przemian w wymiarze aktualnym i przyszłym. Potwierdza się więc raz jeszcze sens przytaczanego już w pracy osądu G.W.F. Hegla, iż żadna epoka współczesna nie dysponuje równie współczesnym sobie instrumentarium samookreślenia. Tym bardziej więc wizja przyszłości zdaje się być niejasna/niedookreślona.

Wprawdzie badani nie dostrzegali owych kwestii w tak rozległym horyzoncie problemowym, natomiast zdawali się w swych rozważaniach uważać, iż niezbędnym fundamentem dla współczesnej - a również i perspektywnie ujmowanej mądrości - jest wiedza, funkcjonująca w sposób podobny *„do żywego organizmu, który asymiluje pokarm przerabiając go na własną tkankę, albo do kontekstu, który modyfikuje znaczenie pojęć, jakie zostały do niego włączone”* (T. Tomaszewski 1984, s. 49).

Dla studentów ujętych w tej kategorii przeszłość jest również ważna, ale nie przyjmuje ona orientacji o charakterze obronnym (por. D. Doliński 1993), aż do nierealnego przywracania czasów minionych włącznie, jak to miało miejsce w odniesieniu do wcześniej zaprezentowanej grupy badanych o orientacji historycznej. Dobrze więc, że ta liczniejsza grupa młodzieży

studentkiej nie postuluje przeszłości jako celu dla terażniejszości, a przyszłości jako zbawiennego wyręczenia się z obowiązku dochodzenia do przecięz - jak się okazuje z wypowiedzi badanych - cenionej, ale jednak odkładanej *in spe* mądrości, o czym świadczy między innymi następująca wypowiedź: „*Współczesnym ludziom mądrość potrzebna jest bardziej niż kiedyś. Dlatego powinniśmy dążyć do wypracowania w sobie mądrości, która uszlachetnia i wzmacnia człowieka*” (studentka I roku studiów).

Uznając, że przeszłość jest ważna i nie „depcząc” jej osiągnięć, ta część badanych dostrzegała wprawdzie sens historycznego myślenia, ale przede wszystkim w tym oto znaczeniu: **na ile i w jakim zakresie historia właśnie umożliwia systematyzowanie swoich poglądów oraz krytyczne ustosunkowanie się do tego wszystkiego, co minione, a zarazem orientowanie się na poszukiwanie skutecznych, aktualnych i współczesnych przejawów mądrości.** Jakkolwiek i w tej grupie badanych niektóre osoby oznajmiały, nieco asekurując się, iż „*Mądrość jest darem otrzymanym od Boga. To, czy człowiek będzie z tego korzystać, czy nie, zależy przede wszystkim od niego samego*” (studentka I roku studiów). Jednak zdecydowana większość badanych tej kategorii ma poczucie większej pewności i odpowiedzialności w zakresie realizacji własnych możliwości w realiach współczesnych, a nawet ujmowanych prospektywnie i nie usiłuje - tak jak owa mało liczna grupa ujęta w kategorii historycznej czy również niewielkie grono osób, preferujących rozumienie mądrości w kategorii doświadczenia życiowego - tłumaczyć swojego zachowania oraz postępowania brakiem odpowiednich warunkowań do tego, aby można było ujawnić/podejmować/rozвивać wszystko to, co najlepsze i najcenniejsze, w tym także oczywiście własną mądrość.

W tej grupie badanych pojawiały się przesłanki nawiązujące do użyteczności tak zwanej wiedzy zdroworozsądkowej z jednej strony, jak i pojęcia *wiedzy eksperjalnej*, jako *conditio sine qua non* mądrości współczesnej - z drugiej. Wypada w tym miejscu zauważyć, że jeden z najwybitniejszych myślicieli naszych czasów - K. Popper - przyznaje, iż jest „*wielbicielem zdrowego rozsądku*”, jednocześnie zastrzega jednak: „*ale nie we wszystkim; twierdzą, że zdrowy rozsądek jest dla nas jedynym możliwym punktem wyjścia. Jednakże nie powinniśmy próbować wznosić na nim gmachu wiedzy niezawodnej. Powinniśmy go raczej krytykować i w taki sposób doskonalić. Tak to ujmując jestem zdroworozsądkowym realistą; (...)*” (K. Popper 1997, s. 214).

Jeśli chodzi natomiast o wiedzę eksperjalną, to dotyczy ona niemalże poziomu genialnego, wysoce zaawansowanego, **aspirującego w kierunku optimum ludzkiej możliwości (gdzież ta granica?)**, osiaganego przez zaledwie nielicznych/indywidualnych specjalistów/profesjonalistów. Taki typ wiedzy charakteryzuje - zdaniem badanych „*najczęściej naukowca, który przekracza granicę mądrości dla zwykłego człowieka niedostępną*” (student V roku

studiów). Niektórzy przy tym zauważali, iż „W dzisiejszych czasach dostęp do wiedzy jest powszechny i łatwy (bogata sieć bibliotek, Internet), ale ekspertów jest niewiele” (student V roku studiów).

Rozwijając nieco wątek zasygnalizowanej tu wiedzy eksperckiej, warto - jak sądzę - na zakończenie rozważań ujętych w tej sekwencji pracy przytoczyć z literatury przedmiotu kryteria, według których można o takiej wiedzy orzekać:

- „1. Bogata wiedza deklaratywna (w terminologii Staudinger i Baltesa - wiedza faktograficzna) zarówno ogólna, jak i konkretna na temat warunków ludzkiego życia, wariantów jego przebiegu itp.
2. Bogata wiedza proceduralna. Należy tu wiedza ogólna i szczegółowa na temat strategii myślenia i poszukiwania wskazań.
3. Kontekstualizm w rozważaniu problemów. Znajomość i branie pod uwagę zmiennych kontekstów biegu życia i ludzkich spraw w różnym wieku i w różnych jego dziedzinach (w rodzinie, w pracy, w czasie wolnym itd.).
4. Relatywizm. Wiedza o tym, że oceny wartości i celów życiowych zależą od różnic kulturowych i indywidualnych, od wieku itd. Nie spełnia tych kryteriów ten, kto oczekuje od wszystkich podzielania takich samych poglądów i nie rozumie genezy istniejących różnic. Nie wyklucza to uznania niektórych wartości za uniwersalne.
5. Świadomość niepewności wiedzy i sposobów kierowania życiem. Liczenie się z tym, że nie wszystko jest przewidywalne i że często musimy działać w warunkach niedoboru wiedzy” (Z. Pietrasiński 1996, s. 33-34).

2.4. MĄDROŚĆ JAKO UMIEJĘTNOŚĆ RACJONALNEGO POSTĘPOWANIA

„*Sapientia perfectum bonum est mentis humanae.*”

[Mądrość jest doskonałym dobrem umysłu ludzkiego.]

L.A. Seneka

„*Życie jest komedią dla tych, którzy myślą, i tragedią dla tych, którzy czują.*”

H. Walpole

Ponad połowa badanych (58,0%, w tym nieco więcej studentów kończących studia - 60,8%) uznała, że mądrość to rozległa wiedza i doświadczenie znajdujące zastosowanie w rozumnym działaniu. Najbardziej ewidentnym przejawem i sprawdzianem tej kategorii mądrości jest zachowanie

się w takich sytuacjach, które mają charakter indywidualny, niepowtarzalny. Studenci kończący edukację w szkole wyższej ujmowali tę kwestię następująco:

- „Mądrość to rozważa i rozsądek w każdej sytuacji, zwłaszcza trudnej i nietypowej, niepowtarzalnej, to działanie nieschematyczne.”
- „Mądre postępowanie to roztropne podejmowanie decyzji, to zdrowy rozsądek i przytomność umysłu nawet w sytuacjach skomplikowanych, wymagających natychmiastowego działania.”
- „Mądrość to niepopadanie w skrajności, a także nieuleganie chwilowym modom i emocjom, to również unikanie konfliktów oraz wybór właściwego, z reguły, optimum postępowania.”
- „Mądre postępowanie polega na umiejętności wybierania właściwej drogi, to również obiektywizm i dystans do wielu rzeczy oraz zjawisk; to także zdolność do wyciągania wniosków oraz sztuka racjonalnego przewidywania różnych okoliczności.”

Zatem zyskuje miano mądrości ten, kto zanim podejmie decyzję, rozważa sprawy, kwestie, sytuacje, przewidując skutki wielowariantowo - czasami musi to czynić wręcz błyskawicznie - i na dodatek nie powinien się mylić w swoich przewidywaniach.

Wprawdzie zgodność działania z sensownymi, rozumnymi przesłankami bywa rozmaita, jednakże nie może ten wymóg stanowić absolutu w tym oto sensie, że każde postępowanie podporządkowane chłodnemu bezwzględnie rozumowi jest wyrazem najwyższej mądrości, jakkolwiek Arystoteles był przekonany, iż „Mędrzec nie jest człowiekiem wolnym od namiętności, ale człowiekiem, który nad namiętnościami panuje” (Diogenes Laertios 1984, s. 272). Tymczasem racjonalny La Rochefoucauld w swoich myślach znamionował, że „Człowiek kierujący się tylko rozumem jest mniej rozumny niż sądzi” - lecz przecież dodawał również, iż: „Rozum nie może grać długą roli serca” (Sine Anno, s. 29).

Mądrości nie jest więc obca również sfera uczuciowa człowieka, indywidualium stanowiącego *compositum* ciała/woli i ducha/intelektu. Jeśli prawdą jest, że „umysł racjonalny zwykle nie decyduje o tym, jakie powinniśmy mieć uczucia. Nachodzą nas one na ogół jako coś nieuniknionego i stajemy przed faktem dokonanym. Tym wszakże, co umysł racjonalny może zazwyczaj kontrolować, jest przebieg tych reakcji. Z nielicznymi wyjątkami (...)” (D. Goleman 1997, s. 449), to zapewne należałoby się zgodzić ze stanowiskiem zalecającym racjonalizację uczuć ludzkich. Według przekonań zdecydowanej większości badanych ujętych w tej kategorii: „Prawdziwa mądrość polega na kierowaniu się rozumem i sercem” (studentka V roku studiów).

Tymczasem znane jest w tej mierze zgoła odmienne stanowisko D. Hume'a, głoszącego, iż „Rozum jest i winien być tylko niewolnikiem uczuć, i nie

może mieć nigdy roszczenia do innej funkcji niż do tego, żeby uczuciom służyć posłusznie” (D. Hume 1952, s. 141). Przytaczając je w swoich rozważaniach w rozdziale zatytułowanym „*Jak widzę filozofię*” K. Popper przyznaje wprawdzie, iż „*bez uczuć jeszcze nigdy nie osiągnięto czegoś wielkiego; ale wierzę w dokładne przeciwieństwo twierdzenia Hume'a. Poskromienie naszych uczuć przez bardzo ograniczoną rozumność, do której my nierozsądni ludzie jesteśmy zdolni, jest - moim zdaniem - jedyną nadzieją ludzkości*” (K. Popper 1997, s. 206).

Z badań wynika, że prymat rozumu nad uczuciem bywa bardzo pożądanym, chociażby z racji uzasadnionej potrzeby kontroli poznawczej i praktycznej sytuacji/zjawisk. Oto bowiem - jak twierdzą badani - bardzo często bywa tak, że „*Każdy rozumny człowiek dochodzi do swej mądrości na drodze ewolucji światopoglądowej i moralnej, racjonalnie i chłodno rozumując, odrzuca wszystko, co jest bezwartościowe*” (student I roku studiów).

Mądrość w pojęciu młodzieży akademickiej coraz wyraźniej wkracza w przestrzeń moralną, skoro dostrzega ona związek tej cnoty z tolerancją wobec poglądów i przekonań innych, co potwierdzają ujęte w tej kategorii wypowiedzi studentów rozpoczynających studia:

- „*Człowiek mądry ma szerokie spojrzenie na świat bez uprzedzeń.*”
- „*Postępować mądrze, to znaczy szanować innych ludzi, przyrodę, oraz wszelkie przejawy życia.*”

Z wypowiedzi badanych wynika, że stawiają oni ludziom mądrym wymóg legitymowania się zaletami moralnymi, jakkolwiek wiadomo, że słowo mądrość *ex definitione* nie oznacza żadnych cech moralnych, lecz jedynie intelektualne. Chociaż, na szczęście, nie wszyscy zajmują stanowisko zdecydowanie adiaforyczne wobec mądrości. Na przykład J. Koziński przyznaje, że podobnie jak K. Szaniawski uważa mądrość za jedną z najważniejszych kompetencji naszego gatunku, po czym dodaje, iż „*Mądrość polega na pojednaniu racji rozumu z humanistycznymi wartościami, szczególnie - wartościami moralnymi; stanowi ono jednię „zimnych” zasad racjonalności i „ciepłych” walencji, takich, jak: szacunek dla człowieka, sprawiedliwość, miłość, wolność, pokój, a przede wszystkim odpowiedzialność*” (J. Koziński 1995 (b), s. 95).

W istocie rzeczy mądrość i moralność nie zawsze idą ze sobą w parze, choć przecież jest to bardzo pożądana korelacja dodatnia. Kwestia ta odbija się znamienym echem, które znalazło swój wizerunek w postaci cechy bytu ponowoczesnego w twórczości czeskiego pisarza M. Kundery, sławiącego „mądrość powieści” właśnie za to, że w przeciwieństwie do „mądrości filozofii” zawiesza osąd moralny (por. M. Kundera 1996). Sygnalizuje znacząco ów problem również wypowiedź R. Rorty’ego na temat twórczości tego pisarza: „*Mądrość pod auspicjami teologii i filozofii pojmowano jako pewność wiedzy, osiągnięcia prawdy. Kapłani i filozofowie zwykli sugerować, że o to*

chodzi w istnieniu ludzkim i sami ustawili taką mądrość na szczycie tej hierarchii. Sądzę, że powieść mogła dostrzec, że współczesne życie duchowe nie sprawdza się do tych możliwości. Mądrość powieści nauczyła nas, że potencjału istnienia ludzkiego nie ucieleśniają wyłącznie wykształceni i mający dużo czasu wolnego mężczyźni" (Rozmawiają: R. Rorty i L. Witkowski 1993, s. 105).

Tymczasem studenci rozpoczynający studia, wypowiadając się na temat mądrości, sygnalizowali zarazem jej związki z moralnością następująco:

- „Człowiek mądry świeci dobrym przykładem i reprezentuje wysoką kulturę, potrafi więc zachować się nienagannie w każdej sytuacji.”
- „Mędrzec potrafi oddzielić dobro od zła, kłamstwo od fałszu, sprawy błahe od ważnych, nie ulega negatywnym wpływom.”
- „Człowiek obdarzony mądrością potrafi przyznać się do błędu i zmienić swoje sądy pod wpływem logicznych argumentów.”
- „Osoba mądra jest przyjaźnie nastawiona do innych, darzy ich szacunkiem i życzliwością, wydaje sprawiedliwe o nich osądy oraz posiada zdolność do *harmonijnego współżycia z innymi i w ogóle do harmonijnego przejścia przez całe swoje życie.*”

W podobnej konwencji ujmowali te aspekty mądrości studenci zbliżający się ku końcowi swej edukacji akademickiej:

- „Mędrzec chętnie dzieli się swoją wiedzą i doświadczeniem, posiada umiejętność przekazywania trudnych informacji w łatwy i zrozumiały sposób.”
- „Człowiek mądry jest świadomy swojego istnienia i odpowiedzialności za swoje postępowanie, potępia przebiegłość i cwaniactwo oraz jest otwarty na wartości ponadczasowe, zwłaszcza konsekwentnie poszukuje prawdy.”

Dla tej części studentów mądrość to nie tylko cechy intelektualne, lecz także określona postawa moralna wobec siebie, innych oraz otaczającego świata, to po prostu, zobowiązujący do nienagannego postępowania, taki styl życia, aby każdy dzień stanowił uzasadnienie bądź dążenie do mądrości. Jeden ze studentów kończących studia w iście Spinozjańskim stylu oznajmił: „Człowiek mądry jest mężny, a ten nie boi się śmierci. Mędrzec cieszy się życiem”, nawiązując w ten sposób do gloryfikującej człowieczeństwo ze wszystkimi jego blaskami i cieniami etyki Spinozy, który między innymi napisał: „mądrość jego {człowieka dop. - U. O.} jest rozmyślanie nie o śmierci, lecz o życiu” (B. Spinoza 1954, s. 314). Już sam fakt przyjęcia takiej właśnie filozofii istnienia, której podstawę stanowi nieustanne dążenie do mądrości nawet w każdym dniu życia - bowiem „Mądrość to coś niczym nie ograniczonego, nigdy nie kończącego się, ponieważ nie można powiedzieć, że ktoś mądry, nie będzie jeszcze mądrzejszy” (studentka V roku studiów) - jest ze wszechmiar optymistyczny, co rzecz jasna nie oznacza wcale, iż deklarowana postawa badanych jest uniwersalnie tożsama z powszechnie realizowaną przez nich na co dzień.

2.5. MĄDROŚĆ JAKO UMIEJĘTNOŚĆ UCZENIA SIĘ ORAZ SAMOREALIZACJI

„Wiedza daje pokorę wielkiemu, dziwi przeciętnego, nadyma małego.”

L. Tołstoj

„Czy nauka ma nam przynosić w i e d z ę , czy też współdziałać w osiągnięciu m ą d r o ś c i ?”

B. Suchodolski

Na ostatnią z omawianych kategorii rozumienia pojęcia *mądrości* wskazało 12% młodzieży akademickiej, w tym nieco więcej studentów kończących studia. Wyrazili oni optymistyczną opinię, że *mądrość* jest cechą umysłu, którą można osiąść poprzez świadome stawianie sobie za cel osiągnięcie jej drogą uczenia się, samorozwoju oraz samorealizacji. Świadczą o tym wypowiedzi studentów rozpoczynających studia:

- *„Mądrość wymaga chłonnego umysłu, pracowitości oraz dbałości o swój rozwój duchowy.”*
- *„Człowiek mądry jest odczytany, więcej myśli niż mówi, bezustannie dąży do poznania świata, innych i siebie.”*
- *„Aby osiągnąć mądrość trzeba posiadać cel w życiu, nie przejmować się niepowodzeniami, umieć wyciągać właściwe wnioski oraz stawiać pytania na pozór oczywiste.”*

W podobny sposób ujmują rozważaną kwestię studenci kończący edukację w uczelni:

- *„Człowiek mądry posiada szerokie horyzonty umysłowe oraz zdolności do szybkiego przyswajania wiedzy, bezustannie rozwija się.”*
- *„Aby stać się mądrym trzeba ustawicznie zdawać sobie sprawę z braków w zakresie wiedzy oraz doświadczenia i dlatego też należy ciągle poszerzać wiadomości, nawet pomimo porażek.”*
- *„Człowiek mądry wykazuje troskę o własną edukację i permanentnie dąży do wszechstronnego wykształcenia.”*
- *„Człowiek zdobywający mądrość potrafi dojrzałe kierować własnym życiem, właściwie hierarchizując złożoność problemów, umie także słuchać innych, jest na nich otwarty, a przede wszystkim ma poczucie własnej wartości oraz wiary w moc twórczą własnego rozwoju.”*

Analiza treści wypowiedzi studentów ujętych w tej kategorii pojmowania *mądrości* wskazuje wyraźnie, że ponad miarę wykazują oni optymizm w zakresie stawiania sobie celu, jaki stanowi osiągnięcie tego przymiotu.

Tymczasem sam cel nie jest bynajmniej warunkiem ani koniecznym, ani wystarczającym w zakresie jego realizacji. Jakkolwiek takie przedsięwzięcie może przecież stanowić istotny krok w tej mierze, zwłaszcza jeśli ma się na uwadze fakt, iż nie chodzi przecież o coś, co można osiągnąć od razu i w pełni albo na zawsze *a priori* nie mieć wcale. Bowiem już w „Biblii” wskazywano - jak przypominali badani - że mądrość to „skarb najcenniejszy”, do którego droga jest ukryta. Wprawdzie niektórzy zastrzegali się, iż „Mądrości nigdy nie można całkowicie osiągnąć, ale trzeba starać się zdobywać jej jak najwięcej” (student I roku studiów), jednakże zarazem wyrażali optymistyczne przekonanie, co do swojej edukacji akademickiej, pisząc: „Myślę, że w toku studiów przybywać będzie mi mądrości” (studentka I roku studiów).

A zatem osiąganie tego przymiotu nie jest ani łatwe, ani pośpieszne. Jednakże ze wszech miar istotne jest, aby do mądrości nie dochodziło się w etapach rozwoju ontogenetycznego nazbyt późno. Bo czyż nie jest tak, że większość ludzi odczuwa, iż mądrość spóźnia się w życiu, a więc przychodzi nie w porę, niejako „po szkodzie”, *post factum*, czyli wówczas, kiedy już nie można z niej skorzystać efektywnie i należyście jej spożytkować oraz czerpać z niej całymi garściami dla siebie i innych?

