

Agata Cudowska

Twórcze orientacje życiowe studentów w dialogu edukacyjnym. Refleksje teoretyczne

Teoretyczno-empiryczną kanwą niniejszej narracji jest „dialogika”, filozofia dialogu, filozofia spotkania. Jej podstawowa teza głosząca, że całe życie człowieka jest spotkaniem, dialogiem z samym sobą i z Innym, z dziełami sztuki, z przyrodą, przeniesiona na grunt edukacji prowadzi do konstatacji o dialogicznym charakterze rzeczywistości edukacyjnej.

Spotkanie z Innym w dialogu

Dialog jako zjawisko kulturowe i społeczne mieści się w obszarze zainteresowania wielu dyscyplin naukowych. Wyróżnia się także liczne jego odmiany: dialog społeczny i publiczny, narodowy i międzynarodowy, kulturowy i międzykulturowy, terapeutyczny, ekumeniczny, interparadygmatyczny, ale także dydaktyczny, wychowawczy i edukacyjny¹. Ten ostatni wydaje się odnosić do różnorodnych sytuacji wykraczających daleko poza granice wyznaczone instytucjonalnymi oddziaływaniami systemu oświatowego. Bardziej sytuuje się w przestrzeni społecznej, swoistym obszarze polifonicznego pogranicza. Jest czymś znacznie więcej niż metodą, czy instrumentem działania. Zgodnie z prezentowanym w narracji rozumieniem fenomenu dialogu posiada on wyraźny sens filozoficzny. Człowiek w dialogu z sobą i z Innym wręcz staje się tym, kim jest i jednocześnie przekracza tę perspektywę antropologiczną, spełniając się w niedokończeniu. W koncepcjach Georga H. Gadamera, Emmanuela Lévinasa, Władimira Biblera, Matriny Bubera, czy Michaiła Bachtina relacje człowieka ze światem mają charakter dialogiczny.

¹ U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000.

Logika dialogu w tym rozumieniu, to proces ciągłego dążenia do odkrywania siebie przez otwartość na pogranicze, które rozumiem tu jako przestrzeń filozoficzną i metaforyczną zarazem, jako sposób przeżywania człowieczeństwa, zaangażowanego bycia z Innymi i z odmiennością². Dialog jest wyjściem indywiduum poza granice samego siebie ku Innemu, a zarazem ku czemuś uniwersalnemu, jak twierdzi M. Buber³, eksponując tym samym kreatywną funkcję dialogu. Sens dialogu pedagogicznego rozgrywającego się w bardzo wielu płaszczyznach implikuje jego znaczną nieprzewidywalność. Rutynowe rozwiązania w relacjach dialogicznych mogą być istotną przeszkodą w autentycznej, zaangażowanej komunikacji interpersonalnej. Nie przekreśla to oczywiście szansy na zaistnienie rzeczywistego dialogu podczas wykreowanego i zaplanowanego spotkania wychowawczego. Jednak ważną wydaje się tu świadomość, że w sytuacji dialogicznej nie wszystko da się przewidzieć, a każde przygotowanie implikuje wystąpienie czegoś nie antycypowanego. Spotkanie człowieka z człowiekiem niesie ze sobą wielką potęgę zmian, nieograniczonych wręcz możliwości, zdaniem Józefa Tischnera „wprowadza człowieka w głąb wielkich tajemnic istnienia, gdzie rodzą się pytania o sens i bezsens wszystkiego, co jest”⁴.

Aby możliwe było konstruowanie przestrzeni dialogu konieczne jest, zdaniem Jürgena Habermasa, przyjęcie w relacjach dialogicznych założeń, określanych jako cztery podstawowe *roszczenia ważności*: 1) roszczenie czytelności wyrazu, gdzie niezbędna jest zgoda na językowy standard wystawiania się; 2) roszczenie prawdy przekazu, w którym chodzi o zgodę na przyjmowanie przedkładanych treści jako prawdziwych; 3) roszczenie wiarygodności postawy skierowane na uznanie przejawianych intencji; 4) roszczenie słuszności założonych norm, gdzie wymagana jest zgoda na przedstawiane nastawienia normatywne⁵. Zakłócenia pojawiające się w tym podstawowym obszarze przynoszą nieporozumienia i problemy w procesie komunikowania się.

² A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok, 2004

³ M. Buber, *O Ja i Ty*, [w:] B. Baran (red.), *Filozofia dialogu*, Kraków 1991.

