

WYŻSZA SZKOŁA GOSPODARKI EUROREGIONALNEJ
IM. ALCIDE DE GASPERI W JÓZEFOWIE

AUTORYTET W WYCHOWANIU I EDUKACJI



POD RED. DOROTY ŁĄŻEWSKIEJ

————— Józefów 2013 —————

W S G E . E D U . P L

**AUTORYTET W WYCHOWANIU I EDUKACJI
POD RED. DOROTY ŁĄŻEWSKIEJ**

RECENZENCI:

Prof. zw. dr hab. Artur Andrzejuk

Doc. dr Dagmar Markova

ISBN 978 - 83- 62753-32-1

KOREKTA: Zuzanna Czołnowska

SKŁAD, ŁAMANIE, PROJECT OKŁADKI: Miłosz Ukleja

Copyright © 2013 by Alcide De Gasperi

University of Euroregional Economy in Józefów.

All rights for this book reserved. No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior permission of the copyright owner. / Wszelkie prawa zastrzeżone. Kopiowanie, przedrukowywanie i rozpowszechnianie całości lub fragmentów niniejszej publikacji bez zgody wydawcy zabronione.

NAKLAD: 100 egzemplarzy

WYDAWCA:

WYDAWNICTWO WYŻSZEJ SZKOŁY GOSPODARKI EUROREGIONALNEJ

IM. ALCIDE DE GASPERI W JÓZEFOWIE

05-410 Józefów, ul. Sienkiewicza 2

tel./fax +48 022 789 19 03

wydawnictwo@wsge.edu.pl

www.wsge.edu.pl

DRUK I OPRAWA:

Przedsiębiorstwo Produkcyjno-Reklamowe GRYF

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE	5
CZĘŚĆ I. TEORETYCZNE PODSTAWY ROZUMIENIA AUTORYTETU	9
D. STADNICKA – STRZEMBOSZ	11
<i>AUTORYTET: PYTANIA, WOBEC KTÓRYCH STAJEMY</i>	
S. JARMOSZKO	22
<i>AUTORYTETY CZY MOŻE WŁADZA ? – U PODSTAW NIEPOROZUMIENÍ, UPROSZCZEŃ I MISTYFIKACJ</i>	
D. ŁAŻEWSKA	58
<i>„DROGI MISTRZ” CZY „MISTRZ DROGI”? AUTORYTET PEDAGOGICZNY W CZASACH POSTMODERNY</i>	
CZĘŚĆ II. AUTORYTET W KSZTAŁCENIU I WYCHOWANIU	77
J. ZAWISZA	79
<i>ETOS ZAWODU NAUCZYCIELA</i>	
M. GEJDOŠ	95
<i>TYPOLÓGIA. TYPY UČITELOV A ICH INTERAKČNÝ ŠTÝL</i>	
A. KRAJEWSKA	112
<i>KRYZYS AUTORYTETU W WYCHOWANIU</i>	
B. ANT CZAK	125
<i>AUTORYTET – JEGO BUDOWANIE I OCENA W OPINII UCZNIÓW SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH</i>	
W. GRĄDZKI	139
<i>AUTORYTET PRACOWNIKA NAUKOWEGO – ROLA I ZNACZENIE</i>	
K. DZIURZYŃSKI	149
<i>AUTORYTETY STUDENTÓW KIERUNKU PEDAGOGIKI</i>	
D. KUBÍČKOVÁ, O. BOČÁKOVÁ	169
<i>RODZINA I AUTORYTETY W NIEJ FUNKCJONUJĄCE</i>	
E. KOPEĆ	178
<i>AUTORYTET DZIADKÓW CZYLI DOŚWIADCZENIE I MĄDROŚĆ – ATUTY PÓŻNEJ DOROSŁOŚĆ</i>	
CZĘŚĆ III. AUTORYTET W ŻYCIU SPOŁECZNYM	195
J. BARTKOWSKI	197
<i>FUNKCJE AUTORYTETU W SPOŁECZNOŚCI LOKALNEJ</i>	

J. CHWEDOROWICZ	215
<i>KOMPETENCYJNY MODEL AUTORYTETU LOKALNEGO LIDERA KULTURY</i>	
B. BARBACHOWSKA	230
<i>ROLA AUTORYTETÓW WE WSPÓŁCZESNEJ GOSPODARCE</i>	
A. SZEJNIUK	253
<i>SPOŁECZNA ODPOWIEDZIALNOŚĆ BIZNESU INSTRUMENTEM BUDOWANIA AUTORYTETU ORGANIZACJI WŚRÓD SPOŁECZNOŚCI LOKALNYCH</i>	

WPROWADZENIE

Franciszek Bacon – angielski myśliciel z XVII wieku – uznał fakt ulegania wpływom autorytetów za jedno z czterech złudzeń ludzkości utrudniające obiektywne poznawanie świata. W XXI wieku, za Hannah Arendt, mówi się o zanikaniu autorytetów. Postępując zaś za tokiem myślenia Lecha Witkowskiego można się zgodzić, iż pojęcie autorytetu znalazło się na „pedagogicznym śmietniku”. Jednak zjawisko autorytetu, znane od starożytności, nadal stanowi integralny element życia społecznego. Trudno jednak w sposób jednoznaczny udzielić odpowiedzi na pytanie „czym jest autorytet” i jak jest jego rola? Autorytetem może bowiem cieszyć się zarówno przywódca organizacji przestępczej jak i profesor uniwersytetu. Z jednej strony autorytet ukazywany jest jako niezbędny element oddziaływań wychowawczych, z drugiej zaś prezentowany jako źródło zagrożeń dla rozwoju człowieka. Te i inne tak różnorodne i niekiedy sprzeczne opinie wywołują intelektualne zakłopotanie wzbudzając wciąż nowe dyskusje i spory. Wobec nich nie można przejść obojętnie. Należy raz jeszcze przemyśleć społeczną rolę autorytetu weryfikując i wzbogacając dotychczasową wiedzę na jego temat. Przez setki lat autorytet zajmował kluczową pozycję w życiu społecznym. Jako przekaziciel wiedzy i wartości przyczyniał się do intelektualnego i duchowego rozwoju osób. Jednak w XXI wieku oblicze życia społecznego zostało radykalnie zmienione. Czy w związku z tym autorytet powinien zostać usunięty na margines, czy wręcz przeciwnie, tym bardziej jest potrzebny w życiu współczesnego człowieka?

Miejscem dyskursu o autorytecie stała się Konferencja Naukowa zorganizowana 20.05.2013 roku w Wyższej Szkole Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide de Gasperi w Józefowie. Tematem interdyscyplinarnych dociekań było zjawisko autorytetu w edukacji, wspólnotach lokalnych, środowisku rodzinnym i w życiu gospodarczym. Owocem namysłu nad fenomenem autorytetu jest zaś zbiór artykułów tworzących niniejszą monografię. Na tematykę artykułów wskazują postawione w nich pytania ujawniające kontrowersje i niejasności (aporie) związane z analizowanym problemem autorytetu. Bez sformułowanych pytań nie byłoby przecież możliwe poszukiwanie i udzielenie odpowiedzi (euforia).

Postawione w trakcie konferencji pytania brzmiały następująco:

- Jaka jest różnica pomiędzy osobą, która „jest autorytetem”, a osobą, która „ma autorytet”?

- Na czym polegają nieporozumienia w pojmowaniu istoty i roli autorytetu?
- Kim jest autorytet alternatywny? Czy pozostawianie pod jego wpływem jest korzystne z punktu widzenia realnego dobra osób?
- Czym jest i w jaki sposób powstaje etos zawodu nauczyciela?
- Jaka jest relacja pomiędzy osobowością nauczyciela a jego stylem nauczania?
- Jakie są źródła kryzysu autorytetu we współczesnym wychowaniu?
- Jakie poglądy na temat autorytetu posiada młodzież szkół ponadgimnazjalnych?
- Jakimi przymiotami odznacza się pracownik naukowy cieszący się autorytetem wśród studentów?
- Czy i w jakim stopniu studenci pedagogiki posiadają swoje autorytety?
- Jakie funkcje autorytet spełnia w rodzinie?
- Na czym polega autorytet dziadków zajmujących się wnukami?
- Jakie są funkcje autorytetu w społeczności lokalnej?
- W jaki sposób powstaje autorytet lokalnego lidera kultury?
- Jakich autorytetów potrzebuje współczesna gospodarka?
- Czy strategia społecznej odpowiedzialności biznesu buduje autorytet firmy?

Zamieszczone w niniejszej monografii artykuły, w których znajdują się powyższe pytania, zostały podzielone na trzy części. Pierwsza część obejmuje teksty dotyczące teoretycznych podstaw rozumienia autorytetu. Druga część gromadzi prace na temat obecności autorytetu w środowiskach związanych z wychowaniem dzieci i młodzieży. Część trzecia natomiast to zbiór artykułów prezentujących rolę autorytetu w życiu społecznym. Układ artykułów w kolejnych częściach odzwierciedla zaś drogę myślową polegającą na przechodzeniu od problemów bardziej ogólnych do bardziej szczegółowych.

Specjalne podziękowania należy złożyć na ręce Pana dr Krzysztofa Dziurzyńskiego – Dziekana Wydziału Pedagogiki Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej w Józefowie – za trud zorganizowania oraz prowadzenia konferencji. Szczególne słowa podziękowania należy skierować w stronę Recenzentów: Pani doc. dr Dagmar Markovej z Uniwersytetu Konstantina Fi-

lozofa w Nitrze na Słowacji i Pana prof. zw. dr hab. Artura Andrzejuka z Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Trzeba również podziękować Pani mgr Aleksandrze Ukleja – sekretarzowi wydawnictwa Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej w Józefowie - za wspieranie wiedzą i doświadczeniem prac redakcyjnych. Słowa podziękowania należą się Autorom tekstów za stawianie pytań budzących myślenie. Czytelników zaś zapraszam do poszukiwania w niniejszych artykułach odpowiedzi na pytania o istotę i sens autorytetu. Bo „bezmyślnym życiem żyć człowiekowi nie warto”. (Platon)

Dorota Łażewska



CZĘŚĆ I. TEORETYCZNE PODSTAWY ROZUMIENIA AUTORYTETU

AUTHORITY AND THE QUESTIONS THAT ARISE
AUTORYTET: PYTANIA, WOBEC KTÓRYCH STAJEMY

Dominika Stadnicka – Strzembosz

dmstrzembosz@poczta.onet.pl

ABSTRACTS

Authority is a concept with no clear-cut or unambiguous definition. On the contrary it raises many questions, such as the following: Is it you either have authority or are you an authority figure? If it is a notion you have on occasions, is it acquired once and for all? In what way? Is authority granted in a gesture of passive subordination or in an act of mental approval for the primacy of the authority's judgment over one's own? Is one an authority figure in general or only within a specific field of knowledge? For ever or only for a limited time? Can authority figures be wrong about something or should they be infallible? Is it a privilege or a duty? Where does animosity towards authority figures derive from?

There is no single answer to these questions, which we face when considering authority. This dissertation examines them in the hope that, against all odds, a portion of understanding might emerge if not of the notion then of the phenomenon, which in its ambiguity never stops to appeal.

Zagadnienie autorytetu nie pozwala nam cieszyć się wygodą jednoznaczności. Autorytet jest pojęciem szerokim, ważnym w wielu dziedzinach naszego życia. Czy autorytet się posiada, czy się nim jest? Jeśli jest on tym, co się miewa, czy jest to zatem kwestia jakiegoś jednorazowego aktu nabycia? W jaki sposób? Czy autorytet jest przyznawany w geście bezwolnej uległości, czy za sprawą rozumowego uznania wyższości czyjś osądu nad naszym własnym? Czy autorytetem, jeśli się nim jest, trzeba być w ogóle, czy tylko w pewnej dziedzinie? Na zawsze, czy przez pewien czas? Czy autorytet może się mylić, czy też winna cechować go absolutna nieomyślność? Czy jest on rodzajem zaszczytu, czy obowiązkiem? Skąd bierze się niechęć do autorytetów?

Nie sposób jednoznacznie odpowiedzieć na te i inne pytania, przed którymi stajemy, myśląc: autorytet. Są one jednak stawiane w tekście w nadziei, że mimo wszystko, wyłoni się z nich przynajmniej zarys sensu nie

tyłe nawet pojęcia, ile fenomenu – nieodmiennie pociągającego w swojej niejednoznaczności.

KEY WORDS:

authority, education, morality, responsibility, recognition, longing for good autorytet, wychowanie, moralność, odpowiedzialność, pragnienie dobra

Zagadnienie autorytetu nie pozwala nam cieszyć się wygodą jednoznaczności. Dotyczy to w równej mierze sfery praktycznej - wraz z dokonywanymi w niej kreacją i negacją autorytetów - jak i teorii, pytającej o to, z czym my, zainteresowani, mamy w ogóle do czynienia, mówiąc: autorytet. Spróbujemy zatrzymać się przy tym pytaniu, które mimo braku ostatecznie jednoznacznej odpowiedzi wydaje się – samo w sobie – inspirujące. Zaznaczenie tej inspirującej roli – nie tylko autorytetu, ale również myślenia o nim – jest celem niniejszego artykułu.

NIEJEDNOZNACZNOŚĆ POJĘCIA

Niejednoznaczność pojęcia widoczna jest już w samym znaczeniu słowa „autorytet”. Nasz język zna przynajmniej dwa zwroty pozwalające na jego użycie. Z jednej strony mówimy wszak, że ktoś j e s t autorytetem, z drugiej zaś, że ktoś m a autorytet. W jaki sposób można być autorytetem? Czy owo bycie dotyczy całości - jeśli można tak powiedzieć - osoby, czy też pewnego tylko obszaru jej działania? Innymi słowy, czy autorytetem jest się w ogóle, w każdej życiowej sferze, czy też tylko w określonej dziedzinie? Czy można być niegodziwym człowiekiem i jednocześnie autorytetem, powiedzmy, intelektualnym? Jeśli intelektualnym, to w jak szerokim wymiarze? Czy w dzisiejszym świecie, dzisiejszej kulturze, dysponującymi takim ogromem wiedzy, równocześnie zaś prezentującymi wielość perspektyw, paradoksalnie graniczącymi niekiedy z ich ostateczną utratą, możliwe jest, by jeden człowiek reprezentował całość owego bogactwa? Czy ograniczają nas tu jedynie techniczne możliwości ludzkich władz poznawczych? A może raczej ów brak pełni jest w bycie autorytetem nieodwołalnie wpisany? Jak pisze Lech Witkowski, nawet paradygmatyczny *«wielki filozof» musi być pod jakimś względem ułomny, musi w czymś nie mieć racji, o czymś milczeć, coś przeinaczać lub wobec czegoś być bezradny* (Witkowski, 2009, s.309), ponieważ ta właśnie bezradność, jej uznanie, jest pobudką do tego, by każdy autorytet miał swój własny autorytet, dający nie

tylko innym, ale przede wszystkim jemu samemu do myślenia. Czy autorytetem trzeba być dla wszystkich, czy wystarczy jeśli dla niektórych? Czy jest to związane, niejako automatycznie, z pełnieniem pewnych funkcji bądź ról? Czy bycie autorytetem to kwestia zajmowanej pozycji i wynikającej z niej dysproporcji? Jak pisze Maria Dudzikowa, *sporo nauczycieli ciągle jeszcze żyje złudzeniami, iż autorytet jest «wpisany» w ich rolę społeczną niejako automatycznie, że godności autorytetu nie musi się zdobywać wartościami osobowymi, ponieważ należy się ona sama przez się* (Dudzikowa, 2007, s.167). Zatem, czy nauczyciel lub wychowawca staje się autorytetem już z samej racji wykonywania swojego zawodu? Takich pytań jest wiele.

Bynajmniej nie klarowniej przedstawia się rzecz, kiedy pomyślimy o autorytecie jako o czymś, co się ma. Można by już na samym początku zapytać o to, skąd się go ma. Czy jesteśmy nim w jakiś sposób obdarzani? Na jakiej podstawie? Czy zdobyty autorytet jest równoznaczny z pewnym rodzajem dominacji i pozbawienia wolności myślenia? Oświeceniowy nurt wyzwolenia z przesądów głosił to właśnie przekonanie, pokutujące do dziś dnia, nawoływaniem do odrzucenia wszelkich autorytetów w imię nieulegania – rzekomo wymaganemu przez nie – ślepego posłuszeństwa. Czy jednak owo ślepe posłuszeństwo rzeczywiście należy tu do meritum? Autorytet – powiada Hans-Georg Gadamer – nie ma swej *ostatecznej podstawy w akcie poddania i abdykacji rozumu, lecz w akcie uznania i poznania – mianowicie poznania tego, że inny przewyższa czyjś osąd i pogląd, i że dlatego jego sąd ma pierwszeństwo, tj. dzierży prym wobec osądu tego kogoś. [...] A zatem uznanie autorytetu jest zawsze związane z poglądem, że to, co autorytet mówi, nie jest nierozumne i dowolne, lecz z zasady może być zrozumiane. Istota autorytetu, jakim cieszy się wychowawca, zwierzchnik, fachowiec, polega właśnie na tym.* (Gadamer, 2004, s.385 – 386). Do poddania się autorytetowi nikt nie może być zmuszony inaczej niż przez coś, co można by nazwać koniecznością lub też uczciwością rozumu. Jest to zawsze kwestia osobistego wyboru, przyzwolenia na to, by zobaczyć i zrozumieć więcej.

Przyjąć postawę ucznia, słuchacza, jak by powiedział Gadamer, (por. Gadamer, 1992, s.99) to zadanie, które stoi nie tylko przed dziećmi, ale przed każdym z nas. Oznacza ona stałe wykraczanie przeciwko własnemu upartemu dążeniu do ważności, oraz związanemu z tym zamknięciu i koncentracji na samym sobie. Ostatecznie nie jest to nic innego, jak uznanie statusu naszej ludzkiej kondycji, która, przyznając nam szczególne, wyróżnione miejsce w świecie istot żywych, związana jest również – czego

niepodobna negocjować – z różnorodnymi ograniczeniami, skończonością i zależnością od wielu spraw. Istotą postawy ucznia jest – jak pisze Katarzyna Olbrycht – *świadomość własnej niedoskonałości, braków, niewiedzy, potrzeba rozwoju związana z potrzebą celu i sensu życia, ciekawość poznawcza, potrzeba tworzenia i radość zachwytu odkrywane wraz z odkrywaniem świata, jego tajemnic, jego piękna. [...] Postawa ucznia nie tylko dopuszcza, ale zakłada, iż drugi człowiek może być wzorem, może być uczciwym i rzetelnym przewodnikiem w tych odkryciach. [...] Postawa ta jest zgodą na wysiłek uczenia się, a więc również uczenia się od innych* (Olbrycht, 2009, s. 52).

ODPOWIEDZIALNOŚĆ

Skąd zatem obawa i niechęć wobec autorytetu? Może jest to kwestia pewnej niefortunnej pomyłki. *Ponieważ – pisze Hannah Arendt – autorytet zawsze wymaga posłuszeństwa, przeto nagminnie bywa mylony z różnymi formami siły i przemocy. A przecież tak naprawdę wyklucza on używanie zewnętrznych środków przymusu. Tam, gdzie stosuje się siłę, autorytet jako taki ponosi fiasko* (Arendt, 1994, s. 110 – 11). Ponieważ jednak przemoc przynosi ostatecznie ten sam rezultat, to znaczy, rodzi posłuszeństwo, to następuje owo mylące przesunięcie: autorytet uznany zostaje za przemoc, której ze zrozumiałych względów nikt nie chciałby podlegać (por. Arendt, 1994, s. 122). Czy nie dzieje się również odwrotnie? Czy w geście bezradności nie sięga się niekiedy po przemoc jako substytut nieposiadanego lub traconego autorytetu?

Spójrzmy dalej. Czy ów akt uznania, o którym mowa powyżej, możliwy jest niejako poza zaangażowaniem osoby nim obdarzanej, czy też dopiero za sprawą świadomego wysiłku włożonego w jego zdobycie? Mówiąc inaczej: czy autorytetem stajemy się dlatego, że chcąc się nim stać, dążymy do tego wytrwale, czy też dzieje się to niejako przy okazji, na przykład przy zaangażowaniu w sprawę ważną i fascynującą również dla innych? Trzeba by tu może zapytać o powód podejmowania działań zmierzających do uzyskania chlubnego miana autorytetu. Jeśli ów świadomy wysiłek utożsamiać z potrzebą uznania, to można by zapewne przywołać wątpliwość Nietzschego wyrażoną dobitnie w *Duszy dostojnej: potrzeba dostojności – pisze – jest z gruntu rzeczy sprzeczna z potrzebami duszy dostojnej, a zarazem jest wielce wymownym i niebezpiecznym znamię jej braku* (cyt. za Witkowski, 2009, s. 295).

Czy jednak bycie autorytetem jest rzeczywiście zaszczytem? Być może w znacznie większej mierze jest to rodzaj obowiązku, który dorośli – jako wychowawcy czy nauczyciele – powinni bezwzględnie podejmować i wypełniać? To zatem nie tyle próżność, ile dojrzałość byłaby istotnym motywem skłaniającym do nieunikania tego tytułu. Dotyczy nas wszak – jako dorosłych, pedagogów i wychowawców – odpowiedzialność. Jest to odpowiedzialność przynajmniej podwójna: za dzieci, które należy wprowadzać w obcy dla nich, nieznanый jeszcze świat i za świat właśnie, który w równej mierze potrzebuje ochrony tego, co w nim wypracowane przez pokolenia, a więc tradycji, jak i odnowy możliwej za sprawą pojawienia się na nim nowych przybyszów. *Wychowanie* – powiada Hannah Arendt – *jest dziedziną, w której decydujemy, czy dostatecznie kochamy świat, by przyjąć zań odpowiedzialność, a tym samym uchronić go przed zniszczeniem, które bez odnawiania, bez przychodzenia nowych i młodych, byłoby nieuniknione. Decydujemy tu również, czy kochamy nasze dzieci na tyle, by nie wypędzać ich z naszego świata i nie zdawać na własne siły – by nie wytrącać im z rąk szansy przedsięwzięcia czegoś nowego, czegoś przez nas nieprzewidzianego, lecz przygotować je zawnazu do zadania odnowy wspólnego świata* (Arendt, 1994, s. 236). To zatem nie sama tylko wiedza, której słusznie powinniśmy wymagać od autorytetu, lecz przede wszystkim właśnie odpowiedzialność byłaby tym, co w przestrzeni owej konstytutywne. Odpowiedzialność, która – jak powiada Filek – *patrzy w przyszłość i ukazuje człowiekowi zdane na niego dobro* (Filek, 2003, s.12). Czyż zrzeczenie się tej odpowiedzialności, przybierającej postać autorytetu, nie jest jedną z przyczyn kryzysu wychowania i współczesnej kultury?

Zapytajmy jeszcze: co z czasem? Czy raz uzyskany autorytet ma się – na zasadzie własności – już na zawsze, czy też można go z jakiegoś powodu stracić? Może tym powodem mogłaby być zdrada sprawy, dzięki której został zyskany? Pewien rodzaj zawodu lub też rozczarowania? Niewierność głoszonym zasadom? Byłyby to powody, które można by uznać za winę, postępek niegodny miana autorytetu i dlatego pociągający za sobą jego nieodwołalną utratę. Jednak czy w samo zjawisko autorytetu nie jest ostatecznie wpisana jego utrata? Gdyby myśleć o nim w kategoriach kierownictwa, to należałoby uznać słuszność tej supozycji. Paweł Taranczewski pisze następująco: *Przyjmuję na razie, że mistrzem dla mnie jest ktoś, kto pomaga mi odkryć moje powołanie i towarzyszy w drodze u jej początku. Potem – każe mi iść dalej samemu. Także ktoś, kto mnie formuje, a ja formę tę przyjmuję w siebie i w niej uczestniczę. [...] Dziś rozumiem, że mistrz właści-*

wie nie uczy tak, jak się uczy rachunków, raczej sugeruje pewne drogi, udziela wskazówek, podpowiada metodę rozwiązania pewnych pojawiających się problemów... Mistrz przebywa z uczniem, uczeń z mistrzem, pracują razem, dochodzi między nimi do dialogu, który trwa tak długo, jak trwać ma. Mistrz nie wiąże ucznia ze sobą, nie zniewala, nie uzależnia. Niepotrzebną już więź przecina i uczeń – naturalną rzeczą kolejną – rozstaje się z mistrzem, odchodzi. Musi odejść! Jeśli odejść nie chce, mistrz musi go wyrzucić za drzwi, bo mistrz nie może wiązać ucznia ze swoją osobą! Tym między innymi różni się mistrz od sekciarskiego guru (Taranczewski, 2007, s. 63). Odejście ucznia jest sukcesem mistrza. Oznacza, że zyskał on samodzielność, wkroczył na swoją drogę. Gdyby tak nie było, trzeba by wówczas postawić pytanie o istotny sens owej relacji. Gdzie go szukać? W czym tkwi? Czy będzie to uległość owocująca posłuszeństwem w wypełnianiu nakazów autorytetu? Czy emocjonalne oddanie dające jakąś postać przywiązania i wierności?

Nie sposób zapewne żądać, by te elementy nie występowały w ogóle w odniesieniu do autorytetu. Nie chodzi o to, by dopatrywać się w nich czegokolwiek, co nie powinno do niej należeć. Czy jednak powinno należeć wyłącznie? Jacek Bocheński pisze o randze, jaką ma tu trzeci człon. (por. Bocheński, 1993, s. 207 – 210). Na co wskazuje autorytet? Na siebie samego czy na dziedzinę swego zainteresowania? W perspektywie odpowiedzialności, która została tu już wspomniana, nie byłoby może niesłusznym stwierdzenie, że to, ku czemu autorytet pociąga, winno mieć zawsze wymiar dobra. Co nim jednak jest? Czy byłaby to jakaś umiejętność? Może wiedza? Dobro moralne? Pytanie o to, co dobre, jest pytaniem, którego nie sposób pominąć, podejmując rozważania nad rolą autorytetu nie tylko w wychowaniu – rozumianym jako fenomen właściwy wiekowi dziecięcemu – lecz również w naszych dorosłych, międzyludzkich relacjach.

PYTANIE O DOBRO

Rzecz jasna myślenie o dobru, o tym, co nim jest dla człowieka, nastrocza wielu trudności. Jaką przyjąć tu perspektywę? Próżno szukać ogólnej zgody. Problem polega przede wszystkim na tym, że w tej kwestii właściwie każdy może mianować się specjalistą – wszak powszechne jest zainteresowanie dobrem w ogóle oraz dobrem jednostki. Stąd też o autorytet w tej dziedzinie jest zarówno łatwo – każdy z ludzi, śmiejmy w to wierzyć, ma przecież jakieś rozeznanie w tym, co dobre – jak i, z tego samego powodu, niezwykle trudno. Przyznanie, że ktoś może wiedzieć lepiej od nas samych, że on, a nie my, może mieć rację w tej niezwykle istotnej kwestii naszego

życia, zawsze przychodzi z pewną trudnością. Problem z dobrem polega jednak jeszcze i na tym, że – jak przekonywał niekwestionowany autorytet w tej dziedzinie, Sokrates – wiedzy o dobru nie sposób nauczyć. Nie jest ona czymś co można przekazać tak, jak przekazuje się każdą inną wiedzę. W jaki sposób możliwe jest zatem stanie się autorytetem moralnym?

Pytany o dobro, Sokrates konsekwentnie unikał bezpośredniej odpowiedzi. Używał jedynie pewnego wymownego porównania. Twierdził mianowicie, że Dobro jest synem Słońca i przez to właśnie nie da się poznać go bezpośrednio. Choć bowiem człowiek łaknie słonecznego światła i ciepła, to jednak nie może spoglądać w nie wprost. Nie może zwrócić wzroku ku Słońcu, bo wówczas straciłby zdolność wszelkiego widzenia. Podobnie rzecz ma się z dobrem: pragniemy go, lecz nie możemy bezpośrednio zobaczyć. Dlatego stale musimy o nie pytać, nigdy nie będąc pewnymi odpowiedzi. Sokrates jako moralny autorytet uczył tego właśnie: pytania o sprawę najważniejsze. Czy zawsze jest to rolą autorytetu?

Wymowna jest w tym kontekście metafora użyta przez Lecha Witkowskiego: metafora autorytetu jako strażnika braku. *Prawdziwym autorytetem – pisze – wartościowym kulturowo może dziś być jedynie ktoś, kto, zaczynając od siebie samego, potrafi być «strażnikiem braku» [...] ktoś, kto potrafi się przeciwstawić dominującym kryteriom uznania [...]. Prawdziwy autorytet musi umieć budować niepokój [...]* (Witkowski, 2009, s. 462). Niepokój, który nie pozwala na wyłączne potwierdzanie własnej egzystencji, który wybudza z gnuśnego w niej trwania i zmusza do nieustannego zapytywania o „jak” naszego życia. Oczywiście nie chodzi tu tylko o rozważania czysto intelektualne. Nie jest to w żadnym razie kwestia namysłu o charakterze wyłącznie teoretycznym, lecz zawsze ściśle praktycznym. Chociaż namysł nad tym, co dobre prowadzi ostatecznie ku temu, co starożytni Grecy nazywali *theoria* – ogólnie rzecz ujmując, do bezinteresownego oglądu rzeczywistości – to jednak nie intelektualny niedosyt, lecz dostrzeżenie braku w tej sferze, którą nazwać możemy praktyką naszego życia, rodzi potrzebę postawienia pytania „jak żyć?”

Wydaje się, że jest to pytanie zasadnicze. Równocześnie nie sposób jednak nie zauważyć, że w jego obliczu doświadcza człowiek specyficznej trudności. Polega ona na tym, że właściwie nikt z ludzi, nawet moralny autorytet, nie dysponuje takim rodzajem wiedzy, który można by w gotowej postaci przekazać. Choć może on służyć radą, to przecież nigdy nie instrukcją, która wyręczyć mogłaby człowieka w podejmowaniu pytania o kształt własnego życia. Trud osobistego zaangażowania, jakiego wymaga

życie w świetle zapytywania o jego „jak”, rodzi niekiedy pokusę przyjęcia innej perspektywy: takiej, w której pytanie uznane zostaje za niepotrzebne. Tłumaczy się to w różny sposób.

Jak pisze Jacek Filek, ktoś, *kto nie pyta o „jak” swego bycia, może nie pytać, bowiem uważa, iż „wie”* (Filek, 2000, s. 169). Jest to problematyczny punkt widzenia. Nie ma odpowiedzi bez pytania, bez uprzedniego namysłu. Wiedza, którą ktoś ma, musiała zostać poprzedzona pytaniem. Jej aktualne posiadanie nie jest jednak argumentem przemawiającym za niepytaniem. Odpowiedź dotycząca sposobu przeżywania własnego życia nie ma bowiem charakteru ostatecznego. Nie wyczerpuje się w jej jedno-razowym otrzymaniu. Pytanie „jak żyć” domaga się ponawiania, stałego utrzymywania w ważności.

Ten, kto nie pyta o „jak” swego bycia, może nie pytać, bowiem nie wie, iż w ogóle można o to pytać (Filek, 2000, s. 170). Oczywiście przeżywanego życia wyklucza możliwość postawienia pytania. Niepytanie nie wynika tu z przekonania o wiedzy, lecz z bezrefleksyjności, a pytanie nie przychodzi w ogóle do głowy. Niepytający nie wie, że można pytać, ponieważ nie było nikogo, kto by go do tego zainspirował, pokazał możliwość wyjścia poza automatyzm codziennych czynności. Dramatyczną konsekwencją życia bez refleksji jest groźba nieuświadomionego czynienia zła. Jak pisze Hannah Arendt, bezmyślność i zło istnieją w dziwnej i zarazem przerażającej współzależności (por. Arendt 2004, s. 359).

Ten, kto nie pyta o „jak” swego bycia, może nie pytać, choć wie, że nie wie, choć wie, że można o to pytać, a nawet czuje, iż pytanie się narzuca (Filek, 2000, s. 170). Mimo to nie pyta, ponieważ odczuwa lęk przed wynikającym z tego ryzykiem. Jest to ryzyko odpowiedzi domagającej się zmiany własnego życia, podjęcia wyzwań, które bez pytania pozostają bezpiecznie ukryte, wydają się właściwie nie istnieć.

Ten, kto nie pyta o „jak” swego bycia, może nie pytać, bowiem wie, że nie może wiedzieć (Filek, 2000, s. 170). Sądzi tak, ponieważ dostrzega brak możliwości uzyskania jednoznacznej odpowiedzi. Niepytanie jest w tym wypadku rezultatem szczególnego przekonania, mianowicie: o nieweryfikowalności, a zatem również zasadniczej nierzetelności przekonań natury moralnej. Można odpowiedzieć w taki lub inny sposób. Każda odpowiedź jest równie dobra, a więc zarazem także równie zła. Nie ma racji skłaniającej do przyjęcia którejkolwiek z nich.

Błąd powyższych uzasadnień staje się często kluczowym argumentem

przeciwko autorytetom. Być może jest to jedna z konsekwencji technokratycznych zmian zachodzących w naszej kulturze. Poszukuje się nie tyle autorytetów, co ekspertów, specjalistów w danej dziedzinie, potrafiących wskazać metody i naukowe fakty, stojące na straży prezentowanych przez nich poglądów. W technicznej perspektywie, w której liczy się wiedza o tym przede wszystkim, jak coś zrobić, moralność z pytaniami, na które nie ma ostatecznych odpowiedzi, przedstawia się wyjątkowo nierzetelnie. Za autorytetem moralnym nie stoją żadne fakty, żadne dowody. Jeżeli jednak do specyfiki moralności należy wyznaczanie tego, co być powinno, to brak możliwości posłużenia się dowodem jest przypisany niejako z konieczności. Powinność odnosi się wszak do przyszłości, a więc do czegoś, czego teraz jeszcze nie ma, czego zatem nie można obejrzeć i zmierzyć, czego nie można unaocznic. Stąd też specyfiką wszelkich sądów i przekonań moralnych jest brak możliwości ich udowodnienia. Moralność, której rolą jest zmienianie świata, kierowaniu go ku dobru, nie opiera się na dowodzie, a jedynie na uzasadnieniu. To jednak niezwykle łatwo jest odrzucić.

KONKLUZJA

Kim zatem powinien być autorytet? W jakie cechy chcielibyśmy go wyposażać, by móc mu zaufać w tych sprawach, które dla życia ludzkiego zdają się najważniejsze? Powróćmy do Sokratesa i do faktu, że wbrew przekonaniu, że cnoty nie można nauczyć, pociąga on w jakiś sposób ku dobru. Fakt ów wydaje się zagadkowy także z tego względu, że postać jego zaprzecza utrwalonemu przekonaniu o doskonałości autorytetu. Jak pisze Pierre Hadot: *Jego postać jest dwuznaczna, niepokojąca, nie daje oparcia. Pierwszy wstrząs w zetknięciu z nią to jej fizyczna szpetota, należyce poświadczona u Platona, Ksenofonta i Arystofanesa. «Znamienne – pisze Nietzsche [na którego Hadot się powołuje] – że Sokrates był pierwszym brzydkim Grekiem wśród Greków znakomitych* (Hadot, 2003, s. 76 – 77). Podobno także niejaki Zopyros *w oczy nazwał Sokratesa monstrum, które chowa w sobie najgorsze wady i najniższe żądze, na co Sokrates ograniczył się do odpowiedzi: «Jak dobrze mnie znasz»* (Hadot, 2003, s.77).

Do tych niepocholebnych opinii dodać można by jeszcze jedną. Sokrates przekonuje przecież wszystkich swoich rozmówców, że jego wiedza jest w istocie niewiedzą. Czytając Sokratejskie dialogi, nie sposób nie przyznać racji twierdzeniu. Sokrates odrzuca podawane definicje, drwi z powagi, z jaką są wygłaszane, pobudza do myślenia nad sformułowaniem nowych, z których żadna nie okazuje się doskonała, po czym kończy rozmowę. Nie

podaje własnego rozwiązania, tak jakby rzeczywiście nie potrafił tego zrobić. Jednak – jak zauważa Adam Krokiewicz – Sokrates nie podawał żadnych doskonałych definicji etycznych pojęć, ponieważ *wiedział, że takich definicji nie ma, ponieważ wszystkie są słowne, a pojęć etycznych nie można adekwatnie określić w słowach, podobnie jak nie można w nich adekwatnie określić podpadających pod zmysły barw lub dźwięków. Więc dlaczego zwywał uczniów do tworzenia definicji? Ponieważ cenne były poprzedzające je wysiłki. [...] Dzięki nim właśnie [uczeń] mógł wejść w posiadanie takich pojęć etycznych, które się domagały niejako czynów pięknych i dobrych i które jednocześnie chroniły od popełniania czynów brzydkich i złych. Pouczenie mogło być cudze, ale wysiłek musiał być własny* (Krokiewicz, 2000, s. 260).

Czy bycie autorytetem bierze się więc z doskonałości? Takie ujęcie to chyba wyłącznie wyraz równie sentymentalnego, co groźnego pragnienia, by istnieli na świecie ludzie doskonali. Niedoskonałość, podobnie jak omylność, jest bezapelacyjnie wpisana w nasze człowieczeństwo i wypada się jedynie z nią pogodzić, próbując na tyle, na ile to możliwe, zapobiegać jej mniej lub bardziej przykrym konsekwencjom. Niedoskonałość nie oznacza jednak bezsilności. Przeciwnie – wiedząc o niej, możemy przecież mimo wszystko zmieniać świat, zmieniając w nim siebie samych przede wszystkim. Czy jest to kwestia wiedzy? Zapewne również tak. Lecz czy nie przede wszystkim zaangażowania? Tęsknoty za dobrem? Pasji? Czyż to nie za jej sprawą właśnie, duszom, jak chciał Sokrates, rosną skrzydła?

Pozostaje zapytać, czy jako pedagodzy, jako wychowawcy, jako ludzie po prostu: czy jeszcze ją mamy?

REFERENCES:

- Arendt H. (1994). *Co to jest autorytet*, [w]: *Między czasem minionym a przyszłym*, tłum. Mieczysław Godyń, Wojciech Madej, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Arendt H. (2004). *Eichmann w Jerozolimie*, tłum. Adam Szostkiewicz, Kraków: Znak.
- Arendt H. (1994). *Kryzys edukacji* [w]: *Między czasem minionym a przyszłym*, tłum. Mieczysław Godyń, Wojciech Madej, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Bocheński J. (1993). *Co to jest autorytet*, [w]: *Logika i filozofia. Wybór pism*, oprac. Jan Parys, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dudzikowa M. (2007). *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*,

- Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Filek J. (2000). *Filozofia jako etyka*, Kraków: Znak.
- Gadamer H.-G. (1992). *Dziedzictwo Europy*, tłum. A. Przyłębski, Warszawa: Fundacja Aletheia – Wydawnictwo SPACJA.
- Gadamer H.-G. (2004). *Prawda i metoda*, tłum. Bogdan Baran, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krokiewicz A. (2000). *Zarys filozofii greckiej*, Warszawa: Aletheia.
- Olbrycht K. (2009). *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Taranczewski P. *Porzuceni mistrzowie*, [w]: Znak 2007, nr 622, s. 63.
- Witkowski L. (2009). *Wyzwania autorytetu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls..

**AUTHORITY OR, MAYBE POWER – AT THE FOUNDATIONS OF
MISUNDERSTANDING, SIMPLIFICATION AND MYSTIFICATION**
**AUTORYTET CZY MOŻE WŁADZA – U PODSTAW NIEPOROZUMIEŃ,
UPROSZCZENÍ I MISTYFIKACJI**

dr hab. Stanisław Jarmoszko, prof. UP-H

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

s.jarmoszko@gmail.com

ABSTRACTS

Apart from the widespread use of the term, *authority* remains a multifaceted phenomenon. It is perceived, interpreted and understood in numerous manners. The cardinal reason for that is understanding *authority* synonymously with *power*. The paper revises certain approaches to the quintessence of *authority*; especially those tending to identify it with strict discipline, submissive domination and taking formalised stances. The indicators of *power* and *authority* have been looked into in a particularly thorough way. *Authority* has also been confronted and explicitly distinguished from authoritarianism.

Additionally, against the subjective-attributive interpretation background, the author presents his own, referring and two-subject concept as well as analyses the fundamental values which appear foundations of *authority* (respect, esteem, trust, subordination, inspiration, following etc.). Apart from the definition, the constitutive features of authority relation are assessed, such as its aware character, two-subject type of the relation (the accepting and the accepted subjects), hierarchical character of the social status of both sides, readiness for submission along with the genuine, non-imposed subordination, two-sided nature of the source of authority (personal and structural merits of the accepted subject and their perception, reception, valuing by the accepting subject) etc.

Mimo szerokiego społecznie występowania i zastosowania pojęcie autorytetu pozostaje niejednoznaczne, jest różnie postrzegane, rozumiane, interpretowane. Główną tego przyczyną jest utożsamianie autorytetu z władzą. Artykuł poddaje rewizji niektóre ujęcia istoty autorytetu, zwłaszcza te bliskie utożsamiania go z surową dyscypliną, ujarzmiającą

dominacją i zajmowaniem pozycji sformalizowanych. Szczegółnej analizie poddane zostały wyznaczniki odmienności władzy i autorytetu. Autorytet został również skonfrontowany i wyraźnie odróżniony od autorytaryzmu. Na tle podmiotowo-atrybutywnej interpretacji autorytetu zaprezentowana została także własna koncepcja o charakterze relacyjnym, dwupodmiotowym oraz wyszczególniono fundamentalne wartości-podwaliny autorytetu (szacunek, poważanie, zaufanie, podporządkowanie, inspiracja, naśladownictwo itp.). Poza definicją analizie poddane zostały także cechy konstytutywne relacji autorytetu – świadomościowy charakter, dwupodmiotowość relacji (podmiot uznawany i podmiot uznający), a jednocześnie różnopoziomowość (hierarchiczność) pozycji społecznych jego stron, gotowość do podporządkowania się wraz z rzeczywistym, niewymuszonym podporządkowaniem, dwojaki rodzaj źródeł autorytetu (osobowe oraz strukturalne walory podmiotu uznawanego i sposób ich postrzegania, odbioru, wartościowania przez podmiot uznający) itp.

KEY WORDS:

*authority, power, authoritarianism, coercion, violence, influence
autorytet, władza, autorytaryzm, przymus, przemoc, wpływ*

WPROWADZENIE

Chociaż pojęcie autorytetu funkcjonuje w publicznym i naukowym dyskursie od ponad dwóch tysięcy lat, nadal pozostaje ono niejednoznaczne, a analiza piśmiennictwa skłania do obaw, że na skutek wzmożonego zainteresowania tym zjawiskiem rozbieżności znaczeniowe wręcz narastają. Chociaż tak powszechne w życiu ludzi, zjawisko autorytetu jest różnie społecznie postrzegane, rozumiane i interpretowane. Napotykamy swoistą polifonię myślenia i rozprawiania o nim (por. Rybicki i Goćkowski, 1980; „Ethos” nr 1/1997; Gołębiowski, 2002; Jagiełło, 2008; Sieradzan, 2009). Jak się okazuje, owo pojęcie jest dość pojemnym „mieszkiem” na rozliczne – niestety często wręcz bałamutne – aspekty, ujęcia, definicje, teorii. Zróżnicowanym ujęciom teoretycznym towarzyszy wyjątkowo intuicyjne ujmowanie autorytetu w rozumieniu potocznym, co sprawia, że nazbyt często przypisuje się mu różne znaczenia, a w ślad za tym pojawia się wiele nieporozumień i ogólne semantyczne zamieszanie.

Ponadto rozumienie czy definiowanie autorytetu zawsze obarczone jest „grzechem” przyjętych (nie zawsze słusznych) założeń oraz inercją

ukształtowanych schematów poznawczych, skrótów myślowych, czyniomych uproszczeń, a nawet mitów, stereotypów, osobistych uprzedzeń, czy też przejawów myślenia życzeniowego. Wieloznaczność i wieloaspektywność pojęcia, niejednokrotnie ujawnia zasadniczą wątpliwość – czy dyskutujący i wypowiadający się w sprawie autorytetu mówią o tym samym zjawisku, czy jednakowo pojmują to, o czym rozprawiają.

Jakże często, deliberując o autorytecie, analitycy (czy po prostu posługujący się tym słowem) biorą na warsztat – mówiąc kolokwialnie – jakiś enigmatyczny twór, na poły realny, na poły abstrakcyjny, łączący w sobie atrybuty władzy instytucjonalnej (nawet despotycznej), jak i pierwiastki właściwego autorytetu, przemieszane ze zjawiskami z ich szerszego kontekstu, jak wolność, przymus, autorytaryzm, wpływ, manipulacja itp. Jak zauważa Sz. Wróbel, „śledząc historię dwóch zaledwie pojęć – władzy i autorytetu – dochodzimy do stwierdzenia, iż historia myśli politologicznej czy socjologicznej jest w pewnym sensie historią niekończącego się sporu dotyczącego tego, w jakich relacjach pozostają do siebie te dwa pojęcia” (Wróbel, 2002, s. 143). Odnosząc się do tej kwestii nieco mniej przesadnie, nie można jednak uciec od stwierdzenia, że – nagminnie wręcz – większość interpretacji/narracji autorytetu skażonych jest merytorycznymi fluidami władzy. W takim kontekście należałoby poddać rewizji niektóre ujęcia samej istoty autorytetu, zwłaszcza te skłaniające się do utożsamiania go z surową dyscypliną, ujarzmiającą dominacją i zajmowaniem pozycji sformalizowanych. Kryje się tu bowiem wiele spekulacji, a nawet swoście werbalizowanej sofizmatyki. Istoty autorytetu tak naprawdę nie można zgłębić bez wyraźnego skonfrontowania i odróżnienia go od władzy. Niezbędna do właściwego pojmowania i interpretacji tak semantycznie i kontekstualnie uwikłanego pojęcia staje się wręcz swoista hermeneutyka.

Z powyższych przyczyn – ale nie tylko – „autorytet” niezmiennie pozostaje przedmiotem społecznych kontrowersji, sprzecznych ocen i komentarzy. Budzi wiele refleksji, polemik, sporów, a nawet konfliktów. Nie tylko na płaszczyźnie opisu jego aktualnej kondycji czy reprezentacji, ale przede wszystkim sensu samego zjawiska – jego ontologicznej istoty i sposobu definiowania. Jest to zjawisko trudne do uchwycenia, często relatywizowane, mocno obciążone zindywidualizowanym czy nawet partykularnym stylem interpretacji i nadawanych sensów. Przy tym nie jest wolne od swoistych, najczęściej mimowolnych, przekłamań lub celowych mistyfikacji.

PSYCHOSPOŁECZNA TOŻSAMOŚĆ/ONTOLOGIA AUTORYTETU

Jako zjawisko i pojęcie polimorficzne, multi- a jednocześnie interdyscyplinarne, autorytet najczęściej określany bywa jako cecha, właściwość, zespół wartości, stosunek społeczny, relacja, sposób oddziaływania, wpływ, funkcja itp. (Jarmoszko, 2010). W powszechnych, zwłaszcza intuicyjnych narracjach autorytetu, jego istota wiązana jest bezpośrednio z „dysponentem”, „nosicielem” przyznanego statusu. Autorytet zostaje zatem ucieleśniony przez konkretny podmiot, któremu jest przypisywany jako swoisty atrybut. Staje się nim rzecz (przedmiot), zjawisko, idea, a nade wszystko – człowiek lub grupa społeczna. Z uwagi na swoistą prymarność takie podejście jest poniekąd zrozumiałe, ale zarazem zawiera immanentną groźbę „skrzywienia” oglądu całego zjawiska, o czym mowa jest w dalszych rozważaniach.

W zasygnalizowanym **podmiotowo-atrybutywnym ujęciu** „autoryte-tem jest (lub autorytet posiada) osoba, która dzięki zespołowi cech i kompetencji, poprzez swoje myśli, słowa i działanie wpływa na kształtowanie się sądów i postaw innych osób lub grup społecznych, uznających wpływ ten za wartościowy” (Dietrich, 2002, s. 7). Podmiotem obdarzonym autorytetem może zatem zostać wyłącznie osoba nieprzeciętna, wyraźnie wyróżniająca się ze społecznego tła, uznana za doskonalszą – rozpoznawalna, popularna, afirmowana i celebrowana, której oddziaływania są miarodajne i respektowane.

Autorytet nie jest i być nie może kwintesencją pospolicości i podstawowej poprawności – posiadacz autorytetu zyskuje pozycję nieposzechną, niepospolitą, znaczącą, nadrzędną. Jak lapidarnie ujmuje to G. Sartori: „autorytet odzwierciedla wybitność” (Sartori, 1998, s. 235), choćby tylko w wąskiej specjalności. Oczywiście walory te należy pojmować relatywnie – w odniesieniu do konkretnego środowiska społecznego, a nawet pojedynczej osoby. Osoba obdarzana autorytetem musi jednocześnie mieć zdolność poruszenia umysłów, a nierzadko i sumień potencjalnych „darczyńców”. W następstwie rodzi się fascynacja i niewymuszona chęć utożsamiania się z jego wartościami.

Według A. Mikołajko „wymogi kierowane wobec autorytetu można sprowadzić do trzech właściwości zasadniczych: kompetencji, zaufania i wpływu (Mikołajko, 1991, s. 96). Również G. Burdeau istotę autorytetu opiera na trzech zasadniczych kategoriach, choć nieco inaczej je klasyfikuje i pozycjonuje, uwzględniając: kompetencje, popularność bądź sympatię oraz przewagę bądź prestiż. Wskazuje przy tym, że „autorytet, który

odnajduje swe źródła w kompetencjach, jest ogólnie biorąc ograniczony, jeżeli nie jest wzmocniony przez popularność lub prestiż” (Burdeau, 1990, s. 578). Stąd wynika potrzeba popularyzacji oraz określonych zabiegów promocyjnych.

Przeciwstawiając się niejako nadmiernemu akcentowaniu walorów instrumentalnych, J. Gowin wskazuje, że „autorytet to ktoś, kto ma nad nami władzę, dzięki świadectwu własnego życia; ktoś, kto nie tylko pokazuje wartości, ale także sam za nimi podąża” (Jagiełło, 2008, s. 28) i jest swoistym strażnikiem wspólnotowo uznawanego kanonu wartości. Powinniśmy jednocześnie słowami M. Bara doprecyzować, że „autorytet nie jest jakimś idealnym typem, wzorcem nieosiągalnym dla zwykłego śmiertelnika; wręcz przeciwnie, jesteśmy przekonani, że chodzi nam o osoby z krwi i kości, które możemy spotkać w życiu, na uczelni, w pracy, w domu. Tak postrzegane autorytety są nam najbliższe, zdają się nas ‘dotykać’, a doświadczane w sposób najbardziej bezpośredni, łatwiej uznajemy za własne” (Jagiełło, 2008, s. 30-31). Autorytet nie jest zatem „nietykalny”, niepodlegający krytyce. Musi natomiast mieć duchową czy też społeczną siłę, która pozwala oprzeć się sile krytyki, zachować społeczne uznanie, zatrzymać zwolenników.

Wielu analityków podejmowało się zadania systematyzacji podstawowych atrybutów autorytetu podmiotowego. Najczęściej (co oznacza, że w konkretnych przypadkach nie są one bezwzględnie wymagane i występują w różnych konfiguracjach) wyróżnia się następujące właściwości podmiotu obdarzanego autorytetem:

- ponadprzeciętny status formalny czy społeczny;
- gruntowna wiedza ogólna oraz głębokie i rozległe kompetencje merytoryczne w zakresie prezentowanej działalności;
- bogate doświadczenie życiowe i zawodowe;
- rzetelne wykonywanie pracy i obowiązków, a przy tym nowatorstwo działań;
- skuteczność działania, ponadprzeciętne rezultaty osiągnięte w swojej specjalności;
- postawa prospołeczna, umiejętność i wola niesienia pomocy (zwłaszcza w zakresie poradnictwa merytorycznego);
- cenione walory charakteru, umiejętność, a także swoista oryginalność współżycia społecznego;

- walory intelektualne (inteligencja i uzdolnienia w dziedzinie danego autorytetu);
- społecznie akceptowana sylwetka moralna (poczucie godności, uczciwość, sprawiedliwość itp.);
- atrakcyjność fizyczna.

Symptomatycznym podsumowaniem przedstawionej enumeracji niech będą słowa, które można potraktować jako syntezę źródeł rozpatrywanego zjawiska: „posiadanie autorytetu jest formą nagrody za zacne życie, wysiłek, pracę i wierność jakiejś, na ogół ponadosobistej, wartości, jest wielkim darem społecznego uznania oraz szacunku i bywa wspaniałą niespodzianką dla osoby uznanej za autorytet. Jest również wartością wynikową, czyli konsekwencją realizowania najlepszych ideałów, jakie dotychczas wypracowała ludzkość” (Żywczok, 2006, s. 32).

Autorytet staje się swoistą personifikacją społecznie pożądanym, afirmowanych i celebrowanych wartości, norm i wzorów życia społecznego. Z racji swego istnienia autorytety personalne tożsame są ważkim rolom społecznym – życiowego drogowskazu, doradcy, przewodnika, pomocnika, strażnika, interpretatora i komentatora dogmatów, obrońcy wartości, mierniczego poprawności, objaśniacza świata (Goćkowski, 1998, s. 48) itp. Autorytetem stać się może zatem osoba znacząca, będąca źródłem jednoznacznie doznawanych pozytywnych wartości, różnie pojmowanego, kwalifikowanego i klasyfikowanego dobra.

Syntetyzując, autorytet personalny kreowany bywa na trzech zasadniczych płaszczyznach. Po pierwsze, najczęściej zostaje nim „dobry fachowiec, ekspert”, ten kto więcej wie i potrafi; po drugie może nim zostać tzw. „dobry człowiek”, czyli ktoś, kto posiadał sztukę harmonijnego współżycia społecznego, czynienia dobra, człowiek głęboko moralny i uspołeczniony zarazem. I wreszcie, autorytetem zostaje człowiek o niezwykłej (a nawet nadzwyczajnej) osobowości. Zatem podstawowymi płaszczyznami generowania i funkcjonowania autorytetu personalnego są: **kompetencje, moralność i charyzma** (abstrahując od złożoności i dokonującego się procesu banalizacji ostatniego pojęcia). Autorytet cechuje swoista „prawość i wybitność myślenia i działania”, zarówno w sensie logiczno-pragmatycznym, jak i etycznym. Mówimy tu oczywiście o autorytecie nieformalnym, niewynikającym z władzy. Dopełniając analizowanej problematyki można tedy dodatkowo wskazać czwartą płaszczyznę autorytetu – **władzę**. Wiąże się z nią jednakże jego całkiem odmienny rodzaj (tzw. autorytet formalny

lub deontyczny), o czym więcej w dalszej części naszych rozważań.

Przymiot autorytetu można przypisywać nie tylko osobie fizycznej, ale także osobie prawnej (czyli instytucji, organizacji, przedsiębiorstwu itp.) oraz innym zjawiskom. Autorytetem w rozumieniu podmiotowym może stać się przykładowo określona idea, zasada moralna, np. „nie zabijaj”, „pomagaj innym”, „nie kradnij”, „dobrze pracuj” (Darwall, 1995, s. 941-948). Także ludzki rozum jest często przywoływany jako egzemplifikacja podmiotowo ujmowanego autorytetu (Hampton, 1998; Jagiełło, 2008, s. 14), bowiem, jak sarkastycznie skonstratowała B. Skarga, „tylko rozum powinien mieć autorytet, on rzadziej zawodzi” (Skarga, 2007, s. 98). W tym sposobie ujmowania jawi się również autorytet prawa, logiki, ducha, dogmatu, sukcesu, autorytet zespołu wartości (sprawiedliwość, wolność, równość, miłosierdzie itp.), autorytet dzieł sztuki, autorytet miejsca. Wskazywane bywają także jeszcze bardziej przemyślnie i oryginalnie „byty” (Stampe, 1987, s. 335-381; Sussman, 2003, s. 350-366).

Przedstawiona powyżej **podmiotowo-atrybutywna interpretacja autorytetu** nie jest jedyna, a tym bardziej jedynie słuszna, choć – co wyraźnie trzeba przedstawić – uprawniona i znajdująca szerokie zastosowanie (uznanie) w obserwowanych dyskursach. Analiza semantyczna pozwala bowiem stwierdzić, że najbardziej uniwersalnie istotę zjawiska autorytetu oddaje kategoria stosunku społecznego, a zasadniczo – relacji interpersonalnej, łącząc w sobie jednocześnie najistotniejsze właściwości pozostałych kategoryzacji oraz interpretacji. Wszak Robinson Crusoe na swej bezludnej wyspie mógł stać się autorytetem dopiero wówczas, gdy pojawił się na niej Piętaszek i powstała między nimi określona więź interpersonalna. Wcześniej całe bogactwo jego osobowości, wiedzy, umiejętności, doświadczenia, czy nawet „majątku” nie miało żadnej wartości społecznej, gdyż nie posiadał on dla nich żadnego zwierciadła społecznego – żadnej alternatywy dla swej samotności.

Autorytetem zawsze się jest „dla kogoś”. Jak poetycko ujmuje to A. Sabor: „autorytety mogą istnieć tylko wtedy, gdy dajemy im naszą wzajemność” (Sabor, 2001, s. 9). Tę konstatację należy traktować jako **podstawowy aksjomat w teorii autorytetu**. Autorytet jako atrybut (cecha) ma zawsze charakter *aposterioryczny*. Jest zawsze pochodną przychylności drugiej strony. Można przy tym sformułować tezę, że opieranie się wyłącznie na podmiotowo-atrybutywnym ujęciu autorytetu – bez uwzględnienia jego relacyjnej istoty – nie pozwala na pełne zrozumienie i ukazanie jego ontologii, a może wręcz skutkować niepożądanymi

zniekształceniami obrazu tego zjawiska.

Kontynuując refleksję nad istotą autorytetu, w pełni zgodzić się należy z J. M. Bocheńskim, twierdzącym, że „jakkolwiek byśmy używali to słowo, chodzi zawsze o słowo relatywne, które w zasadzie oznacza pewien stosunek” (Bocheński, 1993, s. 197). Uprzedzając ewentualną niejednoznaczność w rozumieniu tego pojęcia, zarysujmy jego uniwersum, posiłkując się następującą definicją: autorytetem osoby znaczącej w określonym środowisku jest wynikający z pozycji społecznych/formalnych oraz wartości osobowych zarówno samej tej osoby, jak i osób ją afirmujących, taki układ wzajemnych interakcji, w którym z jednej strony będzie ona posiadała możliwość skutecznego, niewymuszonego, szeroko rozumianego wpływu na swych „adoratorów”, z drugiej zaś, będą oni darzyć ją szacunkiem, poważaniem, będą jej ufać i dobrowolnie czerpać z jej zachowań/dorobku inspiracje oraz wzory do własnego postępowania/tworzenia bądź odniesienia do postępowania/dorobku innych. Sformułowana definicja nie pretenduje do rozstrzygnięcia możliwych dylematów interpretacyjnych, ale stanowi próbę (na potrzeby dokonywanej analizy) systematyzacji podstawowych wyznaczników autorytetu.

Zaakcentowane w przedstawionej powyżej definicji fundamentalne wartości-podwaliny autorytetu (szacunek, poważanie, zaufanie, podporządkowanie, inspiracja, naśladownictwo itp.) nie mają charakteru absolutnego. W zależności od uwarunkowań sytuacyjnych (oraz potencjalnie projektowanych funkcji) niektóre z nich będą wyraźnie dominowały nad innymi, a niektóre mogą nawet występować w postaci szczątkowej. Głębsze, szersze i bardziej precyzyjne analizy pozwalają na wyszczególnienie kilku cech konstytutywnych relacji autorytetu, które poniżej poddamy wnikliwszej analizie.

Należałoby wyjść od stwierdzenia, że autorytet jest **specyficznym zjawiskiem świadomości społecznej** dwóch wyraźnie wyróżniających się, a jednocześnie ściśle i nierozzerwalnie ze sobą związanych stron. Jest rodzajem łączącej je więzi duchowej, która z czasem może poddawać się społecznej normalizacji. Pojawia się w świadomości „uznających” dany autorytet jako pozytywne odbicie walorów „obdarowanego” tym mianem, wraz z uświadomieniem sobie (przez obie strony) tego faktu. Autorytet jest zarazem dziełem własnym danego podmiotu, jak i środowiska, w którym funkcjonuje (w skrajnym przypadku może to być nawet pojedyncza osoba) – jest „wytworem odbiorców uznających wysoką wartość twórcy” (Szczepański, 1980, s. 16), bez względu na rodzaj owego tworze-

nia. Autorytetem nie stajemy się przecież tylko dlatego, że sami w sobie jesteśmy wybitnym znawcą czy twórcą. Stajemy się nim dlatego, że znalazła się rzesza tych, którzy uznali naszą wielkość, wybitność, nietypowość i którzy w procesie intersubiektywnego uzgodnienia (na różnych poziomach społecznych) nadała nam walor zobiektywizowanego autorytetu. Zjawisko autorytetu nie posiada zatem rzeczowego desygnatu. To typowe zjawisko inferencyjne, choć materializujące się w określonych zachowaniach (werbalnych i czynnościowych) obu stron.

Jako rodzaj relacji interpersonalnej (społecznej) autorytet jest **zjawiskiem wybitnie dwupodmiotowym**. Współtworzy go **podmiot uznawany** jako autorytet oraz **podmiot uznający** go w takiej kategorii. Zawsze dotyczy dwóch stron jednocześnie, stron „organicznie” ze sobą związanych, aczkolwiek względnie autonomicznych, zachowujących walor podmiotowości. Nie może być zatem domeną którejkolwiek z nich występującej pojedynczo. Przeto każde potraktowanie relacji autorytetu w postaci podmiotowo-przedmiotowej deformuje sens tego pojęcia i powoduje wyjście poza właściwe ramy merytoryczne, wchodząc na obszary semantyczne takich pojęć, jak władza, prestiż, charyzma, popularność, sława itp. Co więcej, sposób traktowania drugiej strony autorytetu (podmiotu uznającego) stanowi **podstawowy probiez ontologiczny zjawiska autorytetu**. Jeżeli owa druga strona jest traktowana, a nawet określana jako przedmiot, nie może być mowy o autorytecie. Przedmiotowość strony relacji pozbawia ją bowiem autonomii, samoistnej aktywności, czy samosterowności w odniesieniu do drugiej strony.

Autorytet nie jest wszakże – co w szczególności należy podkreślić – sumą jego stron, lecz stanem ich wzajemnych oddziaływań, efektem całości kształtu ich wzajemnych interakcji i relacji społecznych. Autorytet to zatem taka **relacja, w której jedna strona budzi uznanie drugiej** i stymuluje względem siebie zachowania i działania określające szeroko rozumianą afirmację, niewymuszone podporządkowanie i wzorowanie się lub traktowanie jako wzorcowego punktu odniesienia, czy też źródła znaczących inspiracji do aktywności (umysłowej czy praktycznej).

Autorytet jawi się także jako rodzaj mocy duchowej, którą wprowadzicie dysponuje podmiot uznawany, ale która powstaje i trwa za sprawą przyzwolenia podmiotu uznającego. Uznanie autorytetu to akt tyle wolicjonalny, co i rozumowy. Akt opierający się najczęściej (choć nie zawsze) na długotrwałej preparacji nie tylko intelektualnej, ale szerzej biorąc – ogólnopsychologicznej. Prawdziwego uznania, szacunku, zaufania i podporządko-

wania nie buduje się przecież w przyplýwie afektu, chwilowym porywem emocjonalnym. Muszą w tym nadrzędnym procesie partycypować cząstkowe procesy percepcyjne, pamięciowe, wartościujące, wolicjonalne, motywacyjne, szeroki wachlarz procesów myślenia (Witkowski 2009, s. 298) itp. Autorytet jest zawsze owocem rozumu, ale także serca. Pojęcie „akt uznania” jest przy tym traktowany metaforycznie, gdyż powstanie oraz istnienie autorytetu jest zawsze procesem, na który składa się ciąg aktów, określona sekwencja interakcji.

Naturalna asymetria alokacji cennych dla ludzi zasobów (jak inteligencja, kreatywność, wiedza, siła, sprawność fizyczna, uroda, bogactwo itp.) sprawia, że podstawą, a zarazem impulsem do zaistnienia autorytetu jest osiągnięcie przez potencjalny podmiot **obiektywnej lub tylko subiektywnej postrzeganej przewagi** nad potencjalnym uznającym tenże autorytet (jednostką lub grupą społeczną) w określonej dziedzinie życia społecznego. J. Pieter mówi wprost, że autorytet „oznacza czyjąś przewagę nad pojedynczą osobą lub grupą społeczną (dzięki większej wiedzy, sile, lepszemu charakterowi, władzy, pieniądзом i innym czynnikom) wyrażającą się uznaniem i podporządkowaniem” (Pieter, 2004 s. 40), a wybitny filozof H-G. Gadamer, dostrzegając tę właściwość, wskazywał, że „wszędzie tam, gdzie autorytet jest rzeczywisty, przyznaje się mu (...) przewagę wiedzy czy umiejętności” (Gadamer, 2008, s. 161).

Wnikliwy analityk autorytetu, L. Witkowski, ujmuje tę przewagę nieco inaczej, a przy tym niejako z drugiej strony. Jego zdaniem „prawdziwe uznanie autorytetu wymaga wskazania, w czym stajemy się jego dłużnikiem, autentycznie wdzięcznym za impulsy, których autoteliczną wartość potrafimy docenić, ale nie w sensie bezkrytycznej uległości, ślepego naśladownictwa czy nieprzemyślanego podziwu lub fascynacji, lecz w sensie podjęcia wysiłku zrozumienia wagi jego postawy dla naszego myślenia, pod jakimś względem wyjątkowej lub niezwykłej” (Witkowski, 2011, s. 695). Można stąd wydedukować, że nie każda przewaga może mieć charakter kreatywny. Musi być to przewaga o wydźwignięciu pozytywnym, w dziedzinie znacząco istotnej dla podmiotu uznającego. W tym kontekście F. Tönnies nazywa autorytet „przeważającą siłą obracaną na dobro osoby zależnej albo zgodnie z jej wolą, a więc afirmowaną przez tę osobę” (Tönnies, 1988, s. 33). Autorytet wyrasta bowiem na gruncie określonych potrzeb ludzkich. Spełniając określone funkcje psychospołeczne, zaspokaja życiowe potrzeby osób i społeczności. Jego przewaga powinna być naturalna, konstruktywna, budująca, pozbawiona restrykcji wobec podmiotu

uznającego. Musi więc pozostawać w bezpośredniej relacji z ważkimi problemami życia środowiska uznającego dany autorytet, musi być cenna dla tego środowiska i w jakimś sensie oczekiwana (a może nawet pożądana). Przewaga rabusia nie stanowi przecież argumentu do zbudowania jego autorytetu w oczach ofiary.

Przewaga leżąca u podstaw autorytetu musi być akceptowana przez drugi podmiot autorytetu, a zatem służyć jego dobru. Stąd pogląd, że „autorytetem zostaje tylko ktoś (coś), którego wyższość ludzie uznają bez przymusu i komu podporządkowują się dobrowolnie” (Raczkowska, 1999, s. 3). W przypadku – budzącego w tym kontekście pewne wątpliwości – autorytetu formalnego „uznanie wyższości jest więc tym, co łagodzi dominację, odróżniając ją od przemocy, ale również od perswazji” (Ricoeur, 1999, s. 31), co zdaniem autora tych słów, stanowi o odmienności autorytetu względem władzy. Autorytet formalny nie jest bowiem tożsamy władzy. Jest jej wynikiem, swoistą wartością dodaną do faktu posiadania władzy.

Mimo obustronnej podmiotowości, za sprawą owej naturalnej przewagi interakcje między stronami autorytetu nie mają jednak ekwiwalentnego charakteru (obie strony oddziałują na siebie w inny sposób). R. Sennett zauważył, że „autorytet jest więzią między ludźmi o nierównym statusie” (Sennett, 1981, s. 4, 10). W konsekwencji autorytet cechuje **różnopoziomowość (hierarchiczność) pozycji społecznych** jego stron – „posiadającego” i „uznającego” autorytet. Przejawia się ona w relacji dominacja (nadrzędność)-submisja (podległość), a zatem w zróżnicowanych możliwościach wywierania wpływu. Wpływ podmiotu dominującego wyraźnie przeważa. Wpływ ten ma wszakże swoją wyraźną specyfikę – **jest akceptowany przez podporządkowanego**, bowiem jak podaje G. Simmel, „autorytet nawet wówczas, gdy zdaje się przytłaczać osobę podporządkowaną, nie opiera się na przymusie i konieczności ulegania” (Simmel, 2005, s. 138). Brak owej konieczności podporządkowania należałoby szczególnie zaakcentować. Autorytet immanentnie zawiera porządek hierarchiczny, ale ma on charakter niewymuszony.

Mimo relacji dwupodmiotowej, autorytet tworzą zatem podmioty nierównoważne, o odmiennym charakterze udziału w kształtowaniu tego zjawiska. Aktywność podmiotu uznawanego, zajmującego pozycję wyższą, charakteryzuje przede wszystkim emisja walorów (wartości), swoiste promieniowanie nimi, czy nawet ich subtelne promowanie. Z kolei na aktywność podmiotu uznającego, sytuującego się na pozycji niższej, składa się przede wszystkim recepcja, ewaluacja i reakcja zwrotna. Z racji niższej,

submisyjnej pozycji ta aktywność ma zasadniczo charakter wtórny.

Również według E. Fromma „pojęcie autorytetu odnosi się do takich stosunków międzyludzkich, w których jedna osoba traktuje drugą jako wyższą od siebie” (Fromm, 1978, s. 161). Jednocześnie wyraźnie zaznacza, że taka relacja niższości-wyższości nie wynika z przymusu, a z przesłanek racjonalnych. Autorytet zakłada „uznanie w kimś jego wyższości, a więc taki stosunek pomiędzy podmiotem i przedmiotem, u podstaw którego leży uprawnienie pierwszego z nich do sytuacji uprzywilejowanej, gdy drugi podporządkowuje się dobrowolnie pierwszemu na mocy wewnętrznego przekonania o nieodzowności owego podporządkowania” (Brajowicz, 1974, s. 179). Na podkreślenie tej osobliwości autorytetu przywołajmy jeszcze słowa J. Szackiego: „Podporządkowanie się, jakie wchodzi w tym przypadku w rachubę, nie jest wmuszone, lecz wynika z przekonania, iż komuś ten nasz kredyt zaufania istotnie się należy, jeśli nawet nie otrzymujemy w zamian żadnych gwarancji. Nikt nas nie zmusza do poddania się autorytetowi: to my sami go wybieramy” (Szacki, 1995, s. 32). Poza obiektywnym stanem wyższości, niezbędne jest przekonanie podmiotu uznającego o teże wyższości i jej akceptacja.

Z powyższych konstatacji wynika, że istotą autorytetu jest **gotowość do podporządkowania się i rzeczywiste, niewymuszone podporządkowanie się woli podmiotu kreowanego na autorytet**. „W momencie, w którym dokonuje się owo podporządkowanie – pisze A. Mikołejko – autorytet staje się faktem społecznym” (Mikołejko 1991, s. 119). Jak sygnalizowaliśmy, podporządkowanie to ma szczególny charakter – następuje nie z obawy przed represjami, lecz z przekonania o słuszności, potrzebie i korzyściach takiego zachowania. Wprawdzie, utrzymując za H. Arendt, że „autorytet jest zawsze tym, co skłania ludzi do posłuszeństwa” – należy zauważyć, że jest to jednak posłuszeństwo szczególnego rodzaju – bowiem „autorytet zakłada taki rodzaj posłuszeństwa, który nie przekreśla wolności” (Arendt, 1994, s. 126, 129). Jak konstatawał G. Simmel „nawet fakt, że autorytet odczuwa się jako przytłaczająca siłą świadczy, iż samodzielność drugiego podmiotu jest założona jako niezbędny, nie dający się nigdy całkowicie wyeliminować czynnik” (Simmel, s. 139). Relacjonując poglądy Y. R. Simona i S. I. Udoidema, J. Węgrzecki trafnie konstatuje, że „autorytet jest możliwy tylko w społeczeństwie rozumianym jako wspólnota ludzi wolnych” (Węgrzecki, 2011, s. 194).

Kontynuując ten wątek refleksji, przywołajmy po raz wtóry H. Arendt: „Jeśli już w ogóle mielibyśmy podać jakąś definicję autorytetu – pisze –

trzeba by go przeciwstawić zarówno przymusowi, opartemu na przemocy fizycznej, jak i perswazji, opartej na argumentacji” (Arendt, s. 115). Pozostając przy tym sposobie pojmowania, B. Skarga tak oto precyzuje istotę autorytetu: „To ktoś sam lub pewna społeczność z własnej woli, z własnego rozumienia obdarza kogoś lub jakąś instytucję autorytetem. Jest to dar swobodny, najczęściej spontaniczny, niespodziewany, a często przez obdarzonego nie tylko wymagany, lecz wręcz niechciany. Nie ma tu mowy o posłuszeństwie, ale, choć obdarzony autorytetem żadnego posłuszeństwa się nie domaga, istnieje pewien rodzaj podporządkowania, poddania się wyrażającego przekonanie, że warto się poddać, że ten autorytet ma rację, choć nie używa ani perswazji, ani przemocy” (Skarga, 2004). Autorytet to zgoła coś innego niż podporządkowanie wymuszone mocą siły lub wyrafinowanej perswazji. Rzeczywisty autorytet nie zniewala, lecz pociąga siłą wartości atrakcyjnych dla uznającego.

Dwupodmiotowość zjawiska autorytetu sprawia również, że wynika ono z dwojakiego rodzaju źródeł. Pierwszym, wstępnym niejako, są **właściwości (wartości) tkwiące w podmiocie uznawanym**, drugim natomiast – zasadniczym – są **procesy ich postrzegania i wartościowania (uznawania) przez podmiot uznający**. Autorytet powstaje w wyniku interakcji międzyosobowych (społecznych). Z jednej strony występuje emisja określonych wartości (intelektualnych, moralnych, sprawnościowych, religijnych, estetycznych, ekonomicznych itp.) ukierunkowana (choć nie zawsze i niekoniecznie) na podmiot uznający, z drugiej zaś, zachodzi ich postrzeganie, uznawanie i określone odzwierciedlenie w postaci poważania, szacunku, zaufania, podziwu, podporządkowania itp. Za W. Stróżewskim trzeba wyraźnie zaakcentować, że „bez społecznego uznania stanie się autorytetem jest niemożliwe: jeśli wspomniane cechy nie zostaną dostrzeżone i nie spotkają się z odpowiednim rezonansem, autorytet po prostu się nie pojawi” (Stróżewski, 1992, s. 28). Bez zastrzeżeń można także zgodzić się z konstatacją, że „poziom autorytetu danej osoby czy instytucji zależy od posiadanych przez nią cech i właściwości oraz od doświadczeń wyniesionych z interakcji z nią przez osoby podporządkowujące się jej wpływowi (...). Autorytet jako cecha nadany jest osobom za ich dobro i wartości, jakimi obdarzają one ludzi. Jest on formą odwzajemnienia dobra czynionego osobom nadającym go podmiotowi autorytetu” (Aleksander, 2002, s. 142, 152). Zatem na kształtowanie się autorytetu wpływają oba jego podmioty – zarówno postrzegany (oceniający), jak i postrzegający (oceniający), a treść i forma ich wzajemnych relacji nie tylko są pierwotnie determi-

nowane, ale i na bieżąco weryfikowane zarówno przez jedną, jak i drugą stronę interakcji.

Mechanizm powstawania autorytetów oparty jest na procesach wymiany informacji i opiera się na klasycznym schemacie komunikacji społecznej. Aby przekaz podmiotu pretendującego do miana autorytetu był skuteczny, musi być **trafny sytuacyjnie, adekwatny psychologicznie i funkcjonalny (korzystny) dla uznających**. Dodać należy, że aprobatą wartości podmiotu uznawanego dokonuje się na zasadzie ich bezpośredniej i osobistej weryfikacji, bądź też na zasadzie bezrefleksyjnego przyjęcia od pewnego źródła (według tzw. zasady autorytetu). Możemy zatem mówić o autorytecie przyjętym refleksyjnie, ale również w pewnych sytuacjach i w odniesieniu do pewnej kategorii ludzi – o autorytecie przyjętym mechanicznie, bezrefleksyjnie.

Trzeba ponadto wyraźnie wskazać, że autorytet wyrasta na gruncie określonego systemu wartości. Według Z. Baumana już samą „możliwość wpływania na wybór wartości przez innych ludzi nazywamy autorytetem” (Bauman, 1996, s. 125), a B. Marcińczyk podkreśla, że „wartości stanowią genetyczną podstawę autorytetu oraz jego racjonalne podłoże” (Marcińczyk, 1988, s. 131). Autorytet jest emanacją i zarazem egzemplifikacją wartości uznawanych w danej społeczności. U jego podstaw leżą wartości szczególnie cenione w społeczności stanowiącej uniwersum dla całokształtu relacji między jego stronami. Osoba cieszy się większym lub mniejszym autorytetem w zależności od tego, jakie miejsce zajmują jej cechy (właściwości) na skali wartości przyjętych w danym środowisku społecznym (bądź wyłącznie w systemie wartości danej osoby). Zatem występuje tu **konieczność tzw. dostrojenia aksjologicznego obu stron** (tzn. usytuowanie istotnych dla kreacji autorytetu wartości w systemach wartości obu stron winno być w miarę jednakowe).

Dodatkowo zaakcentować należy, że pierwotne źródło autorytetu – właściwości tkwiące w podmiocie uznawanym – może mieć dwojaką genezę. Mogą je tworzyć immanentne własności tegoż podmiotu (np. w przypadku jednostki takie walory jej osobowości, jak mądrość, siła, uroda, cenione umiejętności, bogactwo itp.), jak również wartości nadane mu z zewnątrz. Dzieje się tak wówczas, gdy instytucja społeczna, swoista ponadindywidualna potęga – państwo, Kościół, szkoła, przedsiębiorstwo, organizacja wojskowa, grupa zawodowa, rodzina itp. – przyoblekają pojedynczą jednostkę w szczególną godność, nadają jej ostateczną moc decydowania, jakiej nie uzyskaby nigdy w oparciu o własne cechy indywi-

dualne. Należy wszakże pamiętać, że nadawane tytuły i statusy (autorytet instytucjonalny) krótko zachowują swą moc. Mogą dać tylko trochę czasu – albo dla podbudowania swojego wpływu na innych, albo dla jego utraty.

W odniesieniu do zasygnalizowanej w tytule kwestii prawomocności zjawiska autorytetu, należy w tym miejscu poczynić jednoznaczne zastrzeżenie, iż jeśli omówione powyżej właściwości konstytutywne nie są dochowane, trudno mówić o pełnowymiarowym zjawisku autorytetu. Będzie ono niepełne, w określony sposób zdeformowane, a nawet może kwalifikować się do kategorii pseudoautorytetu czy autorytetu pozornego¹. Kluczowe znaczenie dla adekwatnej kwalifikacji ma wyraźne odróżnienie autorytetu od władzy, o czym mowa poniżej.

U ŹRÓDEŁ ZACHŁANNOŚCI WŁADZY WOBEC AUTORYTETU

Jeden z amerykańskich socjologów, Robert M. MacIver, powiedział kiedyś, że „nawet najbardziej bezwzględny tyran nic nie zdoła, zanim nie przywdzieje szat autorytetu”. Słowa te jednoznacznie oddają zakusy władzy wobec autorytetu. Podobne stanowisko formułował polski badacz, J. Baszkiewicz, pisząc: „Każda rozumna władza woli, to jasne, by nasze posłuszeństwo wyniknęło z jej autorytetu, a nie ze zmasowanego użycia (lub groźby użycia) siły” (Baszkiewicz, 1999, s. 6). Tak zarysowane preferencje wynikają z nieodłącznej potrzeby **legitymizacji**. Istnienie władzy **wymaga** bowiem przynajmniej **minimalnego stopnia przyzwolenia podporządkowanych**, gdyż to określa jej sens i skuteczność. Już starożytni Rzymianie mawiali: *Nullum est imperium tutum nisi benevolentia munitum* – żadna władza nie jest pewna, jeżeli nie zabezpiecza jej przychylności obywateli.

