

Wzory i autorytety młodzieży

REDAKTOR

Mirosław Rewera

Tom 6

SERIA: Współczesne problemy wychowania



Publikacja dofinansowana ze środków budżetu państwa w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa” nr projektu NdS/552407/2022/2022. Kwota dofinansowania 1 954 655,00 zł. Całkowita wartość projektu 1 954 655,00 zł.

RECENZENCI

dr hab. Janusz Miąso, prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski

dr hab. Małgorzata Przybysz-Zaremba, prof. PUZ, Państwowa Akademia Nauk Stosowanych im. Ignacego Mościckiego w Ciechanowie

KOREKTA JĘZYKOWA Małgorzata Sagan, Sławomir Błach

SKŁAD Tomasz Smółka

© **COPYRIGHT** by Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2023

ISBN 978-83-67385-57-2

ISBN 978-83-67385-60-2 [ebook]

WZÓR CYTOWANIA Rewera, M. (red.). (2023). *Wzory i autorytety młodzieży*.

Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

SERIA Współczesne problemy wychowania, t. 6

REDAKTOR SERII dr hab. Piotr T. Nowakowski, prof. IBE

WYDAWCA Instytut Badań Edukacyjnych, ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY

Spis treści

MIROSŁAW REWERA	Słowo wstępne	5
IWONA JAZUKIEWICZ	Autorytet niejedno ma imię?	9
MIROSŁAW REWERA	Kryzys autorytetu czy zmiana?	45
STANISŁAW GAŁKOWSKI	Między podporządkowaniem a kontestacją	61
DOROTA GIZICKA	Rola osoby znaczącej w dojrzwaniu jednostki	73
ZDZISŁAW BARSZEWICZ	Słowa i przykłady	83
MAŁGORZATA SZYSZKA	Sytuacja tradycyjnego autorytetu dzisiaj	87
AGATA CHABIOR	Czego młodzi mogą uczyć się od starszych?	99
ŁUKASZ SZWEJKA	Kategoria osobowości internetowej	111
PIOTR ŁUCZUK	Nietrwałość wzorców osobowych	121

IGOR ZALEWSKI	Ich walka	137
JAROSŁAW JĘDRYSIK	Gdy autorytet wychodzi ze swej roli	141
BERNADETA BOTWINA	Czy grupa odniesienia ma znaczenie?	151
TOMASZ PECIAKOWSKI	Kłopot z opinią publiczną	163
KRZYSZTOF SZTALT	Wzorce osobowe jako modele postępowania	183
ANNA WOŁPIUK-OCHOCIŃSKA	Rola naśladowania, modelowania i identyfikacji	199
ARTUR GÓRECKI	Relacja mistrz i uczeń	211
MAREK REMBIERZ	Wychowywać (w sobie) mistrza	227
LESZEK GALAROWICZ	Autorytet czy partnerstwo w wychowaniu?	231
MONIKA WOJTKOWIAK	Od dorastania do przywództwa	239
	Przesłanki dla praktyki wychowawczej	257

Słowo wstępne

Słowo „autorytet” wywodzi się od łacińskiego terminu *auctoritas* oznaczającego powagę moralną lub poważanie w jakiejś dziedzinie życia. Odnosi się ono nie tylko do osoby, ale również do instytucji czy doktryny, które cieszą się uznaniem pewnej grupy ludzi. Z upływem czasu pojęcie autorytetu zmieniało swe znaczenie, ale rdzeń łacińskiego *auctoritas* pozostał niezmienny. Autorytet utożsamiano z wpływem, wzorem godnym naśladowania, zaufaniem, godnością oraz poważaniem. W naukach społecznych wskazuje się najczęściej na takie cechy autorytetu, jak kwalifikacje zawodowe, wiedza, doświadczenie, walory charakteru, cechy intelektualne i moralne, status społeczny, utrzymywanie poprawnych stosunków międzyludzkich, zaangażowanie społeczne, cechy fizyczne osoby, sankcje właściwe danemu stanowisku i nowatorstwo w pracy zawodowej. Pojęcie autorytetu znajduje się w kręgu zainteresowania różnych dyscyplin naukowych zorientowanych na analizę zachowań ludzkich, jak np. pedagogika, socjologia, psychologia, filozofia, etyka czy prakseologia.

W dzisiejszych czasach szybkich przeobrażeń społeczno-kulturowych, gospodarczych, cywilizacyjnych, w dobie dominacji kultury masowej i postmodernizmu potrzeba posiadania wzoru osobowego jest nadal silna. Autorytety, chociaż w zmienionej formie, nieustannie funkcjonują w przestrzeni społecznej. Potrzeba posiadania autorytetu od zawsze towarzyszyła ludzkości i tak naprawdę niewiele się tutaj zmieniło. Pomimo że obecnie żyjemy w kulturze konfiguracywnej,

a nawet prefiguratywnej (według klasyfikacji Margaret Mead), młodzi ludzie wciąż czerpią inspirację z zachowań rodziców i dziadków, którzy w kwestiach moralnych pełnią niezastąpioną rolę nauczycieli.

Internet zrewolucjonizował życie współczesnego człowieka. Ma również istotny wpływ na percepcję wzorów i autorytetów. W świecie zdominowanym przez „życie w sieci” doszło do istotnych zmian w obszarze komunikacji pomiędzy twórcami a odbiorcami. Ci ostatni zaczęli wpływać na podejmowane przez twórców tematy. Z kolei twórcy internetowi, określani także mianem influencerów, stali się idolami, a czasami wręcz autorytetami dla młodego pokolenia. Swój wyzwanie dla wychowania stało się stosunkowo nowe zjawisko kreowania autorytetów medialnych. Era mediów społecznościowych ośmieliła miliony użytkowników sieci do wcielania się w role „autorytetów”. Zafascynowani światem wirtualnym młodzi ludzie, poszukując wzorów osobowych, mogą się łatwo pogubić.

W procesie wychowania, który trudno sobie wyobrazić bez autorytetów i wzorów osobowych, pierwszoplanową rolę powinni odgrywać rodzice i najbliższe otoczenie społeczne młodego człowieka. Współcześnie relacja z takim autorytetem domaga się partnerstwa i dialogu. Inaczej autorytet przekształca się w autokrację, który może mieć zgubne konsekwencje dla rozwoju jednostki. Z drugiej strony, zbyt duża doza wolności, spłyca wartość autorytetu, pozbawia go pierwotnego znaczenia i zaprzecza definicji tego zjawiska. Prawdziwy autorytet opiera się na dobrowolnym podporządkowaniu jego woli i obdarzeniu go zaufaniem. Wszelka presja ze strony autorytetu, który siłą wymuszałyby uznanie i szacunek, prowadzi wcześniej czy później do własnej karykatury i wynaturzenia.

Materiał zawarty w tomie zatytułowanym *Wzory i autorytety młodzi* wychodzi naprzeciw oczekiwaniom tych wszystkich, którzy chcieliby dowiedzieć się więcej, czym jest tak naprawdę autorytet, jak powinien być rozumiany oraz jaką rolę ma spełniać w wychowaniu i rozwoju młodych ludzi. Zagadnienie to poruszono w wielu aspektach, począwszy od najbliższego środowiska, jakim jest rodzina i grupa rówieśnicza, poprzez pozostałe grupy odniesienia, aż po relację mistrz–uczeń, opinię publiczną i kategorię osobowości internetowej.

Zaprezentowane artykuły, mimo że wyszły przeważnie spod pióra specjalistów z zakresu nauk społecznych, mogą być dyskutowane w gronie praktyków i osób zainteresowanych problemem percepcji i implementacji wzorów i autorytetów przez młode pokolenie. Po lekturze zgromadzonego w tomie materiału można dojść do oczywistego wniosku, że trudno wyobrazić sobie życie bez autorytetów. Są one wrosnięte w kulturę i przestrzeń społeczną. Ich forma może się zmieniać, ale istota pozostaje zawsze ta sama. Autorytet to czynnik kulturotwórczy i istotny komponent wspólnoty. Dopóki na świecie żyją ludzie wchodzący w rozliczne interakcje i stosunki społeczne, dopóty istniał będzie autorytet, a wraz z nim relacje na nim oparte.

O REDAKTORZE:

dr Mirosław Rewera – socjolog, Instytut Badań Edukacyjnych
w Warszawie, ORCID 0000-0002-0129-1175,
KONTAKT: m.rewera@ibe.edu.pl

Autorytet niejedno ma imię?

ABSTRAKT

- Wzór, czyli przykład dobrego bycia, nazywany jest w wychowaniu i samowychowaniu autorytetem. Nie ma wychowania bez autorytetów, bo to one są nośnikami pożądanych wartości. Współcześnie myli się często pojęcia autorytetu, idola i celebryty
- W wychowaniu, władza będąca źródłem siły oddziaływania autorytetu ma charakter służby dobru wychowanka. W etyce wychowania dobro wychowanka ma pierwszeństwo przed dobrem wychowawcy
- Pseudoautorytety w żadnej mierze nie służą wspomaganii rozwoju osób, a jedynie przyczyniają się do degradacji ich osobowości.

SŁOWA KLUCZOWE: autorytet, pseudoautorytet, idol, celebryta, wartości, wychowanie.

Współczesna młodzież żyje w świecie niestabilnym pod względem wartości. Zmiany aksjologicznego ładu następują w szybkim tempie, co oznacza jednoczesne funkcjonowanie różnych, w tym sprzecznych, przekazów. Kształtowanie własnej tożsamości osobowej i społecznej w takich warunkach może przybrać formę niebezpiecznego eksperymentowania w totalnej wolności zamiast realizacji projektu życia zakotwiczonego w rozumnych wyborach moralnych. Gloryfikacja

różnorodności i inności poszerza co prawda zakres możliwych wyborów, ale też wnosi zobowiązujące wymagania przygotowania do ich dokonywania, antycypowania skutków i ponoszenia za nie odpowiedzialności. Życie nie jest zbiorem obecnych stanów, lecz *continuum* przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Człowiek na tym *continuum* nie jest przypadkowym przechodniem, ponieważ swoim życiem pozostawia ślad w pamięci i doświadczeniu osób i pokoleń. Ślady mogą być pozytywne lub negatywne w zależności od tego, czy związane są z czynionym dobrem, czy też złem moralnym. Wychowanie i samowychowanie to procesy, w których z założenia realizowane jest przygotowanie do życia moralnie dobrego. Metaforyczne odciskanie śladów swoim życiem ma podwójny sens wychowawczy: wzrastając, człowiek może kroczyć po śladach innych osób, czyli korzystać ze wzorów oraz sam stawać się wzorem dla innych. Doświadczona pedagog Helena Izdebska (1990) stwierdziła, że wychowanie nie może być skuteczne bez możliwości odwołania się do pozytywnych wzorów. Z ustaleń psychologii rozwojowej wynika, że człowiek posiada naturalną potrzebę obserwowania i powtarzania zachowań określonych wzorów – prawidłowość ta dotyczy dzieci, młodzieży i dorosłych (Olubiński, 2012). Wzór, czyli przykład dobrego bycia, nazywany jest w wychowaniu i samowychowaniu autorytetem. Nie ma wychowania bez autorytetów, bo to one są nośnikami pożądaných wartości.

Destabilizacja aksjologiczna, nieskrępowana wolność osobista czy nieumiarkowany indywidualizm nie są stanami nieodwracalnymi. Przekroczenie ich zależy od kształtowania świadomości aksjologicznej i prawidłowych postaw moralnych w wychowaniu i samowychowaniu, w czym uczestniczą autorytety. Współcześnie myli się autorytet, idola i celebrytę. Poniższy tekst jest zaproszeniem do refleksji nad porównaniem ich fenomenu.

Fenomen bycia autorytetem

„Do klasy weszła pani Kawiak w stroju cyganki i zapaliła fajeczkę pobrzękując cekinami. Potem powiedziała chrapliwym głosem: «dzisiaj sobie powróżymy». Krzysiu, przestań być grzeczny, bo nie mogę prowadzić lekcji. Bierz przykład z innych dzieci, zobacz, jak ładnie skaczą po ławkach. Dzieci, dlaczego okna są zamknięte, przecież jest zima? Krzysiu, jesteś dalej grzeczny, idziemy do pani dyrektor. W gabinecie dyrektora pani dyrektor siedziała trzymając nogi na biurku i powoli żuła tytoń. Proszę mi nie przeszkadzać, bo pluję na odległość i mam już niezłe rezultaty” (za: Szkudlarek, 1991, s. 117).

Zacytowany fragment wypracowania szkolnego uczennicy IV klasy szkoły podstawowej jest przykładem interesującego sposobu przedstawienia placówki oświatowej poprzez odwrócenie tradycyjnych, schematycznych elementów. Warto zauważyć, że w tej „niezwykłej” szkole zostały zachowane w opisie „normalne” wymiary autorytetu: to nauczycielka prowadzi lekcję i decyduje o tym, co uczniowie mają robić, a czego im nie wolno, kontroluje i ocenia zgodność zachowania uczniowskiego z normą, wreszcie prowadzi upartego ucznia do dyrektora szkoły. Jest to zdecydowanie autorytet związany z władzą pedagoga (nauczyciela i dyrektora) oraz przepisem roli dotyczącym stroju (odwrócone: cygański strój nauczycielki) i zachowania (odwrócone: palenie fajki przez nauczycielkę i stwierdzenie „przestań być grzeczny”, żucie tytoniu i trzymanie nóg na stole przez dyrektorkę). Jest to tradycyjne rozumienie autorytetu związane z władzą, siłą i przymusem oraz oczekiwaniem bezwzględnego posłuszeństwa, a nawet uległości.

Kim lub czym jest autorytet?

Autorytet dotyczy świata ludzi. Jest w nim powszechnie znany i odczuwany. Może być przypisany osobie lub instytucji, ale jego łańciski źródłosłów ma zdecydowanie personalistyczne ukierunkowanie, bowiem wskazuje na postawę pełną godności, ważną osobę, wpływową osobistość (Kumaniecki, 1982).

Autorytet ma charakter interakcyjny. Do zaistnienia wymaga dwóch stron: jedna reprezentuje sobą określone wartości i cechy, natomiast druga postrzega je, akceptuje i wysoko ocenia. Specyficzne jest pragnienie naśladowania autorytetu wskutek zaufania i szacunku dla niego. Może to się przejawiać np. w chętnym przyjmowaniu jego rad, a nawet poleceń. Autorytet sam w sobie nie potrzebuje jednak uznania. Gdyby tak było, to należałoby to uznać za przejaw pychy, a ta oddala od bycia autorytetem.

Autorytet nie jest celem samym w sobie. Praktyka wskazuje, że osoby zabiegające usilnie o autorytet na ogół nim nie zostają. Częściej jest tak, że zostają nim osoby, które starały się nie o niego, lecz o dobrą jakość swojego bycia, a autorytet przychodzi jako rezultat, wręcz nawet nieoczekiwanie.

Autorytet ma moc wpływania na innych: „Nie jest to siła zewnętrznie zniewalająca. Tkwi w nim moc przykładowa, a nie przymusu. Jej źródłem jest wielkość osoby uznanej za autorytet, wielkość znanstwa i charakteru, a także przyzwolenie na wpływ osoby uznającej autorytet” (Jazukiewicz, 2006, s. 360).

Autorytet nie jest ideałem. Reprezentuje realne zachowania, które nie są pozbawione błędów. Paradoksalnie, fakt popełnienia błędu może wzmocnić autorytet osoby przyznającej się do niego: zauważenie błędu świadczy o wielkości znanstwa, natomiast przyznanie się do jego popełnienia – o wielkości charakteru (Stróżewski, 1997). Autorytetowi wolno więc popełniać błędy, lecz nie wolno w nich tkwić. Ponosi odpowiedzialność za zgodność swojego postępowania z głoszonymi wartościami. Nie może skłamać, zawieść, przemilczeć prawdy, albo wypowiadać sądy „pod publikę”: „Podstawowym warunkiem autorytetu jest bycie w prawdzie” (Stróżewski, 1997, s. 35).

Autorytet można „mieć” i autorytetem można „być”. Za pomocą pierwszej formy podkreśla się wielkość znanstwa osoby. Jej wiedza i umiejętności stanowią ponadprzeciętną fachowość, którą służy innym. Jest ekspertem w określonej dziedzinie. W drugiej formie językowej uwidaczniona jest wielkość charakteru osoby. Jej sposób bycia pozostaje w związku z wysokim stopniem samorealizacji i wartościami osobowymi. Jest ona wzorem osobowym dla innych w zakresie pełnienia

określonej roli społecznej. Autorytet „posiadany” można utracić, natomiast „bycie” autorytetem znamionuje trwałość. Warto więc zaproponować jedność autorytetu z zawstwa i charakteru, chodzi przecież o to, żeby „mieć”, aby „być”.

