

Kazimierz Wenta

Samowychowanie i samouctwo w ponowoczesnym świecie

Chowanna 1, 99-110

2003

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2003	R. XLVI (LIX)	T. 1 (20)	s. 99—110
------------	--	---------------	------------------	--------------	-----------

Kazimierz WENTA

Samowychowanie i samouctwo w ponowoczesnym świecie

Wprowadzenie

Świat ponowoczesny najczęściej jest kojarzony z postmodernizmem, ale także z globalizmem. W pedagogice w obu tych podejściach da się zauważyć wiele niedopowiedzeń, wśród których szczególną rolę może jednak odegrać „technopol zarządzający” edukacją oraz e-edukacją.

Postmodernizm wyodrębniany przez niektórych autorów ze zjawisk cywilizacyjnych, określanych postnowoczesnością (B a u m a n, 1991) występuje wśród innych pojęć jako nazwa złożonego i wielowymiarowego nurtu kulturowego, którego cechą dominującą jest przełomowość, schyłkowość, transgresyjność współczesnej epoki (S z k u d l a r e k, 1993, s. 26—27). Co prawda, pojęcie postmodernizmu pojawiło się po raz pierwszy w latach trzydziestych, w latach pięćdziesiątych zaczęto je stosować w krytyce literackiej, a w siedemdziesiątych i osiemdziesiątych weszło w obszar głównych rozważań estetycznych i filozoficznych (B o y n e, R a t t a n s i, 1990). Rozgłos, jaki nadał postmodernizmowi F. Lyotard w „raporcie o wiedzy” (L y o t a r d, 1989, s. 41), wywodzi się stąd, iż autor dokonał ogólnej charakterystyki współczesności na początku lat osiemdziesiątych, akcentując: zerwanie ciągłości kulturowej, pojawienie się nowych warunków ludzkiej egzystencji oraz nowych warunków myślenia. Zmiana, jaka ujawniła się po drugiej wojnie światowej w klimacie kulturowym Zachodu, wiąże się m.in. z wystąpieniem nowych zjawisk cywilizacyj-

nych, a przede wszystkim z nowym statusem wiedzy wynikającym z eksplozji informacji, także z rosnącego uzależnienia produkcji wiedzy od wymagań rynku i związanego z tym przemieszczenia akcentów z poszukiwania wartości prawdy na rzecz efektywności. Istotą takich rozważań stała się przede wszystkim analiza prawomocności dyskursu „gry językowej” nauki i co za tym idzie — negacji wielkich narracji w obszarach filozoficznych spekulacji i politycznej emancypacji, gdyż nie ma wiary w wyzwolenie przez wiedzę, a zarazem upowszechnia się świadomość, że uprawomocnienie wiedzy może wynikać jedynie z własnej praktyki językowej i komunikacyjnej (tamże).

W postnowoczesnym świecie metafizyczne pojęcia, takie jak: rozum i prawda, tracą swą uniwersalną moc, a ich miejsce zajmuje coraz powszechniejsze „schizofreniczne” odczuwanie fragmentaryczności czasu i przestrzeni, lokalności dyskursów, przypadkowości podmiotu, w myśleniu naukowym mamy do czynienia z odkrywaniem ograniczeń dyskursu naukowego, który wiąże się przede wszystkim z analizą jego języka oraz społecznych i politycznych wyznaczników naukowej gry językowej. Wynika to m.in. z tego, że postmodernizm kwestionuje, a przynajmniej problematyzuje tradycje Oświecenia, wraz z detronizacją Rozumu słabną nadzieje na racjonalny postęp, na możliwość rozumnego kierowania rozwojem społecznym. Dlatego też warto zauważyć, że postmodernizm jeżeli na ogół kwestionuje dorobek epoki modernizmu, osadzonego na fundamencie idei uniwersalnego Rozumu, to akcentuje cząstkowość, parcjalność wiedzy, a treść dyskursów zależy od pozycji zajmowanych przez podmioty w relacjach społecznych. Podmiotowość z kolei i związane z nią praktyki dyskursywne jawią się na płaszczyźnie tezy, że nie ma „uniwersalnej” podmiotowości, nie ma arbitra w sporze między artykułującymi się różnicami, a proces tworzenia podmiotowości oraz praktyki dyskursywne są w nieunikniony sposób związane ze stosunkami władzy (władza w dyskursie postmodernizmu traci swoje suwerenne centrum, jest lokalna, konkretna, parcjalna, uwikłana w praktyczne życie jednostek i grup społecznych). Skoro świat postmodernistyczny pogrążony jest w zewnętrzności, w „wydawaniu się”, w wyglądzie, w niezliczonych kopiach, w półironicznym świecie pozorów (Szkudlarek, 1993, s. 30—31, 33, 34), nawet śni mu się, że jest Ameryką (Ross, red., 1988, s. XII), to czym jest on na gruncie pedagogiki, zwłaszcza w sferach dotyczących samowychowania i samouctwa?