Autorytet jest bodaj najważniejszym mechanizmem legitymizacji władzy, bowiem „stanowi czynnik umacniający władzę, jeden z podstawowych filarów, na których władza powinna się wspierać” (Mikołejko, 1991, s. 51). Również P. Ricoeur wskazuje, że „autorytet uwiarygodnia władzę”. Jak zauważa z kolei G. Sartori, „władza bez autorytetu jest albo władzą uciśkającą (sytuacja, w której nagi przymus jest surogatem autorytetu i w ten sposób doprowadza do jego zniszczenia), albo bezsilną” (Sartori, 1998, s. 235). W innym kontekście teoretycy zwracają również uwagę, że władza skutecznie legitymizowana pochodzi najczęściej od uznanego autorytetu, z jego nadania (Beetham, 1995, s. 288-301).

Władza bez przyzwolenia jej podlegających nie jest trwała, a tym bardziej skuteczna. Stopień legitymizacji zależy zarówno od typu władzy, jak

i społecznych kosztów jej sprawowania. Gdy koszty te stają się – w subiektywnej ocenie podporządkowanych – zbyt duże, zjawisko legitymizacji ulega erozji. Erozji ulega jednocześnie sam stosunek władzy. Pojawia się i nasila opór wobec niej, co z czasem prowadzi do anarchii, zaniku, wygasania władzy, bądź konieczności zastosowania przemocy. W obu przypadkach oznacza to upadek władzy. Ale czymże jest sama władza?

W rozumieniu potocznym władza oznacza głównie możliwość decydowania, narzucania woli, panowania, władania, oddziaływania na kogoś, wpływ, rządzenie, kierowanie kimś. Jest konsekwencją hierarchii i zarazem elementem ładu każdej organizacji społecznej. Z uwagi na przyjęty kontekst rozważań, skoncentrujemy się na ujęciu psychosocjologicznym, gdzie władza klasyfikowana jest przede wszystkim jako kategoria stosunku społecznego, wyspecyfikowana szeregiem ściśle określonych właściwości. „Jakkolwiek bowiem władzę definiujemy – konstatawał J. Szczepański – w praktyce życia zbiorowego sprowadza się ona do stosunku między jednostkami, czy między grupami, z których jedna ma możliwość stanowienia i decydowania o sprawach drugiej, która czuje się zmuszona wykonywać polecenia pierwszej” (Szczepański, 1996, s. 103). Według innego wielkiego polskiego socjologa „władza to „możność podejmowania i realizowania decyzji niezależnie od woli ludzi, których decyzja w taki czy inny sposób dotyczy. Jest to tedy przywilej panowania nad wolą innego człowieka” (Ossowski, 1986, s. 23). Stosunek władzy należy zatem do **jednostronnych, asymetrycznych, pionowych stosunków społecznych**. Oznacza to zasadniczą nierówność stron tego stosunku – posiadającego władzę i mu podporządkowanego. Istotą tej nierówności jest mniejsze lub większe ograniczenie możliwości decydowania strony podporządkowanej o własnej sytuacji.

Zarysowana wyżej asymetria stosunku władzy wynika z określonego porządku wewnątrz systemu społecznego, w którym funkcjonuje (np. hierarchii państwowej, kościelnej, szkoły, wojska, firmy) i zostaje odzwierciedlona w określonym ładzie normatywnym (np. przepisach, regulaminach, prawie). Stosunek władzy jest przy tym stosunkiem w określonym stopniu spetryfikowanym, utrwalonym. Podporządkowanie jednych osób drugim obejmuje względnie stałe zależności organizacyjne, nie zaś doraźne wpływanie na czyjeś reakcje, zachowanie i działanie. Na stosunek ten składają się **dwie strony**, z których jedna jest uprawniona do **wyrażania swej woli**, co do stanu, działania drugiej (poprzez zarządzenie, polecenie), druga zaś jest winna **posłuch** (zachowanie zgodne z wyrażoną wolą), a tak przebie-

gająca relacja determinowana jest funkcjonującymi w danym środowisku **normami społecznymi**, na których strażą stoją potencjalne **sankcje** wobec zachowań niepożądanych. Według tak zarysowanego schematu władzę funkcjonalnie można zdefiniować następująco: „B robi to, co chce A; ponieważ A pozbawi B czegoś, co jest wartościowe dla B, o ile B nie podporządkuje się życzeniom A” (Węgrzecki, 2011, s. 80).

Władza powstaje w kontekście określonego celu, zadania, dla jego realizacji – posiada więc charakter wybitnie intencjonalny, instrumentalny, co implikuje **konieczność sprawowania kontroli**. Mechanizm kontroli stanowi immanentny element stosunku władzy. Z tą własnością wiążą się kolejne kwestie. Władza pojawia się tam, gdzie zachodzi **konflikt interesów lub wartości** między dwoma bądź kilkoma podmiotami społecznymi i występuje naturalna konieczność wprowadzenia określonego ładu. Taka rozbieżność jest warunkiem koniecznym istnienia władzy, gdyż jeśli strony zgadzają się co do celów, to podporządkowany dobrowolnie zgodzi się na postępowanie preferowane przez podmiot władczy (a w tym przypadku mamy do czynienia z autorytetem, a nie władzą). Władza jest tedy swoistym polem bitwy, a główne boje toczą się między jej podmiotem i przedmiotem.

Rzeczywisty stosunek władzy istnieje tylko wtedy, gdy podporządkowany skłania się do dyspozycji władającego, sprawujący (a raczej nominalnie posiadający) władzę może przecież nie być w stanie wymusić na podległych wymaganego działania. Jeśli strona podległa nie podporządkuje się, to albo dyspozycje sprawujących władzę nie zostaną urzeczywistnione, albo będą realizowane przez użycie siły, przemocą. Obie te skrajności eliminują stosunek władzy. Będzie on istnieć tylko wtedy, gdy jedna **strona może zastosować skuteczne sankcje**. Zatem władza jest procesem wpływania na zamiary, zachowania i działania innych za pomocą groźby ostrych deprywacji za niezastosowanie się do przekazywanych dyspozycji (Bachrach, Baratz, 1970, s. 20). Kluczową kategorią w takich przypadkach staje się **przymus**, który również **stanowi cechę gatunkową** władzy. Jest instrumentem realizacji woli podmiotu nadrzędnego – sprawującego władzę. Rozpatrując kwestię przymusu wkraczamy w istotę ludzkiej wolności i podmiotowości. Przymus (rozpatrywany tu wyłącznie w aspekcie zewnętrznym) jest jej ograniczeniem. Jednakże mimo określonego skępowania woli podporządkowanych, przymus pozostawia większy bądź mniejszy margines ich podmiotowości. Cel władzy zostaje bowiem osiągnięty poprzez ich samodzielne – w jakimś zakresie – działania, będące

rezultatem ich własnego wyboru. „Nie ma władzy bez możliwości odmowy lub buntu” – twierdził M. Foucault. Władza zatem to z jednej strony zdolność do przymuszenia innych do podporządkowania się, a zarazem pozostawienia możliwości do dokonywania podporządkowanym określonych wyborów.

Należy przy tym zauważyć, że władza jest zawsze w określonym stopniu „stosunkiem kontrasymetrycznym, to jest takim, w którym pomimo istotnej przewagi podmiotu władczego w kształtowaniu sytuacji społecznej podmiotu podporządkowanego, ten ostatni posiada także – chociażby w bardzo niewielkim stopniu – możliwość kształtowania sytuacji społecznej władcy” (Pałeczki, 1988, s. 43). Z drugiej strony, nie można jednocześnie zapominać innej właściwości władzy trafnie ujętej w rzymskiej sentencji: *Potestas non solum si invitata, sed etiam si supplicata, cogit* – władza przymusza nie tylko, kiedy wzywa, ale także, kiedy prosi.

Przymus często utożsamiany jest z przemocą. Chociaż pojęcia te odnoszą się do podobnej klasy zjawisk różnica między nimi jest zasadnicza. Przemoc eliminuje podmiotowość wykonawcy, sprowadzając go do poziomu bezwolnego przedmiotu, rzeczy (Zieleniewski, 1982, s. 385; Canetti, 1996, ss. 322-324; Jarmoszko, 2008, ss. 163-172). Tam, **gdzie zastosowana została przemoc, nie zachodził stosunek władzy**. Wszechwładna przemoc wyparła niejako wszelkie inne relacje interpersonalne czy społeczne. Jak pisała H. Arendt, „nie wystarczy stwierdzić, że władza i przemoc nie są tym samym. Władza i przemoc są przeciwieństwami; gdy jedna absolutnie panuje, druga jest nieobecna. Przemoc pojawia się tam, gdzie władza jest zagrożona, lecz przemoc pozostawiona własnemu losowi doprowadza do zaniku władzy” (Arendt, 1999, s. 72). O ile więc przymus jest naturalnym elementem funkcjonowania władzy, o tyle przemoc ją niweczy. Jednakże w odniesieniu do innych podmiotów podporządkowanych, zastosowana w innym miejscu przemoc, może w pewnym sensie usprawnić władzę. Świadomość (przykład) możliwości jej zastosowania może bowiem stać się nowym źródłem przymusu (prewencyjna funkcja przemocy).

Posiadanie władzy jest własnością stopniowalną, dającą się zilustrować w postaci określonego *continuum*. Na jego nieostrych granicach sytuuje się władza nominalna i władza realna. **Władza nominalna to władza pozostająca w sferze ustaleń, założeń, potencjalnych możliwości**. Oto przykład definicji takiej władzy: „Jan ma władzę nad Piotrem zawsze i tylko wtedy, gdy zgodnie z normami obowiązującymi w społeczeństwie, do którego należą Jan i Piotr, Jan ma prawo rozkazywać Piotrowi, a Piotr winien

jest posłuch rozkazom Jana” (Wiatr, 1980, s. 195). Natomiast **władza realna to władza faktyczna, urzeczywistniona**. Ma miejsce wtedy, gdy jedna strona podejmuje decyzje o pewnym stanie rzeczy, a druga je realizuje w sposób zgodny z zamiarem i pod kontrolą decydenta. Na ten typ władzy wskazuje definicja S. Wróbla: „A (tj. osoba lub grupa osób) ma władzę nad B (tj. inną osobą lub grupą osób) w tym znaczeniu i w tym zakresie, w jakim A jest w stanie sprawić, aby B zrobił coś, czego w innych okolicznościach nie uczyniłby” (Wróbel, 2002, s. 94). Wszak każde posiadanie władzy immanentnie zawiera w sobie aspekt potencjalności, tzn. nigdy nie można mieć ostatecznej pewności, co do jej urzeczywistnienia.

Władza ukazuje nam przeróżne swoje oblicza. Może oczywiście opierać się na przymusie (tyrania, dyktatura), może szczyścić się pełną legitymizacją (władza demokratyczna), może także opierać się na dobrowolnym podporządkowaniu (władza będąca funkcją autorytetu). Życie społeczne na wskroś przesiąknięte jest władzą. Przenika ona całokształt form życia społecznego, we wszystkich istniejących czy minionych kulturach. Stąd też od początku refleksji naukowej władza była przedmiotem dociekań wielu wybitnych myślicieli. B. Russell stwierdził wręcz, że władza jest podstawowym pojęciem nauk społecznych (Russell, 2001, s. 18). Przez wieki przechodziła też interesującą ewolucję – **od formy spersonifikowanej, poprzez pojęcie ogólnej zdolności działania do postaci relacyjnej i dyspersyjnej** (Hindess, 1999). W toku tej ewolucji władza w coraz większym stopniu depersonalizuje się, głównie na rzecz prawa.

WYZNACZNIKI ODMIENNOŚCI WŁADZY I AUTORYTETU

Przez ponad dwa tysiąclecia istnienia pojęcia autorytet niezmiennie wiązany był z władzą (władzą prawa, Senatu rzymskiego, papieży, Kościoła, monarchów, wreszcie różnych form władzy świeckiej, urzędowej i przedsiębiorczej itp.). Mimo zasygnalizowanej wyraźnie konieczności rozróżniania władzy i autorytetu (która to dyrektywa zyskuje walor metodologicznego imperatywu), wielu teoretyków (zwłaszcza zachodnich) nadal traktuje autorytet jako władzę, czy w łagodniejszej formie – jako jedną z możliwych jej form. W ślad za zaszczołkami historycznymi wynika to z uwarunkowań lingwistycznych, gdyż w języku angielskim pojęcie władza występuje w dwóch znaczeniach: władza jako autorytet (*authority*) i władza jako siła (*power*). To sprawia, że pojęciu „autorytet” trudno o status pojęcia autonomicznego, a jego potoczne i naukowe narracje nie mogą wyzwolić się z semantycznego pola pojęcia „władza”. Analizie zjawiska

autorytetu towarzyszy więc swoiste zamieszanie terminologiczne – w niektórych aplikacjach jest ono desygnatem władzy, w innych zaś przyjmuje znaczenie autentycznego autorytetu.

Zjawiska tego świadomi są również analitycy anglojęzyczni. R. Sennett zauważa, że „często słowa ‘autorytet’ i ‘władza’ stosowane są zamiennie” (Sennett, 1981, s. 18). Na komplikacje związane z tłumaczeniem, a w ślad za tym interpretacją pojęcia autorytetu zwraca również uwagę G. Sartori. Źródłem owego „grzechu pierworodnego” doszukuje się on w anglojęzycznym tłumaczeniu pojęć „władza” i „panowanie” w dziełach Maxa Webera i konstatuje, że „ze wszystkich dopuszczalnych przekładów ‘autorytet’ jest najgorszy – a stał się niestety wzorcem w angielszczyźnie” (Sartori, 1998, s. 234).

Abstrahując od komplikacji wynikających z niekoherentnych tłumaczeń, w teorii socjologicznej autorytet w różnym zakresie bywa utożsamiany z władzą. Wielu teoretyków, podobnie jak H. D. Lasswell i A. Kaplan, przyjęło stanowisko, że „autorytet jest formalną władzą” (Lasswell, Kaplan, 1950, s. 133). W innych analizach i interpretacjach stanowisko to zostało wyraźnie złagodzone – dominuje przekonanie, że autorytet jest zjawiskiem władzy, jej szczególnym przypadkiem. Jest władzą prawowitą, usankcjonowaną, uznawaną, szanowaną i akceptowaną (Biersted, 1954, ss. 67-81; Merton, 1982, ss. 456-461; Sztompka, 2002, ss. 374-378, 384). Przykładem może być ujęcie A. Giddensa, według którego „władza rozumiana jako autorytet polega na przyzwoleniu rządzonych, by dana osoba lub grupa wydawała im nakazy i polecenia” (Giddens, 2004, s. 738).

Mimo takiego ujmowania autorytetu, w piśmiennictwie anglojęzycznym pojawia się jednak coraz więcej opracowań, które uwalniając się z tradycyjnego podejścia, w coraz szerszym zakresie rozgraniczają autorytet i władzę, a kontrastują go z pojęciami władza, moc, siła, akcentując autonomię woli strony uznającej autorytet. Niekiedy podkreśla się, że autorytet współbrzmi z autonomią, nie tylko nie oznacza utraty autonomii, ale wręcz jest ona sytuowana jako jego *conditio sine qua non* (Friedrich, 1972; Flathman, 1980; Kelman, Hamilton, 1989; Raz, 1990; McMahan, 1991). Dobrym przykładem jest stanowisko amerykańskiego socjologa R. A. Nisbeta. „Nie byłoby większego błędu – pisze – niż mieszanie autorytetu z władzą” (Nisbet, 1974, s. 22). Według niego pojęcia te mają całkiem różne znaczenie, a tym, co różni je najbardziej, jest brak przymusu w mechanizmach autorytetu.

Generalnie analitycy zauważają, że teorie z obszaru organizacji i zarzą-

dzania oraz nauk socjologicznych skłaniają się ku sytuowaniu autorytetu blisko władzy, natomiast analizy pedagogizujące i psychologizujące, wiążąc go z podporządkowaniem niewymuszonym, wyraźnie odróżniają oba zjawiska. Nieodparcie nasuwa się jednak pytanie: **dlaczego tak często i tak silnie autorytet jest intencjonalnie wiązany bądź też mylony z władzą?** Punktem wyjścia jest tu przede wszystkim pierwotny sposób ujmowania istoty autorytetu. Początkowe jego interpretacje miały charakter podmiotowo-atrybutywny i stąd wynikały bezpośrednio inklinacje do kategorii (podmiotu) władzy. Nie bez znaczenia są tu również określone zabiegi manipulacyjne. Jakże często władza wszelkiej maści stroi się w szaty autorytetu, chcąc dodać sobie powabu, zyskać większe uznanie czy rozgrzeszenie za popełniane grzechy.

Z analizy naukowego dyskursu wynika, że autorytet wobec władzy sytuowany jest według trzech zasadniczych ujęć – **utożsamiania, dopełniania i różnicowania**. Jakkolwiek władza i autorytet są w pewnym sensie i zakresie nierozłączne, nie są to z pewnością zjawiska tożsame. Wnikliwa analiza pozwala dostrzec zasadnicze odmienności, co ukazuje tabela (Jarmoszko, 2010, s. 88-89).

Tabela 1. Zakres odmienności władzy i autorytetu

Lp.	Właściwości różnicujące	Władza	Autorytet
1.	<i>Mechanizm kreacji</i>	niezależnie od strony podporządkowanej – przedmiotu władzy	obie strony są podmiotami (uznającym i uznawanym) w procesie kreacji
2.	<i>Lokalizacja (ośrodek skupienia lub dyspozycji)</i>	podmiot – osoba, grupa, instytucja, którą zdobyła lub której została delegowana	całokształt interakcji między podmiotem kreowanym a podmiotem kreującym*
3.	<i>Istota funkcjonowania</i>	znaczące ubezpieczenie jej podlegających (podmiot przedmiot)	obustronna podmiotowość (podmiot podmiot)
4.	<i>Charakter podporządkowania i wpływu</i>	wymuszone, narzucone (moc fizyczna); przewaga wpływu intencjonalnego i instrumentalnego	dobrowolne (moc duchowa); przewaga wpływu nieintencjonalnego i nieinstrumentalnego

5.	<i>Występowanie konfliktu interesów</i>	nie do uniknięcia	niepożądane, dysfunkcyjne, destrukcyjne
6.	<i>Rola przymusu</i>	zasadniczy środek jej realizacji (wpływu)	eliminuje stosunek autorytetu transformując go w stosunek władzy
7.	<i>Niezbędność legitymizacji</i>	Występuje	nie występuje (jest zjawiskiem immanentnym)
8.	<i>Charakter zakresu i zasięgu funkcjonalnego</i>	skonkretyzowany, względnie stały	niedookreślony, płynny
9.	<i>Możliwość formalizacji</i>	pełna (relacja publiczna)	nie podlega (relacja intymna)
10.	<i>Wymóg wzajemnej akceptacji obu stron</i>	niekonieczna, chociaż akceptacja podmiotu władzy usprawnia ją, przemieniając niejednokrotnie w rzeczywisty autorytet	niezbędna

* Chodzi tu o podmiot będący stroną autorytetu. W obrębie zjawiska autorytetu współwystępować mogą dwa podmioty kreujące. Jednym (oddolnym) jest strona autorytetu (np. studenci) – jest to podstawowy podmiot kreujący, drugim zaś (odgórnym) może być grono autorytetów kreujących nowy autorytet (np. grono profesorów, artystów, sportowców czy innego rodzaju mistrzów-ekspertów) – jest to wtórny podmiot kreujący (tzw. krąg promocji).

Spróbujmy zatem nieco dokładniej przyjrzeć się obu zjawiskom i dokonać różnicującej komparatyki.

1. Kreacja władzy dokonuje się na różne sposoby, ale generalnie **niezależnie od strony podporządkowanej** – przedmiotu władzy. Władzę można odziedziczyć (na mocy prawa bądź tradycji), zdobyć przemocą (w sposób niedemokratyczny), uzyskać z mechanizmu demokratycznego (z wyboru) lub otrzymać w drodze delegacji (nominacja). Wprawdzie władza z wyboru jest emanacją woli późniejszych podporządkowanych (w tym jednym momencie jest zależna od drugiej strony, abstrahując od zwykle skomplikowanego mechanizmu *impeachmentu*, odwołania), ale stanowi to zaledwie krótkotrwały akt w kontekście długotrwałego procesu jej sprawowania, kiedy to posiadający władzę jest względnie niezależny od mu podporządkowanych.

Kreacja autorytetu przebiega odmiennie – **ma zawsze charakter dwustronny** (a niekiedy nawet trójstronny, gdy uwzględnimy kręgi promocji), i co szczególnie charakterystyczne – obie strony (posiadająca i uznająca autorytet) są podmiotami w procesie kreacji, co już zostało szeroko zaprezentowane. W tym sensie autorytet jest zjawiskiem wewnątrzpochodnym (wszystko rozgrywa się w obrębie jego stron, bez jakichkolwiek ingerencji zewnętrznych, które jeśli zaistnieją, nie przesądzają o jego istnieniu), władza natomiast jest – i to w dwóch znaczeniach – zjawiskiem zewnątrzpochodnym. Nawet jeśli nie jest wykreowana z zewnątrz (dziedziczenie, delegacja itp.), to sama jest czymś zewnętrznym wobec jej podporządkowanych (którzy stanowią jej przedmiot).

2. Jako że władza generalnie jest kreowana niezależnie od strony podporządkowanej, jej lokalizację (ośrodek skupienia i dyspozycji) stanowi **podmiot władczy** – osoba, grupa, instytucja, która ją zdobyła lub której została delegowana. Autorytet natomiast lokuje się **między jego stronami**, w obrębie całokształtu interakcji między podmiotem kreowanym a podmiotem kreującym. Pomiędzy stronami interakcji powstaje szczególnego rodzaju wspólnota, co nie jest tak oczywiste w przypadku stosunku władzy.
3. Władzę cechuje znaczne ubezpieczenie jej podlegających, bowiem „prawdziwa władza tkwi w ludzkiej skłonności do uprzedmiotowienia się nawzajem” (Bielik-Robson, 2001, s. 129). Mamy tu do czynienia z **relacją podmiotowo-przedmiotową**. Strona podporządkowana jest przedmiotem władzy, a zatem stroną zależną. W przypadku autorytetu mamy natomiast do czynienia z **obustronną podmiotowością**. Podmiot uznający autorytet podporządkowuje się podmiotowi uznawanemu dobrowolnie, a zatem również – a może przede wszystkim – od jego decyzji (autonomii) zależy powstanie relacji autorytetu, jako klasycznej relacji dwupodmiotowej.
4. Stosunek władzy wiąże się z narzuceniem woli, a zatem **podporządkowaniem wymuszonym**. Autorytet, mimo że również nieodłącznie opiera się na podporządkowaniu, to jednak **wyłącznie dobrowolnym**. Istotą autorytetu stanowi posłuszeństwo dobrowolne, rozumne, w odróżnieniu od posłuszeństwa ślepego, wymuszonego przez władzę. Jak syntetycznie ujmuje tę różnicę B. Marcińczyk, „autorytet może zachęcić, a władza zmusić” (Marcińczyk, 1991, s. 22). Analogiczne stanowisko zajmował F. Bourricaud, który wyróżnił „dwa rodzaje podporządkowania: po pierwsze podporządkowanie w wyniku przymusu, które

nazywa władzą (*pouvoir*), i po drugie podporządkowanie się na skutek przekonania wewnętrznego, określonego ukierunkowania subiektywnego, przez który rozumie się autorytet jako taki (*autorité*)” (za: Kejzerow, 1976, s. 111). W konsekwencji w przypadku władzy mamy do czynienia z mocą fizyczną, która owocuje przewagą wpływu intencjonalnego i instrumentalnego.

Zgoła inaczej rzecz się ma w przypadku autorytetu. Tu charakterystyczna jest moc duchowa, a w ślad za tym przewaga wpływu samoistnego – nieintencjonalnego i nieinstrumentalnego. Dobrowolność podporządkowania sprawia, że nie ma ono charakteru opresyjnego i nie absolutyzuje zjawiska autorytetu. Wraz z doskonaleniem świadomości i osobowości podmiotu uznającego dany autorytet (bądź tylko upływem czasu i zmianą okoliczności zewnętrznych) może się dezaktualizować i zmieniać obiekt afirmacji. Dzięki temu autorytety w naturalny sposób ewoluują, upadają i powstają nowe.

5. W procesie sprawowania władzy nie do uniknięcia jest pojawienie się konfliktu, **sprzeczności interesów między jej stronami**. Do jej istoty należy poniekąd fakt, że pojawia się ona wszędzie tam, gdzie pojawia się konfliktowy układ stosunków społecznych i zachodzi naturalna potrzeba ładu społecznego. Między stronami autorytetu, dla odmiany, konflikt interesów jest na dłuższą metę niemożliwy, dysfunkcyjny. Jego wystąpienie wprost **prowadzi do zniszczenia autorytetu**, gdyż godzi w podstawowe wartości leżące u jego podstaw.
6. Kolejnym czynnikiem, który jednoznacznie różnicuje władzę i autorytet, jest występowanie w ich obrębie przymusu. Według J. M. Burnsa „zwierzchność opartą na autorytecie należy wyraźnie odróżnić od władania mocą siły i przymusu” (Burns, 1995, s. 270). Dla władzy stanowi on **zasadniczy środek jej realizacji** (wpływu), jako że jest ona swoistą formą ucisku. Jego zaistnienie **eliminuje natomiast stosunek autorytetu**, transformując go w stosunek władzy. Za władzą zawsze stoi arsenał przymusu, za autorytetem nigdy. Słusznie przeto zauważa G. Sartori, iż „podczas, gdy władza rozkazuje i w razie potrzeby wspierana jest siłą, autorytet ‘przyciąga’; nie jest funkcją nagród i traci się go, stosując przymus” (Sartori, 1998, s. 235). **Relacja autorytetu nie może opierać się na podporządkowaniu wymuszonym**. Wyklucza możliwość występowania przymusu, a w przypadku jego zaistnienia przemienia się w relację władzy.

Jednoznaczne stanowisko w tej kwestii zajmowała również H. Arendt.

Twierdziła: „Ponieważ autorytet zawsze wymaga posłuszeństwa, przeto nagminnie bywa mylony z różnymi formami siły i przemocy. A przecież tak naprawdę wyklucza on używanie zewnętrznych środków przymusu. Tam, gdzie stosuje się siłę, autorytet jako taki ponosi fiasko” (Arendt, 2002, s. 114). Łączenie autorytetu z instrumentalnym przymusem należy do jaskrawych (aczkolwiek w rozważaniach teoretycznych całkiem nierzadkich) przykładów nierozumienia istoty tego zjawiska. Nikt nie może zmusić do uznania autorytetu. Jest to suwerenny akt (proces) podmiotu uznającego, wynikający z jego nieodłącznej autonomii.

7. Każda władza **musi być społecznie legitymizowana**, dysponować społecznym przyzwoleniem, by mogła sprawnie funkcjonować i nie przekształcać się w despotię. Autorytet natomiast **stanowi legitymizację sam w sobie**, jest tu ona zjawiskiem immanentnym. Jak mawiał Jouvenel, „autorytet to zdolność pozyskiwania przyzwolenia innych”. Autorytet immanentnie nie zalegitymizowany nie jest autorytetem. To, co kryje się za pojęciem legitymizacji strukturalnej, funkcjonalnej, prawnej czy nawet ideologicznej, stanowi *de facto* źródło autorytetu. Władza natomiast wymaga takich form legitymizacji, gdyż jej korzenie lokują się zgoła w innym miejscu. Legitymizacja władzy wymaga swobodnego dostrojenia normatywnego stron, podobnie jak w przypadku kreacji autorytetu niezbędne było dostrojenie aksjologiczne.

Władza legitymizowana w dalszym ciągu pozostaje jednak władzą (a nie autorytetem, jak utrzymują niektórzy). Ma plenipotentję do stosowania przymusu i w każdej chwili może go zastosować, a w sprzyjających okolicznościach bez przeszkód może wyrodzić się nawet we władzę bez legitymacji, w dalszej kolejności we władzę autorytarną, a nawet tyranję. Zniesienie mechanizmu legitymizacji w obrębie autorytetu oznacza natomiast automatyczne zniesienie samego autorytetu.

8. Władzę odróżnia od autorytetu także charakter zakresu i zasięgu funkcjonalnego. W przypadku władzy ma on postać **skonkretyzowaną**, względnie stałą. Tu role i zadania są ściśle podzielone i określone. Z kolei spontaniczny (do pewnego stopnia), a tym samym dynamiczny charakter autorytetu sprawia, że jego zakresu i zasięgu funkcjonalnego **nie da się zadekretować i ostatecznie dookreślić**. Ma on przeto charakter naturalny, na bieżąco określany, niejako płynny.

9. Po stronie władzy występuje także **możliwość pełnej formalizacji**. Nawet w przypadku władzy nieformalnej powstaje naturalna tendencja do jej formalizacji. Gdy powstaną sprzyjające okoliczności nic

nie stoi na przeszkodzie procesowi jej formalizowania. Autorytet natomiast **temu zjawisku nie podlega**, gdyż należy do subiektywnego (świadomościowego) porządku rzeczywistości społecznej. O ile władza jest typem relacji publicznej, oficjalnej, autorytet charakteryzuje zawsze subtelność, intymność, a w ślad za tym swoista „kruchota ontologiczna”.

10. U podstaw **pojawienia się autorytetu sytuuje się wzajemna akceptacja** obu stron. Konieczność tę dostrzega J. Ziółkowski, pisząc: „autorytet swą moc oddziaływania czerpie z dobrowolnej akceptacji odbiorców” (Ziółkowski, 2007, s. 88). Zwłaszcza bez akceptacji ze strony podmiotu uznającego nie może zaistnieć zjawisko autorytetu. Na osobie cieszącej się autorytetem spoczywają więc szczególne zobowiązania – „zobowiązana jest ona do pełnienia służebnej funkcji wobec tych, którym zawdzięcza swój autorytet” (Łobocki, 1994, s. 7). **W przypadku władzy owa wzajemna akceptacja nie jest konieczna**, co wynika z roli przymusu w jej sprawowaniu. Chociaż akceptacja podmiotu władzy nie jest niezbędna, jest wszakże mile widziana, gdyż usprawnia ją, przemieniając niejedenkrotnie w rzeczywisty autorytet.

Mimo przedstawionych zróżnicowań, władza i autorytet pozostają we wzajemnym, nierozzerwalnym wręcz związku. Przy naturalnym wyróżnieniu autorytetu formalnego i nieformalnego ich związek z władzą zachodzi dwutorowo. Formalna władza jest źródłem autorytetu formalnego. Wprawdzie w tej konfiguracji początkowo nie przekłada się ona na autorytet nieformalny, ale najczęściej autorytet formalny z biegiem czasu rozbudowuje się o składowe nieformalne. Natomiast autorytet nieformalny wykreowany oddolnie nie tylko nie wynika z władzy, lecz wręcz przeciwnie, staje się jej źródłem – kreuje władzę nieformalną, która z czasem może nawet ulec formalizacji. Wprawdzie możliwa jest władza formalna pozbawiona autorytetu, bądź autorytet nieformalny niedysponujący władzą, ale takie stany są sporadyczne, występują na etapie kształtowania się tych zjawisk, bądź cechują je formy specyficzne (często patologiczne).

Poprzez pewne mechanizmy antropologiczne czy psychospołeczne, każda prawomocna władza u początków swego istnienia posiada autorytet formalny, który z czasem może być dopełniany o składowe nieformalne. Nie jest przecież niemożliwe, by formalna władza stała się rzeczywistym autorytetem. Jak ujmuje to Z. Bauman: „stopień autorytetu władzy mierzy się prawdopodobieństwem oczekiwania, że jej decyzje będą przez osoby jej podległe respektowane bez praktycznego zastosowania którejkolwiek

z form przymusu” (Bauman, 1962, s. 281). Formalna władza ma autorytet, gdy oddziałując na podporządkowanych, nie musi uciekać się do przymusu. Jeżeli dobrowolność podległości wzbogacona zostanie ponadto o zaufanie i szacunek, wówczas z pewnością możemy mówić o autorytecie władzy (jako podmiotu i jako zjawiska).

Tymczasem autorytet nieformalny ze swej istoty posiada immanentne potencje władzy, które wcześniej czy później zostają zaktywizowane. Funkcjonujące w dyskursie pojęcie „władza autorytetu” odnosi się zatem do pozytywnych mocy tkwiących w każdym, prawdziwym autorytecie. Podmiot cieszący się autorytetem, dzięki swoim autentycznym walorom, automatycznie posiada niejako nieformalną władzę nad uznającymi go, wszak posiada walor (potencję) wpływu społecznego. Zatem rzeczą zupełnie naturalną jest władza autorytetu, z tym zastrzeżeniem, że będzie to władza osobowa, duchowa, niezinstytucjonalizowana. Autorytet w czystej postaci pojawia się w relacji, gdy podmiot uznawany nie sprawuje formalnej władzy nad uznającymi go. Wówczas jak na dłoni jawią się mechanizmy władzy nieformalnej, której źródłem jest zjawisko autorytetu. Widać więc, że oba pojęcia – „autorytet władzy” i „władza autorytetu” – zdają się być uprawnione.

W warunkach naturalnego funkcjonowania władzy konkretnego podmiotu następuje naturalne dopełnianie się władzy i autorytetu. W wielu sytuacjach i układach społecznych ów rzeczywisty podmiot władzy może występować w charakterze autorytetu. Jak zauważa G. Sartori, „w miarę wzrostu roli i zakresu autorytetu – prośby zamiast nakazów – maleje rola i zakres władzy, czyli tym mniejsza jest władza władzy” (Sartori, 1998, s. 236). Już starożytni mawiali przecież: *imperium blandum imperiosissimum* – władza łagodna jest najpotężniejsza.

AUTORYTET KONTRA AUTORYTARYZM

Pochodną nieuprawnionego utożsamiania autorytetu z władzą są semantyczne i funkcjonalne perypetie autorytetu z autorytaryzmem. Choć zjawisko autorytaryzmu istnieje od tysięcy lat, samo pojęcie jest młode, znacznie młodsze zresztą od słowa „autorytet”. Jego genezę tak oto ukazuje G. Sartori: „Nazwę autorytaryzm na określenie systemu politycznego stworzyli faszyci i był to termin pochwalny. Rządzonemu po dyktatorsku państwu przypisywać miał atrybuty i skojarzenia związane z autorytetem. Gdy etykietę tę przyjęto w obozie demokratycznym, odwrócono ocenę

wartościującą i odpowiednio zmieniono sens pojęcia. Autorytaryzm był dla swoich zwolenników reżimem, w którym przywrócono 'prawdziwy autorytet' – przeciwstawianym rozkładowi dekadentkich, pozbawionych autorytetu 'pluto-demokracji'. Natomiast dla demokratów autorytaryzm jest reżimem udającym autorytet i nadużywającym tego pojęcia" (Sartori, 1998, s. 236). W tym nurcie refleksji należałoby również usytuować konstatację J. Hallowella o bezpośredniej więzi autorytetu i demokracji. „Cechą charakterystyczną demokracji – pisze – nie jest odrzucenie autorytetu; przeciwnie, jest to cecha tyranii. Bez autorytetu nie może być wolności, w przeciwnym bowiem razie ulega ona degradacji” (Hallowell, 1993, s. 112).

Ostrość zagadnień dotyczących znaczenia słowa „autorytet” dodatkowo zaciemnia funkcjonowanie słowa „autorytatywność”. W tym kontekście nie sposób więc nie podjąć kwestii semantycznych relacji zachodzących między autorytetem a autorytatywnością oraz autorytaryzmem. Bliższego rozpatrzenia wymaga przede wszystkim problem znaczenia i relacji pojęć „autorytatywność” i „autorytarność”, gdyż zarówno w literaturze, jak i w bieżącej komunikacji społecznej często ma miejsce pomieszanie obu znaczeń. Ponieważ źródłosłowiem „autorytaryzmu” było słowo „autorytet”, więc pochodne od nich – „autorytarność” i „autorytatywność” – nierzadko bywają utożsamiane, najczęściej zresztą w znaczeniu autorytarności. Dokonajmy przeto stosownych precyzacji.

Autorytaryzm jest ideologią opierającą się na potępieniu liberalizmu i demokratycznej formy sprawowania władzy. Głosi potrzebę stworzenia silnej władzy wykonawczej, wspartej określonym autorytetem politycznym czy instytucjonalnym oraz konieczność bezwzględного podporządkowania się osób decyzyjnym tej władzy. Według Z. Krasnodębskiego „autorytaryzm przyjmuje, że autorytet jest niezbędny do ustanowienia porządku społecznego oraz że autorytet nie jest wynikiem, lecz warunkiem porozumienia. Żadne racjonalne uzasadnienie nie może zastąpić autorytetu jako źródła zobowiązań politycznych. Tak rozumiany autorytaryzm (...) może być raczej uznany za przejaw kryzysu autorytetu niż jego realizację” (Krasnodębski, 1998, s. 47). Nie wdając się w głębsze dywagacje, należy stwierdzić, że autorytaryzm jest swoistym przeciwieństwem, patologią autorytetu. Jest to funkcjonowanie władzy, wynaturzonej, brutalnej, opierającej się na sile fizycznej, przemocy niszczącej wolność, autonomię i podmiotowość jednostki. Autorytaryzm jest współczesną formą tyranii.

Ważną rolę odgrywa w nim wrogość wobec indywidualizmu oraz wymuszanie uległości za pośrednictwem aparatu przymusu, jakim jest

cenzura, rywalizacja selektywna, czy represja za nieposłuszeństwo. Autorytarność jest zatem negatywną cechą osoby lub władzy – autorytarnej, opartej na zakazach i nakazach, jest negatywnym sposobem sprawowania władzy i swoistym, egoistycznym rozumieniem jej istoty. W tym kontekście nie można zapominać, iż niepożądaną tendencją w rozumieniu autorytetu – w szczególności bezrefleksyjnego utożsamiania go ze zjawiskiem władzy – utwierdziła teoria osobowości autorytarnej T. W. Adorno i jego współpracowników, co w niczym oczywiście nie umniejsza jej naukowych walorów (Adorno, 1950; Koralewicz, 1987).

Autorytet w żaden sposób nie może wiązać się z autorytaryzmem. Jak wskazuje C. J. Friedrich „autorytet wyraźnie odróżnia się od zastosowania siły, która zazwyczaj determinuje pojęcie ‘autorytaryzm’” (Friedrich, 1972, s. 116). Należy w pełni zgodzić się ze stwierdzeniem, że „autorytaryzm to brak autorytetu, a nie jego nadmiar” (Witkowski, 2009, s. 249). Animator autorytaryzmu nie może posiadać autorytetu, gdyż wymusza podporządkowanie siłą, przymusem lub manipulacją, podczas gdy autorytet (rzeczywisty, a nie jakakolwiek jego namiastka) opiera się wyłącznie na podporządkowaniu dobrowolnym, wspartym zaufaniem i szacunkiem. A przy tym pragnienie autorytetu wcale nie oznacza kultu mocnego człowieka. Praktyka wykorzystywania wątków związanych z autorytetem oraz żywego nadużywania i manipulowania zjawiskiem autorytetu w systemie władzy autorytarnej jest zwyczajnie zaprzeczeniem autorytetu, degeneracją czy patologizacją tego zjawiska (Ziółkowski, 2012, ss. 210-213).

Natomiast autorytatywność to przyznanie danej osobie przez innych prawa podejmowania w ważnych okolicznościach znaczących dla nich decyzji, a zatem swoistego prawa pierwszeństwa (intelektualnego, moralnego, społecznego itp.). Przy czym prawo to jest rezultatem wkładu, który osoba ta wniosła swoją działalnością w ich osobiste doświadczenie. Jak podaje *Słownik języka polskiego*, to cecha osoby lub władzy cieszącej się autorytetem, pewnej, miarodajnej, zasługującej na zaufanie. (Wprawdzie pierwotnie autorytatywnymi nazywano także rządy nie podlegające jakiegokolwiek kontroli społecznej, a opierające się na wymuszaniu bezwzględnego posłuszeństwa, ale należy to uznać za swoistą nadinterpretację, wynikającą z uprzedniego braku słowa „autorytarność”). „Jeśli pragniemy wyrazić pogląd – pisze G. Sartori – że typowa demokracja wymaga władzy jako autorytetu, możemy odwołać się do rozróżnienia między autorytetem *autorytarnym* (niedemokratycznym) a autorytetem *autorytatywnym* (demokratycznym). W ten sam sposób, i z tego samego powodu, ‘osobowość

autorytarną odróżnić należy od ‘osobowości autorytatywnej’” (Sartori, 1998, s. 237). Ta swoista ekwilibrystyka słowna dodatkowo różnicuje i akcentuje właściwy sens słowa autorytatywność.

H-G. Gadamer wskazuje, że „słowa ‘autorytatywny’ używamy przy coraz rzadszych okazjach, gdy akceptujemy bez sprzeciwu wypowiedź, komendę, sąd czy coś takiego. (...) Pojęcie ‘autorytatywny’ ma znaczenie jasne i w pewien sposób ponadczasowe (...) na pojęcie autorytet pada pozytywny akcent” i kontynuując ten wątek pisze: „temu, kto polega jedynie na instytucjonalnych znamionach swojej wyższości, a nie na argumentach, zawsze grozi, że będzie mówił autorytarnie, nie autorytatywnie. Dlatego największym gwarantem właściwego użycia własnego autorytetu wydaje mi się wolność krytyczna, która dopuszcza tę możliwość, że samemu nie ma się racji i uznaje się to. (...) Wolność krytyczna względem siebie jest jednym z głównych czynników, dzięki którym można uniknąć nadużywania autorytetu, a zatem budować autorytet prawdziwy” (Gadamer, 2008, s. 157, 158, 164). Z kojarzeniem autorytetu z autorytaryzmem jest więc jak z utożsamianiem oporu z oportunizmem – niby podobne, ale znaczy całkiem co innego.

Odnosząc końcowe konkluzje do sfery edukacyjnej, nie można nie zauważyć, że prawdziwy autorytet może być tylko wyzwalający, podnoszący. Jeżeli podejmujemy wątek tzw. autorytetu ujarzmiającego, trzeba mieć świadomość, że oznacza on większą lub mniejszą patologię relacji edukacyjnej, a zatem nie może być kwalifikowany jako autorytet (prawdziwy). To klasyczna sytuacja przejawiania się władzy nauczycielskiej o autorytarnym obliczu, więc co najwyżej może zyskać miano autorytetu pozornego lub pseudoautorytetu. Autorytet bowiem opiera się na działaniach prowadzących do dobra wspólnego (Udoidem, 1988, ss. 11-15, 49-50), co w relacjach edukacyjnych jest szczególnie istotne (wręcz fundamentalne) i nad wyraz łatwo wyczuwalne.

PODSUMOWANIE

Na zakończenie kilka słów o sformułowanych przez L. Witkowskiego 35 zabobonach w sprawie autorytetu (Witkowski 2011, ss. 707-735), wiążących się w kilku punktach z dokonanymi powyżej rozważaniami. Jest to interesujący głos w sprawie „podręcznikowych i obiegowych – jak konstataje – przekłamań w sprawie pojmowania autorytetu”. Kończą one dwa tomy analiz, których lektura stanowi niekwestionowaną ucztę intelektual-

ną, nie tylko zresztą dla zainteresowanych tematyką autorytetu. Niestety mimo mistrzowskiej erudycji autora i jego sprawnego pióra, nie można w pełni zgodzić się z założeniami niektórych tez. Obok trafnych zastrzeżeń (odnoszących się do wiązania autorytetu z władzą, hegemonią, autorytaryzmem, przemocą, kwestionowania jego społecznej potrzeby, głoszenia ogólnej szkodliwości i konieczności jego odrzucenia, lansowanego kultu nieomyślności, nieskazitelnosci i pomnikowości, zaprzeczenia autonomii itp.), odnajdujemy tu także takie, które godzą w organiczny i uniwersalny sens zjawiska autorytetu (jak negacja autorytatywności, mechanizmu naśladowania i wzorowania się, dobrowolności uznania, naturalnej wyższości (przewagi) i wynikającej stąd normatywności, kwestionowania możliwości budowania i doskonalenia własnego autorytetu itp.), jednocześnie przy nadmiernej promocji „konfrontacyjnego” charakteru autorytetu.

Czytając owe „prowokacje” (jak zresztą sam profesor je nazywa), здаwać by się mogło, że autor nieco wyalienował swoje konstatacje z prozaicznych sytuacji przejawiania się autorytetu w zwykłym życiu, zwykłych ludzi (o miejscu autorytetu w rozwoju niepełnoletnich nawet nie wspominając). A przecież tam najbardziej powszechnie materializują się idee autorytetu (jako nieodłącznego mechanizmu życia ludzi). Autorytety na intelektualnych wyżynach to zaledwie kropla w morzu całokształtu „substancji” autorytetu w życiu społecznym. Skompletowane zastrzeżenia być może można byłoby przyjąć za trafne, ale tylko w odniesieniu do niektórych intelektualnych (w tym także artystycznych) elit. Tych kilka słów niezgody stanowi zaledwie sygnał możliwej polemiki, której należałoby poświęcić znacznie więcej miejsca i uwagi, co przy specyfice podjętego tematu okazało się niemożliwe (zdecydowana ich większość sytuowała się bowiem poza głównym nurtem podjętej analizy).

Spółeczny dyskurs wokół autorytetu rzeczywiście wskazuje na kilka istotnych wypaczeń. Z jednej strony mamy do czynienia ze swoistą tendencją do prymitywizacji istoty tego zjawiska, co wyraża się w jego jednostronnym pojmowaniu, a nade wszystko w utożsamianiu go – w różnych kontekstach i z różnym nasileniem – z autorytarną władzą i zanikiem autonomii zwolenników. Prowadzi to do deprecjacji społecznego znaczenia autorytetu, a nawet negacji jego społecznej potrzeby i sensu istnienia. Z drugiej pojawiają się stanowiska, które windują to zjawisko na piedestały, a jednocześnie serwują takie pole abstrakcji (przeintelektualizowania, prze-filozofowania), że staje się ono wręcz nieczytelne i, co gorsza, odarte z cech uniwersalnych (autorytet „wsobny”, „strażnik braku”, reguła 6A,

gloryfikacja „przestrzeni dziedzictwa symbolicznego” itp).

Perypetie powyższe wynikają przede wszystkim z wielości sytuacji (układów) społecznych oraz płaszczyzn (aspektów) przejawiania się autorytetu. Występuje przykładowo istotna odmienność autorytetu międzyosobowego, w wymiarze mikrospołecznym, wobec autorytetu publicznego w wymiarze makrospołecznym, gdzie uznający są niejako pozbawieni bezpośredniej, a przy tym systematycznej styczności z podmiotem uznawanym. Podobnie rzecz się ma w odniesieniu do autorytetu naturalnego, niezobowiązującego i autorytetu uwikłanego w relacje deontyczne. Po części czym innym jest także autorytet lekarza w oczach pacjenta w odniesieniu do autorytetu nauczyciela wśród uczniów. Abstrahując już od sytuacji autorytetu pozaosobowego czy symbolicznego. Przeciwwstawienia te ukazują złożoność zjawiska, lecz jednak nie upoważniają analityka do parcji jego istoty (na filozoficzną, pedagogiczną, psychologiczną, socjologiczną itp.), nie zwalniają z konieczności poszukiwania wspólnego mianownika – jego uniwersalnej rekonstrukcji oraz interpretacji.

Inną kwestią może być swoista płynność ram pojęciowych. Problemem współczesnych rozważań nad zjawiskiem autorytetu jest niedostatek przejrzystości pojęciowej w odniesieniu do takich zjawisk, jak władza, charyzma, prestiż, celebryta, autorytaryzm, autorytatywność, przymus, przemoc, wpływ itp. Gdy granice pojęć rozmywają się, gdy – mówiąc przesadnie, ale nie bez podstaw – wszystko staje się niemal wszystkim, pojawia się pytanie o sens dokonywania precyzyjnych analiz, ale ta słabość współczesnej nauki nie dotyczy li tylko kwestii autorytetu. W coraz szerszym zakresie staje się „schorzeniem” trapiącym całą humanistykę.

REFERENCES:

- Adorno, T. i in. (1950). *The Authoritarian Personality*. New York: Harper & Row.
- Aleksander, T. (2002). Geneza i cechy współczesnych autorytetów polskich. w: B. Gołębiowski (red.), *Autorytety polskie*. Łomża: Oficyna Wydawnicza „Stopka”.
- Arendt, H. (1994). Co to jest autorytet. w: H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym*. Warszawa: Aletheia.
- Bachrach, P. i Baratz, S. M. (1970). *Power and Poverty. Theory and Practice*. New York: Oxford University Press.
- Baszkiewicz, J. (1999). *Władza*. Wrocław-Warszawa-Kraków: Ossolineum.

- Bauman, Z. (1962). *Zarys socjologii. Zagadnienia i pojęcia*. Warszawa: PWN.
- Bauman, Z. (1996). *Socjologia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Beetham, D. (1995). Legitymizacja władzy. w: J. Szczupaczyński (red.), *Władza i społeczeństwo*. t. I, Warszawa: Scholar.
- Bielik-Robson, A. (2001). Krytyka władzy jako strategia legitymizacyjna. w: Wolność i władza, *Civitas. Studia z filozofii polityki* 5, Warszawa: Collegium Civitas.
- Biersted, R. (1954). The Problem of Authority. w: M. Berger i in. (red.), *Freedom and Control in Modern Society*. New York: Van Nostrand.
- Bocheński, J. M. (1993). Co to jest autorytet. w: J. M. Bocheński, *Logika i filozofia. Wybór pism*. Warszawa: PWN.
- Brajowicz, S. M. (1974). Analiza filozoficzna pojęcia „autorytet”. *Człowiek i światopogląd* 6.
- Burdeau, G. (1990). Autorité. w: *Encyclopedia Universalis*. t. III. Paris: Encyclopedia Universalis Editeur.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Burns, J. M. (1995). *Władza przywódcza*. w: J. Szczupaczyński (red.), *Władza i społeczeństwo*. t. I, Warszawa: Scholar.
- Canetti, E. (1996). *Masa i władza*. Warszawa: Czytelnik.
- Darwall, S. (1995). Human Morality's Authority. *Philosophy and Phenomenological Research* 55.
- Dietrich, M. (red.). (2002). *Autorytet uczelni*. Warszawa: Wydawnictwo SGGW.
- Flathman, R. E. (1980). *The Practice of Political Authority*. Chicago: University of Chicago Press.
- Friedrich, C. J. (1972). *Tradition and Authority*, New York-Washington-London: Preager Publishers.
- Fromm, E. (1978). *Ucieczka od wolności*. Warszawa: Czytelnik.
- Gadamer, H-G. (2008). Autorytet i wolność krytyczna. w: H-G. Gadamer, *Teoria, etyka, edukacja*. Warszawa: PWN.
- Giddens, A. (2004). *Socjologia*. Warszawa: PWN.
- Goćkowski, J. (1998). Autorytet. w: *Encyklopedia socjologii*, t. I. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Hallowell, J. (1993). *Moralne podstawy demokracji*. Warszawa PWN:
- Hampton, J. (1998). *The Authority of Reason*. Cambridge: CUP.

- Hindess, B. (1999). *Filozofie władzy*. Warszawa: PWN.
- Jagiello, J. (red.). (2008). *O autorytecie. W poszukiwaniu punktu odniesienia*. Kraków: Znak.
- Jarmoszko, S. (2008). Agresja a przemoc – dylematy interpretacyjne. *Artes Liberales* 1/2 (4/5).
- Jarmoszko, S. (2010). *Autorytet. Kontrowersje i aksjomaty*. Warszawa: Oficyna ASPRA-JR.
- Keizerow, N. M. (1976). *Władza i autorytet*. Warszawa: PWN.
- Kelman, H. C. i Hamilton, V. L. (1989). *Crimes of Obedience. Toward a Social Psychology of Authority and Responsibility*. New Haven-London: Yale University Press.
- Koralewicz, J. (1987). *Autorytaryzm, lęk, konformizm*. Wrocław: Ossolineum.
- Krasnodębski, Z. (1998). *Autorytaryzm*. w: *Encyklopedia socjologii*. t. I. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Lasswell, H. D. i Kaplan, A. (1950). *Power and Society: A Framework for Political Inquiry*. New Haven: Yale University Press.
- Łobocki, M. (1994). Autorytet w wychowaniu. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 9.
- Marcińczyk, B. (1988). Autorytet osobowy jako ważna wartość w kontaktach międzyludzkich. w: Z. Oleszkiewicz, Z. Zaborowski (red.), *Problemy samoświadomości, samowiedzy i interakcje między nauczycielem a uczniami*. Warszawa: Instytut Kształcenia Nauczycieli.
- Marcińczyk, B. (1991). *Autorytet osobowy: geneza, i funkcje regulacyjne*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- McMahon, C. (1994). *Authority and Democracy*. Princeton: Princeton University Press.
- Merton, R. (1982). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa: PWN.
- Mikołajko, A. (1991). *Poza autorytetem? Społeczeństwo polskie w sytuacji anomii*. Warszawa: KeyTex.
- Nisbet, R. A. (1974). Zmierzch autorytetu?. *Więź* 1.
- Ossowski, S. (1986). *O strukturze społecznej*. Warszawa: PWN.
- Pałeczki, K. (1988). *Prawo, polityka, władza*. Warszawa: Universitas.
- Pieter, J. (2004). *Słownik psychologiczny*. Katowice: JMP Ltd.
- Raczkowska, J. (1999). Kłopoty z autorytetem. *Problemy opiekuńczo-wycho-*

wawcze 1.

- Raz, J. (red.). (1990). *Authority*. New York: New York University Press.
- Russell, B. (1977). *Authority and the Individual*. London: Unwin Paperback.
- Russell, B. (2001). *Władza. Nowa analiza społeczna*. Warszawa: KiW.
- Ricoeur, P. (1999). Paradoxs autorytetu. w: K. Michalski (red.), *Oświecenie dzisiaj. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Kraków: Znak.
- Sabor, A. (2001). Zmierzch autorytetów?. *Znak* 8.
- Sartori, G. (1998). *Teoria demokracji*. Warszawa: PWN.
- Sennett, R. (1981). *Authority*. New York: Vintage Books.
- Sieradzan, J. (red.). (2009). *Mit autorytetu – autorytet mitu*. Białystok: Wydawnictwo UwB.
- Simmel, G. (2005). *Socjologia*. Warszawa: PWN.
- Skarga, B. (2004). Co nam po autorytetach. *Tygodnik Powszechny* 7.
- Skarga, B. (2007). *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*. Kraków: Znak.
- Stampe, D. (1987). The Authority of Desire. *Philosophical Review* 96.
- Stróżewski, W. (1992). Mała fenomenologia autorytetu. w: W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Kraków: Znak.
- Sussman, D. (2003). The Authority of Humanity. *Ethics* 113.
- Szacki, J. (1995). Pojęcie autorytetu. *Nauka* 4.
- Szczepański, J. (1980). Autorytet w nauce. w: P. Rybicki, J. Goćkowski (red.), *Autorytet w nauce*. Warszawa-Wrocław: Ossolineum.
- Szczepański, J. (1996). Władza - Polityka – Indywidualność. w: A. Jasińska-Kania, J. Raciborski (red.), *Naród, władza, społeczeństwo*. Warszawa: Scholar.
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Tönnies, F. (1988). *Wspólnota i stowarzyszenie*. Warszawa: PWN.
- Udoidem, S. I. (1988). *Authority and the Common Good in Social and Political Philosophy*. Lanham-New York-London: University Press of America.
- Weber, M. (1975). Trzy czyste typy prawomocnego panowania. w: W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki (red.), *Elementy teorii socjologicznych*. Warszawa: PWN.
- Węgrzecki, J. (2011). *Wpływ, autorytet, dominacja. Teorie władzy i ich struktura*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Wiatr, J. J. (1980). *Socjologia stosunków politycznych*. Warszawa: PWN.

- Witkowski, L. (2009). *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*. Kraków: Impuls.
- Witkowski, L. (2011). *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków: Impuls.
- Wróbel, Sz. (2002). *Władza i rozum. Studia rozwojowe krytycznej teorii społecznej*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Zieleniewski, J. (1982). *Organizacja zespołów ludzkich*. Warszawa: PWN.
- Ziółkowski, J. (2007). *Socjotechnika autorytetu politycznego*. Warszawa: Oficyna ASPRA-JR.
- Ziółkowski, J. (2012). *Autorytet polityczny. Geneza, ewolucja, symptomy kryzysu*. Warszawa: Elipsa.
- Żywcok, A. (2006). Odmiany autorytetu pedagogicznego (autorytety i pseudoautorytety w wychowaniu człowieka). *Kwartalnik Pedagogiczny* 1.

(Endnotes)

- 1 / Choć zagadnienie to sytuuje się w obszarze nieporozumień związanych z autorytetem nie zmieściło się w ramach niniejszego tekstu. Więcej na ten temat w: S. Jarmoszko, *Autorytet. Kontrowersje i aksjomaty*, Warszawa 2010, s. 266-276.

**„DEAR MASTER“ OR „MASTER OF THE ROAD“?
PEDAGOGICAL AUTHORITY IN POSTMODERN TIMES
„DROGI MISTRZ“ CZY „MISTRZ DROGI“?
AUTORYTET PEDAGOGICZNY W CZASACH POSTMODERNY**

Dorota Łażewska

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej
im. Alcide De Gasperi w Józefowie

dorota.rafalska@poczta.onet.pl

ABSTRACTS

All of the points of view recognizing the need and the role of authority in education can be reduced to two positions: the traditional and the alternative one. Traditional Authority (“dear master”) transmits knowledge and values and is a reference point for students who trust him and want to emulate. Alternative Authority (“master of the road”) does not transmit knowledge but rather shows its ambiguity, destroying ambient certainties. The concept of authority as „the master of the road“ can be compared to lenses focusing the trains of thought in shaping not only the concept itself, but also the modern understanding of truth and good. One of these trains is a philosophical deconstruction strategy. Its purpose is to show the ambiguity of truth, which is a feature of postmodern times. The result is a deconstruction of current understanding of authority. Deconstruction can be regarded as a manifestation of a so-called “weak thought” that results in „poor“ upbringing and education. They are a manifestation of bad students’ behavior who show lack of respect for truth, someone else’s property or life and health of others. These values are not taught by the „road master“. The main task of the authority of postmodern times is actually to show a pluralistic world of difference, not to share the knowledge, values and standards of behavior. Being under the impact of the „road master“ therefore does not have a positive influence on the integral development of children and youth.

Wielość stanowisk na temat potrzeby i roli autorytetu w edukacji można zredukować do dwóch poglądów: tradycyjnego i alternatywnego. Zgodnie z poglądem tradycyjnym autorytet („drogi mistrz”) przekazuje wiedzę

i wartości, jest punktem odniesienia dla uczniów, którzy ufają mu i pragną naśladować. Pogląd alternatywny zaś głosi, że autorytet alternatywny („mistrz drogi”) nie przekazuje wiedzy, lecz ukazuje jej wieloznaczność, burząc zastane pewniki. Rozumienie autorytetu jako „mistrza drogi” można porównać do soczewki, w której ogniskują się różnorodne wątki myślowe kształtujące nie tylko to pojęcie, lecz także współczesne pojmowanie prawdy i dobra. Jeden z owych wątków myślowych to filozoficzna strategia dekonstrukcji. Jej celem jest ukazywanie wieloznaczności prawdy, która to wieloznaczność stała się specyficznym przymiotem czasów postmoderny. Efektem dekonstrukcji jest też alternatywne rozumienie autorytetu. Dekonstrukcję zaś można uznać za przejaw tzw. „myśli słabej”, która skutkuje „słabym” wychowaniem i kształceniem. Jej oznaką są negatywne zachowania uczniów świadczące o braku szacunku dla prawdy, cudzej własności, życia oraz zdrowia innych osób. Należy dodać, że tych wartości nie uczy „mistrz drogi”. Zadaniem autorytetu czasu postmoderny jest bowiem ukazywanie pluralistycznego świata różnic, nie zaś przekazywanie wiedzy, wartości czy norm postępowania. Przebywanie w przestrzeni oddziaływania „mistrza drogi” nie wpływa zatem korzystnie na integralny rozwój dzieci i młodzieży.

KEYWORDS

*truth, deconstruction, pluralism, rhizome, thought poor
prawda, dekonstrukcja, pluralizm, kłącze, myśl słaba*

WPROWADZENIE

Debata na temat potrzeby i roli autorytetu w edukacji i życiu społecznym to miejsce swoistego „zgiełku narracyjnego” dyskursów podejmowanych przez przedstawicieli różnorodnych dziedzin nauki. Wielość owych stanowisk można zredukować do dwóch sposobów pojmowania autorytetu: tradycyjnego oraz alternatywnego (Kwiatkowska, 2008). Tradycyjnie rozumiany autorytet to osoba, która posiada dużą wiedzę, wyróżnia się przymiotami charakteru lub pełni ważną funkcję społeczną. Jest źródłem prawdy i dobra, stałym punktem odniesienia dla uczniów, darzących go szacunkiem i zaufaniem, pragnących go naśladować. Taką osobę można nazwać „drogim mistrzem” (Witkowski, 2009, s. 303). Natomiast autorytet alternatywny nie udziela odpowiedzi, lecz jedynie podpowiada, daje do myślenia, burząc zastane pewniki oraz zachęcając do twórczych poszuki-

wań własnych rozwiązań. Autorytet alternatywny można zatem określić mianem „mistrza drogi” (Witkowski, 2009, s. 303).

Przeźrenią zderzenia się i ścierania owych dwóch wizji autorytetu jest klasa szkolna. Należy przy tym mieć świadomość, że alternatywne rozumienie autorytetu stopniowo wypiera tradycyjne o nim myślenie. (Kwiatkowska, 2008). Dlatego warto przyjrzeć się metaforze „mistrza drogi”, zrozumieć jej pochodzenie oraz ocenić jej wartość dla rozwoju dzieci i młodzieży z punktu widzenia realnego dobra osób. Źródłem przyjmowanej teorii autorytetu oraz postępującej za nią praktyki pedagogicznej jest refleksja filozoficzna. Trzeba bowiem pamiętać o tym, że „im głębiej sięgniemy w przeszłość, tym związek [pomiędzy filozofią a pedagogiką] jest silniejszy, aż do momentu, w którym nie można odróżnić pedagogiki od jej [filozoficznych] źródeł.” (www.pedagogikafilozoficzna.pl). Dlatego też rację ma B. Śliwerski, który twierdzi, że „wszystkie kardynalne problemy pedagogiki (...) wychodzą z określonych przesłanek ontologicznych, epistemologicznych, aksjologicznych i antropologicznych.” (Śliwerski za Gara, 2009, s. 49). Należy zatem zidentyfikować owe filozoficzne przesłanki oraz poszukać odpowiedzi na pytanie o ich jakość. Od niej bowiem zależą wartość teorii i praktyki pedagogicznej oraz wywodzących się z nich efektów kształcenia i wychowania. Inaczej sprawę ujmując: od jakości owych filozoficznych przesłanek zależą efekty oddziaływań pedagogicznych (praktyki), przewidzianych teoriami pedagogicznymi, wyznaczonymi z kolei przez podstawy filozoficzne. Nie wszystkie jednak odmiany filozoficznego myślenia muszą korzystnie wpływać na rozwój dzieci i młodzieży. Z tego właśnie względu warto identyfikować filozoficzne przesłanki teorii i praktyki pedagogicznej. Widząc i akceptując zatem realny wpływ filozoficznego myślenia na ukształtowanie się rozumienia tego, czym jest autorytet alternatywny, metaforę „mistrza drogi” można porównać do soczewki, w której ogniskują się i przenikają różnorodne wątki myślowe, kształtujące nie tylko alternatywne pojęcie autorytetu, lecz także nowe rozumienie prawdy, dobra i natury ludzkiej, a także odmienną niż dotychczas wizję życia społecznego. Przez pryzmat tej metafory można więc dokonać oglądu duchowej kondycji czasów, w których żyjemy. W celu lepszego zrozumienia alternatywnego kształtu autorytetu („mistrz drogi”) należy jednak wpieryw odtworzyć jego tradycyjną wersję („drogi mistrz”). To ona stanowi punkt odniesienia dla alternatywnego ujęcia autorytetu. Po opisie owych dwóch odmian autorytetu, omówione zostaną filozoficzne przesłanki (procedury myślowe) kształtujące tę ostatnią propozycję. Niniejsze opracowanie nie

wyczerpuje w sposób dostateczny zagadnienia autorytetu, stanowi jedynie próbę „współmyślenia na marginesie” (Witkowski, 2009, s. 361) postmodernistycznego dyskursu filozoficznego na temat autorytetu, który niejako dominuje we współczesnym sposobie myślenia i działania pedagogicznego. Celem tego „współmyślenia” jest zaś wskazanie, które z prezentowanych ujęć autorytetu wydaje się być korzystniejsze z punktu widzenia dobra osób.

„DROGI MISTRZ”

„Drogi mistrz” to określenie, które odzwierciedla tradycyjne rozumienie autorytetu. Za H. Rowidem, (pierwszym autorem definicji autorytetu w polskiej literaturze przedmiotu) można zgodzić się, że autorytetem w ujęciu tradycyjnym jest osoba, grupa społeczna lub instytucja posiadająca pewne właściwości (przymioty), które wzbudzają zaufanie, uznanie oraz szacunek. (Golonka, 2009, s. 24, 26). Do przymiotów tych zalicza się „rzetelne wykształcenie”, „moralną doskonałość”, kompetencje zawodowe, „bogactwo osobowości”, a także skuteczność działania. (Kwiatkowska, 2008, s. 28 – 38). Inną taką właściwością jest również realizowanie pewnych zadań (ról) społecznie użytecznych. Trzeba dodać, że autorytet w ujęciu tradycyjnym pełni też rolę wzoru rozumnego postępowania i społecznej postawy, którą B. Skarga (2007) określa mianem „strażnika wartości”. Według niej „takim autorytetem obdarza się kogoś, kto o tych wartościach stara się przypominać, kto jeszcze nie zwątpił w ich sens” (s. 99). Do zadań „drogiego mistrza” należy zatem przekazywanie „sensów, wartości oraz norm postępowania” (Kwiatkowska, 2008, s. 145).

W sytuacji, w której jedna strona stanowi dla drugiej autorytet, występuje pewien rodzaj podporządkowania. Autorytet bowiem „tworzy naturalną hierarchię osób i instytucji, z których jedna rozkazuje, a druga słucha” (Skarga, 2007, s. 96). Hierarchia ta nie jest jednak ustanawiana przez autorytet, lecz kształtowana oddolnie, spontanicznie i naturalnie przez osoby lub społeczności, które „z własnej woli” wyrażają przekonanie, że warto podporządkować się owemu autorytetowi (osobowemu lub instytucjonalnemu). (Skarga, 2007). Za H. Arendt (1994) należy jeszcze przypomnieć, że chociaż autorytet zawsze wymaga posłuszeństwa, to jednak wyklucza siłę i przemoc. „Nie można go również kojarzyć z perswazją, która zakłada równość i działa za pośrednictwem procesu argumentacji” (s. 114). W zjawisku autorytetu można rozpoznać strukturę właściwą dla osobowej relacji wiary (Skarga, 2007). Przekonanie o tym, że czyjeś słowa

są prawdziwe, to przecież przejaw zawierzenia wobec wiedzy i umiejętności tej osoby (Dziurzyński, 2011, s. 242). Postacią relacji wiary jest prawdomówność oraz zaufanie. Autorytet niejako oddziałuje prawdą (actio – postawa czynna) na osoby, które tę prawdę przyjmują (passio – postawa bierna). Osobową relację wiary niszczy kłamstwo oraz brak zaufania (Andrzejuk, 2000).

„MISTRZ DROGI”

Metafora „mistrza drogi” wskazuje na alternatywną wersję autorytetu. Autorytet alternatywny to osoba „którą warto pytać” (Kierkegaard za Witkowski, 2009, s. 305). Nie należy jednak oczekiwać od niej gotowych odpowiedzi, lecz jedynie „otwierających dopowiedzeń czy podpowiedzi”. (Witkowski, 2009, ss. 16 – 17). Rolą „mistrza drogi” jest bowiem burzenie zastanych pewników oraz stawianie „w obliczu nieredukowalnych różnic i dylematów” (Witkowski, 2009, s. 355). Autorytet alternatywny ma wywoływać sprzeciw, „dawać do myślenia” (a zarazem pozbawiać go), inspirować do podejmowania samodzielnych przemyśleń w poszukiwaniu własnych rozwiązań. Jako „katalizator przemian wewnętrznych” autorytet alternatywny powinien oczywiście wywierać wpływ na osobisty rozwój uczniów i wychowanków, kształtując ich pasje i zainteresowania oraz zachęcając do twórczych działań. Spotkanie z „mistrzem drogi” to zanurzenie się w przestrzeni, w której jednostka będzie poszukiwać sposobu na odnalezienie samego siebie (Witkowski, 2009). Zdaniem L. Witkowskiego (2007) autorytet alternatywny „nie nadaje się do naśladowania” (s. 355). Może jedynie wskazywać ślady, po jakich warto pójść „samodzielnie, na własne ryzyko dla odsłonięcia jakiejś tajemnicy” (Witkowski, 2009, s. 17).

Chociaż „mistrz drogi” jest kimś, kto „widzi dalej, zaskakująco, a przynajmniej inspirująco inaczej” to jednak nie wymaga względem siebie „obowiązku posłuchu.” (Witkowski, 2009, s. 17). Alternatywne ujęcie autorytetu rezygnuje zatem z afirmacji posłuszeństwa i władzy, odrzuca mechanizm uległości, nie utożsamia się z relacją dominacji. Działania jawnie coś narzucające lub „[uruchamiające] wpływ i perswazję” (Witkowski, 2009, s. 362) nie mają tu miejsca.

DEKONSTRUKCJA

Alternatywne rozumienie autorytetu zostało wygenerowane przy użyciu strategii filozoficznej nazwanej (przez jej twórcę – francuskiego myśli-

ciela J. Derridę) dekonstrukcją. Nie można podać jej jednoznacznej definicji. „Dekonstrukcja stawia [bowiem] poważny opór wszelkim próbom jej wykładania i objaśniania” (Banasiak, 1997). Istotę dekonstrukcji można jednak przybliżyć, porównując ją do procesu rozbiórki i demontażu polegającego na rozłożeniu czegoś (np. tekstu) na czynniki pierwsze. Celem dekonstrukcji jest spowodowanie zmian w sposobie myślenia według „klasycznej opozycji językowej” obecnej w rozumowaniu specyficznym dla kręgu kultury europejskiej (Banasiak, 1997). Owa „klasyczna opozycja językowa” jest asymetrycznym układem, w którym jeden z członów rządzi drugim. Przykładami mogą być takie układy jak: element zmysłowy i inteligibilny, wewnętrzny i zewnętrzny, prawdziwy i fałszywy. Jak wyjaśnia Z. Bauman (1995), tego typu opozycja sprawia, że otaczający świat jest czytelny, pozwalając rozróżnić, co jest dobre, a co złe (s. 80). I właśnie celem, do którego zmierza proces dekonstrukcji, jest dekompozycja owej „klasycznej opozycji językowej”. Zamiarem osób posługujących się ową strategią dekonstrukcji nie jest jednak proste odwrócenie porządku, czyli przesunięcie akcentu z jednego elementu na drugi. Byłoby to jedynie odtworzenie hierarchii oraz powrót do „pojęciowego układu podporządkowania” (Banasiak, 1997, s. 81). Założeniem dekonstrukcji jest więc rozchwianie, zburzenie oraz rozproszenie tego układu. Środkiem do tego celu prowadzącym jest wskazywanie na iluzyjny charakter zastanego porządku lub wykazywanie, iż porządek ten, to tylko efekt „przyzwyczajień, konwencji lub wiary” (Banasiak, 1997, s. 156). Przykładem rozproszenia „klasycznej opozycji językowej” jest dekonstrukcja przyczynowości, dokonana przez niemieckiego myśliciela F. Nietzschego, który jest uznawany za prekursora stanu postmoderny. Ów filozof w „Woli mocy” wyjaśnia, że przyczyna zostaje niejako „wymaginowana” po wystąpieniu skutku. Na przykład jeśli ktoś odczuje ból od ukłucia szpilką, to doznanie go sprawia, że swoją uwagę kieruje właśnie na szpilkę. Można zatem wyciągnąć wniosek, że to szpilka powoduje powstanie przyczyny. Ten tok myślenia obala zatem ową hierarchiczną opozycję występującą w schemacie przyczynowo-skutkowym. Przyczyna posiada tu bowiem pierwszeństwo – logiczne i czasowe – jako źródło z którego pochodzi skutek będący czymś wtórnym wobec przyczyny. Prezentowany przez Nietzschego dekonstrukcyjny sposób myślenia burzy tę hierarchię, powodując zamianę właściwości owych elementów. Fakt, że „pozycję źródła może zajmować tak przyczyna, jak i skutek” uzasadnia J. Culler, twierdząc, że jeśli skutkiem jest to, co powoduje, że przyczyna staje się przyczyną, to skutek, a nie przyczynę należałoby traktować jako źródło (...).

Wspomnianą „klasyczną opozycję pojęć” można również dostrzec w relacji zachodzącej pomiędzy autorytetem tradycyjnym a osobami, które za taki go uznają. Występuje tu bowiem hierarchiczny układ podporządkowania, w którym jedna osoba rozkazuje, a druga słucha. Tę asymetryczną relację burzy się i rozprasza poprzez wskazywanie na iluzyjny charakter przymiotów „drogiego mistrza”. Toteż zdaniem postmodernistów prawda, mądrość i wiedza, którymi dysponuje autorytet są jedynie przebraniem i maską jego osobistych popędów i pożądań (Banasiak, 1997). Uleganie autorytetowi „drogiego mistrza” nie ma zatem związku z obiektywną wartością [jego] roszczeń (Witkowski, 2009, s. 266). Posłuszeństwo ucznia wobec nauczyciela może być zaś dowodem świadomego liczenia się z [jego] przewagą (Witkowski, 2009, s. 266) i wyrachowanym widzeniem własnej korzyści. Innym motywem posłuszeństwa jest troska o komfortową stagnację w interesie przetrwania (Witkowski, 2009, s. 391) oraz pragnienie zapewnienia sobie tzw. świętego spokoju. „Drogi mistrz” może też zerwać na naiwności podopiecznego czy na jego specyficznym i będącym rezultatem bezradności poszukiwaniu bezpieczeństwa, poczucia oparcia i zadomowienia (Witkowski, 2009, s. 306). Możliwe jest również, że (jak przypuszcza Witkowski) (2009) ów szacunek to uległość wobec (...) przyjaznego człowieka (...) niewiele nakazującego, więc łatwo podporządkować się jego powściągliwej woli (s. 388). Zdaniem L. Witkowskiego (2009) tradycyjne rozumienie autorytetu stanowi zatem zabobon, kicz i tandetę. Inaczej rzecz ujmując, jest to pojmowanie jednoznaczne czyli jednostronne, zbyt uproszczone i banalne. L. Witkowski zaznacza przy tym, że dojrzałym i twórczym rozumieniem autorytetu jest jego wersja alternatywna.

W ramach burzenia układu podporządkowania wykazuje się też, że uległość wobec „drogiego mistrza” „paraliżuje” krytyczne myślenie oraz powoduje zanik twórczej aktywności podmiotu. Osoba jest [bowiem] aktywna, bo autorytet tak chce, i robi to, co autorytet chce, by robiła (Fromm za Witkowskim, 2009, s. 127). Posłuszeństwo oznacza zaś rezygnację z ponoszenia odpowiedzialności za skutki podejmowanych decyzji stanowiącej formę ucieczki od wolności.

Taki dekonstrukcyjny sposób myślenia o autorytecie przekłada się na przebieg procesu kształcenia i wychowania. Jak zauważył A. Nalaskowski, w przestrzeni edukacyjnej dokonało się odejście od kultury posłuszeństwa do kultury dialogu. Dialogowy charakter edukacji polega zaś na negocjowaniu wzajemnych ustępstw (Nalaskowski, 2009, s. 93) w obszarze zadań, które mają do wykonania uczeń i nauczyciel. Konsekwencją rozproszenia

układu mistrz – uczeń, w którym uczeń podporządkowuje się mistrzowi jest z jednej strony infantylizacja nauczyciela, z drugiej zaś wpychanie ucznia w dorosłość (Nalaskowski, 2009, s. 93). Ich partnerstwo natomiast przekłada się na relacje pozaszkolne. Przykładem tego jest równość pasażerów autobusu [powodująca] zanik kulturowego imperatywu ustępowania miejsca starszym (Nalaskowski, 2009, s. 94).

„MISTRZ DROGI” A POSTMODERNIZM

W celu zrozumienia alternatywnego sposobu myślenia o autorytecie, można posłużyć się pluralistyczną koncepcją postmoderny. Postmodernizm jest stanem „radikalnego pluralizmu”. Postmodernizm zaś to koncepcja tego stanu (Welsch, 1998, s. 8) opracowana przez socjologów (np. Z. Bauman) i filozofów (np. J. Derrida, W. Welsch). Zdaniem owych myślicieli pluralizm stanowi dziś podłoże, swoisty archimedesowy punkt oparcia (Welsch, 1998, s. 258) dla sztuki, architektury, literatury, ekonomii, polityki, teorii naukowych i refleksji filozoficznej (Welsch, 1998). Dlatego właśnie tak w życiu społecznym, jak i w indywidualnym, panuje obecnie politeizm wartości (Welsch, 1998, s. 261). Wyraża się on w pluralizmie form wiedzy, typów myślenia i działania, koncepcji życia oraz wielości instancji moralnych. Przy tym różne porządki wartości w świecie są w równym stopniu obowiązujące (Welsch, 1998, s. 262). Pluralizm, który był już obecny w kulturze europejskiej od czasów starożytnych, ujawnił się w sposób nagi i nieskrywany (Welsch, 1998, s. 262), okazując się być ogniskową (Welsch, 1998, s. 10) rzeczywistości XXI wieku – wręcz jego esencją (Welsch, 1998, s. 264). Za A. Nalaskowskim (2009) można natomiast zauważyć, że postmodernizm to rzeczywistość, w której dominuje „logika loteryjna”, swoisty „kalejdoskop” zmian o kulturze obłędu, w której panuje „normatywny, znaczeniowy i aksjologiczny” bałagan z trudem dający się uporządkować. (2009, s. 26 – 27). Ambiwalentnego charakteru nabrało również pojęcie autorytetu. Autorytet stał się terminem wieloznacznym. Sam termin „autorytet” jest dziś dość niemodny i niepożądany. Z jednej strony uległość wobec autorytetu jest traktowana jako zjawisko pejoratywne, zagrażające rozwojowi człowieka (Nalaskowski, 2009). Z innej zaś perspektywy sądzi się, że „wychowanie stoi lub upada wraz z autorytetem wychowawcy” (Golonka, 2009, s. 27). Dokonał się też proces zastąpienia „łatwego do umiejscowienia źródła autorytetu wielością autorytetów cząstkowych”, nawet ze sobą sprzecznych (Witkowski, 2009).