Za najtrudniejszy uznaje się autorytet moralny: „Tu zespolenie wartości moralnych i osobowości musi być najściślejsze. Tylko ono gwarantuje autentyczność tego autorytetu i jego moc” (Stróżewski, 1997, s. 34). Autorytetu moralnego nie można mieć, trzeba nim być, bowiem nie można uznać go częściowo: „wartości moralne warunkują się nawzajem i nigdy nie występują pojedynczo. Unicestwienie wierności przez niewierność, szlachetności przez podły czyn czy prawdomówności przez wydanie fałszywego świadectwa pociąga za sobą zniszczenie całej struktury moralnej człowieka” (Stróżewski, 1997, s. 35). Trwałe zespolenie wartości osobowych i moralnych znamionuje autorytet mistrza. Jest on miarodajnym odniesieniem w zakresie ponadprzeciętnego zawstwa i prawości charakteru. Mistrz daje świadectwo wartościom w codziennym postępowaniu. Jest to świadectwo trwania w prawdziwości słów i działań. To bycie w prawdzie warunkuje osobowy wzrost. Wielkość mistrza dotyczy więc sposobu jego bycia – względem samego siebie oraz innych osób: „Nie jest to bycie obojętne, lecz jednocześnie dobre i piękne” (Jazukiewicz, 2009, s. 45). Piękno ma w tym przypadku wymiar moralny, ponieważ jest następstwem czynionego dobra. O ile bycie ekspertem może być rzemiosłem, o tyle bycie mistrzem jest sztuką: trwania w prawdzie, czynienia dobra i doświadczania piękna. Sztukę tę osiąga się pracą nad samym sobą, ale z ukierunkowaniem perfekcyjnym, a nie perfekcyjnym: „Dla perfekcyjnego własna doskonałość jest celem; dla perfekcyjnego doskonałość nie jest celem, lecz ma swój cel: jest nim bycie moralnie dobre, prowadzące do harmonii wewnętrznej i zewnętrznej osoby” (Jazukiewicz, 2009, s. 46). Czy warto tak się trudzić? Zdecydowanie tak, bo czy ktoś spotkał nieszczęśliwego mistrza? Trwanie w prawdzie, czynienie dobra i doświadczanie piękna współwystępują ze szczęśliwością bycia.

Autorytet trudno jest zdobyć – wymaga on całego zespołu cech, zachowań czy kompetencji. Łatwo można go stracić – czasami

wystarczy jedno niewłaściwe zachowanie. Jednak najtrudniej jest autorytet ponownie odzyskać.

Czy autorytet i władza są tym samym?

Władza nie jest ani dobra, ani zła. O jej charakterze decyduje człowiek, który ją posiada, ponieważ od niego zależy w jakim celu i w jaki sposób ją użyje. Policjant kierujący ruchem drogowym na skrzyżowaniu ma prawo zakazać kierowcy jechać w określonym kierunku i nakazać skręcić tam, gdzie kierowca nie planował jechać; wykorzystuje daną mu władzę w celu zachowania bezpieczeństwa osób w danej sytuacji. Niestety, znane są historyczne i współczesne przykłady złego wykorzystania władzy jako jawnej lub ukrytej siły w wymiarze fizycznym lub psychicznym, np. barbarzyństwo wojny, znęcanie się rodzica nad dzieckiem czy manipulowanie pracownikiem przez przełożonego.

Władza jest w naturalny sposób przypisana do działania wychowawczego, oznaczając prawo i obowiązek decydowania. Odwołując się do niej, wychowawca może ochronić wychowanka przed skutkami braku wiedzy, dostatecznej wyobraźni czy też doświadczenia życiowego. W takim przypadku władza sprzyja kształtowaniu poczucia bezpieczeństwa i przynależności w wychowanku. Rodzice sprawują tzw. władzę rodzicielską nad swoimi niepełnoletnimi dziećmi na mocy prawa, w obliczu którego mogą być pociągnięci do odpowiedzialności za brak lub nienależyte jej sprawowanie. Jest jednak warunek, aby władza miała charakter wychowawczy: musi być sprawowana z uwzględnieniem aktualnego i przyszłego dobra rozwojowego wychowanka.

Każda władza ma więc pozytywny charakter, jeśli jest sprawowana jako służba dobru osoby i społeczeństwa z poszanowaniem ich praw i godności. Służenie poprzez sprawowanie władzy jest działaniem trudnym i złożonym. Wymaga wiedzy, refleksji i nade wszystko wysokiego poczucia moralnej odpowiedzialności. Władza oparta na sile, realizacji własnego interesu i braku poszanowania praw drugiego człowieka i społeczeństwa, jest moralnym złem.

Autorytet i władza mają ze sobą coś wspólnego: siłę oddziaływania na innych. Jest to przyczyną dwojakiego pojmowania autorytetu, adekwatnie do podwójnej oceny charakteru władzy: 1) autorytet-władza o charakterze służby; 2) autorytet-władza o charakterze przemocy. W pierwszym przypadku autorytet jest źródłem siły wychowawcy w sprzyjaniu wzrastaniu wychowanka w człowieczeństwie, a w drugim – panowania wychowawcy i wymuszania podporządkowania wychowanka.

Relacje władzy z autorytetem mogą więc być różne. Wymiar wychowawczy można przypisać wyłącznie autorytetowi współwystępującemu z władzą o charakterze służby. Autorytet oparty na władzy jako przemocy jest niegodziwością i w związku z tym w ogóle nie powinien mieć miejsca w wychowaniu. Należy go nazwać pseudoautorytetem. Na podstawie tego rozróżnienia można wskazać odmienne postawy osób uznających autorytet i władzę: wobec autorytetu przejawiana jest postawa pozytywna, oparta na szacunku i uznaniu, natomiast wobec władzy można przejawiać postawę pozytywną, obojętną lub negatywną. Autorytet ma więc siłę, by zachęcać i motywować do działania, natomiast władza – by zmuszać.

Władza jest możliwa bez autorytetu, natomiast autorytet nie jest możliwy bez władzy. W wychowaniu władza będąca źródłem siły oddziaływania autorytetu ma charakter służby dobru wychowanka. W etyce wychowania dobro wychowanka ma pierwszeństwo przed dobrem wychowawcy.

Czy autorytet i przywództwo są tym samym?

O ile siła władzy kojarzona jest z zajmowanym stanowiskiem, o tyle siła przywódcy – z cechami jego osobowości. Historyczni i współcześni przywódcy są bohaterami opowieści o ich niesamowitych czynach, przymiotach, sukcesach lub porażkach. Są osobami fascynującymi i stanowią źródło kształtowania zbiorowej świadomości różnych grup, w tym między innymi dumy narodowej (Mazurkiewicz, 2015). Sześciu przywódców, zwanych Ojcami Niepodległości: Józef Piłsudski, Roman

Dmowski, Ignacy Jan Paderewski, Wincenty Witos, Wojciech Korfanty i Ignacy Daszyński pokonali różnicę poglądów, wyznania i pochodzenia między sobą dzięki dążeniu do wspólnego celu, którym było niepodległe państwo polskie. Dzięki swoim cechom i umiejętnościom „pociągnęli za sobą” naród i zjednoczyli siły w realizacji wspólnego celu: poprowadzili naród ku wolności. Przywódcy są niezbędni i oczekiwani, ponieważ potrafią wyznaczać cele, kreować wizje i strategie ich osiągnięcia, budować zespoły, motywować i inspirować do działania, integrować w osiągnięciu celów, a przez to zaspokajać potrzeby i oczekiwania grupy.

Są jednak przywódcy, którzy pociągają ku zagładzie osoby i narody. Hitler potrafił pociągnąć rzesze, by wymordować miliony ludzi. Wydaje się to nieprawdopodobne i niewytłumaczalne. Podobnie, przywódca zorganizowanej grupy przestępczej może być źródłem „sukcesu” w napadaniu i okradaniu osób i firm. Istnieją więc dobrzy i źli przywódcy. Łączy ich umiejętność i siła oddziaływania na innych, ale różnicuje cel i charakter działania. W przypadku złych przywódców są one związane z cierpieniem innych ludzi, przekuwany na własną korzyść.

Przywództwo może kojarzyć się z ograniczaniem wolności osoby, ponieważ przywódca potrafi tak wpłynąć na członków grupy, że realizują oni jego koncepcję działania. Można jednak przyjąć, że przywództwo nie opiera się na narzucaniu własnych rozwiązań, jak to może mieć miejsce w przypadku władzy. Zwykle zwolennicy dobrowolnie uznają osobę za swojego przywódcę. Podejmuje więc on decyzje w imieniu tej grupy. Za skutki działania ponoszą więc wspólnie odpowiedzialność. Posłuszeństwo wobec przywódcy wynika z uznania jego uprawnień decyzyjnych i wewnętrznego przekonania osoby, że raczej przywódcy służą jej interesowi. Źródłem jest podziw i zaufanie dla jego cech, kompetencji i intencji. Silna jest w ludziach potrzeba posiadania przywódców, ponieważ czują się skuteczniejsi w działaniu i bezpieczniejsi w życiu, gdy są prowadzeni przez kogoś, komu ufają. Co więcej, dobre wspólne życie społeczne wymaga przywódców, którzy wiedzą jak żyć, by współdziałać; potrafią to uzasadnić i tego nauczyć. Takie jest główne zadanie przywództwa wychowawczego, które wyklucza ze swojego zakresu tzw. złych przywódców, realizujących własną korzyść drogą

cierpienia innych. W życiu społecznym nie chodzi o to, by jakkolwiek być, lecz by swoim byciem realizować postulat współdziałania, dzięki któremu dobrze jest w życiu nie tylko danej osobie, lecz także innym we współbyciu z nią. Wychowawca z cechami przywódcy wyznacza cele, motywuje wychowanków do ich osiągnięcia i wydobywa na jaw ich zdolność jak najlepszego wykonania zadań z poczuciem sensowności, godności, szacunku dla siebie i innych oraz zadowolenia. Proces przywództwa w wychowaniu staje się wówczas działaniem służącym wzrastaniu w człowieczeństwie. Co prawda wymaga od wychowawcy wysokich kompetencji wspartych humanistycznymi wartościami, ale dzięki temu, wychowankowie uczą się bycia współpracującego i aktywnej postawy wobec rzeczywistości.

O przywództwie napisano patetycznie: „Przywództwo jest częścią człowieczeństwa, trochę tajemniczą spuścizną, w której miesza się dobro i zło, nadzieja i lęk, zaufanie i nieufność, służebność i egoizm. Przywództwo wynika z tego, kim jesteśmy i kim możemy być” (Mazurkiewicz, 2015, s. 14). Związki autorytetu z przywództwem można więc określić następująco: autorytet może, ale nie musi być atrybutem przywódcy. Osoba zajmująca w grupie centralną pozycję (przywódca) może cieszyć się autorytetem, natomiast osoba uznana za autorytet nie musi być przywódcą (Marciniczyk, 1991). W wychowaniu za pożądaną należy uznać sytuację, gdy wychowawca o cechach przywódczych jednocześnie jest autorytetem dla wychowanków. Autorytet wychowawcy-przywódcy jest jednym ze skuteczniejszych sposobów kierowania, wzbudza pozytywne emocje, zaufanie i motywację do pożądanego zachowania wychowanka. W jego zakresie nie mieści się tzw. zły przywódca. W wychowaniu nie ma miejsca na mieszanie się dobra ze złem, nadziei z lękiem, zaufania z nieufnością czy służenia z egoizmem i egocentryzmem. Wartości i intencje złego przywódcy są niezgodne z wartościami i celami wychowania. Z wychowawczego punktu widzenia znaczenie i wpływ złego przywódcy stanowią kolejny przykład pseudoautorytetu.

Dzięki analizie związku autorytetu z władzą można uzasadnić oddziaływanie na inne osoby: celem jest służenie dobru innych; natomiast dzięki analizie związku autorytetu z przywództwem możliwe jest

określenie umiejętności oddziaływania: takiego, by stać się godnym zaufania i wzbudzić chęć współpracy w realizowaniu wspólnego celu (Jazukiewicz, 1999).

Po co komu autorytet?

Autorytety towarzyszą człowiekowi na każdym etapie jego życia. Początków kształtowania się autorytetu należy szukać w okresie wczesnego dzieciństwa. Pierwszym autorytetem, uznawanym przez dziecko nieświadomie, jest rodzic, a jego źródłem – zaspokajanie potrzeb dziecka. W młodszym wieku szkolnym dziecko uświadamia sobie autorytet rodziców, a równoległe z nim kształtuje się też autorytet nauczyciela. Początkowo jest on oparty na emocjach, ale wraz z rozwojem psychicznym i społeczno-moralnym dziecka zmienia się jego treść. W średnim wieku szkolnym wzrasta świadome wartościowanie postępowania dorosłych i krytycyzm, więc autorytet przestaje być oczywistym atrybutem rodzica i nauczyciela; należy go zdobyć i utrzymać. Starszy wiek szkolny to okres nasilenia kryzysu autorytetów wskutek wzrastającego subiektywnego poczucia dorosłości młodzieży, jej możliwości intelektualnych, klarujących się indywidualnych zainteresowań i aspiracji, zdobywanego doświadczenia i korzystania z wielu źródeł wiedzy i poznania. Dorosły postrzegany jest w kategorii wzajemności: nie ma mowy o wymuszonym posłuszeństwie młodzieży; zaufanie zdobywa się zaufaniem, a szacunek – szacunkiem wobec niej. Wzrastający stopień autonomii w stosunkach z dorosłymi przejawia się chęcią uwolnienia od tego, co narzucone i przymusowe i jednocześnie – samodzielnym, krytycznym wyborem autorytetu. I tak już pozostaje w dorosłości: kiedy człowiek porzuca uznawane wartości, to lukę wypełnia innymi wartościami; kiedy porzuca uznawany autorytet, to szuka innego. Wskaźnikiem autonomii jest bowiem osłabienie, a nie wygaśnięcie zależności od otoczenia społecznego. Człowiek, który pozbawia się wszelkich autorytetów, utrudnia sobie własny rozwój. Przekonują o tym następujące wypowiedzi:

- „Od zarania dziejów ludzkość uznawała autorytety i potrzebowała ich istnienia. Jest to najważniejszy filar życia społecznego oraz nieodzowny element sukcesu jakiegokolwiek aktywności, zwłaszcza w wychowaniu i edukacji” (Wasylewicz, 2016, s. 99).
- „Zarówno autorytet nadany (rodzicielski), jak i autorytet wybrany (autonomiczny) pełnią w życiu człowieka rodzaj drogowskazu, punktu odniesienia, na których może się on oprzeć w trudnych momentach życia czy też przy dokonywaniu ważnych wyborów życiowych i na których może on skutecznie oprzeć dalszy proces swojego wychowania, czyli samowychowanie. Proces samowychowania jest procesem nie tylko wymagającym podjęcia przez osobę dużego wysiłku w celu osiągnięcia zamierzonego poziomu rozwoju osobowego i społecznego, ale także jest narażony na wiele negatywnych zjawisk zewnętrznych typu konformizm, sceptycyzm, cynizm, koniunkturalizm i właśnie tylko dzięki przyjętym przez siebie autorytetom człowiek będzie w stanie przeciwstawić się tym negatywnym oddziaływaniom. Istotne jest więc, aby autorytety, które człowiek w swym życiu uznaje odzwierciedlały społecznie uznane, pożądane i szanowane wartości, gdyż tylko takie przyczynią się do pełnego rozwoju osobowego i społecznego człowieka, ale także umożliwią budowanie i umacnianie pożądanych przez otoczenie hierarchii wartości, postaw i norm moralnych, a w konsekwencji – do integracji, trwania oraz funkcjonowania społeczeństwa jako całości” (Wakulska, 2014, s. 25–26).
- „W wychowaniu szczególną rolę i znaczenie odgrywa autorytet matki. Ona jako pierwsza wskazuje wzorce, zaznajamia z nowym, wprowadza pierwsze zakazy oraz kreuje pozytywne więzy uczuciowe. Z kolei autorytet ojca jest podstawą harmonii rodzinnej, stanowi on uzupełnienie miłości matczynej i podstawę zrównoważonego wychowania. Autorytet ojcowski jest niezbędny do tego, by chronić dziecko przed zewnętrznymi niebezpieczeństwami, z którymi dziecko nie

jest w stanie poradzić sobie samodzielnie” (Wasylewicz, 2016, s. 101).