Jednakże badani zdawali się nie dostrzegać należyście roli łączenia refleksji z działaniem/postępowaniem w drodze dochodzenia do mądrości. Wskazując na potrzebę świadomego dokładania starań do tego, aby myśleć i postępować „mądrzej” niż dotychczas i w ten sposób przynajmniej zbliżać się do osiągalnego przecież dla ludzi rozumnych przymiotu, studenci pomijali prawie całkowicie w swych rozważaniach kwestię samowiedzy/samowiedomości jako warunku *sine qua non* ewentualnych działań w tym zakresie. Tymczasem wciąż aktualne pozostaje - przywoływane już kilkakrotnie w niniejszej pracy w różnych kontekstach - wezwanie Sokratesa *gnōti se auton* [poznaj samego siebie], a co za tym idzie - uznanie tego właśnie przez I. Kanta za jedno z najważniejszych zadań człowieka. Pisał on: „Teren filozofii w tym wszechświatowym znaczeniu można sprowadzić do następujących pytań: 1. Co mogę wiedzieć? Co powinienem czynić? Czego wolno mi się spodziewać? Czym jest człowiek?” (por. A. Azenbacher 1987, s. 151). Pomimo to - jak wskazywał B. Pascal pisząc między innymi: „Sądziłem bodaj, iż znajduję wielu towarzyszy w studiowaniu człowieka i że to jest jemu przyrodzona wiedza. Omyliłem się; (...)” (1977, s. 48) - niewielu ludzi docieka tego, kim są. Toteż nic dziwnego, że w ślad za tym J. Kierkegaard uznał, iż człowiek jest zagadką „Nie tylko dla innych, ale i dla siebie samego (...)” (1976, T. I, s. 27), a H. Plesner uzupełnił: zagadką *universum*, jako że „sobie samemu ani najbliższy, ani najdalszy, a jednocześnie zarówno w swojskości swej istoty najbliższy, jak i najdalszy (...)” (1994, s. 115). I również nic dziwnego, że M. Scheler skonstatował w tej mierze, iż „jesteśmy pierwszą epoką, w której człowiek całkowicie i bez

reszty stał się «problematyczny», w której już nie wie, czym jest, a zarazem też wie, że tego nie wie” (1987, s. 151). Natomiast A. Schweitzer - idąc jeszcze dalej - uznał, że drugą naturą człowieka jest bezmyślność, bowiem czuwa on nad tym, aby jego myśli i mowa nie wyszły poza ramy ogólnikowych uwag. Ta bezmyślność wynika stąd właśnie, że człowiek roztapia się w zbiorowości, jest więc niesamodzielny i zachowuje się jak pozbawiona elastyczności piłka, która przez dłuższy czas zachowuje ślad każdego nacisku. Rezygnując z niezależności myślenia, człowiek utracił wiarę w prawdę oraz zrezygnował z własnego osądu moralnego (por. I. Lazari-Pawłowska 1976, s. 131-140).

Tymczasem człowiek mądry/zdążający do mądrości myśli samodzielnie i krytycznie, nie ulega cudzej sugestii oraz zdecydowanie odrzuca fałszywe/nieautentyczne autorytety. **A nade wszystko człowiek mądry/zdążający do mądrości myśli więcej, intensywniej i bardziej wnikliwie niż inni, toteż nic dziwnego, że potrafi dostrzec/zrozumieć/kreować więcej i lepiej od innych.** Posiada zatem bogatsze od innych życie wewnętrzne i zapewne uznaje, tak jak Cicero: „*Vivere est cogitare*” [*Życ to myśleć*], tudzież jest przekonany, tak jak B. Pascal, że: „Człowiek wyraźnie stworzony jest do myślenia, to cała jego godność; cała zaś jego zasługa i cały obowiązek to myśleć, jak należy. (...) Cała nasza godność spoczywa tedy w myśli. (...) Silmy się tedy dobrze myśleć: oto zasada moralna. (...) powinienem szukać swojej godności (...) w przypadku własnej myśli” (B. Pascal 1977, s. 126, 144). Niewątpliwie czasami doświadcza - zgodnie z konstatacją Z. Baumana - jako człowiek współczesny (postnowożytny) niespójności swego postępowania. Bowiem chcąc być wiernym jednemu modelowi życia, popada w konflikt z innymi modelami i nie potrafi nabrać pewności, że uczynił właśnie to, co trzeba, że postąpił najlepiej/najbardziej właściwie, jak tylko można było, a „Żaden wybór nie przyniesie całkowitej satysfakcji: każdy czegoś dostarczy, ale i czegoś innego pozbawi” (Z. Bauman 1994, s. 38). Toteż nic dziwnego, że studenci w swoich wypowiedziach na temat mądrości twierdzili, iż „Nie ma chyba człowieka na świecie, nawet bardzo mądrego, który by przez całe swoje życie nie potrzebował chociaż raz rady osoby od siebie mądrzejszej” (studentka V roku studiów). W rzeczy samej trzeba uznać, iż „Należycie ukształtowany umysł nigdy nie jest całkowicie pewien swych własnych poglądów, toteż wątpliwość jest najwyższą oznaką mądrości” (E. Gilson 1968, s. 92). Podejmowałam już ten wątek nieco szerzej w innym kontekście, rozważając kwestię doświadczania wartości samego siebie w rozdziale drugim. Jednakże nie sposób nie przyznać racji i takiemu oto stanowisku, że „Prawdziwa mądrość musi być pozytywna, nie może polegać na tym, czego nie wiemy, a winna być ugruntowana w pełni tego, co nam jest naprawdę wiadome” (Ibidem).

Z tej perspektywy postrzegając podejmowaną kwestię przyznać trzeba, że w odniesieniu do samego siebie na drodze do mądrości konieczna jest

konstruktywna autorefleksja, zwłaszcza wspierająca się na poszerzaniu „mocnych stron” osobowości indywiduum. Zapewne o takiej autorefleksji myślał A. Schopenhauer, pisząc: „Aby żyć całkiem rozważnie i wyciągać z własnego doświadczenia całą naukę, jaka jest w nim zawarta, trzeba często wracać myślą wstecz i rekapitulować to, co się przeżyło, zrobiło, czego się doświadczyło i co się przy tym odczuwało, trzeba też porównywać poprzedni własny sąd z obecnym, zamiary i dążenia z ich rezultatem i przyjemnością, jaką przyniosły” (1974, s. 170).

Należy przyznać, że najcenniejsza jest autorefleksja samokrytyczna i konstruktywna zarazem, taka więc, w której postrzega się, oceniając równocześnie, własną wiedzę i własne doświadczenia - również przez pryzmat doświadczeń oraz przemyśleń innych ludzi, najlepiej takich, którym można przypisać miano mądrości - po to głównie, aby dojść do nowej „własnej wiedzy” i nowych „własnych doświadczeń”. Jest to konieczne, choćby i z tej racji, iż nawet od najznakomitszego mędrca nie można dowiedzieć się/nauczyć się wszystkiego, co uświadamiają także poeci, jako że:

„Są prawdy, które mędrzec wszystkim ludziom mówi,
Są prawdy, które szeptem swemu narodowi,
Są prawdy, które zwierza przyjaciółom domu,
Są prawdy, których odkryć nie może nikomu”.

A. Mickiewicz: *Stopnie prawd*

A ponadto jeszcze dlatego wskazane powyżej stanowisko może okazać się uzasadnione, ponieważ także mędrzec czasami się myli, albowiem: „*Aristoteles non semper Aristoteles.*” [*Arystoteles nie zawsze jest Arystotelesem*].

Tymczasem w swoich rozważaniach badani zdawali się nie dostrzegać również elementarnych uwarunkowań, które muszą być spełnione, aby w ogóle można było mówić o samorealizacji, a mianowicie, takich jak choćby to, że: „*warunkiem rzeczowego, przedmiotowego obiektywnego ujęcia świata przez jednostkę jest wyraźne wyczuwanie granicy między nią a światem*” oraz, że „*warunkiem intencjonalności osoby ludzkiej jest wyraźne, psychologiczne odgraniczenie jej Ja od tego, co nie jest Ja*” (K. Obuchowski 1993, s. 104). Być może te właśnie fakty stanowiły dla większości badanych ujętych w tej kategorii przeszkodę nie do pokonania w odniesieniu do podjęcia przez nich decyzji w zakresie wyboru najbardziej skutecznej drogi/dróg dochodzenia do mądrości?

ZAKOŃCZENIE

„Pisanie o mądrości jest wielkim ryzykiem.”

J. Szczepański: *Sprawy ludzkie*

„Prawdziwa mądrość nie jest pewna niczego na tym pełnym sprzeczności świecie.”

J. Conrad

Podsumowując dotychczasowe rozważania należy stwierdzić, iż młodzież studencka raczej nie przywiązuje większej uwagi do mądrości w aspekcie uświadamiania sobie potrzeby/konieczności dochodzenia do niej drogami uczenia się i samorozwoju oraz samorealizacji. Tymczasem strategia ta wraz z innymi towarzyszącymi jej uwarunkowaniami - jak się zdaje - jest najpewniejszym z możliwych sposobów osiągania mądrego zachowania/postępowania. Choć - generalnie rzecz ujmując - przyznać trzeba, że badana młodzież akademicka pozytywnie i z autentycznym zainteresowaniem ustosunkowała się do całokształtu problematyki objętej badaniami, a znaczna część studentów wykazała się dość oryginalną, niekiedy nawet twórczą inwencją w tym zakresie, to jednak nie wszystkie wypowiedzi, orientacje i stanowiska uczestników badań mogą stanowić - jak należy sądzić - wystarczające podstawy do podejmowania przez nich przedsięwzięć w tym zakresie. Stąd też również mogą rodzić się poważne obawy o możliwości rozwiązania narastających u progu XXI wieku problemów w skali regionalnej i globalnej przez ludzi nie posiadających wystarczających kompetencji do stawienia im czoła, zwłaszcza jeśli weźmie się pod uwagę przekonanie, iż *„Perspektywa ponowoczesna przysparza mądrości; ponowoczesne warunki utrudniają czyny przez tę mądrość podpowiadane”* (Z. Bauman 1996, s. 33).

Tymczasem niezbędnym warunkiem dokonywania niełatwych określonych wyborów przez człowieka jest dysponowanie przez niego kompetentną świadomością tego, co zamierza on osiągnąć/czynić. Istotna jest tu zwłaszcza świadomość refleksyjna, pozwalająca przyjąć pewien dystans wobec otoczenia i własnego życia (por. S.L. Rubinsztejn 1973). Jednakże niewiele powyżej 10% badanych uznało, że mądrość to umiejętność uczenia się i samorozwoju oraz samorealizacji. Większości studentom zabrakło więc odważnej samodzielności w zakresie podejmowania zadań i ich realizacji, wymagającej internalizacji z nimi, a w konsekwencji budowania poczucia odpowiedzialności za własne przedsięwzięcia, bo przecież to dopiero stanowi istotę samorealizacji w pełnym tego słowa znaczeniu, także na drodze do mądrości.

Mniej niż 10,0% badanych potraktowało mądrość jako kategorię historyczną, *in concreto* martwą i właśnie dlatego nie stanowiącą dla terażniejszości konstruktywnego znaczenia. Nieco więcej osób, ale również poniżej 10,0% ogółu badanych, skierowało swoje preferencje w odległą przyszłość, lecz raczej biernie oczekując na „lepsze czasy” niż aktywnie uczestnicząc w wychodzeniu naprzeciw temu, co nieprzenikniona perspektywa przynieść może. Obie te orientacje: przeszłość/przyszłość mają charakter wyraźnie obronny i stanowią dla badanych pewien rodzaj zabezpieczenia się przed niekorzystną oceną/samooceną przynajmniej w zakresie problematyki związanej z badaniami.

Wprawdzie niewiele, bo niecałe 8,0% badanych dopatruje się znamion mądrości w doświadczeniu życiowym, którego młodzi ludzie z natury raczej nie mają przecież za wiele, ale istota sprawy tkwi nie w samej tylko liczbie oraz skali doświadczeń, lecz przede wszystkim w umiejętności czerpania z tego zasobu odpowiedniej nauki, na co niestety nie wszyscy ujęci nie tylko w tej kategorii studenci zwrócili należytą kwestii uwagę.

Więcej badanych, ale poniżej 20,0% wskazało na bogactwo posiadanej wiedzy jako źródła mądrości. Nie wszyscy jednak z tychże studentów zdawali się dostrzegać, iż trend współczesnych przemian prowadzi w kierunku od wiedzy do umysłu w tym oto sensie, że intensywnie rozwijająca się wiedza jest/będzie przecież dość łatwo dostępna w bogatej sieci komputerowej, toteż zadaniem mądrości człowieczej jest/będzie **rozwijanie takich kompetencji umysłowych, które potrafią właściwie selekcjonować i syntetyzować ogrom wzbogacającej się wiedzy oraz trafnie dokonywać wyboru strategii poznawczych, a także odpowiednich orientacji życiowych** (por. S. Nosal 1996, s. 303). Oto - jak należy domniemywać - właściwe i godne zadanie dla ludzkiego umysłu zatopionego w dynamice kontekstu nieskończonego przebogatej rzeczywistości przełomu wieków i tysiącleci.

Reasumując, trzeba stwierdzić, że nie jest łatwo rozstrzygać, czy i w jakim zakresie kształcenie akademickie stanowi podstawę do zdobywania mądrości przez podmioty edukacyjne. Wszak trudno orzec jednoznacznie, czy mądrości można się nauczyć i czy osiąga się ją w taki sposób, jaki nabywa się wiedzy. Z badań bowiem jednoznacznie nie wynika, czy studia to najbardziej właściwa droga do mądrości: jako *via mediana* lub *via aurea*. Wprawdzie studentom kończącym studia przybywało wiedzy i doświadczenia życiowego w miarę upływu lat spędzonych w uczelni, ale - jak twierdzą sami badani - w trakcie studiów nie było możliwości powszechnego „otwierania i poszerzania” umysłów. A ponadto w przekonaniu młodzieży akademickiej: „*Na miano mądrości trzeba sobie zasłużyć, a nie tylko uważać się za człowieka mądrego i bezpodstawnie obnosić się ze „swoją mądrością”*”. Wywyż-

szanie się i pogardzanie innymi nie ma nic wspólnego z prawdziwą mądrością” (studentka V roku studiów).

Tak oto okazuje się, że niebezpieczeństwo **pozornej mądrości w edukacji**, przed którą przestrzegał już Platon w dialogu z Faidrosem następująco: „Uczniom zaś zapewniasz namiastkę mądrości, nie zaś mądrość prawdziwą. Stając się bowiem zbieraczami wielu wiadomości bez nauki, wydadzą ci się ludźmi o wielkiej wiedzy, choć na ogół staną się nieukami i trudnymi w obcowaniu. Zamiast mędrkami staną się mędrkami” (Platon 1993, s. 75), przetrwało do dziś, obrastając różnymi interpretacjami oraz przyjmując rozmaite postacie. Oto jedna ze studentek kończących studia wypowiedziała się w tej kwestii następująco: „spotkałam w swoim życiu wiele osób, które tylko na pozór okazywały się mądre. Mam jednak nadzieję, że w przyszłości będę spotykać więcej ludzi autentycznie mądrych.”

Kończąc ostatni rozdział pracy trzeba podkreślić, że w edukacji akademickiej najbardziej istotne zdaje się takie jej ukonstytuowanie, aby wszyscy studiujący mieli szansę nowoczesnie i twórczo kształtować swoją sferę intelektualną i moralną oraz wolicjonalną w taki zwłaszcza sposób, żeby postrzegli rzeczywistość jako nie ostateczną, zastaną strukturę, lecz jako pole nieostateczności i niepewności, które należy kreatywnie wypełniać wiedzą o nieskończoności wiedzy. Tak postawiony problem kieruje uwagę na system edukacyjny uczący kreatywnie myśleć, stawać się człowiekiem rozumnym, odważnym i wrażliwym aksjologicznie oraz świadomym swej kondycji *humanitatis*. Inaczej mówiąc, chodzi tu o permanentne wzbudzanie zaciekawienia światem, wprawiającym w zdumienie człowieka współczesnego, który powinien umieć odkrywać i rozwiązywać owo pasmo nie mających końca problemów i dylematów, a to znaczy przecież, że **nigdy nie powinien zaprzestawać poszukiwania/osiągania mądrości**.

PODSUMOWANIE

„Pewnego razu uczeń skarżył się mistrzowi:

- Opowiadasz nam różne historie, a nigdy nie odkrywasz ich znaczenia.

Mistrz odpowiedział:

- Czy byłbyś zadowolony, gdyby ci ktoś ofiarował owoc i pogryzł go przedtem?

Nikt nie może odkryć za ciebie twojego znaczenia. Nawet mistrz.”

A. de Mello

Podejmowanie się aksjologicznej tematyki badawczej w czasie (chyba) jej niesprzyjającym narażone jest na wszelkiego rodzaju przeciwności i utrudnienia, a nawet spotyka się ze swoistego rodzaju konsternacją/niezrozumieniem środowiska. Jednakże rozprawa niniejsza nie została pomyślana jako kolejny przyczynek sporu starego paradygmatu - nowożytnego, refleksyjnego z nowym, postnowożytnym, ciągle jeszcze wzbudzającym różnorodne emocje, skrajnie jawiące i sytuujące się. Wręcz przeciwnie, całość kształt zaprezentowanych tu przedsięwzięć od samego początku był próbą wyjścia poza ów konflikt, który to - bez wątpienia - zaczyna już obrastać w swoistą „legendę” i chyba jednak powoli rozpoczął wyczerpywać swoje „moratorium”. Choć być może to wyjście poza... prowadzi w pewnym sensie do dostrzegalności współczesnych tendencji scalania tych porządków, które tak skrupulatnie zatimizowała nowoczesność - a postmodernizm, jak się zdaje, urządził z tego stanu rzeczy „groteskową retrospektywę” - mianowicie mam tu na uwadze optykę epistemologiczną, moralną i estetyczną. I kto wie, czy nie właśnie z moralną perspektywą oraz z rozległym aksjologicznym horyzontem *universum* antroposfery przede wszystkim *primo loco*?

Pozostawiając na razie powyższe pytanie bez jednoznacznej odpowiedzi, trzeba podkreślić, że znaczące dla całokształtu niniejszych rozważań okazały się opublikowane pod koniec lat osiemdziesiątych słowa, które ciągle czekają spełnienia się, a mianowicie: „Może jednak ludzkość zmęczona bankructwem tak wielu idei pedagogicznych i tak wielu nieudanymi próbami wychowania człowieka dobrego przez rozwijanie jego cech społecznych, wspólnych i podobnych, zechce kiedyś spróbować innej możliwości **polegającej na zwróceniu uwagi na cechy indywidualne** {podkr. - U.O.}, właściwe jednemu i tylko jednemu człowiekowi, nie dzielone z innymi, a zatem nie mogące być przedmiotem walki?” (J. Szczepański 1988 (a), s. 265).

Istota zwrotu na cechy indywidualne, w tym na doświadczanie wartości samego siebie nie ma w żadnym razie na celu izolacji człowieka od świata zewnętrznego, lecz właśnie stanowi układ odniesienia na zewnątrz, jako że oba światy - zewnętrzny i wewnętrzny uzupełniając się i przenikając się wzajemnie stanowią komplementarność ontologiczną. Wiadomo wszakże, iż indywidualność pojęta rozumnie jest zaprzeczeniem pychy, arogancji i autorytarnego narzucania poglądów, jako że prawdziwy sens doświadczania wartości samego siebie ma na celu prowadzenie do autonomicznej równowagi wewnętrznej podmiotu, a to z kolei stanowi podstawę do nadawania sensu i wartości światu zewnętrznemu.

Wszelako do istotnych wniosków wynikających z badań i rozważań należy - jak miemam - ta ich część, która wskazuje ponad wszelką wątpliwość, że podejmowanie zagadnień aksjologicznych w edukacji akademickiej jest nie tylko uzasadnioną potrzebą, ale wręcz koniecznością, aby ważne dla istnienia ludzkości elementy antroposfery aksjologicznej nie ulegały zapomnieniu, aby były właściwie rozumiane, bez zniekształceń, uproszczeń, wypaczeń, przesądów, zaściankowości i błędów logicznych, aby wreszcie nie wydawały się nazbyt oczywiste, anachroniczne, kłopotliwe, a nawet wręcz wstydlive. Okazuje się bowiem, że pozostawianie zagadnień aksjologicznych samym sobie może kształtować przekonanie wśród młodzieży studenckiej, że są one nieważne i/lub zbędne, przeto szkoda na nie czasu i najlepiej jest pozostawić je poza nawiasem uczelnianej rzeczywistości po to, aby zajmować się tym, na co dotąd zwykło się kłaść szczególny nacisk, czyli znajomością faktów, a nawet informacji, zniechęcając tym samym do samodzielnego myślenia na tematy aksjologiczne również. Zaiste, otaczająca człowieka rzeczywistość sama przez się nie mówi, czym jest i jakie ma znaczenie to wszystko, z czego się składa. Przeto człowiek sam - siłą swego nieprzeniknionego intelektu oraz urzekającą mocą ludzkich uczuć - w toku szeroko pojętej edukacji/autoedukacji musi/powinien to wszystko odkrywać, zrozumieć i zinterpretować. I co więcej - nie można/nie powinno się ograniczać tego procesu do zwykłego odzwierciedlania faktów, rzeczy, zjawisk, lecz trzeba każdą naukę odnoszącą się do rzeczywistości konstruować, nadawać jej sens odpowiednią architektoniką. Na razie jednak zdaje się być słuszne spostrzeżenie, że „*Nowoczesna edukacja świecka zawodzi, (...) ponieważ nie ma rdzenia moralnego, społecznego ani intelektualnego* {podkr. - U.O.}. Nie istnieje zbiór idei albo postaw, który przenikałby wszystkie części programu nauczania. (...) Nie rysuje się nawet jasnego obrazu osoby wykształconej, chyba że miałby to być ktoś, kto posiadał «umiejętności». Innymi słowy, ideał technokraty - człowieka bez przekonań i bez własnego punktu widzenia, obdarzony za to mnóstwem nadających się na sprzedaż umiejętności» (N. Postman 1995, s. 221-222).

