

DOROTA PAULUK

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Jagielloński, Kraków  
e-mail: dorota.pauluk@uj.edu.pl

## **Studiująca młodzież w okresie przejścia – możliwe zyski w rozwoju i stracone szanse**

Od połowy minionego wieku studiująca młodzież zaznaczyła swoją obecność w życiu społecznym, kulturalnym, politycznym, stając się jednocześnie obiektem naukowych dociekań. Pomimo wielu teorii i badań jej poświęconych, problematyka dotycząca studentów nie cieszy się szczególnym uznaniem wśród polskich pedagogów. Nadal zakłada się, że osoby, które rozpoczęły studia, są już dorosłe i ukształtowane.

Celem artykułu jest próba zrekonstruowania bardziej złożonego portretu współczesnego studenta i dróg jego rozwoju. Za punkt wyjścia przyjęłam specyfikę fazy życia, która przypada na czas studiów. Jest ona ważnym momentem granicznym pomiędzy dorastaniem a dorosłością, pomiędzy oddziaływaniem odmiennych środowisk – rodzinnego i akademickiego, co implikuje określone konsekwencje zarówno dla jakości życia studenta, jak i dla społeczeństwa.

Wybrane przeze mnie stanowiska teoretyczne i wyniki badań pokazują studenta jako aktywny podmiot, który znajdując się w strefie rozwojowego „pomiędzy”, ma duże szanse, aby dzięki latom spędzonym w środowisku akademickim przekroczyć etap przejścia i wejść na wyższy poziom rozwoju, pomnażając potencjał w różnych sferach swojego życia. W artykule pokazuję również, że możliwa jest też sytuacja odwrotna. Zamierzone i niezamierzone, pozytywne i negatywne efekty studiów staram się przedstawić jako wynik interakcji środowiska, wewnętrznych predyspozycji i aktywności własnej studenta.

**Słowa kluczowe:** *student, okres rozwojowego „pomiędzy”, przejście, wylaniająca się dorosłość*

Od XIX wieku młodzież sukcesywnie poszerzała zakres swoich praw i przywilejów, natomiast lata 60. i 70. XX wieku okazały się przełomowymi w sposobie patrzenia szczególnie na młodzież studiującą – wyemancypowaną, posiadającą silną tożsamość, którą wzmacniało poczucie przynależności do odrębnej subkultury (wspólne ideały, język, wartości, ubiór, styl życia, wzorce osobowe).

Z przekazów historycznych wiadomo, że już średniowieczni żacy potrafili się zjednoczyć, aby wystąpić w obronie własnych interesów, praw, uczonych-mistrzów, a także przeciwko władzy, czy odgórnie narzucanym regułom i zasadom życia akademickiego. Ale dopiero w połowie minionego wieku bunt młodych ludzi zyskał wymiar globalny, stał się ruchem o dużej sile oddziaływania, a przyświecające mu hasła i postulaty dotyczyły nośnych i kontrowersyjnych kwestii społecznych. Marsze, protesty, strajki organizowali studenci w Berlinie Zachodnim i Buenos Aires, Londynie i San Francisco, Paryżu, Turynie, Zurychu, Amsterdamie.

W krajach bloku socjalistycznego władze i propaganda ostro reagowały na wszelkie inicjatywy świadczące o uleganiu przez młodzież wpływom „zgniłego” Zachodu. Przypominano jednocześnie studentom o dobrodziejstwach ustroju socjalistycznego, jakim miał być dostęp do bezpłatnej edukacji. Z kolei żyjący w odmiennych warunkach ustrojowych, politycznych i ekonomicznych studenci z Warszawy czy Pragi w 1968 roku wsparli zbuntowanych rówieśników, bardziej z poczucia pokoleniowej więzi niż ideałów, o które tamci walczyli.

W różnych zakątkach świata dobrze wyedukowana i świadoma swej pozycji młodzież protestowała przeciw wojnie w Wietnamie, codzienności zdominowanej przez „plastik i neon”, niekorzystnym skutkom oddziaływania cywilizacji technicznej, sztucznie rozbudzonym potrzebom konsumpcyjnym, tradycyjnym wartościom i normom, stylom życia starszych pokoleń, autorytetom, systemom edukacyjnym, tradycyjnym instytucjom kształcącym, które uznawano za narzędzia zniewolenia i manipulacji. Świat przyszłości – jak w piosence Johna Lennona *Imagine* – miał być bez granic, narodów, historii, religii, wartości i własności prywatnej.

Manifest studentów w Berkeley stał się jaskrawym przykładem walki o nowy model uniwersytetu autonomicznego i samorządnego, otwartego dla kobiet, robotników, mniejszości etnicznych. Studenci najbardziej prestiżowych uniwersytetów domagali się swobody w decydowaniu o wyborze treści i metod kształcenia, demokratyzacji uczelni, oddania władzy w ręce studentów i młodszych pracowników naukowych, nawołując do walki z feudalną pozycją profesorów (Jawłowska 1975).

W związku z negatywną diagnozą stanu edukacji organizowano konferencje, na których rodziły się pomysły reformowania szkół wyższych, pojawiały się propozycje konkretnych działań, począwszy od zmian treści programów i podręczników, struktur organizacyjnych, przez postulaty poszukiwania alternatywnych rozwiązań dla zinstytucjonalizowanych form edukacji, jak np. tworzenia sieci edukacyjnych, uniwersytetów otwartych i krytycznych. Głoszono radykalne hasła przekształcenia uniwersytetów w centra rewolucyjnej myśli, aż po całkowite ich zniesienie.

Część środowisk wystąpienia studentów przyjmowała z oburzeniem, czasami z niepokojem. Dla innych był to moment krytyczny w dziejach – początek nowego ładu i radykalnych zmian społecznych. Bez wątplenia jednak studiującej młodzieży zaczęto się baczniej przyglądać.

## Studiująca młodzież przedmiotem naukowych dociekań

Wyż demograficzny po II wojnie światowej, wydłużanie się średniej długości życia, wyodrębnienie się młodzieży jako ważnej kategorii społecznej, jej emancypacja, przyspieszony rozwój psychofizyczny, masowe podejmowanie studiów wyższych przez osoby z grup dotąd marginalizowanych – wszystkie te czynniki tworzyły podatny grunt dla zainteresowania się problematyką studiującej młodzieży. Ponadto, intrygowali badaczy młodzi ludzie, którzy uzyskali awans społeczny i demonstrowali świadomość pokoleniowej wspólnoty, którzy stali się nosicielami rewolucyjnych idei, twórcami odrębnego stylu życia oraz własnej kultury. Popularność zyskały teorie opisujące prawidłowości psychospołecznego rozwoju studentów, starające się wyjaśnić możliwe przyczyny dokonujących się przemian oraz próbujące wskazać takie warunki środowiska akademickiego, dzięki którym jednostka może maksymalizować zyski rozwojowe zarówno w wymiarze osobistym, jak i społecznym.