- „Autorytet w życiu młodego człowieka odgrywa istotną rolę w kształtowaniu poczucia jakości życia. [...] Dzięki autorytetom młodzież dąży w swoim życiu do określonych wartości. Autorytety pozwalają przygotować się młodzieży do prawdziwego życia” (Kata, 2021, s. 215).
- „Autorytet jest osobą, która budzi moje człowieczeństwo według wartości” (Nawrocki, bdw).
- „Wychowanie pozbawione autorytetów byłoby wyraźnie zubożałe, a na dalszą metę – niemożliwe” (Łobocki, 2002, s. 9).
- „Praktyka – dotycząca nie tylko wychowania – coraz bardziej potwierdza, że szkoła, rodzina i społeczeństwo bez autorytetu i racjonalnego porządku nie spełniają zadań, tracą swoją wartość, pewność, znaczenie i podstawowe funkcje” (Valisova, 2001, za: Solecki i Mróz, 2022, s. 388).
- „Moralna wartość autorytetów, doceniona i propagowana przez media, to klucz do odtworzenia pierwotnego sensu istnienia człowieka i świata, z uwzględnieniem mieć, które jest podporządkowane być” (Jaroszyński, 2010a, s. 69).
- „Autorytety jawią się zatem jako znaczące korelaty w procesie kulturowego dopełnienia ludzkiej natury” (Tarasiewicz, 2011/2012, s. 114).

Znaczenie i pozytywny wpływ autorytetu potwierdziła młodzież w badaniach empirycznych. Według badanej młodzieży, „autorytety mają dobry wpływ na innych, pomagają obrać dobry kierunek w życiu, wyjść na prostą. Dzięki autorytetom młodzi ludzie dążą do czegoś w życiu, kształtują swój charakter. Autorytety przygotowują ich do prawdziwego życia, dają wsparcie, pomagają być lepszymi ludźmi” (Wasylewicz, 2016, s. 105).

W działaniu autorytetu jest pewna specyfika, którą można porównać z rezonansem: to, co „drga” jako wewnętrzna melodia w jednej osobie, może „pobudzić do drgań” w rozwoju drugiej osoby, wzmacniając jej pozytywne strony. W ten sposób autorytet pełni istotną rolę w wychowaniu, nie ograniczając wolności osoby, lecz dając szansę

wyboru możliwości lepszej dla jej rozwoju (por. Bruhlmeier, 1994; Jazukiewicz, 1999).

Fenomen bycia idolem

W obecnych czasach ani rodzice, ani nauczyciele nie mają monopolu na wiedzę, a tym bardziej na bycie autorytetem. Dzieci i młodzież korzystają z telewizji i Internetu, przebywając w świecie rzeczywistym i wirtualnym, gdzie znajdują inne źródła wiedzy i stylów życia. Nadażanie za szybko zmieniającą się rzeczywistością społeczno-kulturową jest wyzwaniem dla współczesnego pedagoga. Coraz trudniej jest uzyskać podziw, będąc nośnikiem tradycyjnych wartości. Tym bardziej, że pojawiła się silna „konkurencja”. Należą do niej między innymi idole. Warto rozważyć czy źródło i charakter tej siły są tożsame dla autorytetu i idola.

Kim jest idol?

Jako idole określane są „wielkie postacie historyczne lub aktualne wzory osobowościowe z różnych dziedzin życia (sportu, filmu, literatury), które dla poszczególnych ludzi lub grup są przedmiotem kultu i uwielbienia” (Maryniarczyk, 2003, za: Tarasiewicz, 2011/2012, s. 112). Idol jest osobą naśladowaną i uwielbianą niemal bezkrytycznie, a do tego posiada szczególną popularność (Jaroszyński, 2010b). Jest bowiem częścią kultury popularnej, której treść charakteryzuje m.in. łatwość odbioru (por. Jakubowski, 2015). Jego istnienie jest nierozdzielnie związane z mass mediami. Idol bez promocji nie istnieje. Musi zostać wylansowany i być stosunkowo często pokazywany. Rozpoznawalność na skalę masową jest „atrybutem idola, który nadaje mu status ikoniczny, staje się bowiem samodzielnie funkcjonującym bytem kulturowym i pomostem komunikacyjnym między dwiema dowolnymi osobami na świecie pochodzącymi z obszarów, których rozwój technologiczny pozwala na regularny kontakt ze środkami

masowego komunikowania” (Jakubowski, 2015, s. 5). Idola sankcjonuje obecność fanów i ich zainteresowanie. Idolem może być sławny sportowiec, piosenkarz, aktor, ale też bohater popularnych książek, gier komputerowych, filmów czy programów rozrywkowych. Idol promuje styl życia, poglądy, sposób zachowania, ubierania czy wypowiedzania się. Zainteresowanie fanów przybiera postać zauroczenia, co przejawia się odwzorowywaniem tego, co uwielbiane. Szczególnie podatne na wpływ idola są dzieci i młodzież, których zdolność oceny wiarygodności czy ewentualnego stosowania manipulacji nie są jeszcze wystarczająco rozwinięte. Tymczasem, będąc w grupie fanów, mogą zyskać akceptację rówieśników i zaspokoić naturalną potrzebę przynależności.

Mechanizm naśladownictwa ma istotne znaczenie w procesie wychowania. Wincenty Okoń określa naśladownictwo jako „skłonność do działania niesamodzielnego, którego wzorem jest cudze postępowanie lub cudzy pogląd, dzięki czemu naśladownictwo jest jedną z ważnych dróg uczenia się nowych czynności, przyswajania wiadomości, przekonań, praw” (Okoń, 1992, s. 132). Jest pomocne zwłaszcza wtedy, gdy dziecko nie jest jeszcze na tyle dojrzałe, aby pokierować swoim postępowaniem. Jest też skutecznym sposobem uczenia się ról społecznych. Młodzież i dorośli mogą przejmować czyjeś zachowania, by poczuć się bardziej wartościowymi i pewnymi siebie, pokonać określone lęki lub mieć gotowy sposób na życie. Naśladowanie idola może też dawać poczucie bezpieczeństwa i przynależności do grupy (jest przecież rzesza fanów idola), a tym samym niwelować lub zmniejszać poczucie samotności, osamotnienia lub określonego zagrożenia.

Naśladownictwo może jednak prowadzić do negatywnych konsekwencji. Mają one miejsce wtedy, gdy naśladowanie nie prowadzi do kreowania własnych wzorów i samodzielnego działania, lecz trwa na tyle długo, że utrudnia lub uniemożliwia wgląd w siebie, realną ocenę siebie, wartościowania swojego działania, wyznaczania sobie celów i obmyślenia skuteczności działania. Naśladownictwo ma być uczeniem się przez obserwację na drodze do samodzielności, a nie mechanizmem zubożenia autonomii myślenia i działania. Jeśli idol reprezentuje sposób bycia wychowawczo niepożądanym, to bezkrytyczne naśladowanie go wypacza także moralnie osobę w niego zapatrzoną.

Wartość wychowawcza naśladownictwa zależy więc od wzoru. Przykładem pozytywnego idola jest Robert Lewandowski jako sportowiec fenomenalnie grający w piłkę nożną. Jego wpływ może osiągnąć zainteresowania sportem i wzrostu motywacji do jego uprawiania, wytrwałości w dążeniu do celu i pracowitości. Zapatrzenie w idola może mieć zasięg szerszy, nie tylko sportowy, bo Robert Lewandowski jest także przykładem podejmowania działań charytatywnych, stałości bycia w związku, unikania skandali, zdrowego odżywiania się, wypowiadania się ładnym językiem, dbałości o wygląd zewnętrzny. Jeśli promuje noszenie maseczek w czasie pandemii, to jest wysoce prawdopodobne, że inni, w tym młodzież, pójdzie za jego przykładem. Dokładnie taki sam wpływ spowoduje idol promujący niepożądane wychowawczo zachowania, tyle, że będzie on dotyczył negatywnych wartości. Dzieje się tak dlatego, że wartości związane z dobrem nie są konieczne do zaistnienia fenomenu idola. Idol może więc nieść tak pozytywne, jak i negatywne wzorce.

W wychowaniu istotne jest to, kogo naśladuje wychowanek. W badaniach empirycznych wykazano, że aż 41 proc. badanej młodzieży w wieku 12–14 lat korzysta z medialnych wzorów do naśladowania: „Kreowani w mediach idole stanowią odbicie pożądanых cech wyglądu, charakteru, statusu społecznego i materialnego, z którymi utożsamia się młody człowiek. Propagowane często przez idoli płytkie wartości odchodzą na dalszy plan, ważniejsza staje się ich oryginalność i atrakcyjność” (Wasylewicz, 2016, s. 107).

Idol może więc być wzorem lub antywzorem w procesie wychowania i samowychowania.

Po co komu idol?

Rozumienie znaczenia idola, czyli komu i czemu może służyć jego obecność, należy rozważyć na dwóch płaszczyznach: subiektywnej i obiektywnej. Płaszczyzna subiektywna jest spojrzeniem i odczuciem osoby wielbiącej idola. Z jej punktu widzenia idol zawsze jest osobą znaczącą o pozytywnym na nią wpływie. Inaczej nie byłby przecież

przedmiotem jej zafascynowania. Pozytywny wpływ idola potwierdzają następujące wypowiedzi:

- „Idolami są ludzie, którzy osiągnęli w życiu coś, co uważasz za wartościowe: kierują się swoją pasją, realizują wyznaczone cele, pokonują swoje granice. [...] Twój idole powinni być dla Ciebie motywacją do działania” (Kozdęba, 2013).
- „Są motorem napędowym do działania, sprawiają, że wierzymy we własne możliwości i w to, że marzenia się spełniają. Pomagają nam nakreślić nasze cele i pragnienia. Jeżeli przejdą pomyślnie wcześniejszy test wagi spokojnie możemy się na nich wzorować” (Zawadka, 2021).
- „Postać idola jako autorytetu daje młodym możliwość budowania samego siebie, swojej tożsamości według wzoru, który uwielbiają. Kształtowana jest wówczas silna więź emocjonalna z idolem, naśladuje się jego styl życia (ubiór, zachowanie)” (Remiszewska, 2016, s. 55).
- „Postać idola ma za zadanie przede wszystkim pobudzać, inspirować i wywoływać pewne wrażenia” (Jakubowski, 2015, s. 3).

Druga płaszczyzna – obiektywna – to ocena z wychowawczego punktu widzenia. Implikuje ona silny wpływ idola na fanów, ale z uwzględnieniem możliwych zagrożeń. Świadczą o tym kolejne wypowiedzi:

- „Jeżeli będziemy się dystansować wobec idealizowania idola, to taka postać może niejednokrotnie odegrać pozytywną rolę w kształtowaniu własnej tożsamości. Myślę jednak, że eksperymentowanie z własną tożsamością przy znacznym udziale idola może być zgubne. W ten proces powinien być zaangażowany rodzic, wychowawca, nauczyciel” (Remiszewska, 2016, s. 56).
- „Mass media, które nagłaśniają postać idola, powodują, że zapatrzony w niego młody człowiek zatracą swoją indywidualność. «Idol jako komercyjny produkt» (Dudzikowa, 2007, s. 227) zyskuje w ten sposób swoich fanów – można zarobić na idolu. Szerokie kampanie reklamowe w mass mediach

dają iluzję autorytetu idola, któremu się bezgranicznie ufa. Wpatrzenie w idola i ufanie mu to «uczenie się od idola i poprzez idola» (Dudzikowa, 2007, s. 242), którego styl życia jest podporządkowany celom komercyjnym” (Remiszewska, 2016, s. 55–56).

- „Główny problem współczesnych idoli to ich butność, przekonanie o własnej wyższości oraz ogromny wpływ społeczny jaki wywierają na swoją publiczność. Co istotne, publiczność ta to raczej osoby młode, których kluczowe życiowe wybory nie zostały podjęte, a idol, będący dla nich namiastką autorytetu staje się wyznacznikiem dobrego życia i osobistego sukcesu. Nie byłoby w tym nic aż tak niepokojącego, gdyby nie fakt, iż idolami współczesnych nastolatków i nastolatek są osoby mające wiele problemów – alkohol, narkotyki, łamanie prawa czy gardzenie ogólnie przyjętymi normami społecznymi” (Piórkowski, 2016, s. 27).
- „Zbyt duży i łatwy wpływ na społeczeństwo może prowadzić i często prowadzi do manipulacji” (Piórkowski, 2016, s. 27).
- „Osobowość idola jest niejako wynikiem zachowań powszechnie przyjętych lub celowo wykreowanych. Badając system wartości takiej osoby, stwierdzamy, że jest to system pozorny, elastyczny, podlegający prawu komercji oraz działający na najpłytszą sferę człowieka – emocje. Wykreowanie idola to działanie marketingowe, mające cel finansowy” (Jaroszyński, 2010a, s. 63).
- „Co więcej, idol jest obiektem pożądania i zdaje sobie z tego sprawę, to szaman, który roztaczając swój urok oczarowuje publiczność” (Piórkowski, 2016, s. 26).

Rozważając znaczenie idola, można więc zapytać kto – komu służy? Na pewno obecność fanów służy idolowi, a czy jego obecność służy fanom? Pierwszeństwo znaczenia należy przypisać kierunkowi, że to obecność fanów służy idolowi. Idol bez fanów nie istnieje, natomiast fan może zmienić sobie idola i nadal będzie zaspokajał własne oczekiwania. Szkoda tylko, że wpływowi idola na fanów towarzyszy

zagrożenie rozwojowe, wynikające z faktu, że idol nie musi być nośnikiem wychowawczo pożądaných wartości.

Czy idol jest tym samym co autorytet?

Przeglądając fora internetowe można zauważyć, że idole nie tyle zastąpili autorytety, ile zostali z nimi utożsamieni. Autorytet przyjmuje postać idola lub uważa się, że „autorytet zdobył popularność idola” (Wasylewicz, 2016, s. 104). Używane nazewnictwo także potwierdza utożsamianie tych zjawisk: idol to inaczej medialny autorytet. Warto rozważyć zasadność takiego zrównywania zjawisk na podstawie następujących kryteriów:

- a) Zakres pojęcia. Autorytet i idol dotyczą osób. Autorytet ma jednak szerszy zakres, bo występuje także jako autorytet państwa, prawa, tradycji, instytucji, słowa czy wartości. Dla zachowania adekwatności porównania, pojęcie autorytetu zostanie ograniczone do osoby.
- b) Znaczenie osoby. Autorytet i idol są osobami znaczącymi. Tyle, że autorytet jest pozytywnym wzorem zarówno na płaszczyźnie obiektywnej (wychowawczej), jak i subiektywnej (podmiotowej). Natomiast idol jest pozytywnym wzorem w odczuciu subiektywnym, natomiast niekoniecznie z wychowawczego punktu widzenia. Autorytet ma znaczenie jako wzór, natomiast idol może być wzorem i antywzorem.
- c) Kryteria uznania. Autorytet i idol cieszą się podziwem, uznaniem i charyzmą. Reprezentują sobą coś, czym zwracają uwagę i zainteresowanie drugiej osoby. Uznanie i szacunek dla autorytetu są wtórne wobec wartości jego sposobu bycia. Autorytet zawsze jest nośnikiem wartości, w tym szczególnie znaczące są wartości moralne, a zwłaszcza prawdziwość słów i czynów autorytetu. Natomiast pojawienie się idola może być nieprzewidywalne i zależne od przypadkowych czynników, np. zajmowanej pozycji czy statusu majątkowego. Autorytet jest wolny od potrzeby uznania, czego nie można przypisać idolowi.

- d) Popularność. Autorytet jest wolny od potrzeby bycia uznanym, chociaż popularność go nie przekreśla. Z całą pewnością nie potrzebuje reklamy. Idol nie istnieje bez popularności, potrzebuje więc reklamy. Można stać się idolem z samego faktu częstego „bycia widocznym”, co w czasach mediów i komunikacji wizerunkiem nie jest trudne. Co więcej, jeśli nie reprezentuje on wartościowego sposobu bycia, to jego popularność jest utrzymywana za pomocą manipulacyjnych zabiegów, ukierunkowanych na wzbudzenie i podtrzymywanie zainteresowania fanów; najlepiej jeśli ma ono postać zdumienia czy zaszokowania. Przestrzenią idola wystarczy, że będzie iluzja, natomiast przestrzenią autorytetu – musi być prawda (por. Nawrocki, *bdw*).
- e) Kryterium motywacji. Idol sam poleca siebie jako wzór do naśladowania, w przeciwieństwie do autorytetu, który wskazuje jedynie możliwe, realne kierunki podążania (por. Piórkowski, 2016).
- f) Charakter więzi. Relację z autorytetem konstituuje więź poznawcza i emocjonalna. Dla relacji z idolem konstytutywna jest więź emocjonalna, nierzadko współwystępująca z bezkrytycznym stosunkiem wobec niego.
- g) Użyteczność. Autorytet i idol mogą mieć użyteczność indywidualną (w wymiarze osoby) i społeczną (w wymiarze grupy). Szukanie odpowiedzi na pytanie „Po co komu?” w przypadku autorytetu wskazuje na jego pozytywne znaczenie, natomiast w przypadku idola uświadamia ewentualne zagrożenia rozwojowe.