Tymczasem w toku badań okazało się także, iż wraz z „zanurzaniem się” studentów w nieprzeniknioną strukturę aksjologicznej antroposfery, każda stająca się przedmiotem wnikliwych rozważań wartość, sukcesywnie „nabierała” w ich toku aksjologicznego znaczenia, jawiła się jako ta właśnie, ważna/najważniejsza i niezbędna, bez której podmiotowe życie ludzkie nie może w pełni zaistnieć. Można nawet zatem rzec, że **przybliżanie sensu wartościom, nadawało im aksjologicznego znaczenia, zarazem przyczyniając się do dokładniejszego poznawania ich także poprzez odkrywanie ich miejsca w wieloskładnikowej antroposferze i odszukiwanie zarazem w niej własnego miejsca badanych.** Takie ujęcie problematyki doświadczania wartości, w tym wartości samego siebie, okazało się zgodnie z przekonującą argumentacją, iż *„Każde moje działanie wydaje się bezcelowe, póki go nie zrozumieć w szerszym kontekście. Każde dostrzeżone istnienie wyda się niekompletne - póki go nie zobaczę jako wistnione w istnienie obszerniejsze. Skazany na taki tok postępowania każdorazowo wychodzę poza pewną sytuację szczegółową i - wspierany racjami uczuciowymi - dostaję się w sytuację ogólniejszą: w horyzont tego ze swych obszerniejszych istnień, z którym potrafiłem się utożsamiać uczuciowo. **Odkrywanie sensu odbywa się więc jakby na wielu kręgach koncentrycznych kół, a wszystkie one ogniskują wokół jakiegoś systemu wartości, które podmiot przyjmuje** {podkr. -U.O.}. Jednocześnie droga szukania sensu sprawia, że za każdym razem, nawet za tym najobszerniejszym znalezionym istnieniem, znajdzie się **obszar niepojęty** (podkr. Autora), nad którym nie panuje, którego poznawczo nie ogarniam. Jak ten obszar nazwiemy, przyrodzonym czy nad-, jakim imieniem własnym go określimy i czy będziemy go określali w ogóle (...) - to jest przesądzone w dużej mierze przez odziedziczoną kulturę”* (A. Falkiewicz 1989, s. 161).

Pozostaje zawsze kwestią otwartą uznawanie i przestrzeganie wartości, ich treść, zakres, stopień interioryzacji oraz eksterioryzacji przez podmiot. Jest to oczywiście sprawa indywidualna, nie poddająca się w żadnym razie jakimkolwiek uogólnieniom. Jednakże wiadomo przecież, iż nawet ten najgłębiej zakorzeniony autonomiczny, niezależny, wręcz intymny wewnętrzny świat wartości ma swoją miarę internalizacyjną „dla spraw świata zewnętrznego”. Toteż można orzec, że doświadczając wartości *„W ten sposób człowiek staje się indywidualną „miarą wszechrzeczy”, miarą swojego życia, miarą rzeczy i działań, **miarą sensu życia** {podkr. - U.O.} i procesów społecznych. Nie są to miary sukcesu stosowane w świecie zewnętrznym, wyrażane w metrach, kilogramach czy oklaskach, lecz wynikają one z **indywidualnego zrozumienia sensu życia i jego indywidualnej wartości** {podkr. - U.O.}. Te zaś stanowią o sile wewnętrznej człowieka i jego zdolności do przekształcania świata zewnętrznego”* (J. Szczepański 1988 (a), s. 127).

Wydaje się przeto przekonujące, że podejmowanie w trakcie zajęć i badań problematyki aksjologicznej można (chyba) potraktować jako ważne spotkanie młodzieży akademickiej w toku jej edukacji z tymi zagadnieniami, których w żadnym razie nie należy/nie powinno się bagatelizować. Na pewno nie powinno się zakładać, iż do szkoły wyższej wkracza młodzież na tyle już dorosła i ukształtowana pod każdym niemalże względem, że edukacja akademicka zostaje zwolniona z podejmowania działań w tym zakresie. Pozostaje wszakże kwestią do rozstrzygnięcia, w jaki sposób powinno się realizować tego typu przedsięwzięcia aksjologiczne w edukacji akademickiej. Nie ulega wątpliwości, że kontynuacja pozytywnych osiągnięć tego, co realizowano w kształceniu na niższych poziomach w tym zakresie jest *conditio sine qua non*. Na przykład wspomniany już N. Postman uważa, że istnieje uzasadniona potrzeba wprowadzenia do szkolnictwa - od podstawowego poczynając, aż do wyższego włącznie - jako obowiązkowych - filozofii oraz semantyki, jako że wszyscy powinni nauczyć się myślenia krytycznego, nadawania i interpretowania znaczeń. W tym sensie „*Każdy nauczyciel powinien być nauczycielem semantyki, ponieważ nie sposób oddzielić języka od tego, co nazywamy wiedzą*” (Ibidem, s. 232). Takie stanowisko wiąże się ściśle z rozważaną w rozprawie problematyką i może stanowić - jak się zdaje - **podstawy konstruowania edukacji proaksjologicznej**, jednakże zgodnie z cennym w tej mierze przesłaniem, iż przedsięwzięciom w tym zakresie jako *conditio sine qua non* „*towarzyszyć winny próby konceptualizacji sieci najważniejszych problemów badawczych przy nastawieniu, że sama pedagogika nie może już więcej próbować mieć monopolu na rozwiązywanie kwestii edukacyjnych, że są one ze swej natury usytuowane wskroś całej humanistyki i nauk społecznych, chociaż wyróżnia ją wśród nich szczególny typ wrażliwości na potrzeby rozwojowe i gotowość wspomagania rozwoju mądrości i etyczności ludzi*” (Z. Kwieciński 1994, s. 19 - podkr. - U.O.). Poza tym trzeba mieć na względzie fakt, iż badana młodzież studencka, jak z dotychczasowych analiz wynika, do kanonu podstawowych przedmiotów akademickich - nie bez racji - wpisuje także etykę oraz technologię pracy umysłowej.

Podjmując problem wartości edukacyjnych - starałam się dowieść w niniejszej pracy, że - „*przewartościowując się*” w świecie przeżywanym/doświadczanym - w żadnym razie nie straciły one swej aktualności, lecz tylko nabrały nieco/zupełnie innego, nowego znaczenia w zmieniającym się świecie nienasyconych znaczeń. I nie jest to bynajmniej ich znaczenie ostateczne w nieostatecznej przecież rzeczywistości. Wiadomo wszakże, iż „*w filozofii - i w ogóle w humanistyce - «definitywne» pojęcia to pojęcia martwe. Świat przeżywany, L e b e n s-welt* (podkr. Autorów), *martwym pojęciem na pewno nie jest, i to bynajmniej nie tylko dlatego, że przeczyłoby to samej jego nazwie*” (Z. Krasnodębski, K. Nellen 1993, s. 24).

Jakkolwiek współczesności przypisuje się kryzys wartości, to jednak wiadomo, iż nie tylko nasz czas obarczony jest skomplikowanymi problemami i zapewne na swój sposób rozwikła je, podobnie zresztą jak w przeszłości już nieraz wydobywano się z trudności pożytywanych jako sytuacje nie do pokonania.

Na wszelki kryzys bowiem - także i na ten przypisywany wartościom - można spoglądać co najmniej dwojako. Oto aspekt Husserlowski ukazuje kryzys jako zjawisko niepokojące ze wszech miar oraz mobilizujące do podejmowania wszelkiego rodzaju prób uzdrowienia sytuacji. Pryzmat Derri-dowski z kolei rzuca zgoła inne światło na kryzys, który trzeba/powinno się traktować jako coś zupełnie naturalnego, a nawet pożądanego/potrzonego zwłaszcza po to, aby móc dostrzec kres czegoś odchodzącego i zarazem przeczuwać coś zupełnie nowego/innego, co jednak nie wzbudza lęku, lecz raczej stanowi nadzieję na wyzwolenie.

Polifoniczność takich spojrzeń - jak sądzę - nadaje sens przebytej w toku badań oraz rozważań: drodze - szlakowi/drodze - procesowi człowieka uwikłanego w wielowymiarowej sieci wartości bogatej przestrzeni antroposfery aksjologicznej. Owa droga - od studiowania, poprzez inne wartości edukacyjne temu procesowi towarzyszące, takie jak autorytet, wolność i odpowiedzialność aż do mądrości - nie tworzy, jak z niniejszych badań i rozważań wynika - zwykłej konstrukcji „cegiełkowej”, według określonego „kosztorysu” i jeszcze pod ścisłym nadzorem budowlanym. Wręcz przeciwnie, jej architektura zyskuje swą siłę i moc twórczą, jak się zdaje, we wzajemnych dynamicznie zmiennych uwarunkowaniach nieskończenie bogatych elementów antroposfery. Wszelako samo wkroczenie młodzieży akademickiej z drogi - szlaku na drogę - proces w żadnym razie nie jest jeszcze gwarantem osiągnięcia przez nią założonych celów, w tym wspinania się na wyższy i bardziej wnikliwy poziom postrzegania samych siebie ani też uzyskania w toku owej wędrówki niezawodnych „recept aksjologicznych”, gotowych do realizacji na teraz i w przyszłości. Może wszakże stanowić - jak mnie mam - niekwestionowaną pomoc w tym oto znaczeniu, że w ogólnych zarysach wskazuje na jeden z możliwych i chyba skutecznych sposobów poruszania się w nieskończenie bogatej sieci wartości antroposferycznej rzeczywistości oraz doświadczania w niej wartości samego siebie, w tym także zmieniania sposobu widzenia „siebie”, jak również stawania się zdolnym do doświadczania innych wartości. Wszelako niewykluczone, iż może także stanowić przyczynek/wyzwanie do podejmowania przez studentów i później absolwentów, własnych oraz aktywnych pozytywnie przedsięwzięć aksjologicznych.

Z tej perspektywy spoglądając na podjętą w niniejszej rozprawie problematykę oraz dostrzegając rysujący się horyzont zagadnień aksjologicz-

nych można przyjąć, że zastosowana do jej rozwiązywania metodologia hermeneutyczno-fenomenologiczna zdaje się pretendować do zajęcia eksponowanego miejsca w akademickiej antroposferze edukacyjnej. Z jednej strony bowiem podstawowe kategorie hermeneutyczne - „rozumienie” i „interpretacja” oznaczają próby dotarcia do istoty i sposobu istnienia elementów antroposfery aksjologicznej - zwłaszcza, że wsparte na podejściu fenomenologicznym - wydobywają je z ukrycia i odsłaniają ich esencję - z drugiej natomiast opierają się one na doświadczeniu fenomenologicznym, egzystrycyjnym, czyli na przeżywaniu immanencji tych elementów/zjawisk. Przy czym optyka fenomenologiczna kieruje bardziej uwagę na treści własnej świadomości podmiotu, a pryzmat hermeneutyczny skłania do poznawania drugiego/innego człowieka oraz wytworów jego sfery duchowej. Takie podejście epistemologiczno-eksploracyjne zdaje się mieć szczególne uzasadnienie w pluralistycznej cywilizacji, jako że owa sztuka rozumienia, w tym rozumienia sensu, znaczeń tego wszystkiego czego, człowiek doświadcza, co stanowi treść i kontekst jego życia w ontologicznej wielości, przedstawia się jako *conditio sine qua non* zrozumienia siebie/innych/świata/porozumiewania się ludzi.

Jednakże zaprezentowane tu ujęcie nie jest bynajmniej - jak mogłoby się na pozór zdawać - odrywaniem się od istoty złożonych problemów współczesnej edukacji, lecz właśnie jest wyjściem im naprzeciw, stanowiąc *sui generis* inwytację/wyzwanie do wyruszenia na rozległe przestrzenie akademickie, dotąd jakby zaniedbane, żeby nie rzec „puste”. Ma bowiem ów wzgląd na celu przywracać/rekonceptualizować istotę/esencję i sposób istnienia/egzystencję elementów antroposfery aksjologicznej. Można chyba przeto przyjąć, że oba nurty filozoficzne uświadamiają u progu przełomu wieków i tysiącleci konieczność odsłaniania ukrytych źródeł aksjologicznych antroposfery, ich starannego opisywania i analizowania świadomości ludzkiej oraz podmiotowych sposobów prezentowania świata, a także rozumienia swojego w nim miejsca, jak również interpretacji jego elementów, które bezustannie ewoluują.

Nie sposób oprzeć się w tym miejscu refleksji, że podobnie jak epoka satelitarna, z którą tak entuzjastycznie wiązano najśmielsze nadzieje skierowania ludzkości na zewnątrz, w bezkresną przestrzeń kosmiczną, a która to - na przekór wszystkiemu - jeszcze bardziej sprowadziła człowieka „z nieba na ziemię”, kształtując *sensu proprio* społeczeństwo informacyjne (ale i ono zapewne z czasem będzie ewoluować w jakimś nie znanym jeszcze kierunku), tak również perspektywa hermeneutyczno-fenomenologicznych badań - jak miemam - kieruje uwagę nie tyle ku *in abstracto* wyspekulowanym zagadnieniom, lecz skłania *explicite* do podejmowania autentycznych problemów, którymi na co dzień żyją uczestnicy badań i które są konstytu-

tywną częścią składową ich indywidualnej filozofii życia. Kształtuje się w tenże sposób autentyczna, mocno osadzona w realiach rzeczywistości edukacyjnej problematyka badawcza, niejako sprowadzona z „królestwa abstrakcji” na jakże interesującą i fascynującą Ziemię, na „ziemskie królestwo ludzi”, któremu co najwyżej można „przychylić nieba”, konsekwentnie zdążając ku optymalnym rozwiązaniom nabrzmiałych kwestii, najlepiej od priorytetowych poczynając.

Zbliżając się do końca podsumowania rozprawy, chciałabym raz jeszcze nawiązać do wprowadzających w całość rozważań słów K. Poppera i podkreślić zarazem, że w przeciwieństwie do stabilizacji, jawiącej się jako solidna podstawa „wszystkiego na swoim miejscu”, niepewność czasów przełomowych, tak często postrzegana jako tylko zagrożenie - oprócz zarysowującej się problematyczności - pozwala dostrzegać to, co poza tym stanem rzeczy jest niewidoczne/mgliste, a przy tym jeszcze inspiruje/projektuje (tenże stan) chyba jednak **znacznie więcej możliwości, żeby nie rzecz wspaniałości, które czekają na odkrycie i poznanie/rozumienie/zinterpretowanie oraz kreacyjne urzeczywistnianie.** Z tej perspektywy patrząc, przyznać trzeba za K. Popperem, iż naprawdę żyjemy w fantastycznych czasach zważywszy ponato, że *„Wszechświat jest prawie pusty: dużo pustej przestrzeni i mało materii; a tam gdzie istnieje materia, prawie wszędzie znajduje się w stanie chaotycznej turbulencji i nie nadaje się do zamieszkania. Może jest wiele innych planet, na których istnieje życie. Jeśli jednak dowolnie wybierzemy jakiekolwiek miejsce we Wszechświecie, wówczas prawdopodobieństwo (obliczone na podstawie naszej obecnej kosmologii) znalezienia w tym miejscu jakiegoś ciała, które jest nośnikiem życia, równa się zeru. Tak więc w każdym razie życie jest cenną rzadkością: jest drogocenne”* (K. Popper 1997, s. 219 - podkr. - U.O.).

Skoro więc ludzkie życie jest we Wszechświecie taką osobliwością, przeto jako owa cenna rzadkość, powinno być chronione staranniej/lepiej, w tym koniecznie powinno być wzbogacane/uszlachetniane aksjologicznie, jako że nasycona wartościami egzystencja indywiduum może osiągać przynajmniej zręby swej doskonałości, tym bardziej więc okazuje się jeszcze cenniejsza.

Spinająca całość rozważań klamra przywodzi na pamięć urzekającą retorykę metafory poetyckiej, wskazującej na istotę nieprzeniknionej idei człowieczej, która nie zamyka się w określonym zadaniu/przedsięwzięciu, skoro człowiek - wypełniając je - powraca do źródła, z którego wyszedł:

„With the drawing of this Love and the voice of this Calling.

*We shall not cease from exploration
And the end of all our exploring
Will be to arrive where we started
And know the place for the first time.
Through the unknown, remembered gate
When the last of earth left to discover
Is that which was the beginning;
At the source of the longest river (...).”*

[„Z natchnieniem tej Miłości i z głosem tego Wezwania.

Nie zaprzestaniemy naszego dociekania
A kresem wszelkich naszych poszukiwań
Będzie dojście do punktu wyjścia
I poznanie tego miejsca po raz pierwszy.
Przez nieznaną, zapamiętaną bramę
Gdy na ziemi pozostanie do odkrycia
Tylko to, co było na początku;
U źródła najdłuższej rzeki (...).”]

T.S. Eliot: *Little Gidding*

BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz H.: *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków 1994.
- Adamski F. (red.): *Człowiek - Wychowanie - Kultura. Wybór tekstów*. Kraków 1993.
- Adamski F. (red.): *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej*. Kraków 1993.
- Adamski W.: *Typy orientacji życiowych młodego i starszego pokolenia Polaków*. [W:] „*Studia Socjologiczne*” 1980 Nr 1.
- Adler M.J.: *Dziesięć błędów filozoficznych*. Przeł. J. Marzęcki. Warszawa 1995.
- Andrukowicz W.: *Edukacja dialogu*. [W:] „*Edukacja i dialog*” 1996 Nr 9.
- Arct M.: *Słownik ilustrowany języka polskiego*. Warszawa 1916.
- Arends R.I.: *Uczymy się nauczać*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa 1994.
- Arendt H.: *Między czasem minionym a przyszłym*. Tłum. M. Godyń, W. Madej. Warszawa 1994.
- Arystoteles: *Etyka nikomachejska*. Tłum. D. Gromska. Warszawa 1974.
- Arystoteles: *Etyka wielka. Etyka eudemejska*. Tłum. W. Wróblewski. [W:] Tenże: *Dzieła wszystkie*. T.V. Warszawa 1996.
- Azenbacher A.: *Wprowadzenie do filozofii*. Przeł. J. Zychowicz. Kraków 1987.
- Bachelard G.: *Fenomenologia maski*. Przeł. B. Grzegorzewska. [W:] M. Jannion, S. Rosiek (red.): *Maski*. T.II. Gdańsk 1987.
- Ballauff T.: *Systematisch Paedagogik*. Heidelberg 1990.
- Banasiak J.: *Młodzież a wartości - teoria, badania praktyka wychowawcza - uwagi i propozycje*. [W:] „*Kwartalnik Pedagogiczny*” 1987 Nr 2.
- Bauman T.: *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*. Tłum. A. Szopiński. [W:] T. Pilch (red.): *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa 1995.
- Bauman Z.: *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa 1994.
- Bauman Z.: *Etyka ponowoczesna*. Przeł. J. Tokarska-Bakir, J. Bauman. Warszawa 1996.
- Bauman Z.: *Socjologiczna teoria postmoderny*. [W:] A. Zeidler-Janiszewska (red.): *Postmodernizm w perspektywie filozoficzno-kulturoznawczej*. Warszawa 1991.
- Bauman Z.: *Wolność*. Przeł. J. Tokarska-Bakir. Kraków 1995.