Wybrany obszar dociekań nad samowychowaniem i samouctwem w świecie ponowoczesnym, który jest zarażony zarówno postmodernizmem, jak i globalizmem oraz technopolem, wydaje się interesujący od strony poznawczej, ale również ważny na etapie tworzenia się społeczeństwa informacyjnego — społeczeństwa wiedzy. Wynika to m.in. stąd, że samowychowanie i samouctwo

informacyjne mają w sobie i dla siebie niemały „ładunek” innowacyjności i twórczości, który dałoby się właściwie wykorzystać dla dobra człowieka, ludzkości i nawet ekosystemu, w jakim przychodzi nam żyć na początku XXI wieku.

Samowychowanie ludzi teraźniejszych w warunkach globalnej transformacji

O samowychowaniu mówi się wówczas, gdy mamy do czynienia co najmniej z dwoma czynnikami, jakimi są samowiedza oraz najszerzej rozumiane aspiracje edukacyjne. Odgrywają one szczególną rolę tzw. trampoliny wlotu ku bardziej lub mniej uświadomionym wyżynom sukcesu w określonej dziedzinie życia indywidualnego i społecznego. Uruchamiają zarazem skomplikowany proces wzrostu i rozwoju oraz doskonalenia osoby ludzkiej, który przebiega nie zawsze w najbardziej sprzyjających warunkach zewnętrznych i wewnętrznych, ale na ogół zawsze wyzwala istotne siły wewnętrzne jednostki, będące źródłem wielorakich inicjatyw, hartujących wolę, jak również wiodących ku pracoholizmowi.

Tradycyjnie przez samowychowanie rozumie się samorzutną pracę człowieka nad sobą, aby ukształtować własny pogląd na świat, własne postawy, cechy charakteru i własną osobowość, i to na ogół stosownie do założonych kryteriów, wzorów oraz ideałów. Dlatego też rozwijane w procesie wychowania rodzinnego, szkolnego, środowiskowo-lokalnego motywacje pobudzają ludzi młodych do pracy nad sobą (O k o Ń, 1984, s. 269), a ludzi dorosłych do określonych zmian zachowań, które mogą gwarantować względny rozwój i sukces społeczny oraz zawodowy, aby usytuować się na danym szczeblu stratyfikacji społecznej i korzystać z przysługujących mu dóbr i splendorów widzianych przez innych ludzi. Skoro samowychowanie wśród ludzi dorosłych ma doprowadzić do przyswojenia sobie hierarchii wartości, wypracowania wartościowych poglądów, przekonań i postaw, ukształtowania charakteru moralnego, polegającego na zgodności postępowania, zgodności reakcji woli i reakcji emocjonalnych z przyjętą hierarchią wartości etycznych (M a t u l k a, 1992, s. 147), to chodzi o ukształtowanie stosunku człowieka do poznawanej rzeczywistości i wyrobienie umiejętności skutecznego w niej działania. W istocie w pracy samowychowawczej podstawową i najważniejszą sprawą jest wyrobienie w sobie dyspozycji do poszukiwania i przyjmowania prawdy, kierowania się nią w życiu oraz dyspozycji do czynienia dobra i unikania zła (tamże, s. 149). Warto jednak zauważyć, że osobowość społeczna, o której

pisał F. Znaniecki, jest dynamiczną i historyczną syntezą wszystkich ról społecznych odgrywanych przez człowieka, który uwzględnia bardziej lub mniej poprawnie wykonywane funkcje, wraz z wynikającymi z nich prawami i obowiązkami. Dlatego osobowość społeczna staje się i przejawia w toku całego życia jednostki, gdyż samowychowanie zmierza do osiągnięcia zamierzonego celu, dobierając do tego odpowiednie środki, a jego działalność i ich skuteczność weryfikuje celowość narzucana przez siebie samego i życie wśród ludzi. Wynika to stąd, że zadania nauki o człowieku, kulturze i społeczeństwie na etapie zmian społeczeństwa industrialnego w warunkach ponowoczesnych stają się coraz bardziej problematyczne.