⁴ J. Tischner, *Bezdroża spotkań*, „*Analecta Cracoviensia*”, t. 12, Kraków 1980, s. 142.

⁵ J. Habermas, *Teoria i praktyka. Wybór pism*, Z. Krasnodębski (red.), Warszawa 1983.

Strategie dialogicznego współlistnienia

Szczególnie ważne w dialogu edukacyjnym wydaje się uświadomienie sobie przez partnerów różnych podejść do relacji dialogicznych. Lech Witkowski wyróżnia: a) dominację w dialogu kategorii słuszności, b) rozumienie odmienności i c) spotkanie z odmiennością jako wysiłek wzbogacania siebie⁶. Pierwszy typ relacji koncentruje się na uznaniu czyjejś racji za jedyną prawdę. W rozmowie dochodzi wówczas do redukcjonowania, dyskredytowania odmiennych poglądów, odrzucenia argumentacji przeciwnej strony. Podstawą komunikacji jest przekonywanie Innego, próba wykazania „błędów” w jego myśleniu, „nawracanie” na jedyną drogę i ustalanie „kto ma rację”. Strategia ta oczywiście nie powinna być podstawą dialogu pedagogicznego, nie tylko w szkole wyższej.

Drugi typ dialogu ukierunkowany jest na rozumienie odmienności i tolerancję dla niej. Przyzwolenie dla istnienia Innego, jego racji, poglądów, sposobu na życie implikuje jednak postawę obojętności i emocjonalnego dystansu. To z takim sposobem współlistnienia z drugim człowiekiem polemizował M. Bachtin w swojej antropologii filozoficznej⁷. W tej strategii, dialog i spotkanie z innością nie dają podstaw do korygowania własnej tożsamości, nie wzbogaca podmiotu. Oznacza bycie „obok” a nie „z” Innym. Przestrzeń komunikacji wydaje się tu ograniczona do przekonania, że nie ma żadnej „wspólnej racji”, każdy ma inną, na własny użytek, jako potwierdzenie swojej niezależności. Ta strategia dialogiczna także nie inspirowa do budowy autentycznych relacji kulturowych, nie jest więc odpowiednia w pedagogicznej narracji.

Trzecia strategia dialogowego współlistnienia ukierunkowana jest na to, co własne, a rozmowa i spotkanie z odmiennością jest wysiłkiem wzbogacania siebie. Przekonania Innego są tak samo ważne, ich akceptacja zmienia także moje spojrzenie na świat, jego odczytanie, rozumienie i twórcze z nim relacje. Spotkanie i dialog jest w tym ujęciu inspiracją do nowego sposobu myślenia i budowania tożsamości podmiotów komunikacji. Wydaje się, że dopiero ta strategia dialogiczna jest właściwa dla relacji pedagogicznych w szkole wyższej. Georg H. Gadamer uznaje ją za rzeczywistą reprezentację dialogu, czyli takiego spotkania w kulturze, w którym rozmowa z Innym

⁶ L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka*, Warszawa 2000.

⁷ A. Cudowska, *Twórcze rozumienie w dialogu edukacyjnym w perspektywie etyki niewspółobecności M. Bachtina*, [w:] A. Cudowska (red.), *Czynić świat bardziej etycznym*, Białystok 2003.

jest formą zapośredniczenia rozmowy z samym sobą⁸. Stanowi ona wartość dla podmiotu, a jej przestrzeń jest etycznie i aksjologicznie nasycona, bo autentyczny dialog prowadzi się tylko z tym, kto dysponuje własną prawdą, jak mówi M. Bachtin⁹.