- Benedict R.: *Wzory kultury*. Tłum. J. Prokopiuk. Warszawa 1966.
- Bergson H.: *Dusza i ciało*. Przekł. P. Beylin, K. Bleszyński. Warszawa 1963.
- Berlin I.: *Cztery eseje o wolności*. Przekł. H. Bartoszewicz, D. Grinberg, D. Lachowska, A. Tamalska-Duleba. Warszawa 1994.
- Berlin I.: *Dwie koncepcje wolności i inne eseje*. Przekł. H. Bartoszewicz, D. Grinberg, S. Kowalski, M. Tański. Warszawa 1991.
- Białostocki J.: *Wspomnienie o Władysławie Tatarkiewicz*. [W:] „*Studia Filozoficzne*” 1980 Nr 9.
- Biegański W.: *Myśli i aforyzmy o etyce lekarskiej*. Warszawa 1957.
- Bińczycka J.: *Nauczyciele akademicki i studenci w płaszczyźnie interpersonalnej*. Katowice 1987.
- Bińczycka J.: *Studenckie spotkania z wartościami moralnymi*. [W:] „*Ruch Pedagogiczny*” 1985 Nr 5.
- Bloom A.: *Umysł zamknięty*. Przekł. T. Bieroń. Poznań 1997.
- Bocheński J.: *Podręcznik mądrości tego świata*. Kraków 1994.
- Bocheński J.M.: *Co to jest autorytet?* [W:] Tenże: *Logika i filozofia. Wybór pism*. Tłum. T. Baszniak, D. Gabler, J. Garewicz, S. Magala, J. Miziński, J. Parys. Warszawa 1993.
- Bocheński J.M.: *Współczesne metody myślenia*. Przekł. S. Judycki. Poznań 1992.
- Bogusz J., (a): *Autorytet nauczyciela akademickiego a wyniki kształcenia i wychowania*. [W:] „*Pedagogika szkoły wyższej*”. Szczecin - Warszawa 1996 Nr 4.
- Bogusz J., (b): *Rola autorytetu w działalności edukacyjnej nauczycieli szkół państwowych i niepaństwowych*. [W:] H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.): *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*. Toruń 1996.
- Borowicz R.: *Współczesna młodzież - pola przedsiębiorczości oraz bezradności i bierności*. [W:] K. Przyszczypkowski i A. Zandecki (red.): *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*. Poznań - Toruń 1996.
- Borowik R.: *Rola nauczycieli akademickich w kształceniu pedagogicznym*. [W:] „*Dydaktyka Szkoły Wyższej*” 1991 Nr 3.
- Borowski H.: *Wartość jako przeżycie*. Lublin 1992.
- Bromberek B.: *Młodzież studencka - jej kształcenie i koncepcje życia*. Warszawa - Łódź 1988.
- Bronk A.: *Rozumienie, dzieje, język. Filozoficzna hermeneutyka H.G. Gadamera*. Lublin 1988.
- Bruner J.: *Życie jako narracja*. [W:] „*Kwartalnik Pedagogiczny*” 1990 Nr 4.
- Brzeziński J.: *Autorytet profesora uniwersytetu w świetle tezy o jedności kontekstu badania i kontekstu nauczania*. [W:] „*Nauka*” 1995 Nr 4.

- Brzeziński J.: *O etycznych problemach działalności badawczej psychologów*. [W:] „*Nowiny Psychologiczne*” 1993 Nr 1.
- Buber M.: *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Przeł. J. Doktor. Warszawa 1992.
- Buber M.: *O Ja i Ty*. Przeł. B. Baran. [W:] B. Baran (red.): *Filozofia dialogu*. Kraków 1991.
- Buber M.: *Problem człowieka*. Przeł. J. Reszke. Warszawa 1993.
- Buber M.: *Słowa - zasady*. Tłum. K. Bukowski. [W:] „*Znak*” 1974 Nr (3) 237.
- Buber M.: *Wychowanie*. Przeł. S. Grygiel. [W:] „*Znak*” 1968 Nr (4) 166.
- Buber M.: *Życie między osobą a osobą*. Tłum. J. Doktor. [W:] „*Więź*” 1980 Nr 5.
- Buchner-Jeziorska A., Boczkowski A.: *Procedury i negocjacje - jakość kształcenia w szkole wyższej*. Łódź 1996.
- Bukowski J.: *Zarys filozofii spotkania*. Kraków 1987.
- Cackowski Z.: *Przeszkoda epistemologiczna*. [W:] „*Kwartalnik Pedagogiczny*” 1992 Nr 1.
- Cackowski Z.: *Trud i sens ludzkiego życia*. Warszawa 1991.
- Capra F.: *Punkt zwrotny. Nauka społeczeństwo kultura*. Przeł. E. Woydytło. Warszawa 1987.
- CBOS: *Raport z badań młodzieży*. Warszawa 1992; 1994; 1996.
- Cichoń W.: *Aksjologiczne ujęcie procesu wychowania*. [W:] F. Adamski (red.): *Człowiek ...*, op. cit.
- Czapiński J.: *Cywilizacyjna rola edukacji. Dlaczego warto inwestować w wykształcenie*. Warszawa 1995.
- Czapiński J.: *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*. Warszawa 1994.
- Czapiński J.: *Wartościowanie - zjawisko inklinacji pozytywnej*. Wrocław 1985
- Czarnowski S.: *Wybór pism socjologicznych*. Warszawa 1982.
- Czerepaniak-Walczak M.: *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin 1995.
- Denek K.: *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań - Toruń 1994.
- Denek K., Gnitecki J. (red.): *Filozofować w kontekście edukacji*. Poznań 1991.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S.: *Wkraczanie na pole badań jakościowych. Wprowadzenie do podręcznika*. Tłum. M. Kwiecińska. [W:] Z. Kwieciński (red.): *Socjologia wychowania*. XIII. Toruń 1997.
- Derrida J.: *Pismo filozofii*. Tłum. B. Banasiak, K. Matuszewski, P. Pieniążek. Kraków 1993.

- Descartes R.: *Namiętności duszy*. Przekł. L. Chmaj. Warszawa 1986.
- Dębowski J., Gawor L., Jedynek S., Kosior K., Zdybel J., Zdybel L.: *Mała Encyklopedia Filozofii. Pojęcia. Problemy. Kierunki. Szkoły*. Bydgoszcz 1996.
- Dialogi konfucjańskie*. Tłum. K. Czyżewska-Madajewicz, M.J. Künstler, Z. Tumski. Wrocław 1976.
- Dider J.: *Słownik filozofii*. Przekł. K. Jarosz. Katowice 1991.
- Dietrich M.: *Problemy szkolnictwa wyższego*. [W:] „*Nauka*” 1997 Nr 1.
- Diogenes Laertios: *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*. Przekł. J. Krońska, K. Leśniak, W. Olszewski, B. Kupis. Warszawa 1984.
- Dittmann-Kohl F., Baltes P.B.: *Toward a neofunctionalist conception of adult intellectual development: wisdom as a prototypical case of intellectual growth*. [W:] C. Alexander, E. Langer (red.): *Beyond formal operations. Alternative endpoints to human development*. New York, Oxford University Press 1986.
- Dobrołowicz W.: *Psychodydaktyka kreatywna*. Warszawa 1995.
- Doliński D.: *Orientacja defensywna*. Warszawa 1993.
- Doroszewski W. (red.): *Słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa 1980.
- Drucer P.: *Post-capitalist society*. Batterworth-Heinemann. London 1993.
- Dudzikowa M.: *Kompetencje autokreacyjne - czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych?* [W:] H. Kwiatkowska (red.): *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa 1994.
- Dudzikowa M.: *Seminarium magisterskie jako miejsce wspomaganie rozwoju intelektualnego studiujących zaocznie nauczycieli*. [W:] „*Dydaktyka Szkoły Wyższej*” 1991 Nr 4.
- Duraj-Nowakowa K.: *Metodologia systemową ofertą dla ewolucji tożsamości pedagogiki*. [W:] T. Lewowicki (red.): *Dylematy metodologiczne pedagogiki*. Warszawa - Cieszyn 1995.
- Dylak S.: *Kształcenie nauczycieli do refleksyjnej praktyki. Zarys genezy, istoty i rozwoju koncepcji (Studium literaturowe)*. [W:] M. Dudzikowa, T. Lewowicki (red.): „*Rocznik Pedagogiczny*” 1996 Nr 19.
- Dymara B.: *Działania imitacyjne i rzeczywiste w procesie szkolnej edukacji*. [W:] H. Kwiatkowska i Z. Kwieciński (red.): *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*. Toruń 1996.
- Encyklopedia popularna PWN*. Warszawa 1982.
- Epiktet: *Diatryby. Encheiridion*. Przekł. L. Joachimowicz. Warszawa 1961.
- Epikur: *List do Menoikeusa*. [W:] Diogenes Laertios: *Żywoty ...*, op. cit.
- Erikson E.: *Identity, Youth and Crisis*. New York 1968.

- Falkiewicz A.: *Wolność, sens, wartościowanie - uwagi o nowym paradygmacie kultury*. [W:] P. Buczkowski, R. Cichocki (red.): *Podmiotowość: możliwość, rzeczywistość, konieczność*. Poznań 1989.
- Farson R.: *Polityka dzieciństwa*. [W:] K. Blusz (red.): *Edukacja i wyzwolenie*. Kraków 1992.
- Fellmann F.: *Świat przeżywany i świat duchowy. Fenomenologiczne pojęcie świata a protestancka filozofia kultury*. Przeł. M. Łukasiewicz. [W:] *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*. Zebrali i wstępem opatrzyli Z. Krasnodebski, K. Nellen. Warszawa 1993.
- Feuerbach L.: *Wybór pism. Myśli o śmierci i nieśmiertelności. T.I.* Przeł. K. Krzemieniowa, M. Skwieciński. Warszawa 1988.
- Folkierska A.: *Filozofia w kształceniu nauczycieli*. [W:] J. Rutkowiak (red.): *Pytanie dialog wychowanie*. Warszawa 1992.
- Frankl E.: *Homo patiens. Logoterapia i jej kliniczne zastosowanie. Pluralizm nauk o jedności człowieka*. Przeł. R. Czernicki, J. Morawski. Warszawa 1984.
- Frankl E.: *Psychoterapia dla każdego*. Przeł. E. Misiółek. Warszawa 1978.
- Fromm E.: *Mieć czy być?* Przekł. J. Karłowski. Poznań 1995.
- Fromm E.: *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*. Tłum. R. Saciuk. Warszawa - Wrocław 1994.
- Fromm E.: *O sztuce miłości*. Tłum. A. Bogdański. Warszawa 1994.
- Fromm E., (a): *Serce człowieka*. Tłum. R. Saciuk. Warszawa - Wrocław 1996.
- Fromm E., (b): *Rewolucja nadziei. Ku uczłowieczonej technologii*. Tłum. H. Adamska. Poznań 1996.
- Fromm E.: *Szkice z psychologii religii*. Tłum. J. Prokopiuk. Warszawa 1966.
- Fromm E.: *Ucieczka od wolności*. Tłum. O. i A. Ziemilscy. Warszawa 1993.
- Gadacz T.: *Wychowanie jako spotkanie osób*. [W:] „Znak” 1991 Nr (9) 436.
- Gadacz T.: *Wypisy z ksiąg filozoficznych o człowieku*. Kraków 1995.
- Gadacz T.: *Wypisy z ksiąg filozoficznych. O wolności. O niewoli*. Kraków 1996.
- Gadamer H.G.: *Cóż to jest prawda?* Przeł. M. Łukasiewicz. [W:] Tenże: *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*. Przeł. M. Łukasiewicz, K. Michalski. Warszawa 1979.
- Gadamer H.G.: *Człowiek i język*. Przekł. K. Michalski. [W:] „Teksty” 1976 Nr (6) 30.
- Gadamer H.G.: *Dziedzictwo Europy*. Tłum. A. Przyłębski. Warszawa 1992.
- Gadamer H.G.: *Niezdolność do rozmowy*. Tłum. B. Baran. [W:] „Znak” 1980 Nr (3) 309.
- Gadamer H.G.: *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przeł. B. Baran. Kraków 1993.

- Gadamer H.G.: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen 1975.
- Gajda J.: *Rola cierpienia w autokreacji człowieka*. [W:] „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin*”. Vol. III, 4, Sectio J, 1990.
- Garewicz-Buczyńska H.: *Uczucia i rozum w świecie wartości*. Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk 1975.
- Gielarowska D. (red.): *Charakter uczestnictwa studentów w uczelni technicznej w procesach dydaktycznych i wychowawczych. Raport z badań*. Warszawa 1991.
- Gielarowska D.: *Elitarne kształcenie studentów*. [W:] „*Dydaktyka Szkoły Wyższej*” 1991 Nr 2.
- Gilson E.: *Jedność doświadczenia filozoficznego*. Przeł. Z. Wrzeszcz. Warszawa 1968.
- Ginsberg B.M., Clift R.T.: *Ukryty program akademickiego przygotowania nauczycieli*. Tłum. J. Majchrzak. [W:] Z. Kwiecieński (red.): *Socjologia wychowania XIII ...*, op. cit.
- Gliński P.: *Badania aktywizujące w studiach stylu życia*. [W:] A. Siciński (red.): *Problemy teoretyczne i metodologiczne badań stylu życia*. Warszawa 1980.
- Gliński P.: *Założenia i praktyka jakościowych badań stylów życia*. [W:] „*Kultura i Społeczeństwo*” 1990 Nr 1.
- Glover J.: *The Philosophy and Psychology of Personal Identity*. London 1988.
- Gnitecki J.: *Geneza pedagogiki hermeneutycznej*. [W:] „*Dydaktyka Literatury*” XIII. Zielona Góra 1992.
- Gnitecki J.: *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*. Zielona Góra 1993.
- Goleman D.: *Inteligencja emocjonalna*. Przeł. A. Jankowski. Poznań 1997.
- Gogacz M.: *On ma wzrastać*. Warszawa 1975.
- Gołaszewska M.: *Fascynacja złem. Eseje z teorii wartości*. Warszawa - Kraków 1994.
- Gołaszewska M.: *Istota i istnienie wartości*. Warszawa 1990.
- Gołąb A.: *Teoretyczny model mechanizmu internalizacji norm*. [W:] Z. Ratajczak (red.): *Psychologia w służbie człowieka*. Warszawa 1980.
- Gołąb A.: *Wysokość standardów moralnych a moralne zachowania się dzieci i młodzieży*. Warszawa 1979.
- Gołąb A., Reykowski J.: *Studia nad rozwojem standardów ewaluacyjnych. Zmiany w motywacji zachowań prospołecznych*. Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk - Łódź 1985.
- Gołębnik B.: *Stosunek studentów uniwersytetu do nauki*. [W:] „*Dydaktyka Szkoły Wyższej*” 1980 Nr 1.

Górniewicz J.: *Aksjologiczny wymiar odpowiedzialności*. [W:] K. Olbrycht (red.): *Edukacja aksjologiczna. Odpowiedzialność pedagoga. T.II*. Katowice 1995.

Górniewicz J., Rubacha K., Żuchowski J.: *Samorealizacja młodzieży szkolnej. Koncepcja i wyniki badań empirycznych*. Toruń 1992.

Grzegorzczak A.: *Etyka przelotmu wiedzy. Dyskusja redakcyjna poświęcona odpowiedzialności ludzi nauki*. [W:] „Etyka” 1993 Nr 26.

Grzesica J.: *Ochrona naturalnego środowiska człowieka. Problem teologiczno-moralny*. Katowice 1983.

Grzywacz A. (red.): *Problemy oceny funkcji dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela akademickiego*. Warszawa 1989.

Habermas J.: *Teoria i praktyka*. Przeł. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski. Warszawa 1983.

Hall C.S., Lindzey G.: *Teorie osobowości*. Przeł. J. Kowalczevska, J. Radzicki. Warszawa 1994.

Hammersley M.: *O nauczycielu jako badaczu*. Tłum. P. Kwieciński. [W:] Z. Kwieciński (red.): *Socjologia wychowania XIII ...*, op. cit.

Hartmann N.: *Najważniejsze problemy etyki*. Przeł. A. W. [W:] „Znak” 1974 Nr 245.

Hegel G.W.F.: *Sokrates i los tragiczny*. [W:] T. Kroński: „Hegel”. Warszawa 1961.

Hegel G.W.F.: *Wykłady z filozofii dziejów. T.I*. Przeł. J. Grabowski i A. Landmann. Warszawa 1958.

Hegel G.W.F.: *Wykłady z historii filozofii. T.I*. Przeł. Ś.F. Nowicki. Warszawa 1994.

Hegel G.W.F.: *Zasady filozofii prawa*. Przeł. A. Landmann. Warszawa 1969.

Heidegger M.: *Bycie i czas*. Przeł. B. Baran. Warszawa 1994.

Heidegger M.: *Sein und Zeit*. Frankfurt 1957.

Hejnicka-Bezwińska T.: *Orientacje życiowe młodzieży*. Bydgoszcz 1991.

Hejnicka-Bezwińska T.: *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (geneza i stan)*. Bydgoszcz 1989.

Helling I.: *Metoda badań biograficznych*. [W:] „Kultura i Społeczeństwo” 1985 Nr 5.

Hessen S.: *Podstawy pedagogiki*. Przeł. A. Zieleńczyk. Warszawa 1935.

Hildebrand D. von: *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*. Przeł. E. Seredyńska, J.A. Kłoczkowski OP, J. Paściak OP, ks. J. Tischner: *Wobec wartości*. Poznań 1982.

- Hilgard E.R.: *Wprowadzenie do psychologii*. Tłum. J. Radzicki. Warszawa 1968.
- Hołówka T.: *Myslenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*. Warszawa 1986.
- Horney K.: *Nerwica a rozwój dziecka*. Tłum. Z. Doroszowa. Warszawa 1978.
- Hume D.: *Traktat o naturze ludzkiej*. T.II. Tłum. Cz. Znamierowski. Kraków 1952.
- Husserl E.: *Filozofia współczesna*. Warszawa 1983.
- Ingarden R.: *Dążenia fenomenologów*. [W:] Tenże: *Z badań nad filozofią współczesną*. Warszawa 1963.
- Ingarden R., (a): *Książeczka o człowieku*. Tłum. A. Węgrzecki. Kraków 1987.
- Ingarden R., (b): *Zagadnienia formy czystej świadomości*. [W:] Tenże: *Spór o istnienie świata*. T. I i II. Tłum. D. Gierulanka. Warszawa 1987.
- Jakowicka M.: *Stan i potrzeby doskonalenia nauczycieli w świetle analizy problemu wzajemnych relacji między teorią a praktyką*. [W:] M. Jakowicka (red.): *Relacje między teorią a praktyką w kształceniu nauczycieli*. Zielona Góra 1991.
- Jakubowska U.: *Czynności badawcze w psychologii i pedagogice. Zarys problematyki*. Bydgoszcz 1993.
- Jaskot K.: *Grupy studenckie. Studium pedagogiczne grup dziekańskich*. Szczecin 1996.
- Jaskot K.: *Świadomość indywidualnego rozwoju studentów w trakcie studiów. Raport z badań*. Szczecin 1994.
- Jaskot K.: *Wartościowanie aktywności intelektualnej przez studentów pierwszych lat studiów. Raport z badań*. Szczecin 1989.
- Jaspers K.: *Filozofia egzystencji. Wybór pism*. Przeł. D. Lachowska, A. Wołkowicz. Warszawa 1990.
- Jawłowska A., Gotowski B.: *Młodzież w procesie przemian*. Warszawa 1977.
- Jedynak S. (red.): *Mały słownik etyczny*. Bydgoszcz 1994.
- Jerschina J.: *System wartości młodych inteligentów i robotników w czasie przemian*. [W:] „Kultura i Społeczeństwo” 1983, Nr 2.
- Kaczmarek K., Gadacz T.: *Racje za presonalistyczną filozofią wychowania*. [W:] F. Adamski (red.): *Poza kryzysem ...*, op. cit.
- Kaleta A.: *Jakość życia młodzieży wiejskiej i miejskiej. Studium podobieństw i różnicowań międzyśrodowiskowych*. Toruń 1988.
- Kalka K. (red.): *Do źródeł miłości. Filozoficzne i pedagogiczne problemy miłości*. Warszawa 1996.

- Kargul J., Zalewska D.: *Absolwenci Uniwersytetu Wrocławskiego o nietypowej karierze zawodowej*. [W:] M. Chamcówna (red.): *Różne oblicza poszukiwań pedagogicznych*. Wrocław 1993.
- Karłowicz J., Kryński A., Niedźwiedzki W.: *Słownik języka polskiego*. Warszawa 1900.
- Kawecki I.: *Etnografia i szkoła*. Kraków 1996.
- Kawula S.: *Antynomie współczesnego wychowania - refleksje o roku 1992*. [W:] J. Górniewicz (red.): *Stare i nowe dylematy wychowania*. Toruń 1993.
- Kawula S.: *Rozdroża i szanse wychowania*. Olsztyn 1986.
- Kierkegaard S.: *Pojęcie lęku*. Przeł. A. Dżakowska. Warszawa 1996.
- King A., Schneider B.: *Pierwsza rewolucja globalna. Jak przetrwać?* Raport Rady Klubu Rzymskiego. Przeł. W. i S. Rączkowscy. Warszawa 1992.
- Kistelski K., Przybyłowska I.: *Czy kryzys studiowania?* [W:] Z. Krawczyk, I. Pańków (red.): *Studenci w świetle badań socjologicznych*. Warszawa 1986.
- Kleiner J.: *Kilka uwag o szkolnictwie polskim*. Warszawa 1918.
- Klemensiewicz Z.: *Osobowość nauczyciela polonisty*. [W:] „Pamiętnik Literacki” Rocznik XXXIII Z.1, Lwów 1936.
- Kmita J.: *Epistemologiczne przesłanki teoretycznej integracji badań pedagogicznych*. [W:] „Badania Oświatowe” 1980 Nr 3.
- Kohlberg J., Mayer R.: *Rozwój jako cel wychowania*. Toruń 1990.
- Kołąkowski L.: *Filozofia XVII wieku. Wybrane teksty z historii filozofii Francja Holandia Niemcy*. Warszawa 1959.
- Kołąkowski L.: *Jednostka i nieskończoność. Wolność i antynomie wolności w filozofii Spinozy*. Warszawa 1958.
- Kołąkowski L.: *Mała etyka*. Przeł. Autor. [W:] *O wartościach, normach i problemach moralnych - wybór i opracowanie M. Środa*. Warszawa 1994.
- Komorowska H.: *Metody ilościowe i metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*. [W:] „Edukacja” 1989 Nr 3.
- Kopaliński W.: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa 1988.
- Koralewicz J.: *Autorytaryzm a poglądy polityczne Polaków*. [W:] J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski (red.): *Orientacje społeczne jako element mentalności*. Poznań 1990.
- Koralewicz-Ziębik J.: *Autorytaryzm, lęk, konformizm. Analiza społeczeństwa polskiego końca lat siedemdziesiątych*. Wrocław - Warszawa - Gdańsk - Łódź 1987.