Wielość, różnorodność i niejednoznaczność prawdy stanowi skutek

stosowania strategii dekonstrukcji, która jest nie tylko „[modną] kategorią naszych czasów” (Welsch, 1998, s. 280), lecz podstawowym wzorcem nowego sposobu myślenia. Dekonstrukcja zmierza nie tylko do wywrócenia asymetrycznego układu występującego pomiędzy mistrzem a uczniem w relacji autorytetu, lecz jest obecna w wielu sytuacjach. Dlatego też czymś normalnym jest dziś „minister w trampkach i młodzieniec z monoklem albo Reinhold Messner na Saharze i wszyscy na drodze do uniseksu (...)” (Welsch, 1998, s. 281). Pierwszym terenem, na którym dekonstrukcja została zastosowana, była sztuka, która odeszła od przedstawiania całości skupiając się na wielości cząstkowych elementów takich jak barwa, odcień czy konstrukcja (Welsch, 1998). Przykładem jest też poezja, w której dekonstrukcyjny sposób myślenia, ukształtował „metodę fabrykowania wierszy”. Polega ona na tym, by wybrać jakiś dziennik oraz znajdujący się w nim artykuł. Artykuł ów przy pomocy nożyczek należy pociąć na drobne elementy, każde słowo wrzucając do woreczka. Następnie łagodnie nim potrząsnąć, po czym wyciągnąć słowa jedno po drugim, rozkładając je w takim porządku, w jakim zostały z niego wydobyte. W ten sposób poezja zostaje sprowadzona do dźwięku fonetycznego i „przypadkowego połączenia słów na wolności” (Ubaldo, s. 461).

Konsekwencją realizacji filozoficznej strategii dekonstrukcji jest tworzenie się pluralistycznego świata różnic. Dekonstrukcja bowiem stanowi niekończące się zmaganie się z metaforą tradycji oraz odtwarzanie czegoś, „co na nowo należy poddać dekonstrukcji”. (Banasiak, 1997, s. 85, 87 – 88). W ten sposób jakby samorzutnie dokonuje się niekontrolowane „rozsięwanie” i „rozpleniwanie się” sensów (Banasiak, 1997, s. 123 – 128). Tworzą one swoisty „żywiół różnic”, będący acentrycznym system, bez początku i końca, który można porównać, za G. Deleuze i F. Guattarii, do kłącza (Zamojski, 2003, s. 67). Paradygmatem postmoderny jest zatem „nie klasyczny korzeń drzewa, który w swym rozwoju obejmuje hierarchicznie wszystkie różnice, ani też nowoczesny system małych korzeni, który pielęgnuje wiele mikrojedności, lecz kłącze: system korzeni i pędów – przy czym korzenia i pędu nie można już odróżnić – który znajduje się w ustawicznej wymianie ze swym środowiskiem. Kłącze wchodzi w obce łańcuchy ewolucji i wiąże transwersalne związki między dywergentnymi liniami rozwoju. Kłącze nie jest monadyczne lecz nomadyczne: nieustannie rozpada się i otwiera; bez przerwy zrywa ze sobą, porzuca i łączy; ciągle różnicuje i równocześnie syntetyzuje” (Welsch, 1998, s. 195). Dekonstrukcja zmierza zatem do ukazywania wieloznaczności prawdy. Twórcze jest

bowiem, jak sądzą postmoderniści, tylko myślenie w kategoriach różnicy, nie zaś zgodnie „z klasycznymi kategoriami identyczności, podobieństwa, analogii i przeciwieństwa” (Welsch, 1998, s. 194 – 195).

W tym kontekście zrozumiałą jest teza L. Witkowskiego (2009), który uważa, że zadaniem autorytetu pedagogicznego w czasach postmoderny byłoby ukazywanie uczniom „horyzontu zróżnicowania i sporu” (s. 347, 355). Dlatego też oczekiwanie, aby w XXI wieku, autorytet stanowił źródło prawdy i pewności, jest w czasach postmoderny bezpodstawne. Można się zatem zgodzić z Witkowskim (2009), który sądzi, że „upadek kojarzenia autorytetu nauczyciela z wiedzą i kompetencjami wydaje się już przesądzony” (s. 351). W kontekście wieloznaczności prawdy funkcja nauczyciela jako „depozytariusza i przekaziciela sensów, wartości oraz norm postępowania” (Kwiatkowska, 2008, s. 145) współcześnie musi zostać odrzucona.

„MISTRZ DROGI” A REALNE DOBRO OSÓB

Na koniec rozważań na temat pedagogicznego autorytetu w czasach postmoderny warto zastanowić się na tym, czy przebywanie w przestrzeni jego oddziaływań jest korzystne z punktu widzenia dobra osób. Dobro to ma dotyczyć oczywiście osób realnych, tzn. nie będących pojęciem, fikcją czy skonstruowanym w oderwaniu od rzeczywistości pomysłem. Aby spełnić to kryterium, należy przyjąć tezę, że źródłem wiedzy o człowieku oraz właściwemu mu dobru powinien być sam ten człowiek. Spotkanie z nim informuje o tym, że „jest”, jest realny. Poszukując powodu jego realności, dochodzi się do wniosku, że jest nim pierwsze i podstawowe tworzywo człowieka – istnienie. Bez istnienia, powodującego realność, człowieka po prostu by nie było. Nie mógłby on zatem np. czegoś posiadać ani uczyć się. Spotkanie z człowiekiem informuje jednak również o tym, że posiada on ciało, podejmuje różne decyzje, postępuje, poznaje oraz wytwarza. Tym sposobem spotkanie z człowiekiem informuje nas nie tylko o tym, „że jest”, lecz też o tym „jaki jest”, czyli jaką posiada istotę. Istnienie i istota pojawiają się tu jako dwa elementy ontycznej struktury człowieka (Gogacz, 2008). Postępując za prezentowanym tokiem myślenia, którego zasadę stanowi odróżnianie przyczyn od ich skutków, oraz przywołując boecjańską definicję osoby, można rozumieć człowieka jako „byt jednostkowy o intelektualnej istocie przenikniętej realnością” (Andrzejuk, 2000, s. 222). Definicja ta jednak jest nie do przyjęcia z punktu widzenia dekonstrukcyjnego sposobu myślenia dominującego w czasach postmoderny. Myślenie, którego celem jest rozproszenie „klasycznych opozycji językowych”, dokonało przecież

dekompozycji takiej hierarchicznej pary pojęć jaką są pojęcia przyczyny i skutku.

Zrozumienie natury człowieka prowadzi z kolei do poznania prawdy o jego dobru. „Dobrem bowiem jest to, co odpowiada naturze z uwagi na cel samego bytu” (Jan Paweł II, 2007, s. 30). Dobrem osób za jest to wszystko, co chroni ich naturę czyli bytową strukturę zbudowaną z istoty i istnienia. Do owych dóbr można zatem zaliczyć: życie, lekarstwa, pożywienie, mieszkanie, wiedzę. Ich posiadanie powoduje doskonalenie człowieka zarówno w płaszczyźnie cielesnej, jak i duchowej. Zrozumiałym więc staje się fakt empiryczny, że wymienione dobra stanowią cel dążeń każdego człowieka.

Nie można jednak owych dóbr uzyskać bez pomocy innych osób. Szczególnie dotyczy to wiedzy. Człowiek bowiem dochodzi do prawdy zawartej w wiedzy nie tylko na drodze własnych rozumowań lub w oparciu o bezpośrednie dowody oraz eksperymenty, lecz przede wszystkim zawierając wiedzę innych osób. I chociaż wiara uważana jest za mniej doskonałą formę wiedzy, to jednak w „(...) życiu człowieka nadal o wiele więcej jest prawd, w które po prostu wierzy, niż tych które przyjął po osobistej weryfikacji. Któż bowiem byłby w stanie poddać krytycznej ocenie niezliczone wyniki badań naukowych, na których opiera się współczesne życie? Któż mógłby na własną rękę kontrolować strumień informacji, które dzień po dniu nadchodzą z wszystkich części świata i które zasadniczo są przyjmowane jako prawdziwe? Któż wreszcie mógłby ponownie przemierzyć drogi doświadczeń i przemyśleń, na których ludzkość zgromadziła skarby mądrości i religijności? (...)” (Jan Paweł II, 1998, s. 48 – 49). Widać jasno, że bez umiejętności zawierzenia drugiej osobie, proces zdobywania wiedzy byłby znacznie utrudniony, a nawet niemożliwy. Relację zawierzenia można dostrzec również w zjawisku przyjaźni. Przyjaźń bowiem od czasów starożytnych była uważana za najbardziej odpowiednią przestrzeń zdobywania wiedzy. Relacja wiary stanowi zatem naturalne środowisko osób-przyjaciół. (Gogacz, 2008). Umiejętność zawierzenia to przy tym jeden z najbardziej doniosłych aktów antropologicznych (Jan Paweł II, 1998), oraz świadectwo społecznej natury człowieka. Przecież odnoszenie się obywateli do instytucji państwowych również świadczy o umiejętności zawierzenia. „Czymże [bowiem] byłaby władza, gdyby jej nie ufano? Władza ta byłaby samotnym bytem istniejącym w oderwaniu od społeczeństwa, od swojego zaplecza. Jak wyglądałoby społeczeństwo, w którym kapitał zaufania zostałby roztrwoniony? Byłoby zamknięte, podzielone na nie-

zliczoną liczbę małych grup, którym przewodziliby tyrani” (Dziurzyński, 2011, s. 243). Można zatem wysnuć wniosek, że zaufanie – lub jego brak – istotnie wpływa na sposób funkcjonowania społeczeństwa. Tam więc, gdzie panuje „kultura zaufania”, można zauważyć mobilizację, aktywność, kreatywność, spontaniczność, otwartość kontaktów społecznych, dynamikę więzi społecznych i rozwój innowacyjności. Natomiast przejawem „kultury nieufności” jest „demobilizacja, pasywizm, ostrożność, alienacja, atomizacja, anonimowość” (Ferszt – Piłat, 2012, s. 117).

W kontekście powyższych rozważań należy stwierdzić, że przebywanie w przestrzeni oddziaływania autorytetu alternatywnego nie jest korzystne z punktu widzenia realnego dobra osób. „Mistrz drogi” nie przekazuje bowiem jednego z najbardziej istotnych dóbr, jakim jest wiedza doskonałająca intelekt. Brak wiedzy zaś „stanowi zasadnicze zagrożenie dla intelektu tak teoretycznego jak i praktycznego. Intelekt bez wiedzy pozostaje na etapie braku kontaktu z rzeczywistością. I albo nie ma wiedzy w ogóle, co jest praktycznie niemożliwe, albo posiada wiedzę błędną. Na tej wiedzy opiera potem swe decyzje wola, według niej orientują się w swym przedmiocie dążenia uczucia (...)” (Gogacz, 1985, s. 88). Nauczyciel czasów postmoderny nade wszystko uczy „umiejętności życia w zgodzie z poczuciem niepewności i ambiwalencji, w obliczu wielu punktów widzenia i braku nieomyślnych i godnych zaufania autorytetów, musi oznaczać pogłębienie tolerancji na odmienność i pragnienia poszanowania prawa do różnienia się (...)” (Bauman, 2007, s. 153). Tego typu umiejętności nie zdobywa się na drodze „protoedukacji”, która oferuje jednoznaczna, stabilną wiedzę, ujętą w programie nauczania, realizowanym pod kierunkiem nauczyciela, przy pomocy tradycyjnych metod i środków dydaktycznych. Dlatego też nauczanie przekształciło się w tzw. „deuteroedukację,” czyli naukę uczenia się tego, jak się uczyć. Obecnie jednak również deuteroedukacja nie może już zapewnić adekwatnego (do czasów postmoderny) rodzaju wykształcenia. W ponowoczesnym świecie, w którym trudno znaleźć jakąś „logiczną i spójną strukturę” (Bauman, 2007, s. 141), potrzebna będzie „nauka trzeciego stopnia.” Jej celem jest raczej nabywanie umiejętności zapominania wiedzy, niż jej przyswojenie (Bauman, 2007, s. 140, 153). Cele, programy i dydaktyka zmieniała się bowiem na skutek przemian w traktowaniu prawdy, która została zrelatywizowana. Ponadto pod wpływem rewolucji technicznej wiedza nabrała charakteru permanentnie przejściowego. Jak tłumaczy A. Toffler, „niektóre [jej] formy przestają być aktualne, zanim zostaną opisane, a inne tracą sens między zbieraniem materiałów

do książki, a jej publikacją” (Toffler, 1998, s. 16, 55, 406). Z. Bauman zaś wyjaśnia, że w ponowoczesnym świecie wszelkie punkty odniesienia „znikają z pola widzenia [jak ruchome tablice reklamowe], zanim zdążymy do końca przeczytać umieszczoną na nich instrukcję, nie mówiąc już o przyswojeniu jej sobie i zastosowaniu” (2000, s. 93). Można zatem zgodzić się z myślicielami diagnozującymi intelektualny stan czasu postmoderny, że nastąpił koniec „kultury uczenia się”. Natomiast pogląd, zgodnie z którym obecnie kształtuje się społeczeństwo wiedzy, należy uznać za utopię (Witkowski, 2009).

„Mistrz drogi”, który nie kształci intelektu swoich uczniów, nie posiada również wychowawczej siły do ukształtowania ich woli – drugiej (obok intelektu) duchowej władzy człowieka. Wola jest władzą rozumną, gdyż współpracuje z intelektem opierając swoje wybory na informacji intelektu o wartości dóbr, których może pożądać. Intelekt ukazuje zatem woli „przedmioty chcenia”, które wola niejako „widzi” w intelekcie, wybierając spośród nich to, co zechce. Świadczy to o wolności woli oraz jej swoistej zależności od intelektu. Jeżeli wola będzie współpracowała z intelektem poznającym rzeczywistość coraz wnikliwiej, wówczas będzie mogła wybierać coraz doskonalsze dobro, porzucając to mniej wartościowe. Na tym polega proces stawiania się wolnym człowiekiem. „(...) Rozwój wolności nie idzie [zatem] w kierunku coraz większej ilości aktów wyboru, lecz w kierunku coraz rozumniejszych decyzji.” Inaczej mówiąc, wolność „(...) nie powiększa się przez ilość aktów, lecz przez ich trafność w stosunku do najwłaściwszego dobra, odpowiedniego dla człowieka” (Gogacz, 1985, ss. 78 – 79). Widać jasno, że brak wiedzy – lub wiedza błędna – uniemożliwia dokonywanie wyborów, prowadząc do zniewolenia człowieka, który zaczyna żyć kierowany wpływem sprzecznych wobec siebie władz i pożądań zmysłowych (Smolka, 2005). „(...) W takim świecie mówienie o wolności byłoby równie słuszne jak utrzymywanie, iż częstka kurzu tańcząca w blasku słońca jest wolna” (Eagleton, 1998, s. 63). Wolność postmodernistycznego podmiotu ukształtowanego przez autorytet „mistrza drogi” jest zatem „wolnością bezwładnego dryfowania” (Eagleton, 1998, s. 63) po chaotycznym świecie różnic. Ta sytuacja nie wpływa zaś korzystnie na realne dobro osób, jakim jest stawianie się coraz bardziej wolnym człowiekiem.

Uczeń, który przebywa w przestrzeni oddziaływania autorytetu „mistrza drogi”, nie ma okazji, aby nauczyć się nawiązywania relacji osobowych, w tym relacji wiary. Rację ma zatem L. Witkowski (2009), który sądzi, że nie należy postrzegać autorytetu „mistrza drogi” w kontekście

relacji osobowych.” (s. 478).

„MISTRZ DROGI” A „MYŚL SŁABA”

Strategię dekonstrukcji oraz kreowany przez nią „świat różnic podobny do kłacza, można uznać za przejaw tzw. „myśli słabej”, będącej mobilnym strumieniem porównywalnym z żywiołem „dla którego wartością jest jego własny ruch” (Męczkowska, 2003, s. 71)) bez określonego początku i celu. „Myśl słaba” pozostaje zatem w opozycji do „myśli silnej”, zmierzającej do osiągnięcia prawdy. „Myśl słaba”, wpływając na edukacyjne strategie nauczycieli i wychowawców, skutkuje „słabym” wychowaniem uczniów. Jego przejawem są konkretne negatywne zachowania: stosowanie przemocy fizycznej i psychicznej, używanie wulgarnych słów, niszczenie przedmiotów szkolnych, zażywanie narkotyków, przywłaszczenia i kradzież, oszukiwanie nauczycieli. Zachowania te świadczą o braku szacunku dla prawdy, cudzej pracy i własności, dobrego imienia, a także o lekceważeniu zdrowia i życia własnych oraz innych osób (Ostrowska, Surzykiewicz, 2005). Takie postawy uczniów pojawiają się, ponieważ „mistrz drogi” – nauczyciel czasu postmoderny – uczy jedynie negocjowania wszelkich wartości. W konsekwencji, jedną z wielu przestrzeni, w których powstają i utrwalają się zachowania agresywne, staje się też szkoła (Ćmiel, Migała, 2011).

Inną przestrzenią edukacji jest wirtualny świat Internetu, który, dostarczając informacji na każdy temat, odgrywa istotną rolę w procesie kształcenia i wychowania. Jednak bez udziału autorytetu tradycyjnego cel ten nie zostanie osiągnięty. „(...) Internet jest [bowiem] zupełnie bezwartościowy jeżeli chodzi o kształcenie (...) wtedy, gdy próbuje z niego zrobić użytek osoba do tego nieprzygotowana” (Łażewski, 2009, s. 63). Chodzi tu o osobę, która posiada pełne zaufanie w możliwości zasobów internetowych, a przy tym nie korzysta z innych źródeł, spodziewając się zdobyć wszystkie potrzebne mu wiadomości właśnie w Internecie. Autorytet pedagogiczny mógłby zatem nauczyć umiejętności mądrego selekcjonowania niespójnej masy informacji, dostarczając kryteriów służących do różnicowania wiedzy wartościowej lub zupełnie nieprzydatnej. Tymczasem autorytet alternatywny, który nie przekazuje wiedzy, wartości czy norm postępowania, skazuje ucznia, jako osobę nieprzygotowaną, na samotne przemierzanie się po „ruchomych piaskach” cyberprzestrzeni, bez określonego celu, drogowskazów, zupełnie bezkrytycznie. Skutki bezkrytycznego korzystania z Internetu odnoszą się też do wychowania. Tymi skutkami są: przywiązywanie zbyt dużej wagi do skojarzeń i uczuć, podatność

na manipulację, pobudzenie emocjonalne, nieumiejętność nawiązywania relacji osobowych w świecie rzeczywistym, a ostatecznie brak dojrzałości intelektualnej i uczuciowej. (Łażewski, 2009, Lubina, 2011).

Przestrzeń edukacji dzieci i młodzieży jest też świat obrazu (ikonosfera) dostępny na ekranie komputerowym i telewizyjnym. Media elektroniczne wytwarzają zaś tzw. „kulturę szybkostrzelną”, będącą źródłem „nieustannego bombardowania zmysłów informacją wizyjną” (Krajewska, 2012, s. 94). Zbyt długie przebywanie w kręgu owej kultury zagraża integralnemu rozwojowi dzieci i młodzieży. Efektem oddziaływania „kultury szybkostrzelnej” są bowiem m.in. choroby somatyczne, zmiany w zachowaniach społecznych, zaburzenia emocjonalne oraz braki w wykształceniu intelektualnym (Krajewska, 2012). Jedną z przyczyn owych niekorzystnych zjawisk jest nieobecność autorytetu „drogiego mistrza”, którego zastąpił w czasach postmoderny autorytet „mistrza drogi”.

ZAKOŃCZENIE

Za L. Witkowskim (2009) można przyjąć tezę, że obecnie nie dokonano destrukcji autorytetu, lecz jego dekonstrukcji. Autorytet jednak jest wciąż potrzebny, ponieważ pomimo radykalnego pluralizmu ludzie nadal poszukują „przewodnika i nauczyciela, który jeszcze raz wyprowadziłby ich z owej wielości, dając lub tylko obiecując to, co już w modernie było anachroniczne, ostateczną orientację” (Welsch, 1998, s. 262). Pojęciu autorytetu został jednak nadany, na skutek dekonstrukcyjnego sposobu myślenia, nowy sens, który jest dyssemem rozumienia tradycyjnego. Strategia dekonstrukcji jest zaś przejawem „myśli słabej”. Jej postacią – kontynuującą tradycję mistrzów podejrzeń (Nietzschego, Marksa i Freuda) – są negacja i kwestionowanie, burzenie a nie wznoszenie, rozpraszenie a nie jednoczenie, „krytyka wszelkich pretensji do monopolu na wiedzę, prawdę i słuszność” (Żardecka, 2006, s. 371). Strategię dekonstrukcji, która dokonuje dzieła niszczenia starego porządku, można dostrzec w metaforze „mistrza drogi”. Postmodernistyczne rozumienie autorytetu jest przeciwieństwem efektem destrukcji jego tradycyjnej wersji i posiada wręcz „wywrotowy” charakter. Autorytet „mistrza drogi” kształtuje się bowiem w trakcie „bezustannej dyskusji z tradycją, poprzez nią, dzięki niej, a zarazem przeciwko niej” (Banasiak, 1997, s. 54).

„Myśl słaba” skutkuje słabym wychowaniem uczniów. W związku z tym rację ma Zubelewicz (2008), sądząc, że „(...) świetlane wizje [autory-

tetów alternatywnych] nie sprawdzają się (...) w praktyce, co nie przeszkadza im rozwijać tych wizji (...)” (s. 52). Zgodnie z nimi, nauczyciel czasów postmoderny przygotowywany jest do pracy w warunkach urojonych. „W tych urojonych warunkach dzieci są dobre i mają nieograniczone horyzonty intelektualne. Równocześnie życie człowieka jest wyzwaniem się z tradycji oraz samorealizacją i zabawą (...)” (Zubelewicz, 2008, s. 51 – 52). Utopią jest również dialogowy charakter edukacji, czyli pogląd, zgodnie z którym relacje pomiędzy nauczycielem i uczniem powinny być oparte na negocjacjach, dialogu i kompromisie. Doświadczenie zdroworozsądkowe informuje bowiem o tym, że w sytuacjach szkolnych, zawsze ktoś musi się komuś podporządkować (Nalaskowski, 2009).

„Mistrz drogi”, który zrezygnował z przekazu wiedzy, zaprasza uczniów do wędrówki po „ruchomych piaskach” (Bauman, 2000, s. 93) świata różnic, bez określonego celu. Droga ucznia czasu postmoderny wiedzie zatem pośród pleniącego się kłacza różni, które ma być terenem i tworzywem jego aktywności, przestrzenią samorealizacji twórczych możliwości w zakresie swobodnego przemieszczania sensów i kreowania własnych odpowiedzi. W tej sytuacji zrozumią staję się opinia Z. Baumana (2007), który sądzi, że obecnie najpilniejszym wyzwaniem dla filozofów i teoretyków edukacji będzie „sformułowanie teorii procesu formatywnego, którym od samego początku nie rządzi zaplanowany z góry cel” (s. 154).

REFERENCES

- Andrzejuk, A. (2000). *Prawda o dobru*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Arendt, H. (1994). *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Banasiak, B. (1997). *Filozofia „końca filozofii”. Dekonstrukcja Jacquesa Derridy*. Warszawa: Wydawnictwo Spacja.
- Bauman, Z. (2007). *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepniak – Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty* (ss. 139 – 154). T. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Bauman, Z. (2000). *Globalizacja i co z tego dla ludzi wynika*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bauman, Z. (1995). *Wieloznaczność nowoczesna. Nowoczesność wieloznaczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Culler, J. Dekonstrukcja i jej konsekwencje dla badań literackich. Pozyskano [22.04.2013] z [http:// www.hamlet.edu.pl/kont/?id=culler1](http://www.hamlet.edu.pl/kont/?id=culler1)
- Ćmiel, S. i Migała, P. (2011). Środowisko szkolne jako jeden z elementów wpływających na powstawanie i utrwalanie zachowań agresywnych. Raport z badań. Józefów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide de Gasperi.
- Dziurzyński, K. (2011). Obraz władzy, zaufanie do niej i autorytaryzm jako wyznaczniki społecznego myślenia studentek kierunków pedagogicznych. W: E. Arciszewska, K. Dziurzyński, M. Jurewicz (red.), Zmienne konteksty edukacji wczesnoszkolnej (ss. 241 – 258). Józefów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide de Gasperi.
- Eagleton, T. (1998). Iluzje postmodernizmu. Warszawa: Wydawnictwo Spacja.
- Ferszt – Piłat, K. (2012). Zaufanie jako fundament bezpieczeństwa we współczesnym świecie. W: Journal of Modern Science, nr 3/14, ss. 111 – 124.
- Gara, J. (2009). Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Golonka, J. (2009). Wielowymiarowa przestrzeń semantyczna terminu „autorytet” w kontekście pedagogicznym. W: M. Bednarska (red.), O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu (ss. 20 – 32). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Gogacz, M. (2008). Elementarz metafizyki. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Navo”.
- Gogacz, M. (1985). Szkice o kulturze. Kraków, Warszawa/Struga: Wydawnictwo Michalineum.
- Jan Paweł II (2007). Elementarz etyczny. Katolicka Agencja Informacyjna.
- Jan Paweł II (1998). Fides et ratio. O relacjach między wiarą a rozumem. Drukarnia Pallottinum.
- Krajewska, A. (2012). Niebezpieczeństwa szybkostrzelnej kultury obrazu w okresie dzieciństwa. W: Journal of Modern Science, nr 3/14, ss. 91 – 107.
- Kwiatkowska, H. (2008). Pedeutologia. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Lubina, E. (2011). Technologiczne innowacje w nauczaniu dzieci – znak czasu. W: *Journal of Modern Science*, Tom 2/9, ss. 37 – 48.
- Łażewski, E. (2009). Internet jako czynnik współczesnego wychowania i kształcenia. W: T. Kanash (red.), *Społeczno – kulturowe oddziaływanie mediów w dobie społeczeństwa sieciowego*. Mińsk Mazowiecki: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Nauk Społecznych im. Ks. Józefa Majki.
- Męczkowska, A. (2003). Myśl o wychowaniu jako „myśl słaba” – pomiędzy fundamentalizmem a relatywizmem pedagogicznej refleksji. W: S. Sztobryn, B. Śliwerski (red.), *Idee pedagogiki filozoficznej*. (ss. 70 – 81). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nalaskowski, A. (2009). *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Ostrowska, K., Surzykiewicz, J. (2005). *Zachowania agresywne w szkole*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno – Pedagogicznej.
- Smolka, E. (2005). Kształtowanie woli. Wolność woli w duchowo – materialnej konstytucji człowieka. W: A. Piątkowska, K. Stępień (red.), *Wychować charakter*. (ss. 133 – 149). Lublin: Wydawnictwo „Gaudium”.
- Skarga, B. (2007). *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Toffler, A. (1998). *Szok przyszłości*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Ubaldo, N. *Filozofia. Świat Książki*.
- Witkowski, L. (2009). *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej. (Przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Zamojski, P. (2003). W kwestii języka pedagogiki. Hipoteza epistemicznego „kłącza” jako perspektywa interpretacyjna. W: S. Sztobryn, B. Śliwerski (red.), *Idee pedagogiki filozoficznej*, (ss. 49 - 69). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zubelewicz, J. (2008). *Filozoficzna analiza i krytyka pądocentryzmu pedagogicznego*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej.
- Żardecka, M. (2006). Postmodernizm. W: L. Gawor, Z. Stachowski (red.), *Filozofia współczesna*, (ss. 349 – 377). Bydgoszcz. Warszawa. Lublin: Oficyna Wydawnicza Branta.



CZĘŚĆ II. AUTORYTET W KSZTAŁCENIU I WYCHOWANIU

THE ETHOS OF TEACHER PROFESSION

ETOS ZAWODU NAUCZYCIELA

dr hab. inż. Jerzy Zawisza, prof. WSGE

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej
im. Alcide De Gasperi w Józefowie

jerzyzawisza19@wp.pl

ABSTRACTS

The postulate of teacher responsibility toward and for the world shows wider than ever horizons of moral education and that is its greatest responsibility. Depicted types of professional responsibility of teacher indicates interpenetrating variety of responsibility of the teaching profession. Teacher's responsibility as defined in the documents governing the formal aspect of professional responsibility, in ordinances of educational authorities, regulations, and curricula has its foundation in moral values of teacher, which is the source of his sense of professional responsibility.

Postulat odpowiedzialności nauczyciela wobec świata i za świat ukazuje szersze niż kiedykolwiek dotychczas horyzonty moralnego wychowania i to jest jego największą odpowiedzialnością. Ukazane rodzaje odpowiedzialności zawodowej nauczyciela wskazują na wzajemnie przenikające się odmiany odpowiedzialności profesji nauczycielskiej. Odpowiedzialność nauczyciela określona w dokumentach regulujących formalny aspekt odpowiedzialności zawodowej, w zarządzeniach władz oświatowych, przepisach, programach nauczania ma swoją podbudowę na wartościach moralnych nauczyciela, stanowiącej źródło jego poczucia odpowiedzialności zawodowej.

KEY WORDS:

Education, sociology of morality, the ethos of the profession, moral norms, patterns of behavior, Aristotelian perspective, Weber's perspective, secularism, work ethic, verbalism, teacher ethics.

Edukacja, socjologia moralności, etos zawodu, normy moralne, wzorce postępowania, perspektywa arystotelesowska, perspektywa weberowska, sekularyzacja, etos pracy, werbalizm, etyka nauczycielska.

WSTĘP

Zmiany polityczne i społeczno-ekonomiczne, jakie zaszły w Polsce w ostatnich dwudziestu latach oraz rozwój techniki, oświaty i kultury wyznaczyły nowe formy społecznego współżycia. Nastąpiły również pewne zmiany w pozycji społecznej określonych warstw społecznych i kategorii zawodowych, w kryteriach ich społecznej oceny. Zmiany te nie ominęły również kategorii zawodowej nauczycieli, w której należy upatrywać głównego filara edukacji. Oceniając etos pracy nauczycieli w społeczeństwie polskim, w danych warunkach, po transformacji – w nowych czasach – musimy zauważyć, że po euforii zwycięstwa nad totalitaryzmem i marksistowskim kolektywizmem uświadamiamy sobie coraz wyraźniej skutki pozostawione przez system w postawach i zachowaniach Polek i Polaków, w tym również w ich podejściu do pracy i jej etosu.

WPLYW ŚRODOWISKA NA KSZTAŁTOWANIE OCEN MORALNYCH ZAWODU NAUCZYCIELA

Według naszego wielkiego patrona ks. J. Majki socjologia moralności zwraca uwagę na to, jaki wpływ ma środowisko społeczne na kształtowanie się ocen moralnych i ustalenia kierunku wpływu instytucji społecznych na zachowanie moralne człowieka, pokazanie rozwoju tych ocen i norm moralnych na jego zachowanie (Majka, 1981, ss. 272-273).

W socjologii moralności przywołuje się dwa wiodące pojęcia: moralność i etos. W sensie opisowym potocznie używane są niekiedy zamiennie obydwa terminy. Z kolei termin „etos” jest często stosowany zamiennie ze „stylem życia” – inaczej zespołem zachowań charakteryzujących jakąś grupę (nie indywidualium) o wyznaczonych i przyjętych w niej hierarchii wartości, przy czym wierzymy w to, że w tych wartościach da się odszukać jakąś wartość o szczególnym znaczeniu.

Według H. Jurosa „etos” jako termin etyczny ma dwa podstawowe znaczenia. Po pierwsze oznacza poprawność moralną faktycznego zachowania się jakiejś grupy ludzi w określonym środowisku, ocenianą z punktu widzenia osobistych zapatrywań i przekonań moralnych tychże ludzi, to jest w świetle istniejących reguł w ich świadomości i subiektywnie uznanych przez środowisko. Po drugie przez etos rozumie się faktyczne zachowania się ludzi w świetle norm obiektywnie obowiązujących (Zuberbier, 1985, s. 160).

Możemy bez większego uchybienia przywołać różne rodzaje etosu:

- etos człowieka porządnego;
- etos nauczyciela różnych poziomów nauczania, którzy grają w teatrze jakim jest szkoła czy uczelnia rolę personelu merytorycznego;
- etos nauki;
- etos uczonych;
- etos szkoły (uczelni);
- etos Solidarności;
- etos Harcerzy;
- etos pracy;
- etos zawodu, itd.

Rodzi się więc pytanie, czym jest etos jako taki i równocześnie, jaką jego definicję należy przyjąć. Co do tego, że pojęcie to odnosi się do grup ludzkich, a nie do poszczególnych jednostek, panuje, jak należy sądzić, powszechna zgoda. Z punktu widzenia pedagogicznego można odnieść termin „etos” do jednostek, u których wartości, normy moralne strukturalizują życie społeczne, niejako wypełniają sobą codzienność człowieka. Ich znajomość, stosunek do nich, przekonanie o ich znaczeniu i funkcjonowaniu w życiu społecznym są istotnymi składnikami ludzkiego etosu. Barbara Fedyszak-Radziejowska jest zdania, że etos wyraża pragnienie doskonałości w życiu codziennym, pragnienie włączenia w codzienność odświętnych wartości nadających sens ludzkiemu życiu. Podobnie Mieczysław Rusiecki – w odniesieniu do nauczycieli – pisze, że w etosie chodzi o przestrzeganie w działaniu ludzkim norm moralnych, o dostosowanie się do pewnych wzorców lub stałych reguł. (Arciszewska, Dziurzyński, Jurawicz, 2011, ss. 241-248). Jeżeli powyższe wartości będą dotyczyły pracy, wówczas mówimy o etosie pracy obejmującym faktycznie funkcjonujące wartości i normy oraz wzory zachowań jakiejś grupy społecznej czy całego społeczeństwa, wartości odnoszące się do ludzkiej pracy (Marianiński, 1994, s.111). Dyskusja nad etosem pracy trwa od dawna w krajach wysoko rozwiniętych pod względem gospodarczym. Dokonujące się przemiany wartości i norm zaznaczają się we wszystkich dziedzinach życia społecznego i indywidualnego: w rodzinie, w pracy zawodowej, w polityce, kulturze, moralności i religii. Oznaczają zachwianie tradycyjnego systemu wartości utrwalaonych w okresie powstawania społeczeństwa industrialnego.

Z powstaniem etosu łączy się jeszcze inna jego klasyfikacja, a właściwie klasyfikacja rozważań nad nim:

- perspektywa arystotelesowska,
- perspektywa weberowska.

Perspektywa arystotelesowska (opisowa) kładzie akcent na fakt za-
stany, trwałe i zakorzeniony sposób życia. W perspektywie tej pojawia
się problem adaptacji: jak przenieść dotychczasowy etos (sposób życia)
w nowe okoliczności, nowe czasy, nową rzeczywistość społeczną.

Perspektywa weberowska traktuje o tym, że pojęcie etosu jest kluczem
do zrozumienia zmiany społecznej, a nacisk jest kładziony na pojawienie
się w przestrzeni społecznej jako nowej formy życia i jej konsekwencji.
Jest to perspektywa dynamiki i zmiany społecznej, której produktem jest
coś jakościowo nowego i obcego w stosunku do tego, co zastane (Szawiel,
1998, ss. 202-203).

ETOS NAUCZYCIELA

Krystyna E. Sielawa-Kolbowska w połowie lat siedemdziesiątych prze-
prowadziła badania empiryczne wśród nauczycieli warszawskich szkół
średnich. W wyniku tych badań stwierdziła, że brak jest skryształowanego
i żywego etosu nauczycielskiego, a tym samym niewielkie są szansę kon-
sekwentnego oddziaływania na postawy i przekonania młodzieży przez
badanych nauczycieli na terenie szkoły. Pojęcie etosu nauczyciela uległo
w ciągu minionego trzydziestolecia pewnej deprecjacji. Badania przepro-
wadzono w 2004 r., zatem już w okresie wolności – wolności od wpływów,
nieco innych wprawdzie niż przed rokiem 1989, ale jednak realnych zwią-
zanych z indoktrynacją, której służy potężny aparat mass mediów (Sielawa-
Kolbowska, 1989, s.441).

Spośród wielu społeczności zawodowych nauczyciele stanowią jedną
z kilku grup, dla których bezpośrednie relacje z drugim człowiekiem oraz
praca dydaktyczna i wychowawcza szczególnie wiążą się z realizacją pod-
stawowych wartości moralnych. Nauczycielstwo stanowi jedną z głównych
kategorii zawodowych inteligencji. Za Tadeuszem Kotarbińskim można
by przyjąć rozumienie pojęcia nauczyciel w szerokim sensie: nauczyciel to
człowiek, którego funkcja społeczna polega na szerzeniu prawd i urabianiu
charakterów, na kształceniu i wychowywaniu.

W tym znaczeniu będą to zarówno nauczyciele szkół podstawowych,
średnich, wyższych, jak również publicyści i twórcy literatury, szczególnie
ci, którzy poczuwają się do pełnienia wyżej wymienionych funkcji (Era-
smus, 2011, s. 231). Proces nauczania i wychowywania w tak szerokim wy-

miarze obejmuje i młodzież, i całe społeczeństwo.

Ten zasięg oddziaływań wychowawczych wiąże Tadeusz Kotarbiński z ich podziałem na pedagogię, rozumianą jako uprawianie wychowania i pedagogikę, czyli wiedzę o należywym wychowaniu. Punktem wyjścia tych rozważań jest określenie, że wychowuje ten i tylko ten, kto usiłuje wpłynąć opiekuńczo na kształtowanie się dyspozycji psychicznych osoby dojrzewającej. Natomiast proces nauczania ma miejsce wtedy, gdy wychowujący chce czynić wychowywanego bardziej poinformowanym, lub bardziej uzdolnionym do sprawnych działań, w tym oczywiście operacji intelektualnych (Kotarbiński, 1987, s.296). Proces wychowania wykracza poza bariery wieku szkolnego i dotyczy każdego człowieka w dowolnym wieku. Samo pojęcie „zawodu” jest związane z produkcją materialną i podziałem pracy. Upraszczając, można rozumieć podział zawodowy jako podział pracy. Natomiast kryteriami pozwalającymi wyróżniać poszczególne zawody są głównie kwalifikacje i funkcje pełnione przez ich przedstawicieli, związek człowieka z zawodem ma więc szereg następstw osobistych dla pracownika, dla bezpośrednich pracodawców i dla całego społeczeństwa. Jednostka przyswaja sobie panujące w grupie kryteria wartościowania i reguły postępowania w sprawach zawodowych.

W próbach definicji zawodu spotykamy szereg obiektywnych trudności. Podstawą rozróżnienia zawodu od specjalności może być zakres wykonywanych czynności lub też proces edukacyjny na różnych poziomach kształcenia. Rolą nauczyciela jest wtajemniczanie nowych członków grupy w misteria wiedzy. Wydaje się to bardzo celnym i zwięzłym zarazem określeniem powinności nauczyciela, który jest przede wszystkim wychowawcą pokazującym, jak żyć w konkretnej, zastanej grupie społecznej. Nie jest on jednak jedynym członkiem grupy, który może dokonać takiego wtajemniczenia. Jest on w tym jednak wyspecjalizowany i odpowiednio predysponowany, a przynajmniej powinien takim być. Co zaś do celu i środków wychowania, są one najczęściej ustalone przez tradycję, wyznaczającą raz na zawsze ogólny typ, jakiemu ma odpowiadać przyszły członek danego społeczeństwa. Poddając akcentacji jednoznacznej, są to bez wątpienia cechy każdego współczesnego etosu nauczyciela (Pawęcznyńska, 1992, s. 17).

Przy omawianiu etosu zawodowego nauczyciela i jego przemian, istotne jest eksponowanie znaczeniowo problematyki etycznej w kilku obszarach:

- nauczycielstwo – wybór zawodu czy wybór postawy moralnej?;

- uznanie faktu uczenia siebie i innych jako drogi rozwoju siebie;
- przeobrażenia nauczycielskiej odpowiedzialności;
- ewolucja identyfikacji społeczno-ideowej nauczyciela;
- godność nauczyciela i jej przeobrażenia.

Aby nauczyciel okazał się człowiekiem godnym szacunku, powinien kierować się prawdą jako najwyższą wartością i taką powinnością moralną, która pozwoli unikać haniebnosci. Nauczyciel jest skazany na głoszenie prawdy zgodnej z rozumieniem i przekonaniem jej głosiciela – na autentyzm wynikający nie tyle z zasad etyki normatywnej, ile z postawy, którą prof. Kotarbiński określał praktycznym realizmem. Wielkość moralna nauczyciela to po prostu bycie profesorem. Poddając analizie i rozumieniu „fachu” nauczycielskiego w tych kategoriach, niejako automatycznie kierujemy uwagę na głębsze warstwy osobowości człowieka, który postawiony zostaje naprzeciw osób – uczniów. Wówczas musimy uzyskać odpowiedź na pytania:

- jakim człowiekiem wobec uczniów nauczyciel chce być?
- gdzie szuka siły, aby ideał nauczyciela zamienić w rzeczywistość?
- jakie ideały winny przyświecać, aby zmienić orientację wartości z „chciałbym być”
- w „chcę, to czynię”?
- czy mam dość sił, żeby być takim nauczycielem, jakim chcę być?
- gdzie jest moje człowieczeństwo w tym, co robię? (Kałużyski, 2001, ss. 10-11).

Na kondycję moralną Polaków po 1989 roku silnie oddziałuje fakt, że społeczeństwo polskie stało się znacznie silniej niż poprzednio społeczeństwem naśladowczym czy mimetycznym w stosunku do społeczeństw z zachodniego kręgu cywilizacyjnego. Wpływ zewnętrznego świata dokonuje się na różnych poziomach i za pomocą różnych mechanizmów:

- po pierwsze, przez tworzenie pewnych modeli ideologicznych;
- po drugie, przez rozpowszechnianie pewnych rzeczywistych wzorów zachowań i ocen.

W odniesieniu do pierwszego zagadnienia należy zauważyć rywalizację koncepcji liberalnej z koncepcją socjalną. Stronami sporu są tu więc liberalizm, który kładzie nacisk na wolność i prawa jednostki, podkreślając fakt, że jednostka jest przede wszystkim zakorzeniona we wspólnocie. Zgodnie z pierwszym stanowiskiem stosunki międzyludzkie miałyby się

opierać głównie na indywidualnym współzawodnictwie, zgodnie z drugim – bardziej na współpracy i solidarności.

Z koncepcją liberalną wiąże się także często współcześnie podnoszona idea głosząca, że rozwój społeczny jako jeden z istotnych elementów musi zawierać wzrost możliwości rozwoju indywidualnego, a w szczególności indywidualnego wyboru. Z drugiej strony we współczesnych teoriach społeczeństwa podkreśla się znaczenie zaufania, lojalności i solidarności (Stepulak, 2007, s. 19).

Wiedza o nauczycielach jest w dużej mierze wiedzą potoczną. Wydaje się, że w stosunku do zadań, jakie spełnia nauczyciel w życiu społecznym, zbyt rzadko ta grupa zawodowa jest przedmiotem badań naukowych. Należy zauważyć, że problematyka badawcza etyki i etosu pracy (zawodu) nauczycieli ma charakter interdyscyplinarny. Znajduje się na pograniczu kilku dyscyplin: filozofii, pedagogiki, etyki, a nawet religii.

SEKULARYZACJA ETOSU PRACY

Jeśli sekularyzacja etosu pracy w XIX w. objęła tylko nieliczne kręgi społeczeństwa, to obecne rozejście się religijnych i zawodowych motywacji obejmuje szerokie kręgi ludności (tak zwana druga faza sekularyzacji). W praktyce oznacza to odchodzenie w skali masowej od etosu purytańskiego do moralności hedonistycznej, od orientacji na pracę do orientacji na czas wolny, od prestiżu posiadania do prestiżu konsumpcji. Według skróconej formuły można by powiedzieć, że nie po to się żyje, aby pracować, lecz pracuje się, po to żeby żyć (Mariański, 1994, ss. 74-76). Proces przemian wartości i norm nie został jeszcze dokładnie rozpoznany, brakuje w pełni wiarygodnych danych, adekwatnych teorii oraz metodycznego instrumentarium do badania indywidualnych i społecznych skutków dokonujących się przekształceń w różnych dziedzinach ludzkiego życia. Kryzys wartości niesie nie tylko zagrożenia, ale i szansę do wykorzystania. Jedną z nich jest bez wątpienia szersza możliwość personalizacji, czyli tworzenia życia prawdziwie osobowego (na miarę ludzką), utrwalania go, kontynuowania i rozwijania. Działalność wychowawcza ukierunkowująca procesy kształtowania osobowości człowieka musi się zatem opierać na wnikliwej i możliwie wszechstronnej wiedzy o wartościach. Przyswajanie różnych wzorców wpływa bowiem na funkcjonowanie człowieka – stanowi istotny czynnik regulacji jego postępowania moralnego oraz nadaje głębszy sens życiu ludzkiemu. Do wartości przywiązuje się dużą wagę

w pracy wychowawczej. Zajmuje się nimi zwłaszcza teoria wychowania i tak zwana „pedagogika wartości”, według których wychodzi się z założenia, że wychowanie abstrahujące od wartości, w tym także wartości człowieka jako osoby ludzkiej, jest niepełne i powierzchowne. Podejmując analizę etosu współczesnego nauczyciela, należałoby się również odnieść do zjawiska kryzysu, w czym pomocne mogą się okazać znane w pedagogice funkcjonalistyczne teorie konfliktu. Na przejawy kryzysu należy patrzeć jak na potencjalne źródło zmian, gdyż sygnalizują one pewne problemy wymagające rozwiązania. Kryzys rodzi różnorodne konflikty, które – ujawnione na czas – mogą być czynnikiem twórczym, funkcjonalnym, jak ujmują to współczesne funkcjonalistyczne teorie konfliktu. Można też stwierdzić, że w społeczeństwach postindustrialnych zmiany zachodzą w postępie geometrycznym, co będzie tworzyć poczucie ustawicznego kryzysu, ponieważ zdobyta wiedza, kwalifikacje nie wystarczą na zawsze wobec ciągłych zmian we wszelkich przejawach ludzkiego życia. Poczucie niestabilności, dynamiki zmian nie jest czymś wyjątkowym, lecz immanentnie wbudowanym w strukturę postnowoczesnych społeczeństw.

W pracy nauczycielskiej szczególnie ważna staje się orientacja na człowieka, na jego rozwój osobowościowy i przygotowanie do przyszłości. Służyć jej powinna rzetelna ocena procesów i zjawisk, które są udziałem nauczycieli od 1989 roku, a także świadomość wyzwań teraźniejszości i przyszłości, szans i zagrożeń, do których należy przygotować siebie i młodzież. W analizie aktualnej sytuacji etosu nauczycielskiego nie można oderwać się od realiów zmian w edukacji, a w szczególności należy uwzględnić bariery zmian. Opisując działanie współczesnych systemów edukacyjnych, wskazywano, że w przeważającej mierze są one ukierunkowane na człowieka oświeconego, co wiąże się z przekazywaniem gotowej wiedzy umożliwiającej przystosowanie się do istniejących warunków społecznych (Kozielecki, 1988, ss. 141-143). Wербализм staje się dominującą metodą kształcenia, aktywizującą lewą półkulę mózgową, odpowiadającą za logiczne myślenie i posługiwanie się językiem. Natomiast zaniedbanie ulega prawa półkula, w której kształtuje się intuicja oraz myślenie innowacyjne. Następnym tego będzie przyswajanie przez uczniów, ukształtowanych werbalnie, zachowawczych systemów wartości i standardów, konformizmu i właściwych reakcji na sygnały nadawane z zewnątrz (człowiek zewnątrzsterowny). Przeciwnieństwem człowieka z zewnątrz sterownego będzie człowiek innowacyjny, wewnątrzsterowny, który posiada własne standardy oceny swoich działań; reprezentuje postawę badawczą, potrafi określić pojawiające się problemy i szuka sposobów ich rozwiązania.

MOTYWOWANIE W TWORZENIU STYLU PEDAGOGICZNEGO DZIAŁANIA

Następną barierą zmian jest brak motywacji do tworzenia własnego stylu działania pedagogicznego w sytuacji dominującej relacji przełożony-podwładny. Układ ten staje się sztywny i możliwości podejmowania działań twórczych stają się coraz mniejsze. Brakuje przepływu informacji od innych osób podejmujących działania innowacyjne. Nakazowo-decyzyjny styl kierowania sprawia, że nawet słuszne decyzje będą odrzucane lub sabotowane jako uzewnętrznienie presji, dominacji, czasem ignorancji przełożonych. System hierarchiczny w oświacie – chociaż obecnie znacznie ograniczony – nadal utrudnia nie tylko powstawanie, ale i realizację innowacyjnych pomysłów, co oznacza kierowanie się w zawodowych zachowaniach tej społeczności takim pojmowaniem pracy pedagogicznej, które wyodrębnia dwie jej izolowane warstwy – teoretyczną i praktyczną, myślową i roboczą, projektową i wykonawczą, przy czym – w przeświadczeniu nauczycieli – myślowo-koncepcyjna strona tej pracy nie należy do nich, lecz stanowi domenę pedagogów-teoretyków, natomiast za stronę realizacyjno-wykonawczą odpowiedzialni są oni właśnie, nauczyciele-praktycy, i to ta strona stanowi istotę profesjonalnych zachowań. Zatem etosem współczesnego nauczyciela byłby etos techniczny, czyli skrupulatne stosowanie cudzych środków do osiągnięcia cudzych celów (Bauman, Rutkowiak, 1993, ss. 50-52). W tym też miejscu należy postawić następujące pytania o znaczenie wartości dla nauczyciela i osób planujących wybrać zawód nauczyciela:

- jakimi motywami kierują się nauczyciele w podejmowaniu studiów pedagogicznych?;
- jakie wartości społeczne nauczyciele cenią sobie najbardziej?;
- jakie są cele i dążenia życiowe nauczycieli w warunkach transformacji?;
- jaki jest poziom zadowolenia ze swego zawodu i satysfakcja zawodowa nauczycieli?;
- czy nauczyciele identyfikują się ze swoim zawodem?;
- w jaki sposób nauczyciele doskonalą warsztat swojej pracy zawodowej i kompetencje zawodowe?;
- jak nauczyciele realizują podstawowe elementy etyki zawodowej w relacji do uczniów?;
- jak nauczyciele postrzegają odpowiedzialność szkoły i innych instytucji za wychowanie?;

- jak nauczyciele postrzegają autorytet nauczyciela w nauczaniu i wychowaniu?;
- jak nauczyciele sami oceniają własną grupę zawodową?.

Można przypuszczać, że obecna sytuacja w zakresie etyki nauczycielskiej jest rezultatem daleko idących przemian zawodu nauczycielskiego. Kształcenie nauczycieli unika dotykania moralnej problematyki zawodu. Edukacja nauczycieli poprzednich generacji w wyższym stopniu niż obecnie, była wyznaczona świadomym kształtowaniem refleksji etycznej – to był programowy zamiysł edukacji. Obecnie coraz rzadziej mówi się o etycznych wymiarach życia ludzkiego, refleksja etyczna staje się niewygodna.

Przynależne profesji nauczycielskiej pojęcie „zanikającego etosu” wiązać można po części z utratą znaczenia pozycji społecznej nauczyciela. Nauczyciel w ocenie społecznej kojarzy się najczęściej ze stereotypem osoby mającej wprawdzie wyższe wykształcenie, jednakże o niezbyt wysokich walorach intelektualnych i kulturowych. Stereotyp ów znajduje odbicie w samoświadomości nauczycieli (Ćmiel, 2011, s. 17). Poczucie niższości oraz świadomość drugorzędnej roli w życiu państwowym, społecznym i gospodarczym nie są z pewnością dobrą prognozą dla etosu zawodowego nauczycieli. Można zasadnie przypuszczać, że nauczyciele młodszych generacji posiadają wyższy stopień kwalifikacji zawodowych niż nauczyciele lat powojennych. Użytek, jaki czynią z tych kwalifikacji, może jednak budzić wątpliwości. Tymczasem nauczyciele wyposażeni w odpowiednią wiedzę pedagogiczną i psychologiczną dają sobie radę z wykrywaniem przyczyn niepowodzeń ucznia a ich wychowankowie uzyskują lepsze wyniki na egzaminach zewnętrznych. Od wieków podejmowane były próby tworzenia wzoru idealnego nauczyciela w postaci szkiców osobowych, uwydatniania walorów wewnętrznych, decydujących zawsze o tym, że w zawodzie nauczyciela tkwi pewien pierwiastek idealny, którego nie da się zwerbalizować. Były to poszukiwania nacechowane ocenianiem etycznym, mające na celu sprecyzowanie osobowej i etycznej sylwetki człowieka wykonującego zawód nauczyciela. Jednocześnie jednak należy również przyjąć za oczywisty fakt, że wzór nauczyciela – postrzegany w kategoriach moralnych – utożsamia się z moralnym wzorem człowieka, którego kształtuje przede wszystkim współczesność. Cały ten proces nie dokonuje się w odosobnieniu. Nauczyciel przeobraża się w uzależnieniach społecznych, we wzajemnych odniesieniach kulturowych. Istota tego procesu tkwi w tym, że – bez względu na owe uwarunkowania – nauczyciel powinien pozostawać równocześnie sobą, nie gubiąc nic z własnego „ja”, a jedynie je doskonaląc.

Praca nauczycielska, tak doniosła dla prawidłowego funkcjonowania społeczeństwa, stawiać musi przed jej adeptami równie wysokie wymagania. Wymagania zarówno natury moralnej, jak i profesjonalnej. Zasady dobrej pracy (to jest efektywności działań, produktywności, ekonomia czasu, materiałów i energii) zakładają uznanie oczywistego faktu, że współtwórcą dóbr materialnych jest nie tylko ten, kto bezpośrednio je produkuje. Współtwórcą będzie każdy, kogo działalność zostaje włączona w określony związek przyczynowy, w wyniku którego powstaje końcowy produkt. Ogniwem w tym związku jest także proces przygotowania wytwórców jako takich – funkcja, którą pełni pedagog i nauczyciel. Sztuka dokładnego przekazywania własnych myśli i sądów jest świadectwem poważnego i obowiązkowego podejścia do własnej profesji. Oznacza to, że praca nauczyciela i w konsekwencji ucznia nie może być w żadnym wypadku chaotyczna. Wprost przeciwnie, należy ją odpowiedzialnie i optymalnie organizować. Według prof. Kotarbińskiego profesjonalizm merytoryczny i warsztatowy powinien mieć podłoże w odpowiednio ukształtowanych cechach osobowościowych nauczyciela.

Poglądy Kotarbińskiego na zawód nauczycielski są głęboko osadzone w jego doktrynie etycznej, są niejako jej konkretyzacją. Porządny człowiek, spolegliwy opiekun – to określenia, którymi prof. Kotarbiński posługiwał się w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania o to, jak być.

SKUTECZNOŚĆ PROCESU WYCHOWANIA I NAUCZANIA

Skuteczność procesu wychowania i nauczania zależy w poważnym stopniu od odpowiedniej atmosfery moralnej, której głównym twórcą jest nauczyciel. W związku z tym wymaga się od niego odpowiedniej postawy moralnej, by dawać przykład uczniom, i wiedzy, szczególnie psychologicznej, by ich lepiej rozumieć. M. Nowak pisze, że „wychowanek nie jest uważany za rzecz do napełniania jej czymkolwiek ani też nie jest on istotą do ćwiczenia (szkolenia), lecz jest osobą, którą należy w nim wzbudzić. Moralna odpowiedzialność pedagoga za wykorzystanie wszystkich możliwości pożądanego wpływu na ucznia przesuwają się także na dziedzinę odpowiedzialności za własny poziom, za osobistą sylwetkę duchową oraz zaangażowanie we własną pracę jak również życzliwe oddanie uczniowi” (Migąła, 2011, s. 81).

Ten rodzaj odpowiedzialności jest specyficzny dla zawodu nauczycielskiego. Można zaryzykować twierdzenie, że odpowiedzialność nie musi

zaistnieć w świadomości nauczyciela jako pojęcie i zjawisko na tyle istotne, aby poświęcać mu wiele uwagi. Rozumienie tego zjawiska często nie wykracza poza wielokrotnie opisywany „sądowy”, negatywistyczny schemat. Obowiązujący powszechnie schemat czyn – przewinienie – odpowiedzialność może przyczynić się do ograniczenia aktywności podmiotu. Świadomość, że za konkretnymi działaniami stoi zawsze możliwość bycia pociągniętym do odpowiedzialności, z pewnością nie zachęca do podejmowania nowych zadań. Na szczęście istnieją także zupełnie odmienne sposoby opisywania i rozumienia odpowiedzialności. Czy jednak odpowiedzialność na nowo zinterpretowana, ukazana „pozytywnie” jako międzyludzka relacja skierowana w przyszłość, ma szansę odzyskać należne jej miejsce w rozważaniach o współczesnych nauczycielach? Niewątpliwie uczeń stawia nauczyciela w sytuacji konieczności udzielenia odpowiedzi i jest to konieczność moralna, która nie pozwala przejść nauczycielowi obojętnie. Jeżeli nauczyciel zacznie odpowiadać, dowiedzie, że jest odpowiedzialny. Nie jest to jednak sytuacja jednorazowa. Pytania i odpowiedzi powtarzają się. Pojawia się dialog. Uczeń zaczyna ufać, że jego pytania, jego bieda i słabość nie pozostaną niezauważone. Po tych pytaniach i odpowiedziach uczeń i nauczyciel nie są już tacy sami jak wcześniej. Coś sobie zawdzięczają.

Nauczyciel, dając odpowiedź, dowiaduje się z bezpośredniego doświadczenia, co znaczy być dobrym. Uczeń, dzięki odpowiedziom nauczyciela, dostrzega, że jest dla niego ważny, że może mu ufać, że nie jest sam. Dowiaduje się także, co znaczy być dobrym (doświadczając odpowiedzialności nauczyciela) (Kotarbiński, 1996, ss. 20-28). Problem upodmiotowienia wymaga od socjologa zrozumienia, że zagadnienie to nie zamyka się wyłącznie w relacjach nauczyciel-uczeń. Jest to proces wysoce złożony i obejmujący:

- indywidualne właściwości ucznia, jego doświadczenie, możliwości poznawcze, sposób postrzegania własnej osoby; doświadczenie nauczyciela, jego aspiracje, warunki organizacyjne i materialne pracy;
- wzory i wartości preferowane przez klasę szkolną jako układ odniesienia społecznego;
- właściwości i możliwości wychowawcze oraz kulturowe rodziny jako podstawowego środowiska rozwoju ucznia, zjawiska i procesy występujące w najbliższym otoczeniu (Puślecki, 1997, ss.50-52).

Nauczyciele jako grupa społeczna mają niejednokrotnie problem z od-

nalezieniem się we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej, co rzutuje na ich samopoczucie w postaci utraty osobistego i zawodowego znaczenia. Społeczeństwa demokratyczne odrzucają tzw. autorytet z nadania. Gdy na znaczeniu zyskuje odpowiedzialność indywidualna, traci je funkcja poznawcza autorytetu na rzecz kategorii egzystencjalnych.

Szukając zatem odpowiedzi na pytanie, jaki powinien być wizerunek współczesnego nauczyciela, można stwierdzić, że – jak pisze J. Michalak – ma on być „humanistą i fachowcem zarazem człowiekiem poszukującym własnych dróg rozwoju ku tożsamości autonomicznej” (Bajkowski, Nala-skowski, 1997, ss. 74-76).

Nauczyciel uczy i wychowuje także wtedy, kiedy nie pełni roli nauczyciela, kiedy sam nawet nie zdaje sobie z tego sprawy, będąc dla ucznia jedynie dorosłym z jego najbliższego środowiska. Oddziałuje on także swoim sposobem zachowania, stosunkiem do życia, nie tylko w klasie szkolnej, ale również na boisku, w drodze do domu, czy miejscu zamieszkania. Nie da się oddzielić nauczyciela-osoby oficjalnej od nauczyciela-osoby prywatnej.

W tym, co mówi i czyni wobec uczniów, przejawiają się nie tylko nałożone na niego zadania, lecz manifestuje się cała jego osobowość, jego poglądy, przekonania, ideały i wartości. Uczy on i wychowuje własnym przykładem kulturalnego i moralnego życia oraz postępowania. W ramach pewnej konkluzji tego wątku rozważań można by powiedzieć, że wszystkie zasygnalizowane tu problemy sprowadzają się do rzetelnego dopełniania nauczycielskich powinności, dla których źródłem jest świat wartości. W zawodzie nauczyciela czynnikiem wychowawczym jest autorytet nauczyciela, który łączy się z istnieniem określonych cech wynikających bezpośrednio z jego osobowości.

Autorytet spełnia rolę wzorca osobowego dzięki interakcyjnemu charakterowi. Jako wynik jedno- lub dwustronnej interakcji między dwoma osobami prowadzi do sytuacji, w przebiegu której jedna ze stron kształtuje lub modeluje swój sposób myślenia, zachowania zgodnie ze wzorami myślenia reprezentowanymi przez drugą stronę. I tutaj asertywność przejawia się we wzajemnym zachowaniu nauczyciela i ucznia oraz sposobie porozumiewania się opartym na preferowaniu szczerego zachowania, wzajemnej życzliwości, szacunku, czy, zdaniem niektórych, partnerskich relacji. Jak podkreśla M. Jankowska-Rosadzińska, autorytet łągodzi lub likwiduje konflikty i zagrożenia poprzez kierowanie, aktywizowanie i komunikowanie dzięki kompetencjom, stwarzaniu atmosfery zaufania i możliwości wpływu (Jankowska-Rosadzińska, 1999, ss. 124-126).

ZAKOŃCZENIE

Podsumowując rozważania nad rodzajami odpowiedzialności nauczycielskiej, należy uzyskać odpowiedź na pytania:

1. Przed kim jest odpowiedzialny nauczyciel?
2. Co jest ostatecznym źródłem powinności nauczycielskich?
3. Kto wyposaża nauczyciela w moc pozwalająca skutecznie te powinności wypełniać?

Najczęściej, gdy mówi się o odpowiedzialności nauczycielskiej, chodzi o fakt odpowiadania nauczyciela przed prawem stanowionym z myślą o działaniach w tej dziedzinie, przed organami instytucji zatrudniających go i formalnie uprawnionych do kontrolowania jego działań. Natomiast nieco głębszej świadomości pojawia się odpowiedzialność przed rodzicami powierzającymi pedagogowi swoje dzieci z oczekiwaniem elementarnej odpowiedzialności za ich bezpieczeństwo i najwyraźniej uchwytnie postępy. Nauczyciel jest odpowiedzialny również przed tymi, którzy zostali mu powierzeni. Można także wyszczególnić odpowiedzialność osobistą nauczyciela wobec zespołu nauczycielskiego za działania zgodne z przyjętymi założeniami i celami programu dydaktyczno-wychowawczego oraz odpowiedzialność wobec społeczeństwa i wobec historii, ponieważ społeczeństwo w danym momencie historycznym, formalnie powierzając pedagogom młode pokolenia, oczekuje jego przygotowania do budowania nowego, lepszego ładu społecznego i pomyślności państwa. W dalszej perspektywie mówi się o odpowiedzialności nauczyciela wobec świata, formułując postulaty uniwersalistyczne etyki współodpowiedzialności.

Rozpatrywane w wymiarach społecznych przekształcenia wartości i norm naszej cywilizacji wskazują na konieczność nowego myślenia, a nawet radykalnego zrekonstruowania struktury współczesnego świata (Woźniak, 19991, ss. 113-114).

REFERENCES

- Bocheński, J. M. (1993), *Co to jest autorytet?* [w:] *Logika i filozofia*. Warszawa: PWN
- Ćmiel, S. (2011), *Nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży*. Józefów: Wydawnictwo WSGE
- Day, C. (2007), *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP LIBER

- Dziurzyński, K. (2011), *Obraz władzy, zaufanie do niej i autorytaryzm jako wyznaczniki społecznego myślenia studentek kierunków pedagogicznych*. [w:] Arciszewska, E., Dziurzyński, K., Jurewicz, M. (red.), *Zmienne konteksty edukacji wczesnoszkolnej*. Józefów: Wydawnictwo WSGE
- Dudek, J. (1995), *Etyka zawodu nauczyciela*. Zielona Góra: Wydawnictwo WSP
- Erasmus, E. (2011), *Dylematy sukcesów, awansów i karier w okresie transformacji*. Józefów: Wydawnictwo WSGE
- Fedyszak-Radziejowska, B. (1992), *Etos pracy rolnika – modele społeczne a rzeczywistość*. Warszawa: PAN - IRWiR
- Jackson, P.W., Boostrom, R. E., Hansen, D. T. (1993), *The moral Life of Schools*.
San Francisco: Jossey - Bass
- Jan Paweł II, (1999), *Homilia wygłoszona podczas mszy świętej w Łowiczu 14 czerwca 1999*, [w:] *Bóg jest miłością*. Warszawa: Edipresse Polska S.A.
- Kałużyski, M. (2001), *Nauczyciel i uczeń. Problemy etyczne wychowania i nauczania*. Wrocław: Wydawnictwo Atla 2
- Kiciński, K. (1999), *Moralność*, w: *Encyklopedia socjologii*. t. 2. Warszawa: PWN
- Kotarbiński, T. (1991), *Myśli i słowa*. Zielona Góra: Wydawnictwo WSP
- Kotusiewicz, A., Kwiatkowska, H., Zaczyński, P. (1993), *Pedeutologia – badania i koncepcje metodologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo UW
- Kowal, S. (2004), *Współczesne konteksty odpowiedzialności nauczyciela*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP
- Kwieciński, Z. (1998), *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. Poznań: Instytut Badań Edukacyjnych
- Legowicz, J. (1975), *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*. Warszawa: PWN
- Majka, J. (1981), *Metodologia nauk teologicznych*. Wrocław: Wydawnictwo WKA
- Mariański, J. (1990), *Moralność w procesie przemian*. Warszawa: PAX
- Michalski, J. (1997), *Pełnienie roli nauczyciela a poszukiwanie własnej tożsamości*. [w:] *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*,

- (red.), T. Bajkowski, A. Nalaskowski, Toruń: Wydawnictwo UT
- Migała, P. (2011), Wybrane elementy patologii społecznej w aspekcie ich uwarunkowań. Józefów: Wydawnictwo WSGE
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2001), Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
- Pachociński, R. (1993), Kształcenie nauczycieli za granicą. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Pawelczyńska, A. (1992), Praca i uczciwość Warszawa: Wydawnictwo AW
- Podgórecki, A. (1995), Społeczeństwo polskie Rzeszów: Wydawnictwo WSP
- Stepulak, M. Z. (2007), Psycholog jako zawód zaufania społecznego. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL
- Szawiel, T. (1991), Etos i szansa. Kultura i Społeczeństwo. Wrocław: Instytut Kulturoznawstwa
- Szluz, B. (2001), Od prawa szkolnego do etyki pedagogicznej. Rzeszów: Wydawnictwo Naukowe AP
- Sztompka, P. (2003), Socjologia. Kraków: Znak
- Tischner, J. (1998), Spór o istnienie człowieka. Kraków: Wydawnictwo Znak
- Wójcik, A. (2007), Asertywność w pracy nauczyciela. [w:] Nauczyciel kompetentny. (red.), Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Lublin: Wydawnictwo UMCS
- Żechowska, B. (1995), O poznaniu nauczyciela. Kraków: Wydawnictwo AP

TYOLOGY. TYPES OF TESCHERS AND THEIR STYLE OF INTERACTION
TYPOLÓGIA TYPY UČITELOV A ICH INTERAKČNÝ ŠTÝL

Miroslav Gejdoš

Alcide De Gasperi

University of Euroregional Economy in Józefów

miroslav.gejdos@ku.sk

ABSTRACTS

Each of us remembers well the teachers with whom we came into contact during their school years. On some remembered with respect and admiration, the other would rather not thought of. How is it possible that one class pupils go to school with joy and other pupils from another class to the educational process and its results consistently provided negative feedback? Did not the state education program, curriculum and grading scale for all pupils in the same year? How is it possible that one teacher constantly complains on behavior and learning achievements of pupils of the class and other behavioral and educational results of pupils does the same problem? These questions will try to find an answer in this paper.

Každý z nás si dobre pamätá na učiteľov, s ktorými prichádzal do kontaktu počas školskej dochádzky. Na niektorých spomíname s úctou a obdivom, na iných radšej ani nepomyslíme. Ako je možné, že žiaci jednej triedy chodia do školy s radosťou a žiaci inej triedy majú na edukačný proces a svoje výsledky neustále negatívne pripomienky? Vari nie je štátny vzdelávací program, učebné osnovy či klasifikačná stupnica pre všetkých žiakov v danom ročníku rovnaká? Ako je možné, že jeden učiteľ sa na správanie a vyučovacie výsledky žiakov danej triedy neustále sťažuje a iný so správaním a edukačnými výsledkami tých istých žiakov nemá problém? Na tieto otázky sa pokúsime nájsť odpoveď v tejto časti práce.

KEY WORDS:

teacher, pupil, interaction, personality, education.

Učiteľ, žiak, interakcia, osobnosť, edukácia.

CHARAKTERISTIKA KOMPLEXNE ROZVINUTEJ OSOBNOSTI UČITEĽA

Kvalita života prežitého v školskej triede závisí okrem iného od prístupu učiteľa k žiakom a k edukačnému procesu. Na tom, či budú žiaci a rodičia spokojní s priebehom a výsledkami edukačného procesu, sa vo veľkej miere podieľa práve učiteľ, keďže celý výchovno-vzdelávací proces v školskej triede prebieha pod jeho vedením. Učiteľ je významná osoba, sprostredkujúca dieťaťu možnosť učiť sa a žiť mimo rodinu a pomáhajúca realizovať jeho potencie a potreby. Učiteľ tiež vystavuje dieťaťu tlaku na zmenu života, pracovného štýlu, chovania, väčšiu otvorenosť, nadväzovanie širších sociálnych vzťahov (Kolláriková, Pupala). Učiteľ je pre žiakov dôležitým vzorom a zároveň sprostredkovateľom nových informácií a poznatkov. Učí žiakov učiť sa a vedie ich k tomu, aby mali trvalý záujem o vzdelávanie. Učiteľská profesia si vyžaduje od jej nositeľa kompetencie vo vzdelávacej aj výchovnej oblasti. Z toho dôvodu by mal učiteľ disponovať primeranými *teoretickými a odbornými poznatkami z nasledovných oblastí:*

1. odborné vedomosti z predmetov, ktoré vyučuje,
2. odborné vedomosti týkajúce sa vývinových charakteristík žiakov,
3. poznatky a vedomosti týkajúce sa organizácie vyučovacej hodiny,
4. poznatky z oblasti didaktiky,
5. primerane rozvinuté jazykové a rečové schopnosti,
6. poznatky z oblasti hodnotenia (Višňovský, Kačáni).

Okrem teoretických a odborných poznatkov by sa mal učiteľ profesionál vyznačovať nasledovnými *„schopnosťami:*

1. schopnosť tvorivo pracovať,
2. schopnosť akceptovať a do svojej práce adaptovať všetko najnovšie, týkajúce sa práce učiteľa a žiakov,
3. právo a schopnosť výberu vlastnej realizácie obsahu vzdelávania,
4. schopnosť, ale aj právo vymedzenia, stanovenia podmienok pre didaktickú prácu,
5. schopnosť vytvárania skutočného pedagogického a didaktického prostredia pre žiakov,
6. schopnosť učiteľa znášať isté riziko, ale aj schopnosť niesť zodpovednosť za svoju vlastnú prácu (Petlák).“

Keďže učiteľ je ďalšou osobou, ktorá sa popri rodičoch podieľa na formovaní osobnosti dieťaťa, mal by to byť človek osobnostne zrelý a psychic-

ky zdravý. Preto sa v ďalšom texte venujeme *osobnostným atribútom nevyhnutným pre učiteľskú profesiu*.

OSOBNOSTNÉ ATRIBÚTY CHARAKTERIZUJÚCE PSYCHICKY ZDRAVÚ A ZRELÚ OSOBNOSŤ

1. Primerané posúdenie reality

Učiteľ je v každodennom styku so žiakmi postavený pred riešenie rôznych pedagogických situácií. Školský život prináša radostné i chúlостivé situácie. Osobitne citlivo musí reagovať v konfliktných situáciách, lebo žiaci od neho očakávajú, že pri ich riešení bude spravodlivý.

Niekedy môže učiteľ podľahnúť určitým omylom v sociálnej percepcii. V jeho výberovej zameranosti sa môžu odrážať sympatie, resp. antipatie voči žiakom. Tie môžu mať priamy a predovšetkým negatívny dosah aj na ich hodnotenie.

2. Úsilie o sebaopoznanie

Sebareflexia je veľmi dôležitá pre správny rozvoj a kultiváciu osobnosti učiteľa. Pravidelné sebahodnotenie učiteľa zlepšuje prehĺbenie jeho empatie, zvyšuje sociálnu senzitivnosť, uľahčuje sociálnu komunikáciu, a tým zvyšuje úroveň pedagogickej činnosti, ktorá sa v prvom rade odráža na edukačných výsledkoch žiakov.

3. Schopnosť ovládať svoje konanie

Emocionálna stabilita je jeden z najdôležitejších aspektov osobnosti vôbec. Aby dokázal učiteľ zvládnuť a viesť žiakov želaným smerom, je potrebné, aby dokázal ovládať predovšetkým sám seba a svoje konanie adekvátne prispôboval vzniknutej situácii.

4. Tvorivosť a iniciatíva

Tvoriví učitelia dokážu naplno uplatňovať ku každému žiakovi individuálny prístup, čo sa prejavuje v edukačných výsledkoch. Obmieňajú a prispôbujú úlohy na vyučovaní tak, aby zodpovedali potrebám každého žiaka, aby šikovní žiaci pri slabších nestagnovali a slabší žiaci čo najlepšie zvládli predpísané učivo. Predošlé je jasným dôkazom toho, že aktívni učitelia mávajú taktiež aktívnych a tvorivých žiakov.

5. Schopnosť vytvárať pozitívne emocionálne väzby

Ako sme už spomenuli, žiaci mladšieho školského veku sú citovo nadviazaní na svojho učiteľa. Potrebujú mať jasne stanovené pravidlá týkajúce sa práce, hodnotenia a správania žiakov. Pozitívny vzťah učiteľa k žiakom

sa má prejavovať vrelosťou, priateľskosťou, autenticitou, akceptáciou, empatiou a primeranou mierou dominancie.

6. *Morálne nároky na osobnosť učiteľa*

Žiaci v mladšom školskom veku majú tendenciu učiteľa imitovať, nakoľko ho považujú za človeka s vysokou prestížou a statusom. Najmä v prvom ročníku ZŠ je táto požiadavka mimoriadne dôležitá, keďže žiaci ešte nemajú skúsenosti s iným typom učiteľa.

7. *Odolnosť voči záťaži*

Je v profesii učiteľa veľmi dôležitá, nakoľko záťaž a stres mnohých učiteľov vyúsťujú až do syndrómu vyhorenia, pre ktorý je evidentná únava, vyčerpanie, celková apatia, strata ideálov, chuti zdokonaľovať sa, vzdelávať a pod. Učiteľ so syndrómom vyhorenia nemôže rozvíjať osobnosť dieťaťa žiaducim smerom.

8. *Zmysel pre humor a optimizmus*

Keďže deti sú prirodzene hravé a veselé, je dôležité aby ich učitelia boli optimisticky naladení, aby vytvárali v škole príjemnú atmosféru, klímu a vzdelávanie občas odľahčili humorom. V takom prípade sa bude deťom v škole páčiť a budú sa do nej vždy tešiť. Je nepopierateľné, že dobrá alebo zlá nálada sa prenáša z človeka na človeka. Dokáže deň urobiť krajším alebo ho aj pokaziť. Pozitívne naladenie zblízuje nadriadených a podriadených, v našom prípade učiteľa a žiakov, zlepšuje vzájomné vzťahy, zvyšuje súdržnosť skupiny, podporuje divergentné myslenie a kreativitu.

9. *Schopnosť optimálnej komunikácie*

Spôsob komunikácie najlepšie vypovedá o postojoch a vzťahu učiteľa k žiakom a k svojej profesii. Učiteľ vo vyučovaní svojou komunikáciou ovplyvňuje žiakov, pričom používa verbálnu i neverbálnu komunikáciu. Pre učiteľa je dôležité, aby svoje *verbálne schopnosti* neustále skvalitňoval. V edukácii by mal dbať na formuláciu otázok, kultúru jazyka, vyjadrovanie, na svoje celkové pôsobenie pri interakcii so žiakom a prispievať tak k rozvoju osobnosti žiakov a vhodnej klíme v triede. *Neverbálne aspekty komunikácie* odkrývajú okrem iného aj pripravenosť učiteľa na vyučovaciu hodinu, náladu, momentálne rozpoloženie učiteľa či vzťah k žiakom a pod. *Paralingvistická forma komunikácie* – týkajúca sa hlasových prejavov učiteľa, opäť odráža náladu učiteľa, ale aj vzťah k žiakom. V závislosti od charakteru a obsahu správy je potrebné vedieť pracovať s hlasovým prejavom, tj., prispôbiť tempom reči, zavádzať prestávky, pauzy, meniť melódiu hlasu. Pri zdôrazňovaní, vysvetľovaní nového spomaliť tempo, vsu-

núť prestávky na premyslenie, spracovanie nových informácií. Na žiakov negatívne pôsobí zvýšený hlas a krik učiteľa, ale aj jeho rýchla a nejasná reč (Višňovský, Kačáni). Pre splnenie účelu predneseného je táto forma komunikácie veľmi dôležitá.

Je primárne dôležité, aby si učiteľ neustále skvalitňoval a utváral komunikatívne schopnosti, pretože komunikatívne kompetencie sú pre učiteľa jednoducho nevyhnutné (Nelešovská). Sú jeho pracovným nástrojom, ktorý uplatňuje nielen pri styku so žiakmi, s rodičmi ale i širokou verejnou sférou. V teoretickej časti - 2.3.1 sa zmieňujeme o tom, že prostredníctvom štýlu komunikácie možno poodhaliť charakterové vlastnosti ale i aktuálny psychický stav komunikátora.

INÉ ASPEKTY OSOBNOSTI UČITEĽA OVPLYVŇUJÚCE EDUKAČNÉ VÝSLEDKY

Každý z nás je iný, každý má svoje špecifické vlastnosti, zručnosti, schopnosti. Učitelia sa okrem iného od seba odlišujú napríklad:

Vzťahom k svojej profesii a k žiakom

Žiaci sú veľmi citliví, vnímaví a možno povedať, že i zdatní psychológovia. Dokážu veľmi rýchlo vycítiť charakterové vlastnosti učiteľa a jeho momentálny psychický stav. Podľa prístupu učiteľa k edukácii vypozerujú, či berie svoju prácu vážne, aký má k nej vzťah, aký vzťah má k samotným žiakom. Podľa toho menia a prispôbujú svoje správanie požiadavkám na vyučovacích hodinách. Z predošlého vyplýva, že okrem iného „záujem učiteľa o predmet, zanietenosť vo vyučovaní, dobrý vzťah k žiakom“ prispievajú ku kvalitnému edukačnému procesu.

Prezentáciou učiva a vyučovacími metódami

Mnohí učitelia sú vynikajúcimi odborníkmi „vedátormi“, avšak môžu sa u nich prejavovať nedostatky v metodologickej oblasti. Prípadná absencia, resp. nedocenenosť metodických aspektov výučby má za následok ochudobňovanie celého vyučovacieho procesu a oslabenie dobrých interakčných vzťahov medzi učiteľom a žiakmi.

Využívaním spätnej väzby vo vyučovaní

Pre kvalitnú výučbu je nesporne dôležité pravidelné využívanie spätnej väzby, pričom najkvalitnejšia spätná väzba je získaná priamo od žiakov. Tá by sa nemala zameriavať iba na získané vedomosti. Žiaci nám predložia prostredníctvom voľných výpovedí, resp. dotazníkov najkvalitnejší obraz o celom edukačnom procese, počnúc od náročnosti učenia, cez prístup

učiteľa, interakčných vzťahov alebo celkovú klímu triedy. Prostredníctvom nej dokážeme vhodne korigovať svoje prístupy k žiakom i celému edukačnému procesu.