Kryzys jawi się jako immanentna kategoria ponowoczesnego stylu życia, co twierdzą już od lat co najmniej siedemdziesiątych XX wieku zarówno teoretycy kultury, jak i socjologowie, antropolodzy, filozofowie (także pedagodzy), ponieważ mamy do czynienia ze zmianami paradygmatów, przesileniem, przejściem od społeczeństw przemysłowych do poprzemysłowych, ze zmierzchem wielkich narracji oraz ze zmianami świadomości podmiotu i jego stosunku do historii oraz czasu. Trudności w poszukiwaniu jednoznacznego celu samowychowania wynikają również stąd, że człowiek ponowoczesny przestał wierzyć w metaopowieść (De j n e k, 2000). Zdaniem Lyotarda bezpowrotnie przestała istnieć legitymizująca się siłą metanarracja, a człowiek współczesny przestał w nią wierzyć. Trzy wielkie metaopowieści nowoczesności: emancypacja podmiotu, urzeczywistnienie ducha, kapitalizm, są już ideałami przeszłości i nie stanowią napędowej siły terażniejszości (Lyotard, 1997), dlatego też coraz trudniej jest doszukiwać się wzorców samowychowania, zwłaszcza wśród ludzi wykształconych na poziomie średnim i wyższym. Skoro utrata punktu odniesienia staje się nowym mitem współczesnej świadomości, to czy rzeczywiście występują jakieś radykalne cięcia epistemologiczne oddzielające świadomość współczesnego podmiotu od świadomości podmiotu wcześniejszych epok czy mamy do czynienia ze stopniowym przekształcaniem systemu od wewnątrz. Dlatego wydaje się, że chronicznym atrybutem ponowoczesnego stylu życia (także socjalizacji jednostki i nierzadko ponawianych wysiłków samowychowawczych jednostki) jest niespójność, niekonsekwencja postępowania, fragmentaryzacja i epizodyczność rozmaitych sfer aktywności jednostek (Bauman, 1994, s. 7).

Nawiązując do światopoglądu i postaw prospołecznych zwłaszcza młodzieży i ludzi dorosłych, warto zauważyć, iż na ogół niezadowolające są próby odpowiedzi na pytania egzystencjalne: Po co i jak żyć? W świecie ponowoczesnym odpowiedzi na takie pytania stają się coraz trudniejsze, ale jeszcze trudniejsza okazuje się realizacja postaw prospołecznych w życiu codziennym, tym bardziej że mają one związek nie tylko z dobrem, ale także ze złem, pięknem i brzydotą, prawdą i nieprawdą, mądrością i głupotą, radością i cierpieniem, życiem i cierpieniem, zdrowiem i chorobą, tragediami i śmiercią.

Praca i walka, borykanie się z przeciwnościami losu, działanie na rzecz sukcesów, radość z wygranej i triumf zwycięstwa, jak również gorycz przegranej oraz klęska w jej różnych odmianach budują świadomość jednostki oraz uruchamiają zróżnicowane mechanizmy samowychowania. W świecie ponowoczesnym coraz częściej daje o sobie znać i upowszechnia się, przede wszystkim w życiu publicznym, wzór jednostki pozbawionej tożsamości, „zdecentralizowanej”, wieczny obserwator, widz pragnący zachować anonimowość, podchwytujący wszystko, ale pozostający w ukryciu, jako typowy *flâneur*. Czyżby ten typ człowieka — który włóczy się (fr. *flâner* — włóczyć się), przeprowadza próby przygodności znaczenia, prowadzi życie stanowiące wór pełen epizodów, z których żaden nie jest określony, jednoznaczny, nieodwracalny, dla którego życie jest sztuką, który aby tknąć swoją materię fantazji, przechodzi niezłomnie przez próby namiętnej wyobraźni, musi zachować dla siebie wolną przestrzeń „człowieka niezaangażowanego”, zatopionego w tłumie, gdyż musi widzieć, nie będąc widzianym, a niestrudzoną ciekawość widza wczarowuje w tłum jako teatr i wolność spacerowicza jako scenarzysty (B a u m a n, 1993, s. 74 i 77) — nie był przykładem ponowoczesnego samowychowania? Szczególnie w sytuacjach, gdy ma coraz większą możliwość „włóczenia się” po globalnej sieci jak anonimowy obserwator i komentator zróżnicowanych sytuacji i zdarzeń oraz uczesanych i nieuczesanych myśli cudzych.

Samouctwo informacyjne jako droga ku wolności i e-humanizacji

Samouctwo rozumiane jako swoista czynność człowieka ukierunkowana na rzecz samodzielnego uczenia się, zdobywania wiedzy wywodzi się z terminu „samouk”, który jednak ma odmienną hipotekę, aniżeli współcześnie używany angielski termin *self-organised learning* (niezależne uczenie się) (Jeffries, Lewis, Meed, Merritt, 1997, s. 94). Droga do samouctwa prowadzi od samokształcenia i przez samokształcenie (*self-study*), które jako proces pojawia się na podbudowie samorzutnego rozwoju i samowychowania. Dlatego pewne wzory osobowościowe stają się dla przyszłego samouka wartościowe i godne dążeń, a bunt przeciwko autorytetom uznawanym w środowisku i potrzeba potwierdzenia własnych myśli i poglądów wytyczają kierunki samorozwoju. Dążenie do rozwiązania różnych problemów intelektualnych, moralnych i bytowych na ogół wspomaga podjęty wysiłek związany z samouctwem (W a c h o w s k i, 1946, za: U r b a ń c z y k, 1973, s. 456—457), aby samemu stać się uczonym na miarę swoich uzdolnień i możliwości.