- Korzeniowski K.: *Orientacja demokratyczna vs autorytarna w społeczeństwie polskim*. [W:] J. Reykowski (red.): *Wartości i postawy społeczne a przemiany systemowe. Szkice z psychologii politycznej*. Warszawa 1993.
- Kotłowski K.: *Autorytet nauczyciela*. [W:] W. Pomykało (red.): *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa 1993.
- Kotłowski K.: *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*. Wrocław 1968.
- Kotusiewicz A.A.: *Kształcenie nauczycieli a problemy współczesnej edukacji*. Warszawa 1989.
- Kotusiewicz A.A.: *O dwóch wymiarach odpowiedzialności nauczyciela akademickiego*. [W:] H. Kwiatkowska i T. Lewowicki (red.): *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*. Warszawa 1995.
- Kowalik S.: *Psychologiczne wymiary jakości życia*. [W:] A. Bańka, R. Derbis (red.): *Mysł psychologiczna w Polsce Odrodzonej. Efektywność działań człowieka*. Poznań - Częstochowa 1993.
- Kozakiewicz M.: *Wychowanie do demokracji w okresie wielkiej zmiany w Polsce*. [W:] „*Kwartalnik Pedagogiczny*” 1993 Nr 2.
- Kozielecki J.: *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa 1996.
- Kozielecki J., (a): *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa 1995.
- Kozielecki J., (b): *Koniec wieku nieodpowiedzialności*. Warszawa 1995.
- Krajewski J.: *Konsumpcja i współczesność. O pewnej perspektywie rozumienia świata społecznego*. [W:] „*Kultura i Społeczeństwo*” 1997 Nr 3.
- Krajewski W. (red.): *Słownik pojęć filozoficznych*. Warszawa 1996.
- Krasucki P., Doroszevska U., Lipski J.T.: *Socjomedyczna pamiętka po komunie*. Warszawa 1991.
- Kraśniewski A., Woźnicki J.: *Elastyczność i adaptacyjność systemu studiów: niedoceniane przesłanki zapewniania jakości kształcenia*. [W:] E. Wnuk-Lipińska i M. Wójcicka (red.): *Jakość w szkolnictwie wyższym. Przykład Polski*. Warszawa 1995.
- Krońska J.: *Sokrates*. Warszawa 1985.
- Kruszewski K.: *Kształcenie w szkole wyższej. Poradnik dydaktyczny*. Warszawa 1973.
- Krzyszowski T.P.: *O funkcjach języka, czyli o potędze słów*. [W:] „*Język Polski*” LXXV 4-5 1995.
- Kumaniecki K.: *Słownik łacińsko-polski*. Warszawa 1965.
- Kundera M.: *Sztuka powieści*. Przeł. M. Bieńczyk. Warszawa 1991.
- Kunicki-Goldfinger W.J.H.: *Znikąd donikąd*. Warszawa 1993.
- Kunowski S.: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa 1993.

- Kwaśnica R.: *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław 1988.
- Kwiatkowska H., (a): *Aktywność studentów w procesie dydaktycznym*. [W:] D. Gielarowska (red.): *Charakter uczestnictwa studentów ...*, op. cit.
- Kwiatkowska H., (b): *Edukacja nauczycielska w optyce pytań o współczesność i przyszłość*. [W:] H. Kwiatkowska (red.): *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*. Warszawa 1991.
- Kwiatkowska H.: *Europejski wymiar edukacji: próba identyfikacji idei - implikacje dla kształcenia nauczycieli*. [W:] H. Kwiatkowska i T. Lewowicki (red.): *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*. Warszawa 1995.
- Kwiatkowska H.: *Kształcenie nauczycieli a tendencje edukacyjne sformułowane w VI Raporcie Klubu Rzymskiego*. [W:] „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1982 Nr 2.
- Kwieciński Z.: *Badania humanistyczne (jakościowe) a badania przyrodnicze (ilościowe) - różnice nad swoistością warunków odpowiedzialności badacza*. Materiał do wystąpienia na seminarium zorganizowanym przez Katedrę Teorii Wychowania i Deontologii Nauczycielskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy na temat: „Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny” w Witkowie k/Powidza 23-24 kwietnia 1997 roku.
- Kwieciński Z., (a): *Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki*. [W:] B. Śliwerski (red.): *Pedagogika alternatywna - dylematy teorii*. T.I. Kraków 1995.
- Kwieciński Z.: *Demokracja w edukacji czy edukacja dla demokracji?* [W:] K. Przyszczypkowski i A. Zandecki (red.): *Edukacja i młodzież wobec ...*, op. cit.
- Kwieciński Z., (b): *Dylematy edukacji w sytuacji pełnienia formacji autorytarnego etatyzmu*. [W:] Tenże: *Socjopatologia edukacji*. Olecko 1995.
- Kwieciński Z., (c): *Dziesięciościan edukacji (Składniki i aspekty - Potrzeba całościowego ujęcia)*. Ibidem.
- Kwieciński Z.: *Edukacja a kryzys i przesilenie monocentrycznego ładu politycznego (Szkieł doświadczeń 1980 - 1989. Bilans pozostałości i zagrożeń)*. Ibidem.
- Kwieciński Z., (a): *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie. Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły*. [W:] „Edukacja” 1991 Nr 1.
- Kwieciński Z., (d): *Edukacja wobec wyzwań demokracji*. Toruń 1995.
- Kwieciński Z., (e): *Kryzys społeczeństwa wychowującego (Hipotezy ostrzegawcze. Propozycje naprawy)*. [W:] Tenże: *Socjopatologia ...*, op. cit.
- Kwieciński Z.: *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*. [W:] H. Kwiatkowska (red.): *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa 1994.

- Kwieciński Z., (f): *Mity i funkcje szkoły. U korzeni dominującego paradygmatu edukacyjnego*. [W:] Tenże: *Socjopatologia ...*, op. cit.
- Kwieciński Z., (g): *Młodzież na wczesnej ścieżce adaptacji i emancypacji. (Z badań nad funkcjami szkoły w świadomości młodzieży)*. Ibidem.
- Kwieciński Z.: *Młodzież wobec humanistycznych wartości życia społecznego*. [W:] B. Suchodolski (red.): *Alternatywna pedagogika humanistyczna*. Konferencja w Jabłonce k/Warszawy 29 XI - 2 XII 1984. Wrocław - Warszawa - Kraków 1989.
- Kwieciński Z., (b): *Podręcznik badań jakościowych*. [W:] Tenże (red.): *Socjologia wychowania ...*, op. cit.
- Kwieciński Z., (h): *Praca w szkole jako złudzenie. (Studium przypadku)*. [W:] Tenże: *Socjopatologia ...*, op. cit.
- Kwieciński Z.: *Struktura i zmienność napięć aksjonormatywnych w wartościowaniu przez młodzież życia społecznego*. [W:] „*Socjologia Wychowania*” T.VI. Toruń 1986.
- Kwieciński Z., (i): *Sytuacja anomii społecznej jako blokada rozwoju młodzieży ku orientacji etycznej*. [W:] Tenże: *Socjopatologia ...*, op. cit.
- Kwieciński Z., (j): *Szkoła potem. Nadzieje i wątplenia. Szkoła czy demokracja*. Ibidem.
- Kwieciński Z., (a): *Tekstualizacja nieobecności. Wprowadzenie*. [W:] Z. Kwieciński (red.): *Nieobecne dyskursy. Część I. Studia kulturowe i edukacyjne*. Toruń 1991.
- Kwieciński Z., (k): *Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły*. [W:] Tenże: *Socjopatologia ...*, op. cit.
- Kwieciński Z., (l): *Zagrożone pokolenie? Kompetencje poznawcze a orientacja społeczna i moralna młodzieży*. Ibidem.
- Kwieciński Z., (m): *Zmiana, rozwój i postęp w świadomości podmiotów edukacji. Wstęp do badań*. Ibidem.
- Kwieciński Z., Witkowski L. (red.), (b): *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń 1991.
- La Rochefoucauld: *Rozważania i uwagi moralne*. Przeł. L. Staff. Sine Anno Warszawa.
- Lazari-Pawłowska I.: *Etyka. Pisma wybrane*. Warszawa 1992.
- Lazari-Pawłowska I.: *Schweitzer*. Warszawa 1976.
- Le Goff J.: *Inteligencja w wiekach średnich*. Tłum. E. Bąkowska. Warszawa 1996.
- Legowicz J.: *O nauczycielu mistrzu samego siebie*. [W:] A.A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska, W.P. Zaczyński (red.): *Pedeutologia. Badania i koncepcje metodologiczne*. Warszawa 1993.

- Leppert R.: *Potoczne teorie wychowania studentów*. Bydgoszcz 1996.
- Leszczyński A.C., (a): *Refleksje o dialogu*. [W:] J. Rutkowiak (red.): *Pytanie dialog ...*, op. cit.
- Leszczyński A.C., (b): *Uniwersytet jako miejsce dialogu*. Ibidem.
- Lewowicki T.: (red.): *Dylematy metodologiczne pedagogiki ...*, op. cit.
- Lewowicki T.: *Dylematy metodologii pedagogiki*. [W:] H. Kwiatkowska (red.): *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa 1994.
- Lewowicki T.: *O dorobku pedagogiki po roku 1989*. [W:] H. Kwiatkowska i Z. Kwieciński (red.): *Wybrane problemy ...*, op. cit.
- Lewowicki T.: *Podmiotowość*. [W:] W. Pomykało (red.): *Encyklopedia pedagogiczna ...*, op. cit.
- Lewowicki T.: *Proces kształcenia wielostronnego - od schematu zmiany do zmiany schematu*. [W:] „*Kwartalnik Pedagogiczny*” 1984 Nr 2.
- Lewowicki T.: *Tradycje i współczesne przemiany dydaktyki*. [W:] M. Dudzikowa i T. Lewowicki (red.): *Rocznik Pedagogiczny*. T.XVIII. Warszawa 1995.
- Lévinas E.: *Etyka i nieskończony. Rozmowy z Philipp'em Nemo*. Przekł. B. Opolska-Kokoszka. Kraków 1993.
- Lévinas E.: *Ślad innego*. Kraków 1987.
- Liberalizm, lewica i mądrość powieści*. Rozmawiają: R. Rorty i L. Witkowski. [W:] Z. Kwieciński (red.): *Nieobecne dyskursy*. Cz. III. *Studia kulturowe i edukacyjne*. Toruń 1993.
- Linde M.S.B.: *Słownik języka polskiego*. Wydanie drugie poprawione i pomnożone. Lwów 1857. Tom I-VI.
- Lindenberg G.: *Wartość, cele i plany życiowe - studenci Warszawy wobec kryzysu*. [W:] „*Przegląd Socjologiczny*”. T.XXXVIII. 1989.
- Łobocki M.: *Metody badań pedagogicznych*. Warszawa 1982.
- Łobocki M.: *O aktualnych problemach edukacji*. [W:] E. Podoska-Filipowicz, H. Błażejowski, R. Gerlach (red.): *Transformacja w edukacji - konieczność, możliwości, realia, nadzieje*. Bydgoszcz 1995.
- Łobocki M.: *Rozmowa wychowawcy z wychowankiem*. [W:] *Wybrane zagadnienia z metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej*. Lublin 1982.
- Łomny Z.: *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*. Opole 1995.
- Łukasiewicz J.: *Z zagadnień logiki i filozofii. Pisma wybrane*. Wyboru dokonał J. Słupecki. Warszawa 1961.
- Łukasiewicz P.: *Dialog jako metoda badawcza*. [W:] A. Siciński (red.): *Problemy teoretyczne...*, op. cit.
- Malewska E., Najmowicz W.: *Wybrane problemy wychowania w szkole wyższej*. Warszawa 1990.

- Malewska H.E.: *Norma uczciwości w środowisku młodzieży. Refleksje nad przestrzeganiem tej normy oparte na niektórych wynikach badań ankietowych.* [W:] „*Studia Socjologiczne*” 1963 Nr 2.
- Malewska H.E.: *Potrzeba harmonii między uznawanymi normami a postępowaniem.* [W:] *Moralność i społeczeństwo. Księga jubileuszowa dla Marii Ossowskiej.* Warszawa 1969.
- Malewska H.E., Muszyński H.: *Kłamstwo dzieci.* Warszawa 1962.
- Malewski M.: *Wprowadzenie do metodologii pedagogiki dorosłych.* [W:] T. Wujek (red.): *Wprowadzenie do andragogiki.* Warszawa 1996.
- Malicka M.: *Ja to znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu.* Warszawa 1996.
- Marcel G.: *Być i mieć.* Przeł. P. Lubicz. Warszawa 1986.
- Marcel G.: *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei.* Przeł. P. Lubicz. Warszawa 1984.
- Marcel G.: *Od sprzeciwu do wezwania.* Przeł. S. Ławicki. Warszawa 1965.
- Marciszewski W. (red.): *Mala Encyklopedia Logiki.* Wrocław 1970.
- Mariański J.: *Wprowadzenie do socjologii moralności.* Lublin 1989.
- Mariatain J.: *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania.* Tłum. A. Ziemicki. [W:] F. Adamski (red.): *Człowiek ...*, op. cit.
- Matuszewicz Cz.: *Psychologia wartości.* Warszawa - Poznań 1975.
- May R.: *Psychologia i dylemat ludzki.* Tłum. T. Mieszkowski. Warszawa 1973.
- Mazur A.: *Problemy edukacji ekologicznej w nauczaniu społecznym Kościoła o ochronie środowiska naturalnego.* [W:] *Edukacja ekologiczna społeczeństwa.* Warszawa 1988.
- McLaren P.L.: *Język, struktura społeczna i tworzenie podmiotowości.* Tłum. H. Zielińska. [W:] Z. Kwieciński (red.): *Nieobecne dyskursy.* Toruń 1991.
- Melibruda J.: *Poszukiwanie samego siebie.* Warszawa 1977.
- Melosik Z.: *Amerykańskie kontrowersje wokół teorii oporu.* [W:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.): *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje.* Warszawa 1993.
- Melosik Z.: *Postmodernizm i edukacja.* [W:] „*Kwartalnik Pedagogiczny*” 1993 Nr 1.
- Melosik Z.: *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne.* Poznań 1995.
- Merton R.K.: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna.* Przeł. E. Morawska i J. Wertenstein-Żuławski. Warszawa 1982.
- Michalski K.: *Heidegger i filozofia współczesna.* Warszawa 1978.

- Michalski K.: *Logika i czas. Próba analizy Husserlowskiej teorii sensu*. Warszawa 1988.
- Michalek R.: *Nauka i szkolnictwo wyższe*. [W:] „*Nauka*” 1996, Nr 3.
- Mikołajewska B.: *Determinanty zachowań niezgodnych z normami*. [W:] *Zachowania dewiacyjne i kierunki oddziaływania*. Warszawa 1979.
- Mills C.W.: *Elita władzy*. Warszawa 1961.
- Miluska J., Bogacka H.: *Wartości studentów: preferencje, znaczenie i ich zmiana*. [W:] „*Przegląd Psychologiczny*” 1987 Nr 2.
- Modrzewski J.: *Przyczynek do typologii uczestnictwa studentów w życiu uczelni*. [W:] „*Neodidagmata*” XVIII. Poznań 1988.
- Molak A.: *Pedagogizacja i modernizacja szkoły wyższej*. [W:] „*Prace pedagogiczne Uniwersytetu Śląskiego*”. T.II. Katowice 1973.
- Molesztak A., Tchorzewski A., Wołoszyn W.: *W kręgu wartości moralnych nauczyciela*. Warszawa 1996.
- Montaigne M. de: *Próby*. Przeł. T. Boy-Żeleński. Warszawa 1985.
- Morawski S.: *W labiryncie aksjologicznym*. [W:] S. Sawicki, W. Panas (red.): *O wartościowaniu w badaniach literackich*. Lublin 1986.
- Morszczyńska U.: *Odpowiedzialność w strukturze wartości nauczycieli*. [W:] K. Olbrycht (red.): *Edukacja aksjologiczna*. T.II ..., op. cit.
- Morszczyński W.: *Odpowiedzialność mistrza*. Ibidem.
- Morszczyński W.: *Rola założeń aksjologicznych w empirycznych badaniach systemów wartości*. [W:] K. Olbrycht (red.): *Edukacja aksjologiczna - próba interpretacji i zarys programu „Wymiary - Kierunki - Uwarunkowania”*. T.I. Katowice 1994.
- Morszczyński W.: *Wartości w kształceniu*. [W:] „*Ruch Pedagogiczny*” 1992 Nr 3-4.
- Morszczyński W.: *Wartość, cel i norma w pedagogice*. [W:] W. Kojs (red.): *Problemy działań dydaktycznych*. Katowice 1988.
- Mumford L.: *Technika a cywilizacja. Historia rozwoju maszyny i jej wpływ na cywilizację*. Tłum. E. Danecka. Warszawa 1996.
- Muszyński H.: *Wokół definicji wychowania*. [W:] „*Człowiek i Społeczeństwo*” *Wychowanie we współczesnym społeczeństwie*. T.VIII. Poznań 1992.
- Mydlak M.: *Wartości życiowe studentów Akademii Rolniczo-Technicznej w Olsztynie*. [W:] Z. Krawczyk, I. Pańków (red.): *Studenci w świetle ...*, op. cit.
- Nalaskowski A.: *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*. Toruń 1989.
- Nalaskowski A.: *Ścieżki edukacyjne i losy życiowe twórczych trzydziestolatków. Studium z wykorzystaniem badań podłużnych*. Toruń 1989.

- Nawroczyński B.: *Szukajmy człowieka*. [W:] *O wychowaniu i wychowankach*. Warszawa 1968.
- Nawroczyński B.: *Zasady nauczania*. Wrocław 1957.
- Nielsen K.: *Wprowadzenie do filozofii*. Przeł. Z. Szawarski. Warszawa 1995.
- Nietzsche F.: *Tako rzecze Zaratustra. Książka dla wszystkich i dla nikogo*. Przeł. W. Berent. Gdynia 1990.
- Nolbit G.W., Here R.D.: *Meta-Ethnography: Synthesizing Qualitative Studies*. Newbury Park 1988.
- Norwid C.K.: *Promethidion. Rzecz w dwóch dialogach z epilogiem*. Warszawa 1989.
- Nosal S.: *Kształcenie umysłu - na progu edukacyjnej rewolucji*. [W:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.): *Edukacja i młodzież wobec zmiany społecznej*. Księga dedykowana profesorowi Z. Kwiecińskiemu. Poznań - Toruń 1994.
- Nowa Encyklopedia Powszechna*. PWN Warszawa 1995/1996. Tom 1-6.
- Nowak W., Cizkowicz K.: *System wartości młodzieży studenckiej*. [W:] „Zeszyty Naukowe ATR Nr 201 Nauki Społeczne (26)”. Bydgoszcz 1996.
- Nowicka-Kozioł M.: *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*. Warszawa 1993.
- Nowicki A.: *Spotkania w rzeczach*. Warszawa 1991.
- Obuchowski K.: *Człowiek intencjonalny*. Warszawa 1993.
- Okoń W.: *Dydaktyka szkoły wyższej*. [W:] W. Pomykało (red.): *Encyklopedia pedagogiczna ...*, op. cit.
- Okoń W.: *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*. Warszawa 1971.
- Okoń W.: *Kierunki optymalizacji procesu kształcenia w szkole wyższej*. [W:] „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1980 Nr 1.
- Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1996.
- Olbrycht K.: *Odpowiedzialność pedagoga*. [W:] K. Olbrycht (red.): *Edukacja aksjologiczna. Odpowiedzialność ...*, op. cit.
- Olbrycht K.: *Edukacja aksjologiczna - próba interpretacji i zarys programu*. [W:] K. Olbrycht (red.): *Edukacja aksjologiczna - próba ...*, op. cit.
- O odpowiedzialności ludzi nauki (dyskusja redakcyjna)*. [W:] „Etyka” 1993 Nr 26.
- Olubiński A.: *Adaptacja twórcza*. Warszawa 1985.
- Ortega y Gasset J.: *Szkice o miłości*. Przeł. K. Kamyszewa. Warszawa 1989.
- Ossowska M.: *Normy moralne. Próba systematyzacji*. Warszawa 1985.
- Ossowski S.: *O osobliwości nauk społecznych*. Warszawa 1962.