Emocionálnymi prejavmi

Dobré emocionálne vzťahy taktiež významnou mierou prispievajú k zlepšovaniu edukačných výsledkov žiakov. Učiteľ by mal byť v istej miere akýmsi tútorom žiakov. Dokázať ich vypočuť, poradiť, pomôcť, vyjadriť svoj záujem, podporiť ich v rozličných situáciách, ktoré život prináša (Petlák, Fenyvesiová).

Z predošlého vyplýva, že profesionálny prístup, úprimný záujem učiteľa o predmet, zanietenosť vo vyučovaní, dobrý vzťah k žiakom, atď., to všetko je predpokladom dobrých edukačných výsledkov žiakov. Hoci vyššie sme sa zameriavali predovšetkým na aspekty osobnosti učiteľa zlepšujúce klímu triedy a vzájomné interakcie, žiaľ, v každodennej pedagogickej praxi sa často stretávame, a čo je dôležité, nemôžeme zatvárať oči pred narušenými interakčnými vzťahmi. Preto sa budeme ďalej venovať tejto problematike.

PRÍSTUPY K RIEŠENIU KONFLIKTNÝCH SITUÁCIÍ

Z osobných skúseností považujem za potrebné riešiť „priestupky“ žiakov v mimo vyučovacom čase, napr. cez prestávky, na triednickej hodine. Je potrebné ihneď zareagovať a pripomenúť, že o danej situácii sa porozprávame neskôr. Žiaci tak nemajú pocit, že im priestupok ľahko prejde, prípadne, nedáme im dôvod na vytváranie zbytočne vyhrotených situácií v domnienke, že vďaka riešeniu konfliktov „zabijeme“ hodinu, vyhnú sa odpovedi alebo písomnej práci. Pre učiteľa je dôležité vedieť riešiť negatívne situácie v školskom prostredí skutočne odborne, v súlade s pedagogicko-psychologickými požiadavkami.

1. *Reagovať autenticky, prirodzene, spontánne* (nie v afekte, ale kontrolovať sa, kontrolovať postoje k žiakovi – žiakom).
2. *Nevhodné chovanie žiaka riešiť skôr, ako nás „vyvedie z miery“* (pri včasnom riešení konfliktov konáme premyslene, rozvážne).
3. *Zorientovať sa v situácii* (čo sa udialo, prečo sa to udialo, prečo sa žiaci chovajú istým spôsobom).
4. *Na nežiaduce prejavy treba reagovať rozhodne a premyslene.*
5. *Vyhýbať sa automatickým reakciám na nesprávne prejavy žiakov* (učiteľ

sa niekedy zbytočne hnevá, rozčuľuje, koná v afekte).

6. *Rozlišovať medzi zvládaním nevhodného chovania a utváraním charakteru* (dobrý učiteľ eliminuje nesprávne chovanie a následne zamestná žiakov zmysluplnou činnosťou).
7. *Dať žiakom krátku spätnú väzbu* (neodsudzovať žiaka, ale dať mu najavo, že jeho chovanie a rôzne prejavy sú nežiaduce).
8. *Popri odmenách a trestoch využívať tiež metódu prirodzených či logických následkov* (odmeniť, keď poslúchajú, potrestať, keď neposlúchajú).
9. *Využívať rozhovor medzi štyrmi očami.*
10. *Nebáť sa nadviazať vhodné kontakty* (s rodičmi, psychológom...) (Petlák, Fenyvesiová).

Nie každý učiteľ je schopný vyriešiť konfliktnú situáciu primerane. Niektorí ju radšej prehliadnu odôvodnením, že nebudú zbytočne strácať čas, iní reagujú zbytočne „prehnane“, a vtedy v mnohých prípadoch „zaťahujú“ do konfliktov so žiakmi i vedenie školy. Ako sme už spomenuli, učiteľ sa nestáva učiteľom iba preto, že ovláda dokonale svoj vedný odbor. Pre túto profesiu sú takisto dôležité poznatky z oblasti psychológie a pedagogiky. Sme svedkami toho, že z roka na rok pribúda na klasifikačných poradách čoraz viac výchovných opatrení. Je skutočne najlepšou cestou dať žiakovi pokarhanie, resp. zníženú známku zo správania? Samozrejme, v niektorých prípadoch je to nevyhnutné, no možno niektorí učitelia tento spôsob považujú za najlepší preto, pretože je pre nich „najjednoduchší“. Svoje rozhodnutie odôvodnia slovami: „Nebudem sa na ňom rozčuľovať, nech si to s ním doma vybaví rodičia!“

Hoci neexistuje univerzálny prístup k riešeniu interakčných vzťahov, je dôležité pripomenúť, že každý učiteľ by sa mal snažiť vyriešiť ich *pedagogicky taktne*. Preto sa budeme ďalej venovať termínu pedagogický takt. Podľa ukrajinského a sovietskeho pedagóga a spisovateľa Antona Semjonoviča Makarenka „Je to odbornosť, ktorej sa treba učiť práve tak, ako sa svojmu majstrovstvu učí lekár alebo hudobník. Pedagogické majstrovstvo sa získava učením a skúsenosťami vedeckej organizácie pedagogického procesu (Petlák, Fenyvesiová).“

Aby sme mohli byť vo svojom prístupe k žiakom pedagogicky taktní, musíme:

- ako sme už uviedli, dôkladne poznať pedagogiku a psychológiu,

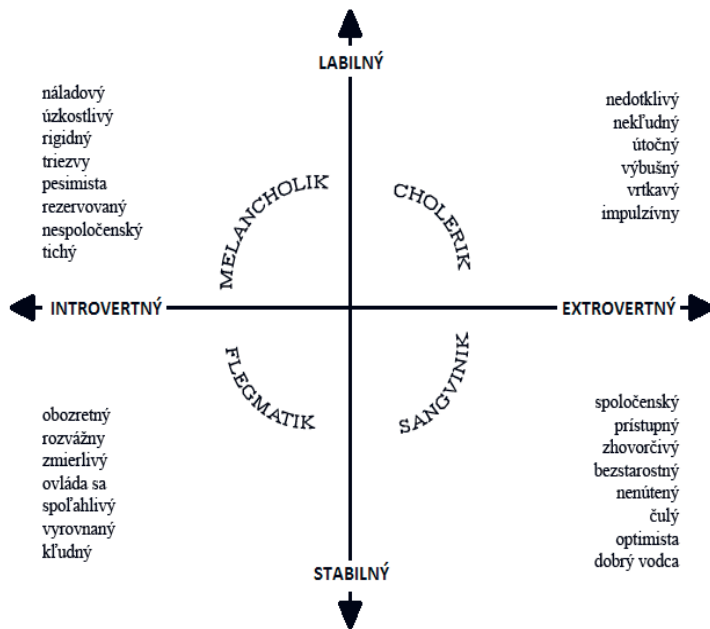
- dôkladne poznať výchovné a didaktické zásady,
- dôkladne poznať individuálne osobitosti dieťaťa,
- pri analýzach rôznych prejavov žiaka pátrať po príčinách ich vzniku,
- tresty a odmeny udeľovať tak, aby boli pre žiaka motivujúce pre dobré správanie a učenie,
- akékoľvek vyjadrenia o žiakoch je potrebné najskôr zväžiť, vyhnúť sa nepremyslenému hodnoteniu žiakov,
- k chorým, menej nadaným žiakom a žiakom z menej podnetného rodinného prostredia pristupovať mimoriadne citlivo a taktne,
- zodpovedne a citlivo pristupovať aj k rodičom, nakoľko rodičia sprostredkovane pôsobia aj na interakčné vzťahy učiteľa a žiaka, ba aj žiakov navzájom (Petlák, Fenyvesiová).

Opakom pedagogického taktu je pedagogicky netaktné správanie, ktoré má za následok známu príčinu znechutenia žiakov k učeniu či odpor k samotnému vyučujúcemu. V súvislosti s touto problematikou je potrebné spomenúť neobjektívne hodnotenie vedomostí, nesprávne skúšanie, podceňovanie žiaka, iróniu, škodoradosť, a neochotu znovu vysvetliť nepochopené učivo (Kačáni).

CHARAKTEROVÉ VLASTNOSTI UČITEĽOV

Spôsob vystupovania je niečo, čo je typické pre každého z nás. Každá osobnosť v sebe zahŕňa množstvo „povahových vlastností“. Tie vypovedajú o charaktere osobnosti, ktorý sa prejavuje určitým spôsobom správania (Čáp, Mareš). Či osoba niečo vykonáva vytrvalo, pokojne alebo so vzrušením, či má tendenciu správať sa afektovane alebo rozvážne. V oblasti psychológie sa najčastejšie stretávame so štyrmi typmi temperamentu. Podľa modelu temperamentu H. J. Eysencka poznáme štyri druhy dimenzií: introvertnosť, extrovertnosť, labilnosť, stabilnosť. Kombinovaním dvoch dimenzií dochádzame k väčšiemu počtu vlastností osobnosti a zároveň k typom temperamentu:

- Introvertnosť + stabilnosť - flegmatik
- Introvertnosť + labilnosť - melancholik
- Labilnosť + extrovertnosť - choleric
- Stabilnosť + extrovertnosť – sangvinik



Obrázok 1 Model temperamentu podľa H. J. Eysencka (Čáp, Mareš)

Odborný pedagogický výraz *edukácia* predstavuje v preklade výchovu a vzdelávanie. To znamená, že učiteľ žiakov nielen učí, ale taktiež vychováva. Kvalita vyučovania závisí od osobnostných vlastností učiteľa. Pre dobré vyučovanie sú okrem spôsobu vystupovania dôležité morálne a duševné vlastnosti učiteľa. Medzi ne patrí schopnosť aktívne počúvať, byť čestný a poctivý, byť skeptický k tvrdeniam, ktoré nie sú podložené dôkazmi, prejavovať rešpekt všetkým žiakom, poskytovať konštruktívnu kritiku, aby nepodrážala iniciatívu a aktivitu, aby žiakovi pomáhala a neodradzovala ho od ďalších (i neúspešných) pokusov (Fenstermacher, Soltis). Následne budeme pozornosť upriamovať na uplatňované vyučovacie a výchovné štýly učiteľov v edukačnom procese. Považujeme ich za rozhodujúce činitele ovplyvňujúce kvalitu dosahovaných výsledkov.

VYUČOVACIE ŠTÝLY UČITEĽOV

a stará sa o ich osobnostný rozvoj. Učiteľ berie učivo do úvahy, ale nie je preň cieľom samo o sebe, vníma ho skôr ako prostriedok na rozvoj žiakov. Vníma žiaka takým spôsobom, že do školy prichádza už s veľkým

množstvom znalostí. Cieľom učiteľa je pomáhať dieťaťu využívať ich a prepájať ich s novými obzormi, ktoré škola pred ním otvára. Učiteľ – facilitátor sa „rôznymi spôsobmi citlivo snaží, aby sa žiaci navzájom poznali. Stanoví jasné pravidlá pre interakcie v triede a chváli jednanie v súlade s týmito pravidlami, dôsledne a citlivo odmieta nevhodné alebo nepríjemné vyjadrenie, nachádza a verejne chváli jedinečné a prínosné vlastnosti vyplývajúce z dôležitých rozdielov medzi žiakmi a sám jedná podľa pravidiel, ktoré v triede stanovil.“ Najdôležitejším cieľom z hľadiska facilitačného štýlu je rozvoj žiaka ako autentickej, sebaaktualizovanej osobnosti. Tento štýl kladie na prvé miesto učiteľovu snahu porozumieť žiakom a ich potrebám. Vyučovacie metódy a činnosti sa snaží prispôbovať žiakom na základe získaných informácií o nich (Fenstermacher, Soltis).

Cieľom **liberálneho štýlu** je predovšetkým slobodne myslieť, poznávať a rozumieť, predstavovať si a tvoriť, a tak naplno využívať intelektuálne dedičstvo civilizovaného života. Učiteľ sa nezaobera tým, ako vedomosti získavať, skôr hľadá spôsob povzbudzovania žiaka k zhromažďovaniu múdrosti a poznania a taktiež ho zaujíma, k akému účelu budú získané znalosti využité. Liberálny štýl kladie dôraz na vysoké štandardy intelektuálneho a morálneho jednanie učiteľa (Fenstermacher, Soltis). Učiteľ nabáda žiakov a učí ich vystupovať podľa vlastného príkladu vystupovania. „Vystupovanie učiteľa je pre liberálny štýl zásadné, pretože určuje do značnej miery každý učiteľ uprednostňuje v edukačnom procese iný - „jemu vlastný“ vyučovací štýl. Učiteľovou úlohou je zameriavať pozornosť žiakov k ich vnútru, čo im umožňuje správne sa rozhodovať pri výbere vzdelávacieho obsahu a k jednaniu, ktoré povedie ku zvládnutiu tohto obsahu (Fenstermacher, Soltis). K vyučovacím štýlom patrí:

Exekutívny štýl poskytuje žiakom príležitosti k učeniu. Pri tomto štýle sa môžu učitelia dopúšťať viacerých nedostatkov. Chybou je, že sa púšťajú do zložitých myšlienok, ale pritom dávajú žiakom príliš málo príležitostí zaoberať sa témou do takej hĺbky, akú téma vyžaduje. Nevhodné je, pokiaľ sa poskytne žiakom na rozmyslenie odpovede príliš krátky čas, zvlášť u náročných otázok. Silnou stránkou exekutívneho štýlu je, že poskytuje zrozumiteľné, priamočiare prostriedky k preneseniu poznatkov od zdroja (učiteľ, učebnica alebo počítač) k žiakovi. Pri dôslednej aplikácii exekutívneho štýlu sa zvyšuje pravdepodobnosť, že viac žiakov sa naučí viac obsahu než v ostatných štýloch (Fenstermacher, Soltis). Tento štýl zdôrazňuje riadenie triedy na profesionálnej úrovni vedúce k efektívnemu učeniu.

Facilitačný štýl je príznačný tým, že žiakov povzbudzuje miery, či

znalosti a schopnosti smerujú k ušľachtilému cieľu oslobodzovať ľudskú myseľ, alebo či budú len zhromažďovaním nudných a nedôležitých faktov (Fenstermacher, Soltis).“

Tabuľka 1 Vyučovacie štýly podľa štruktúry základných súčastí vyučovania

	Exekutívny štýl	Facilitačný štýl	Liberálny štýl
Hlavné oblasti	vyučovacie metódy (M)	záujmy a potreby žiaka (Ž)	znalosť učiva (U)
	znalosť učiva (U)	vzdelávacie ciele (C)	vzdelávacie ciele (C)
Vedľajšie oblasti	záujmy a potreby žiaka (Ž)	vyučovacie metódy (M)	vyučovacie metódy (M)
	vzdelávacie ciele (C)	znalosť učiva (U)	záujmy a potreby žiaka (Ž)
	vzťahy a interakcie (I)	vzťahy a interakcie (I)	vzťahy a interakcie (I)

Dobré vyučovanie, v ktorom všetko prebieha bez problémov, predpokladá veľkú zručnosť v manažérskych schopnostiach riadenia (Fenstermacher, Soltis).

Školská idea považuje za primárne dôležité orientovať svoju pozornosť na neustále rozvíjanie všetkých druhov inteligencie žiakov. Z toho dôvodu je potrebné, aby sa žiakom poskytoval značný priestor pre rozhodovanie založené na ich záujme a charaktere ich jednaní (Fenstermacher, Soltis). Primárnym cieľom edukácie je vyučovať žiakov v súlade s tvorivo-humanistickou koncepciou vyučovania, ktorá sa prvotne zameriava na neustále zvyšovanie efektivity vyučovania. Pre dosiahnutie tejto méty je nevyhnutné u žiakov neustále rozvíjať zručnosti v oblasti personalizácie, socializácie a kognitivizácie. Do akej miery učitelia svojimi profesijnými kompetenciami a uplatňovaným interakčným štýlom prispievajú k všestrannému rozvoju žiakov, analyzujeme vo výskumnej časti práce.

VÝCHOVNÉ ŠTÝLY UČITEĽOV

Spôsob výchovy sa dá vyjadriť zjednodušene prostredníctvom modelu dvoch dimenzií, ktorý je obdobou niektorých modelov osobnosti. „Najčastejšie sa používa:

1. Dimenzia emočného vzťahu k dieťaťu: láska, kladný postoj – nepriateľstvo, záporný, chladný, zavrhujujúci postoj.

2. Dimenzia riadenia: autonómia, minimálne riadenie – prísna kontrola, maximálne riadenie.

Ich kombináciou je vyjadrený celkový spôsob výchovy učiteľa (Čáp,Mareš).“ Každý učiteľ uplatňuje vo vyučovaní iný výchovný štýl, prípadne ich v závislosti od stanovených cieľov kombinuje. K výchovným štýlom patrí:

Demokratický výchovný štýl smeruje k sebvýchove. Je charakteristický jasne stanovenými zrozumiteľnými pravidlami, systémom odmien a trestov. Ako výchovný nástroj prevláda vysvetľovanie, osobný príklad učiteľa, prirodzená autorita. Žiak je povzbudzovaný pri činnosti, pri úspechu sa uprednostňuje zrozumiteľne vyjadrené uznanie pred prílišnými pochvalami a vecnou odmenou. Tresty sa využívajú zriedka a s rozvahou. Deti sú vedené ku kooperácii v školskej triede a sú si vedomé dôsledku svojej činnosti ako pre seba, tak pre ostatných. Základnou zásadou je rešpekt k osobnosti dieťaťa, požiadavka na sebakontrolu a sebadisciplínu (Vališová, Kasíková). Učitelia pri tomto výchovnom štýle vnímajú možnosti svojho rozvoja. Sú v zamestnaní spokojní, i keď sa na nich kladú vysoké kvalitatívne nároky. Jednajú vecne a profesionálne, i keď vytvárajú priestor pre emocionálne zážitky (Průcha). Učiteľ pred žiakov predkladá viacero možností, pričom majú možnosť výberu, je prístupný individuálnym súkromným rozhovorom s každým žiakom (Čáp,Mareš). Tento spôsob socializačného pôsobenia je jeden z najnáročnejších. Výsledkom primeraného výchovného tlaku i láskavej zdržanlivosti a tolerancie zároveň je dospelý človek, ktorý dokáže uskutočňovať svoje záujmy a spolupracovať s inými. Vyžaduje zrelú osobnosť vychovávateľa. To je dôvodom, prečo sa o ňom iba dozvedáme z kníh a tak málo ho vidíme v praxi.

- Učiteľ sa správa rozvážne, pokojne, snaží sa žiakom porozumieť a pomôcť.
- Dôveruje žiakom, verí, že splnia požiadavky.
- Kládie primerané, postupne sa zvyšujúce požiadavky a kontroluje ich splnenie bez urážok a ponižovania žiakov.
- Podporuje samostatnosť a iniciatívu.
- Rešpektuje každého žiaka.
- Žiaci sa môžu spolupodieľať na rozhodovaní, dávajú návrhy, majú možnosť výberu (Čáp,Mareš).

Autoritatívny výchovný štýl sa orientuje na neustálu poslušnosť, plnenie príkazov a dodržiavanie zákazov. Vyžaduje si úplné podriadenie žiaka

požiadavkám učiteľa. Učiteľ nemá dostatok porozumenia pre deti, determinuje žiakov svojimi skúsenosťami, úsudkami a rozhodnutiami, dáva im málo príležitostí k samostatnosti a iniciatíve. Tento štýl vedenia vedie deti k dráždivosti, dominantnosti a agresivite k ostatným členom skupiny (Čáp, Mareš). K takémuto štýlu vedenia častejšie inklinujú ľudia „s primitívnou alebo narušenou štruktúrou osobnosti“. Výsledkom takéhoto štýlu býva konformita žiaka a jeho pasivita pri školskej práci, nesamostatnosť, vystrašenosť, zníženie sebavedomia. Takéto vedenie môže mať za následok neurotické prejavy a psychosomatické poruchy (zajakávanie pri vyvolávaní, koktanie,...). Ale môžeme byť svedkami i opačného postoja provokujúceho k pravého opaku, kedy začne dieťa vzdorovať voči autorite učiteľov (záškoláctvo, porušovanie školského poriadku,...) (Vališová, Kasíková).

Pre tento štýl je charakteristický záporne emotívny vzťah učiteľa a silné riadenie.

- Učiteľ neustále niečo rozkazuje, zakazuje.
- Veľa hovorí, nepustí druhých k slovu.
- Vyhráza sa, vyčíta, často trestá, čím vyvoláva napätie a strach.
- Zaujímajú ho len edukačné výsledky žiakov, nezaujíma sa o žiakov ako o osobnosti s pocitmi.
- Nezaujímajú ho priania a potreby žiakov, tí sa musia vo všetkom podriaďiť požiadavkám učiteľa.
- Žiaci musia pracovať presne podľa pokynov, nepripúšťa sa iný, samostatný postup riešenia úlohy, čím je obmedzený rozvoj kreativity, iniciatívy a samostatnosti.
- Pri pokuse o humor prechádza do irónie a zosmiešňovaní niektorých žiakov (Čáp, Mareš).

Liberálny výchovný štýl je extrémne voľný, nič sa dieťaťu neprikazuje, nezakazuje, všetko je ponechané naňho, žiak si nachádza vlastné cesty a riešenia. Učiteľ sa prejavuje ako slabý vodca žiakov, pri zadaní úlohy nevyžaduje jej dôsledné splnenie (Čáp, Mareš). Tento štýl je predpokladom k rozvíjaniu činnosti detí, rešpektovať ich záujmy. Takéto výchovné pôsobenie býva typické pre osoby neisté svojou výchovou alebo pre pohodlných. V takejto výchove sú často používané pochvaly a povzbudenie (Vališová, Kasíková).

Pre tento štýl je charakteristický záporný emotívny vzťah a slabé riadenie.

- Učiteľ neprejavuje záujem o žiakov.

- Slabé požiadavky na výkon žiakov a disciplínu a nedostatočná kontrola ich plnenia.
- Učiteľ sa správa ľahostajne k tomu, čo sa okolo neho deje, ľahostajní sú mu taktiež žiaci, ich edukačné výsledky, nakoľko ho žiaci „unavujú a obťažujú“.
- V niektorých prípadoch sa učiteľ chová neisto, prípadne sa pred žiakmi ponosuje na svoje problémy (Čáp, Mareš).

Kombináciou, prípadne striedaním predchádzajúcich dvoch výchovných štýlov dochádza k **rozpornému autoritatívno-liberálnemu výchovnému štýlu**. Pre učiteľov s týmto štýlom riadenia výučby je charakteristický záporný emotívny vzťah k žiakom s rozporným riadením. Možno povedať, že „prechádza z extrému do extrému“. Na jednej strane vyžaduje od žiakov všetko, na druhej nič, pričom jeho negatívny postoj zostáva nezmenený. Závisle od momentálneho psychického stavu pristupuje k žiakom ľahostajne, útočne.

Pri možnosti výberu medzi týmito dvoma výchovnými štýlmi, deti dávajú prednosť slabému riadeniu pred direktívnym, pritom však prejavujú nespokojnosť so slabým riadením, pretože kvôli slabej organizácii skupina nedosiahne požadované výsledky (Čáp, Mareš).

Iným štýlom je **láskavý liberálny štýl**, pre ktorý je charakteristický kladný emotívny vzťah a slabé riadenie. Učiteľ prejavuje sympatie k žiakom, porozumenie pre ich potreby, podmienky a problémy. Ospravedlňuje však nedostatky, kladie nízke požiadavky, prípadne nekontroluje ich plnenie. V krajných prípadoch až priveľmi žiakov ľutuje a ochraňuje (Čáp, Mareš).

Každý zo štýlov výchovy vytvára u žiakov odlišný spôsob správania a prežívania. Najvhodnejší a najviac oceňovaný je demokratický výchovný štýl, v ktorom sa pristupuje k žiakom „ľudsky“ s primeranými nárokmi. Výchovné štýly môže učiteľ meniť, miešať, prispôbovať, používať ich podľa povahy vzniknutej situácie alebo stanovených cieľov. Na žiakov pôsobí negatívne, ak ich učiteľ mení podľa svojej nálady.

Vedieť deti vychovávať, predpokladá poznať dieťa tak po stránke biologickej ako i psychologickej. Problematika výchovy sa dotýka tiež otázok slobody, zodpovednosti, slobodnej vôle, morálky a etiky. Učiteľ musí zväziť, ktoré činitele pôsobia na dieťa, ako pôsobia a aká je ich sila pôsobenia.

V pedagogickej praxi sa, žiaľ, často stretávame so slabými učebnými výsledkami žiakov. Neúspechy v edukácii môžu byť podľa niektorých odborníkov podmienené:

- Uprednostňovaním vzdelávacej zložky a zanedbávaním výchovnej zložky, nakoľko sa neuplatňuje citová a charakterovo-vôľová oblasť (L. Ďurič a kol., 1988).
- Výsledky výskumu potvrdili hypotézu, že „žiakom so slabším prospechom sa poskytuje zo strany učiteľa viac negatívnych hodnotení“, teda potvrdilo sa „špecifické a dysfunkčné správanie učiteľov k prospechovo slabším žiakom.“
- „Chyby a nedostatky v práci učiteľa môže podmieňovať i nerešpektovanie psychologických zákonitostí učenia, najmä zákon motivácie, opakovania, spätnej väzby i transféru (Kačáni).“
- „Príliš časté negatívne hodnotenie uvoľňuje niekedy i ťažko kontrolovateľné vedľajšie prejavy žiakov (vzdor, odpor k učiteľovi, pocity menejcennosti).“ Takýto prejav učiteľa u žiaka následne vyvoláva „postupné prijatie postoja neúspešného, neschopného, ktorý sa už ani nemusí snažiť, pretože je to vopred stratené(Kolař, Šikulová).“
- Neúspechy v učení môže zapríčiniť aj nízka didaktická úroveň učiteľa, prejavujúca sa v opakovaných chybách a v nedostatkoch v učiteľovej didaktickej práci. Napríklad, nejasné, nezrozumiteľné vysvetľovanie učiva zapríčiňuje, že ho žiaci nepochopia, čo má priamy dopad na ich prospech. Príčin tohto negatívneho javu môže byť viacero:
 1. Učiteľ predpokladá také znalosti u žiakov, ktoré im chýbajú. Tento jav môže byť spôsobený okrem iného napríklad nepreštudovaním obsahu predchádzajúceho vzdelávania žiakov v danom učebnom predmete.
 2. Neschopnosť podať žiakom učebnú látku na primeranej intelektuálnej úrovni, učiteľ uplatňuje nevhodný metodický postup. Táto skutočnosť je dôsledkom evidentnej absencie poznatkov z oblasti vývinovej psychológie.
 3. Nedostatočné ovládanie učebného predmetu učiteľom. Učiteľ musí poznať predmety, ktoré vyučuje, na profesionálnej úrovni, v opačnom prípade by si mal vstúpiť do svedomia a zachovať sa zodpovedne voči deťom, „ktoré sú v jeho rukách“, ktoré pripravuje do života.
 4. Preťažovanie žiakov zadávaním neprimeraného množstva domácich úloh. Sústavné preťažovanie vedie k únave, prípadne k rôznym ochoreniam organizmu.
 5. Absencia názornosti spôsobená nevyužívaním didaktických pomôcok na vyučovaní., nesprávne, nedokonalé využívanie didaktickej techniky, pomôcok na vyučovaní.

6. Nerešpektovanie didaktických zásad.

Ako sme už viackrát uviedli, v rámci edukácie je učiteľ rozhodujúcim činiteľom. Celý vyučovací proces má vo svojej kompetencii. Od neho závisí jednak priebeh vyučovacieho procesu a jednak dosahované výsledky, či už výborné alebo slabé, prípadne nevyhovujúce.

Efektívnosť vyučovania a dosahované učebné výsledky v jednotlivých školách sú neustále predmetom odborného diskurzu. V súvislosti s novým školským zákonom, NÚCEM vykonáva pravidelné certifikované merania vzdelávania, na základe ktorých hodnotí kvalitu vzdelávania. Kontinuálne monitoruje výsledky, stav a vývoj vzdelávania na celoštátnej úrovni a v medzinárodnom porovnaní základných a stredných škôl na úrovni štátnych vzdelávacích programov.

Problematika rôznorodých učebných výsledkov v závislosti od miesta základnej školy (v meste, na dedine) a počtu žiakov v triede je spomenutá i v Pedagogickej encyklopédii zakladateľa Českej asociácie pedagogického výskumu. Podľa Strakovej et al. sa na základe niektorých analýz a komparácií i medzinárodného výskumu TIMMS zistilo, že lepšie výsledky dosahujú žiaci početnejších tried v mestách. Ako ďalší príklad nám poslúži monitorovanie úrovne čitateľskej gramotnosti žiakov 4. ročníka základných škôl. „Medzinárodné štúdie čitateľskej gramotnosti ukazujú, že triedy s veľkým počtom žiakov vo (veľko)mestách sú efektívnejšie než triedy s menším počtom žiakov na dedinách (Straková et al., 1996, 1997).“ (Průcha, Walterová, Mareš) Na základe tohto tvrdenia sme sa i my rozhodli zamerať sa v práci na efektívnosť vyučovania. Konkrétne nás zaujímala miera aktívneho učenia sa a prospech žiakov DŠ v porovnaní s MŠ. Získané výsledky sú predložené v ďalšej časti práce.

REFERENCES

- Čáp J. i Mareš J. (2007). *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál.
- Fenstermacher G. D. i Soltis J.F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Fenyvesiová L. (2006). *Vyučovací metody a interakční styl učitele*. Nitra: UKF.
- Kačáni V. a kol. (2004). *Základy učitel'skej psychologie*. 2. vyd. Bratislava: SPN.
- Kern H. et al. (1999). *Přehled psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Kolláriková Z. i Pupala B. (2010). *Předškol'ská a elementárna pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál.

- Kolař Z. i Šikulová R. (2005). *Hodnocení žáků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing.
- Krejčová V. i Kargerová J. (2003). *Začít spolu*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Mareš J. i Křivohlavý J. (1989). *Sociální a pedagogická komunikace v škole*. Praha: SPN.
- Nelešovská A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing.
- Petlák, E. a kol. (2005). *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. 1. vyd. Bratislava: IRIS.
- Petlák, E. (2006). *Kapitoly Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: IRIS.
- Petlák, E. i Fenyvesiová, L. (2009). *Interakcia vo vyučovaní*. Bratislava: Iris.
- Průcha, J., Walterová, E. i Mareš, J. (1998). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Vališová A. i Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing.
- Višňovský L. i Kačáni V. a kol. (2002). *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS.
- Zelina M. (1996). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti*. 2. vyd. Bratislava: IRIS.

**Štúdia je súčasťou projektu FLP/27.10/13 Analýza európskej
axiologickej, postojovej a poznatkovej dimenzie a jej rozpracovanie
do edukačných procesov.**

CRISIS OF AUTHORITY IN THE EDUCATION KRYZYS AUTORYTETU W WYCHOWANIU

dr Anna Krajewska

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej
im. Alcide De Gasperi w Józefowie
anna2764@wp.pl

ABSTRACTS

Reflection on the authority at a time of a deep anthropological crisis and transformation in all areas of life inspires a lively polemic. On the one hand, the significance and the need for the authority are emphasized but on the other the authority is rejected, as it is perceived as a denial of human freedom and the instrument of coercion. This attitude introduces some confusion and is a cause of misinterpretation, which makes the authority being confused with authoritarianism and freedom with permissiveness. In the modern world, in which a young man becomes more independent, often rebellious, especially during experiencing the crisis of identity accompanying by physiological turbulent transition, he still needs genuine authority of an adult who is able to point the proper way, present a vision of the future, show the example to be followed and provide a sense of security.

Refleksja nad autorytetem w czasach głębokiego kryzysu antropologicznego i transformacji we wszystkich obszarach życia wzbudza ożywioną polemikę. Z jednej strony podkreśla się znaczenie i potrzebę autorytetu z drugiej zaś odrzuca go, argumentując że jest zaprzeczeniem wolności człowieka, narzędziem przymusu. Wprowadza to pewne zamieszanie i bywa przyczyną błędnej interpretacji, powodującej mylenie autorytetu z autorytaryzmem, a wolności z permisywizmem. We współczesnym świecie, w którym młody człowiek staje się coraz bardziej niezależny, często zbuntowany, szczególnie w okresie doświadczanego kryzysu tożsamości i towarzyszących mu burzliwych przemian fizjologicznych, nadal potrzebuje on autentycznych autorytetów, osoby dorosłej, która wskaże drogę, przedstawi wizję przyszłości, pociągnie przykładem, zapewni poczucie bezpieczeństwa.

KEY WORDS:

crisis, authority, tutor, safety and adolescence

kryzys, autorytet, wychowawca, bezpieczeństwo, adolescencja

WSTĘP

Okres transformacji ustrojowej w Polsce przyczynił się do upadku już wcześniej osłabionych autorytetów moralnych i społecznych, które przez wieki pełniły ważną rolę w kształtowaniu człowieka. Odnosząc pojęcie autorytetu bardziej do władzy i panowania niż dobrowolnego przyjmowania i akceptacji wpływu wartościowej osoby lub instytucji będącej źródłem wartości, współczesna kultura dyskredytuje już samo poszukiwanie autorytetów, a nawet uznawanie ich roli w rozwoju człowieka (Kielar-Turska, 2012, s. 8). Źródłem kryzysu poszukiwania autorytetów w wychowaniu upatruje się w kryzysie antropologicznym, który z kolei wynika z zagubienia prawdy o człowieku, który postrzegany jest jako istota samowystarczalna i od samego początku powołana do bycia, a nie do stawania się w procesie wzrastania i wychowania.

Kryzys autorytetu w wychowaniu łączy się bezpośrednio z błędnym rozumieniem wolności utożsamianej z uwolnieniem się od jakichkolwiek norm i reguł. Personalistyczną zasadę wolności uwarunkowanej zastąpiła permissywistyczna zasada wolności nieuwarunkowanej. W efekcie w świadomości ugruntowało się pojęcie wolności jako możliwości czynienia czegoś, nie zaś możliwości wyboru czegoś. Dlatego autorytet nie jest już modelem do naśladowania, lecz symbolem ograniczania autonomii życia jednostki. Antropologiczna wizja wychowania człowieka podkreśla znaczenie autorytetu w procesie kształtowania go. Sugerowane reguły, przepisy i zakazy, oczywiście nie mogą wynikać z przypisanej sobie władzy dyskrecjonalnej. W wychowaniu wprowadzanie ich w życie jest usprawiedliwione wyłącznie w odniesieniu do ideału człowieka, do którego ma zdążyć wychowanek w procesie wzrastania.

POJĘCIE KRYZYSU I PRZEJAWY KRYZYSU AUTORYTETU

Kryzys (gr. *krisies*) to stan zapaści duchowej człowieka, polegającej na braku rozumienia świata i samego siebie. Następstwem kryzysu jest zawieszenie sądu i załamanie się kultury czynu (Kiereś, 2005, s. 95). Konsekwencją kryzysu jest załamanie wcześniej osiągniętej równowagi i utrata bądź poważne ograniczenie umiejętności przekształcania schematów zachowa-

nia i postaw, które okazują się nieodpowiednie w stawianiu czoła nowej sytuacji (Cencini, 1997, ss. 255-256). Jednostka dotknięta kryzysem nie rozumie siebie, zaprzestaje działania i samodzielnego dochodzenia do własnych rozwiązań. Skazuje się tym samym na nieprzemysłane postępowanie metodą prób i błędów bądź ulega modom i łatwym ideologiom. Podstawą do przewycięzania kryzysu jest rozpoznanie jego przyczyn (Kiereś, 2012, ss. 65-70; 2009, s. 7).

Współcześnie we wszystkich obszarach życia przeważają tendencje do silnego promowania wolności indywidualnej i uznawania subiektywnych przekonań jednostki za obiektywnie słuszne i wymagające równego traktowania. Co więcej, są postrzegane i traktowane jako alternatywa dla uznania osoby dorosłej – tj. wychowawcy, nauczyciela, rodzica – jako kogoś, od kogo się zależy, któremu się podlega, kogo się słucha i (w końcu) od kogo chce się wyzwolić. Przesadne i w efekcie szkodliwe staje się więc akcentowanie prawa dziecka do swobody w postępowaniu przy jednoczesnym pomijaniu odpowiedzialności za własne czyny. Funkcje szkoły ogranicza się jedynie do miejsca i tworzenia warunków zdobywania wiedzy. Uczniom pozostawia się prawo wyboru tego, co w ich przekonaniu jest potrzebne lub co ich interesuje, zgodnie z własnymi pojęciami i przekonaniami (Sidorowicz 1996, s. 6). Autonomia jednostki pojmowana jest więc często jako bycie i działanie bez ograniczeń, bez reguł, i to niemal od pierwszego momentu życia. W imię tak rozumianej wolności, a więc braku jakiegokolwiek lub minimalnej ingerencji w decyzje wychowanków, zaleca się jedynie tzw. wspierające towarzyszenie dziecku. Natomiast autorytet – rozumiany jako emanacja zakazów, ograniczeń i norm do respektowania – budzi protest, jest utożsamiany z postawą zmierzającą do ujarzmiania wychowanka, z zewnętrznym kierowaniem jego rozwoju, z manipulacyjnym charakterem kontaktów, z negatywnym wykorzystywaniem formalnej pozycji wychowawcy (Olubiński, 2012, s. 5).

Uważa się, że na wolność bez ograniczeń można pozwalać we wczesnych etapach rozwoju człowieka i że może ona dotyczyć wszystkich obszarów życia. Permisywizm stał się współcześnie synonimem demokracji, postuluje wolność jednostki niezależnie od osiągniętego stopnia dojrzałości, umiejętność stanowienia o sobie w otaczającym ją świecie, posiadanych umiejętności krytycznej oceny i wiedzy (Galli, 1991, s. 17). W takie rozumienie wolności i przy towarzyszącym jej permisywizmie wpisany jest wręcz błąd rozumienia autorytetu, a to, co pod tym terminem się ukrywa i proponuje, jest jego degeneracją. Chodzi rzecz jasna o autorytaryzm,

który nie uznaje wychowanka jako jednostki zdolnej do doskonalenia się w czasie, aż do momentu osiągnięcia własnej autonomii poprzez poznawanie, akceptację i stopniową interioryzację wartości i reguł.

Myląc autorytaryzm z autorytetem, przypisuje się mu cechy, które nie są częścią jego obszaru znaczeniowego. Autorytaryzm cechuje dominacja, przedmiotowe traktowanie, surowość postępowania. Ponadto nie prowadzi do rozwijania w człowieku niezależności, odpowiedzialności, gdyż wymaga bezwzględного posłuszeństwa, podporządkowania wyrażającego się przestrzeganiem ustalonych zasad i nie akceptuje krytyki. Nie jest też prawdą, że uwolnienie od tradycyjnego (w potocznym przekonaniu autorytarnego) sposobu wychowania otwiera drogę do szeroko pojętego pajdocentryzmu, czyli przejścia od panowania nad dzieckiem, dominacji, przymusu i dyscypliny, do totalnej swobody, niczym nieskrepowanego rozwoju i całkowitej niezależności (Nowotka, 2012, s. 20).

Prawdziwy autorytet nie ma nic wspólnego z autorytaryzmem i permissywiizmem. Można go ulokować pomiędzy maksymalnie skrajnymi biegunami, tj. między niewolą a wolnością, zależnością a niezależnością, wychowaniem a brakiem wychowania.

Błędne przekonanie o wzajemnej zależności autorytetu i autorytaryzmu, przejawia się głównie w relacjach permissywnych, jakie mają dziś miejsce w środowiskach wychowawczych. Nie brakuje bowiem wychowawców, którzy w relacji z wychowankami odwołują się do modeli komunikacyjnych, w których przeważa dialog symetryczny. Traktują oni wychowanków jak równorzędnych sobie partnerów niezależnie od tego, że są świadomi, że wychowanek potrzebuje pomocy i wsparcia ze strony dorosłych.

Z kolei wielu innych wychowawców często decyduje się na relacje sztywne i asymetryczne. Wychodzą z założenia, że wychowanek potrafi jedynie błędzić, dlatego wychowawcza rola dorosłego ma polegać na sprawowaniu nieustannej kontroli i karaniu. Ten sposób oczywiście uniemożliwia wychowankowi współdziałanie w podejmowaniu dotyczących jego osoby decyzji, co istotnie ogranicza kształtowanie w nim odpowiedzialności. Wszystko to jest przyczyną niedostosowania i braku autonomii. Ze względu na słabość relacji wychowawczych młodzi ludzie w okresie rozwojowym nie są w stanie przyswoić sobie schematów i norm postępowania pozwalających im po prostu dojrzeć. Odnosząc się do przedstawionych modeli wychowawczych (zarówno rodziców jak i wychowawców), można mówić o pewnym dyskomforcie wychowawczym u dorosłych.

Kryzys autorytetu w wychowaniu zdaje się nieuchronnie prowadzić do budzenia się – zwłaszcza w młodym pokoleniu – postaw nacechowanych egoizmem, skłonnościami do samowoli i braku odpowiedzialności. Wielu wychowawców zmagają się dziś z problemem ustalenia i zachowania właściwych proporcji między autonomią, jaka należy się młodemu człowiekowi, a stawianymi mu wymaganiami i obowiązkami, które powinien respektować dla własnego i społecznego dobra. Z jednej strony obserwuje się w tym obszarze tendencje do przerostu władzy wychowawczej, która w obawie przed utratą autorytetu wybiera „siłę”. Z drugiej zaś – rezygnację ze stawiania jasnych wymagań. Postępująca zatem emancypacja dzieci i młodzieży i ich wychodzenie spod władzy i autorytetu rodziców oraz wychowawców często – może nie od razu, ale stopniowo – prowadzi do zaniku troski o losy młodego pokolenia (Łuczyński, 2012, ss. 52-53).

Również wśród rodziców zauważa się tendencję do ograniczania własnej funkcji wychowawczej i przerzucanie trudów wychowania na szkołę i organizacje. Świadczy to o kryzysie rodziny, która staje się (lub już stała się) instytucją nietrwałą i niestabilną (Biernat, 2012, s. 81). Należy wiązać to bezpośrednio z topniejącymi umiejętnościami i moralnie wątpliwymi postawami wychowawczymi rodziców, zarówno tych całkiem młodych, którzy nie mieli okazji zetknąć się z prawidłowymi wzorcami do naśladowania, jak i tych bardziej dojrzałych, którzy nie szukają odniesienia do tradycyjnych modeli wychowawczych, bądź odrzucają doświadczane nabyte przez nich samych w dzieciństwie we własnych rodzinach. Słabość tę można przypisać myśleniu autonomii z pełną niezależnością, a więc błędnym obawom przed usamodzielnianiem się dziecka, przedwcześnie proponując mu odcięcie się od środowiska domowego. Zrzucając odpowiedzialność za wychowanie na szkołę, rodzice wyrzekają się autorytetu, jakim mogliby się stać, a w obawie przed posądzeniem o despotyzm, pozostawiają dziecko same sobie, bezradne wobec presji grup rówieśniczych. W innym przypadku, również w nieuzasadnionej obawie sprzyjania niekontrolowanemu uniezależnianiu się, proponują dzieciom w wieku rozwojowym korzystanie z prawa do autonomicznych decyzji w imię wolności rozumianej jako brak jakiegokolwiek ingerencji w jego decyzje, skutkujące przedwczesnym oddalaniem się od rodzinnego domu (CESPEF, 2008).

Rezultatem takich stylów wychowania jest dorastanie młodych ludzi, którzy okazują się niezdolni do życia w otaczającym ich świecie, niepotrafiący naprawiać popełnianych przez siebie błędów w zachowaniu czy samodzielnie zaspakajać drobnych potrzeb, podejmować samodzielnych

i odpowiedzialnych decyzji dnia powszedniego. Taka nieudolność, brak zaradności i autonomii w działaniu w wielu przypadkach skutkuje brakiem akceptacji podstawowych reguł postępowania, które z natury rzeczy wiążą się z koniecznością przestrzegania pewnych norm, wysiłkiem, czasami niewygodnym kompromisem. Wśród takich dzieci oczywiście dominują tendencje do preferowania nieporządku, odrzucania stawianych ograniczeń i upór. Określa się je często jako „małych tyranów”, niechętnych do podporządkowywania się podstawowym zasadom wychowania, ponadto bardzo źle znoszących nawet niewielkie frustracje (Winn, 1984, ss. 22-26).

Rodzicom i nauczycielom czującym presję czynników zewnętrznych, często zarzuca się nieumiejętność nawiązywania z dziećmi/uczniemi w okresie preadolescencji relacji dostosowanych do ich rytmu rozwojowego. To sprawia, że wówczas w swym sposobie postępowania oscylują oni między permissywnością i autorytaryzmem. W rezultacie preadolecent jest bardzo często uważany przez rodziców i nauczycieli jako jednostka nie zdolna posługiwać się swoją wolnością, dlatego w relacji z nim dominują zakazy. Natomiast w innych sytuacjach wychowanek postrzegany jest jako osoba należąca do świata dorosłych, a więc oczekuje się, że tak jak oni – tj. w sposób rozważny i odpowiedzialny – będzie korzystał ze swej autonomii. Taka skrajność pozycji sprzyja stosowaniu albo „dogmatyzmu”, albo „laksyzmu” wychowawczego, które zamiast wzajemności w relacjach wychowawczych usztywniają różnice ról lub symetrię przyjętych pozycji (Albanese, Belloro, Re, 1996, ss. 1103-1115).

Obydwa sposoby utrzymywania relacji budują przekonanie, że preadolescencja jest trudnym okresem wychowawczym, w trakcie którego powodowane nieuniknionymi problemami rozwojowymi frustracje wpisane są zawsze w kontekst społeczno-wychowawczy, mogą być przyczyną przeżywanego przykrości osobistych. Odpowiedzią na nieodpowiedni (zwykle nazbyt kategoryczny) w oczach dziecka sposób komunikowania osób dorosłych mogą być różne formy agresji i skłonności do wykorzystywania słabszych. Może się też przekładać to na tendencje do odwzorowywania rozwiązań siłowych i arbitralnych, typowych dla bohaterów z gier wideo i filmów.

W szkołach natomiast przyjęcie modeli wychowawczych opartych na permissywności czy też autorytaryzmie przekłada się na charakter związku będącego zazwyczaj wypadkową relacji pomiędzy rodzicami i nauczycielami z jednej strony, a dziećmi i uczniami z drugiej. Dorosli – jak się wydaje – dostrzegają ostrzeżenia płynące m.in. z mediów ukazujące „zbundetowa-

nego” nastolatka nastawionego na przynależność do grupy rówieśniczej, kojarzonego ze zjawiskiem bullyingu, narkomanią, spożywaniem alkoholu, z przemocą na tle seksualnym i drobnymi przestępstwami. Funkcjonowanie młodego człowieka w grupie – w oczach postrzegających się do działań wychowawczych – postrzegane jest jako okazja, w której nastolatek spotyka się, ale i osobiście eksperymentuje z dewiacyjnymi stylami zachowania. Całościową ocenę sytuacji pogarszają jeszcze bardziej opinie ekspertów, które przyczyniają się do formowania przez dorosłych bardzo uogólnionych (nawet jeśli często niesprawdzonych) oskarżeń kierowanych wobec szkoły jako instytucji wychowawczej. Wszystko to prowadzi do formułowania uproszczonych wniosków wskazujących po prostu na brak dyscypliny, a te z kolei na przyjmowanie przez rodziców i nauczycieli autorytarnego stylu wychowania, ponieważ wychodzą z założenia, że ograniczenie swobody jest najlepszym narzędziem walki z nieodpowiedzialnością wieku dojrzewania. Stojący w „opozycji” natomiast, opowiadają się za różną formą i stopniem laksyzmu wychowawczego. Niestety, działając w ten sposób, zarówno pierwsi, jak i drudzy pozbawiają się autorytetu (Lombardo Pijola, 2007, ss. 9-17).

Bardzo krytyczne oceny relacji pomiędzy pokoleniami zmuszają wielu bezpośrednich obserwatorów, a także część opinii publicznej, do odwoływania się do dyrektywnych modeli wychowawczych utożsamianych z autorytetem. Powołują się na czasy, w których relacje między pokoleniami i między instytucjami cechował porządek, posłuszeństwo, dyscyplina. Oczywiście pomija się fakt, że ślepe i bezkrytyczne wykonywanie poleceń nie ma nic wspólnego z autorytetem w edukacji, gdyż ten szanuje każdą jednostkę, również tę w wieku dorastania. Odwoływanie się do modeli autorytarnych może być interpretowane jako trudność lub jako brak umiejętności stosowania odpowiedniego modelu komunikacji przez dorosłych. „Deficyt” ten w niektórych sytuacjach wynika być może z niemożliwości godzenia reguł i norm z potrzebami wychowanka w wieku rozwojowym i rodzącej się w nim autonomii.

Absolutyzowanie subiektywizmu i promowanie irracjonalizmu w myśleniu o człowieku, sprawia, że coraz trudniej jest podejmować z wychowankiem logiczną rozmowę, czy to o zasadach odpowiedzialnego postępowania, czy o kryteriach ludzkiej dojrzałości. Dominująca kultura zachęca do bezmyślności, blokuje refleksję, wprowadza egzystencjalny chaos, podpowiada sposoby uciekania od prawdy.

ŹRÓDŁA KRYZYSU POSTAW I KOMPETENCJI WYCHOWAWCÓW

Kolejnym etapem refleksji nad kryzysem autorytetu jest zwrócenie uwagi na elementy, które przyczyniają się do tego, co wcześniej określono jako dyskomfort wychowawczy dorosłych. Z pewnością można – i należy – dziś mówić o kryzysie osoby dorosłej; o kryzysie jej postaw i kompetencji (Chwedorowicz, 2012, ss. 54-58), gdyż odpowiedzialni za wychowanie wydają się jakby utracili umiejętność życia wartościami, które chcieliby zaszczerpić w wychowanku.

Z pewnością źródeł tego stanu rzeczy można się doszukiwać w zagubieniu i marginalizowaniu tych, których zadaniem jest prowadzenie wychowanków w ich rozwoju. W świecie, w którym przeważają schematy zachowań proponowane przez media, dla wielu wychowywanie jest równoznaczne z dopasowywaniem własnych postaw do tych, które proponuje dominująca kultura; kultura lansująca model rodzica jako przyjaciela, a nauczyciela jako współnika ucznia. Promowany jest obraz wychowanków niezwiązanych z tradycją, obojętnych i pozbawionych wrażliwości wobec pokolenia dorosłych, których postrzegają jako osadzonych w przeszłości, niezdolnych do dynamicznego życia teraźniejszością, zamkniętych na przyszłość (Amadini, 2006, ss. 148-156).

W ten sposób buduje się klimat odrębności międzypokoleniowej (Alberich, 1983; Łobocki, 2009). W takim układzie niejako promowanym pokoleniem stają się młodzi; osoba dorosła jest natomiast marginalizowana.

Również źle pojmowane partnerstwo w procesie wychowawczym między wychowankami a dorosłymi nie sprzyja podejmowaniu dialogu, transmisji wartości. Widoczny kryzys przejawiający się m.in. w niechęci lub trudnościach przekazywania kultury, doświadczeń i rosnącym dystansie między pokoleniami, pogłębia wzajemną obojętność (a z czasem nawet wrogość), co z kolei rzutuje na edukację moralną dzieci w wieku rozwojowym, ponieważ ze strony tych ostatnich brakuje dyspozycji do refleksji nad tym, co istotne i ważne według wychowawcy (Bellingreri 2005, ss. 346-347).

Kryzys autorytetu przyczynia się jednocześnie do biernego, a nawet intencjonalnego odrzucania tradycji i zaprzeczania przeszłości, co powoduje utratę tożsamości kulturowej i jednostkowej oraz cywilizacyjnych korzeni łączących z przeszłością. Nic więc dziwnego, że tak ogołocony młody człowiek nie rozumie teraźniejszości i trudno mu planować przyszłość. Brak autorytetu u tych, na których spoczywa odpowiedzialność wychowawcza,

sprawia, że lukę tę wypełniają media, które często w sposób perwersyjny promują pustkę świata medialnych „celebrytów” (Witkowski, 2011, s. 668) i różnego rodzaju pseudoautorytetów. Czasami lukę po autorytecie osoby dorosłej wypełnia grupa rówieśnicza i proponowane przez nią wartości.

Łatwo zauważyć, że zmiana relacji między pokoleniami ma bezpośredni związek z kryzysem reguł w wychowaniu. Wśród dorosłych panuje przekonanie, że miłości do wychowanków nie da się łączyć z proponowanymi im zasadami postępowania. Propozycje zasad, wartości i reguł postępowania wysuwane przez dorosłych nierzadko budzą sprzeciw wychowanków głównie ze względu na stawiane im ograniczenia i – jak twierdzą – zbyt głębokie ingerencje w ich życie. Dla młodego człowieka bardzo często „posłuszeństwo”, łączące się z poszanowaniem i wypełnianiem poleceń czy wskazówek osób dorosłych, (Nowak, 1999, s. 454.) nie jest już cnotą, a dorosłym brakuje wystarczająco silnych argumentów, które usprawiedliwiłyby wymóg posłuszeństwa. (Roveda 1985, ss. 129-137). To rezultat silnie już zarysowanego kryzysu relacji asymetrycznych.

Założenie istnienia w procesie wychowawczym absolutnej równości między wychowawcą a wychowankiem wskazuje na nierozróżnianie przez dorosłych równości stanu z równością ontologiczną, egzystencjalną jednych i drugich. Permisywistyczne tendencje pójścia w tym kierunku nie dają dobrych rezultatów; przypisuje się wychowankowi kompetencje i przywileje, które podnoszą go do poziomu ludzi dorosłych niezależnie od stopnia osiągniętej dojrzałości oraz obiektywnej świadomości, a przecież wiadomo, że wychowanek, by móc wzrastać, potrzebuje ograniczeń (Caroni, Iori, 1989).

Powyższa analiza pozwala stwierdzić, że zarówno autorytatywny, jak i partnerski sposób komunikowania dorosłych z podopiecznymi skutkuje tylko w odniesieniu do kształtowania ich postępowania, nie ma zaś znaczenia dla przyszłej osobowości wychowanka. Stosowane modele relatywizujące, sankcjonujące bądź usprawiedliwiające działania dziecka, pomijają łączenie niedojrzałych zachowań ze znaczeniem, jakie one mają w procesie przejmowania kontroli nad samym sobą. W pewnym sensie wychowawca swym postępowaniem realizuje wówczas zasadę subiektywnego działania wychowanka, zaniedbuje natomiast zasadę działania zobjektywizowanego, tj. lokującego działanie w jego „inteligentną wolę” w nieustannym procesie stawania się człowiekiem (Rosmini, 1981, ss. 460-465).

PROPOZYCJE PRZEZWYCIĘŻENIA KRYZYSU

Niepokojąca rzeczywistość dowodzi konieczności rozwijania refleksji nad autorytetem w kontekście relacji wychowawczych, uwzględniającej dorobek minionych pokoleń. W związku z tym należy zwrócić uwagę na trzy założenia:

- 1) Nie ma wychowania bez autorytetu – autorytet buduje się jako specyficzny sposób komunikacji, Tak więc należy zdobywać kompetencje z zakresu komunikacji wychowawczej, która stanowi fundament, umożliwiający nawiązywanie pozytywnych relacji, a te z kolei wspierają rozwój autonomii jednostki (Pati, 1984, ss. 153-157). Ta zaś, powstaje dzięki umiejętności udzielania pomocy wychowankowi przez osobę dorosłą w zrozumieniu, odkrywaniu i respektowaniu podstawowych wartości w różnych sferach ludzkiego życia i działania (Dziewiecki, 2012, s. 148). Wychowanie, a szerzej jeszcze edukacja – należy to często podkreślać – jest relacją hierarchiczną, dyrektywną, normatywną, poza jakąkolwiek tendencją do „spłaszczania” relacji interpersonalnych i komunikacyjnych. Wprowadza młode pokolenia w świat, otwierając kolejne możliwości stopniowego poznawania i kreatywnego działania we współczesnym świecie. Jednocześnie zanika jednokierunkowość przekazu informacji, bierność interlokutora, bezkrytyczna akceptacja wcześniejszych ograniczeń. Paradoks staje się cechą charakterystyczną autorytetu, ponieważ poprzez pierwotny związek podporządkowania, zależności i posłuszeństwa, pozwala wspinać się na wyższe poziomy wolności osobistej.
- 2) Autorytet wychowawczy jest rzeczywistością dynamiczną. Nigdy nie jest jednokierunkowy, linearny. Podlega ciągłym modyfikacjom w skutek autokorygowania się wychowawcy pod wpływem reakcji wychowanka na wcześniej przekazane przez dorosłego działania wychowawcze. Autorytetu nie zdobywa się raz na zawsze. Korzystanie z autorytetu w wychowaniu zależy bezpośrednio od wzajemnego uszanowania wychowawcy i wychowanka, tj. od traktowania siebie jako podmiotów, które pomimo różnej odpowiedzialności wobec siebie, są powołane do wspólnego wzrastania i wzbogacania się w tym specyficznym spotkaniu/konfrontacji dwóch osób (Malavasi, 1998).

Tak pojmowany autorytet nie bazuje na relacji dominacja-podległość, lecz na wzajemnym uznaniu racji, aspiracji, wzajemnych oczekiwań, które właśnie ze względu na swoją odmienność odwołują się do umiejętności kierowania i mediacji przez osobę dorosłą.

- 3) Autorytet w wychowaniu jest narzędziem sprzyjającym wyzwaniu samego siebie. Służy ciągłemu wzrastaniu wolności osobistej, która charakteryzuje się umiejętnością dokonywania subiektywnego wyboru wobec różnorodnych możliwości pozyskania nowych doświadczeń. Przyczynia się do uzyskania niezależności; w perspektywie czasowej umożliwia wychowankowi nabycie umiejętności roztrzonego kierowania własnym rozwojem. Służy zatem osiągnięciu wolności osobistej. Wyraża się w umiejętności dokonywania wyboru spośród różnorodnych propozycji oraz samodzielnym demaskowaniem i przezwyciężaniem zagrożeń (Chionna, 2001, ss. 99-104). Dla osoby dorosłej – wychowawcy – posługiwanie się autorytetem w sytuacjach konfliktu ról nie jest jednoznaczne z posiadaniem zawsze racji. Nie chodzi również o to, aby za wychowanka decydować, podporządkować lub zmuszać go do posłuszeństwa. Autorytet realizuje się natomiast poprzez współuczestniczenie – nawet jeśli trudne i wiążące się z wewnętrznym dyskomfortem wychowanka – w podporządkowywaniu zasadom i regułom, przyczyniając się w ten sposób do osiągnięcia przez młodego człowieka własnej tożsamości. Permisywizm i autorytaryzm natomiast, przyczyniają się do kształtowania osobowości niedojrzałych, nazbyt surowych, albo słabych, charakterologicznie labilnych, skłonnych do konformizmu z powodu braku interioryzacji hierarchii wartości i wartości w ogóle.

PODSUMOWANIE

Wychowanie nie jest procesem samoistnym. Wymaga wsparcia i pomocy z „zewnątrz”. Istotną rolę odgrywają autorytety. W obecnych czasach, niestety, często dąży się do umniejszania lub wręcz pomijania ich roli. Zdarza się też, że potrzebę obecności kogoś/czegoś znaczącego negują się lub wykorzystuje do innych, dalekich od wychowawczych, celów. W przypadku promowania postaw i wartości zyskujących negatywną ocenę etyczną, mówimy o antyautorytetach. Dochodzi do zakłócenia, a nawet załamania przekazu wartości. Zatraca się wówczas poczucie ciągłości, bezpieczeństwa, porządku; pojawia się niepokój i dezorientacja, a z czasem nawet bunt i odrzucenie wszelkich norm (Błędowska, 1996).

Prawdziwy autorytet nie jest statyczny; jego rola i znaczenie zmienia się w czasie. Jest więc dynamiczny; dopasowuje się do sytuacji i wymagań w stopniowym doskonaleniu się młodego człowieka w procesie dojrzewania. Tak więc rola autorytetu zmienia się odwrotnie proporcjonalnie

do stopnia psychospołecznego i osobowościowego rozwoju wychowanka. Odzyskiwanie utraconego autorytetu musi dokonywać się więc poprzez wracanie do dawnego znaczenia dorosłości nacechowanej przede wszystkim odpowiedzialnością wychowawczą. Jest to jedyny sposób, aby wraz z młodym człowiekiem rozpocząć wspólną drogę ku nieznannej przyszłości, która właśnie dlatego, że jest nieznaną, musi być tworzona w oparciu o wartości reprezentowane przez autorytety. Bez akceptacji autorytetu nie tylko wychowanie jest niemożliwe, ale nawet jakiegokolwiek życie wspólnotowe czy społeczne (Nowak, 1999, s. 557).

REFERENCES

- Albanese O., Belloro A., Re S. (1996) Il dogmatismo educativo dell'adulto nella elazione con il preadolescente:possibilita' di un intervento educativo, *Orientamenti Pedagogici* 5, s.1103-1115.
- Alberich E. (1983), *Educazione morale oggi*, Las, Roma.
- Amadini M. (2006) *Memoria ed educazione. Le tracce del passato nel divenire dell'uomo*, La Scuola, Brescia.
- Błądowska M. (1996), *Autorytet – surowość w granicach taktu*, *Edukacja i dialog*, 7/80, s. 3-5.
- Bellingreri A. (2005), *Per una pedagogia dell'empatia*, Vita e Pensiero, Milano.
- Biernat T. (2012), *Kryzys autorytetu rodziny*, w: A. Olubiński, *Autorytet, czy potrzebny w procesie edukacji?*, Akapit, Toruń.
- Caroni V., V. Iori (1989), *Asimmetria del rapporto educativo*, Armando, Roma.
- Cencini A. (1997), *Crisi, Dizionario di Scenze dell'Educazione*, ELLe Di Ci, LAS, SIE.
- CESPEF, (2008) *Educare i bambini all'autonomia*, La Scuola, Brescia.
- Chionna A. (2001), *Pedagogia della responsabilita. Educazione e contesti sociali*, La Scuola, Brescia.
- Chwedorowicz J. (2012), *Kompetencje lokalnego lidera kultury*, *Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów*, Łódź.
- Dziewiecki M. (2012), *Komunikacja wychowawcza*, Salwador, Kielce.
- Galli N. (1991), *Educazione familiare e societa complessa*, Vita e Pensiero.
- Keler-Turska M. (2012), *Autorytet nauczyciela*, *Wychowawca*, 10, s. 8.

- Kiereś B. (2012), Przyczyny i konsekwencje kryzysu w wychowaniu, *Cywilizacja* 42, s. 65-70.
- Kiereś B. (2009), O personalizm w pedagogice. *Studia i szkice z teorii wychowania*, Lublin.
- Kiereś H. (2005), Kryzys, A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 6, Lublin.
- Lombardo Pijola M. (2007), *Ho 12 anni, Faccio la cubista, mi chiamo principessa. Storie di bulli, lolite e altri bimbi*, Bompiani, Milano.
- Łobocki M. (2009), *wychowanie moralne w zarysie*, Kraków.
- Łuczyński A. (2012), Autorytet i odpowiedzialność w wychowaniu, w: D. Bis, E. Smółki (red.), *Wychowanie wobec współczesnych przemian społeczno-kulturowych*, Kul, Lublin.
- Malavasi P. (1998), *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con Paul Ricoeur*, La Scuola, Brescia.
- Nowak M. (1999), *Podstawy pedagogiki otwartej*, Kul, Lublin.
- Nowotka M. (2012), *Paradoksy wychowania*, *Wychowawca* 10, s. 20-21.
- Pati P. (1984), *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola Brescia.
- Rosmini A. (1981), *Antropologia in servizio della scienza morale*, Città Nuova, Roma.
- Roveda P. (1985), *Il fanciullo e l'ubbidienza*, Vita e Pensiero, Milano.
- Sidorowicz G. (1996), *Brońmy autorytetu nauczyciela*, *Edukacja i Dialog* 7, s. 6-7.
- Winn M., *Bambini senza infanzia*, Armando, Roma 1984.
- Witkowski L., *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Impuls, Kraków 2011.

**AUTHORITY – ITS CONSTRUCTION AND EVALUATION
BY SECONDARY SCHOOLS STUDENTS**

**AUTORYTET – JEGO BUDOWANIE I OCENA W OPINII
UCZNIÓW SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH**

Dr Barbara Antczak

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej

im. Alcide De Gasperi w Józefowie

from28@wp.pl

ABSTRACTS

The concept of authority can be defined very broadly, depending on the discipline, but there is no doubt that this is a kind of pattern recognition and respect.

The word authority comes from Latin - auctoritas and means seriousness, importance. According to the Dictionary of the Polish Language it is respect towards the person in a given group. Another interpretation of authority - in interpersonal relations: a person with leadership qualities, with high intelligence and charisma; people commonly respected because of achievements in a particular area, usually performing important functions.

Authority in psychology is associated with a respected person. It is often observed that people with common indisputable authority in their environment are assisted by certain insignia - marketing tools (often subconsciously) that are associated with authority. People who act and look in a certain way, are treated as authorities and others are not.

Pojęcie autorytetu może być bardzo szeroko rozumiane w zależności od dyscypliny naukowej, ale nie ulega wątpliwości, że jest to swoistego rodzaju wzór, uznanie, szacunek.

Autorytet jest odbiciem norm i wartości uznanych przez społeczeństwo.

Autorytet w psychologii kojarzy się z osobą poważaną, darzoną szacunkiem, której jesteśmy skłonni ulegać, podporządkowywać się i wykonywać jej polecenia. Często obserwuje się, że osoby mające powszechnie niezaprzeczalny autorytet w swoim otoczeniu wspomagają się pewnymi

insygniami, czy też inaczej narzędziami marketingowymi (często podświadomie), które związane są z autorytetem.

W edukacji przyjęło się rozumieć autorytet jako wzór, zespół wyjątkowych przymiotów i kompetencji wychowawców, które zwiększają ich możliwości oddziaływania na wychowanków, przekazywania im wiedzy, wartości, postaw i określonych umiejętności. W artykule przedstawione są wyniki badań przeprowadzone wśród młodzieży dwóch warszawskich szkół ponadgimnazjalnych dotyczące budowania i oceny autorytetu oraz próby określenia, kto tak naprawdę go ma. Zastosowano ankietę jako technikę badawczą.

KEY WORDS:

authority, respect, confidence, honesty, teacher

autorytet, szacunek, zaufanie, szczerłość, nauczyciel

WPROWADZENIE

Pojęcie autorytetu może być bardzo szeroko rozumiane w zależności od dyscypliny naukowej, ale nie ulega wątpliwości, że jest to swoistego rodzaju wzór, uznanie, szacunek.

Słowo autorytet pochodzi z języka łacińskiego – auctoritas i oznacza powagę, znaczenie, uznanie. Według Słownika Języka Polskiego (2006, s. 102) to uznanie, jakim obdarzona jest osoba w danej grupie. Inna interpretacja autorytetu określa w ten sposób osobę o cechach przywódczych, wysokiej inteligencji lub charyzmy; są to ludzie cieszący się powszechnym szacunkiem z powodu osiągnięć w określonej dziedzinie, zwykle pełniący odpowiedzialne funkcje. Autorytet jest odbiciem norm i wartości uznanych przez społeczeństwo.

Autorytet w psychologii kojarzy się z osobą poważaną, obdarzoną szacunkiem, której jesteśmy skłonni ulegać, podporządkowywać się i wykonywać jej polecenia. Często obserwuje się, że osoby mające powszechnie niezaprzeczalny autorytet w swoim otoczeniu wspomagają się pewnymi insygniami, czy też inaczej narzędziami marketingowymi (często podświadomie), które związane są z autorytetem. Ludzie, którzy zachowują się i wyglądają w określony sposób, postrzegani są jako autorytety, a inni nie. Tymi symbolami wywołującymi takie uczucia, nawet jeśli na to nie zasługują, to:

- ubiór (mundur, sutanna, garnitur trzyczęściowy, klasyczna garsonka, togi);
- tytuły i stopnie naukowe;
- cechy fizyczne człowieka.

Autorytet może oddziaływać wyzwalająco lub ujarzmiająco. Ten pierwszy inspiruje i konstruktywnie wpływa na postępowanie osób, mobilizując do podejmowania inicjatyw, samodzielnych działań, pobudzając ich zapał, intelekt i wyobraźnię. Współpraca z tak rozumianym autorytetem jest całkowicie dobrowolna, nie wynika z obowiązku czy z powinności. Przykładem takiej współpracy jest współpraca pomiędzy liderami i wolontariuszami w wielu organizacjach NGO. Dzięki temu wolontariusz odkrywa swoje talenty i możliwości i jednocześnie wykonuje społecznie użyteczną pracę (Chwedorowicz, 2012). Łatwo uświadomić sobie, jak wiele naszych przekonań, decyzji i działań ma u podstaw zaufanie do kompetencji i dobrej woli ludzi, którzy udzielają nam – osobiście lub w innej formie – rozmaitych informacji (Chwedorowicz, 2011).

Autorytet ujarzmiający pochodzi nie tyle z osobistych walorów czy zasług, co z wygórowanych ambicji i żądz władzy, dąży do podporządkowania sobie innych, stosując cały wachlarz aparatu przymusu, zakazów bądź nakazów, wrogość wobec indywidualizmu oraz wymuszanie uległości.

W edukacji przyjęło się rozumieć autorytet jako wzór, zespół wyjątkowych przymiotów i kompetencji wychowawców, zwiększający ich możliwości oddziaływania na wychowanków, przekazywania im wiedzy, wartości, postaw i określonych umiejętności. Aby wszechstronnie i swobodnie się rozwijać, niezbędna jest wolność, której w naszej dalszej i bliższej historii brakowało. Autorytet pedagogiczny jest koniecznym warunkiem właściwego przebiegu procesu kształcenia (szerzej B. Antczak, 2011, s. 109-119). Prawdziwy wychowawca potrafi stworzyć sprzyjającą atmosferę na lekcji, wzbogacić naukę przekazami osobistej wiedzy, wykorzystywać różne formy ekspresji, rozwijać samodzielność uczniów, nawiązywać rzeczywisty kontakt z wychowankami. Realizując swój program, nie staje w opozycji do ucznia, jest członkiem społeczności, inicjuje rozwój partnerstwa, poczucie zbieżności interesów, wychowanków obdarza zaufaniem i wiarą w ich dobrą wolę.. Można wyróżnić następujące jego rodzaje:

- oparty na doświadczeniu życiowym nauczyciela, wynikający z jego wykształcenia, mądrości, wiedzy;
- odnoszący się do pozycji społecznej wychowawcy, wynikający z uzna-

nia dla jego funkcji lub stanowiska;

- oparty na zaufaniu, kontraktach, które są zawierane z wychowankiem w codziennym funkcjonowaniu;
- wpływające z władzy;
- emocjonalny, wynikający z szacunku lub obawy/lęku wobec nauczyciela.

Autorytetowi nauczyciela szczególnie łatwo ulegają dzieci. W starszych klasach obserwuje się wzrost krytycyzmu i osłabienia roli autorytetu nauczyciela, a nawet jego całkowity zanik (B. Antczak, 2012, s. 34-45). Wymownym przykładem jest ruch kontestacji i buntu, który ze szczególną siłą wybuchł w 1968 roku w krajach zachodniej Europy i w Ameryce (Okoń, 2004, s. 37-38). Działania osoby wiodącej są splecione z życiem i tak jak wychowanie podlegają historycznym zmianom, są uwarunkowane intencjami i określoną interpretacją. Wykorzystując autorytet dla dobra wychowywanej osoby, należy działania oprzeć nie tylko na uznanych powszechnie wartościach i normach, lecz także na postrzeganiu dobra drugiej osoby.

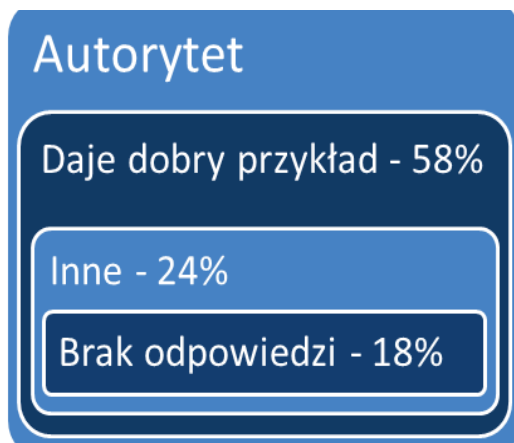
ANALIZA BADAŃ

Badanie dotyczące budowania i oceny autorytetu w opinii uczniów szkół ponadgimnazjalnych przeprowadzono techniką ankietową na przełomie marca i kwietnia 2013 roku w dwóch szkołach w Warszawie: CXXV Liceum Ogólnokształcącego im. Waldemara Milewicza (52%) i Technikum nr 3 im. Ludwika Krzywickiego (48%). Wśród ankietowanych 59,5% stanowiły dziewczęta, a 40,5% chłopcy. Badanie celowo przeprowadzono w klasach na różnym poziomie kształcenia: 66% ankietowanych uczniów uczęszczało do klasy trzeciej zarówno liceum, jak i technikum, 22% do czwartej technikum – zawód technik obsługi turystycznej, a 12% do drugiej liceum i technikum, w którym młodzież kształci się we wspomnianym zawodzie oraz technika ekonomisty. Uczniowie bardzo chętnie uczestniczyli w badaniu, choć kilka ankiet - co zostało zidentyfikowane – było wypełnione żartobliwie a nawet w prowokującej, niegrzecznej formie. W taki sposób udzielone odpowiedzi zostały oczywiście uwzględnione w analizie i znalazły się w pozycji „inne”.

Pierwsze trzy pytania miały na celu ustalenie płci oraz klasy, do której uczęszcza osoba ankietowana. Pozostałe pytania dotyczyły opinii uczniów na temat budowania i oceny autorytetu oraz ustalenie definicji słowa autorytet.

Zdecydowana większość, bo aż 58% odpowiedziała, że jest to osoba, która ma dawać dobry przykład. Niestety, wiele osób nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie. Dokładną analizę przedstawia poniższy wykres.

Wykres 1. Definicja autorytetu

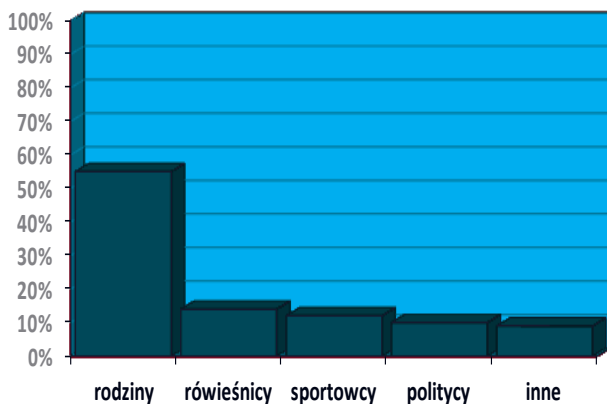


Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Odpowiedzi na kolejne pytanie pomogły ustalić, które z wymienionych osób, grup, postaci mają największy wpływ na życie ankietowanych uczniów. Podano wiele wariantów odpowiedzi. Można było wybrać maksymalnie 3.

Okazuje się, że największy wpływ na życie ankietowanych uczniów mają członkowie rodziny. Autorytet osoby znaczącej reprezentuje uznany porządek i normy społeczne. Istniejący związek między rodzicami a dziećmi jest niepodważalny. W znacznie mniejszym stopniu oddziałują rówieśnicy i sportowcy, a najmniejszy wpływ mają politycy. W okresie dojrzewania młodzi ludzie interesują się różnymi problemami socjokulturowymi. Obok dotychczasowych związków, budują oni nowe stosunki wyznaczone przez nich samych. Partnerzy są nie zawsze rzeczywistymi osobami – mogą to być ideały, postacie z historii, literatury, polityki, mediów. Wniosek z tego badania wydaje się pozytywny społecznie – rodzina to wartość, która mimo wpływu znajomych/rówieśników jest bardzo ważna.

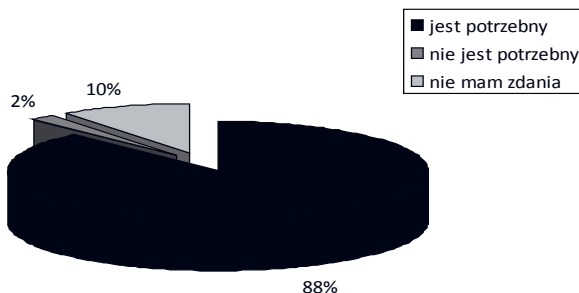
Wykres 2. Osoby mające wpływ na życie uczniów



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Kolejne pytanie miało ustalić, czy współczesna młodzież potrzebuje autorytetu/autorytetów. Okazało się, że aż 88% ankietowanych twierdzi, że tak, nawet we współczesnym świecie, jedynie 2% uważa, że nie, a 10% nie wyraziło swojego zdania. Każdemu pokoleniu potrzebne są autorytety, które byłyby wzorami do naśladowania. Wyraźnie widać – badaniach potwierdza – że ludzie młodzi poszukują autorytetu. Wydaje się, że jest to zjawisko bardzo pozytywne.

Wykres 3. Potrzeby posiadania autorytetów

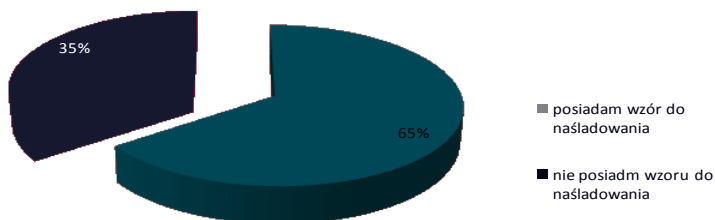


Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Następnie skierowano do uczniów pytanie, czy mają w swoim życiu osobę wartą naśladowania. Po zliczeniu odpowiedzi okazało się, że 65%

ma swój wzór, który chcieliby naśladować, w tym 20% ma ich nawet kilka. 35% nie znalazło jeszcze takiej osoby.

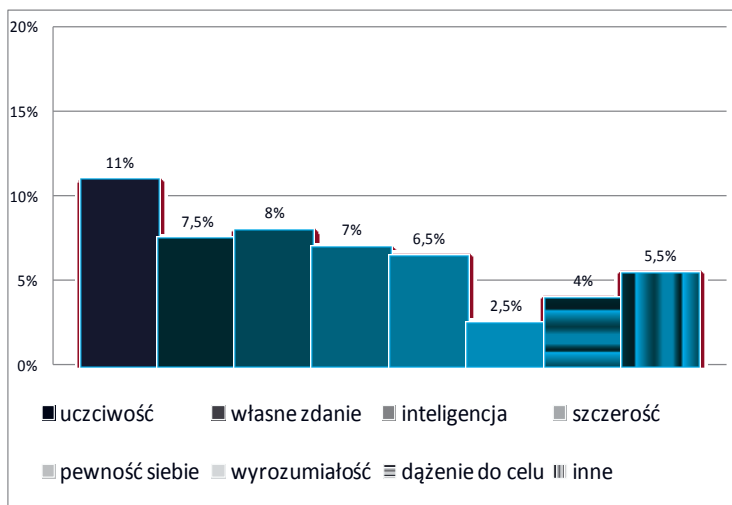
Wykres 4. Wzory do naśladowania



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

W kolejnym pytaniu respondenci zostali zapytani o to, co najbardziej cenią u osób, które (jak sami stwierdzili) dają dobry przykład. Jak wynika z poniższego wykresu zdania były podzielone. Da się jednak zauważyć, że najbardziej pożądaną cechą autorytetu jest uczciwość. Rzeczywiście, dla zdecydowanej większości uczniów (co wynika też z innych badań; szerzej B. Antczak, 2012, s. 152-160) poczucie bezpieczeństwa jest potrzebą podstawową i tego przede wszystkim oczekują młodzi ludzie.