Już w połowie XX wieku N. Stanford pokazywał związek pomiędzy wpływem uczelni a zmianami dokonującymi się między późną adolescencją a wczesną dorosłością. D. Heath poszukiwał czynników odpowiadających za osiągnięcie dojrzałości, tj. zdolności do symbolicznego wyrażania siebie (np. w mowie, sztuce), bycie bardziej allocentryczną, zintegrowaną, stabilną i autonomiczną jednostką (za: Evans i in., 2010). Z kolei T. Newcomb i K. Feldman okres studiowania uznali zarówno za czas desocjalizacji, czyli odrzucenia przyswojonych postaw, wartości, poglądów i zachowań, jak i socjalizacji – przyswojenia zasad uczestnictwa w nowej kulturze i w nowym porządku społecznym. Pokazali rówieśników jako ważną grupę odniesienia, która pomaga studentom zyskać niezależność od rodziców, ułatwia osiągnięcie celów edukacyjnych, dostarcza emocjonalnego wsparcie oraz jest źródłem dodatkowej gratyfikacji (Feldman, Newcomb 1969).

Do lepszego zrozumienia istoty rozwoju studiującej młodzieży przyczyniły się ustalenia psychologów reprezentujących tzw. perspektywę *life-span*. Tradycyjna psychologia ignorowała bowiem problematykę okresów rozwojowych po adolescencji, pokutowało też wiele mitów i stereotypów na ich temat. Jednostkę stającą się osobą dorosłą uważano za „wypadkową” doświadczeń wczesnej socjalizacji i wychowania, istotę ukształtowaną i gotową do radzenia sobie z zadaniami kolejnych etapów życia (Pietrasinski 1990). Była ona traktowana bardziej jako przedmiot, a nie podmiot rozwoju, jako istota bierna, formowana przez czynniki zewnętrzne bądź realizująca z góry ustalony biologiczny (genetyczny) program.

Przedstawiciele psychologii *life-span* przyjęli, że rozwój człowieka trwa przez całe życie i dokonuje się w określonym kontekście. Konstytuują go szeroko rozumiane środowisko, ale również: doświadczenia wcześniejszych okresów życia, znaczące wydarzenia pokoleniowe (np. zmiana misji uniwersytetów, technicyzacja życia, reformy oświatowe, transformacje ustrojowe), unikatowe wydarzenia kształtujące nie-

powtarzalną ścieżkę życia każdego człowieka. Przyjęto, że rozwój jest wynikiem złożonych interakcji czynników wewnętrznych (temperament, zdolności, zainteresowania, zamiłowania), z zewnętrznymi (oddziaływanie nauczycieli-mistrzów, rówieśników, atmosfera studiów) oraz aktywności samej jednostki.

Wchodzeniu w dorosłość towarzyszy indywidualizowanie się dróg rozwojowych. Inaczej zatem przebiegać będzie rozwój tych, którzy zaangażują się w realizację działań ambitnych, stanowiących wyzwanie dla ich sprawności intelektualnych, kompetencji społecznych, wymagających rywalizacji, samosteroowności, inna zaś perspektywa rozwoju osób koncentrujących się na działaniach rutynowych, biernych, poddających się kontroli innych. Odmiennie potoczy się rozwój studenta mieszkającego z rodzicami, podejmującego naukę w miejscu zamieszkania, od tego, który za miejsce studiów wybierze inne miasto, państwo, czy zaraz po rozpoczęciu studiów założy rodzinę, podejmie pracę i rozpocznie życie na własny rachunek. Inaczej kształtować się będzie ścieżka rozwoju studenta, który rozpoczyna je z określonym kapitałem kulturowym, od tego, który takiego kapitału był pozbawiony.

## Student w procesie rytualnego przejścia

Wyzwaniem dla badaczy okazało się nazwanie i sklasyfikowanie okresu rozwojowego przypadającego na lata studiów. Dla zobrazowania jego istoty badacze posługują się wieloma określeniami, np. młodość, postmodernistyczna młodość, młodzieńczość, postadolescencja, późna adolescencja, wczesna dorosłość, wiek studiów. Nie oddają one w pełni intensywności zmian, płynności i nieokreśloności tego fragmentu ludzkiego życia. Zwrócono natomiast uwagę, że przechodzenie z adolescencji do dorosłości można próbować opisywać, wyjaśniać i interpretować, wykorzystując do tego celu antropologiczne modele rytuału przejścia, np. A. Gennepa (zob.: Sińczuch 2002; Lipska, Zagórska 2011). Dotyczą one przełomowych momentów w życiu człowieka, a takimi w naszej kulturze są bez wątpienia egzamin dojrzałości czy podjęcie studiów wyższych.

Analizując wyniki badań oraz teorie wpływu uczelni na studenta, można doszukać się wszystkich faz rytuału przechodzenia młodzieży do nowego etapu życia i nowego środowiska. Pierwsza faza w rytuale przejścia to wyłączenie. Zwana jest też fazą preliminalną lub fazą separacji. Następuje wtedy utrata statusu, pozycji dotychczas zajmowanej w grupie. Jednostka, która podejmuje studia, często opuszcza rodzinny dom, środowisko lokalne, dawnych znajomych, aby przenieść się do innego miasta, państwa, czy nawet na inny kontynent. Młody człowiek traci też status ucznia. Wraz z tymi zmianami dochodzi do porzucenia dotychczasowego stylu życia, nawyków, niektórych norm, zasad, wartości ukształtowanych w rodzinie. S. Eisenstadt napisze

o opuszczaniu rodziny, tj. uniwersum wartości partykularnych na rzecz życia publicznego, szkoły, pracy, czyli uniwersum wartości uniwersalistycznych (za: Sińczuch 2002). Podobnie K. Feldman i T. Newcomb u podejmującej studia młodzieży wyodrębnili etap jej desocjalizacji, a następnie ponownej socjalizacji przez środowisko uczelniane.

Dla R. Goulda okres wchodzenia w dorosłość jest najbardziej krytycznym w całym cyklu życia. Od tego momentu pojawia się możliwość osiągnięcia autonomii poprzez zrywanie z pozbawionymi sensu ideami z dzieciństwa oraz ukształtowanymi wtedy więziami (za: Pietrasiński 1990). Poglądy te podziela D. Levinson, dla którego przezwyciężenie zależności od rodziców jest potrzebne dla zbudowania wizji życia na podstawie własnych doświadczeń (Levinson i in. 1978).

Rozpoczęcie studiów to dobry czas na dokonanie takiej psychologicznej separacji od rodziców, przeformułowanie dotychczasowych z nimi więzi po to, aby otworzyć się na siebie oraz innych. Odcinanie psychologicznej pępowiny często jest bardziej bolesne dla rodziców (syndrom opuszczonego/pustego gniazda) niż dzieci, dla których studia są czasem czerpania radości z poszukiwania swojego miejsca w dorosłym świecie.