- Ostrowska K.: *Poczucie odpowiedzialności jako element dojrzałej osobowości*. [W:] K. Olbrycht (red.): *Edukacja aksjologiczna. Odpowiedzialność ...*, op. cit.
- Ostrowska K.: *W poszukiwaniu wartości*. Gdańsk 1994.
- Ostrowska U., (a): *Autorytet jako wartość edukacyjna*. [W:] A. Zajac (red.): *Dylematy przemian oświatowych*. Rzeszów 1997.
- Ostrowska U.: *Autorytet nauczyciela akademickiego w zmieniającej się szkole wyższej*. [W:] „*Pedagogika Szkoły Wyższej*” Szczecin - Warszawa 1997 Nr 8.
- Ostrowska U.: *Doświadczenie wartości samego siebie przez podmioty edukacyjne szkoły wyższej w toku badań jakościowych*. [W:] A. Tchorzewski (red.): *Doświadczenie wartości samego siebie w procesach edukacyjnych*. Bydgoszcz 1997.
- Ostrowska U.: *Doświadczenie wartości samego siebie w toku studiowania*. Szczecin - Warszawa (w druku).
- Ostrowska U.: *Kryteria oceny funkcji dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli akademickich*. [W:] A. Grzywacz (red.): *Problemy oceny pracy ...*, op. cit.
- Ostrowska U.: *Mądrość jako wartość edukacyjna*. [W:] „*Kultura i Edukacja*” 1996 Nr 3.
- Ostrowska U.: *Model absolwenta studiów pedagogicznych uczelni techniczno-rolniczej*. [W:] „*Dydaktyka Szkoły Wyższej*” 1987 Nr 1.
- Ostrowska U.: *Motywy podejmowania studiów pedagogicznych przez studentów Akademii Techniczno-Rolniczej w Bydgoszczy w latach 1984-1995*. Bydgoszcz 1995. Niepublikowany raport z badań.
- Ostrowska U.: *Niektóre aspekty badania aktywności twórczej studentów*. [W:] „*Zeszyty Naukowe Akademii Techniczno-Rolniczej w Bydgoszczy Nr 201 Nauki Społeczne (26)*”. Bydgoszcz 1996.
- Ostrowska U.: *Niektóre uwarunkowania aktywności twórczej w relacji nauczyciel - student*. [W:] W.M. Wołoszyn (red.): *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych*. Bydgoszcz 1997.
- Ostrowska U.: *Odpowiedzialność jako wartość edukacyjna*. Toruń (w druku).
- Ostrowska U.: *Odpowiedzialność za słowo w edukacji akademickiej*. [W:] A. Tchorzewski (red.): *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*. Bydgoszcz (w druku).
- Ostrowska U., (e): *Preferencje młodzieży studenckiej wobec wartości moralnych*. [W:] „*Zeszyty Naukowe Akademii Techniczno-Rolniczej w Bydgoszczy Nauki Społeczne (27)*”. Bydgoszcz 1997
- Ostrowska U.: *Problematyka aksjologiczna wobec przemian oświatowych*. Rzeszów (w druku).

- Ostrowska U.: *Rola przedmiotu „Technika pracy samokształceniowej” w procesie kształcenia studentów zaocznych studiów rolniczych.* [W:] „Zeszyty Naukowe Akademii Techniczno-Rolniczej w Bydgoszczy Rolnictwo (21)”. Bydgoszcz 1986.
- Ostrowska U.: *Rola seminarium pedagogicznego w przygotowaniu kandydatów na nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach rolniczych.* [W:] „Studia - Materiały - Informacje” Warszawa 1987 Z. 2/39.
- Ostrowska U.: *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej studentów.* [W:] „Pedagogika Szkoły Wyższej” Szczecin - Warszawa 1996 Nr 4.
- Ostrowska U.: *Wolność jako wartość edukacyjna.* Toruń (w druku).
- Ostrowska U.: *Z zagadnień podziału oraz integracji nauk.* [W:] „Studia - Materiały - Informacje” Warszawa 1986 Z. 1/37.
- Pachociński R.: *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach oświatowych.* [W:] „Edukacja” 1997 Nr 3.
- Palka S.: *Dyskusja panelowa jako metoda kształcenia.* [W:] „Kwartalnik Pedagogiczny” 1978 Nr 3.
- Palka S.: *Ilościowo-jakościowe badania pedagogiczne.* [W:] „Ruch Pedagogiczny” 1989 Nr 1.
- Palka S.: *Współczesne sposoby kreowania pedagogiki w Polsce i ich metodologiczne konsekwencje.* [W:] T. Lewowicki (red.): *Dylematy metodologiczne ...*, op. cit.
- Parandowski J.: *Alchemia słowa.* Warszawa 1986.
- Pascal B.: *Mysli.* Przekł. T. Żeleński (Boy). Warszawa 1977.
- Pieter J.: *Słownik psychologiczny.* Wrocław - Warszawa - Kraków 1963.
- Pietrasiński Z.: *Człowiek dorosły jako przedmiot i podmiot współczesnych przemian.* [W:] T. Wujek (red.): *Wprowadzenie ...*, op. cit.
- Pietrasiński Z.: *Rozwój człowieka dorosłego.* Warszawa 1990.
- Pismo Święte Nowego Testamentu.* Przekład z języka greckiego opracował zespół pod redakcją ks. M. Wolniewicz. Poznań 1990.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu.* W przekładzie z języków oryginalnych. Przekład zbiorowy. Opracował Zespół Biblistów Polskich z inicjatywy Benedyktynów Tynieckich. Poznań - Warszawa 1971.
- Platon: *Faidros.* Przekł. L. Regner. Warszawa 1993.
- Plessner H.: *Pytanie o conditio humana. Wybór pism.* Tłum. M. Łukasiewicz. Warszawa 1988.
- Plessner H.: *Władza a natura ludzka. Esej o antropologii światopoglądu historycznego.* Przeł. E. Paczkowska-Łagowska. Warszawa 1994.

- Poleszczuk J.: *Spółeczno-kulturowa geneza współczesnej socjologii empirycznej*. [W:] A. Giza-Poleszczuk i Z. Mokrzycki (red.): *Teoria i praktyka socjologii empirycznej*. Warszawa 1990.
- Pomykało W. (red.): *Encyklopedia ...*, op. cit.
- Popielski K.: *Psychologiczno-egzystencjalna interpretacja problematyki sensu i sensowności*. [W:] Tenże (red.): *Człowiek - wartości - sens*. Lublin 1996.
- Popper K.R.: *W poszukiwaniu lepszego świata. Wykłady i rozprawy z trzydziestu lat*. Przeł. A. Malinowski. Warszawa 1997.
- Popper K.R.: *Wiedza obiektywna: ewolucyjna teoria epistemologiczna*. Przeł. A. Chmielewski. Warszawa 1992.
- Pospizyl K.: *Narcyzm*. Warszawa 1995.
- Postman N.: *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Przeł. A. Tanalska-Dułęba. Warszawa 1995.
- Półturzycki J.: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń 1997.
- Prawda M.: *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości (O koncepcji badań biograficznych Fritza Schütze)*. [W:] „*Studia Socjologiczne*” 1989 Nr 4.
- Przybyła-Piwko E.: *System wartości studentów Politechniki Warszawskiej*. [W:] Z. Krawczyk, I. Pańków (red.): *Studenci w świetle ...*, op. cit.
- Przybyłowska I., Kistelski K.: *Czynniki wpływające na nastawienia wobec studiowania w świetle wyników badań nad studentami Uniwersytetu Łódzkiego*. [W:] „*Przegląd Socjologiczny*” ..., op. cit.
- Pufal-Struzik I.: *Preferencje wobec wartości na tle wybranych cech osobowości studentów*. [W:] „*Dydaktyka Szkoły Wyższej*” 1990 Nr 1.
- Puślecki W.: *Kształcenie wyzwalające - zarys koncepcji*. [W:] H. Kwiatkowska i Z. Kwieciński (red.): *Demokracja a oświata ...*, op. cit.
- Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL*. Warszawa - Kraków 1989.
- Ratajczak Z.: *Koniec epoki mistrzów?* [W:] „*Forum Akademickie*” 1996 Nr 10.
- Ratajczak Z.: *Między pokusą obiektywizmu a pułapką rygorystyki metodologicznego, czyli o problemach etycznych w psychologii*. [W:] „*Nowiny Psychologiczne*” 1993 Nr 1.
- Reisman E.: *Samotny tłum*. Warszawa 1971.
- Reutt M.: *Krytyka i dialog*. [W:] J. Goćkowski i S. Marmuszewski (red.): *Nauka. Tożsamość i tradycja*. Kraków 1995.
- Reutt M.: *Pytanie - nauczanie problemowe - dialog*. [W:] J. Rutkowiak (red.): *Pytanie dialog ...*, op. cit.
- Reykowski J.: *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość*. [W:] T. Tomaszewski (red.): *Psychologia*. Warszawa 1978.

- Reykowski J.: *Teoria motywacji a zarządzanie*. Warszawa 1979.
- Rickert H.: *Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft*. Tübingen 1910.
- Rodziewicz E.: *Od pedagogiki ku pedagogii*. [W:] E. Rodziewicz i M. Szczep-ska-Pustkowska (red.): *Od pedagogiki ku pedagogii*. Toruń 1993.
- Rogers C.: *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*. Wrocław 1991.
- Rokeach M.: *The nature of human values*. New York 1973.
- Rosenberg M.: *Wiara w człowieka i ideologia polityczna*. [W:] *Kształtowanie postaw jako funkcja grup odniesienia*. Warszawa 1962.
- Rougemont D. de: *Udział diabła*. Przeł. A. Frybes. Warszawa 1992.
- Rousseau J.J.: *Umowa społeczna*. Przeł. A. Peretiałowicz. Łódź 1948.
- Rubinsztejn S.L.: *Problemy obscej psychologii*. Moskwa: Pedagogika 1973.
- Rumiński A.: *Kandydaci na nauczycieli i ich wartości życiowe*. [W:] „*Ruch Pedagogiczny*” 1992 Nr 1-2.
- Russel B.: *Mądrość Zachodu*. Przeł. W. Jacórzyński i M. Wichrowski. War-szawa 1995.
- Rutkowiak J.: *Czy jest możliwe kształcenie nauczycieli do dialogu przez dialog?* [W:] J. Rutkowiak (red.): *Pytanie ...*, op. cit.
- Rutkowiak J.: *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategoriałne*. Ibidem.
- Rutkowiak J.: *Stosowanie teorii pedagogicznej w praktyce a dialog edukacyjny*. [W:] „*Kwartalnik Pedagogiczny*” 1982 Nr 2.
- Rutkowiak J.: *Teoria pedagogiczna w praktyce a dialog edukacyjny*. [W:] „*Kwartalnik Pedagogiczny*” 1986 Nr 1.
- Rutkowiak J.: *Wprowadzenie*. [W:] J. Rutkowiak (red.): *Odmiany myślenia o edukacji*. Warszawa 1995.
- Rykaczewski E.: *Słownik języka polskiego. Podług Lindego i innych nowych źródeł wypracowany przez E. Rykaczewskiego*. Berlin. Sine Anno.
- Sartre J.P.: *Absolutna wolność bytu ludzkiego. Wolność i odpowiedzialność*. [W:] L. Kołakowski, K. Pomian (wybór): *Filozofia egzystencjalna. Wybrane teksty z historii filozofii*. Warszawa 1965.
- Scheler M.: *Rozwiązania dotyczące fenomenologii i metafizyki wolności*. Przeł. A. W. [W:] „*Znak*” 1963 Nr (11) 113.
- Scheler M.: *Istota i formy sympatii*. Tłum. A. Węgrzecki. Warszawa 1980.
- Scheler M.: *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*. Przeł. S. Czer-niak, A. Węgrzecki. Warszawa 1987.
- Scheler M.: *Rola miłości w odśłanianiu wartości*. Tłum. A. W. [W:] „*Znak*” 1974 Nr (3) 237.

- Schopenhauer A.: *Aforyzmy o mądrości życia*. Przeł. A. Garewicz. Warszawa 1974.
- Schön D.A.: *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey - Bass San Francisco 1987.
- Schrader W.H.: *J.G. Fichte a myślenie postmodernistyczne*. Jean-Francois Lyotard. Tłum. A. Poręba. [W:] M.J. Siemek (red.): *Filozofia transcendentalna a dialektyka*. Warszawa 1994.
- Schulz R.: *Elementy pedagogiczne obrazu wychowania*. [W:] „Edukacja” 1990 Nr 1.
- Schulz R.: *Od pedagogiki ogólnej do antropologii pedagogicznej*. [W:] „Kultura i Edukacja” 1992 Nr 1.
- Schulz R.: *Refleksje o pedagogice współczesnej. Wielorakość myślenia o wychowaniu*. [W:] M. Pecherski (red.): *Ciągłość i zmiana w systemie edukacji Polski Ludowej*. Warszawa 1985.
- Schulz R.: *Szkoła jako organizacja*. Toruń 1993.
- Seneka L.A.: *Mysli*. Przeł. S. Stabryła. Kraków 1987.
- Siemianowski A.: *Człowiek a świat wartości*. Gniezno 1993.
- Sillamy N.: *Słownik psychologii*. Tłum. K. Jarosz. Warszawa 1994.
- Simon S.B., Hawley R.C., Britton D.D.: *Krystalizacja wartości. Ćwiczenia dla rozwoju osobowego*. Tłum. P. Kwieciński. Toruń - Poznań 1992.
- Skarga B.: *Mistrz i mag*. [W:] B. Skarga: *Przeszłość i interpretacje. Z warsztatu historyka filozofii*. Warszawa 1987.
- Skinner B.T.: *Poza wolnością i godnością*. Przełożył W. Szelenberger. Warszawa 1978.
- Słownik języka polskiego*. T.I-III. Warszawa 1992.
- Smolińska-Theiss B.: *Badanie przez działanie w pedagogice społecznej*. [W:] „Kultura i Społeczeństwo” 1990 Nr 1.
- Socha W.: *Preferencje wartości moralnych młodzieży akademickiej*. [W:] „Życie Szkoły Wyższej” 1988 Nr 9.
- Sorman G.: *Prawdziwi myśliciele naszych czasów*. Przeł. M. Miszalski. Warszawa 1993.
- Spendel Z.: *Kulturowe funkcje psychologii podmiotowości*. [W:] Z. Ratajczak (red.): *Podmiotowość człowieka. Szanse rozwoju i zagrożenia*. Katowice 1992.
- Spinoza B. de: *Etyka*. Przeł. I. Myślicki. Warszawa 1954.
- Starczewska K.: *Wzory miłości w kulturze Zachodu*. Warszawa 1975.
- Stróżewski W.: *O stawaniu się człowiekiem (Kilka myśli niedokończonych)*. [W:] F. Adamski (red.): *Człowiek - Wychowanie ...*, op. cit.

- Stróżewski W.: *Transcendentalia i wartości*. [W:] Tenże (red.): *Istnienie i wartość*. Kraków 1981.
- Stróżewski W.: *W kręgu wartości*. Kraków 1992.
- Suchmiel J.: *Koncepcja wykładu akademickiego w dwudziestoleciu międzywojennym w Polsce*. [W:] J. Bińczyńska (red.): *Pedagogika szkoły wyższej. Przeszłość i współczesność*. Katowice 1985.
- Suchodolski B.: *Badanie a nauczanie*. [W:] „*Nauka Polska*” 1936, T.3.
- Suchodolski B.: *Przedmowa*. [W:] Tenże (red.): *Problemy współczesnego człowieka w filozofii - wartość - wolność - odpowiedzialność*. Wrocław 1971.
- Suchodolski B.: *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa 1990.
- Suchodolski B.: *Wychowanie moralno-społeczne*. Warszawa 1947.
- Sulek A.: *Wartości życiowe dwóch pokoleń*. [W:] „*Kultura i Społeczeństwo*” 1983 Nr 2.
- Szacki J.: *Pojęcie autorytetu*. [W:] „*Nauka*” 1995 Nr 4.
- Szaniawski K.: *Zasada istnienia autorytetu w środowisku naukowym*. [W:] Tenże: *O nauce, rozumowaniu i wartościach*. Pisma wybrane. Warszawa 1994.
- Szczepański J.: *Autorytet w nauce*. [W:] P. Rybicki, J. Goćkowski (red.): *Autorytet w nauce*. Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk 1980.
- Szczepański J.: *Floriana Znanieckiego koncepcja ludzi mądrych a dobrych*. [W:] J. Brzeziński i L. Witkowski (red.): *Edukacja wobec ...*, op. cit.
- Szczepański J., (a): *O indywidualności*. Warszawa 1988.
- Szczepański J.: *Polska wobec wyzwań przyszłości*. Warszawa 1989.
- Szczepański J., (b): *Sprawy ludzkie*. Warszawa 1988.
- Szczepański P.: *Etyka dyskursu - między formalizmem a historyzmem*. [W:] L. Witkowski (red.): *Dyskursy rozumu - między przemocą a emancypacją*. Toruń 1990.
- Szewczuk W.: *Słownik psychologiczny*. Warszawa 1985.
- Szkudlarek T.: *Post-socjalistyczna edukacja a filozofia postmodernizmu*. [W:] „*Kwartalnik Pedagogiczny*” 1993 Nr 1.
- Szkudlarek T.: *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*. [W:] Z. Kwieciński (red.): *Socjologia wychowania ...*, op. cit.
- Szkudlarek T., Śliwerski B.: *Wyzwania pedagogii krytycznej i antypedagogiki*. Kraków 1991.
- Szlosek F.: *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*. Radom 1995.
- Szmidt J.K.: *Odpowiedzialność za przebieg i rezultaty procesu uczenia się w szkole wyższej - próba opisu problemu i innowacji*. [W:] K. Olbrycht (red.): *Odpowiedzialność pedagoga ...*, op. cit.

Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne. Zebrali i wstępem opatrzyli Z. Krasnodębski, K. Nellen. Przeł. Z. Krasnodębski, D. Lachowska, M. Łukasiewicz, S. Nowotny, T. Szawiel, A. Zinserling, J. Zychowicz. Warszawa 1993.

Tatarkiewicz W.: *O szczęściu.* Warszawa 1985.

Tatarkiewicz W.: *Zapiski do autobiografii.* [W:] *Kwartalnik Historii Nauki i Techniki* 1976 Nr 2.

Taylor Ch.: *Humanizm i nowoczesna tożsamość.* [W:] K. Michalski (red.): *Człowiek w nauce współczesnej. Rozmowy w Castelgandolfo.* Paris 1988.

Tchorzewski A.: *Funkcje edukacyjne rodziny.* Bydgoszcz 1990.

Tchorzewski A. (red.): *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce.* Bydgoszcz 1993.

Tchorzewski A. (red.): *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli.* Bydgoszcz 1994.

Tchorzewski A.: *Świadomość zawodowa a niektóre przejawy aktywności studentów.* Bydgoszcz 1985.

Tchorzewski A. (red.): *Wychowanie w kontekście teoretycznym.* Bydgoszcz 1993.

Thorndike E.L.: *Uczenie się ludzi.* Tłum. S. Mika. Warszawa 1990.

Tischner J.: *Bezdroża spotkań.* [W:] „*Analecta Cracoviensa*” T.XII., 1980.

Tischner J.: *Etyka wartości i nadziei.* [W:] D. Hildebrand, J.A. Kłoczkowski, J. Paściak, J. Tischner: *Wobec wartości...*, op. cit.

Tischner J.: *Jak żyć z ...* . Wrocław 1994.

Tischner J.: *Myslenie według wartości.* Kraków 1993.

Tischner J.: *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1964-1975.* Kraków 1992.

Tischner J.: *Wybrane problemy filozofii człowieka.* Kraków 1985.

Tomaszewski T.: *Ślady i wzorce.* Warszawa 1984.

Treadgold D.W.: *Wolność. Zarys historii.* Przekł. A. i J. Soczyńscy. Warszawa 1996.

Trempała E. (red.): *Edukacja równoległa.* Bydgoszcz 1990.

Trempała J.: *Rozumowanie moralne i odporność na pokusę oszustwa.* Bydgoszcz 1993.

Tymowski J.: *Ty i twoi studenci - wskazówki dla młodych nauczycieli akademickich.* [W:] „*Dydaktyka Szkoły Wyższej*” 1982 Nr 1.

Tyszkowa M. (red.): *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne.* Warszawa 1988.