Interesujące jest to, czy młodzież dostrzega różnice między autorytetem i idolem. W badaniach empirycznych wykazano, że 66 proc. badanej młodzieży w wieku 12–14 lat dostrzega różnice między tymi dwiema postaciami: „Dla większości z nich autorytet imponuje charakterem lub postępowaniem oraz wywiera znaczący wpływ na społeczeństwo, idola natomiast cenią za talent lub wygląd zewnętrzny. U idola imponuje młodzieży także umiejętność komunikacji z innymi, łatwość kontaktu, «luz i spontan». [...] Aż 34 proc. młodzieży nie dostrzega

różnic pomiędzy autorytetem a idolem bądź nie potrafi ich wskazać” (Wasylewicz, 2016, s. 107).

Na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej Ministerstwa Edukacji i Nauki przypisano autorytetowi następujące cechy: mądrość, rozsądek, sprawiedliwość, dobroć, szacunek, wiedza, inteligencja, dotrzymywanie słowa, zachowanie powierzonych tajemnic, uczciwość. Idola natomiast charakteryzują: przebojowość, sława, ładny wygląd, uzdolnienia, twórczość, kreatywność, pewność siebie, elegancja, indywidualizm (Ministerstwo Edukacji i Nauki, bdw). Wychowanie jest mądrością miłości. Czy w związku z tym cechy idola są wystarczające, by mógł być odpowiedzialny za „młodzieży chowanie”?

Na gruncie wychowania jest zasadnym i koniecznym rozróżnienie fenomenu autorytetu i idola, także w nazewnictwie tych zjawisk. Wobec znaczenia autorytetu w wychowaniu, o idolu można powiedzieć, że jest jedynie „namiastką autorytetu” (Zwoliński, 2012), chociaż bywają określenia bardziej dosadne: „parodia autorytetu” (Nawrocki, bdw, s. 251) czy „karykatura autorytetu” (Nawrocki, bdw, s. 251). W związku z powyższym o autorytecie można rzec, że nie ma wychowania bez autorytetu; natomiast nie można tego powiedzieć o idolu.

Za wręcz obraźliwe można uznać inne utożsamienie – idola z bohaterem: „Kiedyś był bohater, teraz jest idol. Taka skarłała wersja bohatera na nasze czasy” (Nowosielska, 2002). Zwłaszcza, jeśli przywołać bohaterów narodowych.

Fenomen bycia celebrytą

„24 tysiące obserwujących. ciekawe jakby to było stanąć na przeciwko was wszystkich w jednej chwili? pewnie ciekawie. w ten weekend moja twarz pojawiła się w TVN, TVP oraz polsacie. byłam na głównej onetu, newsweeka, wirtualnej polski, plotka i pudelka. zostałam przedstawiona jako dzika szamanka namawiająca do jedzenia magicznych grzybów. moi znajomi pękali ze śmiechu widząc te cuda. ja razem z nimi, ale o tym niebawem nagram film na youtube. powiem jedno; teraz to już oficjalnie jestem sławna. dziękuję wam za wspieranie projektu [...].

wielu z was jest tu od samego początku czyli od stycznia 2016 roku. bez was to wszystko by się nie wydarzyło. cieszę się, że razem stwarzamy te cuda. i nie przestaniemy. choćbym zamieniła się w wiedźmę z muchomorem na głowie. PS. dopiero się rozkręcam” (Goczał, 2022).

Na oddział intensywnej terapii Centralnego Szpitala Klinicznego w Łodzi trafiło troje młodych ludzi zatrutych muchomorami po celowym ich zjedzeniu: „Pomimo ostrzeżeń lekarzy trwa śmiertelnie groźna moda na jedzenie trujących grzybów” (Rogowska, 2022).

Jedna z celebrytek (jej nazwa medialna ani adres internetowy nie zostają podane, by nie przyczynić się do jej rozgłosu) podała do publicznej wiadomości, że rozpoczęła nową przygodę w swoim życiu, związaną ze zbieraniem, suszeniem i... jedzeniem muchomorów. Lekarze wezwali do wyciągnięcia konsekwencji wobec niej i innych celebrytów promujących spożywanie trującego grzyba. Celebrytka zapewniła, że radziła się prawników i wie, że żaden z etapów „muchomorowania” nie jest nielegalny. Niebezpieczna moda opanowała Internet, przybyło pacjentów z zatruciem w szpitalach, a celebrytka zdaje się cieszyć krytyką, która spadła na nią ze strony lekarzy i mediów. Stwierdziła, że dzięki kontrowersji, którą wzbudziła swoimi wypowiedziami o muchomorach, zyskała na popularności. Mimo ostróg toksykologów i informacji o młodych ludziach, którzy trafiają do szpitala, nie zamierza zmienić treści, które przekazuje w social mediach. Jej wypowiedź została zacytowana we wstępie do omawianego zagadnienia. Jakie są wartości autorki wypowiedzi? Nie trzeba się domyślać, bo podane jest wprost: najważniejsze jest bycie sławnym! Cytując jej wypowiedź, zachowano oryginalną pisownię, która niech posłuży jako wskaźnik charakterystyki rozwojowej dorosłej przecież (ale czy dojrzałej?) osoby. Celebrytka prowadzi też wydawnictwo, a na jej stronie można kupić m.in. jej książkę, w której opisuje swoją „wizję życia, boga, narkotyków czy seksu”. Bez odpowiedzi pozostaje pytanie o to czy naprawdę zjada promowane muchomor. U celebryty sława jest ważniejsza od prawdy.

Kim jest celebryta?

Amerykański historyk Daniel Boorstin lapidarnie i trafnie wyjaśnił, że celebryta „to osoba, która jest znana z tego, że jest (dobrze) znana” (Boorstin, 1964, za: Godzic, 2007, s. 44). Istotę charakteryzowanego fenomenu wyrażają także słowa: „Wszyscy ich znają, lecz nie wiedzą dlaczego” oraz zwięzły opis: „Kolorowi jak pawie, są podziwiani i często opiniotwórczy. Kiedy jednak składają swoje rozreklamowane ogony, nie mają najmniejszych szans na bycie autorytetem dla kogośkolwiek. Są jak fajerwerki. Zachwycają, po czym szybko gasną i znikają” (Zawadka, 2021). Tacy barwni, a tak niewiele wartościowego można o nich powiedzieć: ich nazwisko jest często warte więcej niż zasługi (por. Trzęsicki, 2013).

Celebryci bywają nazywani „produktem” wytworzonym przez szczególny rodzaj przemysłu, będący symptomem niebezpiecznej zmiany kulturowej: „Powstaje kultura, która daje przywileje temu, co chwilowe, wizualne i sensoryjne w opozycji do tego, co trwałe, napisane i racjonalne” (Godzic, 2007, s. 48). Jako przyczyny zmiany wskazywane są: zacieranie granic między sferą publiczną i prywatną, nadmierna demokratyzacja, upadek zorganizowanych form religii i utowarowienie codziennego życia (Godzic, 2007). Celebryci produkowani są w zależności od potrzeb. Przynosząc wysokie dochody, stają się maszyną finansową: „Ale w odróżnieniu od innych gałęzi produkcji, które mogą i powinny przynosić dochody, jak na przykład przemysł czy rolnictwo, celebryci nie mogą na ogół funkcjonować poza systemem mediów” (Malinowski, 2013, s. 234). Bycie celebrytą ma ściśle medialny charakter. Za pośrednictwem mediów celebryci są obecni w codzienności fanów, towarzyszą im w różnych działaniach, wkraczają w prywatną przestrzeń domową i... wzajemnie. Celebryta jednak nie zna fanów i nie musi interesować się nimi dla zrealizowania własnych potrzeb; wystarczy, że fani są. Natomiast fan doświadcza bliskości i swojskości z celebrytą poprzez codzienne, medialne spotkania. Dominuje relacja jednostronna.

Celebrytą może zostać każdy, chociaż trzeba mieć nadzieję, że nie każdy pragnie nim zostać. Nie ma wymagań poznawczych ani

moralnych. Chodzi o to, „aby trafić na dobrą półkę, odpowiednio, rzeszy «modnych stylistów», «obiecujących gwiazd», «lubianych prezydentek» albo «interesujących twarzy». W umyśle celebryty zaczyna się obracać z coraz większą szybkością następujący schemat: fotografują, to znaczy, że jestem fajny [fajna!], muszę więc robić wszystko, by być fotografowanym, czyli coraz fajniejszym. Żeby być fajniejszym, muszę zwracać na siebie uwagę, wybijać się z tłumu. Jako że o kwalifikacje umysłowe nikt tu nie pyta, muszę pracować głębia, zachowaniem, ciuchem, stylem lub skandalem. Wypowiedzi? A i owszem. Ale krótkie. Krótkie i prowokujące. Nie można zdradzać słabości. Trzeba być agresywnym i wyrazistym. Nic pośrodku. Wizerunek? Też wyrazisty. Przede wszystkim trzeba być ładnym i pewnym siebie. Bez tego nie ma się szans. Reszta to popularność, a ta jest kluczem do kasy” (Malinowski, 2013, s. 229). Jeśli pojawiają się wśród celebrytów zdolni dziennikarze, moralizujący publicyści czy ciekawi pisarze, to i tak zostają „wrzuceni do jednego worka” z pozostałymi. A wśród pozostałych jest np. „Kim Kardashian, która zdobyła rozpoznawalność po tym, gdy do sieci trafiło jej domowe porno. Cała kariera celebrytki zbudowana jest zresztą na afiszowaniu się ciałem, publicznym opowiadaniu o seksie, sprzedawaniu intymności. Jej 18-letnia przyrodnia siostra Kylie Jenner, którą na Instagramie śledzi ponad 45 mln osób, (Kim Kardashian – prawie 55 mln), zaczęła dorównywać Kim popularnością, gdy zmieniła się nie do poznania: powiększyła usta, postawiła na ostry makijaż i wyzywające ciuchy. O tym, jak współczesna młodzież potrafi bezmyślnie naśladować celebrytów wykreowanych przez media, świadczy tzw. Kylie Jenner Challenge, które polega na zasysaniu szklanek, co ma spowodować powiększenie ust” (Natorski, 2016). Profesja nie ma znaczenia: „Gra jest jedna i jedne jej reguły” (Chrabota, 2013, s. 229). Warto podpowiedzieć zdolnym osobom, które mają coś wartościowego do przekazania, że nie trzeba dołączać do grona celebrytów, aby przekazać mądrość. Celebrytyzm tchnie próżnością, dlatego osoby, która ma coś wartościowego do przekazania, nie wypada włączać do grona celebrytów. Z tej perspektywy ocena fenomenu zjawiska staje się jednoznacznie negatywna dla teorii i praktyki wychowania. Wzmacnia ją poniższa charakterystyka empiryczna zjawiska celebrytyzmu.

Bycie celebrytą może mieć zasięg lokalny i globalny. Najbardziej lubiani są ci, którzy specjalizują się w aferach i wręcz uwielbiają skandale (Malinowski, 2013). W literaturze mowa jest o występowaniu zjawiska „kultu celebrytów”. Zdefiniowano je jako wzmożony podziw dla sławnej osoby, który przejawia się nadmiernym zainteresowaniem życiem celebryty (McCutcheon, Lange i Houran, 2002). Wyróżniono trzy, coraz bardziej skrajne, postawy i zachowania związane z kultem celebrytów (McCutcheon, Zsila i Demetrovics, 2021): 1) postawy łagodne – o niskim poziomie kultu; 2) postawy intensywne – odzwierciedlające kompulsywne uczucia wobec celebryty; 3) postawy patologiczne – wyrażające ekstremalny kult. W większości badań postawa druga i trzecia związane były z problematycznym zachowaniem (McCutcheon i in., 2021). Dla przykładu kult celebrytów związany jest z nadmiernym korzystaniem z Internetu i pragnieniem sławy (Zsila, Mccutcheon i Demetrovics, 2018), kompulsywnym kupowaniem (Reeves, Baker i Truluck, 2012) czy też uzależnieniem od hazardu (Lian i in., 2019). Niezwykle interesująca jest charakterystyka empiryczna zjawiska w związku ze zdolnościami poznawczymi fanów. Stwierdzono bezpośredni związek między kultem celebrytów a gorszymi wynikami poznawczymi badanych fanów, którego nie można wyjaśnić zmiennymi demograficznymi, bogactwem materialnym ani poczuciem własnej wartości. Na podstawie otrzymanych wyników zasugerowano, że głębsze zaangażowanie w kult może być bezpośrednio związane z gorszym wykonywaniem zadań wymagających uwagi i skupienia. Fakt ten wytłumaczono wysiłkiem poznawczym włożonym w utrzymanie zaangażowania i jednostronnej więzi emocjonalnej z podziwianym celebrytą. Proces ten może stanowić wyzwanie dla zdolności poznawczych fanów i ograniczać ich umiejętności skupienia uwagi oraz wysiłek włożony w inne czynności niezwiązane z podziwianym celebrytą (McCutcheon i in., 2021).

Po co komu celebryta?

Dla sporej grupy użytkowników social media celebryci są osobami w najwyższym stopniu godnymi uwagi: „Wzbudzają zainteresowanie swoją receptą na życie, wiedzą co mówić, gdzie bywać, co nosić” (Guzek, 2012, s. 118–119). Z rozumienia fenomenu zjawiska, przytoczonych faktów empirycznych oraz poniższych wypowiedzi wynika jednak, że jest to zjawisko zagrażające rozwojowi obu stron relacji:

- „Wydaje się, że refleksja nad losem celebrytów tworzy ciekawe studium socjologiczne i psychologiczne. Na ogół celebryta z różnych powodów przeżywa przysłowiowe katusze. Bo celebrytizm wciąga, pochłania osobę, w pewnym sensie ją ubezwłasnowolnia. Wielu badaczy porównuje to do uzależnienia. Bez płaskich korzyści płynących z «bycia znanym» późniejsze życie staje się bardzo trudne – to coś porównywalnego do odebrania narkomanowi dostępu do środków odurzających. By przetrwać, musi być on wtedy poddany terapii. Dla celebryty typowy w polskiej rzeczywistości głód, utrzymywania się na widoku publicznym czy po prostu regularnego występowania w telewizji, bywa tak silny, że jeżeli brakuje środków jego zaspokojenia, celebryta za wszelką cenę szuka innego miejsca prezentacji bądź okazji do pojawienia się na ekranie. Jest wtedy gotów dopasować swoje chorobliwe objawy do nowych okoliczności i dosłownie zrobić wszystko, ztracając przy tym swoją osobowość. Poddaje się wszystkiemu, czego od niego wymagają wydawcy, producenci i zwykli odbiorcy – «my» z drugiej strony telewizora. Bardzo często celebryci «na odwyku», którymi nikt się dłużej nie interesuje, popadają w alkoholizm i inne uzależnienia” (Malinowski, 2013, s. 233–234).
- „Media wobec celebrytów są bezwzględne, próbują na swój sposób ich «zawłaszczyć», wystawiają ich na publiczny widok, chcą z nich wycisnąć jak najwięcej, zwłaszcza z ich życia prywatnego. Skoro po drugiej stronie ekranu staje się to najważniejsze, media szukają okazji do tego, aby jak

najbardziej uderzyć i zaszokować. Celebryci pozbawiani są własnej prywatności, niekoniecznie za ich wiedzą i zgodą. Wcale nie tak rzadko celebryta tego chce i ochoczo podaje się tego rodzaju praktykom. Nierzadko stanowi to przysłowiowy gwóźdź programu, ale obnażanie się z prywatności samo w sobie staje się nad wyraz modne w naszych czasach” (Malinowski, 2013, s. 231).