W tym dialogu nie chodzi więc o gwarancję racji, lecz o stawanie się człowiekiem w spotkaniu z Innym, wykroczenie poza własną perspektywę poznawczą i emocjonalną w kierunku odmienności, by potem znów powrócić do siebie, ale już innego, nie tego z przeszłości. W ten sposób dochodzi do kreacji siebie, twórczego stawania się w codzienności. Zrozumienie nie musi kończyć się porozumieniem, ale nigdy nie oznacza obojętności, wymaga zaangażowania, które pozwala odkrywać prawdę o świecie i sobie samym. Taką ideę dialogu kreuje właśnie w filozofii spotkania M. Buber¹⁰, w dialogicznym myśleniu W. Bibler¹¹, czy w przywoływanej już antropologii filozoficznej M. Bachtin¹². Jeszcze dalej idzie w swojej filozofii E. Lévinas, który przekonuje nie tylko o konieczności spotkania i dokonania aktu rozmowy, ale także o potrzebie wzięcia odpowiedzialności za Innego. Twarz Innego jest bowiem księgą, w której zapisane jest dobro¹³. Jedną z najważniejszych tez E. Lévinasa jest wskazanie na znaczenie różnicy, odmienności, która jest bogactwem, wartością i dobrem. Ta różnica nie przekreśla utożsamiania się z Innym, bo Ja też jestem kimś Innym. Spotkanie z Innym nazywa „wydarzeniem fundamentalnym”, podobnie jak Martin Buber, Ferdinand Ebner, Gabriel Marcel, a później Józef Tischner, uważa je za najważniejsze doświadczenie człowieka.

Filozofowie dialogiki rozwijają ideę Innego jako bytu niepowtarzalnego w opozycji do społeczeństwa masowego i ekspansji ideologii totalitarnych, w stosunku do Innego głoszą potrzebę a nawet etyczny obowiązek zbliżenia, otwartości i życzliwości. Eksponują relacje człowieka z Innym. Relacje, które stają się coraz trudniejsze w świecie wielokulturowym, gdzie rozwój mediów i komunikacji czyni tę wielokulturowość, istniejącą zresztą

⁸ G. H. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przekł. B. Baran, Kraków 1993.

⁹ M. Bachtin, *Estetyka twórczości słownej*, przekł. D. Ulicka, Warszawa 1986.

¹⁰ M. Buber, *O Ja i Ty...*, op. cit.

¹¹ W. Bibler, *Myślenie jako dialog*, Warszawa 1992.

¹² M. Bachtin, *Problemy poetyki Dostojewskiego*, przeł. N. Modzelewska, Warszawa 1970; M. Bachtin, *Problemy literatury i estetyki*, przekł. W. Grajewski, Warszawa 1982; M. Bachtin, *Dialog – język – literatura*, E. Czaplejewicz i E. Kasperski (red.), Warszawa 1983; M. Bachtin, *Estetyka twórczości...*, op. cit.

¹³ E. Lévinas, *Całość i nieskończoność*, Warszawa 2002.

od zawsze, bardziej widoczną i wszechobecną. Główną treścią spotkania z Innym jest dialog, którego celem jest wzajemne zrozumienie i w jego konsekwencji zbliżenie na drodze poznania. To właśnie wola poznania, chęć zwrócenia się ku Innemu, wyjście mu naprzeciw, nawiązanie rozmowy jest warunkiem przedwstępnym „dialogicznego otwarcia”, jak określa to J. Tischner. Te banalnie proste zdawałoby się czynności w praktyce życia codziennego okazują się niezmiernie trudne. Człowiek jednak jest bytem, który mówi, jak stwierdza E. Lévinas¹⁴, więc dialog pozostaje dla niego naturalną formą artykulacji własnych pragnień, wyrażania siebie.

W kreowaniu wartości w dialogicznych relacjach edukacyjnych podstawowe znaczenie ma język, w którym konstruujemy obraz świata. W koncepcji „relatywizmu językowego” Sapira–Whorfa nasza percepcja rzeczywistości opisywana jest jako zależna od struktury języka, w którego ramach się dokonuje. Przekonanie to opiera się na tezie, że myślenie jest zawsze werbalne i staje się rzeczywistością za pomocą języka¹⁵. Porządkujemy świat za pomocą pojęć, przypisujemy mu określone znaczenie zgodnie z umową obowiązującą w całej naszej społeczności językowej. Zdaniem G. H. Gadamera istnienie języka polega na tym, że w nim przedstawia się świat¹⁶, a język jest centrum ludzkiego bytowania i „We wszelkiej naszej wiedzy o nas samych i o świecie jesteśmy (...) ogarnięci przez język”¹⁷. Koncepcja „relatywizmu językowego” uwrażliwia na punkt widzenia Innego, który jest tak samo ważny, równoprawny i poszerza nasze rozumienie świata. Nie potrafimy opisywać rzeczywistości całkowicie bezstronnie, nie możemy więc zamykać się na odmienne jej odczytania.