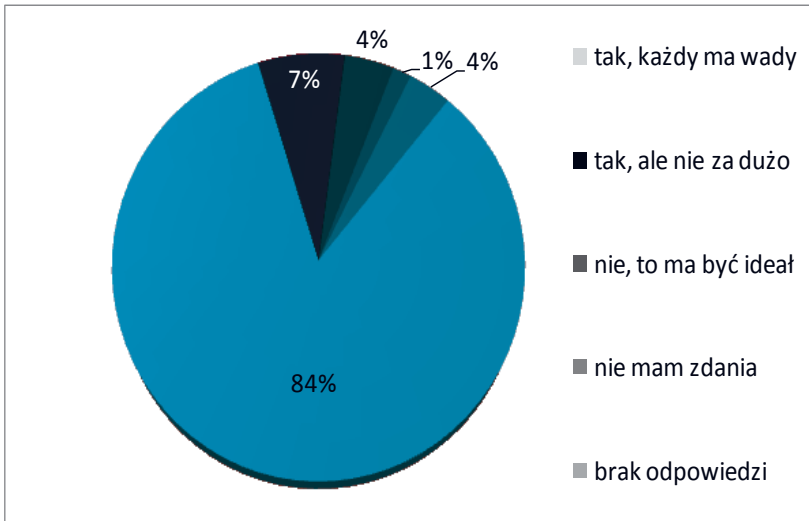
Wykres 5. Wartości cenione u autoritetów



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Analizując odpowiedzi na kolejne pytanie, można dostrzec, że są w szkołach młode osoby, które autoritet utożsamiają z ideałem bez wad. Takie osoby stanowią jednak jedynie 4% uczniów biorących udział w badaniu. Zdecydowana większość – aż 84% – uważa, że autoritet może mieć wady, bo przecież każdy je ma. Nasuwający się wniosek skłania do optymistycznej konstatacji że młodzież jest bardziej realistyczna, niż wynikałoby z obiegowych opinii.

Wykres 6. Posiadanie wad przez autorytet

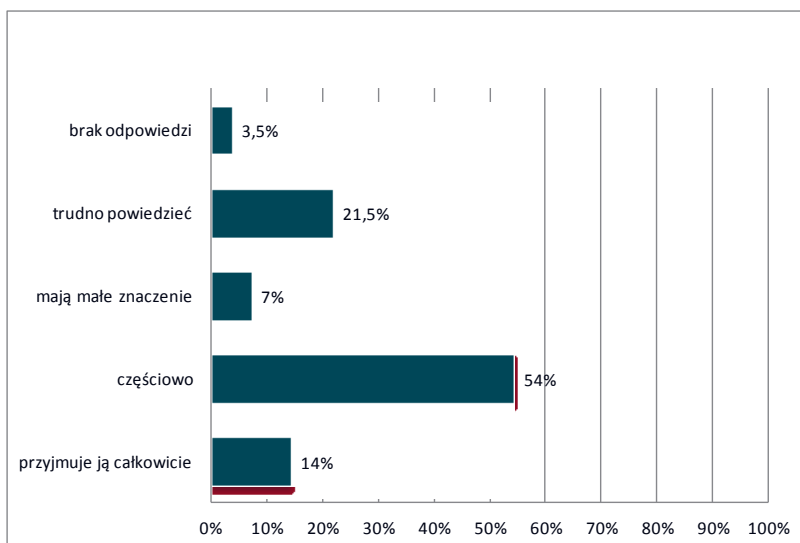


Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

W dalszej kolejności spytano młodzież o różnicę między idolem a autorytetem. Ankieterzy odpowiedzieli, że najważniejszą różnicą między idolem, a autorytetem jest to, iż idol to osoba, w którą jesteśmy zafascynowani, a z autorytetu bierzemy przykład i na nim się wzorujemy, do niego chcemy być podobni.

Ciekawą kwestią jest zbadanie zgodności osobistych poglądów młodzieży z poglądami swoich autorytetów i związku z tym zapytano ich, w jakim stopniu zazwyczaj się one pokrywają. 54% podziela je częściowo, 21,5% trudno to stwierdzić, a tylko 14% przyjmuje je całkowicie. W tej części badania widać duży krytycyzm młodego pokolenia.

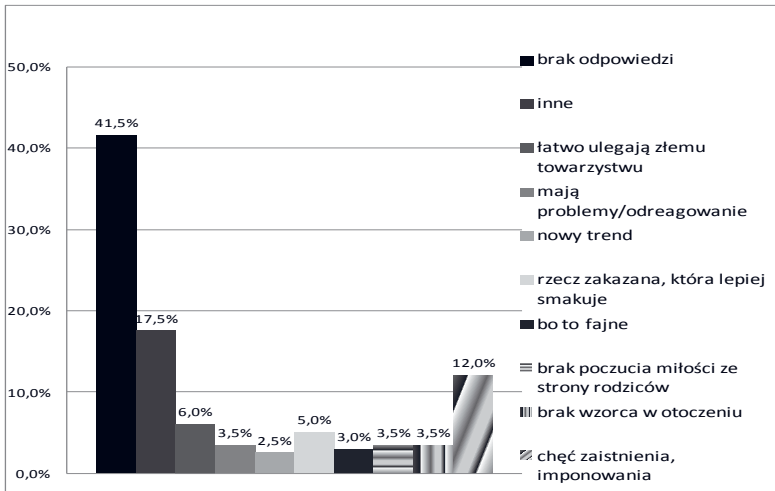
Wykres 7. Zgodność własnych poglądów z autorytetem



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

W kolejnym pytaniu ankietowani zostali zapytani o powód, dla którego autorytetem młodych ludzi są osoby często postrzegane negatywnie (Jastrzębski, Kozera, 2011, s. 129-132). Jak wynika z udzielonych odpowiedzi, najczęstszym powodem jest nowy trend, moda, imponowanie w ten sposób otoczeniu rówieśniczemu. Taka buntownicza postawa życiowa jest częsta w okresie dojrzewania, a ocena i postrzeganie rówieśników stają się najważniejszym wykładnikiem tego rodzaju popularności.

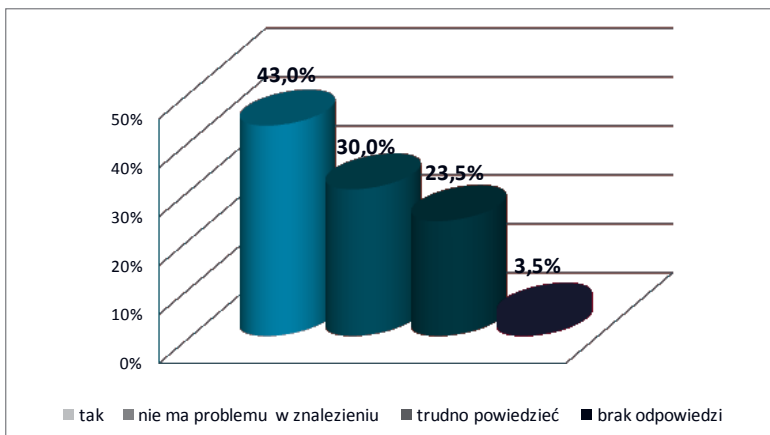
Wykres 8. Negatywne autorytety – przyczyny



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Analiza odpowiedzi dotyczących wzorców do naśladowania w naszym społeczeństwie nie przynosi budujących wyników, ponieważ prawie połowa uczniów twierdzi, że w dzisiejszych czasach nie ma osób, które można uznać za autorytet, choć jednocześnie 30% nie ma problemu w jego znalezieniu.

Wykres 9. Autorytety we współczesnych czasach



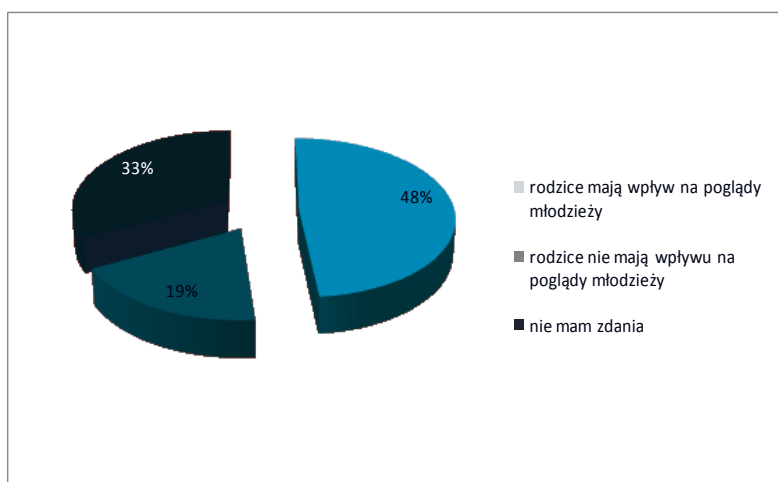
Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Kolejne pytanie brzmiało: „Czy możliwe jest wzorowanie się na kimś, kogo nie znasz osobiście?”. 31% ankietowanych uważa, że jest to możliwe, choć niełatwe. Dla 22,5% nie ma to znaczenia, a dla 26% jest to niemożliwe, gdyż nie wiedzą, jaka dana osoba jest na co dzień. 17% nie ma zdania, 3,5% nie odpowiedziało na to pytanie.

Odpowiedzi na następne pytanie pozwoliły ustalić, czy rodzice mają duży wpływ na poglądy prezentowane przez młodzież. 48% ankietowanych odpowiada, że rodzice mają wpływ na ich poglądy, 19% uważa, że nie, a 33% nie udzieliło odpowiedzi.

W ostatnich dwóch pytaniach zapytano, czy ankietowani uczniowie chcieliby w przyszłości, aby ich dziecko ich naśladowało i czy warto naśladować rodziców? 36% uważa, że warto, a 41% chciałoby, aby ich dziecko ich naśladowało.

Wykres 10. Wpływ rodziców na poglądy młodzieży



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

PODSUMOWANIE

Reasumując, badanie przeprowadzone wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych, dotyczące budowania i oceny autorytetu wykazało, że autorytetem jest osoba, która daje dobry przykład, a młodzież znajduje ją przede wszystkim w najbliższym otoczeniu, w kręgu rodzinnym. Ludzie młodzi potrzebują autorytetu i poszukują go. Najbardziej pożądaną cechą

u osoby cieszącej się autorytetem jest uczciwość. Tylko nieliczni uczniowie oczekują ideału – młodzież jest dość realistyczna, aż 84% uważa, że autorytet może mieć wady.

Kolejnym interesującym zjawiskiem u młodych ludzi jest wzorowanie się na osobach postrzeganych negatywnie i jest to zdecydowanie nowe zjawisko. Dzięki temu chcą zaimponować otoczeniu, głównie rówieśnikom. W tym wieku zwrócenie na siebie uwagi, poprzez takie a nie inne zachowanie, oryginalne poglądy, czy też wygląd zewnętrzny jest celem większości nastolatków. Każde pokolenie ma swoje odmienne wzorce, którym pozostaje wierne. Często niesie to ze sobą pozytywne rezultaty, czasem niestety nie. Wzajemny szacunek, zainteresowanie i współdziałanie są jedynym rozwiązaniem konfliktu międzypokoleniowego, sposobem na porozumienie. Rodzice także muszą poznać nowe ruchy młodzieżowe, alternatywne grupy i awangardową muzykę. Takie zrozumienie nowych trendów i postępu technicznego i technologicznego pozwalają na skuteczną komunikację. Na koniec może powiedzieć, że wychowankowie są tacy, z jakimi autorytetami mieli do czynienia w okresie wychowania.

REFERENCES

- Antczak, B.(2011). Misja edukacji w dobie komercjalizacji. *Journal of Modern Science* 4/11/2011. WSGE Józefów.
- Antczak, B.(2011). Usługi edukacyjne - rynek taki sam jak inne? WSGE Józefów.
- Antczak, B.(2012). Problemy gimnazjalistów w aspekcie bezpieczeństwa społecznego. *Journal of Modern Science* 3/14/2012. WSGE Józefów.
- Antczak, B.(2012). Poczucie bezpieczeństwa w szkole. Czy jest aż tak źle? *Journal of Modern Science* 1/12/2012. WSGE Józefów.
- Chwedorowicz, J. (2011), *Rozwój kompetencji twórczych ucznia*, [w:] Jan Łaszczyk (red.), *Filozofia i pedagogika twórczości – główne problemy, zasadnicze rozstrzygnięcia*, wyd. Sowa, Warszawa.
- Chwedorowicz, J. (2012), *Kompetencje lokalnego lidera kultury*, wyd. AMŁ, Łódź.
- Jastrzębski, J., Kozera, Ł.(2011). Rodzinne uwarunkowania postaw wobec miłości i funkcjonowania w bliskich związkach u młodych dorosłych, w: (red.) Ćmiel S. *Nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży*. WSGE Józefów.

Okoń W.(2004). Nowy słownik pedagogiczny. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Słownik języka polskiego(2006). PWN Warszawa.

AUTHORITY OF A RESEARCHER - THE ROLE AND MEANING
AUTORYTET PRACOWNIKA NAUKOWEGO – ROLA I ZNACZENIE

Waldemar Grądzki

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
waldek.gw3@wp.pl

ABSTRACT

It is for many reasons extremely significant nowadays, to define the role and meaning of the authority of the researcher. The most important aspect, however, seems to be the possession of a scientific and moral authority. Presently it is not enough to meet certain criteria described in scientific literature or to have very broad technical knowledge and appropriate, significant scientific achievements, to be recognized as an actual authority by the academic community. Broad intellectual horizons and excellent knowledge of scientific rigor are insufficient. Social requirement is honesty and scientific accuracy and proper moral attitude toward students, expressed in the reliable performance of the didactical duties, as well as kind and a partnership approach to them.

The analysis of decline of researchers authorities popularity has been made through the prism of student evaluations of teaching competence of academic staff and their relationships with students. The author is giving few theses which he verifies through the available sources. He pays particular attention to the needs of students for possession of professional experience gained outside of work at the university by academic staff. While you cannot prejudge explicitly the need of development of the so-called “Pure scientific theory”, it should be remembered that science has also a practical dimension and should be based on the expertise and experience of researchers working with academic youth.

Określenie roli i znaczenia autorytetu pracownika naukowego jest w obecnych czasach niezwykle istotne z wielu powodów. Najważniejszym z nich wydaje się aspekt posiadania autorytetu naukowego i moralnego. Aby zostać uznanym przez społeczność akademicką za faktyczny autorytet, nie wystarcza już dziś spełnianie określonych w piśmiennictwie nauko-

wym kryteriów: posiadania rozległej wiedzy merytorycznej i odpowiednio znaczącego dorobku naukowego. Nie wystarczą już szerokie horyzonty umysłowe i doskonała znajomość warsztatu naukowego. Społecznym wymogiem jest uczciwość i kompetentność naukowa oraz właściwy moralnie stosunek do studentów, wyrażający się w rzetelnym wypełnianiu obowiązków dydaktycznych, życzliwym i partnerskim podejściu.

Dokonana analiza spadku popularności autorytetów pracowników naukowych została dokonana poprzez pryzmat studenckich ocen kompetencji dydaktycznych kadry naukowej i jej relacji ze studentami. Autor stawia kilka tez, które weryfikuje poprzez dostępne źródła. Zwraca szczególną uwagę na oczekiwania studentów w zakresie posiadania przez kadrę naukową wyższych uczelni doświadczenia zawodowego, zdobytego poza pracą na uczelni. Choć nie można przesądzać jednoznacznie potrzeby rozwoju tzw. „czystej teorii naukowej”, to należy pamiętać, że nauka ma wymiar także praktyczny i powinna być poparta wiedzą i doświadczeniem kadry naukowej w pracy z młodzieżą akademicką.

KEYWORDS

scientific authority, moral authority, pedagogic competence, scientific reliability, ethics of the scientist, plagiarism

autorytet naukowy, kompetencje pedagogiczne, rzetelność naukowa, etyka naukowca, plagiat, autorytet moralny.

*„Kto chce przewodzić ludziom nie powinien gnać ich przed sobą,
lecz sprawić by podążali za nim”*

Charles Louis Montesquieu

WPROWADZENIE

Dzisiejszy niezwykle zdynamizowany olbrzymim przepływem informacji świat, powoduje u bardzo wielu młodych ludzi zjawisko wewnętrznego zagubienia. Smog informacyjny, wielorodzajowość ofert reklamowych, praktycznie nieskończona ilość pomysłów na dalsze życie wcale nie wpływają pozytywnie na możliwości wyboru własnej ścieżki rozwoju młodego pokolenia Polaków. Rodzą się więc zasadnicze pytania: Czy we współczesnym świecie są jeszcze potrzebne autorytety? Czy młodzież akademicka, żyjąca już w zupełnie nowych realiach, w tym technologicznych i społecznych, potrzebuje nadal wzorów osobowych w postaci autorytetów

naukowych i moralnych?

Czym jest w rzeczywistości autorytet? Sam termin jest pochodzenia łacińskiego i powstał ze słowa „auctoritas”, które oznacza „powaga, znaczenie”, a w dzisiejszym czasach odnosi się do wielu uniwersalnych wartości. Według Słownika Języka Polskiego autorytet „to osoba ciesząca się szczególnym uznaniem, poważaniem; ogólne uznanie czyjejś powagi, wpływu, znaczenia” (2002). Już w starożytności pojęcie „pedagog” wiązało się z procesami nauczania i wychowania. Niemal od zawsze obowiązywała zasada, że prawdziwy wychowawca (nauczyciel) powinien żyć według powszechnie akceptowalnych zasad moralnych, intelektualnych i duchowych, będących swoistym wzorcem do naśladowania, które wyrażały się w maksymie Seneki: Verba docent, exempla trahunt - słowa uczą, przykłady pociągają. Ten niezmienny przez wieki model prawdziwego autorytetu pozostał aktualny do naszych czasów.

W dość potocznym rozumieniu autorytet to termin o wielu znaczeniach, przy czym za podstawowe uznaje się poważanie wśród konkretnej grupy społecznej lub instytucji. Wyrażane jest ono z reguły poprzez reprezentowanie określonych norm i wartości, uchodzących w konkretnej społeczności za ważne i cenione. Za autorytet uważana jest również osoba, czy też organizacja, która posiada kredyt zaufania społecznego ze względu na poziom profesjonalizmu, który ją cechuje. Powszechnie i wielce poważana jest także prawdomówność i bezstronność ocen, a także doświadczenie zawodowe i bogaty dorobek naukowy.

Bogusław Śliwerski pisał na temat komercyjnego wykorzystywania uznanych autorytetów: „...różne redakcje polują na autorytety ze świata nauki, by wzmocnić siłę przekazu, wyostrzyć racje sprawców i/lub ofiar, zarysować możliwy kontekst czy uwarunkowania sytuacji, w wyniku których doszło do niepożądanego zdarzenia. Niektóre z nich mają już „swoich” komentatorów ze świata nauki czy szkolnictwa wyższego, inne wypełniają lukę specjalistami z świata praxis, powołując się za każdym razem na reprezentowane przez autorytety instytucje...” (2013).

Jak widać we współczesnym świecie autorytety są potrzebne i są wykorzystywane w różnych sytuacjach. Jak się to jednak ma do społecznego odbioru uczelnianych autorytetów?

Marian Śnieżyński przytacza szereg opinii studentów na temat pracy kadry naukowej: „Bardzo rzadko spotyka się dzisiaj nauczycieli akademickich, którzy by oddziaływali swoją osobowością na nas. Należałoby

zastanowić się, dlaczego tak się dzieje, czym spowodowane jest to zjawisko”. Kolejne opinie są jeszcze bardziej krytyczne: „W obecnych czasach, w których dominuje przekonanie o relatywizacji wszelkich wartości, trudno jest mówić o autorytecie, zwłaszcza gdy dotyczy to osoby nauczyciela. Zbyt wiele słyszy się o problemach, niedomaganiach i bolączkach polskiej szkoły” oraz „Bardzo trudno jest mówić o nauczycielu akademickim, gdyż obecnie jego kontakt ze studentami ogranicza się tylko do zajęć, stosunek między tymi osobami jest praktycznie żaden (2000).

W jego opinii młodzież akademicka nadal poszukuje autorytetów naukowych i moralnych w swoim otoczeniu. Uważa on, że: „...Autorytet, czyli uznanie i szacunek mają więc uczeni ze względu na swoje osiągnięcia i zasługi uważani za luminarzy wiedzy i mistrzów pracy naukowej. Autorytetem naukowym zostaje ten, kto legitymuje się walorami pozwalającymi widzieć w nim znawcę, sędziego, twórcę i nauczyciela wiedzy naukowej, zostaje osoba, którą świat ludzi nauki uznaje za wzór, od której trzeba się uczyć, której twórczość winna być brana pod uwagę.” (2000).

Janusz Goćkowski w swojej publikacji „Autorytety świata uczonych” stwierdzał, że autorytet spełniał zawsze, choć w rozmaity sposób, funkcję ośrodka miarodajności, który ludziom jest nieodzowny dla zaspokojenia potrzeby ładu (1984). Prawdziwe jest więc stwierdzenie, że nie może być szkoły bez nauczycieli, cechu rzemieślniczego bez mistrzów oraz nauki bez autorytetów. Jan Paweł II w swoim wystąpieniu na forum UNESCO mówił: „Młodzi ludzie potrzebują wychowawców, potrzebują przewodnika, który powinien być autorytetem. Potrzeba afirmacji na tym etapie życia nie oznacza jednak akceptacji wszystkiego. Potrzebują oni bowiem również tego, aby ich poprawiać, stawiać im granice, mówić tak lub nie. Współczesnemu wychowawcy niezbędna jest umiejętność odczytywania znaków czasu.” (Jan Paweł II, 1980).

Do podstawowych przyczyn, które legły u podstaw poddawania się studentów autorytetowi nauczyciela akademickiego, mogą należeć stosunki podległości (służbowej, środowiskowej, uznaniowej), zależące od zaistniałej sytuacji. Jak podaje J. Robertson (1998): „Stosunki między ludźmi nie są prostą konsekwencją przekonania, jak należy układać interakcje z innymi; przejawiają się i podlegają uzgodnieniom w trakcie samych działań i w związku ze sposobami działania. Korzystając z jednostronnych praw, takich jak wkraczanie w przestrzeń osobistą ucznia, korzystanie z jego rzeczy lub dotykanie go, nauczyciel przypisuje sobie określony poziom władzy i autorytetu. Nie ma gwarancji, że uczniowie przystaną na

takie traktowanie” (Robertson, 1998).

W podobnym tonie przekonują do swoich argumentów za eliminacją prostej podległości wykładowca-student, także J. Pietrzyk i A. Filipiak: „...Wychowanie oparte na władzy, zapewne nie przyniesie w perspektywie czasu pożądaných efektów, bowiem w obliczu strachu uczeń, który w hierarchii społecznej zajmuje niższą pozycję, będzie podporządkowany nakazom, a wykonywanie poleceń będzie związane ze strachem przed konsekwencjami nie wykonania, nie zaś chęcią zdobycia umiejętności przydatnej w życiu. Biorąc na drugą stronę szali nauczyciela, który jest autorytetem, zauważymy jego ogromną przewagę nad władcą. Uczniowie mający do czynienia z autorytetem, będą pracować, wkładając wszystkie swoje siły w proces doskonalenia swoich umiejętności, aby jak najbardziej zbliżyć się do mistrza...” (Pietrzyk, Filipiak, 2009).

Odmienne podejście do zagadnienia budowania autorytetu wskazuje Roman Ingarden, który podkreśla, że skuteczni są tylko ci nauczyciele, którzy w sposób rzeczywisty łączą swoje słowa z jednoznaczną postawą moralną.

M. Śnieżyński przyjął, że wyznacznikami autorytetu akademickiego są następujące cechy, czynniki i właściwości:

- rozległa wiedza i szerokie horyzonty umysłowe;
- wytyczanie nowych dróg w myśleniu i działaniu;
- odpowiednio duży dorobek naukowy;
- poważne osiągnięcia w tworzeniu wiedzy naukowej;
- umiejętność inspirowania innych do podejmowania badań naukowych;
- doskonała znajomość warsztatu naukowego;
- mistrzostwo w organizowaniu działalności naukowej;
- uczciwość i rzetelność naukowa.

Wyżej wymienione elementy rzeczywiście budują autorytet naukowca w środowisku naukowym, ale czy to rzeczywiście wystarcza, aby być uznanym autorytetem wśród studentów? Wszak wiadomo powszechnie, że świetny naukowiec wcale nie musi być dobrym dydaktykiem ani posiadać wiedzy i umiejętności – czyli kompetencji – do właściwego przekazu posiadanej wiedzy swoim studentom. Śnieżyński (2000) zwraca więc uwagę na fakt, że „...do wymienionej listy należy jeszcze dodać elementy składowe autorytetu wymieniane przez studentów: gruntowną wiedzę me-

rytoryczną, umiejętności metodyczne i właściwości osobowościowe...”

AUTORYTET OPARTY NA KOMPETENCJACH

Autorytet nauczyciela akademickiego musi opierać się na uczciwości i rzetelności naukowej, skoro jako pracownik akademicki wymaga tego od swoich studentów. Niezwykle pomocnym w tym zakresie wydaje się opracowany przez Komisję ds. Etyki w Nauce PAN i opublikowany 13 grudnia 2012 roku „Kodeks etyki pracownika naukowego”, który „...prezentuje zasady samoregulacji społeczności naukowej, która wprowadza je w przeświadczeniu, że podstawowym obowiązkiem środowiska naukowego jest przestrzeganie ustalonych przez siebie zasad i cnót pracy naukowej. Kodeks definiuje kryteria właściwej praktyki w prowadzeniu pracy badawczej oraz ustanawia procedury dla postępowań, które należy stosować w przypadku ujawnienia zagrożenia rzetelności w nauce. Kodeks ten obejmuje wszelką pracę naukową, niezależnie od miejsca jej wykonywania...”(Kodeks etyki pracownika naukowego, 2012; 4).

W kontekście zapisów ww. kodeksu nauczyciel akademicki powinien przede wszystkim unikać autoplagiatowania swoich prac, jak też prac innych pracowników nauki i swoich studentów. Unikać publikacji ich dorobku naukowego, nawet realizowanego pod jego przewodnictwem. Dobrą praktyką powinno być skontrolowanie dorobku naukowego oprogramowaniem antyplagiatowym, aby wyeliminować nawet cień podejrzeń w stosunku do dotychczasowych publikacji nauczycieli akademickich i to od samego początku ich działalności naukowej. Takie działania umożliwią transparentność rzeczywistego dorobku naukowego kadry dydaktycznej i stworzą podstawy zaufania młodego pokolenia pracowników nauki do ich dotychczasowych autorytetów. Niestety wielość informacji z kraju i zagranicy o plagiatowaniu prac, w tym obcojęzycznych, podważyło już wiele uznanych autorytetów, a wielu naukowców musiało opuścić prestiżowe stanowiska. Do tych niechlubnych, miejmy nadzieję, wyjątków należy zaliczyć następujące fakty:

- Uniwersytet w Budapeszcie odebrał prezydentowi Węgier Palowi Schmittowi stopień doktorski. Senat uczelni uznał, że węgierski polityk popełnił plagiat przy pisaniu pracy doktorskiej 20 lat temu (<http://www.tvn24.pl/wiadomosci-ze-swiata,2/prezydent-stracil-tytul-doktora,205298.html>);
- niemiecka minister oświaty Annette Schavan podała się do dymisji po tym, jak uniwersytet w Duesseldorfie uznał jej rozprawę dok-

torską sprzed 33 lat za plagiat i pozbawił tytułu naukowego (<http://www.rmfm24.pl/fakty/swiat/news-przyjaciolka-merkel-podala-sie-do-dymisji-oskarzono-ja-o-pla,nId,931391>);

- Lubelska prokuratura oskarżyła profesora Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego ks. Stanisława T. o plagiat. 55-letni wykładowca miał przywłaszczyć sobie autorstwo cudzych utworów w jednej z publikacji. Wcześniej został ukarany naganą przez władze swojej uczelni, (<http://www.rmfm24.pl/fakty/polska/news-oskarzony-o-plagiat-profesor-kul-stanie-przed-sadem-nie-przy,nId,938169>);
- od trzech lat na biurku Prezydenta RP leży postanowienie Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów (CKDsSiT) unieważniające przyznanie tytułu profesorskiego Maciejowi P., któremu udowodniono plagiaty w dorobku naukowym (Wroński, 2011); http://praca.gazeta-prawna.pl/artykuly/489182,profesor_straci_tytul_naukowy_za_plagiat.htm.

Marek Wroński, rzecznik rzetelności naukowej na Warszawskim Uniwersytecie Medycznym zwraca uwagę na fakt, że zgodnie z polskim prawem ukarani będą tylko ci, którzy popełnili plagiat w ciągu ostatnich pięciu lat, a sądy często umarzają sprawy tego typu. W praktyce oznacza to, że profesorowie, którzy dopuścili się plagiatu 10 – 20 lat temu, mogą spać spokojnie, bo karne ściganie plagiatu z urzędu przedawnia się właśnie po pięciu latach. Ta nierównowaga w zakresie odpowiedzialności wobec prawa młodych adeptów nauki (licencjatów, magistrantów i doktorantów) podważa zaufanie do obecnie uznawanych autorytetów naukowych.

Jak stwierdził M. Wroński „... profesor filozofii z Uniwersytetu Łódzkiego, mimo że dopuścił się plagiatu, nadal ma ten tytuł naukowy. A jego kolega doktor straci stopień naukowy, jeśli skopiuje czyjąś pracę naukową. Profesorowie są bezkarni, bo w ustawie o stopniach i tytule naukowym jest luka. Formalnie mogą stracić tytuł, ale w praktyce Prezydent Rzeczypospolitej, który go nadaje, nie ma podstawy prawnej, aby go unieważnić...” (2011).

Kolejnym elementem, który istotnie wpływa na pojęcie autorytetu naukowego, jest spełnienie kryterium posiadania rozległej wiedzy w danej dziedzinie naukowej i odpowiednio duży dorobek naukowy. To rzeczywiście budzi podziw i respekt studentów. Jak pisze M. Śnieżyński: „...Nie ma większych szans na zdobycie autorytetu nauczyciel, którego wiedza ogranicza się do treści zawartych w podręcznikach akademickich. Nie

zdobędzie autorytetu nauczyciel powielający co roku te same wiadomości, bez uwzględnienia aktualnego rozwoju nauki w swojej dyscyplinie...”. Prawdziwe jest więc stwierdzenie, że rozległa wiedza pracownika nauki wynika ze znajomości wielu pozyskanych aktualnych źródeł, a nie tylko ze znajomości jednego podręcznika lub ostatnio opracowanego skryptu dla studentów. Wiedza ta poparta powinna być także wynikami jego badań własnych, jak też badań innych autorów. M. Śnieżyński (2000) stwierdza także w swoim opracowaniu: „... Nauczyciel o gruntownej wiedzy potrafi każdy wysunięty przez studentów problem rozwiązać, udzielić wyczerpującej odpowiedzi, nie powinno go zaskoczyć żadne pytanie. Student nigdy nie traktuje poważnie wykładowcy, który zna powierzchownie wykładany przedmiot, gubiącego się w swoich wypowiedziach...”. Stąd też wynika konieczność posiadania przez pracownika naukowego doskonałej znajomości warsztatu naukowego oraz mistrzostwo w organizowaniu działalności naukowej.

AUTORYTET OPARTY NA RELACJACH ZE STUDENTAMI

Studenci niezwykle wysoko oceniają klarowny sposób przekazu posiadanej wiedzy, jej uporządkowanie i umiejętność zaciekawienia odbiorców prezentowanym zagadnieniem. Zaletą wykładowcy akademickiego jest wytyczanie nowych dróg w myśleniu i działaniu oraz niezwykła umiejętność inspirowania innych do podejmowania badań naukowych. Jak pisze M. Śnieżyński (2000): „...Ci, którzy ją posiadają, potrafią zaciekawić każdym tematem, nie boją się stawianych przez młodzież pytań, „błyszczą” znajomością przedmiotu, są konkretni i rzeczowi, łatwo i swobodnie poruszają się w swojej dziedzinie, wykazując przy tym duże zaangażowanie emocjonalne”.

Z wypowiedzi studentów, które przytacza M. Śnieżyński, warto zwrócić uwagę na następującą opinię: „Studiując przez trzy lata w Uczelni, zetknęłam się tylko z kilkoma pracownikami, którzy według mnie posiadali autorytet. Prowadzone przez nich wykłady i ćwiczenia były bardzo ciekawe. Widoczne było bardzo dobre przygotowanie merytoryczne, znajomość najnowszych osiągnięć i badań w danej dziedzinie. Wiadomości były podawane w ten sposób, że łatwo mogłam je zanotować. Wykłady posiadały logiczną budowę. Zawsze dało się zauważyć emocjonalne zaangażowanie w to, o czym był wykład. W czasie przerw lub po wykładzie chętnie z nami rozmawiali. I jeszcze jedno, osoby te były zawsze pogodne i uśmiechnięte” (2000).

Analizując tę wypowiedź, która de facto jest odzwierciedleniem wielu podobnych zasłyszanych na uczelniach opinii, warto zauważyć wielość poruszanych w niej aspektów. Przede wszystkim życzliwy stosunek pracownika naukowego do studentów, który dostosowuje poziom trudności wykładu i tempo narracji do potrzeb odbiorców. Umożliwienie wymiany poglądów i opinii w trakcie przerw oraz chęć podejmowania polemiki lub udzielania wyjaśnień bez uciekania się do wyższości poglądów „autorytetu” nad audytorium.

Odwrotnością zachowań niektórych nauczycieli akademickich jest stwierdzenie studenta przytaczane przez M. Śnieżyńskiego: „...”Można czasem spotkać pracowników naukowych, którzy czytają swoje wykłady z kartek, nie próbując nawet rozwinąć tego, co wcześniej napisali. Odczytanie wykładu kojarzy mi się prawie zawsze z niewiedzą lub lenistwem danego wykładowcy, co automatycznie wpływa na obniżenie jego autorytetu” (2000). Czy potrzeba bardziej dosadnej opinii tegoż zjawiska? Nie mniej jednak rodzi się pytanie: Kto pozwala na takie zachowanie nauczyciela akademickiego? Gdzie podział się nadzór uczelni nad jakości jej pracy? Jakie narzędzia monitoringu podobnych zachowań i zjawisk wypracowała dana uczelnia, aby eliminować tego typu praktyki obniżające poziom nauczania, a w konsekwencji spadek prestiżu uczelni w oczach studentów?

Jak pisał kiedyś Jan Kochanowski: „Ten mi najmiłszy nauczyciel bywa, który jako naucza tak sam wykonywa”. Dobry nauczyciel akademicki to też wychowawca, który wychowuje właśnie własnym przykładem. Dlatego też na autorytet nakłada się zbiór wielu elementów: głównie osobowych cech charakteru oraz umiejętności dydaktycznych, które pozwalają pobudzać w studentach chęć zdobywania wiedzy i umiejętności, a więc nabywania faktycznych kompetencji niezbędnych w przyszłej pracy zawodowej. Warto w tym miejscu przytoczyć opinię za J. Pietrzyk i A. Filipiak: „... To od sposobu nauczania zależy, czy zdobywana wiedza będzie smakować jak owocowy tort czy niesmaczne lekarstwo, po którym będziemy zdrowi, ale smak tego zdrowia będzie cały czas przypominał o chorobie pełnej bólu i cierpienia. Dlatego niewiedzę należy karmić smakołykami nauki, aby zawsze powracać wspomnieniami do smaku słodkiej wiedzy, nie gorzkiej prawdy!” (2009).

PODSUMOWANIE

Reasumując, można bezsprzecznie uznać, że studenci wysoko cenią sobie tych nauczycieli akademickich, którzy posiadają ogromną wiedzę

merytoryczną, są tzw. tytanami pracy, a swoim osobistym przykładem pociągają za sobą młodych adeptów nauki. Nie bez znaczenia jest również fakt, że faktyczne autorytety naukowe wielokrotnie mają też zainteresowania wychodzące poza granice ich specjalności naukowej, w tym często zainteresowania artystyczne lub sportowe. Stwarza to możliwość szerszego nawiązywania nieformalnych kontaktów z młodzieżą akademicką i czyni obraz autorytetu „bardziej ludzkim”, a więc bardziej otwartym na partnerskie relacje.

REFERENCES:

- Goćkowski, J (1984). Autorytety świata uczonych. Warszawa: PIW.
- Jan Paweł II (1980). W imię przyszłości kultury. Przemówienie na forum UNESCO.
- Jazukiewicz, I (1999). Autorytet nauczyciela. Kraków: Wyd. Impuls.
- Robertson, J (1998). Jak zapewnić dyscyplinę ład i uwagę w klasie. Warszawa: WSiP.
- Sobol, E (red.) (2002). Nowy słownik języka polskiego. Warszawa: PWN.
- Załącznik do uchwały Nr 10/2012 Zgromadzenia Ogólnego PAN (2012). Kodeks etyki pracownika naukowego. Warszawa: PAN
- Netografia:
- Śliwerski, B. (2013). Medialne polowanie na autorytet. Pozyskano [02.05.2013] z <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/02/medialne-polowanie-na-autorytety.htm>
- Śnieżyński, M. (2000) O autorytecie nauczyciela akademickiego. Pozyskano [02.05.2013] z <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt3/sniezynski.html>
- Pietrzyk, J. i Filipiak, A. (). Autorytet nauczyciela a wychowanie w szkole. Pozyskano [02.05.2013] z http://www.eid.edu.pl/publikacje/autorytet_nauczyciela_a_wychowanie_w_szkole,123.html
- <http://www.tvn24.pl/wiadomosci-ze-swiata,2/prezydent-stracil-tytul-doktora,205298.html>
- <http://www.rmfm24.pl/fakty/swiat/news-przyjaciolka-merkel-podala-siedo-dymisji-oskarzono-ja-o-pla,nId,931391>
- <http://www.rmfm24.pl/fakty/polska/news-oskarzony-o-plagiat-profesor-kul-stanie-przed-sadem-nie-przy,nId,938169>
- http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/489182,profesor_straci_tytul_naukowy_za_plagiat.html

MORAL LEADERSHIP FUTURE EDUCATORS AUTORYTETY PRZYSZŁYCH PEDAGOGÓW

Krzysztof Dziurzyński

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej

im. Alcide De Gasperi w Józefowie

pedagogika@wsge.edu.pl

ABSTRACT

Moral leaders have been known to the human race from the dawn of time. It was as early as ancient Greeks who in their homeric epics praised the usefulness and wisdom of those who lived through their lives and knew more than ordinary people. With time the authorities became “professionalized” while their functions became developed.

The issues of moral leadership are the ones of the man in journey, covering immeasurable distances, often regions he never visited. In case of a man the wandering like that is the man himself or his life. They play also an important role in the lives of local groups and communities.

The objective of this paper is the quest for an answer to a seemingly simple question: What in this case are the moral leadership? Are they the signposts which facilitate ramble through the individual or social life, or are they the inflexible paragons, bearers of values which let individuals and communities find themselves in the historic chaos?

Autorytety towarzyszą rodzajowi ludzkiemu od zarania dziejów. Już starożytni Grecy choćby w homeryckich eposach wychwalali przydatność i mądrość tych, którzy przeżyli życie i wiedzieli więcej niż zwykli obywatele. Z biegiem czasu autorytety nabrały „profesjonalizacji” a ich funkcje uległy rozbudowaniu.

Problematyka autorytetów to problematyka człowieka w podróży, pokonującego niezmiernie przestrzenie, często obszary, których wcześniej nie odwiedzał. Tą wędrówką w przypadku człowieka jest on sam i jego życie. Ale autorytety odgrywają także ważną rolę w życiu grup i społeczności lokalnych.

Niniejszy artykuł stawia za cel poszukiwanie odpowiedzi na z pozo-

ru proste pytanie: Czymże są w takim przypadku autorytety? Czy są to drogowskazy ułatwiające wędrówkę przez życie indywidualne i społeczne czy są to niewzruszone wzory, nosiciele wartości pozwalające się odnaleźć jednostkom i zbiorowości w chaosie dziejowym.

KEY WORDS

Live, local groups, person, development, personal development, values, knowledge

życie, grupy lokalne, jednostka, rozwój, rozwój jednostki, wartości, wiedza

WPROWADZENIE

Problematyka autorytetów to problematyka człowieka w podróży, pokonującego niezmiernie przestrzenie, często obszary, których wcześniej nie odwiedzał. Tą wędrówką w przypadku człowieka jest on sam i jego życie. Czymże są w takim przypadku autorytety? To drogowskazy ułatwiające wędrówkę. Autorytety istniały od zawsze i od zawsze mówiono o ich kryzysie.

Problematyka autorytetu ma charakter multidyscyplinarny i wieloaspektowy. Stanisław Jarmoszko wskazuje na różne aspekty i wymiary autorytetu (Jarmoszko, 2010). Pozwalają one na scharakteryzowanie różnych jego form, ale i na ukazanie jego współczesnych przejawów.

Na autorytet składa się obraz oczekiwań wobec wartości jakie personifikuje dana osoba oraz jej ocena. Zestawienie elementów oceny z zaufaniem do autorytetów pozwala odpowiedzieć na pytanie jaka jest percepcja i akceptacja autorytetów w świadomości społecznej.

Kolejnym zagadnieniem, które jest warte zasygnalizowania jest prawomocność autorytetu. Pojęcie prawomocności autorytetu odnosi się do takiej sytuacji politycznej, w której autorytet jest oceniany jako godny, sprawiedliwy, słuszny i zasługujący na uznanie. Autorytety by mogły funkcjonować w społeczeństwie, wspólnocie, społeczności czy grupie społecznej muszą być legitymizowane, co oznacza, że muszą one wytwarzać i podtrzymywać przekonania, że istniejące autorytety są dla nich i jednostek w nich funkcjonujących najlepsze.

Odtworzenie cech, jakie przypisuje się osobom będącym autorytetami stanowi wprowadzenie do tematu wartości cennych ze społecznego punktu widzenia. Autorytet jest opisywany jest tak z jednej strony powinien

wyglądać a z drugiej strony tak jaki jest w społecznym odczuciu. Pytając się o cechy autorytetu poznajemy nie tylko obraz autorytetu, cechy przypisywane osobom, które są nosicielami wartości ale także oceny jakie są im przypisywane.

Nim przedstawię odpowiedź na pytanie: „czy i w jakim stopniu osoby badane posiadają autorytety?”, przybliżę nieco znaczenie słowa „autorytet” a raczej jego znaczenia. Nie jest ono łatwe i jednoznaczne do takiego zdefiniowania, by nie wzbudzić czyjegokolwiek sprzeciwu czy riposty. Należy pamiętać, że ta wieloznaczność wyznacza szeroki obszar badań.

Wieloaspektowe znaczenie autorytetu przedstawia Władysław Kopański, który określa go jako „prestż powagę, wpływ, znaczenie i mir” Dodatkowo określa go jako: arbirer, znawca, wyrocznia, przywództwo, odpowiedzialność, alfa i omega (Kopaliński, 1988; 53).

Zgodnie z rozumieniem Kazimierza Kumanieckiego autorytet to „wzór, przykład; postawa pełna godności; stanowczość, nieustraszonosc, godność, poczucie godności; powaga, znaczenie wpływ, wpływowa osobistość, ważna osoba” (1986; 59).

Na dwojaki sens zwracają uwagę Roman Smólski, Marek Smólski i Helena Stadtmuller. W ich opinii autorytet to: „prestż osoby, grupy, lub organizacji oparty na uznanych i cenionych w środowisku lub społeczeństwie wartościach: religii, prawie, nauce. Autorytet ma osoba, która dysponuje dużą wiedzą, ale też w zależności od przyjętych społecznie wartości, dużą siłą lub bogactwem (1999).

Uniwersalny Słownik Języka Polskiego podaje następujące znaczenia słowa „autorytet”:

- w pierwszym to „ogólnie uznana czyjaś powaga, wpływ, znaczenie”
- drugie oznacza: osobę, instytucję, doktrynę, pismo itp. ciesząc się w opinii pewnych ludzi szczególnym uznaniem, poważaniem (Uniwersalny Słownik Języka Polskiego PWN, Warszawa 2003, t.1; 158).

W tym samym Słowniku nieco wcześniej znajduje się definicja słowa „autorytatywny” czyli zasługujący na zaufanie, pewny, miarodajny, wiarygodny. Drugie znaczenie tego słowa opisuje osobę „pewną siebie, nieznoszącą sprzeciwu, despotyczną, władczą” (Uniwersalny Słownik Języka Polskiego PWN, Warszawa 2003, t.1; 158). Ta bliskość znaczeniowa autorytetu i autorytatywności pokazuje jak łatwo i blisko ma autorytet by przejść na stronę „ciemności” życia publicznego. Stąd już tak blisko do autorytaryzmu i totalitaryzmu. Do krainy Lucyfera (Zimbardo, 2009)

Autorytet utożsamiany jest przez Maxa Webera z „panowaniem”. Stąd jego istotę stanowi posłuszeństwo osobom sprawującym władzę. Zwraca on uwagę, że podporządkowaniu kierują specyficzne motywy, którymi kieruje się osoba poddająca się władzy autorytetu. (Weber, 2002; 158).

Thomas Gordon mówi o dwóch znaczeniach „autorytetu” (2006; 176-182). W pierwszym utożsamia go z wiedzą, doświadczeniem, kompetencjami. W drugim zaś z władzą i prawem do kontrolowania zachowań, postępowania, i wskazywania reguł postępowania. W tym rozumieniu pojawia się element kary za odstępstwa od tych reguł.

Autor ten wymienia cztery typy autorytetu:

- autorytet oparty na wiedzy, doświadczeniu, kompetencjach;
- autorytet zawodowy;
- autorytet oparty na nieformalnych umowach;
- autorytet wypływający z władzy (2006).

Najbardziej pożądanym jest autorytet oparty na wiedzy i doświadczeniu, ponieważ to właśnie wiedza wzbudza w wychowankach podziw, zaufanie i poważanie. Doświadczenie natomiast ułatwia zrozumienie zachowania wychowanków oraz dokonanie wyboru odpowiedniej metody w postępowaniu z nimi. W trakcie rozwoju wychowanków doświadczony wychowawca potrafi zmieniać swój stosunek do nich.

Dla Józefa Pietera, autorytet oznacza „przewagę czyjaś nad pojedynczymi osobami lub grupami społecznymi (dzięki większej wiedzy, sile, lepszym cechom charakteru, władzy” (Pieter, 1963). Autorytet w jego opinii wyraża się uznaniem i podporządkowaniem się. Jest to jeden z podstawowych czynników więzi społecznej w zorganizowanym życiu zbiorowym.

Kazimierz Sośnicki uważa, że autorytet to relacja międzyosobnicza, w której jedna osoba uznaje wolę drugiej, do tej woli dostosowuje się i ulega jej (Sośnicki, 1973).

Autorytetowi przypisuje się takie cechy jak powagę, wpływ, znaczenie, uznanie, poważanie, zasługiwanie na zaufanie, pewność, miarodajność, wiarygodność, pewność siebie, nieznoszenie sprzeciwu, despotyczność oraz władczość.

Synonimem słowa „autorytet” jest zwrot „ufać komuś”. Uniwersalny Słownik Języka Polskiego zaufanie definiuje na trzy sposoby:

- pierwsze oznacza mieć przekonanie, że ktoś nie oszuka, nie zrobi niczego złego, wierzyć komuś polegać na kimś, być kogoś pewnym.

- drugie odwołuje się do przekonania, że czyjeś słowa, informacje są prawdziwe.
- trzecie rozumienie oznacza wiarę w czyjeś umiejętności, zdolności i dodatkowo, że ten ktoś potrafi je odpowiednio wykorzystać (Uniwersalny Słownik Języka Polskiego PWN, Warszawa 2003, t.5).

Ten sam Słownik definiuje zaufanie jako przeświadczenie, przekonanie, że czyjeś słowa i informacje są prawdziwe, że coś jest dobre i pozytywne. Synonimem tego słowa jest „zawierzenie”. Stąd już blisko do wiary. Jednak zaufanie nie sprowadza się li tylko do słów. Obok słów stoją czyny, działania, konkretne decyzje, konkretne zachowania w konkretnych sytuacjach. To nikt inny jak Cyceron ukuł złotą myśl – Verba docent exempla trahunt. Choćbyśmy wypowiedzieli tysiąc słów i napisali setki zdań, nie będą one tak sugestywne i wzorcotwórcze jak ludzkie działanie. Zatem z problematyką postrzegania, funkcjonowania autorytetu łączy się problematyką zaufania społecznego.

Piotr Sztompka wskazuje na znaczenie zaufania, jako podstawowego zasobu społecznego, warunkującego potencjał, którym dysponują jednostki żyjące w społeczeństwie (2007).

Najpełniejszą – w interesującym mnie kontekście – definicję autorytetu formułuje . W jego rozumieniu autorytet jest wyłaniającym się w obrębie wspólnoty oczekiwaniem regularnych, uczciwych i kooperatywnych zachowań opartych na powszechnie podzielanych normach, ze strony innych członków tej wspólnoty. Normy te mogą dotyczyć głębokich kwestii „wartości”, jak natura Boga lub sprawiedliwości, lecz również obejmują normy świeckie, jak standardy profesjonalne i kodeksy zachowania. Autorytet jest oczekiwaniem stanu przyszłego. Zaufanie to istotny motyw zachowania.

Spójność grup społecznych to swoista zdolność do podtrzymywania, przekazywania najcenniejszych z punktu tej grupy wartości. Jednak należy pamiętać, że grupy społeczne powinny się rozwijać i do tego celu również służą autorytety. Poprzez wskazywanie przyszłości wytwarzają one swoiste, wcześniej niewystępujące zapotrzebowanie zbiorowe na wartości inne niż dotychczas funkcjonujące. Zatem autorytet ma dwie funkcje do spełnienia. Pierwsza to swoiście rozumiana petryfikacja wartości życia zbiorowego, druga to wskazywanie przyszłości. Ta zaś jest uwarunkowane przez poziom zaufania właściwy społeczeństwu dla autorytetów.

Wątek relacji pomiędzy jednostką, osobą a zasadami życia społeczne-

go to relacje zaufania do autorytetu. Jak wyglądałoby społeczeństwo, rodzina, szkoła gdyby nie autorytety, godne zaufania? Normy, zasady byłyby samotnymi bytami istniejącymi w oderwaniu od społeczeństwa, od swoich podstawowych instytucji. Jak wyglądałoby społeczeństwo, w którym kapitał autorytetów zostałby roztrwoniony? Czy trudno to sobie wyobrazić? Zapewne nie, jeśli przywołamy Roberta Mertona i jego teorię anomii (Merton, 1982).

Przedstawiony powyżej przegląd definicji pojęcia autorytet pokazuje, że może ono być ujmowane w trzech kategoriach: zjawiska, cechy lub relacji (Marciniczyk, 1991; 23).

Mieczysław Łobocki, stosując kryterium pełnionych przez autorytet funkcji wyróżnia autorytet:

- wyzwalający, pełni on inspirujący i konstruktywny wpływa na zachowanie poprzez posiadane walory osobowe i zasługi (Kruk, 2005; Badura 1981);
- ujarzmiający, realizujący wygórowane ambicje i żądzę władzy poprzez stosowanie przymusu, wydawanie nakazów i zakazów (Kalinowski, 1980);
- wewnętrzny wynikający z dobrowolnego poddania się wpływowi;
- zewnętrzny powstały z przymusu poddania się wpływowi (1994; 7 i nast.).

Najbardziej wskazane i pożądane są autorytety: wyzwalający i wewnętrzny. Te dwa typy autorytetu mają swoje źródło w wewnętrznym autorytecie wychowawcy. Nie wpływają one z jego ambicji czy żądy dominacji. Charakteryzuje je dwustronność interakcji. Z jednej strony wyzwalają one energię twórczą i wywołują u wychowanków chęć osiągania sukcesu w podejmowanych czynnościach, z drugiej natomiast następuje dobrowolne podporządkowanie się cenionej osobie – wynikające bardzo często z chęci współdziałania z nią.

Generalnie autorytet kojarzy się z wpływem, uległością i podporządkowaniem. Stanowi on istotny element życia zbiorowego oraz wpływa na pomyślne realizowanie działań społecznych (ale nie tylko). Robert Cialdini zauważył, że „wielopoziomowy, szeroko akceptowany system autorytetów daje każdemu społeczeństwu niezmierne zyski. Pozwala na rozwinięcie skomplikowanych systemów produkcji i rozdziału dóbr, obrony ekspansji i kontroli nad członkami społeczeństwa” (Cialdini, 2000; 203).

Dla potrzeb prezentowanego opracowania przyjęto, że posiadać auto-

rytet to być przekonany o szczególnych umiejętnościach osoby, na której się wzorujemy, o jej zdolnościach, o wartościach jakie reprezentuje sobą i tym co robi. Życie jednostki obfituje w różne osoby, postaci, które z racji swojej szczególności mogą być autorytetami, wyzwajając sobą pozytywny potencjał zaufania do siebie.

Stosunek do autorytetów to bardzo konkretny wymiar postaw wobec samego siebie, społeczeństwa, sposobu jego organizacji i instytucji w nim funkcjonujących. To także wskaźnik poziomu akceptacji (lub jej dezaprobaty) zasad regulujących funkcjonowania w tym społeczeństwie.

Wzór obywatela w społeczeństwie demokratycznym

Jedną z funkcji autorytetu jest funkcja socjalizacyjna. Powstaje zatem pytanie: Jacy powinni być obywatele demokratycznego państwa? Myślę, że odpowiedź na nie można odnaleźć w rozprawie etyczno-filozoficznej Marii Ossowskiej zatytułowanej „Wzór obywatela w ustroju demokratycznym” (1946). Mimo że powstała w pierwszej połowie XX wieku, pozostaje w swojej ogólnej wymowie nadal aktualna. Rozprawa ta jest przyczynkiem do dyskusji nad ideałem wychowawczym Polski demokratycznej. Nietrudno w tej koncepcji odnaleźć elementy wzorca rycerskiego, człowieka honoru, wymagającego, szlachetnego i pełnego zrozumienia.

W przedstawionej koncepcji Maria Ossowska wymienia cechy, jakimi powinien charakteryzować się członek demokratycznego społeczeństwa, w pierwszej kolejności zwróciła uwagę na dążenia perfekcjonistyczne. Rozumiała przez nie samodoskonalenie, które w połączeniu z samodyscypliną i odpowiednią hierarchią wartości gwarantuje otwartość umysłu.

Maria Ossowska podkreślała bardzo silnie konieczność samodzielnego myślenia, co wiąże się z krytycyzmem w stosunku do narzucanych idei, oraz odwagą cywilną, niezbędną do głoszenia i obrony własnych poglądów.

Duże znaczenie w tej koncepcji odgrywa aktywność i umiejętność współdziałania w grupie, tolerancja rozumiana jako umiejętność szanowania cudzych potrzeb i cudzych opinii oraz umiejętność przewycięzania własnego egocentryzmu.

Naszkicowany przez Marię Ossowską wzór stanowi punkt odniesienia, określa cechy, które powinien posiadać osiągnąć obywatel, aby współtworzyć społeczeństwo budowane dla swojego dobra i dobra innych obywateli. Autorka zbudowała wzór obywatela w taki sposób, że aby do niego dążyć, nie trzeba się wyrzekać własnego ja, przynależnej nam wolności. Ossowska

jasno mówi, że wrogiem demokracji jest: lenistwo, egocentryzm, bierność czy ksenofobia.

Konsekwencją tych rozważań jest teza, że jeśli jednostki spełniają ustalone warunki, nie muszą ograniczać się w życiu społecznym, przeciwnie - mają możliwości rozwoju. Wszystko zależy jednak od obywateli, a doskonały obywatel, podobnie jak doskonały ustrój, nie istnieje.

Charakterystyczne, że w tych jej rozważaniach ani razu nie pojawia się słowo państwo. Jest to w zamysle autorki działanie świadome. Swoje poglądy na funkcję i rolę państwa w życiu obywateli Maria Ossowska uzasadnia następująco:

„Werbalistyka państwowotwórcza, jaką karmiono nas przed wojną, idąc za wzorem państw totalnych, jest potrzebna tam, gdzie się chce wmówić obywatelom, że są tylko pionkami pracującymi dla państwa; jest ona natomiast zbędna w ustroju, w którym państwo jednocy, organizuje, koordynuje, ale nie żąda dla siebie boskiego kultu” (1969).

W nowym społeczeństwie, gdzie dominować będą wartości demokratyczne szczególnie znaczenia będą miały autorytety wyzwalający i wewnętrzny, jako te o największej efektywności wychowawczej. Janina Kosmala podkreśla, że „dodatni wpływ (na jednostkę K. Dz) będą miały przede wszystkim te autorytety, które reprezentowane będą przez wartości postępowe. Autorytet powinien posiadać działania wyzwalające energię twórczą, samodzielność i inicjatywę. Nie powinien (...) wymagać całkowitego podporządkowania swojej woli, pozostawiając miejsce dla szukania indywidualnych rozwiązań przez osoby uznające autorytet. Autorytet o działaniu wyzwalającym nie wymaga czystego naśladownictwa a umożliwia aktywizację i inspirowanie do nowych działań” (1999; 20).

OKOLICZNOŚCI BADANIA

Pomysł przeprowadzenia badania rodził się od pewnego czasu. Poprzedzony został badaniem wartości uznawanych przez nauczycieli Mazowsza, które pokazało wewnętrzne zróżnicowanie nauczycieli w obszarze aksjologicznym. Pokazało również, że nauczyciele (zarówno ci czynni zawodowo jak i ci, którzy do tego zawodu się przygotowują) winni mieć świadomość współczesności. Nie piszę tu o zagrożeniach nią spowodowanych, bowiem byłoby to spłaszczenie problematyki. Łatwo pisać o zagrożeniach, kryzysie, Współczesność w moim rozumieniu to całokształt treści poznawczych pozwalających żyć nie tylko „tu i teraz” ale przede wszystkim „w przyszłości

i wszędzie”. Życie w cywilizacji przyszłości wymagać będzie od nich i ich wychowanków mobilności i umiejętności adaptacji w różnych warunkach i kulturach. Będą musieli być kreatywni i przedsiębiorczy. Cel ten będzie można osiągnąć poprzez pokazywanie autorytetów, osób, które w swoim rozwoju osobowościowym nie zatrzymały się, które stale doskonaliły się by osiągnąć niedościgniony poziom mistrzowski.

W procesie wychowania ważne jest przekazywanie następnym pokoleniom zasad, norm i wartości przyświecających temu społeczeństwu. Bez nich proces ten jest tylko formalnym działaniem pozbawionym perspektywy rozwojowej.

PROBLEMY BADAWCZE

Celem badania było poznanie opinii studentów na temat autorytetów we współczesnym życiu zbiorowym jak i jednostkowym.

W badaniu postawiono więc następujące hipotezy badawcze:

Hipoteza 1

W definiowaniu potocznym pojęcia autorytetu badani posługiwać się będą wąską definicją ograniczającą autorytet do wzoru osobowego godnego do naśladowania.

Hipoteza 2

Osoby badane będą same posiadały autorytet. Autorytet ten będzie osadzony wśród osób bliskich takich jak rodzina, bliscy znajomi.

Hipoteza 3

Osoby badane będą reprezentowały sobą autorytet. Będą autorytetem dla swoich bliskich lub jeśli będą to nauczyciele dla swoich uczniów i podopiecznych.

METODA

Uczestnicy badania

Uczestnikami badania były 142 osoby. Grupę badawczą stanowiły osoby studiujące na kierunkach pedagogicznych nauczycielskich jak i nienauczycielskich. Kobiety stanowiły większość badanych (91%). Co jedenasty badany (9%) to mężczyzna. (Były to osoby w wieku od 19 do 54 lat. Średnia wieku osób badanych wynosiła $M = 28,66$ ($SD = 7,854$). Wszystkie badane osoby posiadały minimum wykształcenie średnie. 28% pracuje w zawo-

dzie nauczyciela a 78% studiuje na specjalności nauczyciela nauczania zintegrowanego. 61% mieszka w mieście pozostałe 39% na wsi.

Badanie zostało przeprowadzone na przełomie marca i kwietnia 2013 roku, w ośrodku akademickim znajdującym się w centralnej Polsce, powstałym po 2000 roku. Badanie przeprowadzono audytoryjnie za pomocą ankiety.

Materiały

Ankieta składa się z dwóch bloków pytań. Wśród pytań, 8 pytań odnosiło się do problemu autorytetu, trzy było pytaniami metryczkowymi. Przy każdym zamkniętym pytaniu odpowiednią skalę a osoba badana miała za zadanie wskazać jedną najbardziej pasującą do niej odpowiedź. W przypadku pytań otwartych badani mieli za zadanie udzielić odpowiedzi w formie krótkiej wypowiedzi.

Procedura

Każdej badanej osobie wręczono indywidualnie ankietę i poproszono o udzielenie odpowiedzi na pytania w niej zawarte zgodnie z wypowiedzianą ustnie instrukcją. Badanym ujawniono cel badania. Uczestnicy badania mieli nieograniczony czas na wypełnienie ankiety, średnio zajmowało im to 10 minut.

WYNIKI

Potoczne rozumienie autorytetu

Wcześniej przedstawiona przегład definicji pojęcia autorytet pokazała, że może ono być ujmowane w trzech kategoriach: zjawiska, cechy lub relacji (Marciniczyk, 1991; 23). Do kategorii autorytetu jako zjawiska zaliczyć należy definicje zawierające określenia: osoba wpływowa, posiadająca władzę, wywierająca wpływ, akceptowana społecznie. Do kategorii autorytetu jako cechy zaliczyć należy definicje zawierające określenia przymiotów autorytetu: mądra, przywódca, prawdomówny, uczciwy. Do kategorii autorytetu jako relacji zaliczyć należy definicje typu: „wzór do naśladowania”, „osoba wzbudzająca zaufanie”.

Przytłaczająca większość badanych (67%) definiuje pojęcie autorytetu poprzez relacje, jako wzór do naśladowania. Pozostali odpowiadając na pytanie co dla nich oznacza to pojęcie udzielali opisowej odpowiedzi wymieniając cechy jakimi powinien się on charakteryzo-

wać. Jakie pojawiały się określenia? Odpowiadali opisowo, albo podając cechy. Przyjrzyjmy się odpowiedziom (są one cytowane tak jak zostały zapisane przez osoby badane). Autorytet według respondentów to: „osoba uznana i prestiżowa w danej dziedzinie kultury i życia”, „swoim zachowaniem wzbudza szacunek”, „cała postawa osoby np. papież”, „nie tylko mówi ale i swoją postawą potwierdza wyznawane wartości”, „osoba, która wywiera wpływ na innych”, „przekazuje ideały i wartości oraz wspiera w wychowaniu i usamodzielnieniu się”, „jedność i zgodność w osobie autorytetu myśli przekonań, postaw, stosunku do innych”, „bycie przyjacielem i oparciem”, „bycie kimś bliskim”, „bycie kimś z czym zdaniem się liczymy”, „osoba, która wysłucha i pomoże podjąć decyzję”, „ogólnie ceniona i mądra”.

Wymieniano takie cechy charakteru jak: wartościowy, otwarty, kierujący się w życiu wartościami, z zasadami, opiniotwórcza, żyjąca zgodnie z przykazaniami, ktoś ważny, godna zaufania, wiarygodność, dobroć, uczciwość, lojalność, sprawiedliwość, etyczność, bycie moralnym, bezstronność, prawdomówność, odpowiedzialna, szlachetna, mądra, autentyczna, charyzmatyczna.

Po przeczytaniu tych dwóch list nieodparcie powstają pytania - Czyż nie są to cechy z grupy perfekcjonistycznych? Czyż nie wyznaczają one celu ludzkiego życia w sferze aksjologicznej? Pytania te są pytaniami o *conditio humana*.

Kto jest autorytetem w rozumieniu badanych studentów kierunku pedagogika? Tak naprawdę autorytetem może być albo jest każdy z nas. Bo czyż nie posiadamy tych cech, czyż nie wywieramy wpływu, nie jesteśmy darzeni zaufaniem, itd.? Pytanie może należy postawić inaczej w jakiej proporcji powinny być wymieszane te wszystkie cechy (a może tylko niektóre) by stać się autorytetem. Zapewne jest to sprawa indywidualna każdego z autorytetów. By się w pełni utwierdzić należałoby przeprowadzić badanie uzupełniające oparte na wywiadzie swobodnym.

SPOŁECZNE ZAPOTRZEBOWANIE NA AUTORYTETY

Przytłaczająca większość badanych (92%) zgadza się ze stwierdzeniem, że posiadanie w życiu osób - wzorców do naśladowania jest dla ludzi ważne. Jedynie co dwunasty respondent (8%) ma odmienne zdanie w tej kwestii.

Nie istnieje zależność między płcią a dostrzeganiem potrzeby posiadania w życiu wzorów. Ze stwierdzeniem, że ważne jest posiadanie wzorów do naśladowania, niemal powszechnie zgadzają się zarówno kobiety jak i mężczyźni.

Kolejną analizowaną kwestią jest sprawa korzystania w życiu z wiedzy i doświadczeń własnych lub innych osób. Wśród studentów pedagogiki dominują (52%) osoby, które uważają, że w życiu lepiej uczyć się na własnych błędach, i tyle samo ankietowanych (45%) jest zdania, iż lepiej korzystać z wiedzy i doświadczeń innych. Na zróżnicowanie opinii w tej kwestii wpływa wykształcenie badanych: im lepiej są wykształceni, tym częściej twierdzą, że warto czerpać z wiedzy i doświadczeń innych.

WZORY ŻYCIA CODZIENNEGO

Większość ankietowanych (72%) przyznaje, że w jego życiu jest lub była osoba, którą traktuje jako wzór, autorytet, która wywarła jakiś szczególny wpływ na jego życie. Zdecydowanie mniej badanych (7%) twierdzi jednak, że w ich życiu nie było takich osób. Pozostałe 21% to osoby nie posiadające wyrobionej opinii w tej kwestii.

Respondenci, którzy przyznali, że w ich życiu jest osoba uznawana przez nich za wzór, najczęściej (49%) wymieniali rodziców. Co czwarty badany spośród deklarujących posiadanie autorytetów (26%) wskazał postać Jana Pawła II jako tę, która wywarła na jego życie wyjątkowy, bezpośredni wpływ. W dalszej kolejności ankietowani wymieniali dziadków (7%). Tylko nieliczni pytani określali mianem życiowego wzoru współmałżonków, nauczycieli, profesorów i wychowawców osoby publiczne i postaci historyczne (z wyjątkiem Jana Pawła II), członków dalszej rodziny, znajomych i przyjaciół, przełożonych, rodzeństwo.

Uzyskane odpowiedzi świadczą o dużej roli rodziny pochodzenia jako źródła życiowych autorytetów. Ujawnia się też w nich pewna zależność pokoleniowa - za wzór nieco częściej uważane są osoby należące do starszego pokolenia (rodzice, dziadkowie) niż zbliżone wiekiem do ankietowanego (znajomi, przyjaciele, rodzeństwo).

AUTORYTETY ŻYCIA PUBLICZNEGO

Większość badanych (47%) dostrzega w życiu publicznym osób, które można uznać za autorytety. Tylko co trzeci ankietowany (34%) przyznaje, że nie ma wśród takich osób autorytetu.

Badani, którzy dostrzegają autorytety w życiu publicznym, najczęściej wymieniali osobę papieża Jana Pawła II (58%). Zdecydowanie mniej ankietowanych uznało za autorytet Lecha Wałęsę, Władysława Bartoszewskiego czy Józefa Piłsudskiego (wszystkie wskazania po 2,5%). Pozostałe postaci były jeszcze rzadziej wymieniane przez respondentów.

W wypowiedziach respondentów zabrakło przedstawicieli kultury i sztuki, naukowców czy wielkich sportowców, w ogóle nie były reprezentowane osoby związane z polityką.

Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że największe autorytety studentów pedagogiki to nieżyjący papież Jan Paweł II oraz rodzice. Osoba Ojca Świętego jest postrzegana zarówno jako wzór osobisty, który znacząco wpłynął na życie respondentów, jak i w kategoriach ikony - wielkiego Polaka zasługującego na miano autorytetu w życiu publicznym.

Należy pamiętać, że odpowiedzi badanych mogą mieć w dużej mierze charakter deklaracyjny, niepokrywający się z wyborami dokonywanymi w życiu codziennym. Nieznany jest też stopień oddziaływania autorytetów na różne dziedziny życia respondentów, a więc to, jak dalece naśladują oni postawy przyjmowanych przez siebie wzorów. Sytuację dodatkowo komplikuje fakt, że samo pojęcie autorytetu jest niejednoznaczne i może być rozumiane w różny sposób.

BYCIE AUTORYTETEM W PRZESZŁOŚCI

Kolejne pytanie dotyczyło czy osoba badana osobiście była wywarła szczególny wpływ na kogoś? Czy może Pan(i) powiedzieć o sobie, że była dla tej osoby autorytetem? Twierdząco na to pytanie odpowiedziało 21%, przecząco 33%, Zastanawiające jest to, że największy odsetek badanych – 46% nie potrafił odpowiedzieć na to pytanie. Oznacza to, że studenci pedagogiki bądź to nie wpływają na czyjekolwiek życie jako autorytety bądź to nie wiedzą co to znaczy. Analiza odpowiedzi na to pytanie z uwagi na wykonywany zawód (nauczyciel vs inne) pokazuje, że statystycznie zmienna zawód nie różnicował odpowiedzi respondentów. Dała się zauważyć pewna różnica – osoby pracujące w zawodzie częściej odpowiadały twierdząco (30%) niż osoby wykonujące inny poza nauczycielski zawód (17%). Jednak odsetki osób niezdecydowanych czy nie mających rozeznania w badanej sytuacji są nieznacznie różne (43% studenci nauczyciele wobec 47% studenci nienauczyciele).

Osoby, które odpowiedziały, że były w przeszłości autorytetem dla in-

nych określili kim były te osoby. Najliczniejszą grupę stanowili uczniowie, podopieczni, wychowankowie. Te osoby wskazał co trzeci odpowiadający (32%). Na własne dziecko wskazało 24% odpowiadających, młodsze rodzeństwo 16%, zaś na przyjaciela, przyjaciółkę 12%. Męża, narzeczonego, kogoś z rodziny czy znajomego wskazały pozostałe osoby (łącznie 16%).

Bycie autorytetem obecnie

Kolejne pytanie dotyczyło czy osoba badana aktualnie jest dla kogoś autorytetem. Twierdząco na to pytanie odpowiedziało 45% badanych, przecząco 25% ankietowanych. Co trzeci badany student (30%) nie potrafił jednoznacznie udzielić odpowiedzi. Spośród osób, które stwierdziły, że są autorytetem 35% wskazało na swoje dzieci jako odbiorców ich autorytetu. Dalej wskazywano współmałżonka (19%), przyjaciela (11%) oraz rodzeństwo (11%). Pozostałe 24% odpowiadających na to pytanie wskazało inne osoby, dalszą rodzinę, znajomych, zwierzchników (przełożonych) z pracy.

W dalszej części badania osoby, które stwierdziły, że są autorytetem poproszone zostały o opisanie co spowodowało, że stały się tym autorytetem. Odpowiedzi przybierały różne formy od kilku słów do kilku zdań.

Osoby, które wskazały, że są autorytetem dla własnych dzieci tak uzasadniały swoją opinię: „samo postępowanie, pokazywanie wartości, pomoc w poznawaniu świata i zrozumienie”, „dla dzieci jestem osobą, którą mogą naśladować”, „doświadczenie życiowe”, „postawa życiowa”, „dzieci obserwują jak radzę sobie w różnych sytuacjach, przez wzorowanie się uczą się różnych rzeczy”, „staram się być dobrą matką i postępować zgodnie z przyjętymi zasadami”, „wartości jakie im przekazuję”, „rozmowy i przekazywanie informacji, utożsamianie się z danymi sytuacjami, przyznanie się czasem do błędu”, „jestem dobrą matką”, „moimi poglądami, swoim sposobem na życie”, „dla swojego syna jestem na ten czas całym światem”, „postawa, zachowanie”, „bliska relacja, przyjaźń”, „wiek”, „wiarygodność, skuteczność, dobro, ciepło”, „cierpliwość, kompetencja, empatia”, „umiejętność słuchania do ostatniej kropki”, „to, że jestem jej mamą”, „wprowadzam synka w świat”, „wszystko co robi moje dziecko zależy ode mnie i moich zachowań”, „tak chyba jestem autorytetem”, „to co sobą reprezentuję, to co robię”.

W przytoczonych wypowiedziach bardzo silnie przebija akcent pojmowania autorytetu jako relacji naśladowania, funkcji wprowadzania w życie, nieznanego światu nowych informacji i doświadczeń oraz cech jakie na posiadać autorytet by mógł istnieć i być skuteczny.

Osoby, które wskazały, że są autorytetem dla swoich współmałżonków tak uzasadniały swoją opinię: „bardzo zmienił swe zachowanie na lepsze”, „postępowałam zgodnie z zasadami moralnymi”, „rozważa, miłość i ciepło”, „to co zobaczyła we mnie i za co mnie kocha”, „potrafię radzić sobie w każdej sytuacji, uparcie dążę do celu i trzymam się własnych zasad”.

Tutaj także mocno akcentowane są relacje wpływu oraz cechy charakteru.

Osoby, które wskazały, że są autorytetem dla rodzeństwa tak uzasadniały swoją opinię: „doświadczenie życiowe”, „wyniki w nauce, poglądy na życie, charakter”, „ spędzam z nią (siostrą przyp. KDz) dużo czasu pokazuję ciekawe miejsca, widzę po jej zachowaniu że ma to na nią wpływ i stara się być taka jak ja”, „osobowość, postępowanie, wiedza”, „szczerłość, miłość, zasady, konsekwencja”, „wiera we własne siły, zdobyta wiedza, posiadane wartości, dążenie do spełnienia pragnień”, „byłam i jestem zawsze obok. Pomagam, wspieram ale i pokazuje gorsze strony życia. Przestrzegam przed ich konsekwencjami. Pozwalam na popełnianie błędów”, „jestem osobą, która potrafi poradzić sobie z każdą sytuacją i dążę do celu. Te cechy mogły spowodować, że jestem autorytetem dla siostry”.

Młodsze rodzeństwo potrzebuje dobrych relacji, przykładów, czasu i cierpliwości oraz uważności ze strony starszego rodzeństwa. Starsza siostra czy brat jest swoistym drogowskazem ale też przewodnikiem po życiu.

Osoby, które wskazały, że są autorytetem dla podopiecznych, wychowanków tak uzasadniały swoją opinię: „moimi poglądami, sposobem na życie, podejściem do dzieci”, „może dla tego, że w tym wieku Pani dla dzieci jest najważniejsza. Często słyszę gdy mówią „Bo Pani powiedziała...”, „przekazywanie ideałów wsparcie, zaufanie”, „wprowadzenie pewnych zasad, wspólna zabawa, wprowadzenie porządku”, „stanowczość prowadzenie grupy w sposób przyjazny dla dzieci”, „jestem opiekunką, która przytula i pracuje z dziećmi, a każde dziecko uwielbia swoją Panią i to co pani mówi i robi jest najprawdziwszą prawdą”.

W przytoczonych wypowiedziach bardzo silnie przebija akcent pojmowania autorytetu jako swoistych specyficznych autentycznych relacji dorosły-dziecko, które owocują naśladowaniem. Widoczna też jest funkcji wprowadzania w życie.

Osoby, które wskazały, że są autorytetem dla przyjaciół lub znajomych, tak uzasadniały swoją opinię: „wspieram go trafnymi radami”, „może jakieś wartości, którym hołduję, i których staram się przestrzegać i pewnie rodzaj pracy jaką wykonuję”, „pogoda duch, wiara w ludzi, za to, że nie

okazują bezradności, za chęć dążenia do celu”, „sądzę, że potrafiłem pomóc tej osobie i wskazać pewne rzeczy”, „decyzje, które podejmowałam w życiu”, „okazywanie wsparcia w każdej sytuacji, poświęcony czas, rozmowy, dobre traktowania”, „doświadczenie życiowe”, „to, że zawsze staram się myśleć pozytywnie”.

W przytoczonych wypowiedziach bardzo silnie przebijają akcenty pomiaru autorytetu jako swoistych specyficznych autentycznych relacji dorosły-dorosły, które owocują relacją wsparcia. Bardzo silnie wyeksponowane są w wypowiedziach badanych cechy charakteru takie jak doświadczenie, cierpliwość, empatia.

PODSUMOWANIE

Autorytety przychodzą i odchodzą. Zastępują je inne. Nie wiemy czy lepsze czy gorsze po prostu inne. Lecz nie było takiej sytuacji by ich zabrakło. Życie jednostki i społeczeństwa jako pewnej zorganizowanej zbiorowości nie uznaje pustki aksjologicznej. Trzeba też pamiętać, że rola autorytetu w procesie wychowania ma fundamentalne znaczenie nie tylko dla jednostki ale też dla całego społeczeństwa. Proces wychowania jest bowiem nierozłącznie związany z wpływem osób znaczących na zachowania i postawy wychowanków. Nie ma więc wychowania bez autorytetów. To przecież właśnie one są nośnikami odpowiednich wartości. Dotychczasowe ustalenia teoretyczne pozwalają sformułować następujące wnioski:

- nie jest możliwa sytuacja socjalizacyjno-wychowawcza, w której wychowanek nie byłby poddany działaniu autorytetu;
- istnieją typy autorytetu, które wywołują odpowiedni efekt wychowawczy;
- uznawane autorytety różnią się między sobą, przez co osiąga się odmienny efekt wychowawczy;
- uznanie autorytetu danej osoby prowadzi do uznania wartości, które ona sobą prezentuje;
- wykorzystując autorytet dla dobra wychowanka, należy opierać działania przede wszystkim na potrzebach rozwojowych wychowanków a dopiero w dalszej kolejności na uznanych wartościach i normach;
- w procesie wychowania należy zachować równowagę między jego funkcją socjalizacyjną a emancypacyjną.

Dzięki wpływowi autorytetów na wychowanie społeczeństwo zyskuje osoby, które są odzwierciedleniem pożądanых wzorców, oraz wzbogaca

się przez dodatkowe, indywidualne cechy osobowości tkwiące w każdym z wychowanków.

W warstwie empirycznej artykuł dotyczył autorytetów w środowisku studentów pedagogiki. Pytając studentów o to, kto jest dla nich autorytetem, otrzymałem bardzo mocno skoncentrowane odpowiedzi. Są osoby, które wymieniają postacie powszechnie uznawane za autorytety jak np. Jan Paweł II. Są też tacy, którzy kojarzą pojęcie autorytetu z osobami znaczącymi w ich własnym życiu, takie jak matka, ojciec, babcia, dziadek. Ale to co godne zauważenia ci, którzy twierdzą, że nie mają autorytetów należą do absolutnej mniejszości. To podobieństwo odpowiedzi wynika z tego, że pojęcie autorytetu mimo, że ma wiele znaczeń i wzbudza ciągle wiele kontrowersji w przypadku badanych studentów pedagogiki jest bardzo podobnie rozumiane.

Przed badaniem postawiono trzy hipotezy badawcze. Hipoteza pierwsza brzmiała: „w definiowaniu potocznym pojęcia autorytetu badani posługiwać się będą wąską definicją ograniczającą autorytet do wzoru osobowego godnego do naśladowania”. Hipoteza ta została potwierdzona. Jednak należy podkreślić, że mniejszościowa grupa badanych kompetentnie określiła autorytet, przypisując mu wiele określeń i cech.

Hipoteza druga brzmiała: „Osoby badane będą same posiadały autorytet. Autorytet ten będzie osadzony wśród osób bliskich takich jak rodzina, bliscy znajomi” również została potwierdzona. Autorytety lokowane są przez badanych studentów w ich najbliższym środowisku. Wyjątek stanowi postać papieża-Polaka Jana Pawła II, który jest autorytetem uniwersalnym dla współczesnych Polaków.

Hipoteza trzecia brzmiała: „osoby badane będą reprezentowały sobą autorytet. Będą autorytetem dla swoich bliskich lub jeśli będą to nauczyciele dla swoich uczniów i podopiecznych”. Badani studenci zarówno w przeszłości (tej odległej i tej niedalekiej) jaki i obecnie czują się autorytetami dla innych.