- „Rozbudzanie i zaspokajanie egoizmu człowieka wydaje się być celem przemysłu medialnego. To rozbudzanie polega na tworzeniu potrzeb i dóbr materialnych, dzięki którym możesz poczuć się lepszy od innych. Szczególnie odnosi się to do dzieci i młodzieży” (Jaroszyński, 2010a, s. 64).
- „Fenomenu celebrytów nie można nie zauważać i lekceważyć, bo wiele mówi o nas samych: o naszych pragnieniach, wartościach, a nawet marzeniach” (Mołęda-Zdziech, 2013, s. 41).
- „Bywa, że zainteresowanie ze strony fanów na punkcie słynnej osoby jest jednak zbyt duże, wręcz obsesyjne. Mówi się wówczas o celebriofilii” (Titova, 2020). Zaburzenie to należy leczyć.
- „Nie tylko w Polsce, wszakże na całym świecie, celebryckie balony unoszą się nad ludzkimi głowami, a sami celebryci często gubią się emocjonalnie, etycznie. Ale wciąż wydaje się im, że rządzą świat od nowa. Czasami przynosi to żałosny efekt, w szczególności w pomieszaniu z określonymi ideologiami. „Osoby dotknięte zarazą celebrycką zostały w dużym stopniu zniewolone, a celebryci niepodzielnie zapanowali nad ich sferą wyobraźni. Celebryci stają się zazwyczaj ludźmi zamożnymi. Bycie celebrytą łączy się z dużą «kasą» (zwrot nagminnie używany przez samych celebrytów)” (Malinowski, 2013, s. 239).
- Celebryci: 1) Doskonale aktywizują sprzedaż – ubierają się, przemieszczają, jedzą, piją i bywają, a to oznacza, że swoją osobą reklamują konkretne marki; 2) Służą jako bodziec pobudzający konsumpcję mediów; 3) Są doskonałym katalizatorem ludzkich emocji, frustracji, kompleksów – zamiast

skupiać się na problemach osobistych, fani celebrytów mogą zapoznać się trudnościami gwiazd; 4) Są swego rodzaju społeczną rozrywką (Mazurek-Lipka, 2013).

- „W prasie europejskiej pojawiają się wzmianki o tym, że wkrótce w «kulturze celebrytów» może dojść do całkowitych absurdów. To znaczy: celebrytami mogą stać się kryminaliści, mordercy i różnego rodzaju najgorsi zbrodniecy. U nas w Polsce też może to mieć miejsce, przedsmaki tego zdarzają się i jakby się nasilają. [...] Matka podejrzewana o zamordowanie swojej córki Madzi, mieszkająca dotychczas w Sosnowcu, to w pewnym ograniczonym sensie ładna i fajna dziewczyna. Gdy wie, że będzie publicznie obserwowana, zmienia fryzurę. Katarzyna W. umie zrobić dobrą minę, ma zawsze piękny makijaż. O jej kolorze włosów pisze się często w kolorowej prasie kobiecej. Jeżeli dodamy do tego okoliczność, że jakiś czas temu ukazała się książka o tej dzieciobójczyni, możemy skonstatować, że jeżeli nie dostanie wysokiego wyroku i wyjdzie na wolność, to niewątpliwie stanie się celebrytką” (Malinowski, 2013, s. 238). W literaturze funkcjonuje określenie „patocelbryta”, czyli celebryta, którego wizerunek publiczny i działalność wykazują cechy patologii społecznej, wulgarności, obsceniczności.
- Celebryci nawet z dyscypliny sportowej potrafią zrobić show dla sławy i wielkiej „kasy”. MMA (*Mixed Martial Arts*) to mieszane sztuki walki – specyficzna dyscyplina sportowa, bo na ringu walczą zawodnicy reprezentujący różne sztuki i sporty. Celebryci ustanowili gale Fame MMA, która nie jest typową galą MMA. Celebryci nie reprezentują przecież żadnego sportu ani sztuki walki, chodzi wyłącznie o wielkie show. Np. patocelbryta Ł.W. zwany „Kamerzystą” wziął udział w gali Prime MMA3, w czasie której zamknięty był w budce telefonicznej wraz z innym celebrytą K.L.: „«Kamerzysta» W. zasympał rywala gradem łokci w kręgosłup. K.L. po takich seriach kulil się w kącie budki telefonicznej” (Kaczmarek, 2022). Najtańsze bilety na Prime Show MMA 3 można było nabyć

za 200 zł. Cena wejściówek na trybuny wynosiła 200–300 zł, z kolei koszt oglądania gali z poziomu płyty wynosił 300–1000 zł. (Kocerba, 2022). „Kamerzysta” zdobył rozgłos, gdy „do jednego ze swoich filmów wykorzystał niepełnosprawnego 20-latkę, który wykonuje poniżające czynności: skacze z balkonu do kontenera na śmieci, wchodzi do wody w bieliźnie, smaruje się błotem, rozbija na głowie cegłówki” (Parkitny, 2021). Był też skazany za pobicie 66-letniego mężczyzny, który sprzeciwił się filmowaniu m.in. ekspedientek, które również nie wyrażały na to zgody (Kaczmarek, 2022).

- „W opinii innych celebryci zasługują na pogardę jako inicjatorzy mody na łamanie tradycyjnych wartości, zasad kultury osobistej i utartych norm społecznych. Dla tej części społeczeństwa przyczyniają się też do rozrostu zjawiska «deficytu sensu» czyli braku życiowej mądrości i wiedzy, któremu towarzyszy zalew mało istotnych informacji” (Guzek, 2012, s. 119).
- „Celebrytizm rządzi się twardymi kategoriami rynku – skupienia uwagi i sprzedaży produktu. Kiedy zatem zestawiamy zjawisko z podstawowymi pytaniami o dobro i moralną powinność, okazuje się, że pojęcie powinności przestaje odgrywać znaczącą rolę. Następuje wymiana cnoty na wadę oraz kategorii wspólnych na indywidualne. W celebrytizmie oraz w medialnej moralności jest zatem pewna indywidualistyczna antywartość. Intymność zostaje zastąpiona tym, co publiczne. Pokora ustępuje miejsca pysze, a kompetencja odchodzi w niebyt na rzecz ignorancji” (Guzek, 2012, s. 127).

Sytuacja celebrytów może wzbudzać postawy skrajnie różne, począwszy od podziwu, przez zazdrość, wręcz do nienawiści. Stosunek odbiorców, nawet zdecydowanie negatywny, nie umniejsza sławy celebryty; wręcz przeciwnie – każda silna emocjonalnie reakcja (bez względu na jej znak) działa na korzyść celebryty: wzrost jego popularności i „kasy”. Skłania go więc do wzmożonego działania.

Ze względu na konsekwencje indywidualne i społeczne, celebrytizm w literaturze przedmiotu jest kwalifikowany jako choroba

cywilizacyjna CMS (ang. *celebrity morbid symptoms*) (Malinowski, 2013). Warto zauważyć, że jeśli „plaga celebrytów spada na nas, to ponieważ na nasze własne życzenie” (Mołęda-Zdziech, 2013, s. 41).

Czy celebryta jest tym samym co autorytet lub idol?

Charakterystyka porównawcza celebrytyzmu z wcześniej przedstawionymi fenomenami bycia jest następująca:

- a) Zakres pojęcia. Określenie celebryty odnoszone jest wyłącznie do osoby.
- b) Znaczenie osoby. Celebryta może być postrzegany jako wzór w odczuciu subiektywnym danej osoby. Nie należy rozpatrywać go jako wzoru na płaszczyźnie obiektywnej (wychowawczej).
- c) Kryteria uznania. Celebryta jest przedmiotem powszechnego zainteresowania. Uwagę i zainteresowanie zwraca swoją powierzchownością. Najważniejszą wartością jest bycie sławnym. Nie mają znaczenia wartości moralne, a zwłaszcza prawdziwość słów i czynów. Choć można w tym względzie wskazać pewien paradoks: „Tradycyjnie rozumiane autorytety głoszą to, czym żyją. Słowa wypływają z ich postawy, i jednocześnie są przez nią uwierzytelniane. Na pozór celebryci postępują podobnie. Coraz większa liczba nowych gwiazd żyje bowiem rzeczywiście tak, jak mówi: szybko, intensywnie, bezrefleksyjnie. Różnica polega jednak w jakości i moralnej wartości takiego życia. O ile autorytety odwołują się do głębi bytu, o tyle też celebryci kierują się w swoich przekonaniach trudną do zebrania w całość grupą zachowań dowolnych, tzw. zachowań permissywnych” (Guzek, 2012, s. 126). Potrzeba uznania jest immanentną częścią fenomenu celebrytyzmu.
- d) Popularność. Celebryta nie istnieje bez popularności, dlatego jego bycie jest nierozzerwalnie związane ze światem medialnym i reklamą. Co więcej, bycie celebryty może

być „sztucznie” wykreowane przez media dla wzbudzenia określonych potrzeb konsumpcyjnych u odbiorców. Nie ma znaczenia rodzaj zachowań, na podstawie których celebryta zdobywa popularność. Mogą być one patologiczne, a nawet w konsekwencji przynoszące jawną szkodę innym osobom. Ważne, żeby zwrócić na siebie uwagę. Prawda nie jest obowiązkowa, wręcz może przeszkadzać we wzbudzeniu i utrzymaniu sławy.

- e) Kryterium motywacji. Celebryta promuje samego siebie. Rzadko wypowiada się na trudne, ważne tematy: lepiej jest pozostać neutralnym, żeby nie ograniczać swojej popularności. Motywacja działania wynika z celów egoistycznych i egocentrycznych. Promowana jest powierzchowność.
- f) Charakter więzi. Celebryta funkcjonuje poza horyzontem mądrościowym. Niezbędna jest do tego więź emocjonalna, a przez to nieracjonalna. Celebryta nie istnieje bez fanów, ale nie koncentruje się na relacji z nimi (np. nie zakłada fanclubów). Koncentruje się na sobie.
- g) Użyteczność. Szukanie odpowiedzi na pytanie „Po co komu?” w przypadku zjawiska celebrytizmu wskazuje na jego negatywne znaczenie indywidualne i społeczne oraz zagrożenia rozwojowe, dotyczące zarówno celebryty, jak i jego naśladowców.

Z porównania fenomenu autorytetu, idola i celebryty wynika, że to celebryta, znany z tego, że jest znany, ma najbardziej niekorzystną charakterystykę z wychowawczego punktu widzenia. Jest to w totalnej opozycji do autorytetu, o którym napisano, że nie ma bez niego wychowania. Idol jest usytuowany na tym kontinuum „pomiędzy”. Co ważne, idol może stać się autorytetem, ale „niezbędna jest zmiana postawy własnej oraz swojego audytorium. Eksidol nie może być butny, a jego odbiorcy nie mogą go czcić jak bóstwo, a widzieć w nim raczej przewodnika niż bezpośredni i bezwzględny wzór do naśladowania” (Piórkowski, 2016, s. 27). To długa droga do przebycia, ale możliwa, ponieważ idol ma jakieś osiągnięcia. Nie da się tego powiedzieć o celebrycie, który ma tylko swoją popularność. Granica między idolem

i celebrytą może być krucha: dana osoba „może być dla jednej grupy celebrytą, dla innej idolem godnym ubóstwienia i na odwrót” (Piórkowski, 2016, s. 28). O ile celebryta jest gwiazdą, o tyle o idolu mówi się, że jest „więcej niż gwiazdą, to obiekt kultu” (Piórkowski, 2016, s. 26). Warto więc zaproponować jednoznaczne kryterium rozróżnienia fenomenu bycia autorytetem, idolem i celebrytą. Kryterium to stanowią wartości, których nośnikiem jest każda z wymienionych osób. Z wartości wynika sposób bycia, intencje działania i funkcje społeczne autorytetu, idola i celebryty. Autorytet jest charyzmatycznym przywódcą, idol – modelem, a celebryta – gwiazdą. W relacji wobec nich wykazywany jest różny dystans: wobec autorytetu – szacunek i pokora; wobec idola – chęć jak najbliższego bycia, a wobec celebryty – spoufalenie.

Wychowanie jest spotkaniem osób, w którym najwyższą wartością i największym dobrem jest optymalny rozwój wychowanka. Postawa nieprzekroczonego indywidualizmu, która charakteryzuje celebrytę i może charakteryzować idola, jest niewłaściwa dla wychowawcy. Co więcej, wychowanie odbywa się w horyzoncie prawdy, dobra i piękna – ma wymiar moralny. Jest to przestrzeń konstytuująca bycie autorytetem, trudniej jest dostępna idolowi, a zupełnie obca celebrycie.

Zakończenie

Odpowiadając na pytanie zawarte w tytule, należy zdecydowanie stwierdzić, że autorytet ma jedno imię. Treść fenomenu bycia autorytetem, czyli istota autorytetu, wyznaczają zakres zjawiska. Tym samym, można ocenić czy dane zjawisko jest autorytetem, czy też podszywa się pod niego, mając niektóre cechy podobne. O ile bycie idolem jest formą oddalania się od istoty autorytetu, o tyle celebrytizm jest zaprzeczeniem istoty autorytetu. Dla nazwania zjawisk, które pretendują do miana bycia czymś, czym w rzeczywistości nie są, używa się formuły *pseudo*; w tym przypadku jest to autorytet bądź pseudoautorytet. Rozróżnienie tych pojęć jest niezmiernie ważne dla teorii i praktyki wychowania i samowychowania, w których nie wolno kreować pozorności,

powierzchnowości ani fasadowości. Pseudoautorytety w żadnej mierze nie służą wspomaganie rozwoju osób, a jedynie przyczyniają się do degradacji ich osobowości (por. de Tchorzewski, 2016).

Świat zadziwia nienormalnościami. Można – wręcz należałoby – napisać o nich odrębną monografię. Skąd się to bierze? Przyczyną jest „pogubienie się” człowieka w wymiarze moralnym: zatracą on umiejętność rozróżniania dobra od zła, prawdy od fałszu, piękna od brzydoty. Z wychowawczego punktu widzenia warto podkreślić, że potencjalności w zakresie takiego rozróżniania nikt nie jest w stanie odebrać człowiekowi. Jest więc nadzieja-szansa na „odbudowę” świata przez przywrócenie, kształtowanie i wzmacnianie moralnego kręgosłupa człowieka. Jest to ważne i potrzebne wobec każdej grupy wiekowej, ale szczególnie w wieku dziecięcym i młodzieńczym, bo w wychowaniu łatwiej jest „budować od podstaw” niż wygaszać i korygować to, co złe lub niewłaściwe. Zarówno budowanie dobra, jak i unicestwienie zła poprzez wychowanie odbywa się w miłości. Kształtowanie moralnego kręgosłupa młodego człowieka jest więc zadaniem dla mądrych dorosłych, zwłaszcza profesjonalnych wychowawców, bo wychowanie to mądrość miłości.

Literatura

- Bruhlmeier, A. (1994). *Edukacja humanistyczna*. Przeł. I. Pańczakiewicz. Kraków: „Impuls”.
- Dudzikowa, M. (2007). Uczyć się od idola? O istotnym źródle wiedzy potocznej uczniów. W: M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie: Pojęcia-procesy-konteksty* (t. 2, s. 217–276). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Goczał, B. (2022). *Influencerki promują trujące grzyby w sieci. „Dopiero się rozkręcam!”* Pobrano z <https://www.wirtualnemedial.pl/arttykul/influencerki-promocja-trujace-grzyby-w-internecie-jakie-gatunki>.
- Godzic, W. (2007). *Znani z tego, że są znani: celebryci w kulturze tabloidów*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Guzek, D. (2012). Celebryci i ich medialna moralność. *Studia Sociala Cracoviensia*, 4/2(7), 117–127.

- Izdebska, H. (1990). Strach nie buduje autorytetu. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 3, 34–38.
- Jakubowski, J. (2015). *Idol-wizerunek polityczny w czasach popkultury*. Pobrano z https://www.researchgate.net/publication/275644387_Idol_-_wizerunek_polityczny_w_czasach_popkultury.
- Jaroszyński, J. (2010a). Autorytety w świecie stereotypów – krytyczna ocena medialnego obrazu osobowości. *Kultura, Media, Teologia*, 3, 59–69.
- Jaroszyński, J. (2010b). *Edukacja medialna w kontekście roli autorytetów moralnych w życiu społecznym: studium teologiczno-pastoralne*. Warszawa: Polskie Stowarzyszenie Pastoralistów i Duszpasterzy im. Jana Pawła II.
- Jazukiewicz, I. (1999). *Autorytet nauczyciela*. Kraków: „Impuls”.
- Jazukiewicz, I. (2006). Autorytet nauczyciela akademickiego. W: K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej* (s. 359–370). Szczecin: Oficyna In Plus.
- Jazukiewicz, I. (2009). Mistrz jako pielgrzym nadziei. *Roczniki Pedagogiczne*, 37(1), 39–50.
- Kaczmarek, M. (2022). *Kamerzysta z wyrokiem. Szczeciński patoinfluencer skazany za pobicie starszego mężczyzny*. Pobrano z https://wszczecinie.pl/aktualnosci,kamerzysta_z_wyrokiem_szczecinski_patoinfluencer_skazany_za_pobicie_starszego_mezczyzny,id-42536.html.
- Kata, J. (2021). Rola autorytetu w kształtowaniu jakości życia młodego człowieka. W: A. Chrapusta, I. Skoczeń i S. Wronka (red.), *Pomiędzy szacunkiem a odpowiedzialnością. Rola autorytetu w rozwoju osobowym człowieka* (s. 207–217). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II.
- Kocerba, K. (2022). *Prime Show MMA 3. Karta walk. Jaka cena PPV? Jak i gdzie kupić dostęp?* Pobrano z <https://sport.interia.pl/mma/news-prime-show-mma-3-karta-walk-jaka-cena-ppv-jak-i-gdzie-kupic-nId,6309471>.
- Kozdęba, A. (2013). *Do kogo równasz, czyli 3 powody, dla których warto mieć idoli*. Pobrano z <https://jamowie.to/warto-miec-idoli/>.
- Kumaniecki, K. (1982). *Słownik łacińsko-polski*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Lian, B., Aruguete, M.S., Huynh, H., McCutcheon, L.E., i Murtagh, M.P. (2019). Is gambling addiction related to celebrity addiction?