Druga faza w rytuale przejścia to faza marginalna (liminalna, przejściowa, graniczna). Może ona trwać wiele lat. Jednostka nie jest już w stanie poprzednim, dokonała pierwotnego odplemiennienia, ale nie ma jeszcze ustalonej pozycji w nowym środowisku. Pozostaje w stanie psychospołecznego zawieszenia; straciła poprzednią pozycję, status, rolę, ale jeszcze nie określiła się w nowych. Na studiach ma jeszcze niepewną pozycję – status nowicjusza. Brak jej znajomości formalnych i nieformalnych wartości i norm, kultury studenckiej, strategii radzenia sobie ze studiami.

Faza ta ma szczególne znaczenie rozwojowe. Dla socjologów jest fazą graniczną w przechodzeniu do nowego miejsca w strukturze społecznej: (...) *zostają zawieszona normy i jest miejsce na eksperymenty, próby, uczenie się nowych wzorów i wprowadzanie nowych rozwiązań. (...) rytuał także generuje zmiany, bowiem tworzy wizję porządku społecznego, która nie musi być zgodna z zastanym ładem, z politycznym czy obyczajowym status quo, lecz może postulować jego przeobrażenia* (Flis 2007, s. 13).

Z kolei psychologowie podkreślają, że czas spędzony na studiach jest dla młodych ludzi tymczasową przystanią, bezpieczną bazą, z której wyruszają, aby lepiej, z innej perspektywy odkrywać świat problemów dorosłych, poznawać własne możliwości i ograniczenia, testować siebie w relacjach intymnych, zawodowych, naukowych. Pobyt na studiach jest czasem eksperymentowania z nowymi rolami, sprawdzania własnych przekonań, postaw, zachowań – jest zinstytucjonalizowaną formą psychospołecznego moratorium (White 1980).

Współczesny psycholog – J.J. Arnett – fazę przejścia pomiędzy późną adolescencją a wczesną dorosłością uznaje za odrębny okres rozwojowy i nazywa go „wyłaniającą się”, „wschodzącą”, „stającą się” dorosłością (*emerging adulthood*). W społeczeństwach wysoko rozwiniętych – zauważa – wyróżniają się jednostki w przedziale

wiekowym między 18. a 25. rokiem życia. Większość z nich opuszcza dom rodzinny, podejmuje pracę i zarobkuje, mieszka ze swoimi partnerami, a tylko 10% z nich pozostaje w rodzinnym domu do czasu założenia własnej rodziny. Okres ten cechuje się licznymi zmianami, podejmowaniem zróżnicowanych form aktywności, optymistycznym nastawieniem na realizację wytyczonych planów. Jest to przede wszystkim okres poszukiwania własnej tożsamości poprzez eksperymentowanie z miłością i pracą.

Młodzi dorośli sami zauważają swój nieokreślony status. Pewne swoje zachowania uznają za dojrzałe, a inne – typowe dla wcześniejszych stadiów – znajdują się w stanie rozwojowego „pomiędzy”. Studenci badani przez J.J. Arnetta zauważali, że nie są już nastolatkami, ale nie są też osobami dorosłymi, tylko wciąż poszukującymi właściwych swoim zainteresowaniom rodzajów edukacji, doszkalającymi się i podejmującymi dorywczą pracę. Osiągnęli oni dojrzałość biologiczną, stają się niezależni od rodziców, opuszczają dom i zamieszkują w kampusie, zyskują prawa wynikające z pełnoletności (np. prawa wyborcze, prawo do zakupu alkoholu, papierosów, zawarcia związku małżeńskiego), ale nie realizują ról przypisanych osobom dorosłym: pracownika, małżonka czy rodzica (Arnett 2004).

W ostatniej, trzeciej fazie tzw. włączenia (postliminalnej, integracji) jednostka zyskuje nowy status, pozycję w środowisku akademickim wraz z należnymi jej przywilejami i prawami, przygotowuje się równocześnie do podjęcia ról osoby dorosłej. Ważną rolę w tej fazie odgrywał przez wieki mentor/mistrz. *Słownik języka polskiego* podaje, że mentor to osoba doświadczona, mądry doradca, nauczyciel i wychowawca; to także roślina o utrwalonych cechach, na której zaszczepia się młody pęd, aby nabrał tych cech. Oba wyjaśnienia tego pojęcia dobrze ilustrują rolę i znaczenie mentora w życiu studenta.

Mentor utożsamiany był z mądrym nauczycielem-mistrzem, autorytetem, którego wysoka pozycja ugruntowana została w długiej tradycji uniwersytetu. W czasie największego rozkwitu uniwersytetów sławę swoją uczeni-mistrzowie zawdzięczali wiedzy, kompetencjom dydaktycznym oraz charyzmatycznym cechom osobowości. Wzajemne relacje oparte były na zasadzie wolności – student wybierał mistrza, a ten drugi na to się godził. Były to wprawdzie relacje hierarchiczne, ale pozbawione nadmiernej sztywności i formalizmu. W codziennym życiu mistrzowie traktowali uczniów po ojcowsku, wspierając ich w trudnych chwilach. Wzajemna współpraca miała na celu kształcenie intelektualne i duchowe, zarówno uczniów, jak i mistrzów-nauczycieli (Pauluk 2010).

D. Levinson podkreśla wyjątkowy charakter relacji pomiędzy starszym i doświadczonym nauczycielem a młodym, mniej doświadczonym podopiecznym dla rozwoju kariery tego ostatniego. Związek ten traktuje za jeden z najbardziej złożonych, a zarazem najbardziej rozwojowo istotnych. Do zadań mentora zalicza: wspieranie rozwoju intelektualnego, formowanie indywidualnych umiejętności studenta, ułatwienie zdobycia określonej pozycji, wprowadzanie go w tajniki naukowego, zawodowego i społecznego życia, zaznajamianie z wartościami, zwyczajami i rolami, bycie wzorcem do naśladowania.

Role mentora jest pomóc podopiecznemu w osiągnięciu celu nadrzędnego, tj. realizacji marzenia życia. Celem tym może być kariera zawodowa lub naukowa. Analizując charakter wzajemnych relacji mentora i jego podopiecznego, D. Levinson zaznacza, że nie są one łatwe – rozpoczynają się od silnej bliskości emocjonalnej, ale z czasem dochodzi do ich zerwania w atmosferze konfliktu i wzajemnych urazów (Levinson i in., 1978).

## Potencjał rozwojowy studiującej młodzieży

Środowisko akademickie jest dynamiczną siłą kształtującą warunki do rozwoju osobowości studenta. Kontekst rozwojowy współtworzą ludzie związani z uczelnią, przede wszystkim zaś zgromadzeni w jednym miejscu, przywiązani do siebie rówieśnicy, dzielący się swoimi zainteresowaniami, pasjami, bawiący się i romansujący. Relacje z osobami o zróżnicowanych postawach, wartościach, światopoglądach, temperamentach, charakterach przyczyniają się do odmitologizowania ukształtowanych w dzieciństwie i adolescencji poglądów, przekonań, wizji świata.