W realiach tworzącego się społeczeństwa informacyjnego trudno jednak byłoby się zgodzić z twierdzeniem, że samouctwo jest niższą formą samokształcenia, ponieważ rzekomo polega ono na samorzutnym i samodzielny, lecz jednostronnym przyswajaniu przez podmiot wiadomości bądź ćwiczeniu umiejętności praktycznych (P u ś l e c k i, 1986, s. 286—287). Daje się bowiem zauważyć, że samokształcenie coraz częściej kojarzy się z indywidualną drogą do świadectwa i dyplomu, a samouctwo ma znamiona zajęć bezinteresownych, często nasycone jest pasjami poznawczymi i odkrywczymi.

W społeczeństwie ponowoczesnym wykształcenie wyższe staje się już nie tylko wartością samą w sobie, ale przede wszystkim narzędziem rywalizacji w życiu zawodowym i profesjonalnym, społecznym i personalnym — aby być, aby żyć, aby nie zginąć. Zmierzch idei edukacji adaptacyjnej oraz coraz powszechniejsza akceptacja tych wartości humanistycznych, w których zacierają się różnice między dniem powszechnym i świątecznym, pracą dla „chleba” i pracą twórczą dla przyjemności, tworzą dotąd mało znane i nie przez wszystkich cenione zachowania, w których dominuje obcowanie z nauką, kulturą i przyrodą, oraz wielorakie, chociaż krótkotrwałe kontakty międzyludzkie.

Rozważania nad samouctwem informacyjnym młodych nauczycieli akademickich (W e n t a, 2002) nawiązują do trwających od 1980 roku badań w obszarach pedagogiki szkoły wyższej, w których problematyka pedagogicznego kształcenia i doskonalenia kadry naukowo-dydaktycznej szkół wyższych (W e n t a, 1988, 1992, 1994) wiąże się z samowychowaniem, samokształceniem i samouctwem. Ukazują one zarazem, że rozwój naukowo-dydaktyczny, zwłaszcza młodych nauczycieli akademickich, jest coraz silniej wspomagany technikami informacyjnymi, które konstruują „mosty” łączące tradycję środowiska naukowego i edukację na poziomie wyższym z nowoczesnością w sferach pozyskania, przetwarzania i przekazywania wiedzy oraz jej tworzenia. Dlatego też przemiany zachodzące w szkole wyższej, m.in. związane z wpływami cywilizacji informacyjnej na edukację na poziomie wyższym, uruchamiają co prawda nie zawsze aktualne i czytelne dla kadry naukowo-dydaktycznej i studentów mechanizmy autoedukacyjne. Techniki informacyjne stają się coraz bardziej przyjaznymi i skutecznymi narzędziami pracy intelektualnej, zaznaczają swoją rolę i miejsce w dydaktyce akademickiej, w badaniach i piśmarstwie naukowym oraz w pracach organizacyjno-sprawozdawczych. Coraz wyraźniej daje się zauważyć również wpływ technik informacyjnych na style studiowania dziennego, zaocznego, wieczorowego i tzw. kształcenia na odległość. Ujawnia się także ważna rola administratora sieci lokalnej w strukturze i funkcjonowaniu szkoły wyższej, a samouctwo informacyjne staje się istotnym obszarem aktywizacji i rozwoju nowych form i metod doskonalenia naukowo-dydaktycznego nauczycieli akademickich. Nie można jednak bagatelizować wpływów czynników wewnętrznych, możliwych do analizowania w świetle biografii nauczycieli akademickich. Czynniki te nierzadko mogą

przyspieszać, ale także hamować proces wdrażania samouctwa komputerowego zarówno wśród doświadczonych, jak i początkujących dydaktyków oraz uczonych i osób aspirujących do tego miana (Wenta, 2002).

Ponowoczesna droga od nauczania i studiowania do samokształcenia i samouctwa

Istota nauczania na ogół kryje się pod zewnętrzną powłoką czynności prostych i złożonych ukierunkowanych na przyswojenie określonych wiadomości i umiejętności. W nauczaniu akademickim szafarzem tzw. bodźców edukacyjnych na poziomie wyższym jest program kształcenia i nauczyciel akademicki. Studiowanie z kolei tym się różni od uczenia się, że student, zwłaszcza po zaliczeniu pierwszego roku studiów, znajduje się na wyższym poziomie samowiedzy i abstrakcji konceptualistycznej (Wenta, 2000, s. 9—25), a jego aktywność intelektualna z dominantą myślenia dedukcyjnego jest przede wszystkim skutkiem działania w nim tzw. bodźców aktywizujących.