- SIS Journal of Projective Psychology and Mental Health*, 26(2), 87–96.
- Łobocki, M. (2002). *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków: „Impuls”.
- Malinowski, L. (2013). Kim są celebryci? Perypetie z definicją. W: W. Pessel i S. Zagórski (red.), *Plaga celebrytów* (s. 225–239). Łomża: Oficyna Wydawnicza „Stopka”.
- Marcińczyk, B. (1991). *Autorytet osobowy: geneza i funkcje regulacyjne*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Mazurek-Lipka, O. (2013). Sukces typu instant – tożsamość celebryty i celebulantki. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 2(4), 165–184.
- Mazurkiewicz, G. (2015). Przywództwo edukacyjne. Zmiana paradygmatu. W: tegoż (red.), *Przywództwo edukacyjne. Zaproszenie do dialogu* (s. 9–36). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- McCutcheon L.E., Lange, R., i Houran, J. (2002). Conceptualization and measurement of celebrity worship. *British Journal of Psychology*, 93, 67–87.
- McCutcheon, L.E., Zsila, Á., i Demetrovics, Z. (2021). Celebrity worship and cognitive skills revisited: applying Cattell's two-factor theory of intelligence in a cross-sectional study. *BMC Psychology*, 9, 174.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki. (bdw). *Idealy a autorytety*. Pobrano z <https://zpe.gov.pl/a/idealy-a-autorytety/D7gWcIsdE>.
- Molęda-Zdziech, M. (2013). Wybierajmy gwiazdy. W obronie celebrytów. W: W. Pessel i S. Zagórski (red.), *Plaga celebrytów* (s. 29–41). Łomża: Oficyna Wydawnicza „Stopka”.
- Natorski, R. (2016). *Rozgniewane, pobudzone, samotne. Co się dzieje ze współczesnymi nastolatkami?* Pobrano z <https://kobieta.wp.pl/rozgniewane-pobudzone-samotne-co-sie-dzieje-ze-wspolczesnymi-nastolatkami-5982323131740801a>.
- Nawrocki, M. (bdw). *Autorytet – wartość – człowieczeństwo*. Pobrano 24 stycznia 2023 z http://edunet.tarnow.pl/res/edunet_portal/patron/_autorytet_warto_cz_owieczne_stwo_m_nawrocki.pdf.
- Nowosielska, P. (2002). *Idol zabiega o fana*. Pobrano z <https://www.tygodnikprzeglad.pl/idol-zabiega-o-fana/>.
- Okoń, W. (1992). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Olubiński, A. (2012). Rola autorytetu w procesie edukacji – zamiast wprowadzenia. W: A. Olubiński (red.), *Autorytet czy potrzebny*

- w procesie edukacji? (s. 7–20). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapiit”.
- Parkitny, M. (2021). „Kamerzysta”, youtuber ze Szczecina z kolejnym zarzutem. Tym razem sprawa dotyczy pobicia starszego mężczyzny. Pobrano z <https://szczecin.naszemiasto.pl/kamerzysta-youtuber-ze-szczecina-z-kolejnym-zarzutem-tym/ar/c1-8480081>.
- Piórkowski, P. (2016). *Autorytety, idole, pozory, eksperci i celebryci*. Stare Miasto: Wydawnictwo Witanet.
- Reeves, R.A., Baker, G.A., i Truluck, C.S. (2012). Celebrity worship, materialism, compulsive buying, and the empty self. *Psychology Marketing*, 29(9), 674–679.
- Remiszewska, Z. (2016). Refleksje o poszukiwaniu autorytetu w wychowaniu. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 12, 53–64.
- Rogowska, B. (2022). *Moda na jedzenie muchomorów. Młodzi ludzie wylądowali na intensywnej terapii*. Pobrano z <https://vibez.pl/wydarzenia/moda-na-jedzenie-muchomorow-mlodzi-ludzie-wyladowali-na-intensywnej-terapii-6823947793836864a>.
- Solecki, R., i Mróz, A. (2022). Autorytet globalnego nastolatka. Analiza wyników ogólnopolskich badań. *Studia z Teorii Wychowania*, 3(40), 387–398.
- Stróżewski, W. (1997). Mała fenomenologia autorytetu. *Ethos*, 37(1), 32–35.
- Szkudlarek, T. (1991). Rytuał a rozumienie, przyczynek do badań nad oporem w szkole. W: H. Kwiatkowska (red.), *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- Tarasiewicz, P. (2011/2012). Pseudoautorytet zdemaskowany. *Człowiek w Kulturze*, 22, 101–114.
- Tchorzewski, A.M. de. (2016). *Wstęp do teorii wychowania*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Titova, J. (2020). *Co to jest celebrolia? Objawy, przyczyny i sposoby leczenia*. Pobrano z <https://medovita.pl/co-to-jest-celebrolia-objawy-przyczyny-i-sposoby-leczenia/>.
- Trzęsicki, K. (2013). Celebryci i święci. W: W. Pessel i S. Zagórski (red.), *Plaga celebrytów* (s. 42–49). Łomża: Oficyna Wydawnicza „Stopka”.
- Wakulska, D. (2014). Autorytet a wychowanie – czy możliwe jest wychowanie bez autorytetu? *Kwartalnik Naukowy*, 3(19), 23–28.

- Wasylewicz, M. (2016). Autorytety medialne – starcie czy wsparcie (?) autorytetów realnych współczesnej młodzieży. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 35(1), 99–109.
- Zawadka, M. (2021). *Współczesny autorytet – rodzic, nauczyciel, idol a może celebryta?* Pobrano z <https://michalzawadka.pl/wspolczesny-autorytet-rodzic-nauczyciel-idol-a-moze-celebryta-kilka-slow-o-tym-jak-rozpoznać-prawdziwy-wzorzec-w-swiecie-pseudo-autorytetow/>.
- Zsila, A., Mccutcheon, L.E., i Demetrovics, Z. (2018). The association of celebrity worship with problematic Internet use, maladaptive daydreaming, and desire for fame. *Journal of Behavioral Addictions*, 7(3), 654–664.
- Zwoliński, A. (2012). *Idol – fałszywy autorytet*. Pobrano z <http://www.pedkat.pl/index.php/241-ks-zwolinski-andrzej-idol-falszywy-autorytet>.

O AUTORCE:

dr hab. Iwona Jazukiewicz, prod. US – pedagog, Uniwersytet
Szczeciński, ORCID 0000-0002-1562-6845,
KONTAKT: iwona.jazukiewicz@usz.edu.pl

Kryzys autorytetu czy zmiana?

ABSTRAKT

- Przemianę autorytetów można rozpatrywać w dwojaki sposób – albo w kategoriach ich kryzysu, albo transformacji klasycznych form autorytetu w inne
- Miejsce tradycyjnych autorytetów zastępują dziś nowe, które przejmują funkcje tych pierwszych, a środki masowego przekazu ogrywiają pierwszoplanową rolę w upowszechnianiu wzorców stworzonych na własną modłę
- Przemiany w tkance aksjologicznej współczesnych społeczeństw zmieniają obraz autorytetów, ale ich nie degradują.

SŁOWA KLUCZOWE: kryzys autorytetów, przemiana autorytetów, kultura, wychowanie, społeczeństwo, mass media.

Wprowadzenie

Kryzys autorytetu jest pojęciem dość silnie obecnym w dzisiejszym dyskursie publicznym i naukowym. Z perspektywy socjologicznej uzasadnione wydaje się operowanie pojęciem przemiany autorytetu. Socjologia jako nauka opisuje i interpretuje fakty społeczne, co nie znaczy, że socjologzy wyłączeni są z oceny zjawisk społecznych. Generalnie, przemianę autorytetu można rozpatrywać w dwojaki sposób: opisując ją w kategoriach kryzysu (upadku tradycyjnych wzorców i hierarchii

wartości), ale również jako transformację klasycznych form autorytetu w inne, naznaczone duchem ponowoczesności. Nie wszystkie wzorce wydają się wartościowe, zwłaszcza dla rozwoju młodego pokolenia, które dopiero wkracza w dorosły świat. Dyskusja nad tym, z których wzorców warto czerpać inspirację, stanowi dziś ważny punkt debaty pedagogicznej. Zaangażowani w nią są nie tylko wychowawcy, pedagodzy, filozofowie, etycy, ludzie świata nauki, ale również dziennikarze, politycy i amatorzy – osoby wypowiadające się na ten temat w internecie, głównie w mediach społecznościowych.

W niniejszym artykule będziemy na przemian posługiwać się pojęciem przemiany i kryzysu autorytetów stosownie do przyjętej perspektywy (socjologicznej, pedagogicznej czy filozoficznej). Analizując zjawisko w ujęciu socjologicznym, stosujemy termin – „przemiany”, a w tych fragmentach, gdzie mowa o wychowaniu i kulturze zorientowanej na pewne wartości, używamy pojęcia – „kryzys”.

Pochodzenie i znaczenie pojęcia „autorytet”

Pojęcie to znane było już w starożytności. Wywodzi się od łacińskiego *auctoritas*, które pochodzi od pojęcia *auctor* (w tłumaczeniu: twórca, doradca, pomnożyciel). *Auctoritas* oznaczało powagę moralną, uznanie, poważanie w jakiejś dziedzinie życia (Wagner, 2005). Może ono odnosić się nie tylko do osoby, ale również instytucji, doktryny, pisma, cieszących się uznaniem w opinii pewnej grupy ludzi (Wagner, 2005). Słowo *auctoritas* oznacza także radę doświadczonych mężczyzn, która uchodziła za rodzaj pośredniej władzy wzmacniającej decyzje senatu rzymskiego. Taka rada zwiększała zaufanie do senatu przekładające się na jego wyższy autorytet w opinii obywateli rzymskich. Z upływem czasu pojęcie autorytetu nieco zmieniało swoje znaczenie, ale rdzeń łacińskiego *auctoritas* pozostał niezmienny. Autorytet odnoszono do takich słów, jak wpływ, wzór, zaufanie, godność, poważanie dla określonych cech osobowych (Jazukiewicz, 1999).

Pierwszym europejskim autorem, który zdefiniował pojęcie autorytetu w *Wielkiej encyklopedii francuskiej* (1751), był Denis Diderot.

W Polsce termin pojawił się jako pochodna niemieckiego słowa *Autorität* – oznaczającego powagę (Jazukiewicz, 1999), najczęściej umysłową lub moralną, pewną znakomitość w jakiejś dziedzinie wiedzy lub działalności – jak to ujmuje Władysław Stróżewski (1992).

W pedagogice i socjologii autorytet jest definiowany jako wzór kompetencji i miarodajności w sprawach newralgicznych dla poznania świata oraz efektywnego w nim działania. Autorytety jako podmioty miarodajności potrzebne są ludziom, aby mogli z nich brać przykład, wzorować się na nich, uzyskiwać wskazówki i porady oraz rozstrzygać, jakie zachowania są właściwe, a jakie odbiegają od powszechnie przyjętych wzorców postępowania. Autorytet to żywy wzór kompetencji w sprawach mających znaczenie dla starań o urządzenie się w środowisku społecznym i zachowania tożsamości (Wagner, 2005).

Jako podstawy autorytetu w naukach społecznych najczęściej wskazuje się na takie cechy, jak: kwalifikacje zawodowe, wiedzę, doświadczenie, walory charakteru, intelektualne i moralne, status społeczny, utrzymywanie poprawnych stosunków międzyludzkich, zaangażowanie społeczne, cechy fizyczne osoby, sankcje właściwe danemu stanowi i nowatorstwo w pracy zawodowej (Kosmala, 1999).

Józef M. Bocheński wskazuje na trzy człony pojęcia autorytetu. Są to podmiot, przedmiot i dziedzina. Autorytetem jest zawsze podmiot (ktoś) dla kogoś (przedmiot) w jakiejś dziedzinie, np. w nauce, religii, sporcie, polityce, sztuce. Autorytet to swego rodzaju stosunek trójczłonowy między podmiotem i przedmiotem autorytetu oraz dziedziną, do której on przynależy. Wspólną cechą podmiotu i przedmiotu autorytetu jest to, że mogą nimi być wyłącznie istoty świadome. Z kolei dziedzina autorytetu to klasa przedmiotów idealnych (klasa znaczeń oraz ich treści). Podstawowymi własnościami autorytetu rozumianego jako relacja są: niezwrótność, symetryczność i przechodniość (Jabłoński, 2002).

W gruncie rzeczy pojęcie autorytetu ma charakter interdyscyplinarny. Znajduje się bowiem w kręgu zainteresowania różnych dyscyplin naukowych badających zachowanie ludzkie. Należą do nich wspomniana pedagogika i socjologia, ale również psychologia, filozofia, etyka i prakseologia. Każda z tych dyscyplin analizuje specyficzne aspekty życia i czasem odmiennie akcentuje problemy, tworzy

własną terminologię, ujęcia teoretyczne i paradygmaty (Wagner, 2005). Według Bocheńskiego, pojęcie autorytetu występuje w różnych kontekstach kulturowych i opisywane jest przez różne dyscypliny naukowe. Z tego powodu nie jest łatwo wskazać wyczerpującą i kompleksową definicję autorytetu, trudno też określić rodzaj, do którego należy autorytet (Jabłoński, 2002). Podobny problem widzi Lech Witkowski. Według tego autora, autorytet wymyka się jednoznacznyemu ujęciu definicyjnym. Witkowski wskazuje na „kruchość ontologiczną” autorytetu i rozmycie tej kategorii pojęciowej” (Witkowski, 2011, s. 45). Słusznie zauważa Hannah Arendt, że odkąd ludzie utracili autentyczne i wspólne doświadczenia, wokół autorytetu zaczęło narastać coraz więcej niejasności i kontrowersji (Jabłoński, 2002). Wspólne doświadczenie kreuje podobne znaczenia i podmioty miarodajności. Różne doświadczenia społeczne sprzyjają kreowaniu się wieloznaczności, która nie ułatwia życia w świecie wspólnych sensów i znaczeń.

Pojęcie kryzysu autorytetów w kulturze i wychowaniu

Kryzys autorytetu diagnozowany jest przez filozofów, etyków, nauczycieli i wychowawców, katechetów – osoby, które w swojej działalności zorientowane są na przekazanie i wdrożenie określonej aksjologii. Wszelkie odstępstwa od przyjętego modelu aksjologicznego są postrzegane jako zjawiska kryzysowe. Bardziej odpowiednim czy właściwym pojęciem wydaje się kryzys autorytetów tradycyjnych, czyli podmiotów miarodajności, które w przeszłości uznawane były za autorytety, a dziś straciły na znaczeniu – ich oddziaływanie na zachowania społeczne jest mniejsze.

Współcześnie tradycyjnie autorytety znajdują się w na rozdrożu. Z jednej strony, oficjalnie się je uznaje, ale nie traktuje jako wartości odczuwanej – według klasyfikacji Stanisława Ossowskiego (2002). W ten sposób z autorytetu pozostaje pusta nazwa albo znak nie posiadający desygnatu w rzeczywistości. Jest to jeden z symptomów kryzysu autorytetu. Parafrazując słowa Jeana Baudrillarda, można stwierdzić, że

współczesne autorytety kreowane i nagłaśniane przez media stanowią symulację samych siebie. W ten sposób proces wyłaniania się „nowych autorytetów” nie ma końca. Pytanie, jaka jest ich wartość, pozostaje otwarte, a odpowiedź na nie – dyskusyjna.