Środowisko akademickie dysponuje bogatym i zróżnicowanym zestawem możliwości i bodźców, np. kampus, internat, kluby i organizacje młodzieżowe, koła zainteresowań, oficjalne i ukryte programy, instytucjonalna struktura uczelni, jej władze, tradycja i atmosfera, ale to od studenta – aktywnego podmiotu – zależy, w jaki sposób na te warunki odpowie, jak skorzysta z oferty stwarzanej mu przez nowe środowisko (Astin 1977).

### Pomiędzy integrującą się osobowością a intymnością

Bycie w rozwojowym „pomiędzy” to bycie między dwoma Eriksonowskimi konfliktami. Od jakości rozwiązania każdego z nich zależy końcowy bilans życia człowieka. Student musi uporać się najpierw z konfliktem z okresu wcześniejszego (tożsamość zintegrowana *versus* tożsamość rozproszona), po to, aby stworzyć podwaliny i zmierzyć się z konfliktem okresu następnego (intymność *versus* izolacja). Pozytywne rozwiązanie pierwszego z nich, czyli zbudowanie zintegrowanej i stabilnej tożsamości (jednostka wie, kim jest i dokąd zmierza) jest fundamentem do nawiązania dojrzałych relacji z innymi, czyli pozytywnego rozwiązania konfliktu drugiego. To właśnie bliżej 25. roku życia, pod koniec studiów, kończy się proces budowania poczucia własnej tożsamości (Arnett 2004).

Opuszczenie rodziny, zmiana miejsca zamieszkania, nowi znajomi – wszystko to może ułatwić młodemu człowiekowi ukształtowanie swojej tożsamości, otwierając jednocześnie szansę na osiągnięcie intymności. Jest ona rozumiana bardzo szeroko i obejmuje m.in. więź psychiczną, relacje fizyczne, poczucie wspólnoty (Witkowski

1989). Dojrzałe relacje intymne odnoszą się do fizycznej bliskości, ale także obejmują trwałe związki z partnerem/ką, związki oparte na empatii, przyjaźni, wzajemnym zaufaniu i zrozumieniu. Ich wspólną cechą jest troska o innych, zdolność sprawowania opieki nad nimi bez poczucia, że dzieje się to kosztem własnej osoby. Studia mogą sprzyjać porzuceniu relacji zależności, relacji bycia podmiotem czyjejś opieki i troski, sprzyjać stawianiu się jednostką samodzielną, niezależną, troszczącą się o innych – partnera, rówieśnika, ucznia, podopiecznego.

Doświadczenia społeczne wyniesione z wcześniejszych lat życia przez wchodzącą w dorosłość jednostkę są niezbędnym warunkiem do optymalnego wykorzystania doświadczeń zdobywanych podczas studiów (Boyd, Bee 2008), ale trzeba też dodać, że przebywając w atrakcyjnym, wspierającym środowisku, student staje przed realną szansą rekompensaty strat psychologicznych poniesionych we wcześniejszych okresach rozwojowych (Elkind 1998).

### **Pomiędzy myśleniem formalnym a postformalnym**

Wiek studiów to optymalny czas dla zdobywania wiedzy w najbardziej złożonych formach, jej weryfikowania, systematyzowania i stosowania w praktyce. Jest to okres świadomego rozwiązywania problemów w powiązaniu z twórczym myśleniem (Turner, Helms 1999). Zwiększa się biegłość w wykonywaniu zadań akademickich (wymagających abstrakcyjnego i logicznego myślenia), generowane są nowe hipotezy, a przy ich sprawdzaniu bierze się pod uwagę zmienne potrzebne do rozwiązania problemu. Młodzi ludzie i osoby dorosłe myślą podobnie, posługują się tzw. operacjami formalnymi, które w stadialnej teorii J. Piageta są stadium najwyższym.

Stanowisko J. Piageta jest podważane przez współczesnych psychologów. Zwraca się uwagę na ograniczenia myślenia formalnego, jego nieprzystawalność do problemów człowieka wchodzącego w dorosłość. Zakłada się, że może istnieć nowe, wyższe stadium, albo też w obrębie stadium operacji formalnych istnieją nowe jakości w strukturach myślenia, określane jako postformalne. Ułatwiają one adaptację i pomagają studentom radzić sobie z zadaniami i kryzysami przypadającymi na czas wyłaniającej się dorosłości.

Dostrzegalne zmiany w myśleniu są konsekwencją stawiania czoła wielu złożonym problemom codziennego życia, którym brak jest jednoznacznych rozstrzygnięć i jasnych kryteriów poprawności rozwiązań. Rozwojowe „pomiędzy” ujawnia się zatem w odchodzeniu od czysto logicznego rozumowania na rzecz myślenia pragmatycznego i konkretnego, dostosowanego do problemów ludzi wkraczających w dorosłość. Społeczny wymiar codziennych problemów wymaga uwzględnienia ich złożonego kontekstu. Zwraca na to uwagę G. Labouvie-Vief, dla której nowe formy rozumowania mają więcej wspólnego z mitem, metaforą, paradoksem niż z logiczną pewnością (za: Sandroock 1999).



Z kolei K. Schaie dostrzega różnice w sposobie wykorzystania intelektu u adolescentów nastawionych na zdobywanie wiedzy i dorosłych zwracających uwagę przede wszystkim na jej wykorzystanie w sytuacjach, które mają skutki dla osiągania długofalowych celów związanych z karierą naukową, rodziną, pracą. Każdy kolejny rok formalnej nauki jest zatem treningiem dla wszechstronnego wykorzystania i ćwiczenia intelektu (za: Sandrock 1999).

Ponadto pod wpływem doświadczeń wyniesionych ze studiów, stosowanych tam metod dydaktycznych, stylów uczenia, rozwija się myślenie dialektyczne. Cechuje je zdolność rozpoznawania i akceptowania sprzeczności oraz umiejętność ich syntezy (Gurba 2000).

Lata spędzone na studiach, wchodzenie w skomplikowane relacje intymne, społeczne, zawodowe, stymulują myślenie relatywistyczne, a student, który je rozwija, rozumie, że jego perspektywa jest tylko jedną z możliwych. Poglądy takie podzielają J. Sinnott i W. Perry. Ten ostatni zwrócił uwagę, że adolescenti postrzegają świat na zasadzie polaryzacji: dobro–zło, prawda–fałsz, czarne–białe. Przechodzenie od dualistycznego do wieloaspektowego myślenia zaznacza się, kiedy student respektuje zróżnicowane punkty widzenia, nabywa przekonanie, że wiedza innych wynika z ich subiektywnych doświadczeń. Aby zrozumieć jakiś problem, należy uwzględnić szerszy kontekst, w którym jest on zanurzony, oprzeć wiedzę na dowodach. Warunkiem sprzyjającym rozwojowi takiego myślenia jest stwarzanie okazji do doświadczania przez studenta dysonansu poznawczego (Perry 1968).