Twórcze orientacje życiowe w zarysie

Kwestią podstawową dla analizowanego tematu jest autorskie pojęcie i autorska koncepcja Twórczych Orientacji Życiowych, którą zaprezentowałam w książce *KSZTAŁTOWANIE TWÓRCZYCH ORIENTACJI ŻYCIOWYCH W PROCESIE EDUKACJI*¹⁸. W tym miejscu mogę jedynie bardzo skrótowo przed-

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ B. L. Whorf, *Język, myśl i rzeczywistość*, przekł. T. Hołówka, Warszawa 1982.

¹⁶ G. H. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, tłum. B. Baran, Kraków 1993.

¹⁷ G. H. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, tłum. M. Łukaszewicz, K. Michalski, Warszawa 1979, s. 50.

¹⁸ A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok 2004.

stawić tę kategorię teoretyczno-empiryczną. Jej sens i znaczenie wyprowadzam z wizji człowieka jako istoty poszukującej *homo explorans*¹⁹. Wobec skomplikowania współczesnego świata, pełnego ambiwalencji, Baumanowska metafora człowieka, jako „wiecznego tułacza”, „pielgrzyma”, intelektualisty jako „interpretatora”²⁰ wydaje się już dziś niewystarczająca. Zygmunt Bauman zresztą stwierdza, że określanie wszystkich żyjących w epoce ponowoczesnej kategorią „nomadzi” jest mylące, gdyż przemilcza głębokie różnice istniejące w ich obrębie²¹.

Idea „człowieka poszukującego” odkrywa, w moim przekonaniu, nowe obszary tożsamości współczesnego człowieka. Bycie w drodze oznacza bowiem doświadczenie nieustannej zmiany, przemijania, jakby utraty czasu teraźniejszego, bo w drodze albo coś już minęliśmy i to już odchodzi w przeszłość, albo do czegoś zmierzamy i to już przyszłość. Człowiek skazany jest na ciągłe dokonywanie wyborów, ocenianie ich i wątplenie w swoje oceny, nieustanne poszukiwanie nowych uzasadnień. Czynimy przecież wciąż nowe założenia o naturze oglądanych zjawisk, mijanych „po drodze”, nawet gdy chcemy się od tych założeń uwolnić, to i tak czynimy przedzałożenia o ich istnieniu. W myśl prezentowanych tu refleksji, człowiek pozostaje bytem poszukującym siebie, swego świata, swojego w nim miejsca i spełnia się w tym poszukiwaniu. Zaprzestanie tego poszukiwania oznacza koniec rozwoju, koniec procesu stawania się, śmierć duchową. Wydaje się, że twórczość człowieka, także ta zwyczajna, codzienna kończy się wtedy, gdy przestaje on poszukiwać siebie z przyszłości, nowego sposobu opisu świata i jego kreacji. Bo przecież w idci „człowieka poszukującego” mieści się *implicite* także człowiek „nie – poszukujący” i nic jest on tylko jego prostym zaprzeczeniem, ale także, a może przede wszystkim dopełnieniem, razem tworzą materię, która składa się na ontologię jego istnienia.

Odczytywanie istoty bycia człowieka w świecie jako istoty „poszukującej” wpisuje się, w moim odczuciu, w transgresyjną koncepcję człowieka i kultury Józefa Kozieleckiego²². Punktem odniesienia dla aktywności człowieka pozostają wartości, idea ta jest bowiem głęboko aksjologicznie

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze*, przekł. A. Ceynowa i J. Giebułtowski, Warszawa 1998.

²¹ Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, przekł. E. Klekot, Warszawa 2000.

²² J. Kozielecki, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa 1987; idem, *Transgresja i kultura*, Warszawa 1997; idem, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001.

nasycona. Jego orientacje życiowe wyrażają się w twórczym stosunku do siebie, świata i własnej codzienności, konstytuują się jako swoista wielość i różnorodność w jedność, jako otwarte obszary znaczeń i sensów wciąż odkrywanych na nowo, a jednocześnie tworzących całość dzięki wartościom, które ceni i realizuje w życiu. „Człowiek poszukujący” nie tyle wątpi w istnienie racji, ile z ostrożnością podchodzi do jednej jej wersji. Jego odczytania rzeczywistości zawsze nasycone są własną postawą etyczną, świadomą swego wpisania się w przestrzeń „cudzych głosów”. Nie przyjmuje on ani narracji „muzeum”, ani narracji „shopping mallu”²³. Poszukiwanie nie oznacza wyzbywania się własnej postawy moralnej, własnego spojrzenia na rzeczywistość. Tylko, nacechowany estetycznie, etycznie i aksjologicznie stosunek do świata daje możliwość także tworzenia go, powoływania do życia nowych jakości, kreowania własnego w nim miejsca. „Człowiek poszukujący” jest niewątpliwie także bytem „mówiącym” i „słuchającym”, w znaczeniu jakie nadał tym wymiarom podmiotu M. Bachtin, ale pozostaje także istotą „wątpiącą”, czasami nawet w sens własnych poszukiwań.