Należy również zauważyć, z drugiej strony, że diagnozowany z perspektywy filozoficznej, pedagogicznej czy wychowawczej kryzys autorytetów wcale nie musi być tak odczuwany i odbierany przez młodych ludzi. Mogą oni twierdzić, że posiadają swoje własne autorytety, których nie rozumie i nie toleruje świat ludzi dorosłych. Ten rozdźwięk czy konflikt międzypokoleniowy jest czymś, co zawsze towarzyszyło rozwojowi społecznemu. Pokolenie dorosłych (rodziców, dziadków) od zawsze zabiegało o to, aby ukształtować w najmłodszych (dzieciach i wnukach) „odpowiednią” wizję świata. Kryzys w komunikacji międzypokoleniowej jest w zasadzie nieunikniony. Między pokoleniami zawsze występowała pewna „przepaść”, która obecnie wydaje się większa niż w przeszłości. Trudno też nie zgodzić się z tym, że bez różnic międzypokoleniowych nie byłoby rozwoju i postępu społecznego.

Jak zauważa Margaret Mead, kultury postfiguratywne były bardzo stabilne, posiadały swój niewzruszony układ autorytetów, który rozchwiał się w kulturach konfiguracywnych, a nade wszystko – prefiguracyjnych (Mead, 2000). Dziś już nie jest tak, że świat autorytetów podawany jest młodym ludziom jak na tacy. Wręcz odwrotnie, to oni przecierają ścieżki w wielu sferach życia, szczególnie tych związanych z nowymi technologiami i mediami. Z ich wiedzy, kompetencji, wsparcia i pomocy korzystają pokolenia rodziców i dziadków. W kulturach prefiguracyjnych młodzi stają się autorytetami dla starszych, co w kulturze postfiguratywnej było nie do pomyślenia. Dzieje się tak głównie w wąskich sferach życia, w których wymagana jest specjalistyczna wiedza. W dziedzinie moralności w dalszym ciągu starsze pokolenia stanowią wzór do naśladowania, inspirację do kształtowania moralnych postaw. Mimo że nawet ta dziedzina życia jest dziś kwestionowana, niektóre wartości pokolenia rodziców i dziadków uważa się za archaiczne i niepraktyczne, to w dalszym ciągu stanowią one punkt odniesienia dla młodych w ocenie ludzkich zachowań.

Przemiana i kryzys – dwie perspektywy w badaniu dynamiki autorytetów

Pojęciem przemiany autorytetów zazwyczaj operują socjologowie, którzy zainteresowani są rejestrowaniem i analizowaniem dynamiki społecznej. Sytuacja, iż młodzież niewielkim autorytetem darzy np. nauczycieli, wychowawców i osoby publiczne nie oznacza, że żyje ona w świecie pozbawionym jakichkolwiek autorytetów. Zasada, idea autorytetu jest niezmienna, trwała (Mikołajko, 1991), stanowi ponadczasowy element ładu aksjonormatywnego (Hałas, 1991). Społeczeństwa nie mogą egzystować w przestrzeni „poza autorytetem”. Ład społeczno-kulturowy zawsze opiera się na pewnych regułach, w tym na zasadzie autorytetu (Mikołajko, 1991).

Na zjawisku kryzysu autorytetów tradycyjnych zyskują takie podmioty jak idole, liderzy, celebryci i inne osoby publiczne, np. dziennikarze, aktorzy, sportowcy. Pod wpływem nagłośnienia w mediach stają się dla młodzieży źródłem wzorów do naśladowania oraz inspiracją do kreowania nowych zachowań i sposobów myślenia (Rewera, 2008). Z punktu widzenia nauk społecznych, szczególnie socjologii, bezpieczniej jest jednak badać, analizować i interpretować materiał empiryczny, posługując się pojęciem zmiany lub przemian autorytetów. Z kolei z perspektywy pedagogicznej, wychowawczej, etycznej i filozoficznej diagnozowanie tych przemian w kategoriach kryzysu wydaje się uzasadnione. Termin „kryzys” implikuje ocenę, wartościowanie, odniesienie zachowań do modelowego systemu wartości powszechnie obowiązującego i cenionego w określonym społeczeństwie.

Kryzys autorytetów a typ systemu społeczno-kulturowego

Kryzys autorytetów może inaczej wyglądać w różnych typach społeczeństwa. W tym miejscu rodzi się pytanie: czy różnorodność kulturowa zaciera, czy wzmacnia symptomy kryzysu autorytetów? Aby na nie odpowiedzieć, należy przywołać za Leonem Dyczewskim cztery

typy systemu społeczno-kulturowego: jednonarodowy system społeczno-kulturowy, narodowy, kulturowe społeczeństwo i system pluralistyczny (Dyczewski, 2001).

W jednonarodowym społeczeństwie system społeczny i kultura opierają się na jednym narodzie i obydwą są przezeń kształtowane. System społeczny, kultura, naród i religia są ściśle z sobą powiązane, w praktyce życia są one tożsame. Te cztery systemy spaja jeszcze państwo. Przykładem takiego społeczeństwa jest Izrael. Przynależność do jednonarodowego systemu społeczno-kulturowego wynika raczej z przypisania niż dobrowolnej przynależności (Dyczewski, 2001). Wydaje się, że w tak historycznie ukształtowanym społeczeństwie mechanizmy kontroli społecznej są dobrze rozwinięte i nie dopuszczają do odstępstw od przyjętych kulturowo modeli autorytetu. Wszelkie odchylenia są napiętnowane i sankcjonowane formalnie i nieformalnie. W takim typie społeczeństwa kryzys autorytetu wydaje się zjawiskiem marginalnym. Jeżeli autorytety wsparte siłą tradycji i religii tracą na znaczeniu, nie podmywa to ich fundamentów. Wciąż stanowią wartość uznawaną, nawet jeśli odczucie tej wartości nie jest tak powszechne jak w przeszłości – w tradycyjnej kulturze judaistycznej.

W narodowym systemie społeczno-kulturowym sytuacja jest podobna do systemu jednonarodowego, z tym jednak wyjątkiem, że obok jednego narodu, który zajmuje pozycję uprzywilejowaną, egzystują inne grupy etniczne i religijne. Nie są one liczebne, stąd ich rola w kształtowaniu narodowego systemu jest niewielka. Nie są one też dopuszczane przez naród wiodący do udziału w całościowym życiu systemu społeczno-kulturowego. Mogą się również izolować i separować, zamykając się we własnych systemach kulturowych. Taki typ społeczeństwa ma charakter *stricte* narodowy, w którym z biegiem lat topnieją mniejszości etniczne i religijne (Dyczewski, 2001). Kryzys autorytetu podobnie jak mniejszości narodowe i religijne wydaje się w narodowym systemie społeczno-kulturowym zjawiskiem marginalnym. Autorytety wiodące pochodzą głównego nurtu. Te z kolei, które rosną w siłę, a wywodzą się z grup mniejszościowych, zyskują na znaczeniu tylko wtedy, gdy dostaną się do głównego nurtu i wspierają system wiodący. W przeciwnym razie są marginalizowane, zwalczane,

a w skrajnych przypadkach – eksterminowane. Proces kształtowania takiego systemu społeczno-kulturowego był obecny w większości krajów europejskich w XIX wieku. Klasycznym przykładem są Prusy oraz II i III Rzesza Niemiecka (Dyczewski, 2001).

W kulturowym systemie społecznym istnieją różne grupy etniczne i religijne, dość liczne i dynamiczne. Jeden naród ma pozycję uprzywilejowaną, pełni rolę twórcy systemu społecznego i jest państwowotwórczy. Pozostałym grupom narzuca cechy własnego systemu społecznego i kultury. Grupy mniejszościowe mogą również dobrowolnie i samoczynnie włączać się w kształtowanie i rozwój systemu wiodącego. Z czasem wytwarza się koegzystencja wszystkich grup etnicznych i religijnych, które wspólnie kształtują system społeczno-kulturowy, w którym wszystkie interesy grup podporządkowane są interesom ogólnospołecznym. Strukturę podstawową społeczeństwa kulturowego tworzy naród państwowotwórczy. Na bazie jego kultury kształtuje się kultura ogólnospołeczna, która uniwersalizuje to, co jednostkowe i partykularne, etniczne i religijne. Więzy ukształtowane na bazie kultury mają o wiele szerszy wymiar niż w systemach jednonarodowym i narodowym, są bardziej kompleksowe aniżeli więzy klasowe, zawodowe, administracyjne, a nawet rodzinne i etniczne. Silne powiązanie kultury ogólnej i państwowotwórczej z innymi grupami etnicznymi i religijnymi dostarcza kulturze silnego zabarwienia emocjonalnego i zakorzenienia w lokalnych wspólnotach, w ich kontekście historycznym. Kultura narodu państwowotwórczego dominuje, ale jest wzbogacana przez kultury innych grup etnicznych i religijnych i na nie się rozciąga. Kultura ogólnospołeczna jest zróżnicowana regionalnie i środowiskowo. Stanowi łącznik systemu społecznego, zdobywa nad nim przewagę w tym sensie, że stwarza dla niego wspólne uniwersum symboliczne (Dyczewski, 2001).

Kulturowe społeczeństwo z narodem dominującym i licznymi mniejszościami w większym stopniu niż społeczeństwa jednonarodowe i narodowe narażone jest na zjawisko kryzysu autorytetów, jeżeli kryzys ten rozpatrywać z punktu widzenia systemu dominującego. Istnieją w nim bowiem autorytety o zasięgu ogólnospołecznym, ale i regionalne, środowiskowe, branżowe, które aspirują do stania się

częścią państwowotwórczego systemu kulturowego. Sytuacja autorytetów niszowych jest o wiele lepsza niż w społeczeństwie narodowym. Mają one szansę wejścia na orbitę ponadlokalną. Wzajemne ścieranie się opinii, światopoglądów i systemów aksjologicznych może stanowić wartość dodaną do wspólnego systemu kulturowego. Odstępstwa od głównego nurtu nie są tak piętnowane i zwalczane jak w dwóch pierwszych systemach społeczno-kulturowych.

Czwarty typ systemu społeczno-kulturowego Leon Dyczewski określa mianem pluralistycznego. Tworzą go różnorodne grupy etniczne i religijne, które mają równe prawa, są względem siebie tolerancyjne i otwarte. Ten system jest w zasadzie ponadetniczny i ponadreligijny. Swoją stabilność i rozwojowość opiera na przyjęciu pewnych wspólnych wartości, które łączą wszystkich członków społeczeństwa bez względu na ich pochodzenie etniczne i wierzenia religijne. Wartości tych nie może być wiele, określa się je mianem zwierchnich, które jednoczą wszystkich pomimo różnic etnicznych, religijnych, społecznych, kulturowych i politycznych. Najbardziej podstawowe z nich to poszanowanie praw człowieka, suwerenność systemu społeczno-kulturowego, bezpieczeństwo, wolność, rozwój, dobrobyt, ochrona środowiska naturalnego. W społeczeństwie pluralistycznym system społeczny dominuje nad kulturą, która jest bardzo zróżnicowana. Utrzymują się różne języki i dialekty, występuje różnorodność dzieł literackich, budowli, strojów, zwyczajów, pieśni itd. Poszczególne grupy etniczne bronią swojej kulturowej odmienności, o wiele łatwiej osiągają konsensus pod względem życia w jednym wspólnym systemie społecznym. Modelowym przykładem funkcjonowania w takim systemie są: Kanada, Australia, USA (Dyczewski, 2001).

W pluralistycznym systemie społeczno-kulturowym mogą zachodzić na siebie dwie tendencje. Na gruncie wspólnie uznawanych wartości istnieje pula autorytetów powszechnie uznawanych i cenionych. Z drugiej strony każda grupa kulturowa kreuje swoje własne autorytety. Pod tym względem istnieje pluralizm wzorców osobowych, które stanowią punkt odniesienia i spoiwo w komunikacji międzypersonalnej. Mówienie o kryzysie autorytetów miałyby sens wówczas, gdy każda z grup, niejako od wewnątrz, potwierdziłaby ten stan rzeczy. Na łonie

wspólnie podzielanego uniwersum symbolicznego również mogą być pęknięcia, np. kryzys autorytetu państwa, szkoły i nauczycieli, duchownych, czy innych osób, których znaczenie rozciąga się na całe społeczeństwo bez względu na to, z jakiej grupy kulturowej, etnicznej czy religijnej pochodzą. Wiele badań wskazuje np. na to, że rodzice stanowią dla dzieci autorytety w niemal wszystkich dziedzinach życia. Nie ma znaczenia, w jakim typie społeczeństwa egzystują, czy jest to system narodowy, kulturowy czy pluralistyczny. Autorytet rodziców i rodziny zawsze jest największy bez względu na kontekst społeczno-kulturowy.

W świetle przeprowadzonej analizy można spekulatywnie przyjąć, że kryzysem autorytetów publicznych czy ogólnospołecznych dotknięte są społeczeństwa pluralistyczne funkcjonujące w porządku demokratycznym. Wielość, różnorodność społeczna i kulturowa sprzyja tarciom i nieporozumieniom. Znalezienie konsensusu, wzajemna tolerancja inności, która nie stanowi zagrożenia, to nie są łatwo osiągalne wartości. Stale należy do nich dążyć w celu zapewnienia pokojowego współistnienia i rozwoju różnych grup społeczno-kulturowych uczestniczących w kształtowaniu systemu pluralistycznego.

Najważniejsze przyczyny kryzysu autorytetów

Czy w społeczeństwie pluralistycznym i wielokulturowym jesteśmy w stanie zażegnać kryzys autorytetów, czy też jest to zmiana żywiołowa, którą trudno jest zatrzymać? Na to pytanie trudno jednoznacznie odpowiedzieć. Należy jednak podejmować próby formułowania wniosków aplikacyjnych, które przybliżą nas do konstruktywnych rozwiązań, mających przełożenie dla wychowania i edukację dzieci i młodzieży.

Poszukując przyczyn odejścia od tradycyjnego systemu wartości i tradycyjnych autorytetów, można wskazać na co najmniej kilka najważniejszych:

- brak edukacji klasycznej w szkole podstawowej i ponadpodstawowej,
- osłabienie więzi rodzinnych i brak wsparcia emocjonalnego ze strony rodziców, ale również szerszej rozumianej rodziny,

- brak wystarczającego czasu ze strony wychowawców dla wychowanków,
- wszechobecność środków masowego przekazu i nadmiar komunikacji pośredniej, za pośrednictwem internetu i smartfonów,
- szeroka dostępność środków uzależniających (alkoholu, tytoniu, dopalaczy i narkotyków),
- kryzys wiary i odejście od praktyk religijnych w wymiarze wspólnotowym,
- wpływ postmodernizmu i skorelowanych z nim ideologii.

To tylko najważniejsze z przyczyn osłabienia wpływu autorytetów tradycyjnych. Przyczyn tych należy szukać zarówno w makroskali, jak i w mikroukładach społecznych, takich jak rodzina, grupa koleżeńska czy klasa szkolna. Na młodych ludzi oddziałują różne siły społeczne, które ogniskują się w świadomości grupowej i jednostkowej. Bez systemowego planu działania, w który zaangażowane są różne podmioty z wielu środowisk trudno zmienić tę sytuację. Potrzebna jest dobra wola i determinacja ze strony polityków, nauczycieli i wychowawców, środków masowego przekazu, które przypominają o tradycyjnym kanonie wartości. Życie w świecie wielu opcji nie ułatwia wyboru. Można by nawet stwierdzić, że obecnie skazani jesteśmy na różne wybory. Młódzież, pomimo że nie zawsze się do tego przyznaje, oczekuje od świata dorosłych sugestii i podpowiedzi, którą drogą warto dążyć w realizacji aspiracji i celów życiowych.

Podsumowanie

Pojęcie kryzysu autorytetów związane jest z kryzysem aksjologicznym, który odnosi się do pewnego systemu wartości. Autorytet jest nośnikiem wartości, które w danym kontekście społeczno-kulturowym uznawane są za znaczące. Kwestionowanie określonych wartości oznacza równocześnie podważanie prawomocności autorytetów, które reprezentują te wartości w stopniu ponadprzeciętnym. Życie społeczne nie znosi jednak próżni, co oznacza, że autorytety, które utraciły swoją moc

oddziaływania, zastępowane są przez inne podmioty. Janusz Mariański pisze, że z przemianą autorytetów jest podobnie jak z przemianą wartości i norm społecznych (Mariański, 2020). Z chwilą utraty swych funkcji, miejsce starych autorytetów zajmują nowe. W ten sposób ład społeczny jest zabezpieczony, utrzymuje *status quo*, nie ma w nim miejsca na anomie i rozpad tkanki aksjonormatywnej. Nowe autorytety, które wydają się być szczególnie atrakcyjne dla młodych ludzi, jak idole, celebryci, piosenkarze, dziennikarze, specjaliści występujący w mediach mainstreamowych i społecznościowych, uchodzą za osoby obdarzone autorytetem cząstkowym, a czasem i moralnym, w zależności od dziedziny, którą reprezentują.