Pozytywny efekt studiów w omawianym zakresie zależy od zaangażowania studentów w życie akademickie, ale i od spełnienia odpowiednich warunków przez szkołę wyższą. Zalicza się do nich jasność celów, spójność polityki, praktyk, działań i treści programów, optymalną liczbę studentów w grupach, elastyczność programów, stosowanie aktywizujących metod pracy, zróżnicowanych stylów nauczania, stawianie wysokich wymagań, przekazywanie na bieżąco informacji zwrotnych na temat efektów pracy, respektowanie indywidualnych sposobów uczenia się, promowanie regularnych kontaktów studenta z uczelnią (wydziałem), tworzenie atmosfery psychologicznej dostępności, promowanie wzajemnej pomocy i wsparcia, współpracy między rówieśnikami pochodzącymi ze zróżnicowanych środowisk, stwarzanie okazji do stymulowania wzajemnych działań w mniej lub bardziej formalnych grupach rówieśniczych, organizacjach studenckich, rozwijanie kultury studenckiej, programów i różnych form wsparcia dla studentów (Chickering 1969).

### **Pomiędzy moralnością konwencjonalną a autonomią moralną**

Lata studiów są okresem gotowości do przekroczenia poziomu moralności konwencjonalnej. W teorii poznawczo-rozwojowej L. Kohlberga rozwój moralny dokonuje się zgodnie z następującymi po sobie stadiami, które są wyrazem charakterystycz-

nego rodzaju relacji pomiędzy człowiekiem, normami społecznymi oraz oczekiwaniami i wymaganiami innych (Pourkos, Niemczyński 1988).

Wspomniany psycholog moralności wyróżnił trzy poziomy rozwoju moralnego, a w każdym z nich po dwa stadia. Działania osób znajdujących się na poziomie przedkonwencjonalnym są przedmiotem kontroli zewnętrznej, władzy i autorytetu. Większość osób dorosłych cechuje się rozumowaniem moralnym poziomu konwencjonalnych zasad i konformizmu. *Jest to perspektywa zastanego układu wartości, ról, reguł funkcjonowania instytucji aktualnego społeczeństwa, nastawionych na ich utrzymanie i kontynuację* (tamże, s. 42). Normy społeczne są uwewnętrznione, a działania zgodne z oczekiwaniami autorytetów. W drugim stadium tego poziomu przyjmuje się społeczny punkt widzenia, tzn. należy wypełniać powinności i obowiązki, na które wyraziło się zgodę, a prawa należy zawsze przestrzegać.

Poziom moralności postkonwencjonalnej to moralność zasad akceptowanych przez samą jednostkę. W pierwszym stadium tego poziomu rozumie ona, że nie każdy podziela jej wartości i poglądy, ale każdy ma takie samo prawo do istnienia. Pojawia się przekonanie, że *ludzie wyznają różne wartości i mają różne opinie, a większość wartości i reguł jest zrelatywizowana do grupy, do której się należy* (Czyżowska 2013). W najwyższym stadium jednostka uznaje reguły społeczne, gdyż są dla niej wyrazem respektowania zasad etycznych. W sytuacji konfliktu wartości prawa jednostki mają pierwszeństwo przed prawem większości; uniwersalne zasady moralne, takie jak sprawiedliwość, godność człowieka, znajdują się ponad prawem (Pourkos, Niemczyński 1988).

W okresie wyłaniającej się dorosłości student osiągnął w rozwoju poznawczym stadium operacji formalnych, co stanowi warunek konieczny do rozwinięcia poziomu autonomii moralnej, tym samym posiada możliwość osiągnięcia najwyższych stadiów rozwoju moralnego. Pod koniec studiów kształtują się nowe jakościowo struktury poznawcze pozwalające *uwzględnić punkty widzenia innych osób, a także interpretować relacje interpersonalne w kontekście wzajemnie równoważnych, a nieraz wzajemnie sprzecznych układów odniesienia, co w konsekwencji umożliwia bardziej wszechstronne rozwiązanie sytuacji konfliktowych* (Gurba 2000, s. 213).

W myśl ustaleń L. Kohlberga większe prawdopodobieństwo przekroczenia poziomu konwencjonalnego mają jednostki przebywające w społecznościach respektujących demokratyczne zasady współżycia. Takim środowiskiem stymulującym wzrost moralny może być środowisko akademickie, kiedy kreuje atmosferę tolerancji dla odmiennych poglądów i wartości, stale stymuluje aktywność intelektualną, pobudza studentów do refleksji nad kwestiami etyczno-moralnymi, uczy ich podawać w wątpliwość absolutną naturę sądów moralnych.

Ponadto L. Kohlberg był zdania, że ukryty program w szkołach ma większą siłę oddziaływania na sferę moralności człowieka niż oficjalne treści i podręczniki

(zob.: Pauluk 2012). Stąd też domagał się od nauczycieli i kadry administracyjnej dbałości w rozwijaniu bardziej sprawiedliwych i demokratycznych środowisk edukacyjnych opartych na przejrzystym systemie wartości moralnych (Kohlberg 1983).

Gotowość do zdobycia najwyższego poziomu moralności uwarunkowana jest przez potencjał rozwojowy (głównie intelektualny), czynniki środowiska, a także doświadczenia społeczne studentów. Okres wyłaniającej się dorosłości jest bowiem czasem realizacji wielu różnych ról społecznych (np. studenta, pracownika, męża/żony itp.). Młodzi dorośli stają przed licznymi konfliktami wartości, które zmuszają ich do konfrontowania perspektywy własnego systemu osądu z perspektywą innych osób, w sytuacjach, których brak jednoznacznych, dobrych rozwiązań. Doświadczane konflikty są jednak osiową sprawą w dziedzinie moralności, a to, jak się z nimi obchodzimy, świadczy o naszej moralności. Usuwając napięcie moralne, usuwamy moralność z naszego życia (Boyd 1980).

Intensywność przemian w życiu studiującej młodzieży dobrze odzwierciedla teoria A. Chickeringa poparta jego wieloletnimi badaniami. Zdaniem wspomnianego autora zmiany, jakie dokonują się w okresie psychospołecznego zawieszenia, w specyficznym środowisku akademickim, zmierzają w kierunku:

- rozwijania krytycznego i logicznego myślenia, poszerzania wiedzy przedmiotowej, wrażliwości estetycznej, aktywności sportowej i artystycznej;
- lepszej kontroli emocji, tj. zdolności do ich rozpoznawania i odpowiedniego wyrażania;
- zyskiwania emocjonalnej niezależności – uwalniania się od ciągłej potrzeby miłości i aprobaty ze strony innych (głównie rodziców), w kierunku osiągania samosteroowności i samodzielnego rozwiązywania problemów;
- ustalania własnej tożsamości – osiągnięcia poczucia satysfakcji z własnego ciała i wyglądu, akceptacja własnej płci (*gender*), orientacji seksualnej, społecznego i kulturowego dziedzictwa;
- satysfakcji płynącej z realizacji ról, obranych stylów życia, obrazu własnego „ja” w świetle informacji zwrotnych pochodzących od innych, głównie osób znaczących;
- nabywania dojrzałych relacji interpersonalnych opartych na tolerancji i wzajemnym szacunku wobec innych;
- realizacji celów – scalania planów dotyczących życia osobistego, zawodowego, sposobów spędzania czasu wolnego;
- lepszej integracji, czyli przechodzenia od absolutystycznego podporządkowania się wartościom przyjętych od innych do bardziej relatywistycznego ich ujmowania;
- osiągania zgodności pomiędzy uznawanymi wartościami a działaniem moralnym (Chickering 1969).