- UNESCO: *Problemy świata do roku 2000*. [W:] „*Nauka Polska*” 1989 Nr 4-5.
- Urban S.: *Ocena zajęć dydaktycznych i nauczycieli akademickich przez studentów*. [W:] „*Dydaktyka Szkoły Wyższej*” 1991 Nr 4.
- Waitley D.: *Imperium umysłu*. Przeł. A. Łukasik. Warszawa 1995.
- Warowicki M.: *Uziemnienie polskiej duszy. Rozmowa z Januszem Czapińskim, profesorem Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego i Instytutu Studiów Społecznych*. [W:] „*Nowiny Psychologiczne*” 1993 Nr 1.
- Weber M.: *Szkice z socjologii religii*. Tłum. J. Prokopiuk i H. Wandowski. Warszawa 1984.
- Weil S.: *Mysli*. Przeł. A. Ołędzka-Frybesowa. Warszawa 1985.
- Wenta K.: *Podmiotowość w dydaktyce akademickiej - oczekiwania i zagrożenia*. [W:] „*Pedagogika Szkoły Wyższej*” 1996 Nr 4.
- Węgrzecka M.: *Jak studiująca młodzież rozumie pojęcie moralnej odpowiedzialności?* [W:] K. Olbrycht (red.): *Edukacja aksjologiczna ...*, op. cit.
- Węgrzecki A.: *Scheler*. Warszawa 1975.
- Whorf B.L.: *Język, myśl i rzeczywistość*. Przeł. T. Hołówka. Warszawa 1982.
- Wilska-Duszyńska B.: *Etyczne aspekty stosunku studentów do studiów i uczelni*. [W:] „*Dydaktyka Szkoły Wyższej*” 1991 Nr 3.
- Witkowski L.: *Od pedagogiki do filozofii*. [W:] H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.): *Demokracja a oświata ...*, op. cit.
- Witkowski L.: *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom)*. [W:] J. Rutkowiak (red.): *Odmiany myślenia ...*, op. cit.
- Witkowski L.: *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*. Toruń 1989.
- Witkowski L.: *Uwagi o funkcjach edukacji*. [W:] „*Kultura i Społeczeństwo*” 1991 Nr 3.
- Wnuk-Lipińska E.: *Dylematy związane z oceną pracy pracowników akademickich*. [W:] E. Wnuk-Lipińska i M. Wójcicka (red.): *Jakość w szkolnictwie ...*, op. cit.
- Wojnar I.: *Bergson*. Warszawa 1985.
- Wojnar I.: *Edukacja kulturalna i wychowanie przez sztukę w koncepcji kształcenia ogólnego*. [W:] B. Suchodolski (red.): *Model wykształconego Polaka*. Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk 1980.
- Wojtyła K.: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin 1994.
- Wołoszyn S.: *Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego*. Warszawa 1992.
- Wyka A.: *Badacz społeczny wobec doświadczenia*. Warszawa 1993.

Wyka A.: *Ku nowym wzorcom badań społecznych w Polsce. Cechy badań jakościowych w ostatnich latach.* [W:] „Kultura i Społeczeństwo” 1990 Nr 1.

Wyka A.: *Model badań przez wspólne doświadczanie, czyli o pewnej wersji empirii „jakościowej”.* [W:] „Kultura i Społeczeństwo” 1985 Nr 2.

Young M.: *Program nauczania dla dwudziestego pierwszego wieku.* Tłum. P. Kwieciński. [W:] Z. Kwieciński (red.): *Socjologia wychowania ...*, op. cit.

Zaczyński P.: *Miejsce doświadczenia pedagogicznego w tworzeniu nauk o wychowaniu.* [W:] „Ruch Pedagogiczny” 1984 Nr 3

Zaczyński P.: *Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii wielostronnego kształcenia.* Warszawa 1990.

Zandecki A.: *Dominacja orientacji prezentystycznej w planach życiowych młodzieży wskaźnikiem niepewności i zagrożeń jej rozwoju.* [W:] K. Przyszczykowski i A. Zandecki (red.): *Edukacja i młodzież ...*, op. cit.

Zandecki A.: *Młodzież studencka we własnej ocenie.* [W:] „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1986 Nr 2.

Zandecki A. (red.): *Studia Edukacyjne.* Poznań 1995.

Zandecki A.: *Struktura motywów wyboru studiów i jej korelaty.* [W:] „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1982 Nr 2.

Zandecki A.: *Wykształcenie jako instrument życia.* [W:] K. Przyszczykowski i A. Zandecki (red.): *Edukacja i młodzież ...*, op. cit.

Zawadzki F.: *Problem odpowiedzialności.* Kraków 1984.

Zbiegień-Maciąg L.: *Świadomość społeczna młodzieży rozpoczynającej studia.* [W:] „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1989 Nr 3.

Znaniński F.: *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości.* Warszawa 1974.

Znaniński F.: *Współczesne narody.* Przeł. Z. Dulczewski. Warszawa 1990.

ANEKS

„Celem życia jest rozkwit osób. Niestety ludzie dziś zdają się bardziej interesować udoskonalaniem rzeczy.”

A. de Mello

ROZWAŻANIA WSTĘPNE

Historia badań jakościowych ma w naukach humanistycznych dość długie i bogate dzieje. W latach dwudziestych i trzydziestych naszego stulecia ustanowiono ich znaczenie w socjologicznych badaniach nad życiem zbiorowości ludzkich i dość szybko podejście jakościowe zaczęto wykorzystywać w innych dziedzinach nauk społecznych, w tym także w edukacji (por. N. Denzin, Y.S. Lincoln 1997, s. 4 i nast.). Warto w tym miejscu zaznaczyć, że wielu zwolenników badań jakościowych twierdzi, że istnieją one tak długo, jak nauki społeczne, czyli że zrodziły się w tym samym czasie, od kiedy datuje się umownie przyjęty początek socjologii, to znaczy - jeżeli za jej twórcę przyjmuje się A. Comte'a - od 1842 roku (por. I. Kawecki 1996, s. 11 i nast.). Również na lata czterdzieste przypada początek osadzonych w nurcie refleksyjnej praktyki *badania w działaniu* - *action research*, skupiając wokół kreowanej w obrębie ruchu metodologii szczytowe zainteresowania w latach sześćdziesiątych i na początku lat siedemdziesiątych XX wieku (por. S. Dylak 1996, s. 35-60).

Zdefiniowanie *badania jakościowego* jest trudne nie tylko dlatego, że jego metoda sama jest przedmiotem badań, ale z tej zwłaszcza przyczyny, iż **proces badawczy stanowi ośrodek dyskusji/dyskursu**. Niemniej przyjmuje się, iż „*Badanie jakościowe to podejście, które cechuje wielość wykorzystywanych metod oraz zaangażowanie interpretacyjne, naturalistyczne traktowanie przedmiotu. Oznacza to, że badacze studiują rzeczy w ich naturalnym otoczeniu starając się nadać sens lub zinterpretować zjawisko w kategoriach znaczeń, jakie nadają im ludzie* {podkr. - U.O.}. Badanie jakościowe opiera się na przemyślnym wykorzystaniu i zebraniu różnorodnych materiałów empirycznych (studium przypadku, doświadczenie osobiste, samoobserwacja, biografie, wywiad, obserwacja, materiały historyczne, interakcyjne i wizualne), które przedstawiają życie jednostek, trudne momenty i znaczenia pojawiające się w jego toku. Stąd badacze posługujący się badaniem jakościowym rozwijają szereg wzajemnie powiązanych metod w nadziei uzyskania dzięki temu lepszemu obrazu badanego problemu” (N. Denzin, Y.S. Lincoln 1997, s. 6).

Badania jakościowe należy zaliczyć do bardzo absorbujących i trudnych podejść metodologicznych. Nieodzowna jest osobie przeprowadzającej badanie komunikatywność i subtelność zachowań, a relację badawczą powinna cechować otwartość, szczerowość, spontaniczność, skoncentrowanie się na celu określonych sekwencji procesu badawczego. Ponadto proces ten nie może/nie powinien w żadnym razie nużyć/męczyć/zniechęcać uczestników badań, co *per se* obliguje osobę przeprowadzającą badanie do „stanu szczególnej gotowości metodologicznej”, do wnikliwego śledzenia toku wszelkich przedsięwzięć epistemologiczno-eksploracyjnych.

Najbardziej intensywne twórcze prace w badaniu jakościowym pojawia się nie tyle w okresie przygotowawczym do badań, ile już *stricte* w toku przebiegu badań oraz w czasie przygotowania ich pisemnego opracowywania - interpretacji, która to wraz z badaniami przechodzi stadia autorefleksji, nie dystansując się wszakże od samego procesu badawczego. Inaczej mówiąc, *„Badanie jakościowe jest nieustannie twórcze i nieustanną interpretacją* {podkr. - U.O.}. *Badacz nie opuszcza pola badań z górą materiałów empirycznych, które później z łatwością opisuje. Interpretacje jakościowe są konstruowane* {podkr. - U.O.}. *Badacz w pierwszej kolejności tworzy tekst źródłowy, na który składają się zapiski i dokumenty z pola badań terenowych (...). Piszący jako interpretator porusza się między tekstem ostatecznym, do publikacji, a roboczym tekstem z badań, czyli notatkami i objaśnieniami opartymi na tekście źródłowym, a ten ostatni jest następnie przetwarzany w roboczy dokument interpretacyjny, obejmujący wstępne próby piszącego nadania sensu temu, czego się dowiedział. W końcu autor tworzy tekst końcowy, udostępniany czytelnikom. Ostateczna opowieść z pola badawczego może przybrać różne formy: autobiograficzną, realistyczną, impresjonistyczną, krytyczną, formalną, literacką, analityczną, teorii ugruntowanej i tym podobne (...)*” (N. Denzin, Y.S. Lincoln 1997, s. 34-35).

1. PROCEDURA I METODYKA ZASTOSOWANYCH BADAŃ JAKOŚCIOWYCH

KONCEPCJA BADAŃ

BADANIE AKTYWIZUJĄCE PRZEZ EDUKACJĘ *ACTION EDUCATION RESEARCH*

PIERWSZA FAZA - LATA 1985/86 - 1989/90

CYKLICZNOŚĆ BADAŃ:

Jeden rok akademicki = jeden cykl badań

PRZEDMIOT BADAŃ:

- doświadczanie wartości samego siebie w toku studiowania;
- autorytet jako wartość edukacyjna;
- mądrość jako wartość edukacyjna.

DRUGA FAZA BADAŃ - LATA 1990/91 - 1995/96

Uwaga: w tej fazie wystąpiła jednoroczna przerwa z przyczyn losowych, przypadająca na rok 1993/94.

CYKLICZNOŚĆ BADAŃ:

Jeden rok akademicki = jeden cykl badań

PRZEDMIOT BADAŃ:

jak wyżej, plus:

- etyczne aspekty procesu studiowania;
- wolność jako wartość edukacyjna;
- odpowiedzialność jako wartość edukacyjna.

ZASTOSOWANE METODY I TECHNIKI BADAŃ

PIERWSZY ETAP BADAŃ:

METODA:

Autobiodyktum edukacyjne - edukacyjne *curriculum vitae*

TECHNIKI:

- indywidualizowany wywiad refleksyjny;
- heterogeniczna ankieta ukierunkowana tematycznie.

ETAP DRUGI BADAŃ:

METODA:

Grupowy dialog eksploracyjny amplifikowany (wywiad otwarty pogłębiony):

- dyskusją panelową - *panel discussion*;
- sesjami odroczonego wartościowania - *brainstorming*;
- metaplanem.

Uwaga: W obu etapach postępowania badawczego istotną rolę pełniła *obserwacja uczestnicząca przez wspólne doświadczanie*.

2. KOMENTARZ DO ZASTOSOWANYCH METOD I TECHNIK BADAWCZYCH

Będące przedmiotem niniejszej rozprawy postępowanie badawcze brało swój początek od indywidualnych sposobów postrzegania i ewaluowania przez studentów określonych elementów antroposfery aksjologicznej w ich naturalnym środowisku edukacyjnym szkoły wyższej.

W pierwszym etapie badań gromadzono materiały badawcze za pośrednictwem **indywidualizowanego wywiadu refleksyjnego** oraz **heterogenicznej ankiety ukierunkowanej tematycznie**. Obie techniki scharakteryzowałam w pierwszym rozdziale pracy w sekwencji zatytułowanej „*Metody i techniki badań*”.

W aneksie natomiast poświęcę więcej miejsca drugiemu etapowi badań, omawiając bliżej zastosowany w nim **grupowy dialog eksploracyjny amplifikowany dyskusją panelową - *panel discussion***, **sesjami odroczonego wartościowania - *brainstorming*** i **metaplanem**.

Dyskusja panelowa - *panel discussion*, wspomagała rozwiązywanie problematyki badawczej poprzez poddawanie pod publiczną dyskusję kolejno wartości edukacyjnych będących przedmiotem badań, jak również zagadnień wynikających/towarzyszących, to znaczy mniej lub bardziej bezpośrednio sytuujących się w kontekście problemowym podjętych badań. Na przykład przedmiotem jednej z dyskusji panelowej była rozważana kwestia aksjologiczna, którą ujęto jako problem: „*Mieć*”/„*Posiadać*” czy „*Być*”/„*Istnieć*”.

Organizując dyskusję panelową, zachowywano ogólnie przyjęte wymogi stawiane tego typu dialogowi. Przed przystąpieniem do dyskusji panelowej wyłoniono dwa gremia: pierwsze - dyskutujące, składające się z kilku „specjalistów” - w znaczeniu specjalnie dobranych uczestników badań, którzy pod kierunkiem osoby prowadzącej badania, wcześniej przygotowywali się do dyskusji z różnych alternatywnych źródeł i z tej racji stawiali się *sui generis* „ekspertami - specjalistami”, prezentującymi ze sobą właściwym znawstwem drugiemu gremium - audytorium - podejmowany problem na określony temat w celu wzbudzenia zainteresowania poruszaną problematyką, w tym przedstawienia różnych aspektów, odmiennych stanowisk wobec rozważanych kwestii.

W drugiej części dyskusji panelowej, tj. po zaprezentowaniu i podsumowaniu przez przewodniczącego (lidera) panelu poglądów i stanowisk gremium dyskutującego, przystępowano do pytań stawianych przez członków audytorium, a następnie do dyskusji plenarnej i do podsumowania dokonywanego przez osobę prowadzącą panel.

W toku badań dyskusja panelowa miała następujący przebieg (por. S. Palka 1978, s. 86-95; F. Szlosek 1995, s. 136-137):

1. Ustalenie problematyki (stanowiły ją kolejno omawiane w rozprawie wartości edukacyjne usytuowane w różnym kontekście problemowym).
2. Wybór specjalistów - ekspertów panelu (z dwutygodniowym wyprzedzeniem przeznaczonym na przygotowanie się do panelu).
3. Wprowadzenie do dyskusji przez osobę prowadzącą badanie.
4. Prezentacja stanowisk członków panelu i dyskusja między nimi,
5. Pytania audytorium kierowane do członków panelu.
6. Odpowiedzi na pytania, ewentualne wypowiedzi uzupełniające.
7. Dyskusja plenarna.
8. Podsumowanie dyskusji przez przewodniczącego.

Sesja odroczonego wartościowania - *brainstorming* (znana także pod nazwą burzy mózgow, giełdy pomysłów, metody A.F. Osborna, który to po raz pierwszy zastosował ją w 1939 roku), miała na celu sprzyjać tworzeniu śmiałych, nieskrępowanych twórczych pomysłów wspartych na intensywnej kreacji i wyobraźni. Przedmiotem każdej sesji był jeden problem do rozwiązania przez uczestników, np. „*Uczelnia moich marzeń - wejście w XXI wiek*”. Taka tematyka sesji nawiązywała do wypowiedzi studentów na temat studiowania, a materiały posesyjne wzbogacały nie tylko interpretację wyników badań, lecz przede wszystkim refleksję uczestników procesu badawczego. O wprowadzeniu do badań tej odmiany grupowego dialogu eksploracyjnego zaważyły te względy zwłaszcza, które wskazują na fakt, iż stosowanie sesji odroczonego wartościowania ma szczególne uzasadnienie wówczas, kiedy trzeba rozwiązywać w stosunkowo niedługim czasie problem o zazwyczaj dużym stopniu trudności. Przebieg organizowanych sesji był następujący (por. F. Szlosek 1995, s. 133-136):

1. Wprowadzenie w problematykę sesji - sformułowanie problemu.
2. Swobodne zgłaszanie i rejestracja pomysłów bez ich uzasadniania, komentowania, oceniania.
3. Po przerwie wartościowanie zgłoszonych propozycji w wąskim gronie „ekspertów - specjalistów” (wybranych spośród uczestników badań osób, na przykład tych, które zgłaszały najwięcej pomysłów albo najbardziej śmiałe pomysły w czasie sesji).
4. Wybór przez „ekspertów - specjalistów” pomysłów, które pretendują do rozwiązania diskutowanego problemu.
5. Sesja plenarna wyłaniająca najbardziej wartościowe pomysły i podsumowująca dyskusję.

Wybrane zagadnienia wynikające z badań poddawano dyskusji metodą **metaplanu**, czyli tworzenia w toku problemowego dialogu plakatu o wybranym problemie w grupach kilku-, zwykle pięcioosobowych. Sesja pro-

wadzona metodą metaplanu rozpoczynała się prezentacja głównego problemu, np. „Etycznych aspektów procesu studiowania” (faza pierwsza tworzenia plakatu). Następnie każdy z uczestników sesji wypisywał na uprzednio przygotowanych kartkach (różnego kształtu i koloru w celu ułatwienia systematyki tematycznej zagadnień w poszczególnych fazach tworzenia plakatu) zagadnienia, które - jego zdaniem - powinny być przedmiotem sesji. Według przyjętych kryteriów kartki z napisem zagadnień następnie porządkowano i przystępowano do tworzenia plakatu z podziałem na obszary tematyczne, ujmując problem w aspekcie „JAK JEST?”, „JAK POWINNO BYĆ?”, „DLACZEGO TAK NIE JEST, JAK BYĆ POWINNO?” oraz „WNIOSKI” (por. F. Szlosek 1995, s. 138-145).

3. PRZYKŁADOWA WERSJA GRAFICZNA PLAKATU TWORZONEGO PODCZAS PROBLEMOWEGO DIALOGU

ETYCZNE ASPEKTY
PROCESU STUDIOWANIA

JAKIE SĄ? JAKIE BYĆ POWINNY?

DLACZEGO NIE JEST TAK,
JAK BYĆ POWINNO?

WNIOSKI

4. SPOSOBY GROMADZENIA MATERIAŁÓW BADAWCZYCH

Postępowanie metodyczne w odniesieniu do gromadzenia materiałów badawczych koncentrowało się wokół:

- wypowiedzi ustnych i pisemnych studentów;
- sukcesywnie narastających notatek, zapisków, refleksji osoby prowadzącej badania;
- rezultatów dyskusji wszystkich uczestników procesu badawczego nad interpretacją wyników określonych tematycznie sekwencji badań.
- sukcesywnej („na bieżąco”) systematyzacji - kategoryzacji - klasyfikacji materiałów badawczych;
- **przygotowania rozprawowej wersji interpretacji, obejmującej swym zakresem kilka stadiów, w tym:**
 - *interpretacje przedwstępne* - czyli zapiski i dokumenty na tekście źródłowym badań;
 - *interpretacje wstępne poszczególnych sekwencji badań* - wstępne próby nadania sensu całości zgromadzonego materiału badawczego, sukcesywnie prezentowane uczestnikom badań i **w razie uzasadnionej potrzeby poddawane zabiegom reinterpretacyjnym;**
 - *interpretację właściwą* - przygotowaną do druku w postaci komunikatów z badań i referatów na konferencje, seminaria i sympozja, opracowania artykułów do prac zbiorowych oraz czasopism;
 - *interpretację końcową* - wzbogaconą refleksyjnym podejściem do całości kształtu podjętej problematyki badawczej z konferencji, seminariów, sympozjów, konsultacji naukowych, wykorzystaną do końcowego opracowania w postaci niniejszej rozprawy.

Powyższe wyszczególnienie sposobów gromadzenia materiałów badawczych wskazuje, że dopiero po przejściu przez różne odmiany grupowej eksploracji dialogicznej (dyskusja panelowa, sesja odroczonego wartościowania, metaplan) zgromadzonego materiału źródłowego, pochodzącego z ustnych i pisemnych wypowiedzi studentów w pierwszym etapie badań - i wreszcie materiałów sukcesywnie obrastających w toku badań we wszelkiego rodzaju zapisy odnoszące się do badanych zjawisk - można było przystąpić do systematyzacji/klasyfikacji/kategoryzacji narastającej całości w celu ujęcia jej w ogólniejszą strukturę, co również poddawano „na bieżąco opinii” uczestników badań, aby wreszcie podjąć się inwentyki opracowania końcowej wersji pisemnej interpretacji w celu udostępnienia jej Czytelnikom.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że zgodnie z podejściem jakościowym „*Nie istnieje jedna prawdziwa interpretacja*” (N. Denzin, Y.S. Lincoln 1997,

s. 35). Co więcej, zauważalny jest „pewien szczególny zabieg, polegający na pisaniu tekstu «z różnych pozycji podmiotowych». Łamie to stylistyczne konwencje tekstu naukowego, przeplata wypowiedzi pisane w stylistyce dziennika bądź listu z bezosobowymi protokołami obserwacji, wypowiedzi w pierwszej osobie liczby pojedynczej („ja” - „badacz”) z wypowiedziami w pierwszej osobie liczby mnogiej („my” - „ludzie tutaj”) formułowanymi w imieniu badanej społeczności, z którą badacz się identyfikuje; wreszcie wypowiedzi o charakterze autorefleksji („ja” - „człowiek postawiony w niewygodnej sytuacji badacza, oszust udający członka grupy”) z wypowiedziami „zbiorowego podmiotu” nauki („my - badacze społeczni”). (...) *W sumie rzecz sprowadza się zatem do kwestii autorefleksji badacza uwikłanego w złożone identyfikacje, ta zaś - do problemu stylu narracji stanowiącej ramę dyskursu naukowego, do estetyki kryjącej w sobie etykę relacji społecznych* {podkr. - U. O.}. Te ostatnie bowiem podlegają zawsze dyskursywnemu konstruowaniu, są pisane przez określone języki ustalające granice tego, co może i co nie może być wypowiedziane. Język opisu naukowego jest niezwykle potężnym czynnikiem takiego kształtowania społecznego świata” (T. Szkudlarek 1997, s. 178).