W sferze empirycznej dokonano następujących ustaleń:

- badani studenci pedagogiki posiadają świadomość niezbędności i znaczenia autorytetów;
- sami swoją postawą i innymi cechami stają się autorytetami;
- posiadają świadomość konieczności samodoskonalenia.

Różnorodny jest system wartości ludzi, a co za tym idzie, inne cechy i zachowania są przez nich cenione i uznawane za godne do naśladowania.

Odpowiedzi udzielane na pytanie: „Kto jest dla Ciebie autorytetem?” należy interpretować bardzo ostrożnie. Brak odpowiedzi, odpowiedzi wymijające, negujące istnienie jakiegokolwiek autorytetu mogą świadczyć o tym, że studenci na swej drodze życiowej nie spotkali ani jednej postaci skupiającej w sobie wszystkie cenione przez nich cechy.

Student-nauczyciel wie jakie jego cechy są ważne dla jego uczniów w różnym wieku szkolnym i określonych sytuacjach. Mając tę wiedzę powinien pracować nad ich rozwijaniem. Staną się one jego mocnymi stronami i pomogą w budowaniu i podtrzymywaniu autorytetu dla dzieci w różnym wieku.

Dojrzały wychowawca wie, że budowanie autorytetu polega na tworzeniu w świadomości dziecka, pozytywnych sądów, ocen i przekonań na temat swojej osoby poprzez wykazywanie się wiedzą w różnych dziedzinach, mądrością życiową, umiejętnością rozwiązywania trudnych zadań i sytuacji, odpowiedzialnością i dotrzymywaniem danego słowa.

Na koniec chcę sformułować dwa wnioski. Pierwszy brzmi: „Coraz trudniej budować autorytet w oczach dzieci”. Dla autorytetu nastały ciężkie czasy. Trafnie tę sytuację nazwała Lucyna Bojarska tytułując swoją książkę „Belfer na huśtawce” (2012). Skończyło się niewzruszone, niczym niepodważane bycie autorytetem. Dzisiejsza rzeczywistość „szybkostrzelnej kultury mediów”, popkultury i celebrytów pokazuje jak bardzo jest ona płynna i niepewna. To co dzisiaj jest wartością jutro już nią może nie być. Dzieci i młodzież żyje w specyficznej cywilizacji chaosu. Stąd potrzebne są autorytety, ale czy autorytety wytrzymają tę ciągłą konfrontację z mediami, Internetem i ponowoczesnością? Czas pokaże. Dotychczasowe doświadczenia pokazują, że ciągle dają sobie radę.

Drugi dotyczy warstwy badań i empirii. Nie poprzestawajmy w badaniach nad autorytetami (tymi ogólnymi i tymi szczególnymi w środowisku wychowawczym). Nie jest to obszar peregrynacji badawczych ani modny ani przynoszący spektakularny splendor, ale jest on bardzo ważny, dlatego nie zapominajmy o nim.

Na zakończenie pragnę podziękować moim studentom, bez których przychylności, cierpliwości i wyrozumiałości zagłębienie się w referowaną problematykę byłoby niemożliwe.

REFERENCES

Badura, E., (1981), Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela,

- Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Bojarska, L., (2012), Belfer na huślawce. ABC a Wolters Kluwer business Warszawa.
- Cialdini, R., (2000), Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka, GWP. Gdańsk.
- Gordon, T., (2006), Wychowanie bez porażek: rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Jarmoszko, S., (2010), Autorytet – kontrowersje i aksjomaty. Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Warszawa.
- Kalinowski, M., (1980), Nauczyciel jako odpowiedzialny twórca swego autorytetu, w: Życie Szkoły, Nr. 10.
- Kopaliński, W., (1988), Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Kosmala, J., (1999), Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Częstochowa.
- Kruk, R., (2005), Autorytet wyzwalający – najlepszy, w: Edukacja i Dialog, Nr. 5.
- Kumaniecki, K., (1986), Słownik łacińsko-polski według słownika Hermana Mengo i Henryka Kopii, PWN, Warszawa.
- Łobocki, M., (1994), Autorytet w wychowaniu, w: Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, Nr. 9.
- Marcińczyk, B., (1991), Autorytet osobowy: geneza i funkcje regulacyjne. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice
- Merton, R., (1982), Teoria socjologiczna i struktura społeczna, PWN, Warszawa.
- Ossowska M., (1969), Wzór demokracji, w: Problemy, Nr 4.
- Pieter, J., (1963), Słownik psychologiczny, Ossolineum, Wrocław.
- Smólski, R., Smólski M., i Stadtmuller, E.H., Słownik encyklopedyczny. Edukacja obywatelska, Wydawnictwo Europa, Warszawa.
- Sośnicki, K., (1973), Teoria środków wychowania, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Sztompka, P., (2007), Zaufanie. Fundament społeczeństwa, Znak, Kraków.
- Uniwersalny Słownik Języka Polskiego PWN, Warszawa 2003, t.1.
- Uniwersalny Słownik Języka Polskiego PWN, Warszawa 2003, t.5.

Weber, M., (2002), *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, PWN, Warszawa.

Zimbardo, Ph., (2009), *Efekt Lucyfera*, PWN, Warszawa

AUTHORITIES FUNCTIONING IN THE FAMILY **RODZINA I AUTORYTETY W NIEJ FUNKCJONUJĄCE**

Olga Bocakova

Trenčianska univerzita A. Dubčeka v Trenčíne
olga.bocakova@tnuni.sk

Darina Kubickova

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
darina.kubickova@ucm.sk

ABSTRACTS

„Family as a biosocial group fulfills more functions against its members and also against the society. These functions closely blend together, so it is difficult to separate the inter-family functions from the social ones.“ (Hroncová, 2001). As the functions of a family we denote such tasks which a family fulfills against itself, as well as against the society. We live in a society where the family values are still a strong motivation element for a young person. However we cannot say that the family as we know it from the past periods resembles the present-day one. On every step we can observe the ignoring of the traditional family structure and the tendencies to underestimate the role of such family in the society.

KEY WORDS:

Family. Society. Tradition. Function of a family. Values. Young person.

WPROWADZENIE

Rodzina jest ważną i znaczącą wartością każdego człowieka. Bez względu na wiek osobnika, rodzice są bardzo ważnymi osobami w jego życiu. Głównie w czasie dzieciństwa i dojrzewania są wsparciem i bazą, do której zawsze można wracać. Wraz z rozwojem zdolności i osobowości człowieka zmieniają się również stosunki interpersonalne i z tym związany również stosunek do rodziców. Jedną z najważniejszych funkcji, jakie pełni rodzina w czasach dzisiejszych, jest funkcja socjalizacyjna i z nią związana również funkcja ekonomiczno-zabezpieczająca. Spełnianie tej

funkcji to zabezpieczenie podstawowych potrzeb rodziny. Ekonomiczno-zabezpieczająca funkcja wpływa na sposób życia jej członków. Zależy od dochodów, które uwarunkowane są zatrudnieniem członków rodziny jak również od potrzeb które związane są z tradycjami rodziny i jej organizacją. Jednym z czynników, które mogą sprzyjać warunkom swobodnego rozwoju osobowości, jest materialne zabezpieczenie rodziny. Znajduje ono odzwierciedlenie w stylu życia rodziny. Przynosi określone wygody (ułatwia pracę, oszczędza czas, umożliwia aktywności kulturalne i edukacyjne), jednak nie można zapominać o pewnym zagrożeniu – a mianowicie zbyt wielkim zainteresowaniu rodzin wartościami tylko materialnymi. Takie podejście materialistyczne przejawia się również w skali rodzinnych wartości, gdzie pieniądze zajmują czołowe miejsce – dotyczy to głównie o rodzin biznesmenów.

Taka rodzina jest pod większym stresem, jest ukierunkowana głównie na konsumpcyjny styl życia, zwracając mniej uwagi na aspekty socjalne.

„Rodzina składa się z osobników, którzy mają wspólną historię, czują między sobą więzy emocjonalne, a ich działalność dotyczy tak grupowych spraw, jak i indywidualnych zainteresowań. Więzy są trwałe i stałe w czasie. Członkowie rodziny mogą, lecz nie muszą być biologicznie związani“ (Sedgwick, 1981).

Nie należy zapominać i o biologicznym znaczeniu rodziny, na jej rolę w trosce o potomstwo i podtrzymywanie człowieczeństwa, z czego wynika, że rodzina jest podstawową jednostką każdego społeczeństwa (Matoušek, 1997).

Człowiek chce żyć w środowisku rodzinnym, które dobrze zna, będąc jej aktywnym i pełnowartościowym członkiem. Chciałby być zdrowy, co też wpisuje się w rodzinne współżycie, jest swoistym fenomenem społecznym, ponieważ członkowie rodziny oczekują, że taka wartość jak zdrowie będzie brana pod uwagę w społeczeństwie. „Każde wspólnota interesowała się o zdrowie swojego obywatelstwa i na swój sposób podejmowało określone kroki na jego ochronę“ (Bočáková 2006).

Rodzina jest socjalną i psychologiczną sceną, na której każdy jej członek uczy się życia i wartości pod wpływem różnych opinii i stanowisk. Członkowie rodziny uczą się jeden od drugiego, inicjują, naśladują i ćwiczą różne sposoby zachowywania. Przyzwyczajenia i zachowania przekazywane są jak dziedzictwo z jednego pokolenia na drugie.

Rodzinę często osądza się po zdolnościach edukacyjnych jej członków, sposobie tworzenia, wypełniania norm socjalnych i oczekiwań z tym zwią-

zanych, tzn. byciu aktywnym członkiem życia społecznego.

Podstawowym zadaniem rodziny jest przygotowanie jej członków do funkcjonowania w szerszych kręgach społecznych, takich jak szkoła i praca. Rodzina ma zadanie pro socjalne tzn. ma przygotować do życia w społeczeństwie, wykształca w nim socjalne, intelektualne i fizyczne zdolności. Oprócz funkcji socjalizacyjnej, zadaniem rodziny jest również funkcja emocjonalna, dająca oparcie i bezpieczeństwo, a jej zadaniem psychologicznym jest utrzymanie i zabezpieczenie rodzinnych więzi (Sedgwick, 1981). Rodzina uczy również seksualności.

Edukacja ta odbywa się w wieku przedszkolnym i dlatego jest bardzo ważne, by w tym wieku był obecny wzór rodzicielski (Matoušek, 1997).

Satirova jest przedstawicielką psychologii humanistycznej i rodzinnej psychoterapii. Jej podejście w terapii rodzinnej nazywa się doświadczeniowo-komunikacyjnym, a kierunek ten podkreśla potrzebę świadomej i otwartej komunikacji swoich myśli, pragnień i uczuć, a także potrzebę kreowania roli konstruktywnej w dzianiu rodziny (Lengmeier, 2000).

Satirová (2006) o rodzinie mówi, że jest „mikrokosmosem świata“ i aby zrozumieć świat, wystarczy zrozumieć rodzinę, a „zmienić świat znaczy zmienić rodzinę” (Satirová ,2006). Według niej rodzina może dać niezastąpione miłość, zrozumienie i wsparcie. Gdy wszystko zawiedzie, to rodzina jest miejscem, gdzie można znaleźć zrozumienie, choć dla wielu rodzin patologicznych pozostaje to niestety tylko marzeniem. Jeżeli z rodzin będą wychodzić ludzie wartościowi, cały świat będzie bezpieczniejszy i bardziej ludzki. Jeżeli pomożemy rodzinom z problemami, przyczynimy się do wyższej jakości naszego życia, a przecież nasze podejście humanistyczne z założenia pozwala wierzyć, że każda rodzina może się uzdrowić. Satirová (2006) zauważyła cztery aspekty życia rodzinnego – ocena własnej wartości, komunikacja, zasady i wspólna więź.

Patologiczne rodziny charakteryzują się obniżonym poczuciem własnej wartości, niskim poziomem i nieszczerą komunikacją, srogimi, niekiedy wręcz nieludzkimi zasadami, upokorzoną i oskarżycielską postawą w stosunku do społeczeństwa – społeczności. Normalna rodzina ma się wysoką miarę własnej wartości, szczerą komunikację, elastyczne, rozsądne i humanitarne zasady, otwartą, ufną i swobodną więź ze społeczeństwem.

Poczucie własnej wartości megoma największy wpływ na to, co dzieje się we wnętrzu człowieka i w stosunkach między ludźmi. Ludzie z wysokim poczuciem wartości są sprawiedliwsi, bardziej odpowiedzialni, współ-

czujący, opiekuńczy i kompetentni. Tylko szanując samych siebie, jesteśmy w stanie szanować i innych (Satirová, 2006).

Problemy komunikacyjne zakorzenione są w zniekształconej samoocenie i ocenie innych. Tacy ludzie czują się zagrożeni, kiedy inni nie zgazdają się z nimi (Langmeier, 2000).

Następnym aspektem życia rodzinnego są zasady. Dotyczą one różnych okoliczności, które pozwalają ludziom żyć razem. Satirová (2006) mówi o zasadach w komunikacji czyli o wolności słowa w rodzinie.

Istotną rolę odgrywają w rodzinie rozmowy o seksualności, jak również o samym seksie, który jest często tematem tabu, co powoduje problemy w późniejszym życiu. Nie mniej ważne są zasady okazywania uczuć, np. gniewu czy miłości. Uczucia i emocje należy okazywać nie dlatego, że są słuszne, ale dlatego, że po prostu są.

Antropolog Georgy Bateson jako pierwszy w latach 50-tych zaprezentował teorię systemów człowieka. „Myślenie systemowe przedstawia nowy paradygmat, który przyniósł zmianę rozumienia przyczynowości z liniowej do ogólnika. Nacisk kładziony jest na spójność i organizację, dynamiczną integrację subsystemów, interakcję systemu ze środowiskiem, wzajemne powiązanie i złożoność procesów” (Kratochvíl, 1985).

Podójście systemowe bierze pod uwagę jego interakcyjny kontekst. Problemy jednego członka rodziny związane są zazwyczaj z problemem lub brakiem równowagi w całej rodzinie jako w systemie. Pod względem podejścia systemowego całość to „więcej niż suma części” (Sobotková, 1985).

Systemy rodzinne są organizacyjnie skomplikowane. Składają się one ze złożonych relacyjnych sieci, a relacje te mogą się zmieniać i wzajemnie na siebie wpływają. Systemy rodzinne są otwarte. Otwartość systemu jest wyznacznikiem rentowności i reprodukcji. Systemy rodzinne są również elastyczne. Zmieniają się na podstawie impulsów ze środowiska zewnętrznego i wewnętrznego. W systemach rodzinnych panuje ciągła wymiana informacji. Systemy rodzinne muszą być stabilne z jednej i drugiej strony, muszą być otwarte na zmiany.

Morfostaza jest terminem oznaczającym zdolność systemu do stabilności w procesie zachodzących zmian. Morfogeneza to zdolność systemu do zmieniania się i jednoczesnego utrzymywania stabilności. Do funkcjonowania rodziny lub pary jest potrzebna równowaga właśnie pomiędzy stabilnością i zmianą. Innymi pojęciami systemowego postępowania są wspomniane wcześniej otwartość i zamkniętość systemów. Rodzina

w centrum tego kontinuum jest bardziej elastyczna i wsparciami odpowiednio wsparcie ze strony środowiska (Sobotková, 2001).

System rodzinny składa się z tzw. subsystemów. Jego podstawą jest subsystem małżeński lub partnerski. Od jego jakości zależy zadowolenie i funkcjonowanie całej rodziny. Oprócz niego mogą być w rodzinie i inne subsystemy np: rodzic-dziecko lub relacja między rodzeństwem. Subsystemy nieustannie na siebie wpływają (Sobotková, 2001).

Goldenberg (1998) twierdzi, że na funkcjonowanie rodziny mają duży wpływ granice. Granice systemu chronią integralność rodziny, a wewnętrzne granice rozróżniają subsystemy. Te granice powinny być jasne i klarowne, lecz muszą prawidłowo reagować na ewentualne zmiany warunków (Sobotková, 2001).

Sobotková (2001) dodaje, że systemowe podejście może spowodować przeoczenie znaczenia jednostki. Ideałem przy pracy z rodziną byłoby uwzględnienie osobowości każdego jej członka. Takie podejście jest przykładem rozumienia rodziny jako całości. Związane jest z rodzinną psychoterapią, która rozwija się od początku lat 60-tych ubiegłego wieku.

Centrum zainteresowania różnych kierunków terapii rodzinnej jest cała rodzina. Rodzina jako całość występuje w roli pacjenta. Zakłada się, że problemy danego człowieka pochodzą właśnie z nieprawidłowych stosunków w rodzinie (Langmeier, 2000).

Wymagania i żądania wobec do rodziny w dzisiejszym industrialnym społeczeństwie narastają w konsekwencji tego, że rodzina nie spełnia odpowiednio swoich funkcji. Z drugiej strony zwiększa się znaczenie rodziny jako schronienia się przed światem, a środowisko rodzinne staje się silną przeciwwagą dla przestrzeni publicznej. Głównie w społecznie słabym środowisku rodzina występuje często jako jedyny punkt oparcia dla wszystkich jej członków, głównie dzieci. Nadal pozostaje niezastąpioną instytucją, ponieważ w najlepszy z możliwych sposobów potrafi budować więzi relacje – bez osobistego zaangażowania rodziców nie można wychowywać dzieci, bez respektowania społeczności i jej potrzeb – również nie (Matołek, 1997, w: Kraus, 2008).

Według Řezáča (1998) z psychologicznego punktu widzenia uważamy rodzinę za taką grupę, która zapewnia następujące warunki dla wszystkich swoich członków:

- bezwarunkową akceptację istnienia ludzkiego;
- bezpieczne środowisko materialne i socjalne;

- akceptację autonomii każdego członka rodziny;
- zabezpieczenie warunków życia;
- wzajemne wsparcie;
- łączące ogniwa przy przenikaniu do społeczności.

Struktura rodziny według Pláňavu (2000) obejmuje:

- rozmieszczenie członków rodziny, ich charakterystyki, powiązania, organizacja rodziny, hierarchie, rozdzielanie kompetencji
- granice między systemami i subsystemami – obejmuje granice osobiste i pokoleniowe, które panują wewnątrz rodziny, jako charakterystyka powiązania z rodziną i społeczeństwem.
- podział praw, obowiązków i odpowiedzialności – radzenie sobie z normalnymi obowiązkami jak sprzątanie, gotowanie i wychowywanie dzieci.

Problemem subsytemów w rodzinie interesował się Minuchin (Přika-
lová, 2008). Na subsystemy trzeba patrzeć jako na komórki dynamiczne,
elastyczne i podlegające ciągłej ewolucji. Dysfunkcja w jednym subsyste-
mie odbija się w subsystemie drugim. Według niego w rodzinie najważ-
niejsze są poniższe subsystemy:

- **małżeński** – podstawowy subsystem obecny podczas wszystkich faz rozwoju rodziny:
 - funkcjonujący związek małżonków jest podstawą sukcesu ro-
dziny;
 - interakcje we współżyciu kobiety i mężczyzny oddziałują na
rozwój dzieci;
 - nie jest dostępny dla dzieci w przeciwieństwie do rodziciel-
skiego.
- **rodzicielski** obejmuje opiekę i wychowanie dzieci:
 - przedstawia interakcję rodzic-dziecko;
 - może podlegać kryzysowi głównie w okresie dojrzewania dzie-
ci.
- **rodzeństwo** – stopniowe fizyczne, psychiczne i społeczne dojrzewa-
nie do samodzielności i uwolnienia się z pod opieki rodzicielskiej;
- dziecko zdobywa użyteczne doświadczenia interpersonalne.

System rodzinny charakteryzują dwa rodzaje granic. Zewnętrzne,
które chronią integralność rodziny i wewnętrzne, które rozróżniają różne

subsystemy. Granice te powinny być jasne i stanowcze, ale i elastyczne oraz przyjazne w komunikacji. Według Satirovej (1994) można – w zależności od rodzaju granic – odróżnić dwa typy systemów : część jest ściśle związana, albo przeciwnie – całkowicie wolna. Ani w jednym, ani w drugim nie ma jednak swobodnego przepływu informacji między członkami, z zewnątrz do wewnątrz i odwrotnie. Dopóki subsystemy nie są ściśle ze sobą związane, są tylko pozornie skuteczne: informacje przesiąkają na zewnątrz i do wewnątrz, lecz nie są dokładnie adresowane. Nie ma żadnych granic. W systemie otwartym są natomiast odpowiednio ze sobą powiązane, są wobec siebie otwarte, wrażliwe i pozwalają na skuteczną wymianę informacji .

Granice mogą być sztywne i klarowne – zrozumiałe i akceptowane przez wszystkich – i nieczytelne, niejasne i słabe. Dla funkcjonalnej rodziny idealna jest średnia miara otwartości i klarowne granice. Zbyt duża otwartość i luźne granice także mogą świadczyć o dysfunkcji rodzinnej – np. dezorganizację, gdzie nikt nie ma swojej roli i nie działają jasne zasady. Odwrotnie, zbyt mała otwartość rodziny pogarsza komunikację w rodzinie i może świadczyć np. o introwertyczności rodziców, problemach psychicznych czy psychologicznych, albo o obecności upośledzonego członka rodziny (Pšikalová, 2008).

We współżyciu rodziny powstają różne powiązania między jej członkami, wśród których najczęstszymi są aliancje i koalicje. Aliancja jest sojuszem, w którym dwie osoby swoją działalnością realizują wspólny interes. Koalicja to również związek sojuszu, lecz skierowany przeciwko interesom innego członka rodziny (Pšikalová, 2008). Według Sobotkovej (2001) koalicje i aliancje w rodzinie mogą mieć charakter zarówno funkcjonalny, jak i dysfunkcyjny. Przykładem funkcjonalnej koalicji/aliancji jest koalicja małżeńska, która jest silna i harmonijna, ale też otwarta na inne związki i stosunki w rodzinie, i która przy tym nie podważa jedności rodzinnych stosunków. Sobotková (2001) uwzględnia następujące rodzaje koalicji i aliancji, które są mniej funkcjonalne – dysfunkcyjne:

- koalicja schizmatyczna – koalicja małżeńska jest bardzo słaba, albo nie występuje w ogóle, pojawia się natomiast silny sojusz między generacjami lub przeciwnymi płciami – np. ojciec i córka – lub też istnieją zbyt silne więzi międzypokoleniowe – ojciec i syn, matka i córka – a inne powiązania nie działają;
- koalicja asymetryczna – jeden członek rodziny jest izolowany od innych, którzy stworzyli silną koalicję;

- koalicja pokoleniowa – małżonkowie i rodzeństwo ustanawiają niezależne koalicje, między którymi nie ma integracji – można mówić o przepaści pokoleniowej;
- koalicja pseudodemokratyczna – koalicja małżeńska i rodzicielska nie jest jasno zdefiniowana, role nie są zróżnicowane, tylko pozornie stosunki są zrównoważone.
- koalicja totalna – chodzi o przypadek rodziny, w której więzi członków przeplatają się tak, że działanie jednego natychmiast uderzy w drugiego. W takiej rodzinie osobiste granice są niejasne.

System rodziny w kontekście czasu podlega zmianom, które autorzy starają się klasyfikować według etapów nawiązujących na siebie pod względem psychologicznym albo socjologicznym.

Langmeier (1998) cykl życia rodziny dzieli na trzy etapy:

- faza ekspansji – składa się z mniejszych etapów: faza pary małżeńskiej, urodzenie pierwszego dziecka, rodzina z dziećmi w wieku przedszkolnym, szkolnym, rodzina z dziećmi dorastającymi;
- faza dyspersji – rozpoczyna się wraz ze stopniowym odchodzeniem dzieci z domu;
- faza niezależności – rozpoczyna odejściem z domu ostatniego dziecka, pojawia się syndrom pustego gniazda, rodzice odchodzą na emeryturę i w tej fazie najczęściej umiera jeden z małżonków.

Pláňava (2000) w swojej koncepcji funkcjonowania rodziny wychodzi z czterech podstawowych komponentów i dwóch procesów: struktura rodziny, intymność, osobista autonomia, wartości i stanowiska, dynamika i komunikacja. Intymność i osobista autonomia są w stanie stacjonarnym, różnice indywidualne między członkami rodziny są w równowadze, wspólnemu działaniu w rodzinie towarzyszą pozytywne uczucia nie tylko w fazie pokoju, lecz także i w czasie kryzysu. Kompetencje i rola każdego członka jest jasna, tak samo jak i struktura rodziny jest jasna, rzetelna ale również elastyczna. Podstawowym filarem rodziny jest koalicja małżeńska, między rodzicami i dziećmi panują klarowne międzypokoleniowe granice.

REFERENCES

- BOČÁKOVÁ, O. (2006). Príspevok k histórii Slovenského kúpeľníctva. Trenčín: Vyd. TnUAD.
- GOLDENBERG, I. (1998). Counseling today's families. Bratislava:

- Pedagogické vydavatelství Didaktis s. r. o.
- HRONCOVÁ, J. (2001). Sociológia výchovy. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Pedagogická fakulta UMB.
- KANTOR, D. a LEHR, W. (1975). Closed type family sketch.
- KRATOCHVÍL, S. (1985). Manželská terapie. Praha: Vydavatelství Avicenum.
- LANGMEIER, J. a kol. (2000). Dětská psychoterapie. Praha: Vydavatelství Portál.
- LANGMEIER, J. a KREJČIOVÁ, D. (2006). Vývojová psychologie. Praha: Vydavatelství Grada.
- MATOUŠEK, O. (1997). Rodina jako instituce a vztahová síť. Praha: Vydavatelství Slon.
- PLÁŇAVA, I. (2000). Manželství a rodiny. Brno: Nakladatelství Doplněk.
- PŠIKALOVÁ, M. (2008). Manželská a rodinná terapie. Brno: unpublished lecture.
- ŘEZÁČ, J. (1998). Sociální psychologie. Brno: Vydavatelství Paido.
- SATIROVÁ, V. (2006). Kniha o rodině. Praha: Vydavatelství Práh. 2006.
- SEDGWICK, R. (1981). Family mental health. Theory and practice. St. Louis: The C. V. Mosby Company.
- SOBOTKOVÁ, I. (2001). Psychologie rodiny. Praha: Vydavatelství Portál.

**GRANDPARENTS AUTHORITY OR EXPERIENCE AND WISDOM
- THE ADVANTAGES OF LATE ADULTHOOD**

**AUTORYTET DZIADKÓW CZYLI DOŚWIADCZENIE I MĄDROŚĆ
– ATUTY PÓŻNEJ DOROSŁOŚCI**

dr Ewa Kopec

Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie
Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w Stalowej Woli

ewa.kopec@opoczta.pl

ABSTRACTS

This article takes a reflection on the authority of grandparents in educating today's youth that more than ever needs worthy role models. Considerations starts with a brief introduction of the topic of the attributes of older people, who, because of his age, characterized by wisdom, experience in life guided by the timeless values: goodness, beauty and truth. Because the educational authority should particularly clearly profess the same values, the elderly, the host role of grandparents, without a doubt, should become such a person for their grandchildren. In the subsequent parts of the article are proposals to understand the concept of authority, then presents an analysis of the specific personality of older people taking up the role of grandparents, which may constitute authority for their grandchildren. The text was completed a short summary and conclusions, which clearly show the need to take the authority of his grandparents, who are role models for today's young people in the current difficult social reality.

Niniejszy artykuł jest refleksją nad autorytetem dziadków w wychowaniu współczesnej młodzieży, która jak nigdy dotąd potrzebuje godnych wzorów do naśladowania. Rozważania rozpoczyna krótkie wprowadzenie do tematyki wpływu osób starszych, które ze względu na swój wiek odznaczają się mądrością i bogatym doświadczeniem, a w życiu zazwyczaj kierują się wartościami ponadczasowymi: dobrem, pięknem oraz prawdą. Ponieważ autorytet pedagogiczny powinien hołdować właśnie tym wartościom, osoby starsze sprawujące rolę dziadków bez wątplenia powinny stać się takim autorytetem dla swoich wnuków. W kolejnych częściach artykułu znajdują się propozycje rozumienia pojęcia autorytetu, następnie przed-

stawiono analizę specyfiki osobowości starszych osób w roli dziadków, mogących stanowić autorytet dla swoich wnuków. Tekst został zakończony krótkim podsumowaniem oraz wnioskami, które wyraźnie wskazują na potrzebę przyjmowania autorytetu dziadków, będących wzorem do naśladowania dla współczesnej młodzieży w trudnej obecnie rzeczywistości społecznej.

KEYWORDS

authority, education, the role of grandparents, grandparents authority. autorytet, wychowanie, rola dziadków, autorytet dziadków.

WPROWADZENIE

Doświadczenie i mądrość będące atrybutami autorytetu bez wątpienia wyróżniają ludzi w starszym wieku [1] – osoby zazwyczaj przyjmujące rolę dziadków. Współcześni dziadkowie nieco różnią się od wcześniejszych pokoleniowo, głównie z tego względu, że są bardziej wykształceni. Jednak oprócz konkretnej wiedzy i dojrzałej filozofii życiowej, mają oni do zaoferowania swoim wnukom cenny przekaz tradycji, kultury, historii, a przede wszystkim doświadczenie i mądrość życiową. Dodatkowo, u osób starszych, z uwagi na ich wiek, zmienia się hierarchia wyznawanych wartości, co głównie oznacza zmniejszenie przywiązania do wartości materialnych, posiadania prestiżu społecznego, przedkładania kariery zawodowej nad życie rodzinne, czy nawet założenie rodziny, na rzecz podniesienia rangi takich wartości jak kształtowanie prawidłowych relacji rodzinnych, przestrzeganie zasad współżycia społecznego, postrzeganie wartości moralnych, ogólnoludzkich, ponadczasowych czyli dobra, piękna i prawdy.

Dyskurs na temat autorytetu dziadków wydaje się być uzasadniony, ponieważ mają oni znaczący wpływ na kształtowanie osobowości wnuków, co jest wynikiem ich częstego wspólnego przebywania oraz wytwarzania się w realizowanym przez nich procesie opiekuńczo-wychowawczym silnej więzi uczuciowej (Chodkowska, 2013). Dziadkowie wraz ze swoją mądrością życiową połączoną z miłością do wnuków niewątpliwie powinni być dla nich wzorem do naśladowania oraz autorytetem. Człowiek jest istotą, która charakteryzuje się dużymi możliwościami rozwoju na wielu płaszczyznach. Jednak aby te możliwości zostały urzeczywistnione, potrzeba pomocy ze strony drugiego człowieka, posiadającego szerszą wiedzę czy też bardziej udoskonalone umiejętności w danej dziedzinie –

nikt nie jest samowystarczalny, a najbardziej jest to widoczne we wcześniejszych etapach życia dziecka (Kułaczkowski, 2006) oraz w procesie rozwoju osobowego młodzieży, kiedy doświadcza ona kryzysu tożsamości. Charakteryzuje się to poszukiwaniem odpowiedzi na podstawowe pytania typu: „kim jestem?”, „kim się staję?” (Breś, 2012). Właśnie te uwarunkowania są potwierdzeniem konieczności poszukiwania autorytetów, będących niezbędnymi bodźcami w prawidłowym rozwoju człowieka (Kułaczkowski, 2006). Najkorzystniejsza sytuacja ma miejsce wówczas, gdy autorytetem dla młodego człowieka staje się najbliższy członek rodziny, którym może być właśnie dziadek lub babcia.

ROZUMIENIE POJĘCIA AUTORYTET

Samo pojęcie „autorytet” jest wyrażeniem często spotykanym w codziennym życiu. Na ogół nadaje się mu wiele znaczeń. Źródłosłów tego określenia wywodzi się od łacińskiego auctoritas i oznacza „powagę” lub „znaczenie”. Temu właśnie wyrażeniu przypisuje się różne znaczenia w zależności od danej dziedziny naukowej. W ujęciu socjologicznym autorytet jest rozumiany jako zdolności jednostki, grupy czy też instytucji do uzyskania posłuchu lub uznania bez konieczności stosowania jakiegokolwiek przymusu. W psychologii autorytet dotyczy konkretnej jednostki, stanowi jej cechę lub właściwość, którą dany człowiek ma albo jest mu przypisywana. Natomiast w pedagogice autorytet traktowany jest jako cecha konkretnego zawodu i związanej z nim osoby nauczyciela. Tak rozumiany autorytet to zespół wielu różnorodnych cech nauczyciela, dzięki którym uczeń bez strachu przed karą ulega jego wychowawczemu wpływowi. Autorytet jest tu wobec tego nieodzownym elementem, który nie może być niczym zastąpiony (Kułaczkowski, 2006).

Termin „autorytet” można też rozumieć jako wpływ osoby cieszącej się ogólnym uznaniem na określoną sferę życia społecznego. Współczesna pedagogika szczególnie docenia rolę autorytetu rodziców i nauczycieli, łączy tę rolę z rolą świadomej dyscypliny i z takim kształtowaniem wzajemnych stosunków wychowawców z wychowanymi, aby cechowało je pełne zrozumienie realizacji zadań poprzez obie strony, połączone obopólnym szacunkiem (Okoń, 2007). Zjawisko autorytetu w stosunkach między ludźmi występuje wówczas, gdy osoby kontaktują się z sobą bezpośrednio lub pośrednio.

Nieco inaczej definiuje się „autorytet pedagogiczny”. Jest to autorytet, którego brak tym nauczycielom, którzy minęli się z powołaniem, natomiast

składa się nań zespół cech stanowiący warunek powodzenia nauczyciela w jego pracy. Cechy te szeroko opisuje literatura z zakresu pedeutologii. Autorytet ten jest zależny od:

1. wiedzy i mądrości nauczyciela;
2. jego doświadczenia pedagogicznego;
3. umiejętności wyzwalania sił własnych wychowanków;
4. emocjonalnego stosunku nauczyciela do uczniów (miłość, empatia, sympatia, niechęć, antypatia);
5. postawy nauczyciela wobec wychowanków np. postawy wyzwalającej, postawy ujarzmiającej (Okoń, 2007).

W literaturze przedmiotu wyróżnia się dwie formuły wyrażające istnienie autorytetu: „mieć autorytet” i „być autorytetem”. Formy te odzwierciedlają różne stopnie zespolenia umiejętności z wartościami osobowymi. Jeżeli mowa o osobie, która „ma autorytet”, to przypisujemy jej go z pewną ostrożnością, obawiając się niejako, że nie jest to jego cecha bezwzględna i trwała, a więc, że można ją także utracić. „Być autorytetem” oznacza być nim bezwzględnie, czyli tak zespolić sprawność w uprawianiu swej dziedziny wiedzy czy sztuki ze swą osobowością, że jedna nie może istnieć bez drugiej. Autorytet w dziedzinie wychowania należy dodatkowo łączyć z autorytetem moralnym, który jest czymś znacznie trudniejszym niż autorytet znawstwa czy umiejętności. W tej niełatwej dziedzinie ludzkiej działalności, jaką jest wychowanie, nie można mieć autorytetu, należy nim być. Takim wymaganiom winien sprostać przede wszystkim autorytet rodziny (Wolski, 1999). Autorytet rodzicielski może pochodzić z różnych źródeł. W pierwszej kolejności wynika on z faktu, że rodzice są tymi, którzy dali dziecku życie. Jest to podstawa wszelkiego autorytetu rodzicielskiego, z której wywodzą się wszelkie inne jego źródła (Kułaczkowski, 2006). Umożliwia to dziecku poznanie pojęć dobra i zła oraz pomaga w dokonywaniu wyboru zakreślonego pewnymi granicami. Dzięki niemu dziecko staje się zdecydowane w swoich wyborach. Wychowawcy mogą posługiwać się autorytetem w sposób autokratyczny (Wolski, 1999) i korzystają z tej możliwości zwłaszcza rodzice, toteż właśnie w ten sposób określa się najczęściej autorytet rodzicielski, utożsamiany z władzą, powagą, uznaniem, poważaniem, prestiżem (autorytet władzy, tradycji, wiedzy, moralny). Autorytet rodzicielski precyzuje władzę rodziców w relacjach z dziećmi, która to władza charakteryzuje się możliwością wywierania wpływu na przekonania, decyzje i zachowania dziecka. Rodzice posiadający autorytet

mają moc (prawo) wydawania nakazów i zakazów, stawiania wymagań, egzekwowania posłuszeństwa oraz podejmowania działań i ostatecznych decyzji (Bartel, 1999). Niektórzy rodzice częściej koncentrują uwagę na przymusie i obowiązkach, inni zaś charakteryzują się większą swobodą, przez co nie kształtują w sposób stanowczy poczucia obowiązku u dziecka. Są też rodzice, którzy raz zmuszają, a innym razem zwalniają dziecko z obowiązków lub przymusu, licząc przy tym na wpływ pozytywnych procesów socjalizacyjnych (Erazmus, 2012). Posiadany przez rodziców autorytet powinien przede wszystkim ujawniać się w atmosferze moralności i szacunku dla dziecka (Bartel, 1999). Sam autorytet rodziców związany jest również z ich rolą społeczną i działaniami wychowawczymi, w których dziecko jest zależne od rodziców, ponieważ to właśnie oni zaspokajają jego podstawowe potrzeby, zarówno biologiczne jak i psychiczne. Największą rolę autorytet rodziców pełni w pierwszych latach życia dziecka, a następnie stopniowo, w miarę jego rozwoju, ich autorytet wychowawczy się zmniejsza (Kułaczkowski, 2006).

AUTORYTET DZIADKÓW

Autorytet dziadków – w odróżnieniu od rodzicielskiego – nie jest autokratyczny. Wynika to stąd, że nie ponoszą oni odpowiedzialności za wychowanie dziecka, tak jak dzieje się w przypadku rodziców. Relacji między dziadkami a wnukami nie cechuje również władczy sposób wpływania na osobowość dzieci i młodzieży. Najczęściej dziadkowie unikają egzekwowania swoich racji, kategorycznych stwierdzeń, restrykcyjnego zachowania wobec najbliższych, ponieważ ich działania wychowawcze to raczej dobrowolna pomoc rodzicom w pełnieniu ich zadań opiekuńczo-wychowawczych. Najczęściej mają one również charakter życzliwego towarzyszenia zarówno rodzicom jak i dzieciom. Kontakty dziadków z wnukami zawierają w sobie swoistą atrakcyjność, wywołują u dzieci miłość, szacunek oraz sympatię dla babci i dziadka. Poprawnie kształtowane relacje, w których występują te uczucia, powodują, że szacunek okazywany przez młodzież jest przez to przeniesiony na wszystkie osoby w starszym wieku.

Fundamentalną wartością osobowości dziadków jest przede wszystkim ich radość ze wspólnego przebywania, chęć bezinteresownego działania opiekuńczo-wychowawczego wobec wnuków, stałość, chęć dzielenia się doświadczeniami zdobytymi w ciągu długich lat życia, cierpliwość oraz nade wszystko miłość do wnuków – co jest gwarantem trwania rodziny i tworzenia jej historii. Postawa starszych ludzi powoduje, że relacje dziad-

ków z wnukami nierzadko charakteryzuje przyjaźń, partnerstwo i dialog. Zaangażowanie dziadków w życie rodziny i doświadczenie życiowe sprzyja przełamywaniu barier komunikacyjnych, stwarza atmosferę wzajemnego zrozumienia, tolerancji, solidarności i lojalności (Skura, 2009). Mądrością starszego wieku jest również wszechstronność, chęć okazywania czułości, życzliwość skierowana do wnuków oraz innych osób, a także szacunek do ojczyzny i patriotyzm (Papieska Rada do Spraw Świeckich, 1999).

Rozważając podjętą tematykę, nie można pominąć wyjaśnienia roli społecznej, którą pełnią dziadkowie w społeczeństwie i rodzinie. Bycie małżonkiem, rodzicem, a na koniec dziadkiem czy nawet pradiadkiem to role nieodmiennie podejmowane w stale przeistaczającym się świecie i dlatego należy się do nich przygotować. Role te stwarzają nowe możliwości uczenia się oraz inicjowania kontaktu z dziećmi i młodzieżą, co jest przydatne w lepszym ich rozumieniu i nadszaniu za nimi we współczesnej rzeczywistości (Czerniawska, 2011). Analizując role społeczne, trzeba odnieść się do istotnej prawdy ludzkiego bytowania, mianowicie, że życie społeczne realizuje się poprzez uczestnictwo w grupach i sprowadza się do pełnienia określonych ról społecznych. Role te mają różne znaczenie zarówno dla jednostki jak i społeczeństwa, przy czym do ról najwyższej cenionych zaliczane są te, które człowiek w ciągu swojego całego życia wypełnia w grupie rodzinnej. Rodzina jest pierwszym środowiskiem wychowawczym, a główną w nim rolę pełnią rodzice. To ich naturalny obowiązek. Rola dziadków jest tu pełniona w formie pomocniczej (Szatur-Jaworska, Błądowski, Dziegielewska, 2006).

Sposób realizacji roli dziadków oraz jej aktywność uwarunkowana jest wieloma czynnikami: wiekiem, sprawnością fizyczną i psychiczną, cechami osobowościowymi oraz postawą opiekuńczo-wychowawczą (Sendyk, 2012). Dziadkowie pełnią swoje role w układzie rodzinnych stosunków wielopokoleniowych złożonych z co najmniej trzech pokoleń. Przy obecnym wieku zakładania rodziny dziadkowie mogą mieć około 50 lat. Gdy więc nawiązują pierwsze kontakty z wnukami, są jeszcze w pełni sił fizycznych i duchowych. Również dobrze utrzymana higiena życia i pielęgnacja ciała zwykle pozwala im zachować korzystny wygląd zewnętrzny i spowolnić proces starzenia się. Dziadkowie bardzo sobie cenią relacje z wnukami, widzą w nich przedłużenie własnej egzystencji, kontynuację dorobku swojego życia i dopełnienie uczuć rodzicielskich (Skura, 2009). Rola dziadków jest ostatnią spośród najważniejszych ról tzw. przypisanych, czyli nie wybieranych, ale narzuconych jednostce poprzez przynależność do środowi-

ska rodzinnego (Chodkowska, 2013). W swoją rolę dziadkowie wchodzi stopniowo. Babcia zaczyna ją pełnić nieco wcześniej niż dziadek, wykorzystując doświadczenia z własnego macierzyństwa. Kontakty te charakteryzuje bliskość uczuciowa, skłonność do ponownego matkowania, świadomość błędów wychowawczych popełnionych w wychowaniu własnych dzieci. Babcia wprowadza wnuków w historię rodziny, opowiada o krewnych, dba o przekazywanie zwyczajów rodzinnych, podtrzymuje kult rodziny jako rodu. Dziadkowie swoją rolę podejmują w późniejszym okresie życia dziecka, a wchodzenie w tę rolę, uczenie się jej, odbywa się w sposób stopniowy i naturalny. Dziadek staje się historykiem i kronikarzem rodziny, przyjacielem dla starszego wnuka, bohaterem dla młodszego. Jest nauczycielem, który w pełni akceptuje swojego młodszego partnera i na nim koncentruje całą swoją uwagę (Skura, 2009).

Jednak ze smutkiem można zaobserwować, że obecnie rola dziadków, podobnie jak rola rodziców, zmieniła się na niekorzyść wraz z przemianami współczesnej rodziny. Typowe dla dzisiejszych rodzin ograniczenie udziału rodziców, tak ojca jak i matki, w opiece i wychowaniu dzieci z powodu ich pracy zawodowej, powinno zwiększać popyt na działania pielęgnacyjno-opiekuńcze i wychowawcze dziadków. Natomiast zmiany struktury rodziny z tradycyjnej (gdzie naturalnym i powszechnym rozwiązaniem było tworzenie wspólnego gospodarstwa przez trzy lub więcej pokoleń) na współczesną, w której relacje pomiędzy pokoleniami są w większym stopniu wspólnotą duchową niż ekonomiczną, spowodowały, że obecnie opiekę nad dzieckiem w warunkach domowych przejęły osoby zatrudniane w charakterze niani. Innym zagrożeniem pełnienia roli dziadków jest coraz bardziej wydłużający się wiek zakładania rodziny. Zjawisko to sprawia, że osoby starsze coraz rzadziej mogą radośnie, w dobrej kondycji, pełnym zdrowiu i sprawności pełnić swoją często z niecierpliwością oczekiwaną rolę (Chodkowska, 2013). Zaistniałe zmiany zdecydowanie działają na szkodę wnuków, ponieważ zdaniem socjologa Leona Dyczewskiego (1994) pozytywny wpływ dziadków na kształtowanie ich osobowości to efekt wspólnego przebywania przez długi okres czasu, wytwarzania się pomiędzy nimi silnej więzi uczuciowej, ułatwiającej wpajanie wnukom wartości i norm wychowania. Istotą „dziadkowania” jest pełnienie swoich ról w sposób pełny, to znaczy oparty na więzi emocjonalnej, dającej wnukom poczucie miłości i bezpieczeństwa (Skura, 2009).

Młodzi rodzice zbyt często zapominają, że ze względu na wiek, doświadczenie i mądrość życiową oraz wyznawaną hierarchię wartości,

dziadkowie stają się specjalistami w zakresie wychowania młodego pokolenia. Tym bardziej, że seniorzy, którzy często niewiele czasu mieli na wychowanie własnych dzieci, teraz ochoczo znajdują go dla wnuków. Osoby starsze w ciągu swojego życia wypracowały szereg dóbr, z których dziś korzysta młode pokolenie i w dużej mierze będą korzystały jeszcze kolejne. Nie chodzi tu bynajmniej o dobra materialne, ale zapewnienie edukacji i opieki we wczesnych etapach życia młodych, którzy dziś już jej nie potrzebują (Bakalarczyk, 2011). W obecnych szybkich przemianach rodziny można dopatrywać się jej kryzysu, zmiany ta są naturalną konsekwencją procesów rozwojowych zachodzących w makrostrukturze. Inaczej mówiąc, rodziny zmieniają się adekwatnie do współczesnych przemian cywilizacyjnych. Dotyczy to także realizowania ról dziadków, które z całą pewnością są pełnione inaczej niż dawniej, choć zasadniczą ich strukturę tworzy nadal to, co zawsze było dla niej najważniejsze: miłość do wnuków, radość czerpana z przebywania wraz z nimi, gotowość do wyrzeczeń na rzecz kolejnych pokoleń zapewniających ciągłość biologiczną i kulturową rodziny nabierającej szczególnego znaczenia z wiekiem, właśnie w obliczu starzenia się. Śmiało można zatem stwierdzić, że to właśnie dzięki dziadkom przetrwało najwięcej elementów tradycyjnej polskiej rodziny, takich jak tendencje do utrzymania wspólnotowości oraz gotowość do wyrzeczeń, czy podporządkowania osobistych interesów dla wspólnego dobra całej rodziny (Chodkowska, 2013). W celu zaznaczenia ważnej i często niezastąpionej roli dziadków w rodzinie oraz podkreślenia ich mądrości, papież Jan Paweł II (1986) zwrócił się do starszych ludzi słowami: „jesteście błogosławieństwem świata. Jakże często musicie odciążać młodych rodziców, jak dobrze potraficie wprowadzać młoców w historię waszej rodziny i waszej ojczyzny, w baśnię waszego narodu i w świat wiary! Młodzież częściej zwraca się do was ze swoimi problemami niż do pokolenia swoich rodziców”.

Rolę starszego pokolenia trzeba postrzegać także w kontekście społecznym, nie tylko rodzinnym. Należy uznać jego znaczący wkład w kształtowanie humanistycznych postaw młodzieży, oparcie w wymiarze duchowym, przyjmowanie postawy nauczyciela patriotyzmu i miłości do ojczyzny, przekazywanie tradycji rodzinnych, narodowych i religijnych. To ludzie starsi stanowią pomost pomiędzy dawnymi a nowymi dziejami. Tym bardziej, że dziadkowie chętnie opowiadają o wydarzeniach, których byli świadkami, relacjonują spotkania i uroczystości rodzinne, zabawy i przyjęcia okolicznościowe. Dzielą się wspomnieniami radosnymi, ale

też i smutnymi, dotyczącymi losów Polaków. Przekazując historię, często wiążą ją z wydarzeniami związanymi ze środowiskiem zamieszkania i wydarzeniami globalnymi, czego na próżno można szukać w podręcznikach (Szatur-Jaworska, Błądowski, Dzięgielewska, 2006).

Zadaniem ludzi starszych we współczesnej rodzinie oraz w społeczeństwie jest doradzać i wychowywać, strzec moralnego porządku i wdrażać go młodym. Obecnie widać dużą potrzebę przekazywania właśnie tych wartości, reprezentowanych starsze pokolenie, które może się nimi dzielić zarówno w rodzinie, jak i w szerszym społecznym zakresie (Wiśniewska-Roszkowska, 1989). Relacja pomiędzy wnukami a dziadkami powinna być traktowana jak wymiana darów. Dziadkowie zawsze są gotowi, by służyć wnukom swoją mądrością, sugestiami opartymi na doświadczeniu długich lat życia, są dla swoich najbliższych wartościową i cenną podporą. Wartość osób starszych najlepiej można wyrazić słowami błogosławnego Jana Pawła II (2002): „mogą im służyć swoją dyskretną i serdeczną życzliwością, mądrością, wyrozumiałością, cierpliwością, dobrą radą, a zwłaszcza wiarą i modlitwą”. Ojciec Święty Jan Paweł II w Liście do ludzi w podeszłym wieku (1999) pisał także „ludzie starsi dzięki swej dojrzałości i doświadczeniu mogą udzielać młodym rad i cennych pouczeń. Kruchłość ludzkiego istnienia, w sposób najbardziej wyrazisty ujawniająca się w starszym wieku, staje się w tej perspektywie przypomnieniem o wzajemnej zależności i nieodzownej solidarności między różnymi pokoleniami, jako że każdy człowiek potrzebuje innych i wzbogaca się dzięki darom i charyzmatom wszystkich”.

W relacjach między dziadkami a wnukami istnieje także możliwość odwzajemnienia się wnuków wobec dziadków, gdyż mają oni do spełnienia bardzo istotną międzypokoleniową rolę. Elastyczność młodych, otwartość na zmiany, łatwość poruszania się po z informatyzowanym świecie sprawia, że wnukowie mogą pełnić rolę przewodników dla pokolenia swoich dziadków, zwłaszcza w sferze nowinek technologicznych, informacji, zawłości współczesnego, skrótowego, hybrydycznego języka. Harmonijne współistnienie tych dwóch pokoleń wymaga mądrości i dojrzałości obu stron oraz interakcji, ale przede wszystkim dobrej woli, której niejednokrotnie brakuje (Stefaniak-Hrycko, 2011).

Ludzie żyją wśród wartości [2], ciągle wybierają między dobrem a złem, nieustannie różnicują to, co ważne i nieważne. Wartości decydują o egzystencji człowieka, pozwalają określić sens życia, wpływają na relacje interpersonalne, umiejętności rozwiązywania problemów, stosunek do samego

siebie, świata, grup i wspólnot, są niezbędnymi warunkami normalnego funkcjonowania człowieka w świecie (Chałas, 2003). Wartości ujmowane w pedagogicznym wymiarze oznaczają wszystko to, co jest pragnieniem człowieka, co nie zagraża ładowi moralnemu, co łączy się z pozytywnymi odczuciami i co jest celem jego dążeń. Chodzi o wartości uznawane za fundament życia społecznego i osobistego. Celowe i świadome wychowanie musi być oparte na wartościach (zwłaszcza uniwersalnych i ponadczasowych). Wychowanie realizowane bez odwoływania się do wartości człowieka jako osoby wydaje się być niepełne, powierzchowne, można nawet powiedzieć, że złudne (Łobocki, 2009). Podstawową wartością i warunkiem wychowania jest pomaganie wychowankowi, by uczył się prawdy o sobie i świecie, by coraz dokładniej odróżniał to, co mu służy i co go rozwija od tego, co zagraża i ogranicza jego rozwój, co niszczy jego wolność i więzi (Dziewiecki, 2002). Priorytet wychowania przyznaje się rodzinie. Rodzina jest dla dziecka miejscem gromadzenia pierwszych doświadczeń, miejscem zdobywania podstawowej wiedzy o świecie, normach moralno-społecznych. Jest środowiskiem stwarzającym najlepsze warunki do przekazywania wartości istotnych dla rozwoju człowieka. W procesie wychowania rodzina przekazuje dzieciom wartości i cele o charakterze moralnym i nie tylko. Jednym z nich przypisuje znaczenie priorytetowe, innym raczej drugorzędne. Rodzina ma utrwaloną pozycję wśród wartości cennionych i ostatecznych, jest nie tylko nosicielem, ale także obrońcą i przekazicielem tych wartości. W rodzinie są przekazywane wartości, normy i wzory zachowań społecznych, moralnych i religijnych (Szymczyk, 2010). Bez wątpienia dziadkowie należą do najbliższej rodziny. Ich doświadczenie i mądrość sprawiają, że w swoich często niezamierzonych działaniach wychowawczych, kierują się wartościami najwyższej wagi: miłością, dobrem i pięknem. Dziadkowie, przyjmując rolę autorytetu w swoim postępowaniu, kierują się trzema wartościami moralnymi, stanowiącymi pewną nierozzerwalną całość. Są to: prawda, sprawiedliwość i odpowiedzialność (Zimny, 2012). W posiadaniu autorytetu prawda jest konieczna, ponieważ uwiarygadnia. Życie w prawdzie to bycie prawdziwym w każdym calu, w myśli, w mowie i w uczynku. Sprawiedliwość jest istotnym elementem w strukturze autorytetu, gdyż powoduje uczciwe przyznanie tego, co się komu należy. Sprawiedliwość można odnaleźć w osądach, w postępowaniu, w odpowiednim traktowaniu. Trzeba być sprawiedliwym i wobec siebie, i wobec innych. Człowiek tylko wtedy może być autorytetem, jeśli nie uchyla się od odpowiedzialności, jeśli potrafi być osobiście odpowiedzialny za głoszoną prawdę i brać na siebie odpowiedzialność za innych lub za

coś. Osoba odpowiedzialna jest sprawiedliwa wobec siebie i innych w tym sensie, że potrafi przyznać się do błędu i ponieść konsekwencje za swoje działanie, postępowanie. Człowiek odpowiedzialny to taki, na którym inni mogą polegać. Bycie autorytetem posiadającym obiektywne cechy charakteru i umiejętności, które mogą być wytworzone jedynie u człowieka będącego w pełni samodzielnym duchowo (Zimny, 2012), sprawia, że młodym trudno te powinności spełnić. Natomiast wiek, doświadczenie i mądrość życiowa dziadków wskazuje na to, że cechy te właśnie posiadają.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Człowiek w ciągu całego swojego życia poszukuje przewodnika będącego niepodważalnym autorytetem. Zwłaszcza ludzie młodzi, osoby stojące u progu życia, szczególnie potrzebują mistrza, który wskaże im kierunek i pomoże przejść przez trudną ścieżkę samodoskonalenia. Wymaga to posiadania nauczyciela, który będzie wspierał i motywował w poszukiwaniu nowych umiejętności i będzie służył przykładem. Nierzadko problemem – szczególnie dla młodego człowieka w okresie dojrzewania – jest zagubienie w wartościach, brak ich właściwej hierarchii oraz ciągłe poszukiwanie, co w rezultacie powoduje odnajdywanie wartości społecznie nieakceptowanych, występujących przeciwko ogólnie przyjętym normom, tzw. antywartości. W otaczającej nas obecnie rzeczywistości, w której stykają się i rywalizują ze sobą odmienne światopoglądy i idee, szczególnie istotne jest, by już najmłodszym dzieciom wskazywać właściwy system wartości, który ułatwi im funkcjonowanie w społeczeństwie, a w tej roli niezastąpieni są właśnie naturalni wychowawcy (Zimny, 2012), czyli oprócz rodziców – dziadkowie. Szukanie autorytetu i poddanie się mu jest naturalną, wewnętrzną potrzebą człowieka. Ludzie jako istoty społeczne, żyjące w grupie, szukają wokół siebie punktu odniesienia dla swych poczynań, wypatrują wyroczni, przewodnika, kierownika, przywódcy, swojego punktu koncentracji myśli, działań i uczuć. Prawdziwy autorytet oparty jest na relacji wzajemnej miłości (Zimny, 2012), która niewątpliwie występuje właśnie w relacji dziadek-wnuk.

Niestety, w dzisiejszym świecie istnieje niekorzystna tendencja zamiany prawidłowych wzorców do naśladowania na negatywne. Młodym ludziom nie jest łatwo znaleźć autorytet. Trudna i skomplikowana sytuacja gospodarcza naszego kraju sprawia, że rodzice są niejako zmuszeni do częstej nieobecności w domu, spowodowanej celami zarobkowymi, dlatego zazwyczaj nie mają możliwości uczestniczenia w różnego rodzaju

doświadczeniach i przeżyciach ważnych dla dziecka. Wynikiem tego jest brak odpowiedniego autorytetu ze strony rodziców, a także brak poczucia bezpieczeństwa u dziecka, jego niepewność, nieufność i lęk, co w rezultacie prowadzi do pewnego zagubienia. Zapracowani rodzice nie mają często możliwości okazywania dzieciom miłości, serdeczności, zainteresowania, zadowolenia czy aprobaty, brak u nich wyraźnej postawy gotowości do niesienia pomocy w każdej chwili, kiedy tylko dziecko tego potrzebuje. Dziecku wydaje się wówczas, że nie może liczyć na pomoc i wsparcie rodziców, czuje się odepchnięte. Tymczasem nieobecność rodziców w życiu dziecka mogą wypełniać dziadkowie, osoby należące do najbliższej rodziny, którym szczególnie leży na sercu dobro wnuków.

Nadeszły czasy, w których jak nigdy dotąd, autorytety są potrzebne. Młodzież musi mieć wzorce, by wiedzieć jak godnie postępować, a najważniejsze w życiu młodego człowieka są wzorce wyniesione z domu rodzinnego. Obowiązkiem rodziny jest kształtowanie samowiedzy dziecka: rozpoznawania swoich możliwości, rozwijania zainteresowań, zdobywania wiedzy, respektowania wymagań i ponoszenia konsekwencji (Kozłowski, Matczak, 2012). Jednak w wyniku trudnej pod względem ekonomicznym i gospodarczym rzeczywistości, powodującej nienormowany czas pracy rodziców, którym nie wystarcza go już na prawidłowe realizowanie swojej funkcji wychowawczej, dzieci i młodzież powinni pamiętać, że obok nich są kochający, doświadczeni przez życie, pełni mądrości dziadkowie, będący najwartościowszym autorytetem. I bez wątpienia mogą w tym aspekcie zastąpić rodziców. Dziadkowie są istotnymi przekazicielami kultury, tradycji, wiedzy i obyczajów. Dlatego wnukowie powinni jak najwięcej korzystać z ich mądrości i doświadczenia, atutów, dzięki którym osoby starsze mogą wciąż podejmować szereg działań społecznych choćby o charakterze wolontariatu – właśnie na rzecz dzieci i młodzieży w szkołach lub innych placówkach edukacyjno-wychowawczych. Tymczasem wydaje się, że obecna świadomość osób młodych na temat tego niewykorzystanego potencjału ludzi starszych jest bardzo niewielka (Halicka, 2008). Afrykańskie przysłowie mówi: „gdy umiera starzec, płonie cała biblioteka” (Szarota, 2004). Niewątpliwie warto, aby to przysłowie znalazło uznanie i w naszym kraju, wśród naszych dzieci i młodzieży.

REFERENCES

- Bakalarczyk R. (2011). Ubóstwo wśród ludzi starszych. W: M. Syska (red.). *Z godnością w jesień życia* (s. 7-19). Wrocław – Warszawa: Wyd. OMS im. F. Lassalle'a.
- Bartel S. (1999). Autorytet rodzicielski. W: E. Ozorowski (red.). *Słownik małżeństwa i rodziny* (s. 31-32). Warszawa – Łomianki: Wyd. Akademii Teologii Katolickiej, Fundacja Pomoc Rodzinie.
- Breś A. (2012). Wychowanie do wartości strategią obrony życia młodych osób. W: S. Ćmiel (red.). *Przestępczość nieletnich - teoria i praktyka* (s. 435-456). Józefów: Wyd. WSGE.
- Chałas K. (2003). *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. I. Lublin-Kielce: Wyd. Jedność.
- Chodkowska M. Realizacja ról dziadków w rodzinach polskich tradycyjnych i współczesnych. Pozyskano [20.05.2013]: http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Balogova1/pdf_doc/34.pdf.
- Czerniawska O. (2011). *Nowe drogi w andragogice i gerontologii*. Łódź: Wyd. AHE w Łodzi.
- Dyczewski L. (1994). *Rodzina. Społeczeństwo. Państwo*. Lublin: Wyd. KUL.
- Dziewiecki M. (2002). *Wychowanie w dobie ponowoczesności*. Kielce: Wyd. Jedność.
- Erazmus E. (2012). Dylematy w wychowaniu: wolności i bezpieczeństwa, swobody i przymusu czy obowiązku... . *Journal of Modern Science*, tom 1/12, s. 35-103.
- Halicka M. (2008). Dostęp osób starszych do edukacji. W: B. Szatur-Jaworska (red.). *Stan przestrzegania praw osób starszych w Polsce. Analiza i rekomendacje działań* (s. 111-114). Warszawa: Wyd. Biuletyn RPO.
- Jan Paweł II. (1999). *List do osób w podeszłym wieku*. Poznań-Warszawa: Wyd. Pallottinum
- Jan Paweł II. (2002). *Orędzie do Światowego Zebrania poświęconego sprawie starzenia się ludności*. W: *Nauczanie Papieskie*, t. V (s. 224-225). Poznań-Warszawa: Wyd. Pallottinum.
- Jan Paweł II. (1986). *W doświadczeniach starości łączcie się z Chrystusem na Krzyżu. Przemówienie do ludzi starych w Monachium, 19 listopada 1980 r.* Poznań-Warszawa: Wyd. Pallottinum.
- Kozłowski W., Matczak E. (2012). Zawód dla mojego dziecka: aspiracje rodziców). *Journal of Modern Science*, tom 2/13, s. 49-58.

- Kułażkowski J. (2006). Aspekty autorytetu rodziców wobec dziecka. *Studia Warmińskie* nr XLIII, s. 237-244.
- Nowak M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Łobocki M. (2009). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Wyd. Impuls.
- Okoń W. (2007). Nowy Słownik Pedagogiczny (s.37-38). Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Papieska Rada Do Spraw Świeckich (1999). *Ludzie starsi w rodzinie i społeczeństwie*. Kraków: Wyd. Pijarów.
- Pikuła N., Kobińska R. (2009). Determinanty biologicznego procesu starzenia. *Medi* nr 4, s. 35-38.
- Sendyk M. (2010). Osoby starsze w roli dziadków. W: A. Nowicka (red.). *Wybrane problemy osób starszych* (s. 151-159). Kraków: Wyd. Impuls.
- Skura J. (2009). Dialog pokoleń. *Wychowawca* nr 2, 12/2009. Pozyskano [18.06.2013], http://www.wychowawca.pl/miesiecznik_nowy/2009/12-2009/02.html.
- Stefaniak – Hrycko A. (2011). Międzypokoleniowy transfer wiedzy. W: A. Fabiś, M. Muszyński (red.). *Społeczne wymiary starzenia się* (s. 33-47). Bielsko – Biała: Wyd. Wyższa Szkoła Administracji.
- Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dzięgielewska M. (2006). *Podstawy gerontologii społecznej*. Warszawa: Wyd. Aspra-Jr.
- Szarota Z. (2004). *Gerontologia społeczna i oświatowa*. Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Szymczyk L. (2010). Rodzina jako wartość w wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym. W: M. E. Ruszel (red.). *Rodzina. Wartości. Przemiany* (s. 71-83). Stalowa Wola – Rzeszów: Wyd. Fundacja Uniwersytecka w Stalowej Woli.
- Wiśniewska - Roszkowska K. (1989). *Starość jako zadanie*. Warszawa: Wyd. Pax.
- Wolski K. (1999). Autorytet. W: E. Ozorowski (red.). *Słownik małżeństwa i rodziny* (s. 30-31). Warszawa – Łomianki: Wyd. Akademii Teologii Katolickiej, Fundacja Pomoc Rodzinie.
- Zminy J. (2012). Nowe wyzwania wychowawcze. Pozyskano [15.05.2013], <http://pedkat.pl/index.php/251-ks-zimny-jan-nowe-wyzwania-wychowawcze>.

Zminy J. (2012). Autorytet nauczyciela i wychowawcy. Mieć czy być?. Pozyskano [20.05.2013]: <http://pedkat.pl/index.php/251-ks-zimny-jan-nowe-wyzwania-wychowawcze>.

[Endnotes]

- [1] Osoba w starszym wieku znajduje się w okresie człowieka po ukończeniu 60-65 roku życia. Uaktywniają się wtedy zjawiska fizyczne, psychiczne i społeczne właściwe dla starości. Mimo że jest to proces naturalny, zależy od wielu czynników, jak choćby genetyki organizmu czy też od polityki społeczno-socjalnej społeczeństwa (Pikuła, Kobińska, 2009, s. 36).
- [2] Nauką o wartościach zajmuje się aksjologia (gr. axia – wart coś) – dział filozofii ukierunkowany na wartości, zajmujący się także analizą źródeł wartości. Ukształtowany na przełomie XIX i XX w., prowadzi badania nad naturą wartości, nad ich podstawami i nad kryteriami wartościowania. Aksjologia wychowania, ukierunkowana zwłaszcza na problematykę celów wychowania, wskazuje na wartości, ich status ontologiczny oraz to, jakie wartości ludzie preferują. Wyróżnia się w niej dwie subdyscypliny: etykę (naukę o wartościach moralnych) i estetykę (naukę o wartościach estetycznych). W Polsce baczniejszą uwagę na aksjologię w pedagogice zwrócono w latach osiemdziesiątych XX w., co należy łączyć ze zmianami systemowymi i początkiem procesu transformacji ustrojowej. Nastąpiły innowacje oświatowe, powodujące zmiany w hierarchii wartości, wiążące się z potrzebą uzasadniania celów wychowania (Nowak, 2008).



CZĘŚĆ III. AUTORYTET W ŻYCIU SPOŁECZNYM

FUNCTION OF SOCIAL LEADERS IN LOCAL COMMUNITIES

FUNKCJE AUTORYTETU W SPOŁECZNOŚCI LOKALNEJ

Jerzy Bartkowski

Instytut Socjologii Uniwersytet Warszawski
bartkowskij@is.uw.edu.pl

ABSTRACTS

The topics of the article is an analysis of the functions of social leadership in local communities. Its thesis is that social leaders or not the phenomenon of the past but it is also important for the future. This is visible by their functions in local social life. They play a crucial role in coordination and control of local life and in socialization and transfer of tradition as well. They also facilitate adaptation to a situation of crisis and social change. Thanks them local communities are structurally safer. The social basis for effective performing the roles of social leaders are commonly shared values.

Social leaders perform their role through communication. They transfer knowledge, values, patterns of behavior, and bring solutions in difficult or new situations. They do not exist for themselves, but through important social functions. They play a role of a guide for individuals, who open them new horizons and give them new capabilities. Communication with a social leader allows individuals to widen their capabilities and compensate for their weaknesses.

Social leaders acts through interpersonal influence: good example, authenticity, knowledge and wisdom. They influence other because of their competence or moral authority. Persistence of values in society is due to social and moral leaders. They are medium for their successful intergenerational transmission. Social leaders emerge, last and perform their functions only in specific social conditions. They are rooted in community of values. The threat for them is a blindness or nihilism toward social and moral leaders. And opposite - ability of effective communication with them is very valuable for an individual. It can be called an important cultural instrument of liberty.

Artykuł jest poświęcony analizie funkcji autorytetu w społecznościach lokalnych. Podstawowa jego teza brzmi, że autorytety lokalne są zjawiskiem wciąż aktualnym ze względu na ich znaczącą rolę w lokalnym życiu społecznym. Dzięki autorytetom społeczności lokalne są bezpieczniejsze strukturalnie. Autorytety pełnią w nich funkcję koordynacyjną i kontrolną, w oparciu o autorytety dokonuje się socjalizacja i przekaz tradycji. Autorytety ułatwiają społeczności lokalnej adaptację do sytuacji kryzysowych i kierują zmianą społeczną. Wśród funkcji autorytetu ważna jest jego rola komunikacyjną. Autorytet przekazuje wiedzę, wartości, wzory zachowania, czy rozstrzygnięcia dla trudnych sytuacji. Nie istnieje sam dla siebie, ale poprzez ważne funkcje społeczne. Pełni rolę przewodnika – otwiera przed jednostką nowe światy i daje jej nowe możliwości. Autorytet pozwala jednostce poszerzyć swoje możliwości i skompensować swoje braki. Autorytet powstaje i trwa, i w efekcie wypełnia swoje funkcje w określonych warunkach społecznych. Opiera się na wspólnocie wartości. Zagrożeniem dla autorytetu jest swoista „ślepotą na wartość autorytetu”, jak i nihilizm wobec autorytetów. Odrzucanie autorytetów czy niezdolność ich dostrzeżenia i wykorzystania ukazuje to jako patologię i zarazem ograniczenie dla jednostek. I odwrotnie – umiejętność rozpoznania i czerpania od autorytetu jest czymś wartościowym dla jednostki. Autorytety wzbogacają „kulturowe instrumentarium wolności” jednostek.

KEY WORDS:

*leadership, local community, social communications, values, socialization
autorytet, społeczność lokalna, komunikacja społeczna, wartości, socjalizacja.*

WSTĘP

Przedmiotem tego artykułu jest analiza funkcji autorytetu w społecznościach lokalnych. Praca ta stara się uzasadnić postawioną tezę, że autorytety lokalne nie są zjawiskiem przeszłym, czy tylko aktualnym, ale mającym przed sobą także przyszłość. Jest to następstwem kluczowych funkcji, jakie pełnią w lokalnym życiu społecznym.

Rola autorytetów w społecznościach lokalnych jest wszechstronna. Dzięki autorytetom realizowane są podstawowe funkcje tej grupy: działania, trwania i rozwoju. Przypada im rola kluczowego elementu ich codziennego funkcjonowania, podstawy ich ciągłości i możliwości zmiany i adaptacji. Dzięki autorytetom społeczności lokalne nie tylko funkcjonują

w życiu codziennym, lecz także zwiększają swoje zdolności przystosowawcze. Dzięki nim mogą kompensować niektóre swoje strukturalne słabości.

Definicja autorytetu, która została przyjęta w tej pracy za literaturą, uznaje go za rodzaj asymetrycznego zjawiska komunikacyjnego. Jest to ujęcie autorytetu jako specyficznego rodzaju komunikacji międzyludzkiej. Podstawowa jest dla niego bezwarunkowa akceptacja przez podmiot, który uznaje autorytet, treści komunikatów przychodzących do niego od autorytetu i opiera się on na wartości tego przekazu.

Ta definicja podkreśla, że autorytet jest relacją nierównych partnerów. Nie tylko komunikacja przebiega w nim z wyróżnieniem tylko jednego z możliwych kierunków – uznanie autorytetu jest także bezwzględny warunkiem udziału w niej. Nie należy tego postrzegać tylko w kategoriach negatywnych. Jednostka dostaje dzięki temu możliwość uzyskania określonej jakości od autorytetu. Należy uznać umiejętność podporządkowania się autorytetowi za ważną kompetencję społeczną, która zwiększa potencjał jednostki.

POJĘCIE AUTORYTETU

Definicja autorytetu w tym tekście jest przyjęta za Stanisławem Jarmoszko. Zgodnie z nim autorytet jest relacją, a jego istotą jest wpływ jednego obiektu (osoby) na inne osoby. Autorytet może występować przy wykorzystaniu pośrednika przedmiotowego czy społecznego jak wiedza, pozycja czy instytucja. Także na takich pośrednikach może się opierać autorytet jednostki (np. nauczyciela). Jednak dla dalszych rozważań najlepiej uznać go za relację personalną. Autorytet jest przede wszystkim relacją osoby uznanej za autorytet i osoby uznającej kogoś za autorytet.

Przyjęcie autorytetu jako relacji osób pociąga za sobą określone konsekwencje. Autorytet jest przede wszystkim ramą dla pewnego rodzaju transakcji między ludźmi. Społeczne funkcje autorytetu są konsekwencją tych transakcji. Ta personalna perspektywa rodzi zarazem określone pytania badawcze: jakie muszą być spełnione warunki społeczne i jednostkowe, aby osoba przyjęła i uznała taki rodzaj wzajemnej relacji, jakie to przynosi jej korzyści, ale również jakie pociąga za sobą zagrożenia.

Stanisław Jarmoszko wskazuje różne aspekty i wymiary autorytetu. Pozwalają one nie tylko na scharakteryzowanie różnych jego form, ale i na ukazanie jego współczesnych przemian. Autorytet ma więc wymiar personalny. Są to osoby, którym się go przypisuje i osoby, które go uzna-

ją. Autorytet ma także wymiar przedmiotowy (sfera, zakres) i społeczny (funkcje społeczne i warunki powstania). To pierwsze można rozbudować o następujące aspekty: podmiotowości, posiadania, przyznania (obdarzenia), stanowienia (kreacji), potrzeby i poddania (podległości) (Jarmoszko, 2010, ss. 22-23, por. także Wagner, 2005).

Autorytet jest pojęciem interdyscyplinarnym. Stąd i odmienne ujęcia autorytetu w różnych dziedzinach nauki, które razem tworzą całą paletę punktów widzenia na ten fenomen. Analizując poszczególne jego aspekty, zauważyć można, że są one stanowiskami nie konkurencyjnymi, a komplementarnymi. Filozofia ujmie autorytet jako zjawisko poznawcze – mechanizm uznawania wiedzy nie pochodzącej od jednostki. Psychologia bada sytuację uznawania i akceptacji autorytetu jako specyficzny typ struktury „ego” jednostki. Pedagogika widzi autorytet jako model sytuacji nauczania i wychowania. Socjologia przyjmuje autorytet jako zjawisko o genezie i o funkcjach społecznych. Nauki polityczne widzą go jako formę władzy – podporządkowania grup ludzi pewnej jednostce. Historyk kultury skupia się na jego pochodzeniu, związku z epoką, i zarazem na jego historycznych przekształceniach. Natomiast ekonomista może go zdefiniować jako specyficzne dobro, a następnie badać warunki popytu na nie. Ostatni aspekt jest dość istotny – stawia on pytanie, skąd się bierze zapotrzebowanie na autorytety i jak ta potrzeba jest zaspokajana. Multidyscyplinarność zjawiska ma jeszcze jeden aspekt – autorytet nie jest tylko przedmiotem analizy różnych dyscyplin, ale także występuje na wielu polach. Jednym z nich jest życie lokalne, które ta praca bliżej analizuje.

AUTORYTET – UJĘCIE KOMUNIKACYJNE

Praca ta proponuje ujęcie autorytetu jako rodzaju asymetrycznej komunikacji między podmiotami. Charakterystyczne jest dla niego przyjmowanie przekazów od autorytetu przez osobę uznającą autorytet. Są one uznawane przez nią za własne. Taki przekaz zachodzi w różnej formie m.in. przez naśladownictwo. Nie zawsze musi mieć także charakter jawny. Niemniej przyjmuje się od autorytetu pewien przekaz: wiedzę, umiejętność czy wzór postępowania. Akcentuje to w zjawisku autorytetu element odbierania, a nie podporządkowania. Osoba uznająca autorytet może dzięki temu zyskać coś wartościowego.

Socjolog musi akcentować społeczne podstawy autorytetu. Uznawanie autorytetu jest społecznie wytwarzane i reprodukowane. Zbiorowości

ludzkie tworzą autorytety – nadając go określonym osobom. Podporządkowanie autorytetom jest społecznie sankcjonowane i wdrażane w toku socjalizacji. Zdolność podporządkowania, dająca dostęp do określonej ścieżki komunikacyjnej, jest wyuczona. Podporządkowanie autorytetom jest funkcją prawidłowej socjalizacji. Jest ono także podatne na ogólny stan społeczeństwa. Jednym z wymiarów patologicznej sytuacji społeczeństwa, stanu anomii społecznej, jest osłabienie funkcjonowania – a nawet zanik – autorytetów.

Autorytet należy socjologicznie postrzegać jako relację społeczną, jest zależnością, która scala zaufanie z jednej strony, a odpowiedzialność z drugiej. Zakłada więc istnienie aktorów zdolnych do podjęcia odpowiednich ról po obu stronach tej relacji – roli osoby potrafiącej czerpać od autorytetów, ale i do odgrywania roli autorytetu jako medium zdolnego do emitowania przekazów, które przejdą próbę rzeczywistości w danych warunkach miejsca i czasu (por. korespondująca z tym kategoria obiektywnego dobra dla osoby u teoretyków wartości jak Dietricha von Hildebranda (Galarowicz, 1997). Bycie autorytetem nie polega tylko na podtrzymywaniu swojego wizerunku, ale także na zdolności do przyjęcia odpowiedzialności za innych.

Dla ukazania, że wejście w taką relację nie jest proste, przydatne jest w ujęcie sytuacji autorytetu właśnie jako relacji między ludźmi. Od strony osoby uznającej autorytet jest to jednocześnie sytuacja trudna, bowiem oznaczające nie tylko uznawanie w kimś autorytetu, ale także podjęcie próby definicji samego siebie. Jest to wizja siebie jako osoby potrzebującej określonej wiedzy, a tym samej także w pewien sposób, chwilowo lub trwale, społecznie i intelektualnie niepełnej.

Autorytet jest podatny na patologie z obu stron tej relacji. U osoby podporządkowanej zagrożenie patologiczne pada właśnie na korzyści z tej sytuacji. Korzystanie z gotowych rozwiązań jest psychologicznie i społecznie tańsze od samodzielnego ich wypracowania. Oglądanie się na autorytety, jeśli staje się trwałym nawykiem, jest groźne. Bardzo silnie to akcentował Florian Znaniecki w pracy „Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości”. Zawarł to w swojej wizji „człowieka dobrze wychowanego”, oczekującego stale od swego otoczenia i od wychowawców wskazówek, co robić (Znaniecki, 2001). Niebezpieczeństwa związane z nadmiernym podporządkowaniem autorytetom pokazywał także w mikroskali Stan Milgram (Milgram, 2003), a w skali makro – całych społeczeństw – Erich Fromm (Fromm, 2008).

Jednak nie należy tych niebezpieczeństw widzieć jednokierunkowo.

Nie istnieją one tylko i wyłącznie u podporządkowanego. Dla samego autorytetu jest to sytuacja pokusy, jaką stwarza łatwość akceptacji swoich przekazów bez względu na ich treść, jak i na władzę, jaką daje nad osobami podporządkowanymi.

AUTORYTET I SPOŁECZNOŚĆ LOKALNA: CZTERY MECHANIZMY PODSTAWY FUNKCJONOWANIA AUTORYTETÓW W SPOŁECZNOŚCIACH LOKALNYCH

Społeczność lokalna jest dobrym polem do analizy zjawiska autorytetu. Jest ona tą grupą, która jest silnie nasycona autorytetami. Niekiedy uważa się nawet, że są one nieodłączne od pojęcia społeczności lokalnej. Autorytety pełnią w niej istotne funkcje zarówno dla jednostek, jak i dla grupy pojętej jako ogólna rama, w której dokonuje się życie jednostek i w której realizują się ich żywotne potrzeby.

Autorytety są w społeczności lokalnej w pewnym sensie organami tej wspólnoty. Autorytety realizują podstawowe dla jej funkcjonowania, trwania i zmiany działania społeczne, a ich wykonywanie ma sankcję działania w jej imieniu. Autorytety są ośrodkami skupienia grupy. Są widocznymi symbolami trwania wspólnoty i narzędziami niezbędnymi do jej funkcjonowania, trwania (ciągłości) i adaptacji.