## Przekraczanie rozwojowego „pomiędzy” – zyski, zagrożenia, pułapki, nadzieje

Dla młodych ludzi czas spędzony na studiach jest okresem swobody i radości życia, uwalniania się spod kontroli rodziców i zyskiwania intelektualnej niezależności. Młodzi szybko dostrzegają, że na studiach traktowani są poważniej, doroślej, mogą samodzielnie decydować o tym, od kogo, kiedy i czego chcą się uczyć, mają więcej przedmiotów, spośród których mogą wybierać i dzięki temu rozwijać rzeczywiste zainteresowania, dysponują większą ilością czasu na spotkania z rówieśnikami, mają więcej okazji do poznania różnych osobowości, stylów życia, norm i wartości.

Efektom wpływu uczelni i jego uwarunkowaniami interesują się pedagodzy, którzy zwracają uwagę zarówno na formalne, jak i nieformalne skutki edukacji akademickiej, np. znaczenie grup rówieśniczych, wzorów osobowych nauczycieli akademickich, dominujących w szkole wyższej wartości (zob.: Jaskot 2006; Modrzewski 1989). Badania potwierdzają, że środowisko akademickie kreuje wyjątkowy kontekst dla rozwoju młodzieży akademickiej. Studia poprzez swoje jawne i ukryte oddziaływanie wpływają na wiele sfer życia, a skutki te są względnie trwałe i przenoszone na kolejne pokolenia (Pascarella, Terenzini 1991).

Z badań A. Levine'a i J. Curetona wynika, że 81% studentów małych college'ów czerpie radość z uczenia się i pozytywnie ocenia kadrę nauczającą. Badani zauważają u siebie wzrost osobowy: mają lepszy wgląd we własne wartości i poglądy, potrafią lepiej radzić sobie w otaczającym ich świecie, cechuje ich większa zaradność i odpowiedzialność. Zatłoczone sale, praca zarobkowa, przygotowanie do zajęć uczą ich zarządzania czasem i ciężkiej pracy. O wiele gorzej oceniane są masowe uniwersytety, krytykowane przez studentów za niski komfort pracy, brak czasu profesorów dla ich spraw, brak dyskusji i koncentrowanie się na realizacji materiału. W takich uniwersytetach studenci doświadczają frustracji i alienacji (za: Arnett 2004).

Potwierdzeniem tych danych są zebrane na przestrzeni wielu lat badania porównawcze studentów rozpoczynających (*juniors*) i kończących studia (*seniors*). Pokazują one, że studia rozwijają myślenie krytyczne i analityczne, uczą wypowiadać się w różnych formach. Za wpływ uczelni studenci uznają wzrost wiedzy ogólnej i specjalistycznej, zyskiwanie obycia estetycznego, kulturalnego, wzrost aktywności w wielu dziedzinach sztuki, w życiu politycznym, działaniach na rzecz społeczności lokalnych. Za efekt przebywania na studiach przyjmuje się też rozwój zainteresowań i otwartość na nowe formy uczenia się, większą pewność siebie, wzrost samoświadomości, aspiracji zawodowych i naukowych, co wiąże się z bardziej obiektywnym wizerunkiem własnej osoby i realną oceną swoich szans. Te korzystne zmiany dotyczą studentów niezależnie od wieku, płci czy pochodzenia społecznego. Absolwenci college'ów i uniwersytetów badani kilka czy kilkanaście lat po ukończeniu studiów, od-

chodzili od instrumentalnego traktowania edukacji, wiedzy i zawodu na rzecz doceniania wewnętrznej satysfakcji płynącej z faktu ukończenia studiów. W ich przekonaniu studia pozwoliły im zdobyć wyższy status socjoekonomiczny (za: Pascarella, Terenzini 1991).

Także polscy badacze wskazują pozytywny wpływ wykształcenia na jakość życia człowieka i jego dobrostan psychiczny. Zdaniem J. Czapińskiego, ludzie lepiej wykształceni czerpią większą satysfakcję z pracy, życia osobistego, rzadziej popadają w depresję i rzadziej mają myśli samobójcze, cieszą się lepszym zdrowiem i mają szansę żyć dłużej w porównaniu z osobami mniej wykształconymi (Czapiński 1995/1996). Inni dostrzegają, że dzięki wykształceniu ludzie odkrywają nowy wymiar rzeczywistości, zmieniają sposób widzenia świata, kształtują postawy i działania. *Ma miejsce widzenie wydarzeń w wielu kontekstach, ze świadomością istnienia odmiennych zwyczajów, wartości i stosunku do życia, gdzie oczekuje się różnic między ludźmi i różnice te się toleruje. Poszerzenie wiedzy zmniejsza przydatność stereotypów, pokazuje zmienność świata i wpływania nań przez ludzi* (Koralewicz-Zębik s. 145).

Z większości badań jasno wynika, że studenci znacząco podnoszą poziom rozumowania moralnego, przechodząc z poziomu konwencjonalnego do postkonwencjonalnego. Porównując studentów młodszych lat ze starszymi, dostrzeżono także odchodzenie od autorytarnych, dogmatycznych sądów moralnych do bardziej otwartych, elastycznych i niezależnych od opinii różnych autorytetów. Stwierdza się, że absolwenci studiów są bardziej tolerancyjni wobec osób o odmiennych poglądach, wykazują mniejsze uprzedzenia wobec odmienności rasowych, etnicznych i religijnych (za: Pascarella, Terenzini 1991).

Jest jednak i druga strona medalu. Współcześni studenci narażenie są bardziej niż ich rówieśnicy z przeszłości na stres i depresję. Przede wszystkim parcie na sukces, znalezienie pracy, która daje satysfakcję i dobre zarobki, budzi lęk i niepokój o przyszłość. Brak wyraźnych wzorców identyfikacyjnych w rodzinie, grupie rówieśniczej i społeczeństwie, chaos norm i wartości utrudnia budowanie stabilnej tożsamości, sprzyja utrwaleniu się stanu rozproszonej tożsamości, a tym samym rodzi poważne utrudnienia w stawianiu czoła przeciwnościom losu, zadaniom okresu dorosłości. Pozbawianie wartościowych wzorców pełnienia ról dorosłego, egocentryzm rodziców, ujawnianie się nowych form „patologii” dorosłych, fascynacja niczym nieskrępowaną wolnością często uniemożliwia nawiązanie trwałych relacji z innymi, prowadząc do wtórnej egocentryzacji (Harwas-Napierała 2012; Jaskot, Murawska 2006).