Koncepcję twórczych orientacji życiowych wyprowadzam z filozoficznych i psychologicznych koncepcji procesu twórczego oraz ze sformułowanej wcześniej koncepcji orientacji życiowych jednostki, w wymiarze aksjologicznym²⁴. Podstawową kategorią jest więc tutaj twórczość, jako proces, zjawisko i wartość. Wiąże się z tym zagadnienia postaw i twórczych zachowań oraz rola motywacji poznawczej w ich generowaniu. Ważną kwestią są bariery hamujące rozwój twórczych orientacji życiowych oraz czynniki, które go stymulują. Orientacje życiowe ujmuję jako kategorię opisową, dynamiczną, o charakterze procesualnym. Jest ona zjawiskiem złożonym w płaszczyźnie interpersonalnej jak i intrapersonalnej – w obrębie wyborów dokonywanych przez człowieka w różnych okresach jego życia. Podstawę jej określenia stanowi ustosunkowanie się jednostki do wartości egzystencjalnych. Jest to więc względnie stały, ale też podlegający ewolucji, zespół poglądów i przekonań na temat potrzeb, dążeń i celów życiowych jednostki w obszarze najbardziej cenionych przez nią wartości. Orientacja życiowa jest więc wypadkową wielu czynników: doświadczeń życiowych, zakresu i rodzaju wiedzy, motywacji, umiejętności działania, typu osobowościowego jednostki, jej stylu poznawczego, nastawień oceniająco-wartościujących, czy wreszcie czynników środowiskowych. Orientacje życiowe są więc siłą rzeczy

²³ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998.

²⁴ A. Cudowska, *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, Białystok 1997.

zmiennie i rozwijają się stopniowo w miarę nabywania przez jednostkę coraz to nowych dyspozycji życiowych, w miarę jej stawania się.

Pozostają one swoiste, specyficzne dla danej osoby, nie ma bowiem dwóch takich samych sposobów na urzeczywistnianie kreatywnych orientacji. Zakorzenione są one w subiektywności, która w fenomenologicznej perspektywie poznawczej Edmunda Husserla²⁵ jest źródłem wszelkiej obiektywizacji. Są także dynamiczne i procesualne, bo nie powstają w jednorazowym akcie wyłonienia się, ale wciąż przedstawiają się, tworzą na nowo, ewoluują, kształtują się i zmieniają przez całe życie człowieka. Ze swej istoty pozostają więc permanentnie niedokończzone, transcendentalne w sensie możliwym i transgresyjne w wymiarze konicznym. Zawsze wiążą się z przekraczaniem ograniczeń, ewoluowaniem „od” i dążeniem „do”. Podstawowym imperatywem ich powstawania jest świadomość dokonywanych wyborów i podejmowanie trudu samostanowienia. Orientacje życiowe w kreatywnym wymiarze są aksjologicznie nasycone i etycznie zaangażowane²⁶.

Dialogiczna przestrzeń kształtowania twórczych orientacji

Kształtowanie i rozwijanie twórczych orientacji życiowych może odbywać się jedynie w przestrzeni dialogicznej, polifonicznej przestrzeni wielu głosów, przestrzeni, którą każdy współtworzy z własnej perspektywy kulturowej i kreuje przez osobiste „idiosynkrazje”, jak mawia R. Rorty²⁷. W takiej przestrzeni realizuje się idea *universitas* i to właśnie tu dochodzi do szczególnego spotkania, spotkania, które zdaniem E. Lévinasa jest naszym najważniejszym doświadczeniem. Przeżycie spotkania ma niezwykłą moc, jak twierdzi J. Tischner, może zmieniać ludzi, ludzie zaś mogą zmieniać świat²⁸.

Podjęłam próbę empirycznych dociekań w prezentowanym tu obszarze problemowym przez zastosowanie metody action research, w procesie badawczym obejmującym kilkuletni cykl kształcenia poszczególnych roczników studentów II i III roku Pedagogiki, na Wydziale Pedagogiki

²⁵ E. Husserl, *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, przekł. D. Gierulanka, wstęp R. Ingarden, Warszawa 1967.