Droga od nauczania i tzw. odtwórczego studiowania do samokształcenia i samouctwa na przestrzeni nowoczesnych dziejów wiodła najpierw do rewolucji rolniczej, następnie do rewolucji przemysłowej i doprowadziła do rewolucji informatycznej. Ludzkość stanęła zarazem przed ryzykiem wyboru między edukacją nasyconą silnymi zachowaniami autoedukacyjnymi a katastrofą. Wiąże się to przede wszystkim z tworzeniem się w toku ewolucji informatycznej nowego rodzaju ludzkiego kapitału, który wyróżnia się tym, że coraz częściej mamy do czynienia z ludźmi wykształconymi, przygotowanymi do produkcyjnej i usługowej oraz będącej służbą publiczną pracy, korzystającymi z elektronicznej informacji. Dlatego też, jak sądzi A. V. Bowden, surowiec dla rozwoju ludzkiego jest wszędzie, ale sukces może sobie zapewnić ten, kto umie po niego efektywnie sięgnąć i odpowiednio użytkować. Szczególnie jeśli wartością ludzkiego kapitału jest kapitał intelektualny, czyli esencja wszelakiego kapitału i zarazem fundament niezbędny do otwarcia przyszłości. Atrakcją jest również tzw. ciągle odkrywanie kapitału intelektualnego i coraz lepsze zarządzanie nim, co z kolei nakłania do stawiania czoła wzrastającym wymaganiom w zakresie wysokiej jakości kapitału intelektualnego (Bowden, 2000, s. 8—9).

Rozwój dydaktyki w szkole wyższej wiąże się z nowymi technologiami informacyjnymi i możliwymi ich zastosowaniami w procesie kształcenia, co związane jest z cyfrowym przesyłaniem danych wraz z możliwościami zastosowania połączeń światłowodowych oraz z wysublimowanym oprogramo-

waniem interaktywnym, w połączeniu z wykorzystaniem komputerów osobistych, odbiorników telewizyjnych i odtwarzaczy wideo (D e n e k, 2001, s. 37). Czy, a jeśli tak, to w jakim zakresie oraz kiedy nowe możliwości związane z wykorzystaniem technologii informacyjnej w dydaktyce akademickiej zależą od nauczycieli akademickich, ich nastawienia do idei i praktyki samokształcenia i samouctwa wspomaganego technikami komputerowymi? Można sądzić, iż znajdujemy się dopiero na początku drogi, na którą wchodzi nauczyciele akademicy i studenci, aby efektywniej korzystać z elektronicznych usług edukacyjnych (J u s z c z y k, 1999) na poziomie wyższym i zbliżyć się do wyższego poziomu jakości akademickiego kształcenia oraz coraz lepiej przygotowywać studentów do całożyciowej edukacji.

Droga, na którą wchodzi coraz więcej nauczycieli akademickich i studentów, tak bowiem przedstawiają się ich deklaracje w stosunku do społeczeństwa informacyjnego oraz miejsca i roli edukacji na poziomie wyższym, nie może tylko zmierzać do samokształcenia i samouctwa wspomaganego technologią informacyjną. Chodzi także o wzmocnienie roli nauk humanistycznych w kształceniu nauczycieli (C h m i e ł o w s k i, 1998). Wiąże się to z tym, iż kształcenie akademickie zgodnie z jego tradycją jest humanistyczne w tym sensie, że wyposaża w wiedzę mającą istotne znaczenie dla kultury człowieka (K o h l b e r g e r, M a y e r, 1993, s. 55), a pozbawione tych elementów jest kształceniem połówicznym (A d o r n o, 1990). W procesie przekazu wiedzy nauczyciel akademicki nie może się ograniczyć do roli bezstronnego interpretatora konkurujących z sobą teorii naukowych, gdyż w sferze kształtowania osobowości studenta nierzadko bywa zmuszony do bezpośredniej perswazji i formułowania własnych, nie budzących wątpliwości konkluzji. Stąd na drodze do prawdy nauczyciel akademicki w świecie informacyjnym bywa narażony na ustawiczny naukowy wybór spośród bardziej lub mniej wiarygodnych informacji naukowych, aby je wdrożyć do kanonu określonych treści programowych, dlatego staje przed dylematem opierania się zarówno na autorytecie znawstwa, jak i na autorytecie osoby, czyli musi mieć autorytet i być autorytetem (S t r ó ż e w s k i, 1992).