Straty z wcześniejszych okresów życia rzutują na sposoby radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, których liczba wzrasta wraz z wchodzeniem w dorosłość. Na studiach kumuluje się liczba zdarzeń stresowych, a wśród nich te związane z nauką i egzaminami, trudnościami finansowymi, mieszkaniowymi, ze zmianami środowiska i dotychczasowymi nawykami, życiem na własny rachunek, inicjacją seksualną, konfliktami z rówieśnikami czy nauczycielami akademickimi.

Młody człowiek rozpoczynając studia, zyskuje wolność i niezależność od rodziców, swobodę w decydowaniu o sobie i swoim życiu. Ale też sam musi sobie poradzić ze sprzecznymi czy wzajemnie się wykluczającymi wartościami, światopoglądami, postawami, stylami życia reprezentowanymi przez osoby napotkane w czasie studiów. Z jednej strony konflikty wewnętrzne mogą prowokować zmiany w kierunku wyższych poziomów rozwoju, z drugiej mogą utrudniać budowanie stabilnej i zintegrowanej tożsamości.

Młody człowiek musi sam poradzić sobie z natłokiem propozycji i ofert wpływających z różnych źródeł. Nie ma jasnych i przejrzystych reguł, odpowiedzi, co należy robić, aby w sposób satysfakcjonujący dla siebie i innych realizować życiowe plany. Mnogość możliwości bez drogowskazów, brak barier, permissywnizm dorosłych, nadmiar bodźców, czyni z młodych ludzi niewolników kultury masowej, intelektualnie obezwładnia, sprawia, że czują się psychicznie bierni (Świda-Zięba 2005).

Uniwersytet może tworzyć stymulujące warunki do rozwijania autonomii jednostki, pluralizmu idei, kreować atmosferę tolerancji, uczyć szacunku dla cudzych myśli, ale współczesny uniwersytet jest też instytucją silnie zbiurokratyzowaną, w której cele „rozpisane” są na systemy zintegrowanych zadań cząstkowych, które następnie są realizowane przez odpowiednio wykwalifikowanych specjalistów, gdzie role są hierarchicznie wydzielone w zależności od posiadanych kompetencji i władzy (wyraźny podział na nauczycieli akademickich, studentów, administrację), dominują relacje formalne, bezosobowe, awans odbywa się poprzez formalne procedury oceny jakości: egzaminy, kolokwia, stopnie, terminowość zaliczeń. Jak zauważa pedagog – uniformizacja życia uniwersyteckiego pozbawia tożsamości zarówno studentów, jak i nauczycieli akademickich (Malewski 1997).

Niekorzystnie na rozwój studenta mogą wpływać trendy, jakim podlegają współczesne szkoły wyższe – masowość, komercjalizacja, uzawodowienie, biurokratyzacja. Wraz z kryzysem wielkich narracji ogłoszono „śmierć profesora”, uczonego-mistrza w roli przewodnika, mądrego pedagoga wprowadzającego w dorosłe życie i duchowego terapeuty. Zanikł status mistrzów na rzecz liderów grup, przedsiębiorczych i sprawnych organizatorów odpowiedzialnych za wydajną produkcję wiedzy, optymalizację kosztów i czasu, dobór skutecznych metod i ludzi (Melosik 2009). Przygotowując studentów do rozwiązywania problemów codziennego życia, nie ma czasu i miejsca na pielęgnowanie ideałów ani dla tradycyjnie pojmowanej roli uczonego (Lyotard 1984).

W kontekście umasowienia i urynkowienia szkolnictwa wyższego pogłębiają się „patologie i epidemie” wśród studentów i nauczycieli akademickich, np. brak życzliwości dla studentów, badania na zamówienia sponsorów, uprawianie pseudonauki w mediach, podporządkowywanie się naukowemu modom, fałszowanie danych, korupcja, plagiatostwo itp. (Kwieciński 2008).

Niesprzyjające otoczenie społeczne, brak wzorców identyfikacyjnych, nierozwiązane konflikty, obranie tożsamości rozproszonej, nakładanie się wielu ról – studenta,

małżonka, pracownika, rodzica – prowadzić może do przewlekłego trwania w sytuacjach obciążenia (Ziółkowska 2005), do zwiększonej podatności na zaburzenia psychiczne oraz zachowania ryzykowne. Z badań przeprowadzonych w 2000 roku w Stanach Zjednoczonych wynika, że wzrasta odsetek studentów porzucających college ze względu na niski status społeczno-ekonomiczny, niesprzyjające warunki życia w środowisku akademickim, brak społecznego wsparcia, przyzwolenie na zachowania ryzykowne, głównie picie alkoholu (Zarrett, Eccles 2013). Z innych danych wynika, że np. 50% amerykańskich studentów upija się, co zmusza władze wielu uczelni do wprowadzania surowych zakazów spożywania alkoholu na terenie kampusów (za: Boyd, Bee 2008).

Wielu badaczy, którzy przyjmują perspektywę krytyczną i wykorzystują jakościowe podejście w badaniach nad wpływem szkoły wyższej na studenta, odsłania mniej optymistyczny obraz jej „drugiego życia” i negatywnych pozaakademickich skutków. Zauważa się, że współcześni absolwenci nawet renomowanych uczelni zatracają zdolność krytycznego myślenia, często bezwiednie poddając się presji oddziaływania tzw. ekspertów. Podkreśla się też, że studia wyższe nie eliminują i nie osłabiają negatywnych postaw, zachowań i stereotypów, ale raczej uczą je maskować i w subtelniejszy sposób przemycać (za: Dogherty, Hammack 1997).

Wraz z pesymistycznymi diagnozami co do kondycji współczesnych uniwersytetów i szkół wyższych oraz licznymi postulatami ich odgórnego reformowania wydaje się, że zasadniczym czynnikiem zmian mogą być sami studenci. Dysponują oni ogromnym potencjałem rozwojowym, witalnością i radością życia, które niejednokrotnie stanowiły siłę napędową w przełamywaniu kryzysów i wprowadzaniu konstruktywnych zmian. Czy współcześni studenci dostrzegają jednak potrzebę takich zmian? Czy mają poczucie wspólnoty, więzi pokoleniowej? Czy stać ich na kontestację?