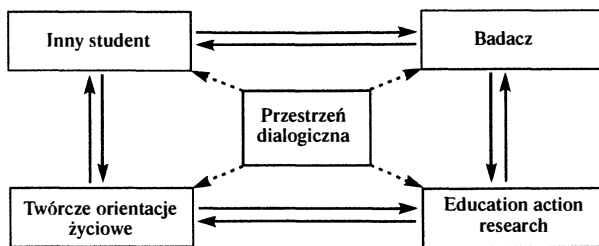
²⁶ A. Cudowska, *Kształtowanie...*, op. cit.

²⁷ L. Witkowski, *Homo idiosyncraticus. Richard Rorty, czyli spór o (po)nowoczesność*, [w:] L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1997.

²⁸ J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 1998.

i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Kształcenie jest tu rozumiane jako spotkanie z Innym, jako wspólne budowanie przestrzeni dialogicznej. Logikę empirycznych zmagają w tym procesie wyznaczają cztery kategorie, których wzajemne zależności konstruują obszar dialogu. Symbolicznie ilustruje to poniższy schemat:

Schemat 1. Obszar dialogu w procesie kształcenia akademickiego



Źródło: Opracowanie własne.

W tej orientacji badawczej dialog jest postrzegany przez pryzmat hermeneutyčno-fenomenologiczny. Dialogiczne postępowanie w pedagogicznym badaniu jakościowym nie ogranicza się do instrumentalnej metody osiągania określonych rezultatów poznawczych. Dialog traktowany jest w tym podejściu epistemologicznym jako metodyka postępowania badawczego i stanowi ideę przewodnią spajającą i przenikającą sekwencje procesu badawczego²⁹. Dialogiczna orientacja metodologiczna wywodzi się, z jednej strony, z fenomenologicznego obcowania w przeżyciu tego, co jest przedmiotem dialogu, co się wspólnie pragnie poznać i zrozumieć, z drugiej zaś, z zasady hermeneutycznej, głoszącej, że wszystko, co ludzkie może być powiedziane oraz rozumiane przez ludzi, będących autonomicznymi podmiotami, kreatorami rzeczywistości. W dialogicznym badaniu pedagogicznym najważniejsze wydaje się wnoszenie czegoś nowego, wartościowego w życie badanych, motywowanie do autentycznego zainteresowania własnym rozwojem, stymulowanie projektowania pozytywnych wizji przyszłości oraz autorskich prób ich urzeczywistnienia.

²⁹ U. Ostrowska, *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Kraków 2000.

* * *

Ograniczone ramy niniejszego tekstu nie pozwalają na prezentowanie szerszych rozważań w tym obszarze, ani na przedstawienie, chociażby w skrócie, raportu z badań. Pozwolę więc sobie na zakończenie jedynie na krótką konstatację, akcentującą to, co w tym procesie wydaje się najważniejsze. Wynik podejmowania takiej próby empirycznej jest zawsze niedokończony i zapewne niejednoznaczny. Przyzwyczajeni do empirii wyrażającej się w danych, liczbach, wykresach i klarownych wnioskach weryfikujących hipotezy, nie zawsze jesteśmy w stanie dostrzec i docenić wartość tej niejednoznaczności. W tym konkretnym procesie badawczym musimy jednak na nią się zgodzić, a nawet więcej, uznać ją za swoistą jakość, gdyż orientacja życiowa, także ujmowana w dymensji twórcza *versus* zachowawcza, nie jest stała ani statyczna, nieustannie się tworzy, zmienia, staje się na nowo właściwie co dnia, pod wpływem tak wielu różnych czynników, że właściwie w żadnym procesie badawczym nie jesteśmy w stanie ich ogarnąć. Akceptacja takiego stanu rzeczy umożliwi nam wyjście poza to, co dane i dostrzeżenie tego, co zadane, a co ma szczególne znaczenie dla procesu stawiania się człowieka, budowania przez niego własnego, głęboko zaangażowanego i osobistego stosunku do świata. Zatem nie wynik procesu badawczego jest tu najważniejszy, ale to, co dzieje się „pomiędzy” uczestnikami dialogu, w przestrzeni dialogicznej, w spotkaniu i przeżyciu tego spotkania.