Dla wyjaśnienia tej rozszerzonej roli autorytetów w społecznościach lokalnych proponuje się cztery teorie: 1) teoria wspólnoty (mechanizmy działania społeczności lokalnej), 2) teoria kapitału społecznego (schematy działania zbiorowego w społecznościach lokalnych), 3) teoria strukturalna (usytuowanie społeczności lokalnej w szerszej strukturze a potrzeba autorytetów), 4) teoria wartości. Teorie te tworzą nie tyle konkurencyjne, ale komplementarne wyjaśnienia dla roli wartości w społecznościach lokalnych (Bartkowski, 2009).

Teorie te wyjaśniają znaczenie autorytetów ich rolę w funkcjonowaniu grupy, wzmocnionej szczególnym typem takiej zbiorowości, jaką jest społeczność lokalna. Wiązą je z grupą jako jednostką działania zbiorowego, w którym autorytetom przypada rola organizatorska. Pokazują także, że ich rola wynika ze specyficznego usytuowania społeczności lokalnych w szerszych zbiorowościach narodowych. Z tej ich pozycji strukturalnej w społeczeństwie jako całości wynika szczególna potrzeba oparcia się na autorytetach.

Jako czwartą teorię wyjaśniającą silny związek społeczności lokalnych

i autorytetów można przyjąć społeczną rolę wartości. Jest to szersza prawidłowość, pojawiająca się bardziej ogólnie, a poziom lokalny jest tylko jednym z jej przejawów. Jest ona konsekwencją ścisłego związku autorytetów i wartości. W tym przypadku istnieje mocna podstawa dla przyjęcia tego wyjaśnienia. Społeczności lokalne są silnie zakorzenione w wartościach. Wspólnota lokalna wyraża się w określonych wartościach i je podtrzymuje. Tworzy to odpowiedni klimat i warunki do powstawania i funkcjonowania autorytetów.

TEORIA WSPÓLNOTOWA AUTORYTETÓW W SPOŁECZNOŚCI LOKALNEJ

Pierwszą teorią wyjaśniającą rolę i znaczenie autorytetów w społecznościach lokalnych jest teoria wspólnotowa. Zgodnie z nią miejsce i rola autorytetów wynika z samych podstaw funkcjonowania społeczności lokalnych: wspólnotowości, tradycji i hierarchiczności. Posiadanie, wyłanianie i akceptacja powstających autorytetów jest cechą wspólnoty. Można to określić następująco: wspólnota stwarza dla nich przesłanki, wspólnota stwarza warunki, wspólnota potrzebuje autorytetów.

Społeczność lokalna jest skupiona wokół tradycyjnego i wspólnotowego stylu życia. Niezbędne są więc instytucje do jego ochrony i kulturywacji. Instytucje, które jednocześnie byłyby wyposażone nie tylko w możliwości definiowania wzorów, autoryzowania ich zmian i wychwytywania odstępstw od nich, ale także miałyby odpowiednią władzę i narzędzia. Autorytety są więc właściwą instytucją grupową. Autorytety wtopione w grupę i nieodłączne od niej powodują zarazem, że odrzucanie ich byłoby tożsame z odrzuceniem samej grupy jako takiej.

Po drugie, społeczności lokalne niemal z definicji opierają się na więzi typu wspólnotowego i na więziach bezpośrednich. W tych warunkach działanie autorytetów, jak i ich legitymacja, jest znacznie silniejsza niż gdzie indziej. Są to nie tylko abstrakcyjne autorytety, ale konkretni ludzie w konkretnym środowisku. Autorytety związane z więziami pośrednimi, jak i środkami masowej komunikacji, mają szersze pole oddziaływania, ale zarazem łatwiej mogą być odrzucane.

Wspólnota lokalna opiera się na ciągłości. Jeśli przybiera ona formę uświadomioną, ma wówczas postać kulturowanej tradycji. Wpływa to na szczególny sposób legitymizowania autorytetów. Jednostka, wstępując do wspólnoty, nie tylko zastaje autorytety, ale też i ich wspólnotową rolę. Są one przy tym wpisane w naturalnie przyjmowany i akceptowany horyzont

życiowy, zatem nie tylko same są symbolami trwania i ciągłości, lecz i tym samym jest podporządkowanie się nim. Nie muszą one zabiegać o legitymacje, a na odwrót – wymaga jej ich zaprzeczenie czy odrzucenia. Ich odrzucanie jest prawie równoznaczne z automarginalizacją ze wspólnoty.

Wspólnoty lokalne na ogół mają charakter hierarchiczny. Hierarchiczność jest znaczącym składnikiem ich codziennego działania (Elazar, 1970). Ta hierarchia ma nie tylko genezę w tradycji, w wielu instytucjach mających swą genezę w przeszłości, ale także w osobistym prestiżu. Stąd szczególnie rola i znaczące miejsce autorytetu są w nich naturalnym zjawiskiem. W tym środowisku, oprócz przypisanych przez tradycje ról, autorytety mogą łatwiej przyjmować również nowe role i zadania.

TEORIA KAPITAŁU SPOŁECZNEGO

Drugie wyjaśnianie rozszerzonej roli autorytetów w społecznościach lokalnych opiera się na wskazaniu ich znaczenia dla działań zbiorowych. Zbiorowość lokalna jest jednostką zaspokajania potrzeb jej członków. Zachodzi to w dużej mierze przez działania zbiorowe. Pozycja autorytetów wynika z ich znaczącej roli w tworzeniu działania zbiorowego. Działania zbiorowe to problem trzech „K”: komunikacji, kooperacji i kontroli. Inaczej mówiąc, są to kluczowe procesy w działaniu: podjęcie decyzji, podział ról, monitorowanie i egzekucja zobowiązań uczestników (Calvert, 1995). Istnienie autorytetów obniża koszty transakcyjne każdego z tych trzech działań. Autorytety mają naturalną legitymację do podejmowania tego typu akcji. Jako ośrodki skupienia mogą je inicjować i organizować. Następnie mogą egzekwować zobowiązania wzajemne członków wynikająca z udziału w niej. Wszystko to razem podnosi to prawdopodobieństwo takich działań i ich skutecznej realizacji. Posiadanie autorytetów można uznać za kapitał społeczny grupy. Jest to typ kapitału skupiającego i częściowo także pomostowego. Wokół autorytetów powstaje więc naturalna samowzmacniająca się pętla wzmocnienia dodatniego. Pojawiają się naturalne interesy i wzmocnienia dla ich posiadania przez grupę i dla ich kultywacji przez członków grupy.

UJĘCIE STRUKTURALNE ROLI AUTORYTETU W SPOŁECZNOŚCIACH LOKALNYCH

W ujęciu strukturalnym zwraca się uwagę na specyficzne potrzeby społeczności lokalnych wynikające z ich autonomiczności i peryferialno-

ści. Po pierwsze, społeczności lokalne stanowią na poły autonomiczne systemy społeczne i przy tym autonomia jest cenioną przez nich wartością. Potrzebują więc tłumaczy-pośredników w relacjach z szerszym światem społecznym. Po drugie, społeczności lokalne zajmują także pozycję peryferyalną w globalnym systemie społecznym. Uczestniczą często w zmianach i w procesach nie wypracowanych w nich, a na które muszą odpowiedzieć i do których muszą się zaadaptować (Mendras, 2003; Zarycki, 2007).

Ta teoria zwraca uwagę na fakt, że autorytety lokalne występują jako ogniwo pośredniczące między społecznością lokalną a szerszym otoczeniem makrospołecznym. Są społecznymi i politycznymi tłumaczami między społecznością lokalną a ogólną sytuacją. Autorytety zarządzają także adaptacją do danych warunków – wychwytyują zachodzące procesy zmiany, definiują zewnętrzne wyzwania i określają drogi adaptacji do nich.

Podjęciu takiej roli sprzyja sama pozycja autorytetu. Autorytet lokalny to połączenie odpowiedzialności za zbiorowość z posiadaniem na nią wpływu. Zaś od strony członków społeczności lokalnej autorytety pozwalają im na podejmowanie decyzji w sytuacjach, w których nie dysponują wszystkimi danymi do oceny tych warunków i okoliczności. W ten sposób mogą kompensować swoje braki jednostkowe i zbiorowe. Warunkiem jest z jednej strony istnienie i odpowiednie kompetencje autorytetów, a z drugiej – ich społeczna akceptacja.

AUTORYTETY I WARTOŚCI A SPOŁECZNOŚCI LOKALNE

Specjalnej analizie wymaga dyskusja relacji autorytetu i wartości. Jest to przejaw szerszej i bardziej powszechnej zależności. Zjawisko autorytetu jest związane bezpośrednio z wartościami. Można wskazać na trzy aspekty: a) autorytetu jako pochodnej udziału w wartościach, b) autorytetu jako nosiciela wartości i c) autorytetu jako przekaźnika wartości.

Ten związek wartości i autorytetów dobrze ilustruje lista autorytetów w monografii Stanisława Jarmoszki. Przykłady tych autorytetów to zarazem wcielenia różnych wartości – moralnych (wzorzec osobowy, mistrz), społecznych (bohater), nauki i wiedzy (uczony, naukowiec i nauczyciel), działań i skuteczności (ekspert, specjalista, menadżer, lider i przywódca), czy autorytety pochodne wartości kulturowych (medialne substytuty autorytetu: ikona pop-kultury, idol i celebryta) lub umiejętności komunikacyjnych (w społeczeństwie wirtualnym – zdolność tworzenia komunikatu) (Jarmoszko, 2010).

Jednakże nie wystarczy sama określona wartość, aby powstał autorytet. Muszą być jeszcze spełnione dalsze warunki, a podstawowym podstawowym społecznym warunkiem jest określona wspólnota wartości. Autorytet powstaje właśnie dzięki podzielanym wartościom i wówczas może zostać uznany na bazie jego szczególnego i wyróżnionego w nich udziału. Stąd anomia czy zanik wartości zarazem podcinają autorytety. Konsekwencje zaniku autorytetu są szersze niż sam stan chorobowy organizmu społecznego. Taka sytuacja zdecydowanie osłabia możliwości wypełniania przez niego jego społecznych i personalnych funkcji. Powstaje wtedy istotna luka w życiu zbiorowym. Ważne funkcje zbiorowe pozostają nie zrealizowane, a przekaz międzypokoleniowy wartości – znacząco naruszony.

Drugą formą związku wartości i autorytetów jest to, że autorytet je uosabia, a związek z nimi się personalizuje. W tym miejscu spotyka się teoria wartości i pedagogika, a przede wszystkim jej istotna funkcja – wychowanie.

Rola osobowego wcielenia wartości jest bardzo akcentowana w filozofii wartości Maxa Schelera i myślicieli, których zainspirował – głównie Nicolaia Hartmanna i Dietricha von Hildebranda. Ten osobowy charakter istnienia wartości ma dwa wymiary. Pierwszym z nich jest sama reprezentacja wzorów wartości w życiu społecznym. Autorytet ukazuje wartości – jest ich osobową reprezentacją. Swoim życiem dokonuje ich konkretyzacji, interpretacji (np. co to jest bycie katolikiem w polityce) i dostosowania do sytuacji miejsca i czasu. Zarazem ta personalizacja pokazuje, że wartości nie są abstraktem czy konstruktem moralizacji. Różne formy „życia godziwego” ilustrują ich wartość dla życia danej osoby i dla życia innych (Galarowicz, 1997, ss. 95-96). Metaformą tej relacji wartości i osoby jest zjawisko charyzmy. Tutaj związek osoby i wartości przybiera formę maksymalistyczną. Charyzma oznacza określoną wartość, jest jej heroicznym przykładem i zarazem wnosi ową wartość w zbiorowość.

Drugim wymiarem personalizacji jest jej zdolność do przekazu wartości. Autorytet odgrywa olbrzymią rolę w przekazie wartości – głównie poprzez osobisty przykład. Przyjmowanie wartości zachodzi poprzez osobowe drogi „perswazji”. Wynika to z samej istoty wartości – sposobu jej istnienia i poznawania przez jednostkę. Teoria fenomenologiczna wartości w ujęciu Maxa Schelera, Nicolaia Hartmanna czy Dietricha von Hildebranda (Galarowicz, 1997, ss. 72, 161-166, 232-234) akcentuje rolę emocji w poznaniu wartości. Nazwa „emocja” jest w tym miejscu określeniem zbiorczym dla pozaintelektualnych dróg poznania. Nie wchodząc bliżej

w dyskusję zasadności tego stanowiska, warto wskazać na jedną z jego konsekwencji. Przekaz tego rodzaju jest bardzo wrażliwy na postawy zajmowane wobec osoby pośredniczącej między wartością a osobą ją przyswajającą. Ten warunek zgodności treści przekazu i uosobienia wartości spełniają właśnie autorytety.

Jednak teoria wartości może przynieść jeszcze jedną korzyść rozważaniom o autorytetach. Scheler, Hartmann i Hildebrand wprowadzają do teorii wartości termin „ślepoty na wartości”. Jest to sytuacja, w której jednostka napotyka określoną wartość, jednak albo jej nie postrzega, albo nie umie na nią adekwatnie odpowiedzieć. Często konsekwencją tego jest obojętność, ale w niektórych przypadkach może to przybrać formę ostentacyjnego odrzucania. Wspomniani autorzy różnie to zjawisko charakteryzują. Może ona mieć formę „pseudowartości” jak np. fanatyzm czy resentment, postać obojętności na wartości, jak i swoistej „antywartości”, kiedy dana wartość staje się obiektem szczególnego ataku jak np. wojujący ateizm (Galarowicz, 1997, ss. 75, 169, 310-311).

Nie rozwijając bliżej tego wątku, możemy zauważyć, jak wiele napotykamy w tym miejscu analogii do problematyki autorytetu w społeczeństwie. Autorytet może napotkać zjawisko „ślepoty” czy nihilizmu, czy swoistego „negatywizmu”. Ale jedną z ofiar tego nastawienia jest sama osoba przejawiająca daną formę ślepoty. Pokazuje to dwa aspekty tego problemu. Pierwszym jest konstatacja, że zdolność podporządkowania się autorytetom jest nie naturalna, ale nabyta. Umiejętność korzystania z autorytetu jest wyuczona i stanowi konsekwencję dojrzałego udziału jednostki w grupie. Drugim aspektem tego zjawiska jest to, że umiejętność uznania autorytetu jest także bardzo ważna dla samej jednostki. Jest ona swoistą jej „władzą”, dającą dostęp do wielu wartości kulturowych.

FUNKCJE AUTORYTETU DLA JEDNOSTKI I ZBIOROWOŚCI

Analiza funkcji autorytetu byłaby niepełna, gdyby pominąć problem korzyści jednostkowych z nim związanych. Samo społeczne znaczenie autorytetu nie wystarczyłoby jednostce, by się mu podporządkować. Może to nastąpić dopiero pod warunkiem spełniania określonych jej potrzeb. Do analizy tego zjawiska można zaproponować rozróżnienie na pierwotne i wtórne funkcje autorytetu. Pierwotne funkcje związane są z jego przejawianiem się w codziennym życiu – w określonych sytuacjach z nim związanych. Natomiast funkcje wtórne mają znaczenia dla życia grupy w dłuż-

szej perspektywie.

Oba poziomy zadań autorytetu są wzajemnie powiązane. Funkcje wtórne, jak troska o ciągłość społeczną czy o stabilność grupy, adaptację do długofalowych zmian społecznych, zachodzą pod warunkiem realnego funkcjonowania tych pierwszych. Niespełnianie wartości pierwotnych przez autorytety uniemożliwia pełnienie funkcji wtórnych. Np. trudno, by odpowiednio wychowywała szkoła, która nie uczy dobrze.

FUNKCJE AUTORYTETU W SPOŁECZNOŚCI LOKALNEJ – POZIOM JEDNOSTKI

Mówiąc o funkcjach autorytetu dla jednostki, można wskazać na trzy tego możliwe aspekty. Po pierwsze, autorytet ułatwia uczenie się, dostarcza wzorów do naśladowania i wiedzy społecznej. Jednostka może od nich zaczerpnąć autoryzowane zbiorowo wzory zachowania się społecznego i potrzebny jej zasób wiedzy o świecie. Dzięki temu jednostka wie, jak w sposób społecznie akceptowalny powinna zachowywać się, co powinna wiedzieć i w co powinna wierzyć. Parafrazując Goodego, można powiedzieć, że autorytety są elementem systemu kontroli społecznej, w szerszym społecznie rozumieniu tego pojęcia, a jednostce ułatwiają znalezienie się w nim (Goode, 1978).

Po drugie, autorytety służą pomocą jednostce w jej codziennych działaniach. Są one dla niej podstawowymi przewodnikami w tej sferze, dla której stanowią autorytet, dostarczając kluczowych informacji do odpowiedniego zachowania się, np. przełożony wskazuje, co robić w pracy, nauczyciel – czego się uczyć, policjant – jak zachowywać się na drodze, a mistrz ceremonii – co robić, by była ona ważna.

Autorytety pomagają jednostce także w sytuacjach trudnych, w których nie dysponuje ona dostatecznymi zasobami, aby sobie z nimi poradzić. Mogą to być braki wiedzy, środków materialnych, zasobów społecznych (np. rozstrzygnięcie sporu czy egzekucja wyroku), albo możliwości autoryzowania danych rozstrzygnięć. Sankcję etyczną dla określonego zachowania może wydać dopiero wyspecjalizowany społeczny agent.

Po trzecie, funkcją autorytetów jest także pomoc jednostce w adaptacji do zmiany. Autorytety są wzorcami tworzenia reakcji na zmianę. Jest to specyficzna trudna sytuacja. Poprzednie sytuacje mieszczą się w katalogu sytuacji możliwych, ale rzadkich. Natomiast zmiana jest sytuacją, w której nie ma jeszcze stworzonego takiego wzoru – trzeba go wytworzyć. Jest to

sytuacja trudna nawet podwójnie – należy taki wzór zarówno wynaleźć, jak i nadać mu sankcję rozwiązania obowiązującego. Jest to zadaniem autorytetów. To one są w stanie intelektualnie objąć taką sytuację i zarazem zaproponować dla niej rozwiązanie, a jednostka może je od nich zaczerpnąć, bowiem jest ono obciążone mniejszym ryzykiem błędu niż jej własne próby.

Autorytety przynoszą określone korzyści jednostce. Rozszerzają możliwości jej działania – dopełniają ją o wiedzę, umiejętności i władzę, których nie posiada. Autorytety umożliwiają podejmowanie decyzji w sytuacji, w której nie są dane jej wszystkie parametry decyzji. Przykładowo – uczeń nie jest w stanie ocenić trafności wyboru treści nauczania. Dostęp do tego rodzaju korzyści daje jednostce akt zaufania do autorytetu, równoznaczny z podporządkowaniem się mu. „Bycie dobrym uczniem” pozwala wykorzystać ten zasób dóbr, jakim dysponują nauczyciele i szerzej szkoła. „Bycie dobrym dzieckiem” daje dostęp nie tylko do zasobów wiedzy społecznej rodziców, ale i ich doświadczenia.

Również sumarycznie obecność autorytetów podnosi potencjał osobisty jednostki. Są one źródłem wiedzy ogólnej i specjalistycznej, podporą w sytuacjach trudnych i ucieczką w nowych. Dzięki temu zwiększa się egzystencjalne bezpieczeństwo jednostki.

FUNKCJE AUTORYTETU – POZIOM WSPÓLNOTY

Rola autorytetów jest także bardzo widoczna, jeśli analizuje się je z punktu widzenia ich znaczenia dla grupy. Autorytety są skupione zarówno w kluczowych punktach codziennego działania i funkcjonowania grupy, jak i podczas jej trwania i rozwoju. Autorytety stanowią ośrodki skupienia grupy w rozumieniu Jana Szczepańskiego. Szczepański w swojej teorii grupy wprowadził ten termin dla ukazaniu takich jej elementów, które jednocześnie są podstawą jej działania, a zarazem są widomym jej symbolicznym wcieleniem. Grupa poprzez nie działa i w nich dostrzega samą siebie. Przykładem może być państwo dla narodu, czy dla katolików – papież (Szczepański, 1970).

W życiu codziennym grupy w dużej mierze pokrywają się zakresy pojęć autorytetu i elity. Nie zawsze muszą być one identyczne. Autorytetom przypadają pewne szczególne funkcje grupowe – są wcieleniem podstawowych wartości grupy, kultywują je i przekazują nowym pokoleniom. Aktywność autorytetów skupia się wokół kluczowych wartości i procesów

grupowych. Na ich ciągłość, przekaz i rozwój nakierowana jest ich aktywność. Autorytety odgrywają także dużą rolę w sytuacjach potencjalnie zagrażających grupie. Niebezpieczeństwa grupowe są sygnałami dla uruchomienia ich aktywności. Takie sytuacje generują także oczekiwania ze strony grupy, że autorytety zajmą wobec nich odpowiednie stanowisko. Toteż autorytety rozstrzygają konflikty wewnątrzgrupowe, a także regulują zachowania grupy w sytuacjach nadzwyczajnych i nietypowych.

Wszystkie te role wiążą się z ich funkcją strażników wartości grupowych. Tworzą ich nowe postacie, jak i określają ich kluczowe i peryferyjne elementy. Te, które grupa może zmienić czy porzucić i te, które powinny być zachowywane przez nią. Często dostarczają heroicznym wzorów ich manifestacji, kultuwacji i obrony. Grupy dysponujące autorytetami mogą działać lepiej, są bardziej odporne na sytuacje zagrożenia, jak i lepiej adaptują się do zmian w swym otoczeniu.

PODSUMOWANIE

Autorytet nie istnieje sam dla siebie, ale wypełnia ważne funkcje społeczne. Mówiąc o roli autorytetów należy silnie zaakcentować komunikacyjną rolę autorytetu. Autorytet coś przekazuje – wiedzę, wartości, wzory zachowania, czy rozstrzygnięcia trudnych sytuacji. Autorytet pełni rolę przewodnika – otwiera przed jednostką nowe światy i daje jej nowe możliwości. Autorytet pozwala jednostce poszerzyć swoje możliwości, jak i skompensować jej braki.

Autorytet także uosabia sobą określone wartości. Autorytet działa na drodze personalnej: przykładu, autentyczności, wiedzy i mądrości. Działa siłą swej kompetencji lub moralnej powagi. Wartości najbardziej uwidaczniają się właśnie w autorytetach, a trwałość autorytetów jest równoważna z trwałością wartości. Autorytety pomagają w ich transmisji i w przekazie społecznym. Ale autorytet powstaje, trwa, i w efekcie wypełnia swoje funkcje tylko w określonych warunkach społecznych, opiera się na wspólnocie wartości. Zagrożeniem dla autorytetu jest swoista „ślepotą na wartość autorytetu”, jak i nihilizm wobec autorytetów.

ZAKOŃCZENIE – PRZYSZŁOŚĆ AUTORYTETU

Sfera społeczności lokalnych jest jedną z wielu przejawów autorytetu. Podobnie szeroka jest rola autorytetu w pedagogice. Autorytet jest podstawą funkcjonowania instytucji szkoły. Można wskazać na szereg tego przy-

czyn. Po pierwsze, oparcie o autorytet to podstawowa sytuacja szkolna: nauczyciel przekazuje wiedzę i następnie kontroluje jej przyswojenie. Po drugie, sytuacja autorytetu wynika z niepełnej podmiotowości wychowanka - podporządkowanie chroni go także przed nim samym i jego nieprzygotowaniem do samodzielnego uczestnictwa w życiu społecznym. Uczeń musi podejmować ważne decyzje, nie będąc do nich przygotowanym. Wielu więc rzeczy powinien się uczyć, zawierając szkole czy nauczycielowi. Po trzecie, w aktywności autorytetu można wyróżnić oddziaływanie pierwotne i pochodne. Pierwotna aktywność to nauczanie, a pochodna – wychowanie. Są one wzajemnie sprzężone i uzależnione. Efektywność pierwszej funkcji jest podstawą drugiej. Jednak sytuacja szkolna ma pewną znaczącą różnicę wobec sytuacji autorytetu w społeczności lokalnej. Szkoła przygotowuje do samodzielności. Taki cel jak emancypacja jednostki nie jest celem społeczności lokalnej. Z tego względu wychowanie i socjalizacja zawierają w sobie pewne wewnętrzne napięcie w stosunku do autorytetu: przygotowują do radzenia sobie bez autorytetu. Niekiedy ten emancypacyjny cel przesłania zrozumienie znaczenia wartości instytucji autorytetu dla wychowanka.

AUTORYTET I NOWOCZESNOŚĆ

Jedną z często spotykanych opinii jest, że współczesność oznacza zanik autorytetów. Z tego względu należy ten problem bliżej zanalizować. Autorzy, podejmujący tę tematykę w ramach zagadnienia kluczowych problemów nowoczesności jak Anthony Giddens, Alex Inkeles czy Karl Deutsch, nie głoszą zaniku autorytetów, ale transformację autorytetu i jego nowe modele. Modernizacja jest wyrwaniem się z kręgu personalnych, tradycyjnych źródeł autorytetu jak autorytety lokalne, rodowo-klanowe i religijne. Na ich miejsce pojawiają się autorytety techniczne i naukowe, oraz nowe źródła komunikacji wewnątrzgrupowej, jak środki masowego przekazu (Deutsch, 1953). Odchodzi się od autorytetów ogólnych do dziedzinowych, jak i do ich racjonalnej, a nie tradycyjnej legitymizacji. Także Alex Inkeles w swojej teorii nowoczesności indywidualnej nie postuluje zaniku autorytetu. Nowoczesność utożsamia z otwarciem na nowe typy autorytetów racjonalno-naukowych i ze zdolnością do uznawania autorytetów epistemicznych, czy niepersonalnych jak książka czy gazeta (Inkeles, Smith, 1984; Marcińczyk, 1991). Następuje niekiedy zarazem odwrócenie relacji autorytet-jednostka – nie ma już bezwarunkowego i bezkrytycznego dla niego uznania. Wymaga to od jednostki nowych kompetencji –

umiejętności ich akceptacji. Ale w tych warunkach jednostka staje przed trudnym zadaniem rozpoznawania autorytetu. Jako taką formę „wyboru” autorytetu politycznego można uznać choćby różnego rodzaju elekcje.

Dodatkowe oświetlenie zagadnienia warunków nowoczesnego istnienia autorytetu daje Anthony Giddens. Przyczynę transformacji autorytetu widzi on w „pokawałkowaniu” doświadczenia jednostki (Giddens, 2001). Powoduje to przejście od autorytetów ogólnych do dziedzinowych, a autorytet występuje już tylko jako specjalista „od czegoś”. Sięga się do niego w sytuacji potrzeby. Jednostka zarazem jest bardziej aktywna w tej sytuacji. Może go sobie wybrać, a nawet zakupić jego usługi.

Autor akcentuje zarazem, że nowe ramy społeczne dla autorytetu rodzą określone zagrożenia, a autorytet musi się wpisać w sytuację przez nie stworzoną. Tymi nowymi ramami działania dla autorytetu są procesy indywidualizacji (upodmiotowienia) i urynkowienia. Ich logika jest znacząco niezgodna z samym zjawiskiem autorytetu. Zawierają one bowiem silny potencjał podważania instytucji autorytetu. Sam cel transakcji z autorytetem – uczynienia życia bardziej wartościowym i pełnym – może paść jej ofiarą.

Na autorytet silnie wpływa mechanizm głównego nowoczesnego mechanizmu dystrybucji dóbr społecznych – rynku. Autorytet musi się poddać logice rozpowszechniania informacji konsumpcyjnych – marketingowi oraz typowym dla niego zniekształceniom i patologiom. Od strony „konsumenta”-odbiorcy pojawiają się niebezpieczeństwa związane z utylitarным charakterem takiej transakcji i jej egocentrycznym ukierunkowaniem. Korzysta on z niego odpowiednio do własnych potrzeb i własnych opinii. Jak wiele innych sytuacji rynkowych ostateczna decyzja jest w dużej mierze zależna od jakości konsumenta (Giddens, 2001).

Na koniec można wskazać, że rozważania niniejsze nie sugerują zaniku autorytetu współcześnie. Nie jest on ani instytucją schyłkową, ani zmarginalizowaną do pewnych sytuacji społecznych. Wydaje się, że nadal pełni on nie tylko ważną, ale i centralną rolę w życiu społecznym. Ma on do odegrania wiele istotnych w nim funkcji. Pokazuje to dobrze przypadek autorytetów lokalnych. Jednak zarazem ulega on naciskowi nowej sytuacji jednostek i grup, i działa w znacząco zmienionych warunkach społecznych. Inni są także jego adresaci. Niemniej nie przekreśla to jego znaczenia, tylko ukazuje odmienny kontekst.

Praca ta stara się bronić instytucji autorytetu w nieco inny niż zwy-

kle sposób. Nie uzasadnia jego znaczenia tylko poprzez wskazanie na jego znaczenie i funkcje. Stara się także pokazać rolę autorytetu dla jednostki i dla jej kluczowej nowoczesnej wartości – indywidualizmu. W tej perspektywie umiejętność czerpania od autorytetu jest czymś niezmiernie wartościowym dla jednostki. Odrzucanie autorytetów czy niezdolność ich dostrzeżenia i wykorzystania ukazuje to jako patologię i zarazem ograniczenie. Autorytety nie ograniczają i nie obniżają wartości jednostki, ale – używając sformułowania Ryszarda Paradowskiego – wzbogacają jej „kulturowe instrumentarium wolności” (Paradowski, 2004).

REFERENCES

- Bartkowski J. (2009). „Autorytety i życie lokalne”, w: Jacek Sieradzan (red.), *Mit autorytetu – autorytet mitu*. Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
- Calvert R. (1995). „The Rational Choice Theory of Social Institutions: Cooperation, Coordination, and Communication”, w: Banks J., Hanushek E., eds., *Modern Political Economy*. Cambridge Univ. Press, Cambridge.
- Deutsch K. (1953). *Nationalism and Social Communication*, Wiley, Cambridge Mass.
- Elazar Daniel, (1970). *Cities of the Prairie*. Basic Books, Inc. New York.
- Fromm E. (2008). *Ucieczka od wolności*. Czytelnik, Warszawa.
- Galarowicz J. (1997). *W drodze do etyki odpowiedzialności*. Wyd. Naukowe Papierskiej Akademii Teologicznej. Kraków.
- Giddens A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość, „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa.
- Goode W., (1978). *The Celebration of Heroes: Prestige as Social Control System*, University of California Press. Berkeley.
- Inkeles A., Smith D. (1984). „W stronę człowieka nowoczesnego”, w: *Tradycja i nowoczesność*, Wybór Joanna Kurczewska, Jerzy Szacki, Czytelnik. Warszawa.
- Jarmoszko S. (2010). *Autorytet – kontrowersje i aksjomaty*. Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora. Warszawa.
- Marcińczyk B. (1991). *Autorytet osobowy: geneza i funkcje regulacyjne*.

Uniwersytet Śląski, Katowice.

Mendras H. (2001). Elementy socjologii. Siedmioróg, Wrocław.

Millgram S. (2008). Posłuszeństwo wobec autorytetu. Wyd. WAM. Kraków.

Paradowski R. (2004). Kulturowe instrumentarium wolności. Wyd. Naukowe Instytutu Nauk Politycznych i Dziennikarstwa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. Poznań.

Szczepański J. (1970). Elementarne pojęcia socjologii. PWN. Warszawa.

Wagner I. (2005). Stałość czy zmienność autorytetu. Oficyna Wyd. „Impuls”. Kraków.

Woolcock M. (1998). Social Capital and Economic Development: Towards a Theoretical Synthesis and Policy Framework, „Theory and Society”, vol. 27.

Zarycki T. (2007). Interdyscyplinarny model stosunków centroperyferyjnych: Propozycje teoretyczne, „Studia Regionalne i Lokalne”, nr 1.

Znaniecki F. (2001). Ludzie terazniejsi i cywilizacja przyszłości. PWN. Warszawa.

**COMPETENCY MODEL OF AUTHORITY OF
LOCAL LEADER OF CULTURE (LLC)
KOMPETENCYJNY MODEL AUTORYTETU
LOKALNEGO LIDERA KULTURY (LLK)**

Józef Chwedorowicz

Akademia Muzyczna w Łodzi

fisk.fundacja@gmail.com

ABSTRACTS

Based on surveys, the competencies of a group of 102 cultural animators were specified as well as the level of social recognition they had in their local communities . Social recognition was assessed based on two clear criteria: social nomination for Marshal of Mazovia Province Award or the lack of it, and commitment or lack of commitment of volunteers to work with. Based on these two criteria three groups were identified within the study sample.

- 35% of the study sample made animators nominated for Marshal of Mazovia Province Award who worked with volunteers. They were called local leaders of culture.
- 47% - animators who were not nominated for the Award, but worked with volunteers. They were called cultural managers .
- 18% - animators who were not nominated for the award and did not work with volunteers. They were called administrators .

The study allowed us to identify a set of competencies shown by each of the groups. Group No. 1, enjoying double recognition, have the richest set of competencies , which consisted of leadership, managerial and specific personal competences . Animators from groups 2 and 3 , did not have several of the personal and leadership competencies possessed by animators from group 1.

Social recognition expressed through nomination for Marshal of Mazovia Province Award or commitment of volunteers willing to follow and work with the animator as a leader, was used as a measure of operating authority enjoyed by the animators. . According to the definition of Polish Dictionary (2006) “authority is the recognition enjoyed by a person in any group.” A comparative analysis of the competences of the three groups (

leaders, managers and administrators) shows that the leaders who enjoy authority, do not build it due to positions held or functions performed, but due to their competences.

W oparciu o badania ankietowe określono kompetencje grupy 102 animatorów kultury i poziom uznania społecznego, jakim się cieszyli w swoich społecznościach lokalnych. Uznanie społeczne oceniane było w oparciu o dwa jednoznaczne kryteria: nominację społeczną do Nagrody Marszałka woj. Mazowieckiego lub jej brak, oraz fakt zaangażowania lub braku zaangażowania we współpracę wolontariuszy. W oparciu o te dwa kryteria wyodrębniono spośród badanych trzy grupy:

- 35% próby badawczej stanowili animatorzy kultury nominowani do Nagrody Marszałka woj. Mazowieckiego, współpracujący z wolontariuszami, których nazwano lokalnymi liderami kultury;
- 47% - stanowili animatorzy kultury nie nominowani do Nagrody, ale współpracujący z wolontariuszami, których nazwano menedżerami kultury;

Przeprowadzone badania pozwoliły na określenie zestawu kompetencji każdej z wyodrębnionych grup. Grupa nr 1, ciesząca się podwójnym uznaniem, posiadała najbogatszy zestaw kompetencji, na które złożyły się kompetencje przywódcze, merytoryczne/menedżerskie oraz specyficzne kompetencje osobiste. Animatorzy przyporządkowani do grup nr 2 i 3, nie posiadali części kompetencji przywódczych i osobistych posiadanych przez tych z grupy nr 1.

Uznanie społeczne wyrażające się społeczną nominacją do Nagrody Marszałka i/lub faktem dobrowolnego, bezinteresownego podążania za animatorem jako godnym posłuchu przywódcą, zostało w pracy wykorzystane jako miara autorytetu, jakim cieszyli się badani. Według definicji Słownika języka polskiego (2006) „autorytet to uznanie, jakim obdarzona jest osoba w jakiejś grupie”. Z analizy porównawczej kompetencji wyodrębnionych grup (liderów, menedżerów i kierowników) wynika, że cieszący się autorytetem liderzy nie budują swojego autorytetu w oparciu o zajmowane stanowiska, czy pełnione funkcje, ale w oparciu o swoje kompetencje.

KEY WORDS:

*authority, local leader of culture, competencies, appreciation, charisma
autorytet, lokalny lider kultury, kompetencje, uznanie, charyzma*

WSTĘP

Prowadząc badania lokalnych liderów kultury, nie sposób nie odnieść się do sposobu w jaki budują oni swój autorytet (swego rodzaju markę, wzór, uznanie) – najpierw w organizacji, której przewodzą, a następnie w społeczności lokalnej. Lokalni liderzy kultury są osobami, które nie budują swego autorytetu w oparciu o zajmowane stanowiska czy pełnione funkcje, ale w oparciu o swoje kompetencje.

Opracowany w wyniku badań model kompetencji lokalnego lidera kultury obejmuje dziewięć kompetencji zorientowanych na pracę i trzy kompetencje osobiste. Część kompetencji zorientowanych na pracę to kompetencje przywódcze, do których należy budowanie wizji, empowerment i partnerstwo oraz umiejętności społeczne. Pozostałe to kompetencje zarządcze w zakresie pracy projektami, outsourcingu, innowacji, komunikacji ze społecznością lokalną i orientacji rynkowej. Kompetencje osobiste obejmują poczucie misji, wewnętrzne sterowanie oraz charyzmę.

Z obserwacji prowadzonych podczas badań działających LLK wynikało, że swój autorytet budowali oni w oparciu o ww. kompetencje (Chwedorowicz, 2012).

ANALIZA BADAŃ

Metodą zbierania danych był anonimowy wywiad kwestionariuszowy. Efektywna liczebność próby: 102 animatorów kultury regionu Mazowsza. Na podstawie badań zauważono, że z sukcesu animatora w rozwijaniu kultury lokalnej najlepiej zdaje sobie sprawę jego najbliższe środowisko. Jeśli uważa ono, że animator i jego osiągnięcia zasługują na wyróżnienie, wówczas nominowany jest do Nagrody Marszałka. Nagrody przyznawane są od 1999 roku za indywidualne lub zbiorowe osiągnięcia w dziedzinie twórczości artystycznej oraz upowszechniania i ochrony kultury, mające istotne znaczenie dla rozwoju regionu, umacniania jego tożsamości oraz integracji społeczności województwa mazowieckiego.

Nominowani są osobami, które gotowe były stanąć do konkursu w warunkach ostrej konkurencji, zdecydowane były ponieść trud przygotowa-

nia portfolio swoich osiągnięć i które zostały docenione lokalnie. Ważna była jednoznaczność kryterium sukcesu lokalnego animatora kultury – bez trudu można było określić, kto był nominowany, a kto nie do Nagrody Marszałka Woj. Mazowieckiego.

Przesłanką, na podstawie której oparto drugie kryterium, było założenie, że animator postrzegany przez społeczność lokalną jako jej lider kultury wyróżnia się cechami przywódczymi i cieszy się autorytetem. Za sprawą swoich kompetencji pociąga za sobą ludzi niezwiązanych z jego organizacją stosunkiem pracy. Osoby te to wolontariusze zainteresowani aktywnym wspieraniem go i uczestnictwem w jego projektach. Obserwacje potwierdzały trafność założenia. O przyjęciu kryterium przesądziła, jak w poprzednim przypadku, jego jednoznaczność – albo się ma wolontariuszy albo nie. Jeżeli za animatorem podążają wolontariusze, jest on dla nich autorytetem, jeśli nie, oznacza to, że jest on jedynie sprawnym administratorem powierzonych zasobów. Dzięki tym kryteriom z badanej próby wyłoniono grupę liderów-animatorów, którzy byli nominowani do Nagrody Marszałka i mieli wolontariuszy.

Drugą bardzo liczną grupę wyłonioną z badanej populacji aktywnych na rynku animatorów kultury (czyli osób, które prezentują swoje projekty, wymieniają się doświadczeniem na dorocznych spotkaniach organizowanych przez Mazowieckie Centrum Kultury) stanowią osoby, które efektywnie zarządzają swoimi organizacjami. Tę grupę złożoną ze sprawnych i skutecznych szefów organizacji kultury nazywamy menedżerami kultury. Zadaniem menedżera jest zarządzanie uruchomionymi procesami, koncentrowanie się na obserwacji wyników, porównywanie ich z celami i korygowanie odchyłeń, efektywne zarządzanie swoją organizacją (Griffin 2004). Menedżer dzięki swoim kompetencjom przyciąga do swojej organizacji wolontariuszy. Badani z tej grupy nie są jeszcze nominowani do Nagrody Marszałka Woj. Mazowieckiego. Domyślamy się, że działa tu swoista autocenzura. Animator sam musi chcieć i czuć, że może ubiegać się o nominację do Nagrody Marszałka. Póki co zbiera punkty – organizuje coraz poważniejsze projekty kulturalne, wciąga do swojej pracy wolontariuszy, gromadzi portfolio swojej działalności, szuka poparcia u władz oraz w społeczności lokalnej. Można o powiedzieć, że dopiero jest na etapie budowania swojego autorytetu.

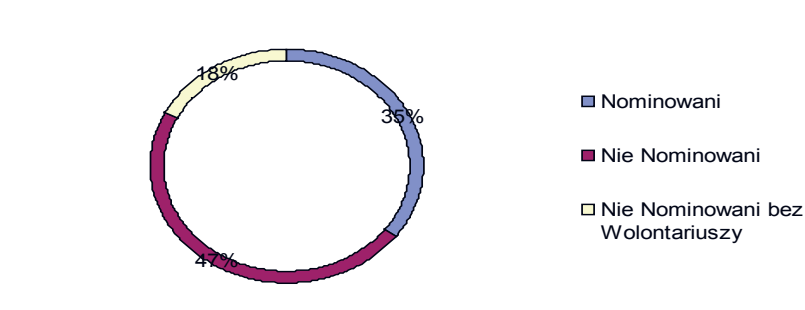
Trzecią badaną grupą są animatorzy kultury, którzy nie posiadają wolontariuszy, nie są też nominowani do Nagrody Marszałka. Nie mają cech lidera ani menedżera. W niniejszym opracowaniu nazywamy ich kierowni-

kami (administratorami) tj. osobami, które stojąc na czele danej jednostki organizacyjnej, realizują przypisane tej komórce cele, posługując się podległymi pracownikami. Kierownik kojarzony jest z gospodarką centralnie zarządzaną i osobą o małej inicjatywie (Listwan, 1993). Mimo dwudziestu lat transformacji mającej miejsce w Polsce szefowie organizacji kultury, których zaliczamy do grupy kierowników, tkwią jeszcze w minionej epoce.

W sposób naturalny grupom tym można przydzielić następujące kategorie:

1. Nominowani to liderzy kultury (35%) – nominowani do Nagrody Marszałka Woj. Mazowieckiego;
2. Nienominowani to menadżerowie kultury (47%) – których hasłem jest „sprawne zarządzanie organizacją kultury”.
3. Nienominowani bez wolontariuszy to kierownicy (18%) – stojąc na czele organizacji kultury, realizują przypisane jej cele, posługując się podległymi sobie pracownikami.

Wykres 1. Typy animatorów kultury



Źródło: Badania własne

Z trzech grup badanych animatorów LLK mają „największy” autorytet – po pierwsze, uznanie ze strony społeczności lokalnej, która nominuje ich do Nagrody Marszałka, po drugie – uznanie ze strony wolontariuszy, którzy wybierają ich jako swoich przywódców, przewodników w pracy w obszarze kultury. W odróżnieniu do LLK menadżerowie są postrzegani jako tylko autorytety ze strony wolontariuszy. Dlatego w dalszej analizie skoncentrujemy się na kompetencjach LLK.

Kompetencje te można pogrupować w trzy filary:

1. Pierwszy filar, to umiejętność inspirowania innych do działania. W tej roli lider buduje swój autorytet w oparciu o kompetencje „miękkie”, z których najważniejszą jest umiejętność wspierania innych w budowaniu ich nowej mapy świata poprzez tworzenie wspólnej, rozwojowej wizji, partnerskich relacji i klimatu empowermentu.
2. Drugim filarem są kompetencje „twarde”, wynikające z wiedzy i umiejętności autorytetu jako eksperta w określonej dziedzinie.
3. Trzecim filarem są kompetencje osobiste. O autorytecie lidera decyduje jego umiejętność nadawania wspólnej działalności charakteru misji, zdolność do maksymalnego zaangażowania i charyzma.

Pełny zestaw wyżej wymienionych kompetencji buduje autorytet animatora kultury i jest on pozytywnie postrzegany przez inne osoby, którzy chętnie uczestniczą w inicjowanych przez niego pracach.

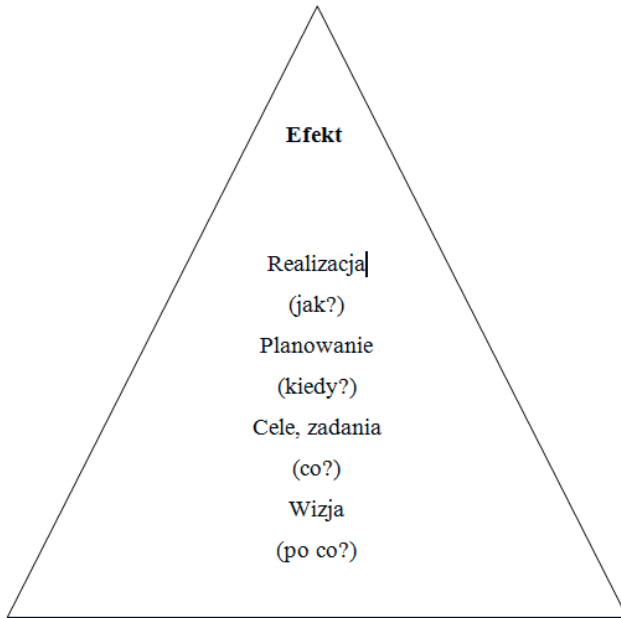
Prezentację kompetencji budujących autorytet LLK rozpoczniemy od przeglądu kompetencji „miękkich”.

UMIEJĘTNOŚĆ TWORZENIA WIZJI.

Główną kompetencją przywódcy jest umiejętność tworzenia poruszających wizji. Wizje te następnie rozpisywane są na cele/zadania. Realizację zadań LLK przydziela współpracownikom w oparciu o rozpoznane u nich talenty i predyspozycje. Badania prowadzone w biznesie wykazały, że wizja lidera organizacji może poprawić wydajność organizacji, jak również pomóc liderowi w indywidualnych osiągnięciach, tylko wtedy, gdy jest dobrze określona (Baum, Locke, Kirkpatrick, 1998).

Działania LLK i jego współpracowników można przedstawić w postaci piramidy decyzyjnej. W pierwszej kolejności buduje się wizję, następnie dokonuje się transformacji wizji na cele/zadania. Kolejnym krokiem jest planowanie, a następnie realizacja zadań.

Rys.1. Piramida decyzyjna



Źródło: opracowanie własne

Wizja to nie to samo co cel (zadanie) do zrealizowania. Jest ona wyobrażeniem zrealizowanego celu długoterminowego. Cel (zadanie) to coś bliskiego, do czego dążymy, tymczasem wizja jest bardzo szeroka, ale ma wpływ na wszystko co robimy. Przechodzić można od celu do celu, ale wizja nie zmienia się i jest niezależna od okoliczności.

Wizja zaspokaja cztery potrzeby każdego człowieka:

1. Wizja jest motywująca;
2. Wizja nadaje sens naszym działaniom;
3. Wizja daje poczucie znaczenia i wartości. Jeśli mamy życie pełne znaczenia to wszystkie nasze działania są ważne;
4. Jeśli na życie spojrzeć jak na PROCES, to Wizja wyznacza kierunek, w jakim PROCES ten będziemy prowadzić. Jest to ważniejsze niż rezultaty, jakie osiągniemy (droga do celu jest równie ważna jak sam cel).

To, że liderzy posługują się wizją jest udokumentowane w wielu badaniach (Covey, 2003). Zdaniem Kena Blancharda „kształtowanie własnej wizji przywództwa” – opracowanie własnej wizji przywództwa pomaga zrozumieć siebie, swoje wartości, motywacje i marzenia, a także ułożyć je i zaprezentować w sposób zrozumiały, czytelny i przekonujący; dzięki temu nie tylko rośnie dobre samopoczucie, ale również opinia i szacunek rodziców, współpracowników oraz znajomych” (Blanchard, 2011).

TWORZENIE KLIMATU EMPOWERMENTU.

Kolejną „miękką” kompetencją LLK, która buduje jego autorytet, jest umiejętność tworzenia klimatu empowermentu. Empowerment uwalnia drzemiące w pracownikach wiedzę, doświadczenie i motywację” (Blanchard, 2011). Empowerment nie jest tylko delegowaniem zadań. Jest czymś więcej, jest delegowaniem uprawnień — uprawomocnieniem. Jest delegowaniem zadań i odpowiedzialności za te zadania, jest pozwoleniem na swobodę w wyborze metody dochodzenia do celu. Empowerment to proces wyzwiania siły drzemiącej w ludziach – ich wiedzy, doświadczenia i motywacji – oraz ukierunkowanie tej siły na osiąganie wyników. Wreszcie empowerment to tworzenie w organizacji takiego klimatu, który rozwija pracowników, uskrzydla ich i uwalnia do świadomej, dorosłej odpowiedzialności za podejmowane działania. W klimacie empowermentu jeden odkrywa, że robi bardzo profesjonalne zdjęcia, drugi – że ma predyspozycje wokalne, których nigdy wcześniej nie prezentował na szerszym forum, trzeci – że ma talent pisarski itp. Tylko zderzenie talentu z rzeczywistymi zadaniami pozwala na rozwój i zmianę oraz tworzenie nowej tożsamości. Osoba, która u drugiej inspiruje proces samorealizacji, staje się dla niej „drogowskazem” – autorytetem. LLK, który posiada autorytet, jest jak reżyser, mówiący na planie filmowym do aktorów: „Graj dla mnie pięknie”, a aktor, ponieważ reżyser jest dla niego autorytetem, daje z siebie wszystko – „gra pięknie” (Miller, 1999).

Dzięki empowermentowi LLK dają ludziom wolność wyboru sposobów realizacji powierzonych zadań (Chwedorowicz, 2012).

UMIĘTNOŚCI SPOŁECZNE I TWORZENIE RELACJI PARTNERSKICH

Ważną „miękką” kompetencją LLK, która buduje jego autorytet, są umiejętności społeczne. Według J. Dornan i J. Maxwella, jeśli ktoś nauczy się budować pozytywne relacje z innymi dzięki umiejętnościom społecz-

nym, to można powiedzieć z pewnością 85%, że osiągnie sukces w dowolnym zawodzie i z pewnością 99%, że osiągnie osobiste szczęście (Dornan, J. Maxwell, 1995). Według badań przeprowadzonych przez wśród 2 mln pracowników w 700 amerykańskich przedsiębiorstwach, czynnikiem decydującym o tym, jak długo pracownicy pozostają w firmie oraz jaką osiągną efektywność, jest jakość relacji z bezpośrednim przełożonym. 50–70% badanych pracowników wskazuje, że atmosfera w pracy jest wynikiem zachowania, postawy i działań jednej osoby – lidera organizacji (szefa). Atmosfera w organizacji (mierzona poprzez odczucia ludzi na temat pracy w konkretnej jednostce) decyduje w 20–30% o poziomie osiągniętych przez pracowników wyników biznesowych (Buckingham, Coffman, 2004). Z prowadzonych przez autora badań lokalnych animatorów kultury wynika, że dzięki umiejętnościom społecznym i tworzeniu relacji partnerskich LLK tworzy dobrą „atmosferę” w organizacji kultury (Chwedorowicz, 2012).

„Miękkie” kompetencje nie wystarczają do budowania autorytetu LLK w jego organizacji i – szerzej – w lokalnej społeczności. Umiejętności „miękkie” muszą iść w parze z umiejętnościami „twardymi”, które są zależne od wymagań zawodowych.

Umiejętnościami „twarde” LLK to jego kompetencje zarządcze: umiejętność pracy zadaniowej – pracy projektami, innowacyjność, umiejętność komunikacji ze społecznością lokalną, zarządzanie kompetencjami oraz orientacja marketingowa. Tylko LLK posiadający takie kompetencje jest postrzegany jako ekspert, specjalista w obszarze zarządzania kulturą.

UMIĘJĘTNOŚĆ PRACY ZADANIOWEJ

Praca zadaniowa staje się wiodącą metodą pracy w organizacjach kultury, pozwala uniknąć rutyny w realizowanych tradycyjnie eventach kulturalnych, lepiej przygotować event czy zadanie do realizacji, uwzględnić wszystkie najważniejsze czynniki mające wpływ na zadanie.

Do najważniejszych kompetencji osób zarządzających zespołami zadaniowymi zalicza się (Chrościcki, 2001):

- umiejętność organizacji pracy zespołu;
- wysokie kwalifikacje zawodowe;
- niezależność w ocenie faktów;
- zaufanie ze strony kierownictwa lub sponsora projektu;

- znajomość metod i technik planowania i organizacji pracy;
- respektowanie kompetencji, wiedzy oraz odmiennego punktu widzenia członków zespołu projektowego;
- budżetowanie.

1. Orientacja rynkowa

Kolejną „twardą” kompetencją LLK, która buduje jego autorytet, jest orientacja rynkowa. Należą do niej: poszukiwanie sponsora, stosowanie instrumentów marketing mix, jak też działania dodatkowe, np. prowadzenie działalności gospodarczej, zabieganie o granty z MKiDN czy od Urzędu Marszałkowskiego, funduszy z UE i darowizny 1% od podatku.

Według B. Antczak główną cechą orientacji rynkowej jest uruchamianie instrumentów i działań dotyczących konsumenta jako podmiotu i rynku jako przedmiotu. Wyróżnia zatem orientację popytową (zaspakajanie oraz kształtowanie potrzeb i popytu nabywców) oraz konkurencyjną – wpływ otoczenia na podejmowane działania (Antczak, 2009).

Orientacja rynkowa – szerzej marketingowa – jak podkreśla T. Domański, nie powinna oznaczać rezygnacji z misji publicznej instytucji kultury. Orientacja marketingowa czyni misję kulturalną bardziej dostępną dla odbiorcy i zarazem bardziej atrakcyjną od strony komunikowania się z odbiorcą (Domański, 2008). Mówiąc bardzo prozaicznie, LLK, który ma „markę” w środowisku lokalnym, może pozyskać więcej od sponsorów na realizację swoich projektów kulturalnych.

2. Wdrażanie innowacji kulturalnych

Innowacyjność LLK jest kolejną „twardą” kompetencją, która buduje jego autorytet. Innowacje decydują o konkurencyjności organizacji, jej zdolności do utrzymania się na rynku. Dlatego nie jest prawdziwe twierdzenie, że wprowadzanie innowacji jest ryzykowne – przeciwnie, to brak innowacji może stanowić zagrożenie dla istnienia organizacji. Mówimy, że „produkt kultury jest innowacyjny, jeśli jest nowy lub jeśli znaleziono nowe zastosowanie dla już istniejącego produktu”. Innowacja stanowi jeden z istotnych czynników, za pomocą których organizacje konkurują. Innowacja stanowi jeden z istotnych czynników, dzięki któremu LLK buduje swoją „markę”. Innowacje prowadzą do osiągnięcia sukcesu – sukcesu nie tylko finansowego, jeśli właściwie realizowany jest proces ich wdrażania i upowszechniania.

UMIĘTNOŚĆ KOMUNIKACJI SPOŁECZNEJ

Kolejną „twardą” kompetencją LLK, budującą jego autorytet, jest umiejętność komunikacji ze swoim środowiskiem lokalnym. Komunikacja społeczna jest procesem wytwarzania, przekształcania i przekazywania informacji pomiędzy jednostkami, grupami i organizacjami społecznymi, mającym na celu dynamiczne kształtowanie, modyfikację bądź zmianę wiedzy, postaw i zachowań w kierunku zgodnym z wartościami i interesami oddziałujących na nie jednostek (Wojtaszczyk, Jakubowski, 2003). Dobra komunikacja społeczna prowadzi do wzrostu zaufania społecznego. Zdaniem Katarzyny Ferszt-Piłat „zaufanie społeczne jest jedną z najważniejszych wartości życia społecznego. Jest podstawą współdziałania oraz spoiwem społeczeństwa obywatelskiego” (Ferszt-Piłat, 2012). Komunikacja społeczna w sytuacji LLK jest procesem, którego zadaniem jest utrzymanie silnej więzi ze społecznością lokalną poprzez odpowiedni wysoki poziom i atrakcyjność kierowanych do niej propozycji repertuarowych, a także poprzez słuchanie jej uwag i dostrzeganie jej potrzeb. Jeśli LLK dba o wysoki poziom wydarzeń kulturalnych i ich cykliczność, to w długiej perspektywie czasowej buduje sobie „markę”, dzięki której dochowuje się wiernej i oddanej publiczności. Profesor Zygmunta Gzella z Akademii Muzycznej w Łodzi mówił do studentów: możemy grać zagranicznych kompozytorów, możemy zapraszać zagranicznych wykonawców, ale publiczności nie sprowadzimy, publiczność musimy mieć własną (Gzella, 2000). Tej publiczności musimy poświęcić wiele uwagi, rozpoznać jej potrzeby i oczekiwania, sprawić, że zechce być naszą publicznością.

ZARZĄDZANIE KOMPETENCJAMI – OUTSOURCING W ORGANIZACJI KULTURY

LLK nie jest samotną wyspą. Realizując ambitne projekty kulturalne, korzysta ze współpracy wybitnych artystów. Zarządzanie kompetencjami jest kolejną „twardą” kompetencją LLK, która buduje jego autorytet. Na użytek niniejszego opracowania przyjmujemy, że outsourcing kulturalny jest zlecaniem wyspecjalizowanym podmiotom zewnętrznym realizacji procesów niezbędnych dla funkcjonowania własnego projektu kulturalnego, które zostaną przez nich zrealizowane efektywniej niż byłoby to możliwe we własnym zakresie.

Pojęcie „outsourcingu” wywodzi się z połączenia dwóch słów angielskich, outside – zewnętrzny, zewnątrz, od zewnątrz i resource – zasoby,

zapasy, środki możliwości. Ta koncepcja zarządzania łączy się z nowym spojrzeniem na funkcję zaopatrzenia, a także na działalność usługową prowadzoną przez organizacje (Zimniewicz, 1999, s. 48). Autorytet LLK wzrasta, jeśli umie pozyskać do realizacji swoich projektów „znane” artystyczne nazwiska. Z kolei „znani” artyści pojawiają się, jeśli autorytet LLK gwarantuje wysoki poziom realizacji projektu kulturalnego, w którym mają wystąpić.

1. Budowanie autorytetu dzięki kompetencjom osobistym

Na kompetencje osobiste LLK, które budują jego autorytet, składają się: poczucie misji, motywacja oraz jego charyzma.

2. Charyzma

Według „Słownika Języka Polskiego” pod redakcją W. Doroszewskiego charyzma to cechy osobowości, którym osoba je posiadająca zawdzięcza niekwestionowany autorytet u ludzi i wpływ na nich. Według znanego brytyjskiego animatora John Tusa podstawową cechą wybitnego lidera kultury jest bezwarunkowe oddanie kierowanej przez siebie instytucji. Pełne oddanie oznacza walkę o fundusze, odważne stawanie w obronie instytucji na forum publicznym, ale także codzienna ciężka praca. Charyzma jest kompetencją osobistą LLK, która buduje jego autorytet (Słownika języka polskiego, 2006).

3. Poczucie misji

Organizacje i jednostki odnoszące sukcesy mają cele lub role, które uzasadniają ich istnienie, mają misję, która jest ich siłą napędową. Nie można siły misji określić w kategoriach finansowych, ponieważ zysk jest wynikiem dobrej pracy, a nie jej przyczyną. Każda lokalna organizacja kultury oferuje co innego swoim mieszkańcom. Ujmując to w innych słowach, można powiedzieć, że każda lokalna organizacja kultury ma inną misję. Misja to coś więcej niż same produkty albo same usługi. Członkowie organizacji powinni rozumieć jej misję. Misję można również zdefiniować operacyjnie. W sensie operacyjnym misja to precyzyjne wyrażenie sposobu osiągnięcia wizji. Istotą tego podejścia, jest lepsze zrozumienie drogi dojścia do celu (wizji), uświadomienie współpracownikom, jakie zadania stoją przed nimi. Jest bardzo ważne, żeby wszyscy współpracownicy wiedzieli, co jest ważne (wartości), do czego organizacja kultury zmierza (wizja), jak ma wyglądać za kilka lat, jak powinna działać, by dojść do tego celu. Odpowiedzi na te i podobne pytania nadają sens pracy, dają ludziom kierunek. Idee te jak niewidzialna ręka kierują życiem organizacji.

Poczucie misji jest kompetencją osobistą LLK, która buduje jego autorytet.

MOTYWACJA

Wielcy LLK – wizjonerzy – posiadają motywację, która daje im siłę i moc do pracy. Dlatego motywacja jest jedną z ważniejszych kompetencji osobistych LLK, budującą jego autorytet. Zdaniem A. Szejniuk „system motywacyjny powinien oddziaływać na zachowania ludzi i ich postawy w organizacji. Dotyczy to wspólnych wartości, współdziałania, a także współodpowiedzialności” (Szejniuk, 2011).

O budowaniu autorytetu LLK w oparciu o posiadane przez niego kompetencje można mówić dopiero wtedy, gdy wymienione kompetencje przywódcze i zarządcze oraz specyficzne kompetencje osobiste prowadzą do budowania jego Marki. Można powiedzieć, że LLK, który ma markę, ma także autorytet. Budowanie autorytetu LLK idzie w parze z budowaniem przez niego marki animatora kultury.

PODSUMOWANIE

W oparciu o badania terenowe lokalnych liderów kultury opracowano kompetencyjny model autorytetu lokalnego lidera kultury. Model ten, dzięki swojej ogólności, pozwala zrozumieć procesy leżące u podstaw tworzenia się autorytetu, szczególnie autorytetu tworzonego w wyniku długotrwałej interakcji społecznej ludzi o różnych poziomach świadomości.

Kompetencje te można pogrupować w trzy filary:

1. Pierwszy filar to umiejętność inspirowania innych do działania. W tej roli lider buduje swój autorytet w oparciu o kompetencje „miękkie”, z których najważniejszą jest umiejętność wspierania innych w budowaniu ich nowej mapy świata poprzez tworzenie wspólnej, rozwojowej wizji, partnerskich relacji i klimatu empowermentu;
2. Drugim filarem są kompetencje „twarde”, wynikające z wiedzy i umiejętności autorytetu jako eksperta w określonej dziedzinie;
3. Trzecim filarem są kompetencje osobiste. O autorytecie lidera decyduje jego umiejętność nadawania wspólnej działalności charakteru misji, zdolność do maksymalnego zaangażowania i charyzma.

Pełny zestaw wyżej wymienionych kompetencji buduje autorytet animatora kultury i jest on pozytywnie postrzegany przez inne osoby, którzy chętnie uczestniczą w inicjowanych przez niego pracach.

REFERENCES

- Antczak B. (2009). Rola marketingu w procesie kierowania firmą. WSGE, Zeszyty Naukowo-Dydaktyczne 1/6/2009.
- Baum R, Locke E.A., Kirkpatrick E.A.(1998). A longitudinal study of the relation of vision and vision communication to venture growth in entrepreneurial firms. *Journal of Applied Psychology*, 83, 43-54.
- Buckingham M., Coffman C. (2004). Po pierwsze: Złam wszelkie zasady. Co najwięksi menadżerowie na świecie robią inaczej. Wydawnictwo MT Biznes. Warszawa.
- Blanchard K.(2011). Przywództwo wyższego stopnia. PWN. Warszawa.
- Collins J.(2003). Od dobrego do wielkiego. Wydaw. SPM Project. Wrocław.
- Chrościcki Z.(2001). Zarządzanie projektem – zespołami zadaniowymi. Wydawnictwo C.H. Beck. Warszawa.
- Chwedorowicz J. (2011). Jak nauczyć ucznia skutecznego kierowania sobą w procesie uczenia się. *Edukacja ustawiczna dorosłych*. 1(72). s.121-129.
- Chwedorowicz J. (2011). Rozwój kompetencji twórczych ucznia. [w:] Jan Łaszczyk (red.), *Filozofia i pedagogika twórczości – główne problemy, zasadnicze rozstrzygnięcia*. wyd. Sowa. Warszawa.
- Chwedorowicz J. (2012). *Kompetencje lokalnego lidera kultury*. wyd. AMŁ. Łódź.
- Chwedorowicz J. *Zarządzanie rozwojem zdolności dziecka w środowisku rodzinnym*, w druku.
- Covey S.R. (2003). *7 nawyków skutecznego działania*. Medium. Warszawa.
- Domański T.(2007). *Marketing kultury*. WUŁ. Łódź.
1. Dornan J., Maxwell J.(1995). *Strategia sukcesu*. Studio Emka. Warszawa.
- Doz Y. L., Hamel G.(1998), *Alliance Advantage. The art of Creating Value through Partnering*. Harward Business School Press. Boston.
- Ferszt-Piłat K. (2012). Zaufanie jako fundament bezpieczeństwa we współczesnym społeczeństwie., *JOMS* nr 3/14/2012,ss.111-122.
- Griffin R. (2004). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Wydawnictwo PWN. Warszawa.
- Gzella Z. (2000). *Wykłady dla studentów*. AMŁ. Łódź.
- Kirkpatrick S.A. (2004). *Visionary leadership theory*. [in] J.M. Burns. G.R. Goethals, & G.J. Sorenson (Eds.). *Encyclopedia of Leadership*. Great

- Barrington. MA: Sage.
- Korzybski A.(1933). Science and Sanity. The International Non-Aristotelian Library Publishing Company. Lakeville, Connecticut.
- Lendrum T.(1997). The Strategic Partnering Handbook. A Practice Guide for Managers. McGraw-Hill, Book Company.
- Listwan T. (1993). Dobór i ocena kadry menadżerskiej. Wyd. AE we Wrocławiu. Wrocław.
- Miller M. (1999). Zagrajcie mi to pięknie. Pan Tadeusz według Andrzeja Wajdy. Prószyński Media. Warszawa.
- Penc J.(2002). Strategie zarządzania. Placet. Warszawa.
- Szejniuk A.(2011). Tradycyjne i nowoczesne koncepcje motywacji. JOMS nr 4/11/2011, ss. 201-217.
- Wojtaszczyk K., Jakubowski W.(2003). Podstawy nauk politycznych. Warszawa.
- Zieniewicz K.(1999). Współczesne koncepcje i metody zarządzania. PWN. Warszawa

THE ROLE OF AUTHORITY IN THE MODERN ECONOMY ROLA AUTORYTETÓW WE WSPÓŁCZESNEJ GOSPODARCE

Bożenna Barbachowska

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej
im. Alcide De Gasperi w Józefowie
bbarbachowska@wp.pl

ABSTRACTS

In the knowledge-based economy, the human capital matters, which largely affects on the functioning of every organization. Therefore, today's organizations report the need for adequately educated people with more and more skills and specific values. In the formation of human resources an important role plays authorities that indicate the right way, inspire to action and to new challenges.

This paper presents the requirements for a modern economy, society and the role of leadership in shaping the appropriate attitudes and behaviors of employees. It also discusses the results of research presenting the opinion of the respondents concerning the importance of certain skills and socially desirable values in achieving professional success in the modern economy. Respondents also expressed their opinions with regard to the possession of the authority in economic matters.

W gospodarce opartej na wiedzy duże znaczenie odgrywa kapitał ludzki, który w dużym stopniu wpływa na funkcjonowanie każdej organizacji. Dlatego też współczesne organizacje zgłaszają zapotrzebowanie na odpowiednio wykształconych ludzi, posiadających coraz większe umiejętności i określone wartości. W kształtowaniu zasobów ludzkich dużą rolę odgrywają autorytety, które wskazują właściwą drogę, inspirują do działania i do nowych wyzwań.

W artykule przedstawiono wymagania stawiane społeczeństwu przez współczesną gospodarkę oraz rolę przywódcy w kształtowaniu odpowiednich postaw i zachowań pracowników. Omówiono również wyniki badań własnych, przedstawiające opinię badanych, dotyczącą znaczenia określonych umiejętności i pożądaných społecznie wartości w osiągnięciu sukcesu

zawodowego we współczesnej gospodarce. Respondenci wyrażali również swoje opinie odnośnie posiadania autorytetu w kwestiach gospodarczych.

KEY WORDS:

authority, leader, values, skills.

autorytet, przywódca, wartości, umiejętności

WSTĘP

Współczesna gospodarka stawia przed społeczeństwem coraz większe wyzwania. Wynika to z jednej strony z dynamicznie dokonujących się zmian, wzrostu konkurencji, z drugiej zaś z ogromnej liczby innowacyjnych rozwiązań we wszystkich obszarach działalności człowieka. Rodzi to zapotrzebowanie na ludzi o bogatej wiedzy, kreatywnych, posiadających odpowiednie wartości, pożądane cechy osobowości, czy też dysponujących określonymi umiejętnościami. To zaś z kolei pociąga za sobą konieczność posiadania autorytetów, które pomogłyby każdemu człowiekowi rozwijać się w odpowiednim kierunku. W artykule poruszono problematykę wymagań stawianych społeczeństwu przez współczesną gospodarkę, podkreślając znaczenie autorytetów w kształtowaniu pożądanych cech i wartości. Starano się również odpowiedzieć na pytanie, kto może być współcześnie autorytetem dla społeczeństwa oraz jakie wartości, cechy osobowości oraz umiejętności są ważne z punktu widzenia gospodarki i jej rozwoju.

Istota autorytetu w kontekście wymagań współczesnej gospodarki

Marzeniem każdego społeczeństwa jest posiadanie prężnie funkcjonującej gospodarki, stwarzającej odpowiednie warunki do godnego i dostatecznego życia dla każdego człowieka. Powoduje to konieczność analizy czynników mających szczególny wpływ na rozwój gospodarczy. Problematyka ta od wielu lat jest przedmiotem zainteresowania nie tylko ekonomistów, ale również naukowców innych nauk społecznych, którzy identyfikują i badają te czynniki. Wśród wielu wymienianych w literaturze przedmiotu czynników wzrostu gospodarczego jednymi z najważniejszych są nakłady pracy, nakłady kapitału oraz technika produkcji, którą możemy scharakteryzować za pomocą dwóch wielkości: wydajności pracy na jednego zatrudnionego i kapitałochłonności. Poziom wydajności pracy zależy od poziomu kapitałochłonności, ale możliwy jest przyrost wydajności pracy bez zmiany kapitałochłonności wówczas, gdy mamy do czynienia z postępem technicznym (Milewski, (red.) 1997, s. 209; 212). Możliwości związa-

ne z efektywnym wykorzystaniem tych czynników w dużym stopniu zależą jednak od zasobów siły roboczej oraz możliwości ich wykorzystania i rozwoju. Obecnie ludzie, ich wiedza, zdolności, umiejętności i zaangażowanie stanowią jeden z najważniejszych zasobów każdej organizacji. Kapitał intelektualny ludzi ma bowiem wpływ na rozwój pozostałych elementów kapitału intelektualnego. Sytuacja ta powoduje, że we współczesnym świecie coraz bardziej docenia się rolę zasobów ludzkich w budowaniu przężnej gospodarki, a od każdego uczestnika życia gospodarczego oczekuje się wyjątkowego zaangażowania, posiadania pożądanych społecznie wartości oraz umiejętności, pozwalających na efektywną realizację przyjmowanych przez niego zadań.

Nasuwa się przy tym pytanie, jakie wymagania są stawiane przed każdym człowiekiem, aby w efektywny sposób mógł on uczestniczyć w życiu gospodarczym i osiągnąć sukces zawodowy; w którym momencie życia należy kształtować odpowiednie postawy, rozwijać pożądane umiejętności, przekazywać odpowiednią wiedzę. Ważne jest ustalenie, czy istnieje jakaś współzależność między systemem wartości każdego człowieka, jego cechami osobowości i umiejętnościami a skutecznością jego działania. Należy również wyraźnie określić, kto ma odpowiadać za procesy związane z rozwojem każdego człowieka i jaka jest rola autorytetów w budowaniu społeczeństwa wiedzy.

Na postawione pytania nie ma jasnej i jednoznacznej odpowiedzi, gdyż warunkują ją rozliczne czynniki natury ekonomicznej, społecznej, uzależnione jest to również od okoliczności historycznych.

Z jednej strony wymagania stawiane ludziom określane są przez organizacje gospodarcze, które ciągle muszą dostosowywać się do zmieniających warunków ich funkcjonowania. One regulują zakres umiejętności, którymi muszą dysponować zatrudnieni, a także ustalają systemy wartości, które są elementem ich kultury organizacyjnej i muszą być respektowane przez pracowników. Z drugiej – zapotrzebowanie na ludzi posiadających wysoki system wartości moralnych widoczne jest w sferze polityki społecznej, gdzie potrzeba osób o nieskazitelnej postawie, umięjących tworzyć instytucjonalne ramy niezbędne do harmonijnego funkcjonowania gospodarki.

Na szczególną uwagę zasługują wartości człowieka, które determinują jego działania, a w niektórych sytuacjach mogą być siłą napędową podejmowanych wyzwań. Hierarchia wartości kształtuje się w toku rozwoju, pod wpływem życiowych doświadczeń. Przez wpływ na codzienne

wybory i wartości nie tylko ukierunkowują rozwój człowieka, nadają mu własny, niepowtarzalny styl, lecz także są pożądanymi układami orientacji i mechanizmami regulującymi zachowanie (Mesjasz, s. 91). Wartości motywują, organizują i określają punkt widzenia i aktywność osoby, ale są również źródłem emocji, ponieważ uczestniczą w procesie oceniania rzeczywistości, są w stanie zaspokoić ludzkie potrzeby, służą twórczemu rozwojowi, nadają życiu sens i określają perspektywę (Mariański 1990, za: Mesjasz, 2006, s. 91).

Dużą rolę w kształtowaniu odpowiednich wartości i postaw w społeczeństwie odgrywają autorytety. Mogą one pełnić role drogowskazów, kształtować pozytywne wartości, postawy, przekonania, zachęcać do własnego rozwoju i pobudzać do podejmowania wyzwań.

Autorytet (w języku łacińskim oznaczający poważanie, wpływ osobisty, przywództwo, władzę) to prestiż, powaga, wpływ, znaczenie, mir, arbiter, znawca, wyrocznia. To kategoria opisująca relację dominacji w stosunkach społecznych, w której jedna z osób lub grup uznaje zwierzchność, powagę, kompetencje drugiej. Odnosi się do niej z respektem, szacunkiem, akcentując – często bezkrytycznie – sądy i postawy emotywno-dążeniowe (Karpiński, 2007, s. 38).

W Małym Słowniku Języka Polskiego autorytet definiowany jest jako ogólnie uznana powaga, wpływ, znaczenie, przewaga, mir (1994, s. 28). Autorytetem może być również człowiek, instytucja, itp., cieszące się w jakiejś dziedzinie lub w opinii pewnych ludzi szczególnym poważaniem, uznaniem (1995, Słownik Wyrazów Obcych, s. 95).

Autorytet można definiować również jako rodzaj władzy, której poleceniom rządzeni podporządkowują się nie pod wpływem przymusu, lecz z racji przekonania, że jest ona w różny sposób usankcjonowana i uprawniona, co daje jej swoisty rodzaj legitymizacji (Olechnicki, Załęcki, 1997, s. 25). M. Weber wyróżnił trzy rodzaje autorytetów:

- autorytet charyzmatyczny – oparty na charyzmie, przekonaniu, że rządzący wyróżnia się jakimiś wyjątkowymi, unikalnymi cechami: niezwykłą osobowością, szczególnym bohaterstwem, świętością;

- autorytet legalny – opiera się na przekonaniu, że rządzący sprawują swoją władzę na mocy formalnych, spisanych i obowiązujących wszystkich obywateli praw, wzorów, reguł normatywnych czy jawnych procedur;

- autorytet tradycyjny, opiera się na przekonaniu, że osoba rządząca ma naturalne, wynikające ze „świętej” tradycji prawo do panowania, dane

jej od Boga lub odziedziczone po przodkach (Olechnicki, Załęcki, 1997, s. 25).

Niezależnie od tego, jak jest definiowane słowo autorytet, to niewątpliwie ma on niepodważalny wpływ na kształtowanie postaw, wartości i zachowań społeczeństwa.

W różnych etapach życia człowieka autorytetami mogą być inne osoby, czy instytucje. Dla małego dziecka autorytetem mogą być rodzice, koledzy i koleżanki, czy postacie z bajek i filmów. W okresie szkolnym dużym autorytetem mogą stać się nauczyciele i wychowawcy, natomiast w okresie aktywności zawodowej wpływ na zachowania osób zatrudnionych mają menedżerowie, szczególnie ci wykazujący cechy przywódców. Autorytetem mogą być również osoby życia publicznego: politycy, duchowni, naukowcy.

W gospodarce rolę autorytetu może zatem pełnić wiele osób i instytucji, ale ważne jest, aby ludzie wybierali tych właściwych. Od tego, jakie autorytety zostaną zaakceptowane przez społeczeństwo, będzie zależał jego rozwój. Warunkiem posiadania w przyszłości dobrze funkcjonującej gospodarki jest nakierowanie zainteresowania ludzi na odpowiednie autorytety, które będą propagowały wartości pożądane przez gospodarkę. Jeżeli chcemy posiadać sprawnie działające organizacje, już od najmłodszych lat, oprócz cech pożądanych społecznie, powinno się kształtować postawy gospodarcze, uczyć zachowań, które w przyszłości zaowocują wychowaniem przedsiębiorczego, odpowiedzialnego człowieka. Należy wsłuchiwać się w głos gospodarki, umieć zauważać stawiane przez nią wymagania i na tej podstawie konstruować programy wychowania i kształcenia dostosowane do współczesnych warunków.

WYMAGANIA STAWIANE SPOŁECZEŃSTWU WE WSPÓŁCZESNEJ GOSPODARCE

Gospodarka XXI wieku, oparta na wiedzy i innowacjach, stwarza zapotrzebowanie na pracowników odpowiednio przygotowanych do pełnienia swoich ról społecznych. Ze względu na zróżnicowanie tych ról wymagania stawiane różnym osobom mogą być nieco odmienne. Niemniej jednak wszyscy uczestnicy współczesnego życia gospodarczego powinni posiadać pewien zestaw cech, przekonań, wartości dostosowany do aktualnych potrzeb. Potrzeby te wynikają z uwarunkowań funkcjonowania współczesnych przedsiębiorstw (Breński, 2008).

Jedną z istotnych cech, która powinna charakteryzować ludzi, jest

przedsiębiorczość – we współczesnej gospodarce rośnie zapotrzebowanie na ludzi przedsiębiorczych. Jak podkreśla C. Schramm, świat potrzebuje ich coraz więcej, to dzięki nim innowacje stają się rzeczywistością. Znacznie przerzedzone szeregi przedsiębiorców oznaczają porażkę całego społeczeństwa, zwłaszcza, że wiedzy i umiejętności dobrego przedsiębiorcy można z powodzeniem uczyć (2013, s. 26). Ludzie przedsiębiorczy nie tkwią w marazmie, beczynności czy biedzie, lecz szukają dróg wyjścia z trudnej sytuacji. Podejmując działalność gospodarczą, rozwiązują nie tylko swoje problemy, ale dodatkowo stwarzają miejsca pracy dla innych. Przykłady osób, którym dzięki ogromnej pracy, determinacji i wysiłkowi udało się osiągnąć sukces, można mnożyć.

Jednym z warunków rozwoju przedsiębiorczości jest posiadanie wiedzy. Jak podkreśla G. Kołodko, kto wie więcej, ten w przyszłości będzie miał więcej – albo nie mniej, lecz niższym kosztem dla środowiska i dysponując większymi zasobami wolnego czasu, który można wykorzystać na cieszenie się życiem (2013, s. 321). Znaczenie wiedzy wzrasta nie tylko dla pojedynczego człowieka, lecz również dla przedsiębiorstwa i całej gospodarki. Człowiek dysponujący wiedzą jest specjalistą w swojej dziedzinie, ma bogatsze horyzonty myślowe, mniej boi się wyzwań oraz posiada więcej możliwości rozwiązań pojawiających się problemów.