Dostrzegając w edukacji humanistycznej nie tylko określony zasób wiedzy czy okazję do syntezy interdyscyplinarnej, ale także szansę wykroczenia poza dotychczasowe bariery pomiędzy tym, co może, a tym, co nie może być nauczane (C h m i e ł o w s k i, 1998), trzeba opowiedzieć się za tym, że samokształcenie przedmiotowe i samouctwo informacyjne dają nauczycielowi szersze ramy wolności intelektualnej, ale także nakładają go do ustawicznej nawigacji na cel kształcenia oraz wartościowania rzeczy i zjawisk na podstawie właściwych kryteriów moralnych. Dlatego rozważania nad tym, jaką drogę przeszedł człowiek w rozwoju własnego sposobu uczenia się, w relacji do zmian, jakie zachodzą w studiowaniu na etapie coraz bardziej powszechnego stosowania komputerowych narzędzi intelektualnych, ukazują m.in. obszary,

w jakich tzw. technopol (P o s t m a n, 1995) zarządza kulturą i oddziałuje na zmiany w toku studiów. Jeżeli nowe technologie zmieniają strukturę zainteresowań, spraw, o których człowiek myśli, jeżeli zmieniają charakter dotychczasowych symboli, czyli narzędzia myślenia, oraz naturę teraźniejszej społeczności, będącej „areną”, na której rozwija się myśl niezbędna do poznawania i rozumienia świata, to niewątpliwie mamy do czynienia z istotnymi przemianami w kulturze.

W dobie cywilizacji informacyjnej uczenie się człowieka w odbiorze powszechnym jest narzędziem w jego adaptowaniu się do zmian, a w odbiorze elitarnym — narzędziem przekształcania rzeczywistości w kierunku tworzenia świata humanistycznego jako środowiska życia człowieka. Dlatego nie ulega wątpliwości, że odpowiedzialne systemy edukacyjne, także na poziomie wyższym, nie mogą nie dostrzegać zachodzących zmian w sposobach uczenia się i studiowania jako bezpośredniej reakcji na zmiany w formach przekazu kulturowego (K w i a t k o w s k a, 2000, s. 7). Etapy poznawczego kontaktu człowieka ze światem oraz ich dominacja w edukacji szkolnej, w tym także w kształceniu na poziomie wyższym, obejmują trzy formy przekazu kulturowego: kulturę mowy, kulturę pisma i kulturę obrazu. Mowa, jak zauważa J.F. L y o t a r d (1997), jest formą komunikacji w postaci narracji uprawomocniającej się bezpośrednio wypowiedzi, w przeszłości była odbierana przez stosunkowo niewielką grupę uczniów i studentów. Z drugiej strony w relacji do sytuacji edukacyjnej, jaka jawi się na początku XXI wieku, daje się zauważyć, że „im wyżej znajdujemy się w hierarchii społeczeństwa nowoczesnego, tym silniej potrzebujemy kompetencji charakterystycznych dla linearnej kultury pisma. Im niżej, tym bliżej mitycznej bezpośredniości Bycia nie zapośredniczonego przez technologię” (S z k u d l a r e k, 1997, za: B r z e z i ń s k i, K w i e c i ń s k i, red., 2000). Wynika stąd, że pismo bardziej niż mowa generuje rozwój intelektu, a to jest podstawowa powinność szkoły wyższej, ale ma także zdecydowany wpływ na rozwój mentalny społeczeństwa. Kultura pisma ma funkcję emancypującą, co wiąże się z dystansem do tekstu oraz skłania do refleksji i autonomizuje podmiot edukacji, dlatego przede wszystkim należałoby bronić dominacji słowa pisanego nad mową oraz przekazem wizualnym. Operacje poznawcze człowieka ery nowożytnej, tym bardziej nauczyciela szkoły wyższej, były wyznaczone przez logocentryzm, a słowo, zwłaszcza drukowane, stanowiło podstawę myślenia i podstawę poznawczej relacji ze światem. Z kolei w świecie ponowoczesnym, w świecie „życia zmianą” słowo drukowane okazuje się niewystarczającym instrumentem myślenia i poznania, gdyż skazuje procesy poznawcze na powolność (J a n i o n, 1996).

Kultura mowy, kultura pisma i kultura obrazu w zasadzie nie są rozłączne, zwłaszcza kultura pisma i kultura wizualna w toku kształcenia i uczenia się oraz studiowania, gdyż obie te kultury w różnych proporcjach w zależności

od rozwoju cywilizacyjnego danego kraju dość dobrze koegzystują. Nie można nie dostrzegać jednak, że kultura wizualna, zwłaszcza z zastosowaniem technologii informacyjnej, zaczyna coraz bardziej zawłaszczać kulturę pisma i co by o niej nie sądzić, jest to najbardziej rewolucyjne zjawisko w dziejach ludzkości (Kwiatkowska, 2000, s. 12). W obawie przed zniewoleniem niektórych obszarów edukacji akademickiej ze strony technologii informacyjnej, m.in. w następstwie względnej dominacji kultury wizualnej nad kulturą pisma i słowa, czyli zdobywaniem wiedzy bez odczytania, w nauce zachodzi potrzeba przygotowania się nauczycieli, zwłaszcza nauczycieli akademickich, do intencjonalnych zachowań, związanych z realizacją ogólnohumanistycznych celów edukacji na poziomie wyższym. Nasuwa się zatem pytanie, w jakim stopniu naprawdę „nowe technologie zmieniają nasze rozumienie »wiedzy« i »prawdy«, zmieniają głęboko w nas tkwiące nawyki myślowe, którym zawdzięcza swoje poczucie tego, czym jest świat: jako porządek rzeczy jest naturalny, co jest rozsądne, co konieczne, co nieuchronne, a co rzeczywiste” (Postman, 1995, s. 21). Odpowiedź na to pytanie nie jest ani prosta, ani jednoznaczna, szczególnie jeśli mamy do czynienia z tzw. odrealnianiem świata ze strony informacyjnych narzędzi coraz częściej niezbędnych i stosowanych w nauce i edukacji.