## Bibliografia

- ARNETT J.J., 2004, *Emerging adulthood: the winding road from late teens through the twenties*, Oxford University Press.
- ASTIN A., 1977, *Four critical years: effects of college on beliefs, attitudes, and knowledge*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- BOYD D.R., 1980, *The condition of sophomoris and its educational cure*, Journal of Moral Education, Vol. 10, No. 1.
- BOYD D., BEE B., 2008, *Psychologia rozwoju człowieka*, przeł. J. Gilewicz, A. Wojciechowski, Zysk i S-ka, Poznań.
- CHICKERING A., 1969, *Education and identity*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- CHICKERING A.W., GAMSON Z.F., *Seven principles for good practice in undergraduate education*, <http://www.lonestar.edu/multimedia/SevenPrinciples.pdf>, dostęp: 09.09.2013.
- CZAPIŃSKI J., 1995/1996, *Cywilizacyjna rola edukacji. Dlaczego warto inwestować w wykształcenie*, Warszawa.

- CZYŻOWSKA D., *O celu i granicach rozwoju moralnego*, [http://usfiles.us.szc.pl/pliki/plik\\_1258300079.pdf](http://usfiles.us.szc.pl/pliki/plik_1258300079.pdf), dostęp: 23.09.2013.
- DOGHERTY K., HAMMACK F.M., 1997, *Druga strona uczelni: nieakademickie efekty edukacji wyższej*, Socjologia Wychowania AUNC, t. XIII, z. 317.
- ELKIND D., 1998, *Erik Erikson – osiem stadiów człowieka*, [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce.
- EVANS N.J., FORNEY D.S., GUIDO M., PATTON L.D., RENN K.A., 2010, *Student development in college*, Jossey-Boss Publishers, San Francisco.
- FELDMAN K., NEWCOMB T., 1969, *The impact of college on students*, Jossey-Bass, San Francisco.
- FLIS M., 2007, *Studia jako faza liminalna w rytuale przejścia*, [w:] D. Skulicz (red.) *Student we wspólnotcie akademickiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- GURBA E., 2000, *Wczesna dorosłość*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, PWN, Warszawa.
- HARWAS-NAPIERAŁA B., 2012, *Dorosłość jako spełnienie*, Wyd. Libron, Kraków.
- JASKOT K., 2006, *Czynniki kształtujące osobowość studenta w środowisku szkoły wyższej*, [w:] K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, InPlus Oficyna, Szczecin.
- JASKOT K., MURAWSKA A., 2006, *Charakterystyka „wieku studiów”*. *Konsekwencje pedagogiczne*, [w:] K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, InPlus Oficyna, Szczecin.
- JAWŁOWSKA A., 1975, *Drogi kontrkultury*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- KOHLBERG L., 1983, *The moral atmosphere of the school*, [w:] H. Giroux, D. Purple (red.), *The hidden curriculum and moral education*, Berkeley, California.
- KORALEWICZ-ZĘBIK J., 1987, *Autorytaryzm – lęk – konformizm. Analiza społeczeństwa polskiego końca lat siedemdziesiątych*, Wrocław–Warszawa–Gdańsk–Łódź.
- KWIECIŃSKI Z., 2008, *Dewiacyjne zmiany w środowisku akademickim. Patologie czy epidemie?*, [w:] W. Szulakiewicz (red.), *Świat idei edukacyjnych. Zbiór studiów ofiarowanych Księdzu Profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi w 70. rocznicę urodzin*, Toruń.
- LEVINSON D.J. et al., 1978, *The seasons of man's life*, Knopf, New York.
- LIPSKA A., ZAGÓRSKA W., 2011, „Stając się dorosłość” w ujęciu Jeffreya J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia, *Psychologia Rozwojowa*, vol. 16, nr 1.
- LYOTARD J.F., 1984, *The postmodern condition: a raport on knowledge*, University of Minnesota Press, Minnesota.
- MALEWSKI M., 1997, *Ewolucja uniwersytetu – implikacje do kształcenia*, *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 1 (1).
- MELOSİK Z., 2009, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności wiedzy i władzy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- „Mentor” – hasło ze *Słownika języka polskiego*, <http://sjp.pwn.pl/szukaj/mentor>, dostęp: 5.13.2013.
- MODRZEWSKI J., 1989, *Środowisko społeczne młodzieży studiującej*, Poznań.
- PASCARELLA E.T., TEREZINI P.T., 1991, *How college affects students*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- PAULUK D., 2010, *Uniwersytet w blasku idealów i w cieniu codziennego życia. Kontekst historyczny i współczesny*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- PAULUK D., 2012, *Pozaiologiczne uwikłania. Ukryty program we współczesnej debacie edukacyjnej*, *Kultura i Edukacja*, vol. 95, nr 2.
- PERRY W.G., 1968, *Forms of ethical and intellectual development in the college years: A scheme*, New York, Rinehart, Winston.
- PIETRASIŃSKI Z., 1990, *Rozwój człowieka dorosłego*, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa.



- POURKOS M., NIEMCZYŃSKI A., 1988, *Społeczno-moralny rozwój człowieka*, Oświata i Wychowanie, nr 7.
- SANDROCK J.W., 1999, *Life-span development*, wyd. 7, The McGraw-Hill Companies.
- SIŃCZUCH M., 2002, *Wchodzenie w dorosłość w warunkach zmiany społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- ŚWIDA-ZIĘBA H., 2005, *Młodzi w nowym świecie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- TURNER J.S., HELMS D.B., 1999, *Rozwój człowieka*, przeł. L. Wojciechowska, WSiP, Warszawa.
- WHITE K., 1980, *Problems and characteristics of college students*, Adolescence, No. 15.
- WITKOWSKI L., 1989, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- ZARRETT N., ECCLES J., *The passage to adulthood: Challenges of late adolescence*, [http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/49326/179\\_ftp.pdf&embedded=true?sequence=1](http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/49326/179_ftp.pdf&embedded=true?sequence=1), dostęp: 08.12.2013.
- ZIÓLKOWSKA B., 2005, *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać*, [w:] A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

### **Students in transition stage – possible gains in development and lost opportunities**

Since the middle of the last century studying youth has marked its presence in social, cultural and political life, becoming this way an object of scientific inquiries. Despite many theories and research carried out globally, the problems concerning students are not appreciated by the Polish scientists. It is still assumed that a person who starts studying is adult and completely formed.

The aim of this article is an attempt to reconstruct and thereby to provide people working with the academic youth, a more complex portrait of the contemporary student and possible ways of their development. As a departure point I adopted the specific character of the phase of life that falls on the time of studying. It is a boundary moment between adolescence and adulthood, between an influence of different environments – family and the academic one, which implicates specific consequences for the quality of the student life as well for the society.

The chosen theoretical positions and the results show the student as an active subject who, being in the developmental “in-between” zone, has big chances, thanks to the years spent in the academic environment, to cross the stage and go up to the higher level of development, multiplying the potential in different spheres of their personal, cognitive and moral life.

It is also shown in the paper that the reverse situation is possible. Intended and unintended as well as positive and negative effects of studying are presented as a result of interactions, influence of the environment, internal preferences and self-activity of the student.

**Keywords:** *student, developmental stage “in-between”, transition, emerging adulthood*