Wiedza stanowi też obecnie strategiczny zasób przedsiębiorstwa (Głuszek, 2004, s. 235). Zgodnie z poglądami P. Druckera wiedza i efektywne wykorzystanie informacji stają się głównymi czynnikami podnoszenia produktywności. Stanowią tym samym najważniejszy zasób w procesie tworzenia bogactwa, główne źródło przewag komparatywnych i międzynarodowej konkurencyjności kraju (Drucker, 1999, s. 22-60, 148-156). Firmy, które nie zarządzają w odpowiedni sposób wiedzą, nie nadążają za zachodzącymi zmianami oraz nie wprowadzają innowacyjnych rozwiązań, nie mają szans przetrwania na współczesnym konkurencyjnym rynku. Jednocześnie należy zwrócić uwagę, że jednym z najważniejszych wyzwań wobec którego stoją systemy edukacyjne poszczególnych krajów, jest wysokie tempo deprecjacji wiedzy nabytej w trakcie formalnej edukacji (Balcerzak, 2009, s. 8). Warunkiem radzenia sobie z tym problemem jest nieprzerwana kontynuacja procesu nauki.

Posiadanie wiedzy jest również warunkiem wprowadzania innowacji, bez których nie może być mowy o rozwoju gospodarczym. Innowacyjność to obecnie najważniejszy motor rozwoju gospodarki nie tylko w Polsce, ale i na całym świecie. Jest to specyficzna forma przedsiębiorczości, która

wyraża się w ciągłym poszukiwaniu użycia nowych kombinacji czynników wytwórczych dla osiągnięcia i pomnożenia kapitału, a głównie zysku (Grudzewski, Hajduk, 2004, s. 16). Tylko odpowiednio wykształcone społeczeństwo ma właściwy potencjał do wprowadzania innowacji.

Szczególne wymagania dotyczące zasobów siły roboczej stawiane są przez współczesne przedsiębiorstwa, w których sukces często zależy od stopnia wykorzystania kapitału intelektualnego zatrudnionych w nich ludzi. Zapotrzebowanie to wynika ze skomplikowanych i zmieniających się warunków działania przedsiębiorstw, zmian standardów i zasad ich funkcjonowania oraz ze zmieniającej się wizji działania przedsiębiorstw w przyszłości. Aby przedsiębiorstwo utrzymało się na konkurencyjnym rynku, musi nie tylko dostrzegać znaczenie kapitału intelektualnego, ale również odpowiednio rozwijać go w pożądanym kierunku i dostosowywać do wymagań stawianych przez przedsiębiorstwa przyszłości.

W przedstawionych w literaturze przedmiotu wizjach przedsiębiorstw XXI wieku prezentowane są wymagania stawiane współczesnym przedsiębiorstwom. P. Drucker, tworząc wizję przedsiębiorstwa XXI wieku, określa je jako organizację:

- elastyczną, czyli zdolną do przystosowania się do potrzeb;
- dynamiczną, nieustannie modyfikującą swoją strategię działania oraz sieci zewnętrznych i wewnętrznych powiązań;
- wielozadaniową, realizującą obok podstawowego celu ekonomicznego wiele zadań w obszarze politycznym, społecznym, moralnym;
- zorientowaną na naukę, poszukującą i przetwarzającą informacje, tworzącą nową wiedzę, wykorzystywaną do kreowania innowacyjnych pomysłów;
- zarządzającą wiedzą, uznającą intelektualny potencjał pracowników za podstawę sukcesu oraz stwarzającą warunki transferu wiedzy w organizacji;
- nastawioną na satysfakcję klientów, zarówno wewnętrznych jak i zewnętrznych;
- otwartą i zdolną do zmian, nastawioną pozytywnie do konieczności dokonywania zmian, dostrzegającą w nich bardziej szanse niż zagrożenia (1995, s. 15).

Współczesne przedsiębiorstwa muszą wypracować własny, niepowtarzalny model kultury organizacyjnej, ułatwiającej realizację przyjętego

modelu biznesowego. Ch. Zook, wypowiadając się na temat warunków, jakie muszą zostać spełnione, by firma wypracowała trwały, niepowtarzalny model biznesowy, podkreśla, że powtarzalne modele cechuje m.in. wspólne zrozumienie przez zarząd i pracowników wartości firmy i najważniejszych kryteriów, zwanych żelaznymi zasadami, stosowanych w podejmowaniu decyzji. Kolejnym warunkiem jest zdolność nieustannego uczenia się oraz umiejętność dostosowywania się do zmian rynku. Jego zdaniem przeprowadzone badania pozwoliły wyciągnąć wnioski, że firmy o najlepszych wynikach postrzegały systemy uczenia się i pozyskiwania informacji zwrotnej jako przewagę konkurencyjną w porównaniu z firmami o najgorszych wynikach. Przedsiębiorstwa o najlepszych wynikach często miały dobrze rozwinięte systemy wprowadzania stałych ulepszeń w całej organizacji (2013, s. 12).

Warunki, jakie powinna spełniać organizacja przyszłości, zostały również określone przez R.S. Kaplana oraz D. P. Nortona, którzy opracowali je dla potrzeb zaprojektowania Strategicznej Karty Wyników. Ich zdaniem organizacje przyszłości musi cechować:

- interdyscyplinarność,
- powiązania z dostawcami i odbiorcami,
- segmentacja klientów,
- globalna skala działania,
- nowatorstwo i innowacyjność,
- wyształcony personel (Kaplan, Norton, 2001, s. 23-26).

Ważnym aspektem funkcjonowania współczesnych organizacji jest dbałość o jakość we wszystkich obszarach ich działania. Sukces firmy na konkurencyjnym rynku będzie zależał często od tego, czy jakość jest elementem jej strategii. Jedną z przełomowych koncepcji, która powinna być uwzględniana w działaniach podejmowanych przez firmy, jest TQM (Total Quality Management) – droga do doskonałości. Wybór jej oznacza z jednej strony podjęcie wyzwania do wykorzystania całego dorobku współczesnej cywilizacji, najnowszych metod i narzędzi zarządzania, z drugiej zaś strony to czerpanie wiedzy z ludzkich doświadczeń i mądrości. To powrót do podstawowych wartości: pracy rzetelnej, szacunku dla współpracowników i otoczenia, solidarności i oddania, prawdziwego upodmiotowienia wszystkich zatrudnionych (Karaszewski, 2001, s. 11).

Ważnym aspektem działania współczesnych organizacji jest nie tylko dbałość o rozwój własnych przedsiębiorstw i generowanie zysku, ale też

ponoszenie przez nich społecznej odpowiedzialności za prowadzoną przez siebie działalność gospodarczą oraz za jej konsekwencje dla społeczeństwa i środowiska naturalnego. Coraz częściej podkreśla się, że przedsiębiorstwa powinny angażować się w działania propagujące społeczną odpowiedzialność biznesu. Odpowiedzialność społeczna to zestaw zobowiązań organizacji do ochrony i umacniania społecznego kontekstu, w którym funkcjonuje (Griffin, 2004, s. 117). Wyrazem społecznej odpowiedzialności jest szczególna dbałość o środowisko naturalne. Dlatego znaczenie społecznej odpowiedzialności biznesu powinno być elementem świadomości wszystkich pracowników, a szczególnie kadry zarządzającej.

Współczesny świat, stawiający przed społeczeństwem coraz więcej zadań, wymaga, aby każdy człowiek teraz i w przyszłości nauczył się efektywnie gospodarować czasem, nie tylko swoim, ale również innych. Pozwoli to nie tylko na harmonijną, właściwie zaplanowaną pracę, ale również na odpoczynek, który jest niezbędny do zregenerowania sił.

Przytoczone wybrane wymagania stawiane współczesnym przedsiębiorstwom pociągają za sobą konieczność postawienia odpowiednich wymagań całemu społeczeństwu. Jednym z najważniejszych obecnie zadań jest odpowiednie kształcenie ludzi, gdyż współczesna gospodarka wymaga nie tylko posiadania dużej wiedzy, ale i ciągłego jej aktualizowania. Właściwą edukację należy zacząć już od najmłodszych lat, przy czym proces ten powinien trwać przez całe życie. Szczególne znaczenie ma współpraca uczelni z biznesem.

Jak podkreśla B. Sitek, uczelnie mają prowadzić nie tylko dydaktykę i podstawowe badania

naukowe, ale również badania stosowane, badania przemysłowe, prace rozwojowe i działalność upowszechniającą naukę. Konieczne jest łączenie dydaktyki i badań naukowych z innowacyjną gospodarką, np. poprzez tworzenie klasterów edukacyjnych, w skład których mogą wchodzić nie tylko uczelnie wyższe, ale także przedsiębiorstwa i inne jednostki z otoczenia nauki (Sitek, 2011, s. 16).

Należy kształcić ludzi w sposób odpowiedzialny, tak by mogli oni nie tylko sprostać stawianym przez gospodarkę wymaganiom, ale by wnosili do niej nowe, cenne wartości.

PRZYWÓDCA ORGANIZACJI JAKO AUTORYTET

Od wieków przywódcy odgrywali i nadal odgrywają znaczącą rolę w kształtowaniu zachowań i postaw podążających za nimi ludzi. Przysłowie chińskie mówi, że „nie krzyk, ale lot dzikiej kaczki sprawia, że stado wzbija się za nią w powietrze” (Adair, 2000, s. 57).

Przywództwo to umiejętność jednostki do wywierania wpływu, motywowania oraz umożliwiania innym przyczynianie się do efektywności i sukcesu organizacji, której są członkami (Den Hartog i in. 1997; [za:] Mączyński (2006, s. 78). J. Adair podkreśla, że mówiąc o przywództwie nie powinniśmy nigdy zapominać o pierwotnym wizerunku lidera jako człowieka, który wskazuje drogę naprzód, utrzymuje ludzi w ramach grupy, a także przykładem i słowem zachęca jednostki do dalszej wędrówki, bez względu na trudności i niebezpieczeństwa (Adair, 2000, s. 58). W literaturze przedmiotu podkreśla się, że przywódca to osoba, która potrafi zrezygnować z własnych ambicji, własnej chciwości i dać innym możliwość wprowadzenia najbardziej ambitnych pomysłów. Sztuka przywództwa polega na budowaniu relacji między ludźmi i, co trudniejsze, pielęgnowaniu ich (Gliński, Kuc, Fołtyn, 2000, s. 162).

Mimo wielu prowadzonych badań, nie udało się dokładnie wyjaśnić fenomenu przywództwa. Nie ma też zbioru uniwersalnych cech i umiejętności właściwych przywódcom. Opracowywane teorie cech kierowniczych są bardzo zróżnicowane, niemniej jednak uwzględniają one pożądane zachowania, konieczne do pełnienia różnych ról kierowniczych (Barbachowska, 2007, s. 93). Są one istotne, gdyż często są wyznacznikiem autorytetu dla szeregowych pracowników, podziwiających przywódców za prezentowane ważne społecznie wartości czy posiadane umiejętności.

Przedstawiana w literaturze przedmiotu lista cech liderów jest bardzo długa. H. Steinmann i G. Schreyögg do cech kierowniczych zaliczają: ufność w siebie, zdolność do podejmowania prawidłowych decyzji, siłę woli, rozległą wiedzę, siłę przekonywania, samowystarczalność, inteligencję (1998, s. 285). K. Oblój natomiast do najpopularniejszych cech osobowościowych lidera zalicza: pewność siebie, ambicje, orientację na osiągnięcia i sukces, asertywność (zdolność do dominacji nad innymi), tolerancję na stres, upór i stanowczość, inteligencję, odwagę (1994, s. 118). Z kolei J. Penc wymienia dość długą, ale ciekawą listę pozytywnych cech przypisywanych „wzorcowemu” menedżerowi, z których najważniejszymi są:

- wysokie kwalifikacje zawodowe (doskonały specjalista),

- wiedza psychologiczna i zdolności organizacyjne,
- umiejętność komunikowania się i rozumienia ludzi, uznanie dla ich poczucia wartości i osobistego znaczenia,
- poczucie odpowiedzialności społecznej i zmysł pracy zespołowej, stwarzanie pozytywnej motywacji do pracy i dbałość o właściwą atmosferę pracy,
- bezpośrednio, odważne angażowanie się w problemy, gotowość do ponoszenia ryzyka i odpowiedzialności,
- dbałość o wspólne interesy i uznane wartości, poczucie wspólnoty przy rozwiązywaniu problemów,
- umiejętność kalkulacji i analizowania poziomu ryzyka (ryzyko antycypowane i kontrolowane), poszukiwanie szans i szybkiego reagowania na pojawiające się okazje,
- cierpliwość, wytrwałość i upór w dążeniu do osiągnięcia wytyczonych celów,
- zdolność do działania pod naciskami społecznymi, utrzymanie sprawności w sytuacjach pełnych napięć i świadomość granic własnych możliwości (odporność na frustracje i obciążenia psychiczne),
- uczciwe załatwianie spraw z innymi partnerami (uczciwość i wiarygodność poczynań), tworzenie atmosfery szczerości i otwartości, uprzejmość, wyrozumiałość i jasne wyrażanie swoich myśli; poczucie własnej wartości, pewność siebie, przedsiębiorcze myślenie, zdolność przewidywania i przekonywania, umiejętność godzenia racjonalności z intuicją,
- posiadanie wizji rozwoju przedsiębiorstwa i rozumienie konieczności zmian jako postawy kreatywnych i zyskowych działań oraz łączenie zagadnień bieżących z perspektywicznymi,
- odczuwanie potrzeby uzupełnienia zdobytej już wiedzy, rozszerzania praktycznych umiejętności kierowniczych i dążenia do osiągnięcia wysokiego poziomu profesjonalizmu. (1996, s. 75-76).

Przytaczane cechy przywódców mogą kształtować zachowania wielu ludzi, wskazywać kierunek, w którym powinni oni podążać, wyzwać potrzeby rozwoju, osiągnięć i nowych wyzwań – co zwiększa efektywność działania całych zespołów pracowników. P. Drucker uważa, że skuteczny menedżer dobywa produktywności z sił ludzkich, wie, że nie można budować na słabościach. Żeby coś osiągnąć, trzeba spożytkować cały dostępny

zasób sił – kolegów, przełożonych i swoich podwładnych (Drucker, 2009, s. 105). Zadaniem współczesnych przywódców jest więc umiejętność wykorzystania potencjału wszystkich uczestników organizacji. G. Hamel i B. Breen podkreślają, że w nowoczesnym zarządzaniu musimy nauczyć się koordynować pracę tysięcy jednostek bez obciążania ich hierarchią nadzorów oraz bacznej kontroli kosztów bez ograniczania ludzkiej wyobraźni. Ich zdaniem musimy także tworzyć organizacje, w których dyscyplina i swoboda nie muszą się nawzajem wykluczać (2008, s. 24).

Warunkiem pozytywnego oddziaływania przywódców na pracowników jest konieczność uznania i akceptacji przez nich ich poczynań. Posiadanie tylko formalnego autorytetu nie zawsze przynosi pozytywne efekty. Jak zaznaczają J. Leon i J. Frąckiewicz, wyrazem przewodzenia jest autorytet zaakceptowania, nawet gdy przywódca nie jest formalnym kierownikiem (2000, s. 205).

W praktyce gospodarczej można znaleźć wiele autorytetów o nieocznionym wkładzie w rozwój gospodarczy. Jednym z nich jest E. Deming, amerykański konsultant w zakresie kontroli i sterowania jakością, który odegrał wybitną rolę w jakościowych osiągnięciach Japonii (zob.: Kindlarski. 1996, s. 8-13). W latach 1941-1945 przedstawił on swoją metodę uzyskiwania wysokiej jakości i efektywności produkcji, możliwą do stosowania w każdym przemyśle i w każdych warunkach. Amerykanie nie przyjęli jednak tej koncepcji. W tym czasie gospodarka japońska znajdowała się w bardzo złym stanie, kraj był podbity, a przemysł zrujnowany. Zatem 1950 r. Japoński Związek Naukowców i Inżynierów zaprosił E. Deminaga do Japonii w celu przedstawienia problemu sterowania jakością. E. Deming przedstawił czterdziestu pięciu wysokiej rangi przemysłowcom swoją koncepcję i metody uzyskiwania wysokiej jakości i zapewnił, że jeżeli zostanie zrealizowana, Japonia w przeciągu 5 lat stanie się ważnym partnerem w handlu międzynarodowym. Był to bardzo ważny moment, zasadniczo decydujący o dalszych losach gospodarki japońskiej. Już po sześciu tygodniach niektórzy przemysłowcy odnotowali o 30% większe zyski bez kupna jakiegokolwiek nowego wyposażenia, a wkrótce zauważono powszechnie pojawiające się korzystne efekty (zob. Kindlarski. 1996, s. 12).

Przedstawiony przykład, ukazujący wpływ zaproponowanych nowych koncepcji naukowca na gospodarkę japońską, wskazuje, jak wielkie znaczenie może mieć właściwy autorytet dla praktyki gospodarczej. Nie zawsze ten wpływ musi być tak duży i obejmować tak znaczny zakres, jak

w przedstawionym przykładzie. Można dochodzić do wzrostu efektywności mniejszymi krokami, należy jedynie mieć świadomość znaczenia wiedzy, innowacji w procesach gospodarczych, dokonywać właściwych wyborów i podążać za prawdziwymi i wartościowymi autorytetami.

AUTORYTET W KWESTIACH GOSPODARCZYCH W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH

Analizując problematykę roli autorytetów w gospodarce, przeprowadzono badania ankietowe, w których udział wzięły 102 osoby, z czego 54% stanowiły kobiety, a 46% mężczyźni. Spośród badanych 21% osób było w wieku 18-25 lat, 34% w wieku 26-35 lat. W przedziale wiekowym od 36 do 45 lat było 32% osób, natomiast w wieku powyżej 45 lat – 13%.

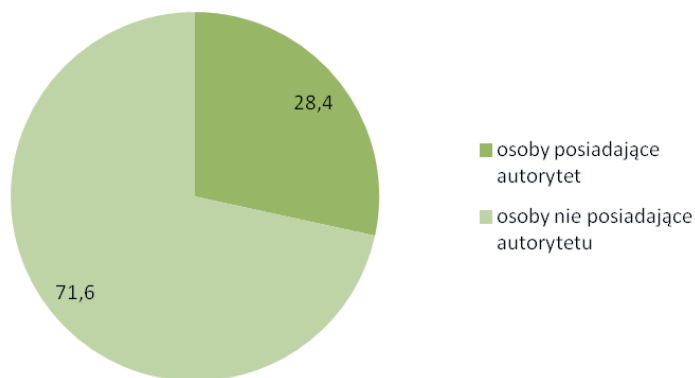
Tab. 1. Wiek badanych osób.

Przedział wiekowy	% udział osób
18-25;	21
26-35;	34
36-45;	32
pow. 45	13

Źródło: opracowanie własne.

Badane osoby wypowiadały się na temat posiadania autorytetów w kwestiach gospodarczych. Spośród badanych tylko 28,4 % osób posiada taki autorytet. Osoby te wymieniały najczęściej szefów swoich firm, rzadziej polityków, czy naukowców. Aż 71,6% spośród badanych osób nie ma autorytetu w kwestiach gospodarczych.

Tab. 2 Osoby posiadające autorytety w kwestiach gospodarczych, w badanej grupie respondentów (w %).



Źródło: opracowanie własne.

Celem przeprowadzonych badań było również zbadanie opinii na temat znaczenia umiejętności pracowników i ich cech osobowych niezbędnych do osiągnięcia sukcesu zawodowego we współczesnej gospodarce.

Respondenci spośród podanych umiejętności wybierali trzy najważniejsze, ich zdaniem niezbędne do osiągnięcia sukcesu zawodowego. Wyniki badań przedstawia tabela numer 3.

Tab. 3. Umiejętności niezbędne do osiągnięcia sukcesu zawodowego we współczesnej gospodarce, wg opinii badanych.

Wyszczególnienie	Procentowy udział osób wskazujący daną umiejętność
kreatywność	57
umiejętność podejmowania decyzji	55
umiejętność organizowania pracy	44
umiejętność rozwiązywania problemów	31
innowacyjność	25
umiejętność współdziałania w grupie	22

umiejętność gospodarowania czasem pracy	21
umiejętność tworzenia wizji pożądanego stanu	16
umiejętność stawiania zadań	14
umiejętności techniczne	13

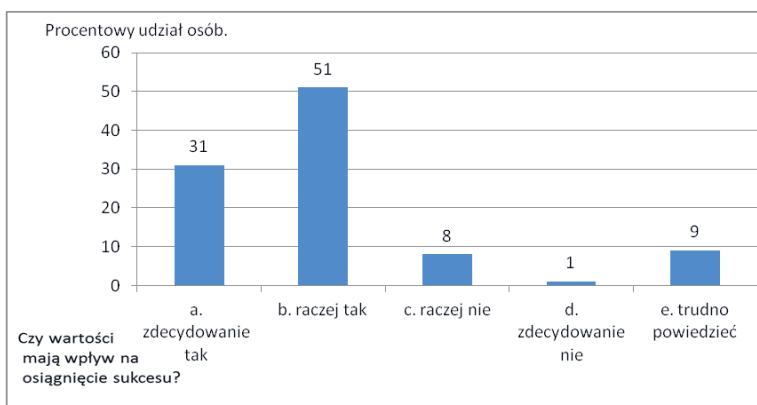
Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość osób jako niezbędną umiejętność wybierała kreatywność (57% badanych), umiejętność podejmowania decyzji (55%) oraz umiejętność organizowania pracy (44%). Dość istotna dla badanych jest również umiejętność rozwiązywania problemów.

Niektórzy z badanych do podanego zestawu umiejętności dopisywali dodatkowe, wśród których wskazywali m.in. na duże znaczenie umiejętności radzenia sobie ze stresem oraz działania w sytuacjach kryzysowych.

Podczas przeprowadzania badania zadano respondentom pytanie, czy system wartości człowieka ma wpływ na osiągnięcie przez nich sukcesu zawodowego. Zdecydowana większość badanych uważa, że taki wpływ istnieje (31% osób wypowiedziało się, że zdecydowanie istnieje, a 51% że raczej istnieje). Tylko 8% badanych uważa, że pożądane społecznie wartości raczej nie mają wpływu na sukces zawodowy, a 1% że zdecydowanie nie mają. 9% badanych nie umiało wyrazić na ten temat własnej opinii.

Rys. 1. Opinia badanych na temat wpływu pożądaných społecznie wartości człowieka na osiągnięcie sukcesu zawodowego (w %).



Źródło: opracowanie własne.

Badani wypowiedzieli się również na temat pożądanых cech wzoru osobowości, ich zdaniem najważniejszych dla osiągnięcia sukcesu zawodowego, wybierając z podanych trzy najtrafniejsze. (Tab. 4.).

Tab. 4. Cechy osobowości niezbędne do osiągnięcia sukcesu zawodowego we współczesnej gospodarce, wg opinii badanych.

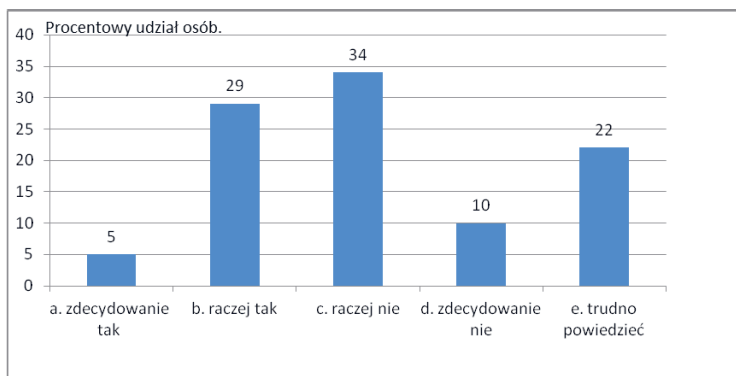
Wyszczególnienie	Procentowy udział osób wskazujący daną cechę osobowości
Pracowitość	61
Wytrwałość	46
poczucie odpowiedzialności	41
chęć ciągłego nabywania wiedzy	39
Sumiennosc	27
Odwaga	24
Optymizm	23
Uczciwość	10
prawość oraz rzeczowość	10
Cierpliwość	9
Oryginalność	9
Energiczność	7
wyrozumiałość	2
prawdomówność	0

Źródło: opracowanie własne.

Najwięcej respondentów, bo 61%, wskazywało, że najważniejsza w osiągnięciu sukcesu zawodowego jest pracowitość, 46% wybrało wytrwałość, a 38% – odpowiedzialność. Żadna z badanych osób nie uznała, że istotna jest prawdomówność.

Dość duża grupa badanych uważa, że pożądane społecznie wartości mogą nie tylko pomagać w osiągnięciu sukcesu, ale również go utrudniać.

Rys. 2. Opinia badanych dotycząca wypowiedzi, czy pożądane społecznie wartości mogą utrudniać osiągnięcie sukcesu zawodowego (w %).



Źródło: opracowanie własne.

Tę opinię wyraża 34% osób (przy czym 5% jest zdecydowanie o tym przekonana, a 29% raczej tak sądzi). Wśród cech osobowości, które utrudniają osiągnięcie sukcesu, najczęściej wymieniano uczciwość, prawdomówność, moralność.

Niemniej jednak zdecydowana większość badanych uważa, że w społeczeństwie należy kształtować pożądane cechy osobowości człowieka ważne dla gospodarki. Wśród nich badani najczęściej wymieniali uczciwość, pracowitość, kreatywność i elastyczność, odpowiedzialność, chęć rozwoju i kształcenia, oraz sumienność.

Tab. 5. Cechy osobowe człowieka, ważne dla gospodarki, które zdaniem badanych powinny być kształtowane w społeczeństwie

Wyszczególnienie	Procentowy udział osób
Uczciwość	38
Pracowitość	37
kreatywność	30
Odpowiedzialność	25
chęć do rozwoju i kształcenia	22
Sumienność	18

Prawość	12
wytrwałość w osiągnięciu pożądaných celów	11
Odwaga	10
Innowacyjność	9
Rzeczowość	8
pewność siebie wiara we własne siły	7
Optymizm	2

Źródło: opracowanie własne.

Niezależnie od konieczności kształtowania pożądaných cech osobowości, ważne jest wyrobienie wśród uczestników życia gospodarczego określonych umiejętności, które ułatwią im pełnienie określonych ról w gospodarce. Respondenci wypowiedzieli się na temat umiejętności, których powinna uczyć szkoła.

Tab. 6. Umiejętności, których zdaniem badanych powinna uczyć szkoła

Wyszczególnienie	Procentowy udział osób
umiejętności pracy w grupie	32
poczucie odpowiedzialności	20
umiejętność podejmowania decyzji	19
umiejętność rozwiązywania problemów	12
umiejętność komunikacji	9
umiejętności technicznych	8
umiejętności organizacji pracy	7
umiejętności organizowania i gospodarowania czasem	7
kreatywne myślenie	5
wiedza praktyczna	5
umiejętność odnajdowania się w świecie ciągłych zmian	4
umiejętność trafnego stawiania zadań	3
przedsiębiorczość	3

Źródło: opracowanie własne.

Wśród najczęściej wymienianych umiejętności, których zdaniem badanych powinna uczyć szkoła, są: umiejętność komunikacji, poczucie odpowiedzialności, umiejętność podejmowania decyzji, umiejętność rozwiązywania problemów, czy umiejętności pracy w grupie.

ZAKOŃCZENIE

Aby sprostać wyzwaniom stawianym społeczeństwu przez współczesną gospodarkę należy w przemyślany i odpowiedzialny sposób podejmować działania w zakresie kształcenia, wychowywania, oceniania i motywowania ludzi. Proces kształcenia każdego człowieka odbywa się w ciągu jego całego życia, dlatego już od najmłodszych lat należy ukierunkowywać naukę na kształtowanie pożądanych w gospodarce wartości i zachowań. Szczególne zadania w tym zakresie stawiane są przed uczelniami wyższymi. Jak podkreśla D. Tanalski, nauczanie etyki (teorii wartości) i moralności należy wprowadzać do uczelni ekonomicznych, technicznych, politologicznych i dziennikarskich w taki sposób, aby absolwenci tych kierunków zdawali sobie sprawę ze skutków moralnych – i kulturowych – determinowanych przez gospodarkę, urządzenia techniczne, działalność polityczną i media (2011, s. 25).

Ponadto należy uczyć porządku, dyscypliny, odpowiedzialności, organizacji pracy oraz umiejętnego wykorzystywania czasu. Poziom nauki powinien być dostosowany do wieku i możliwości percepcji ucznia. Małe dzieci można nauczyć wielu pozytywnych zachowań w formie ciekawych gier i zabaw.

Przeprowadzone badania zwróciły uwagę, że ankietowani za cechę ułatwiającą osiągnięcie sukcesu zawodowego uznali pracowitość i pewność siebie. Pracowitości należy uczyć jak najwcześniej, umiejętnie oceniając wkład pracy dziecka. Nie można jednak już w dzieciństwie osłabiać w młodym człowieku pewności siebie, toteż nie może być on przeciążony nadmierną nauką ani zniechęcony ewentualnymi niepowodzeniami, gdyż jego zainteresowania zostaną skierowane w nieodpowiednim kierunku. Należy rozbudzić w nim pasję odpowiadającą jego zdolnościom i kompetencjom.

Wzrastająca złożoność procesów gospodarczych powoduje, że od współczesnego człowieka oczekuje się nieustannego zdobywania i pogłębiania wiedzy. Od dziecka należy już kształtować postawy charakteryzujące się chęcią ciągłej nauki. Aby je wypracować, nauka musi być dla dzieci przyjemna, a w jej trakcie uczeń powinien mieć możliwość rozwijania swo-

ich zainteresowań. Dużą rolę pełnią tu nauczyciele będący autorytetami. Obserwacja zachowań uczniów pozwala zauważyć, jak zmieniają się ich zainteresowania wraz z napotykaniami na swej drodze nauczycieli z pasją. Ważne jest więc, aby wszyscy nauczyciele umieli inspirować uczniów do rozwoju, zdobywania nowej wiedzy, innowacji. Te zachowania na pewno będą przydatne w życiu dorosłym.

Ważnym aspektem współczesnej gospodarki jest współpraca ludzi realizujących projekty, dlatego należy odpowiednio kształtować umiejętność pracy w grupie. Warunkiem takiej współpracy jest posiadanie szacunku dla drugiego człowieka oraz empatii.

Współczesna gospodarka wymaga od wszystkich jej uczestników zachowań pro jakościowych. Jakość powinna być podstawowym wyznacznikiem działań we wszystkich obszarach działalności człowieka. Jako społeczeństwo wiele możemy czerpać z wzorców z powodzeniem funkcjonujących w innych kulturach. Bogate w tym zakresie są wzorce japońskie. Ciekawym rozwiązaniem stosowanym w Japonii jest „Idea 5 - S”, zaproponowana przez Hiroshi Onoue:

- SEISO – stanowisko robocze powinno być dokładnie posprzątane,
- SEIRI – rzeczy niepotrzebne należy oddzielić i skasować,
- SEITON – pozostałe rzeczy należy ułożyć w sposób wygodny do użycia,
- SEIKETSU – pracownik powinien być schludny i czysty oraz dbać o czystość środowiska pracy,
- SHITSUKE – należy utrzymywać wysoki poziom dyscypliny i etyki pracy (Mokrosicka, 1996, s. 23).

Takich pozytywnych zachowań można uczyć już od najmłodszych lat.

Dla każdej gospodarki niezwykle ważna jest przedsiębiorczość. Aby ją pobudzić, należy młode pokolenie odpowiednio do tego przygotowywać. Powinna być zapewniona znacznie większa współpraca pomiędzy szkołą a gospodarką. Z jednej strony należałoby prowadzić badania pozwalające na ustalenie, jakich umiejętności szkoła powinna uczyć. Z drugiej zaś, praktycy z różnych dziedzin powinni przekazywać uczniom swoje doświadczenie.

Ważnym aspektem kształcenia człowieka jest umiejętność dokonywania właściwych wyborów i kierowania się przy tym rachunkiem ekonomicznym. Podejmując działalność gospodarczą, należy być rozsądnym i realizować tylko takie działania, które przyniosą wymierne korzyści

ekonomiczne, czy społeczne. Należałoby w szerszym zakresie przybliżyć uczniom problematykę dotyczącą zasad podejmowania działalności gospodarczej, ustalania wyniku finansowego, podatków oraz zasad rozliczania się z tego tytułu z różnymi instytucjami publiczno-prawnymi (oczywiście powinno to być dostosowane do wieku dziecka).

Jednym z czynników wpływających na poziom rozwoju gospodarczego jest wysoka efektywność podejmowanych działań. P. Drucker podkreśla, że inteligencja, wyobraźnia i wiedza to bogactwo podstawowe, ale tylko skuteczność obraca je w rezultaty (2009, s. 16).

Dlatego od współczesnego człowieka wymaga się dużej skuteczności przy realizacji wyznaczonych zadań.

Aby społeczeństwo uznawało społecznie pożądane wartości i rozwijało niezbędne dla gospodarki umiejętności, konieczne są osoby, które będą dla innych autorytetami. Muszą się one cechować empatią, praworządnością i wysoką moralnością oraz gospodarnością. Takie osoby nie zawsze są dostrzegane w gospodarce.

Należy zatem dążyć do tego, aby pokazywać ludzi posiadających prawdziwie cenne wartości, by inni mogli je brać jako wzór do naśladowania.

REFERENCES

- Barbachowska, B. (2007). Czas pracy dyrektorów. Teoria i praktyka. Wydawnictwo
- Breński, W. (2008). Strategiczne szanse polskiej gospodarki w kontekście globalizacji. Warszawa: Difin
- Drucker, P. (1995). Zarządzanie w burzliwych czasach. Nowe wyzwania – nowe horyzonty, Kraków: Akademia Ekonomiczna w Krakowie.
- Drucker, P. (2009). Menedżer skuteczny, Warszawa: Wydawnictwo MT Biznes, Sp. z o.o..
- Drucker, P. (1999). Społeczeństwo postkapitalistyczne, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Głuszek, E. (2004). Zarządzanie zasobami niematerialnymi przedsiębiorstwa, Wrocław: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu.
- Griffin, R. W. (2004). Podstawy zarządzania organizacjami. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grudzewski, W. M., Hajduk, I. K. (2004). Zarządzanie wiedzą

- w przedsiębiorstwie, Warszawa: Difin.
- Hamel, G., Breen B. (2008). Zarządzanie jutra, Lublin: Red Horse Sp. z o.o.: 2008.
- Karaszewski, R. (2001). TQM. Teoria i praktyka. Toruń: TNOIK, Dom organizatora.
- Kaplan, R. S., Norton D. P. (2001). Strategiczna Karta Wyników. Jak przełożyć strategię nad działanie. Warszawa: PWN.
- Karpiński, A. J. (2007). Słownik pojęć filozoficzno-socjologicznych. Gdańsk: Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Administracji.
- Kołodko, Z. (1998). Techniki organizatorskie w rozwiązywaniu problemów zarządzania, Warszawa: PWN.
- Leon, J., Frąckiewicz, J. (2000), Poradnik sprawnego i efektywnego kierowania). Warszawa: Fundacja Pomocy Antyk. „Wydawnictwo Antyk – Marcin Dybowski”.
- Mączyński J. (2006). Międzykulturowe Badania nad przywództwem. [w:] Listwan, T., Witkowski, S. A. (2006). Sukces w zarządzaniu kadrami. Kapitał ludzki w organizacjach międzynarodowych. Wrocław: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu.
- Mały słownik języka polskiego. (1994). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mikołajczyk, G. (2013). Dokąd zmierza świat przyszłości. Ekonomia polityczna. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Milewski, R. (red.), (1997). Elementarne zagadnienia ekonomii, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Obłój, K. (1994). Mikroszkółka zarządzania. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Olechnicki K., Załęcki, P. (1997). Słownik socjologiczny. Toruń: Wydawnictwo Graffiti BC.
- Penc, J. (1996). Decyzje w zarządzaniu, Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu. Słownik Wyrazów Obcych (1995). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sitek, B. (2011). Misja szkolnictwa wyższego w kształtowaniu przedsiębiorczości akademickiej z perspektywy najnowszych zmian w prawie o szkolnictwie wyższym. Journal of Modern Science. Pedagogika. Tom 2/9/2011. Józefów: Wyższa Szkoła Gospodarki

Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie).

Steinmann, H., Schreyögg, G. (1998) Zarządzanie. Podstawy kierowania przedsiębiorstwem. Koncepcje, funkcje. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.

Tanalski, T. (2011). Czy humaniści, etycy i moralści są potrzebni? Czyli o potrzebie reformy pedagogiki. Journal of Modern Science. Pedagogika. Tom 2/9/2011. Józefów: Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie).

**CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY AS A TOOL SUPPORTING
DEVELOPMENT OF THE ORGANIZATIONS AUTHORITY
AMONG LOCAL COMMUNITY**

**SPOŁECZNA ODPOWIEDZIALNOŚĆ BIZNESU INSTRUMENTEM
BUDOWANIA AUTORYTETU ORGANIZACJI WŚRÓD SPOŁECZNOŚCI
LOKALNEJ**

Aleksandra Szejniuk,

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi
w Józefowie
a.szejniuk@gmail.com

ABSTRACTS

Nowadays Corporate Social Responsibility plays important role in business practice. This situation was caused by changes made in the contemporary world. CSR refers to the responsibility for damages in natural environment as well as to negative social changes. It is a crucial factor affecting a company's position in the market and, especially, its development capacities.

Organizations, operating in the market, affect both natural and social environment. Corporate social responsibility is closely related to requirement of taking all the consequences resulting from organizations' activities. Organizations should take part in activities for the benefit of the environment, as well as participate in solving of social problems. They should be the authority for the local community.

It should be emphasized that organizations have a moral responsibility to society for all forms and effects on their work.

Zmiany zachodzące na świecie spowodowały, że w praktyce współczesnego biznesu szczególne znaczenie mają problemy społecznej odpowiedzialności organizacji. Dotyczy ona zarówno ponoszenia odpowiedzialności za degradację środowiska naturalnego, a także za zmiany społeczne. Jest to czynnik wpływający na pozycję firmy na rynku, a przede wszystkim na jej możliwości rozwojowe.

Przedsiębiorstwa funkcjonujące na rynku oddziałują na środowisko i otoczenie społeczne. Społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstw związana jest z koniecznością ponoszenia wszystkich konsekwencji, wynikających z nich działalności. Organizacje powinny wykazywać się aktywnością na rzecz środowiska, a także uczestniczyć w rozwiązywaniu problemów społecznych. Powinny być autorytetem dla społeczności lokalnej.

Należy podkreślić, że organizacje ponoszą moralną odpowiedzialność przed społeczeństwem za wszelkie formy i skutki całokształtu swojej działalności.

KEY WORDS:

Corporate Social Responsibility, CSR, CC, CA, SA, business ethics, the mission of the organization, organizational culture, authority.

społeczna odpowiedzialność biznesu, CSR, CC, CA, SA, etyka biznesu, misja organizacji, kultura organizacji, autorytet

WSTĘP

Funkcjonujące na rynku organizacje podejmują działania zmierzające nie tylko do osiągnięcia zysku, ale także do budowania swojego wizerunku w otoczeniu. Zjawisko kształtowania opinii o organizacji jest możliwe dzięki środowisku, w którym organizacje komunikują się z odbiorcami docelowymi. Ten rodzaj działalności dotyczy zagadnień odpowiednich dla danego środowiska. W relacji pomiędzy organizacją a otoczeniem nie mają znaczenia produkty firmy oraz ich jakość, ale przede wszystkim działania podejmowane na rzecz środowiska lokalnego.

Budowanie społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw dotyczy strategii i skuteczności działań na rzecz otoczenia. Organizacje mają świadomość, że jest to ważny czynnik, który ma wpływ na ich pozycję na rynku. Systematyczne działania na rzecz społeczności lokalnej obejmują przede wszystkim zagadnienia w dziedzinie ochrony środowiska naturalnego. Zanieczyszczone środowisko może być przyczyną zmiany sytuacji społeczności lokalnej.

Orientacja prospołeczna ukierunkowana jest na potrzeby innych ludzi, przyczyniając się do rozwoju świadomości społecznej. Jest ona ważnym czynnikiem wykorzystywanym w działaniach na rzecz budowania wizerunku jako organizacji społecznie odpowiedzialnej.

ZNACZENIE SPOŁECZNEJ ODPOWIEDZIALNOŚCI BIZNESU

Globalizacja gospodarki, a także wzrost konkurencji, były przyczyną zainteresowania ideą społecznej odpowiedzialności biznesu. Jej początki odnotowuje się na przełomie XIX i XX wieku w Stanach Zjednoczonych. Zadaniem przedsiębiorstw była aktywna pomoc dla społeczeństwa, dotycząca poprawy warunków egzystencjalnych, a także rozwiązywanie problemów społecznych.

Szczególną rolę w tworzeniu społecznej odpowiedzialności biznesu odegrały kompromitujące skandale finansowe na Wall Street, a także nieetyczne zachowania przedstawicieli wielkich korporacji. Koniec XIX wieku określają nowe ustawy regulujące relacje pomiędzy państwem a obywatelami. Zwiększona aktywność państwa amerykańskiego w procesach gospodarczych oraz rosnący wpływ Amerykanów na tworzenie nowych norm określających powszechnie akceptowalne zachowania jednostek gospodarczych sprawiły, że idea społecznej odpowiedzialności zaczęła się rozwijać i rozpowszechniać na inne gospodarki (Rybak 2004).

W Europie idea społecznej odpowiedzialności biznesu była wynikiem zaangażowania przedsiębiorstw w działalność, której celem była poprawa życia społeczeństwa. Komisja Europejska spopularyzowała tę koncepcję, wprowadzając model odpowiedzialności biznesu. Jego założeniem było wyrobienie świadomości społecznej menedżerów. Rezultatem działalności Komisji Europejskiej w rozpowszechnianiu wiedzy na temat społecznej odpowiedzialności biznesu (ang. Corporate Social Responsibility – CSR) jest Strategia Lizbońska, która określa stały rozwój gospodarczy Unii Europejskiej oparty na wiedzy i doświadczeniu. Ważnym aspektem zarządzania staje się posiadanie sformalizowanego systemu informacji (Barbachowska 2012). Zielona Księga definiowała pojęcie społecznej odpowiedzialności biznesu i przedstawiała ideę CSR jako integralną część strategicznego zarządzania przedsiębiorstw oraz swoisty dialog z interesariuszami. Biała Księga natomiast określała obszary działalności europejskich przedsiębiorstw w zakresie CSR. Jej celem było rozpowszechnianie koncepcji CSR poprzez wzajemną wymianę wiedzy i doświadczeń w tym zakresie, a także rozwój instrumentów społecznej odpowiedzialności biznesu (Rok 2004a). Wartość firmy i jej znaczenie zależy przede wszystkim od zasobów ludzkich traktowanych jako kapitał (Szejniuk 2011).

Polska, przystępując do Unii Europejskiej, zaangażowała się w rozpowszechnianie problemów społecznej odpowiedzialności biznesu wśród przedsiębiorstw, a także samego społeczeństwa. Problem wpływu pod-

miotów gospodarczych na środowisko i na problemy społeczne związane z ich funkcjonowaniem interesuje wiele międzynarodowych, krajowych, regionalnych i lokalnych organizacji politycznych i społecznych, ponieważ w rozwiązywaniu problemu rozwoju zrównoważonego dostrzegają ogromną rolę przedsiębiorstw (Por. Jasicki 2004) (Por. Rok 2001). Z badań empirycznych przeprowadzonych w Polsce wynika, że polskie społeczeństwo nie docenia aktywnej i pozytywnej roli przedsiębiorstw w urzeczywistnieniu rozwoju zrównoważonego (Badania CBOS z 2000 roku dotyczące świadomości ekologicznej. Zadanie ochrony środowiska Polacy przypisywali przede wszystkim instytucjom państwa, samorządom lokalnym, co świadczy o braku zaufania do przedsiębiorstw i braku nadziei, że mechanizmy rynkowe wymuszą zmiany ich zachowań). Jest to efekt braku doświadczeń już znanych w krajach europejskich. Państwa posiadają wolę uregulowania spraw związanych z ochroną środowiska (Sitek 2005). Dostrzegają one znaczenie społecznej odpowiedzialności biznesu, która określa pozycję przedsiębiorstwa na rynku. Są to działania skierowane do małych i średnich firm, do ich właścicieli i menedżerów. Ich zadaniem jest uświadomienie korzyści ze strategii zarządzania, uwzględniających interesy społeczne i ochronę środowiska (Por. Ren 2005).

W gospodarce globalnej wykorzystywanie nowych rozwiązań ma niebagatelne znaczenie dla rozwoju i sprawnego funkcjonowania firmy (Zawisza 2011). W krajach unijnych odpowiedzialność społeczna traktowana jest jako zestaw zobowiązań organizacji do ochrony i umacniania społecznego kontekstu, w którym funkcjonuje (Griffin 2007). W literaturze wyróżnia się cztery typy definiowania społecznej odpowiedzialności w biznesie (Bartkowiak, Krugielka 2012):

- podkreślające aspekty moralno-etyczne,
- akcentujące korzyści ekonomiczne,
- zwracające uwagę na relacje podmiotów gospodarczych z otoczeniem,
- promujące aspekty społeczne w kategoriach korzyści.

Zbiegień-Maciąg (2005) definiuje społeczną odpowiedzialność jako moralną odpowiedzialność firmy i zobowiązanie do rozliczania się przed społeczeństwem ze swej działalności. W obrębie społecznej odpowiedzialności współczesnej organizacji wyróżnia się (Rybak 2004):

- odpowiedzialność ekonomiczną,
- odpowiedzialność prawną,
- odpowiedzialność etyczną,

- odpowiedzialność filantropijną.

Wymienione zagadnienia odgrywają dużą rolę w budowaniu wizerunku firmy. Zwłaszcza dotyczy to działalności filantropijnej, której zadaniem jest działanie na rzecz społeczności lokalnej.

Określa się, że społecznie odpowiedzialne prowadzenie biznesu należy do podstawowych (obok organizacji i technologii) sposobów budowania przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa na rynku (Filek 2007). Można przyjąć koncepcję, która zakłada, że działania biznesowe staną się zgodne z ideą odpowiedzialności moralnej (pozytywnej) (Lewicka-Strzałecka 2006).

Analizowanie społecznej odpowiedzialności biznesu dotyczy dokumentów wewnętrznych: dotyczących bezpieczeństwa w pracy, zarządzania zasobami ludzkimi, a także zarządzanie surowcami. Natomiast elementy zewnętrzne dotyczą oddziaływania przedsiębiorstw na społeczność lokalną, a także przestrzegania praw człowieka.

Społeczna odpowiedzialność biznesu w działalności podmiotów gospodarczych obejmuje następujące obszary (Wojtasiewicz 2008):

- otoczenie rynkowe,
- otoczenie publiczne,
- sfera zatrudnienia,
- ochrona środowiska,
- relacje z inwestorami.

Wymienione rodzaje działalności mogą dotyczyć różnego stopnia zaangażowania społecznego. Szczególną uwagę przywiązuje się do zagadnień związanych z jakością życia w otoczeniu: hałas, zanieczyszczenia, zła jakość produktów. Zarówno elementy, jak i wymiary społecznej odpowiedzialności organizacji, określane są jako misja. Misja organizacji powinna zawierać określenie filozofii jej działania, strategię i sposób zarządzania. Jej istotnym elementem jest zadeklarowanie, czyje i jakie potrzeby zamierza organizacja zaspokajać (Walkowiak 2009).

Prowadzenie działalności w sposób zrównoważony przyczynia się do osiągnięcia sukcesu na rynku. Przedsiębiorstwa mogą stać się liderami biznesu poprzez udawanie odpowiedzialnej organizacji, dając korzyści zarówno udziałowcom, jak i otoczeniu, w którym funkcjonują.

Tabela 1 Proces budowania odpowiedzialnego przedsiębiorstwa

Etapy budowania społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw	Rodzaje odpowiedzialności	Poziomy odpowiedzialności
Etap wstępny (przed prawny i przed etyczny)	Unikanie odpowiedzialności prawnej	Brak świadomości jakiegokolwiek odpowiedzialności
Etap I (prawny) przestrzeganie obowiązującego prawa	Odpowiedzialność negatywna (restrykcyjna)	Odpowiedzialność narzucona przez prawo
Etap II (etyczny) uczciwe postępowanie oparte na powszechnym przestrzeganiu prawa (uwzględniając prawa klientów i pracowników)	Odpowiedzialność negatywna (restrykcyjna)	Odpowiedzialność narzucona przez prawo
Etap III (początki CSR) kształtowanie właściwych relacji z wszystkimi grupami interesariuszy	Odpowiedzialność mieszana – odpowiedzialność restrykcyjna z elementami odpowiedzialności pozytywnej	Odpowiedzialność wymuszona przez społeczeństwo
Etap IV (rozwinęta CSR) zaangażowanie społeczne polegające na kształtowaniu relacji społecznych	Odpowiedzialność pozytywna, mająca na uwadze zależne od działającej firmy dobro	Odpowiedzialność świadoma
Etap V (zaawansowane CSR) zobowiązanie zmierzające do poprawy jakości życia wszystkich członków społeczności	Odpowiedzialność pozytywna, mająca na uwadze zależne od działającej firmy dobro	Odpowiedzialność dobrowolna

Źródło: Filek J. (2006), Społeczna Odpowiedzialność Biznesu. Tylko moda, czy nowy model prowadzenia działalności gospodarczej?, Urząd Ochrony Konkurencji i Konsumentów, Warszawa, s. 8.

Budowanie społecznej odpowiedzialności zależy od postawy, jaką przyjmuje przedsiębiorstwo. Jego wizerunek mogą kształtować zarówno negatywne zdarzenia, które miały miejsce w przeszłości, a także zdarzenia pozytywne, mogące odbyć się w przyszłości. Na poziom odpowiedzialności społecznej mają wpływ czynniki narzucone przez prawo oraz przez społeczeństwo. Najbardziej efektywnym czynnikiem świadczącym o zrozumieniu przez organizację jej roli społecznej jest świadome i dobrowolne poczucie odpowiedzialności biznesu.

Aby zapewnić najwyższą jakość zarządzania, należy stosować kontrolę, która zapewni prawidłowe funkcjonowanie organizacji (Szejniuk 2012). Społeczeństwo oczekuje od przedsiębiorstw unikania podejrzanych praktyk gospodarczych z poszanowaniem norm prawnych i etycznych. Otoczenie jednostki wymaga, by postępowwała ona powyżej wartości minimalnych określanych przez prawo (Gasparski 2004). Jednak najbardziej oczekiwaną przez społeczeństwo jest działalność filantropijna, wspierająca kulturę i edukację na rzecz społeczności lokalnej. Dużym wyzwaniem dla przedsiębiorstw teraz i w przyszłości jest odpowiedzialność za środowisko naturalne. Lokalne środowisko firmy tworzy obszar z określonymi wartościami naturalnymi, cywilizacyjnymi i infrastrukturą, z którego korzysta zarówno firma, jak i społeczność lokalna (Grzybowski 2004).

Ukierunkowanie społecznej odpowiedzialności na ochronę środowiska przynosi korzyści ekonomiczne. Pozwala racjonalnie wykorzystywać zasoby, a przede wszystkim chronić powietrze, wodę i glebę. Efektem takiej działalności jest wzrost zaufania i dobre relacje z lokalnymi władzami.

Działania proekologiczne są standardem na rynku europejskim, toteż polskie przedsiębiorstwa muszą dostosować się do obowiązujących norm w tej dziedzinie. W Polsce uwidaczniają się zmiany zachodzące w świadomości społecznej, które powinny stanowić istotną informację dla przedsiębiorstw (Derczyński 1997) (Wiśniewski 1995).

Wyniki badań przeprowadzonych przez CBOS w 2003 roku pokazują istotne dla przedsiębiorstw fakty (Por. Kolarska-Bobińska 2004) (Por. Rok 2004b):

- 37% badanych uważa, że „można” lub „raczej można” przypisać przedsiębiorstwom troskę o środowisko naturalne;
- Społeczeństwo wyżej ceni działania przedsiębiorstw na rzecz ochrony środowiska niż zaangażowanie w akcje charytatywne;
- 50% deklaruje, że motywacją do zakupu jakiegoś produktu była

wiedza o zaangażowaniu firmy w ochronę środowiska.

Realizacja społecznych oczekiwań przedsiębiorstwa zależy od celów gospodarczych, a także od ryzyka i kosztów społecznych. Proekologiczny wizerunek organizacji zmusza do poszukiwania najlepszych strategii komunikacyjnych, wymaga troski o wprowadzanie norm i wartości preferowanych przez przedsiębiorstwo. Współczesne przedsiębiorstwa muszą funkcjonować na różnych płaszczyznach, by spełniać oczekiwania społeczne i walczyć o pozycję na rynku – muszą zatem traktować poważnie zarówno wymiar ekonomiczny, jak i ekologiczny oraz społeczny swojej działalności (Gasparski i in. 2004). Duże znaczenie ma świadomość ekologiczna wśród funkcjonujących na rynku firm. Dostrzegają one, że przyszłość organizacji zależy od środowiska naturalnego, a także sposobów, w jaki przedsiębiorstwa się z nim identyfikują.

DZIAŁANIA CSR W POLSCE

Wprowadzenie nowych standardów w środowisku wewnętrznym i zewnętrznym organizacji określa jej odpowiedzialność w biznesie. CSR to dobrowolna strategia uwzględniająca społeczne, etyczne i ekologiczne aspekty w działalności gospodarczej oraz w kontaktach z interesariuszami, w tym społecznością lokalną (Zagórska 2010). Promowanie idei CSR odbywa się przez organizacje pozarządowe. W Polsce zajmują się tym np. Forum Odpowiedzialnego Biznesu, Akademia Rozwoju Filantropii i Fundacja Komunikacji Społecznej.

Raport Unii Europejskiej z 2007 roku ocenił negatywnie Polskę, uznając ją za kraj mało zaangażowany w sprawy CSR. Brakuje przepisów promujących stosowanie CSR, a także nie uwzględnia się spraw etycznych przy dokonywaniu wszelkich zakupów publicznych. Od kilku lat w naszym kraju odnotowuje się już wprowadzanie przez przedsiębiorstwa pewnych strategii ale to CSR jest podstawą efektywnego zarządzania. Innowacyjny sposób budowania przewagi konkurencyjnej na rynku przyczynia się do kształtowania korzystnych warunków do rozwoju społecznego i ekonomicznego (Gabrusiewicz 2010). Taka koncepcja daje pozytywne wzorce dotyczące zarówno kultury organizacji, a także dialogu społecznego. Jest narzędziem wykorzystywanym w praktyce zarządzania. Wartości i metody zarządzania zgodne z ideą CSR znacznie zyskują na wartości, zwłaszcza w warunkach zmiennego otoczenia współczesnych przedsiębiorstw, wynikających z kryzysów gospodarczych i społecznych (Sokołowska 2009).

Firma powinna tworzyć wartość, kreując nowe rynki i produkty, zysk, reputację, wartość giełdową, lojalność swoich odbiorców i pracowników oraz potencjał wzrostu (Filipp 2008).

Założenia CSR zobowiązują przedsiębiorstwa do realizacji strategii uwzględniającej etyczny wymiar działalności. Jednostka zachowuje tradycyjne wartości, takie jak wzrost udziału w rynku, czy maksymalizację zysku, niemniej jednak jest bardziej otwarta na oczekiwania interesariuszy (Jacaszek 2010).

Efektywne wykorzystanie CSR umożliwia realizację podstawowych zamierzeń przedsiębiorstwa. Pomaga ustalać pozycję firmy na rynku i jednocześnie buduje zaufanie społeczności lokalnej. Stosowanie CSR przynosi nie tylko korzyści ekonomiczne, ale i także korzyści dla otoczenia zewnętrznego.

Źródłem przewagi konkurencyjnej w działalności społecznie odpowiedzialnej jest strategiczne przywództwo, które powinno charakteryzować (Adamczyk 2009):

- wspólnie podzielana wizja, wskazująca na stan docelowy, ale odnosząca się do bieżącej działalności;
- porozumienie społeczne wszystkich interesariuszy organizacji;
- pomiar efektywności odnośnie do tworzonego zysku;
- jawność informacyjna;
- polepszenie jakości życia interesariuszy.

Relacje zachodzące pomiędzy strategią odpowiedzialności społecznej a przywództwem strategicznym powinny być wykorzystane do budowania przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstwa. Obejmują one następujące elementy (Adamczyk 2009):

- reputacja,
- relacje,
- wyczulenie na potrzeby otoczenia,
- efektywność wykorzystania zasobów i podnoszenie ich wartości.

Społeczna odpowiedzialność w biznesie powinna pobudzać przedsiębiorstwa do działań związanych z poprawą warunków pracy, a także stworzyć lepsze warunki w osiągnięciu dobrobytu społecznego.

Stosowanie CSR powinno dotyczyć długookresowej perspektywy, przynosząc korzyści takie jak (Kamiński 2007):

- kampanie społeczne,
- marketing zaangażowany społecznie,
- programy etyczne dla pracowników,
- nadzór korporacyjny,
- eko-znakowanie i znakowanie społeczne,
- inwestycje społecznie odpowiedzialne.

Wykorzystywanie wymienionych narzędzi jest rezultatem świadomych działań związanych ze strategią zarządzania przedsiębiorstwem. Wiedza na temat sposobu funkcjonowania organizacji jest wiarygodnym źródłem informacji na temat jej wizerunku.

Obecnie w Polsce wykorzystuje się strategię polegającą na wdrażaniu programów dla przedsiębiorstw na rzecz eliminowania szkodliwych działań dla środowiska. Jest to rezultat działania największych podmiotów gospodarczych. Przeznaczają one ogromne środki finansowe na działalność proekologiczną.

Tabela 2 Obszary oddziaływania przedsiębiorstw realizujących strategię CSR

Obszary CSR	Odniesienie	Działanie
Otoczenie rynkowe	Dostawcy, odbiorcy, kontrahenci, współpracownicy, konkurenci	Korzystanie z zasad etyki w relacjach z otoczeniem. Korzystanie z prawidłowych przepisów w procesach fuzji i przejęć. Stosowanie rzetelnych informacji i uczciwej reklamy.
Otoczenie publiczne	Administracja publiczna, organizacje pozarządowe, organizacje pożytku publicznego, instytucje non-profit	Aktywność na rzecz nauki i kultury, szkolnictwa oraz ochrony zdrowia.
Strefa zatrudnienia	Zarządzenie zasobami ludzkimi	Stosowanie zasady sprawiedliwości społecznej. Możliwość rozwoju pracowników. Poczucie stabilności i bezpieczeństwa zatrudnienia.

Obszary CSR	Odniesienie	Działanie
Ochrona środowiska	Technologia i planowanie działań związanych z wykorzystaniem zasobów naturalnych	Respektowanie norm prawnych z zakresu ochrony środowiska. Adekwatna wycena użytkownika zasobów naturalnych. Prawidłowa gospodarka zasobami naturalnymi.
Reakcje z inwestorami	Aktualni i przyszli akcjonariusze	Respektowanie prawa pierwokupu. Wywiązywanie się ze składanych obietnic. Wiarygodne i kompleksowe informowanie inwestorów.

Źródło: Wojtasiewicz L. (red.) (2008), Społeczna odpowiedzialność biznesu, Wyd. AE, Poznań, s.9.

Z wymienionych obszarów na szczególną uwagę zasługuje sfera zatrudnienia i ochrona środowiska. Zarządzanie zasobami ludzkimi obejmuje działania dotyczące sprawiedliwości społecznej stosowanej wobec pracowników, stworzenie możliwości rozwoju osobistego, a także zagwarantowanie stabilności zatrudnienia.

Ochrona środowiska to przede wszystkim respektowanie norm prawnych z tego zakresu, a także prawidłowa gospodarka zasobami naturalnymi. Prezentowane obszary realizują strategię społecznie odpowiedzialnego biznesu. Przedsiębiorstwo realizujące strategię CSR powinno stale podnosić jakość warunków pracy i jej efektów, form pracy i systemów wynagrodzeń, a także wzmacniać bezpieczeństwo i higienę pracy. Nieodzownym elementem strategii jest również troska o środowisko naturalne i jego przyszły kształt (Malara 2006).

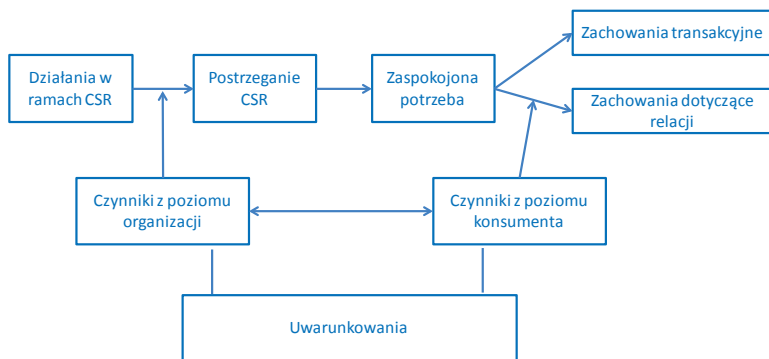
Przedsiębiorstwa, które dbają o środowisko naturalne, zdobywają wiarygodność społeczeństwa lokalnego, stosując następujące kryteria (Polakowska-Kujawa, 1998):

- ochrona środowiska jest sprawą kluczową dla przedsiębiorstwa,
- podejmuje działania proekologiczne,
- stosuje bezpieczne surowce i technologie dla środowiska,
- stosuje bezpieczną produkcję (nie zanieczyszcza wody i powietrza),
- stosuje recykling.

Wybór kryteriów uzależniony jest od samego przedsiębiorstwa, a także od oczekiwań społeczności lokalnej, w której funkcjonuje. Prawidłowe działania związane z CSR dotyczą również relacji marketingowych opraco-

wanych na podstawie wzorca (input-output poszerzony o analizę procesu).

Rysunek 1 Uwarunkowania działań związanych z CSR



Źródło: Smith N.C., Lenssen G. (red.) (2009), *Odpowiedzialność biznesu. Teoria i praktyka*, Wyd. Studio Emka, Warszawa, s. 380.

Proponowany model dowodzi, w jaki sposób zaspokajają się potrzeby indywidualnego klienta, a także jakie czynniki wpływają na relacje.

Wspólne przedsiębiorstwa muszą wykorzystywać CSR, w ramach którego wykształciły się cztery koncepcje (Szczepańska 2011):

- Corporate Citizenship (CC) – prezentuje przedsiębiorstwo jako dobrego obywatela;
- Corporate Accountability (CA) – pozwala na wartościowe zaprezentowanie odpowiedzialności korporacji;
- Social Accountability (SA) – jest połączeniem idei społecznej odpowiedzialności biznesu ze społecznym reagowaniem;
- Corporate Sustainability Reporting (CSR3) ma na celu raportowanie działalności przedsiębiorstw w zakresie społecznej odpowiedzialności.

Działania dotyczące CSR podlegają ocenie interesariuszy współpracujących z przedsiębiorstwem, którzy zwracają uwagę na motywy i skuteczność. Identyfikacja z marką firmy pozwala na realizację ważnych dla otoczenia zagadnień, przyczynia się do zwiększenia pozycji przedsiębiorstwa na rynku poprzez budowanie świadomości w relacjach społeczno-gospodarczych. Wykorzystywanie CSR w przedsiębiorstwach daje korzyści

zarówno dla społeczeństwa, jak i środowiska. Wymaga stosowania następujących działań dających (Piłat 2010):

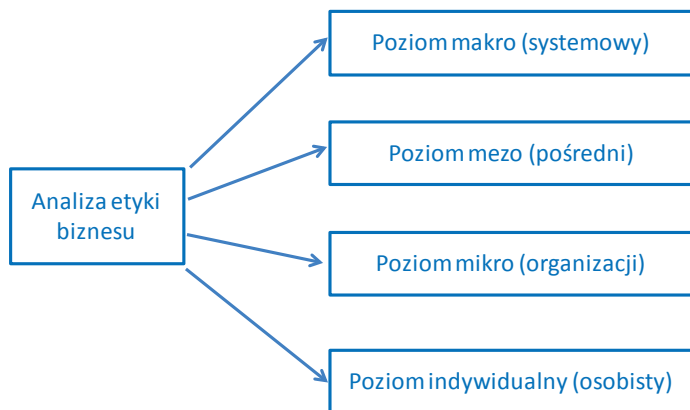
- impuls do rozwoju koncepcji;
- priorytety w zakresie zrównoważonego rozwoju;
- świadomość, że społeczna odpowiedzialność to nie tylko koszty;
- kadra zarządzająca propagująca CSR;
- realizacja zobowiązań wynikających z CSR;
- prowadzenie biznesu w sposób odpowiedzialny;
- mierzyć i raportować swoje działania.

W dobie globalizacji przedsiębiorstwa powinny świadomie realizować innowacyjne programy uwzględniające stawiane przed nimi zadania społeczne z zachowaniem norm etycznych.

ETYKA SPOŁECZNEJ ODPOWIEDZIALNOŚCI BIZNESU

Przedsiębiorstwa, realizując swoją podstawową działalność, są zmuszone do przestrzegania obowiązujących norm etycznych. Zadaniem etyki biznesu jest systematyczna analiza etycznych zjawisk zachodzących w sferze działalności gospodarczej (Snihur 2006). Organizacja, prowadząc działalność gospodarczą, wykazuje się troską o otoczenie, jest gotowa do ponoszenia odpowiedzialności za konsekwencje swoich działań, które są efektem etycznego postępowania wobec otoczenia (Gasparski 2012). Ocenianie przedsiębiorstw obejmuje nie tylko kryteria ekonomiczne, ale coraz częściej dotyczy zachowań moralnych i postaw etycznych. Przestrzeganie i zachowanie właściwych relacji z interesariuszami prowadzi do wzrostu ekonomicznego przedsiębiorstwa (Malara 2006). Analiza etyki biznesu w praktyce odbywa się na czterech poziomach.

Rysunek 2 Poziomy analizy etyki biznesu

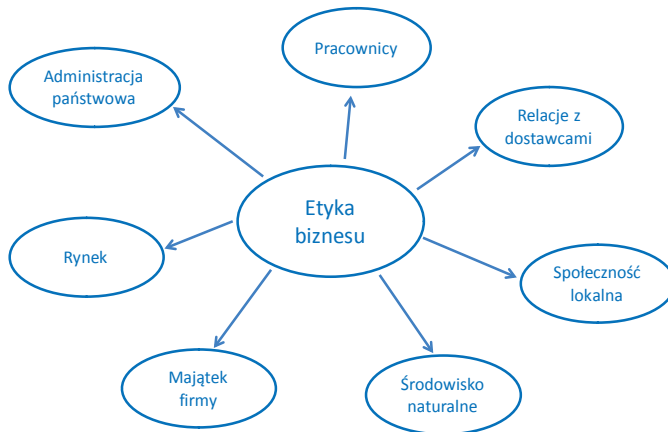


Źródło: Nazarko Ł. (2007), Wytyczne OECD dla przedsiębiorstw wielonarodowych oraz Global Compact ONZ. Porównanie i próba oceny [w:] Bojar M. (red.), Społeczna odpowiedzialność biznesu, Wyd. Politechniki Lubelskiej, Lublin, s. 53.

Analiza etyki biznesu w podanych poziomach dotyczy przede wszystkim działań całego systemu, a także sposobu postępowania instytucji krajowych. Ważny jest poziom indywidualny, który ma wpływ na inne poziomy. Jego zadaniem jest badanie zachowań jednostek i określanych przez nich wartości, które przenoszą na wartość firmy.

Obszary działalności przedsiębiorstw związane są z etyką działalności gospodarczej, która jest efektem uczestnictwa w procesach i zdarzeniach ekonomicznych.

Rysunek 3 Obszary działalności przedsiębiorstw związane z etyką działalności gospodarczej



Źródło: Firma = etyka. Pracownicy, dostawcy, społeczeństwo (2009), Zeszyt 1, Forum odpowiedzialnego biznesu, Warszawa.

Uwzględniając potrzeby swoje i otoczenia, przedsiębiorstwa wdrażają zasady postępowania etycznego w wymienionych wyżej obszarach. Ich wykorzystanie może dać organizacji dodatkowe korzyści wynikające z dbałości wykorzystania majątku zarówno przez pracowników, jak i kontrahentów. Wdrażanie norm etycznych jest elementem społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstwa, również w odniesieniu do środowiska naturalnego. Wzrost świadomości etycznej i standardów etycznych światowego biznesu spowodował, że zaczęto sankcjonować partnerów postępujących nieetycznie (Breński, 2008). Zaczęto używać sformułowania „etyczna firma”, a także nadano nowe znaczenie „społecznej odpowiedzialności organizacji” i „etycznym zobowiązaniom menedżerów” (Zbiegień-Maciąg 1999).

Ze względu na brak jednoznacznych kryteriów wyznaczających normy etyczne i moralne organizacje muszą tworzyć własne standardy w określeniu kodeksu etycznego. Kodeksy etyczne nakreślają wartości, którymi kieruje się jednostka, realizując strategię firmy. Wyznawane przez zarząd wartości i strategię stanowią podstawę tworzenia i realizacji długofalowych celów firmy (Zaorski-Sikora 2007). Koniecznością wydaje się okre-

ślanie i zaadaptowanie norm moralnych istniejących w danym otoczeniu. Przyczyną powstawania kodeksów etycznych jest przede wszystkim naruszanie praw pracowniczych, mobbing, a także niewłaściwe zachowania pracodawców wobec pracowników.

Kodeks etyczny danego przedsiębiorstwa określa obowiązki zarówno pracowników, jak i pracodawców. Ponadto zawiera postulat uczciwości i przyzwoitości działania, zapobiegających niewłaściwym zachowaniom w relacjach biznesowych.

Wykorzystanie kodeksu etycznego może dotyczyć decyzji związanych z zarządzaniem personelem. Dzięki zasadom określanym w kodeksie można rozwiązywać konflikty w organizacji mające podłoże etyczne. Przestrzeganie norm moralnych w sposób bezpośredni lub pośredni wpływa na pozytywne samopoczucie jednostek stosujących zasady moralne (Snihur 2006).

Praktycznie wykorzystanie kodeksów etycznych w organizacjach wprowadza się w celu eliminowania nieetycznych zachowań. Promowanie etycznych działań dotyczy (Zbiegień-Maciąg 1999):

- propagowania dobrych wzorców „budujących przykłady”,
- stanowczego potępienia nieetycznych zachowań,
- powołania sądownictwa polubownego,
- treningów wrażliwości etycznej.

Obecnie najważniejsze zadania stojące przed zarządzającymi firmą, ale w „pancerzu etyki” są (Drucker 1994):

- wprowadzanie do kultury organizacyjnej jasnych i wyrazistych zasad etycznych,
- wdrażanie tych zasad do strategii zarządzania, misji i wizji firmy,
- sformułowanie sankcji naruszających normy etyczne i ich konsekwentne egzekwowanie.

Idea wdrażania etycznych norm postępowania staje się faktem. Wymaga dużych nakładów ze strony przedsiębiorstw, które jednak zwracają się w dalszej perspektywie – zwiększa się lojalność klientów i stabilność organizacji na rynku, a przedsiębiorstwo obniża koszty dzięki bardziej zmotywowanym i lojalnym pracownikom. Rezultatem takich działań jest większa efektywność firmy, w której panują klarowne zasady i normy etyczne.

PODSUMOWANIE

Społeczna odpowiedzialność biznesu w obecnych czasach jest wymogiem stawianym przedsiębiorcom funkcjonującym na rynku lokalnym, krajowym i światowym. Promowanie tej idei dotyczy wszystkich pracowników danej organizacji z uwzględnieniem aspektów społecznych, etycznych i ekologicznych.

Organizacje podejmują działania o charakterze prospołecznym, zorientowane na uczestniczenie w życiu społeczności lokalnej i angażowanie się w rozwiązywanie jej problemów. Ponadto przedsiębiorstwa prowadzą działalność proekologiczną. Powszechnie jest w tych firmach wspieranie rozwoju nauki, a także dbanie o tworzenie i utrzymywanie miejsc pracy.

Standardem staje się uczestniczenie w życiu społeczności lokalnej, której oferuje się pomoc w rozstrzyganiu jej problemów. Działania te mają na celu kształtowanie prospołecznych i proetycznych zachowań pracowników. Jest to wynik tworzenia zindywidualizowanych przez organizacje kodeksów etycznych, stawiających im wymagania kompetencyjne. Społeczna odpowiedzialność biznesu jest ważnym czynnikiem decydującym o jej możliwościach rozwojowych, a także określającym pozycję organizacji na rynku.

REFERENCES

- Adamczyk J. (2009), Społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstw, PWE, Warszawa.
- Barbachowska B. (2012), Bezpieczeństwo informacji w firmie, *Journal of Modern Science*, tom 2/13/2012.
- Bartkowiak B., Krugielka A., Społeczna Odpowiedzialność Biznesu w Obszarze Zatrudnienia, Milenium, Gniezno.
- Breński, W. (2008) Etyka i odpowiedzialność społeczna obecnie [w:] M. Przychalska, I. Gałgan (red.) Etyka Biznesu, Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.
- Derczyński W. (1997), Postawy i zachowania konsumenckie [w:] Falkowska M. (red.), O stylach życia Polaków, CBOS, Warszawa.
- Drucker F. (1994), Praktyka zarządzania, Wyd. Czytelnik, Kraków.
- Filek J. (2007), Odpowiedzialny biznes może przynieść zyski, *Gazeta „Rzeczpospolita”*, nr 83.
- Filek J. (2006), Społeczna Odpowiedzialność Biznesu. Tylko moda, czy

nowy model prowadzenia działalności gospodarczej?, Urząd Ochrony Konkurencji i Konsumentów, Warszawa.

Filipp E. (2008), Społeczna odpowiedzialność organizacji [w:] Kostera M. (red.), Nowe kierunki w zarządzaniu. Podręcznik akademicki, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

Firma = etyka. Pracownicy, dostawcy, społeczeństwo (2009), Zeszyt 1, Forum odpowiedzialnego biznesu, Warszawa.

Gabrusiewicz T. (2010), Rachunkowość odpowiedzialności społecznej w kształtowaniu zasad nadzoru korporacyjnego, C.H. Beck, Warszawa.

Gasparski W. (red.) (2012), Biznes, etyka, odpowiedzialność, Wyd. PWN, Warszawa.

Gasparski W. (2004), Wykład z etyki biznesu: nowa edycja, WSPiZ im. L. Koźmińskiego, Warszawa.

Gasparski W., Lewicka-Strzałecka A., Rok B., Szulczewski G. (2004), Zasady etyki i społecznej odpowiedzialności w praktyce firm, Wyniki Badań Zespołu Badawczego Etyki Życia Gospodarczego IFiS PAN oraz Centrum Etyki Biznesu i WSPiZ im. L. Koźmińskiego [w:] Kolarska-Bobińska L. (red.) (2004), Świadomość ekonomiczna społeczeństwa i wizerunek biznesu, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Griffin R.W. (2007), Podstawy zarządzania organizacjami, PWN, Warszawa.

Grzybowski M. (2004), Firma odpowiedzialna społecznie. Filozofia przedsiębiorstwa XXI wieku [w:] Społeczna rola współczesnego marketingu, Materiały konferencyjne, Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Warszawie, Wyd. Fundacja Innowacja, Warszawa.

Jacaszek A. (2010), Odbudujmy nadwyrężone zaufanie [w:] Piłat K. (red.), Odpowiedzialny Biznes 2010, Wyd. Harvard Business Review, Polska.

Jasicki K. (2004), Społeczna odpowiedzialność biznesu w ocenach Polaków [w:] Kolarska-Bobińska L. (red.) (2004), Świadomość ekonomiczna społeczeństwa i wizerunek biznesu, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Kolarska-Bobińska L. (red.) (2004), Świadomość ekonomiczna społeczeństwa i wizerunek biznesu, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

Lewicka-Strzelecka A. (2006), Współczesne Wyzwania Nauk Praktycznych, Wyd. WSPiZ im. Leona Koźmińskiego, Warszawa.

Malara Z. (2006), Przedsiębiorstwo w globalnej gospodarce. Wyzwania

- współczesności, Wyd. PWN, Warszawa.
- Nazarko Ł. (2007), Wytyczne OECD dla przedsiębiorstw wielonarodowych oraz Global Compact ONZ. Porównanie i próba oceny [w:] Bojar M. (red.), Społeczna odpowiedzialność biznesu, Wyd. Politechniki Lubelskiej, Lublin.
- Piłat K. (2010), W poszukiwaniu nowej definicji wartości [w:] Odpowiedzialny biznes 2010 Nowe otwarcie, Wyd. Harvard Business Review, Polska.
- Polakowska-Kujawa J. (1998), Sponsoring ekologiczny – korzyści i bariery. Doświadczenia przedsiębiorstw i ruchów ekologicznych [w:] Marketing i zarządzanie w dydaktyce i badaniach naukowych, Zeszyty Naukowe, seria 1, Wydział Zarządzania i Marketingu, WSFiZ, Białystok.
- Ren O. (2005), List członka Komisji Europejskiej [w:] Odpowiedzialna przedsiębiorczość w budowaniu reputacji firmy, Materiały z konferencji, Przewodnik, Krajowa Izba Gospodarcza, Warszawa, 9 marca 2005.
- Rok B. (2004a), Odpowiedzialny biznes w nieodpowiedzialnym świecie, Akademia Rozwoju Filantropii w Polsce. Forum Odpowiedzialnego Biznesu, Warszawa.
- Rok B. (2004b), Biznes w społeczeństwie – oczekiwania i ich realizacja [w:] Kolarska-Bobińska L. (red.) (2004), Świadomość ekonomiczna społeczeństwa i wizerunek biznesu, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Rok B. (2001), Więcej niż zysk czyli odpowiedzialny biznes. Programy, Strategie, Standardy. Forum Odpowiedzialnego Biznesu, Warszawa.
- Rybak M. (2004), Etyka menedżerska – społeczna odpowiedzialność biznesu, PWN, Warszawa.
- Sitek M. (2005), Odpowiedzialność Państwa za szkody ekologiczne wyrządzone przez korporacje międzynarodowe, Journal of Modern Science, tom 1/1/2005.
- Snihur S. (2006), Etyka biznesu. Zarys wybranych zagadnień, Wyd. SGGW, Warszawa.
- Smith N.C., Lenssen G. (red.) (2009), Odpowiedzialność biznesu. Teoria i praktyka, Wyd. Studio Emka, Warszawa.
- Sokołowska A. (2009), Cechy społecznej odpowiedzialności małego przedsiębiorstwa w dobie kryzysu [w:] Fryca J., Jaworski J. (red.), Współczesne przedsiębiorstwo zasobowe. Czynniki sukcesu w konku-

- rencyjnym otoczeniu, Prace Naukowe WSB w Gdańsku, tom 4/2009.
- Szczepeńska K. (2011), Zarządzanie jakością. W dążeniu do doskonałości, Wyd. C.H. Beck, Warszawa.
- Szejniuk A. (2012), Kontrola instrumentem bezpieczeństwa, Journal of Modern Science, tom 2/13/2012.
- Szejniuk A. (2011), Gospodarka zasobami ludzkimi, Journal of Modern Science, tom 4/11/2011.
- Walkowiak W. (2009), Społeczna odpowiedzialność organizacji w obszarach funkcji personalnej [w:] Gableta M., Pietroń-Pyszczek A. (red.), Człowiek i praca w zmieniającej się organizacji, Wyd. UE, Wrocław.
- Wiśniewski A. (red.) (1995), Świadomość ekologiczna polskich konsumentów, Fundacja Friedricha Eberta Przedstawicielstwo w Polsce, Warszawa.
- Wojtasiewicz L. (red.) (2008), Społeczna odpowiedzialność biznesu, Wyd. AE, Poznań.
- Zagórska J. (2010), CSR – odpowiedzialne praktyki w biznesie, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Agencja INPRESS PR.
- Zaorski-Sikora L. (2007), Etyka, Wyd. WSH-E w Łodzi, Łódź.
- Zawisza J. (2011), Kształtowanie procesów personalnych, Journal of Modern Science, tom 4/11/2011.
- Zbiegień-Maciąg L. (2005), Kultura w organizacji, PWN, Warszawa.
- Zbiegień-Maciąg L. (1999), Etyka w zarządzaniu organizacją [w:] Ditel J., Gasparski W. (red.), Etyka Biznesu, PWN, Warszawa.