Natomiast sposoby pojmowania kategorii trafności w badaniach jakościowych w krytycznej autorefleksji badacza przedstawiają się następująco: „Za kwestię o podstawowej istotności uznaje się *descriptive validity* {podkr. - U.O.}. Przy wszelkich zarzutach dotyczących subiektywności postrzegania i obciążenia języka opisu sądami wartościującymi, konieczne jest intersubiektywne sprawdzanie rzetelności relacji badawczych. Spełnienie tego warunku wymaga bliskiej współpracy grupy osób badających te same lub zbliżone zjawiska. Po drugie, ocenie winna podlegać trafność relacji badawczej w stosunku do opinii i poglądów osób badanych - *trafność interpretacyjna - interpretative validity* {podkr. - U.O.}. To kryterium także ma charakter intersubiektywny, z tym, że podstawowe znaczenie ma tu konfrontacja relacji nie ze społecznością badaczy, a z reprezentacją osób badanych. Dalej, badania winny spełniać kryterium *trafności teoretycznej (theoretical validity)* {podkr. - U.O.}. Dotyczy ono kategorii pojęciowych „nakładanych” przez badacza na opis sytuacji społecznych. Charakteryzują się one większym stopniem abstrakcji oraz większą (w założeniach) mocą wyjaśniającą niż kategorie stosowane do opisu sytuacji przez społeczność osób badanych. Trafność teoretyczna oceniana jest pod względem dwóch aspektów: *trafności pojęć (construct validity)* {podkr. - U.O.} oraz *trafności relacji wyjaśniania budowanych z wykorzystaniem tych pojęć (internal albo causal validity)* {podkr. - U.O.}. Kolejne kryterium to kryterium *trafności uogólnień (generalizability)* {podkr. - U.O.}, którego znaczenie w badaniach jakościowych odbiega od tego, które zostało wypracowane w badaniach ilościowych. Mówiąc krótko, nie wiąże

się ono z kwestią reprezentatywności próby - w tego rodzaju badaniach próby zwykle nie są reprezentatywne, co więcej, czasami właśnie ich wyjątkowość stanowi podstawę zainteresowania się nimi badaczy. W tej kwestii wyróżnia się **trafność wewnętrzną** {podkr. - U.O.} (prawomocność uogólnień na nie badanych członkach grupy) oraz **trafność zewnętrzną** {podkr. - U.O.} - która nie tyle określa możliwość uogólnienia danych na inne grupy, co możliwość przewidywania na ich podstawie, pod jakimi względami zaobserwowane zjawiska przebiegać będą i n a c z e j w odmiennych warunkach i w innych zbiorowościach. Jak pisze Maxwell, w badaniach jakościowych trafność wewnętrzna ma większe znaczenie niż trafność zewnętrzna. Kolejne i ostatnie z wyodrębnionych przez Maxwella kryteriów to trafność **wartościowań** (*ev al u a - t i v e a l b o c r i t i c a l v a l i d i t y*) {podkr. - U.O.}, dotycząca sądów oceniających obserwowanego zjawiska. Pojawia się ono, jak pisze autor, także w badaniach ilościowych (T. Szkudlarek 1997, s. 175-176). Wymienione tu kryteria - zdaniem autora ich systematyzacji - nie „pojawiają się równocześnie”, nie „wszystkim przypisuje się taką samą wagę”, jako że „Jest to raczej rekonstrukcja możliwych (niekoniecznie jednak «obowiązujących») sposobów trafności w badaniach jakościowych” (Ibidem, s. 175).

UWAGI KOŃCOWE

Warto jeszcze na zakończenie aneksu dodać, że oprócz omówionych powyżej odmian grupowego dialogu eksploracyjnego, w badaniach jakościowych mają zastosowanie także inne jego wersje, które to poddałam już wstępnym próbom, ale nie przetestowałam ich na tyle wystarczająco, aby włączyć je do niniejszej pracy. Pozwolę sobie więc w tym miejscu tylko je wymienić: **studium przypadku - incident method** (por. R. Pachociński 1997, s. 50-53), **metoda sytuacyjna - case method**, **studium inscenizacji - role playing**, **dyskusja okrągłego stołu**.

Pragnę jeszcze w tym miejscu podkreślić, że całokształt przedsięwzięć związanych z przeprowadzeniem badań jakościowych według przyjętej i opisanej w niniejszej rozprawie procedury nie miał na celu kreowania przekonania o absolutyzacji podejścia jakościowego do badań edukacyjnych. Przebyty okres epistemologiczno-eksploracyjny można jednak - jak mam - uznać za podstawę do dostrzegania pozytywnej roli podejścia jakościowego we współczesnej edukacji akademickiej, mając jednakże zawsze na uwadze i przestrzegając „**strategię triangulacji, to jest łączenie kilku metod, nawzajem się dopełniających, a pierwszą zasadą stosowania podejścia do metod jakościowych jawi się znajomość metodologii pozytywistycznej oraz założeń i podręcznika każdej z jej metod, jeśli decydu-**

jemy się na jej zastosowanie w obrębie owej triangulacji” (Z. Kwieciński 1997 (b), s. 3 - podkr. U.O.).

Reasumując trzeba jeszcze wskazać na znaczące - w moim przekonaniu - aspekty, które uwyrażniały się w toku realizacji zaprezentowanych w niniejszej rozprawie przedsięwzięć epistemologiczno-eksploracyjnych, a mianowicie takich zwłaszcza, jak:

- **integracja** nauki/teorii i praktyki/dydaktyki;
- **podmiotowość** relacji uczestników badań bez wyraźnego podziału na badacza - badanych, sprzyjanie dzięki temu humanizacji i personalizacji w komunikowaniu się;
- **kreatywność** uczestnictwa w badaniach poprzez wyzwalamie projektowania nowych oryginalnych rozwiązań i bez narzędzi dominacji/władzy (w postaci gotowej baterii wystandaryzowanych pytań kwestionariuszowych), a zwłaszcza w toku różnych odmian grupowego dialogu eksploracyjnego amplifikowanego, któremu przewodzi idea wspólnego uprzystępniania/dzielenia się wiedzą, a nie zamiar rywalizacji w związku z osiągnięciem/nabywaniem jej;
- **motywowanie** do autentycznego zainteresowania inwestowaniem we własny rozwój poprzez intensyfikowanie uczenia się/studiowania (a nie tylko realizowania programu studiów/badań), w celu osiągnięcia kompetencji w zakresie optymalnego rozwiązywania własnych problemów, ale także zarazem tych o szerszym znaczeniu;
- **stymulowanie** do projektowania pozytywnych wizji przyszłości oraz do podejmowania autorskich prób ich urzeczywistniania, w tym wszystkim zwłaszcza doświadczania wartości samego siebie, a dzięki temu osiągnięcia zdolności do doświadczania innych wartości nieprzeniknionej bogactwa *universum* antroposfery aksjologicznej.

DOŚWIADCZANIE WARTOŚCI EDUKACYJNYCH W SZKOLE WYŻSZEJ

Streszczenie

Edukacja akademicka postrzegana przez pryzmat doświadczania wartości edukacyjnych przez podmioty uczestniczące w procesie kształcenia i wychowania w szkole wyższej jest bez wątpienia przedsięwzięciem trudnym, zwłaszcza w aspekcie intensywnych przemian narastającego „czasu przełomu” i transformacji, który skłania do podejmowania „swoistych pedagogice” modeli badań przyczyniających się do tworzenia nowej wiedzy w nowych warunkach i dla nowo rodzących się potrzeb.

Rozprawa powstała na bazie badań jakościowych przeprowadzonych przez autorkę w Akademii Techniczno-Rolniczej w Bydgoszczy w latach 1985/86 – 1995/96. Podejście badawcze realizowane było w konwencji hermeneutyczno-fenomenologicznej i zaowocowało wypracowaniem strategii badawczej, określonej jako *badanie aktywizujące przez edukację – action education research*. Dla potrzeb przyjętej koncepcji badawczej podjęto próbę wypracowania/modyfikowania metodyki badań, obejmującej swym zakresem metodę autobiodictum edukacyjnego (edukacyjne *curriculum vitae*) oraz grupowego dialogu eksploracyjnego amplifikowanego dyskusją panelową - *panel discussion*, sesjami odroczonego wartościowania - *brainstorming* i metaplanem oraz takich technik badawczych, jak indywidualizowany wywiad refleksyjny i heterogeniczna ankieta ukierunkowana tematycznie. Badania miały charakter cykliczny i skupiały się przede wszystkim wokół spotkań badacza z badanymi oraz koncentrowały się na dialogu uczestników eksploracji wspólnie interpretujących sukcesywnie gromadzone wyniki badań i kolegiálně oceniających kolejne fazy będącego jeszcze w toku procesu badawczego.

Główny problem rozprawy dotyczy kwestii **doświadczania wartości edukacyjnych przez młodzież akademicką** rozpoczynającą i kończącą edukację w szkole wyższej. Podejście epistemologiczno-eksploracyjne ujmuje problematykę badawczą atrybutowo i procesuralnie.

Generalizując kwestię, w podjętym przedsięwzięciu badawczym chodziło o poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy studenci lat 1985/86 - 1995/96 są autentycznie zainteresowani problematyką aksjologiczną, jak oni pojmują elementy swojego świata wartości i w jaki sposób oceniają rolę tych atrybutów w swoim życiu oraz czy w toku swej edukacji miewali oni możliwość rzeczywistego spotykania się z nimi, a także czy w związku z tym doświadczali wartości samych siebie, rozwijając i doskonaląc swe uczestnictwo w antroposferze.

Prowadzone badania i rozważania na temat wybranych wartości edukacyjnych (autorytet, wolność i odpowiedzialność, mądrość) umożliwiły określenie kategorii *doświadczenia wartości* i ujęcie jej przede wszystkim ontologicznie, jako nie kończący się dla egzystującego podmiotu otwarty stan/ruch/proces, który trwa/dzieje się – „to on” (z gr.) to co jest. Ponadto wprowadzono i uzasadniono na użytek badań kategorię *wrażliwość aksjologiczna*, opracowano *synergię autorytetu nauczyciela akademickiego*, wyłoniono *poziomy osobowej wrażliwości aksjologicznej* oraz *poziomy osobowej odpowiedzialności*, jak również nieemancypacyjną kategorię *wolności ontologicznej* W BYCIU człowieka, który osiągając pojęciowe bogactwo rzeczywistości, sam interpretuje egzystencję, a więc rozumie swój związek z bytem oraz znajduje sensowne odniesienie swej wolności do świata wartości, który uznaje/przestrzega/urzeczywistnia/współtworzy/wzbogaca, aż do potencjalnego kreowania *ars vitae* włącznie. Poza tym podjęto próbę uporządkowania w zakresie intensji oraz uzupełnienia, w odniesieniu do denotatywności, pojęcia *odpowiedzialność moralna*, a także zaprezentowano podstawy odpowiedzialności w edukacji, czyli *koncepcję pedagogiki jako „mądrość miłości”*.

Badania realizowano w naturalnym środowisku szkoły wyższej, co sprzyjało między innymi postrzeganiu postępowania epistemologiczno-eksploracyjnego przez pryzmat problemu: w jaki sposób nawiązywać do doświadczeń, mając na uwadze zarazem względy praktyczne i naukowe. W rezultacie tego wyłoniło się przekonanie, że *cyrkulacja teorii i praktyki akademickiej przybierała w toku badań postać swoistego teoretycznego „odślania/naświetlania/rozjaśniania” praktycznej rzeczywistości edukacyjnej, która stanowiąc przestrzeń demonstrowania postępów teorii, w zamian udostępniała/używała sensu optyce teoretycznej*. Czyli można orzec, że u podłoża inspirowanej praktyki edukacyjnej - przewodząc jej/przekształcając i usprawniając ją - sytuuje się teoria, weryfikując i zarazem rozwijając oraz doskonaląc się w toku praktycznego działania, jak również implikując splot dalszych uwiarygodniających przedsięwzięć praktycznych i teoretycznych - w zamyśle wszakże nie zawsze sprowadzając się li tylko *sensu stricto* do obszaru zastosowań teorii w praktyce, lecz *in spe* postrzegając kwestię szerzej - jako *explicite* rozwój teorii naukowej.

Realizacja zaprezentowanych w rozprawie przedsięwzięć zdaje się przekonywać, że aksjologiczne badania jakościowe umożliwiają doświadczenie w ich toku tego, czego w tak niezaprzeczalny sposób nie uwyrażniają badania *survey’owe*, to znaczy takich zwłaszcza towarzyszących walorów epistemologiczno-eksploracyjnych, jak: integracja nauki i dydaktyki, teorii i praktyki; podmiotowość relacji uczestników badań bez wyraźnego podziału na badacza - badanych, sprzyjanie dzięki temu humanizacji i personalizacji w komunikowaniu się; kreatywność uczestników badań poprzez wyzwala-

nie projektowania nowych rozwiązań bez narzędzi dominacji/władzy (głównie w postaci gotowej baterii wystandaryzowanych pytań kwestionariuszowych), zwłaszcza w toku różnych odmian grupowego dialogu eksploracyjnego amplifikowanego, któremu przewodzi idea wspólnego uprzystępniania/dzielenia się wiedzą, a nie rywalizacji w związku z osiągnięciem/nabywaniem jej; motywowanie do autentycznego zainteresowania inwestowaniem we własny rozwój poprzez intensyfikowanie uczenia się/studowania (a nie tylko realizowania programu studiów/badań) w celu osiągnięcia kompetencji w zakresie optymalnego rozwiązywania własnych problemów, ale także tych o szerszym zasięgu; stymulowanie do projektowania pozytywnych wizji przyszłości oraz do podejmowania autorskich prób ich urzeczywistniania, w tym zwłaszcza doświadczania wartości samego siebie, a dzięki temu osiągnięcia zdolności do doświadczania innych wartości bogatego *universum* antroposfery aksjologicznej.

Z badań wynika, że podejmowanie zagadnień aksjologicznych w edukacji akademickiej jest nie tylko uzasadnioną potrzebą, ale wręcz koniecznością, aby ważne dla istnienia ludzkości elementy antroposfery aksjologicznej nie ulegały zapomnieniu, aby były właściwie rozumiane, bez zniekształceń, uproszczeń, wypaczeń, przesądów, zaściankowości i błędów logicznych, aby wreszcie nie wydawały się nazbyt oczywiste, anachroniczne, kłopotliwe, a nawet wręcz wstydliwe. W toku badań okazało się bowiem, że przybliżanie sensu wartościom nadawało im aksjologicznego znaczenia, zarazem przyczyniając się do dokładniejszego ich poznawania także z racji odkrywania ich miejsca w wieloskładnikowej antroposferze i odszukiwania przy tym w niej własnego miejsca badanych. Można przeto orzec, że istnieją przesłanki uzasadniające potrzebę konstruowania edukacji proaksjologicznej w szkolnictwie wyższym.



ENCOUNTERING EDUCATIONAL VALUES AT ACADEMIC LEVEL

Summary

Academic education perceived from the point of view of encountering educational values by the subjects participating in the process of education at academic level is without any doubt a difficult undertaking, especially when the problem is analysed from the perspective of intensive changes in the cumulative „breakthrough times”, which leads to creating research models that are „specific to pedagogy”. These models account for acquiring knowledge in the new conditions and for the purposes of the new needs.

The dissertation hereunder has been prepared on the basis of qualitative research carried out by the Author at the University of Technology and Agriculture in Bydgoszcz in the years 1985/86 – 1995/96. The approach was within the hermeneutic-phenomenological framework and resulted in the working out of the research strategy defined as *action education research*. For the needs of the adopted research concept a working out/modification of the research methodology has been attempted that would comprise the method of educational *autobiodictum* (educational *curriculum vitae*) and of *group exploration dialogue amplified by the panel discussion*, postponed evaluation sessions – *brainstorming* and *a meta – plan*, as well as such *research techniques as individualised reflexive interview* and *heterogenic, subject – oriented questionnaire*. The research was cyclical and focused mainly on the meetings of the interviewer and the interviewed also focused on the dialogue among the participants of the exploration who were together interpreting the results of the research being gathered through the time. They also evaluated subsequent stages of the research process in the progress.

The main problem described in this dissertation concerns **encountering educational values by the university students** who start and finish their education at the university. Epistemological and exploitative approach deals with the research method attributively and processively.

Generally speaking, this scientific undertaking focused on finding the answer to the question of whether the students of 1985/86 – 1995/96 are actually interested in the problems of axiology and how they perceive the elements of their values systems and how they evaluate the role of such attributes in their lives and whether during their education they had any opportunity to encounter such attributes, and furthermore, whether they experienced the values of themselves and by this developed and improved their participation in antroposphere.

The research conducted on the selected educational values (authority, freedom, responsibility and wisdom) has allowed to define the category of *values encountering* and to specify this category in terms of ontology as an on-going for the existing subject open state/movement/process which lasts/is in making – „to on” (from Greek) – this what is. Moreover, for the purpose of the research the category of *axiologic sensibility* category has been introduced and justified and the *synergism of the authority of an academic teacher* has been worked out and the *levels of personal axiologic sensibility* and the *levels of personal responsibility* have been specified together with *non-emancipation category of ontological freedom in the BEING* of a human being who by acquiring conceptual richness of the reality, interprets this existence himself and therefore understands his relationship to the being and finds a reasonable relation between his freedom and the system of values which he accepts/respects/realises/creates/enriches to finally create his own *ars vitae*. Also the attempt has been made in the systematisation of the intention and augmentation in respect to denotation, to the concept of *moral responsibility*. Also the essentials of responsibility in education, i.e. *the concept of pedagogy as the „wisdom of love”*, are presented here.

The research was carried out in the natural environment of the university, which enhanced the perception of the epistemological and exploitative conduct from the perspective of the problem of how to relate to the experiences, bearing in mind practical, as well as scientific, mechanisms. As a result, the Author arrived at the conclusion that *the circulation between academic theory and practice throughout the course of the research has been acquiring a specific theoretic „uncovering/exposure/enlightening” of the practical educational reality, which by constituting space for the theory progress demonstration in turn has given sense to the theoretic spectrum*. In other words, it can be stated that the cornerstone of educational practice is the theory which leads/transforms and improves practice. This theory verifies and at the same time it develops and improves itself in the process of practice and also implies the tangle of further practical and theoretical undertakings. Actually, the theory is not always diminished to the sphere of the applications of the theory in practice *sensu stricto* but *in spe* it views the problem from a wider perspective – namely *explicite* as the development of scientific theory.

The realisation of the presented undertaking allows to believe that axiologic qualitative research in process enables to encounter this what is not distinguished while conducting surveys, that is such epistemological and exploitative values as: integration of didactics and science, theory and practice; subjectiveness of the relations among the participants of the research without a clear bottom line between the examiner and the exam-

ined; humanisation and personalisation in the process of communicating; creativeness of the examined participants by allowing for working out the projects for new solutions that would exclude domination/power (mainly as a standardised set of questions), especially during different types of group exploitative and amplified dialogue whose main idea is to share the knowledge rather than competition in acquiring it; motivating to become really interested in investing in one's own development by intensifying the learning process (and not only realising the program) in order to have competence in optimal solving one's own problems, as well as problems in a wider sense; stimulating to project positive views on future plans and to attempt their realisation, with special emphasis on experiencing oneself by which one has the ability to experience other values of the rich *universum* of the axiologic antroposphere.

The results show that undertaking axiologic problems in academic education is not only a justified need, but in fact a necessity, so that the elements of axiologic antroposphere were not forgotten and were properly understood without any distortions, deviations, prejudices and logical errors and finally so that they were not too obvious, anachronic, troublesome or even inhibiting. During the research it turned out that showing the sense of the values carried an axiologic meaning and at the same time enabled to know these values better by means of discovering their place in a multi-level antroposphere and by finding the place for the examined persons themselves. Therefore, it can be stated that there are the prerequisites for justifying the need to construe a pro-axiologic education on the academic level.

P



Biblioteka Główna ATR
w Bydgoszczy

80891

ISSN 0209-0597