O rozwoju osobowości człowieka dorosłego, a taką osobą jest młody nauczyciel akademicki, można mówić przede wszystkim w aspekcie powszechności i wyjątkowości (Galdowa, 1995), ponieważ nie tyle rozwój potrzeb, ile zmiany w sposobach ich zaspokajania oraz indywidualne cechy takich zachowań świadczą o aktywności ludzkiej w biegu życia. Wynika to stąd, że w podstawowym rozumieniu rozwoju zakłada się ciągłość procesu i identity zmian, niezależnie od ich jakościowego charakteru. Chodzi tutaj przede wszystkim o rozwój takich funkcji psychicznych, jak: spostrzeganie, myślenie, pamięć. Dlatego też warto zwrócić uwagę na możliwości i ograniczenia deklarowane w psychologii poznawczej, ponieważ to, o czym podmiot jest przeświadczony, jakiemu sądowi jest skłonny przypisać walor prawdziwości, stanowi istotny element empirycznego podejścia (Jung, 1970, s. 98). Jest to szczególnie ważne, jeżeli chodzi o podejście zmierzające do poszukiwania tzw. faz rozwojowych ludzi ustawicznie studiujących, zwłaszcza usytuowanych na najniższych szczeblach kariery naukowo-dydaktycznej, czyli nastawionych na studiowanie przez całe życie, gdyż proces dojrzewania do samouctwa informacyjnego w warunkach społeczeństwa informacyjnego będzie się ustawicznie rozszerzał i pogłębiał.

W odniesieniu do mocno zróżnicowanych faz rozwojowych człowieka, który ma określone zadatki i jest lub chce być inteligentny, a nawet mądry, zachodzi potrzeba przypomnienia, że psychika jednostki i wzory jej zachowań, także w relacji do technik komputerowych i informacyjnego samouctwa, zależą

od splotu trzech czynników. Pierwszym z nich jest przekaz genetyczny, drugim przekaz socjokulturowy, a trzecim własna aktywność psychiczna (Kozielecki, 1999, s. 118—119). Podejmując próbę wskazywania na to, że tzw. informacyjne samouctwo może odgrywać istotną, służebną rolę we własnym rozwoju, jako obszar pobudzania aktywności psychicznej jednostki, zwłaszcza pracującej dla nauki i dydaktyki akademickiej, należałoby nadmienić, że jednostka jest demiurgiem własnego rozwoju, gdyż nie tylko buduje gmach kultury i instytucje społeczne, ale w bliższej lub dalszej perspektywie sam staje się tzw. instytucją w środowisku naukowym i dydaktycznym, ponieważ podejmuje akty samorozwoju i aktualizacji swoich potencji intelektualnych i moralnych (tamże, s. 119). Samouctwo informacyjne bywa obszarem stosowania coraz doskonalszych narzędzi intelektualnych, które mogą dynamizować ten rozwój, a w określonych przypadkach również pełnić „zastępczą” rolę jako czynnik upraszczający, hamujący lub dający możliwość tzw. przeskoków od obszarów rozwoju umysłu do dominacji uczuć i wartości (Wenta, 2002, s. 85—88).

Słowa Bogdana Suchodolskiego (1987): „Prawdą jest, że albo będzie istniał proces samokształcenia w szerokim samowychowawczym ujęciu, albo nie będzie nic”, mogą stanowić konkluzję dociekań nad samowychowaniem i samouctwem. Wiedza, możliwość jej pozyskiwania, przetwarzania i wykorzystania w życiu jednostki oraz globalizującego się społeczeństwa nadal jest nadzieją oraz siłą sprawczą zmian dla dobra ludzkości, jest prawdą i pięknem ludzkiego umysłu. Dlatego zatroskanie i usilna praca, nie tylko samych humanistów, na rzecz samowychowania i samouctwa w ponowoczesnym świecie jest ważnym i ustawicznym wyzwaniem.

Bibliografia

- Adorno Th., 1990: *Teoria kształcenia połowicznego*. W: *Filozofia współczesna*. Red. Z. Kuderowicz. Warszawa.
- Bauman Z., 1991: *Socjologiczna teoria postmoderny*. W: *Postmodernizm w perspektywie filozoficzno-kulturoznawczej*. Red. A. Zeidler-Janiszewska. Warszawa.
- Bauman Z., 1993: *Przedstawienie na pustyni*. W: *Drobne rysy w ciągłej katastrofie. Obecność Waltera Benjamina w kulturze współczesnej*. Warszawa.
- Bauman Z., 1994: *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa.
- Bowden A.B., 2000: *Wartość edukacji*. W: *Perspektywy szkolnictwa wyższego w XXI wieku. Materiały z konferencji na Zamku Królewskim w Warszawie, 17 listopada 1999 roku*. Łódź.
- Boyne R., Rattansi A., 1990: *The Theory and Politics of Postmodernism. By Way of an Introduction*. In: *Postmodernism and Society*. Eds. R. Boyne, A. Rattansi. New York.
- Brzeziński J., Kwieciński Z., red., 2000: *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*. Toruń.

- Chmielowski B., 1998: *Przygotowanie zawodowe nauczycieli wobec wyzwań cywilizacyjnych przelomu stuleci*. W: *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*. Red. W. Prokopiuk. Białystok.
- Dejne P., 2003: *Flânerie, istota zjawiska transformacji*. <http://www.dejne.p.pl> (24 lutego).
- Denek K., 2001: *Dydaktyka w szkole wyższej przelomu drugiego i trzeciego milenium*. „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 18.
- Gaǳowa A., 1995: *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*. Kraków.
- Janion M., 1996: *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś*. Warszawa.
- Jeffries C., Lewis R., Meed J., Merritt R., 1990: *The A—Z of open learning*. Cambridge.
- Jung C.G., 1970: *Psychologia a religia. Wybór pism*. Warszawa.
- Juszczak S., 1999: *Podstawy informatyki dla pedagogów*. Kraków.
- Kohlberger L., Mayer R., 1993: *Rozwój jako cel wychowania*. W: *Spory o edukację*. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Warszawa.
- Kozielecki J., 1999: *Zaduma nad możliwościami ulepszania człowieka*. W: *Humanistyka przełomu wieku*. Red. J. Kozielecki. Warszawa.
- Kształcenie otwarte od A do Z*. Warszawa 1997.
- Kwiatkowska H., 2000: *Zmiany w sposobach uczenia się człowieka a reformowanie systemów edukacyjnych*. W: *Kształcenie pedagogiczne w dobie przemian edukacyjnych w Polsce*. Szczecin.
- Liotard J.-F., 1989: *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Translation from the French by G. Bennington and B. Massumi. Minneapolis.
- Liotard J.-F., 1997: *Kondycja ponowoczesności. Raport o stanie wiedzy*. Przeł. M. Kowalska, J. Migasiński. Warszawa.
- Matulka Z., 1992: *Samowychowanie*. W: *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*. Red. T. Wujek. Warszawa.
- Okoń W., 1984: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Postman N., 1995: *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Warszawa.
- Puślecki W., 1986: *Samokształcenie (samouctwo)*. W: *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*. Red. K. Wojciechowski, C. Maziarz, J. Nowak. Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk—Łódź.
- Ross A., ed., 1988: *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*. Minneapolis.
- Rozmowa z profesorem Bogdanem Suchodolskim*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1987, nr 1.
- Stróżewski W., 1992: *Mała fenomenologia autorytetu*. W: *W kręgu wartości*. Red. W. Stróżewski. Kraków.
- Szkudlarek T., 1993: *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków.
- Szkudlarek T., 1997: *Kultura mowy, kultura pisma i edukacja krytyczna*. „Forum Oświatowe”, nr 1—2.
- Urbańczyk F., 1973: *Dydaktyka dorosłych*. Warszawa—Kraków—Gdańsk.
- Wachowski M., 1946: *Od popularyzacji wiedzy do upowszechnienia kultury*. „Oświata i Kultura”, nr 1.
- Wenta K., 1988: *Kształcenie i doskonalenie pedagogiczne nauczycieli akademickich*. Szczecin.
- Wenta K., 1992: *Doskonalenie pedagogiczne młodych nauczycieli akademickich. Zarys procesu nabywania kompetencji naukowo-dydaktycznych*. Szczecin.
- Wenta K., 1994: *Przemiany w doskonaleniu pedagogicznym młodych nauczycieli akademickich. Opracowanie raportów z badań w latach 1985—1990 z komentarzami do współczesnych trendów pedagogicznych*. Szczecin.
- Wenta K., 2000: *Abstrakcja konceptualizacyjna w rozwiązywaniu zadań wspomaganych technikami komputerowymi*. W: „Kognitywistyka i Media w Edukacji”. T. 3, nr 1—2. Toruń.
- Wenta K., 2002: *Samouctwo informacyjne młodych nauczycieli akademickich*. Toruń.