Ze zdroworozsądkowego punktu widzenia trudno wyobrazić sobie sytuację, że w życiu nie ma żadnych autorytetów, istnieje próżnia aksjologiczna i każdy czerpie wzory z samego siebie. Taki abstrakcyjny indywidualizm uderza w podstawy natury ludzkiej, która przecież jest społeczna. Już starożytni, w tym Arystoteles, twierdzili, że człowiek ze swej natury jest istotą społeczną i do życia w społeczeństwie został powołany (Turowski, 1994), w nim rozwija własne zdolności, uczy się życia moralnego ukierunkowanego nie tylko na indywidualne zaspokojenie potrzeb, ale i na dobro wspólne. Bez niego żadna grupa społeczna czy większa struktura nie będzie poprawnie funkcjonowała. Człowiek wzoruje się na podmiotach miarodajności, poszukuje ich i wcześniej czy później znajduje je. Potrzebuje wzorów i wskazówek, jak myśleć i zachowywać się w pewnych sytuacjach, poszukuje odpowiedzi na pytanie: co życiu jest ważne i do czego warto dążyć?

Można więc stwierdzić, że potrzeba posiadania autorytetów jest konieczna do rozwoju indywidualnego i społecznego. Trudno byłoby bez nich funkcjonować osobom, grupom, społecznościom i społeczeństwom, tak w skali regionalnej, narodowej, jak i globalnej. Miejsce tradycyjnych autorytetów zastępują dziś nowe, które przejmują funkcje tych pierwszych. W kulturze popularnej pluralizm wzorów osobowych występuje dziś na olbrzymią skalę. Środki masowego przekazu ogrywają pierwszoplanową rolę w upowszechnianiu wzorców stworzonych na własną modłę. Z wychowawczego punktu widzenia sytuacja jest o tyle niepokojąca, że media mają więcej do powiedzenia niż rodzice,

nauczyciele, wychowawcy czy katecheci. Młodzi ludzie zafascynowani światem medialnym i wirtualnym z niego czerpią inspirację w procesie konstruowania swojego świata.

Nieustanna zmiana, będąca cechą charakterystyczną społeczeństw pluralistycznych (Mariański, 2020), wprowadza dynamikę w świecie aksjologii i autorytetów. Brak stałych punktów odniesienia, instancji, które bezwzględnie orzekałyby o tym, co jest dobre, a co złe i do czego warto dążyć, wymaga zdwojonego wysiłku wychowawczego od rodziców i wychowawców. Bez tego narażeni jesteśmy na relatywizm autorytetów i wzorów osobowych, nie pomagamy młodym ludziom w dokonywanych wyborach. Młody człowiek może czuć się zagubiony i zdezorientowany we współczesnym świecie, nie wie, co będzie najlepsze dla jego rozwoju i co pomoże mu w życiu.

Panuje opinia, że przeżył się typ autorytetu tradycyjnego, ale nie oznacza to, że zupełnie zniknął on z pola widzenia. W dobie kultury masowej młodzi ludzie poszukują wzorów osobowych w przestrzeni medialnej i w kulturze popularnej, która nie tylko sugeruje wybory, ale i narzuca je najbardziej niezdecydowanym. Współczesny człowiek, który indywidualnie konstruuje sobie swój własny świat autorytetów, nie zawsze posiada wiarygodne informacje o osobach, które darzy szacunkiem i które stanowią dla niego inspirację i budzą podziw. Autorytety świata medialnego obciążone są cechą tymczasowości. Nie są trwałe. To dezorientuje i zmusza młodych ludzi do nieustannych poszukiwań i ponownych wyborów. Nie pomaga to też w budowaniu stabilnych podstaw codziennego funkcjonowania. Jednostka, która samodzielnie konstruuje swą tożsamość oraz system wartości (Mariański, 2020), musi czerpać z wiarygodnych źródeł informacji. Zidentyfikowanie ich wymaga pracy i wytrwałości, stałego zdobywania wiedzy i nieustannego jej weryfikowania. Młodzież może zbudować swój bezpieczny świat autorytetów w dialogu międzypokoleniowym (z rodzicami, wychowawcami, specjalistami, katechetami). Dialog ten nie wyklucza dyskusji i ścierania się opinii. O to przecież chodzi, aby dochodzić do prawdy w procesie dialektycznego wyłania się tego, co prawdziwe, konstruktywne i co stanowi perspektywę na przyszłość. Pewne przemiany w tkance aksjologicznej (Mariański, 2020)

współczesnych społeczeństwach zmieniają obraz autorytetów, ale ich nie degradują. W świecie kreowanym przez media można odnaleźć to, co cenne i przydatne w życiu. Trzeba tylko wiedzieć, jak, gdzie i z czyją pomocą szukać wzorców miarodajności, jakim są autorytety.

Literatura

- Dyczewski, L. (1995). *Kultura polska w procesie przemian*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Hałas, E. (1991). *Znaczenia i wartości społeczne. O socjologii Floriana Znanieckiego*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Jabłoński, A. (2002). *Status teoretyczny i funkcja techniczna wiedzy o społeczeństwie. Wokół myśli Karla R. Poppera i Józefa M. Bocheńskiego*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Jazukiewicz, I. (1999). *Autorytet nauczyciela*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kosmala, J. (1999). *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Mariański, J. (2020). *Aforyzmy, myśli, sentencje i refleksje socjologiczne: religia – Kościół – moralność – wartości – godność ludzka – sens życia*. Lublin: Wyższa Szkoła Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie.
- Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Przeł. J. Hołówka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mikołajko, A. (1991). *Poza autorytetem? Społeczeństwo polskie w sytuacji anomii*. Warszawa: Wydawnictwo „KeyTex”.
- Ossowski, S. (2000). *Z zagadnień psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rewera, M. (2008). Modus autorytetu w kulturze masowej. W: *Społeczeństwo konsumpcyjne: uwarunkowania społeczne i kulturowe* (s. 49–67). Tarnobrzeg: PWSZ im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu.
- Stróżewski, W. (1992). *W kręgu wartości*. Kraków: „Znak”.
- Turowski, J. (1994). *Socjologia. Wielkie struktury społeczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Wagner, I. (2005). *Stalość czy zmienność autorytetów. Pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetu w zmieniającym się społeczeństwie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Witkowski, L. (2011). *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

O AUTORZE:

dr Mirosław Rewera – socjolog, Instytut Badań Edukacyjnych
w Warszawie, ORCID 0000-0002-0129-1175,
KONTAKT: m.rewera@ibe.edu.pl

Między podporządkowaniem a kontestacją

ABSTRAKT

- Akceptacja czyjegoś autorytetu nie powinna być decyzją o charakterze czysto uznaniowym, poprzedzona być musi racjonalnym i krytycznym namysłem. Podobnie jest z odrzuceniem już przyjętego autorytetu
- Zrozumienie tak złożonej relacji społecznej, jak podporządkowanie się (lub nie) autorytetom, jest jedną z oznak dojrzałości. Dotyczy to również autorytetów moralnych
- Każdy człowiek na swej drodze życia przechodzi od fazy całkowitego podporządkowania autorytetom, poprzez okres buntu i ich kontestacji, by na koniec (choć niektórzy zatrzymują się na jednym z pierwszych etapów) dojść do stadium świadomej współpracy i partnerstwa.

SŁOWA KLUCZOWE: autorytet epistemiczny, autorytet deontyczny, autorytet moralny, kontestacja, autonomia.

Życie społeczne to życie między ludźmi i z ludźmi oraz realizowanie wspólnych celów i przedsięwzięć, nawet jeśli cele te są pojmowane minimalistycznie (jak choćby zapewnienie sobie bezpieczeństwa). Wszystko to wymaga współpracy, współpraca potrzebuje podziału zadań, do czego z kolei niezbędne na ogół jest kierownictwo i hierarchia, które zakładają jakąś formę podporządkowania się ze strony

wszystkich członków wspólnoty. Jest więc ono bezpośrednią konsekwencją gotowości do współpracy.

O ile zatem można sobie wyobrazić istnienie życia społecznego (choć być może byłoby nie do wytrzymania nudne i mocno zagrożone jakąś postacią autorytaryzmu) w sytuacji powszechności postaw podporządkowania, konformizmu, a nawet oportunistycznego, to jednak już całkowicie niewyobrażalne jest istnienie jakiegokolwiek rodzaju wspólnoty, w której dochodziłoby do nieustanej kontestacji norm i zwyczajów w niej panujących. Wykluczałoby to bowiem wszelką dobrowolną współpracę oraz leżące u jej podłoża zaufanie. Z drugiej strony, zarówno autonomia własnego sumienia, jak i krytycyzm racjonalnego myślenia domagają się, by przynajmniej w niektórych sytuacjach odrzucać (kontestować) przyjęte zasady i obyczaje. Społeczeństwo, które by odrzuciło taką możliwość, byłoby społeczeństwem totalitarnym.

W praktyce możliwe jest jednak pogodzenie tych dwóch pozornie przeciwstawnych wymagań. Dzieje się tak dzięki zjawisku autorytetu. Pojęcie to oznacza, że „jeden człowiek jest autorytetem dla drugiego w pewnej dziedzinie dokładnie wtedy, kiedy wszystko, co należy do tej dziedziny i zostało przez pierwszego podane z naciskiem do wiadomości drugiego (np. w postaci nauki, rozkazu itp.) zostaje przyjęte, uznane przez ostatniego” (Bocheński, 1987, s. 20, por. Bocheński, 1993; Simon, 1940).

Bocheński wskazuje jednak na przynajmniej dwie podstawy akceptacji autorytetu wynikające z tego, że „istnieją dwa rodzaje autorytetu: autorytet znawcy, specjalisty, nazywany uczenie «epistemicznym» i autorytet przełożonego, szefa, zwany deontycznym. W pierwszym wypadku ktoś jest dla mnie autorytetem wtedy i tylko wtedy, kiedy mam przekonanie, że daną dziedzinę zna lepiej ode mnie i że mówi prawdę. [...] Autorytetem deontycznym jest natomiast dla mnie ktoś dokładnie wtedy, kiedy jestem przekonany, że nie mogę osiągnąć celu, do którego dążę, inaczej niż wykonując jego rozkazy” (1987, s. 20).

Uznanie autorytetu epistemicznego opiera się na przekonaniu, że nie ma potrzeby sprawdzać wiedzy osoby, o której wiemy, że jej wykształcenie, wiadomości i kompetencje, znacznie przekraczające

nasze, czynią z niej eksperta w danej dziedzinie. Z kolei podporządkowanie się autorytetowi deontycznemu wywodzi się z konstatacji faktu, że każde bardziej złożone, wspólne działanie przebiega sprawniej wtedy, gdy zadania są podzielone, a ich realizacja jest uporządkowana w czasie, co pociąga za sobą konieczność kierowania i koordynowania ich przez jedną osobę. Podporządkowanie się więc jej zaleceniom jest warunkiem koniecznym osiągnięcia celu, który jest dla jednostki ważny (choć nie musi to być cel wspólny – np. można wykonywać polecenia służbowe nie identyfikując się ani z celami organizacji, do której się należy, ani nie dzieląc prywatnej motywacji swego przełożonego, lecz po prostu dlatego, że chce się otrzymać wypłatę).

Podporządkowanie się autorytetowi polega m.in. na chwilowym zawieszeniu normalnych zasad krytycznego i samodzielnego myślenia, jest uznaniem czyjejs opinii za prawdziwą i obowiązującą bez własnej refleksji i namysłu nad nią, lecz tylko i wyłącznie dlatego, że wypowiedziała ją osoba, którą darzymy zaufaniem (w zakresie, w jakim się jej podporządkowujemy). Uznając czyjs autorytet, nie sprawdzamy już słuszności jego stanowiska, nie żądamy dowodów ani uzasadnień, po prostu przyjmujemy „na wiarę”, że ma rację.

Podporządkowanie się autorytetom nie oznacza jednak rezygnacji z samodzielnego myślenia. Dzieje się tak z dwóch przyczyn: po pierwsze podporządkowanie się autorytetowi jest zawsze dobrowolne, a jeśli ktoś wymusza, w jakikolwiek sposób, np. przemocą lub tylko jej groźbą, uznanie swego autorytetu, oznacza to tylko, że autorytetem nie jest (co oczywiście nie wyklucza jakiegś formy władzy lub nadzoru). Po drugie, aktywną stroną tej relacji jest osoba podporządkowująca się, to ona dostrzega w drugim autorytet (dla siebie) i w pewien sposób wybiera go i akceptuje. Podczas tego wyboru powinna jednak kierować się racjonalnymi zasadami. Należy zawsze zastanowić się, czy osoba, której chcemy zaufać, jest rzeczywiście ekspertem i to w dziedzinie, w której się wypowiada. Ponadto trzeba rozważyć, czy rzeczywiście jest ona gotowa podzielić się z nami swą wiedzą, tzn. czy nie jest np. w jakiś sposób przekupiona, zastraszona lub czy nie istnieje między nami konflikt interesów, który nakazywałby wątpić w jej wiarygodność.

Słowem, należy rozstrzygnąć, czy dana osoba „wie, co mówi” i czy „mówi, co wie”.

Akceptacja czyjegoś autorytetu nie powinna więc być decyzją o charakterze czysto uznaniowym, poprzedzona być musi racjonalnym i krytycznym namysłem. Podobnie jest z odrzuceniem już przyjętego autorytetu. Również w tym wypadku należy być gotowym na podanie rozsądnych argumentów za taką decyzją. Zwykła deklaracja emocji typu „już go nie lubię” czy „dla mnie stracił wiarygodność” nie wystarcza, jeśli nie stoją za tym racje, które potrafię sensownie uzasadnić.

Dążenie, np. w imię autonomii, do nieposiadania żadnych autorytetów (co i tak wydaje się niemożliwe) także nie świadczy o racjonalności i nie jest dobrą drogą do dojrzałości. Warto starać się raczej o to, by przyjmować autorytety w sposób świadomy, krytyczny i zgodny z ich kompetencjami. Ten ostatni warunek jest szczególnie ważny dla zachowania własnej podmiotowości, mamy bowiem skłonność (przynajmniej część z nas) do ulegania groźnemu zjawisku, które Józef M. Bocheński nazywa autorytetem powszechnym i uważa go – w przeciwieństwie do deontycznego i epistemicznego – za nieuprawniony w każdych niemal okolicznościach. Polega on na poczuciu, że powinniśmy się komuś, z jakichś powodów, podporządkować we wszystkich prawie sferach życia. Inaczej mówiąc, przyznajemy komuś lub czemuś (np. instytucji, grupie) prawo do oczekiwania od nas działań zgodnych z jego lub jej intencjami nawet w dziedzinach, które są naszą osobistą domeną czy w których sami możemy być autorytetami. Prowadzić to może do rezygnacji z własnych wyborów, decyzji i w konsekwencji do całkowitego opierania się na takim autorytecie. W niektórych sytuacjach (np. zagrożeń różnego rodzaju) jest to niewątpliwie opcja kusząca, ale też – poprzez zagrożenie autonomii i blokowanie rozwoju – niebezpieczna. Przeważnie wynika z nieuprawnionego rozszerzania czyjegoś uznanego autorytetu (np. autorytetu przełożonego) na wszystkie pozostałe dziedziny życia.

Nie należy też mylić autorytetu z czyjąś charyzmą (jak to często ma miejsce w rozpowszechnionej, nie tylko wśród młodzieży, fascynacji różnego rodzaju idolami, gwiazdami, celebrytami czy – w przypadku dorosłych – politykami). Zauroczenie czyjąś osobowością jest

w praktyce bardzo trudne do odróżnienia od uznania autorytetu. Jednym z powodów jest podobieństwo skutków – podporządkowanie się opiniom drugiej osoby. O ile jednak u podłoża autorytetu leży przekonanie o czyichś wysokich kompetencjach w jakimś obszarze, to relacja charyzmatyczna opiera się na zauroczeniu czyjąś niezwykle osobowością, cechami jej charakteru, zachowania (por. Heywood, 2006, s. 267). Jest to o tyle niebezpieczne, że zafascynowanej kimś jednostce trudno o racjonalny namysł nad swymi postawami, co w efekcie sprowadza jej zachowanie wobec charyzmatycznej postaci do niekontrolowanego podporządkowania.

Wskazane przez Bocheńskiego rodzaje autorytetu mają charakter racjonalny, tzn. podporządkowanie się autorytetom o charakterze zarówno epistemicznym, jak deontycznym (a więc np. nauczycielowi czy przełożonemu), choć zawsze obarczone jest ryzykiem błędu, nie tylko nie kłóci się ze wskazaniami krytycznego myślenia, ale i jest przeważnie racjonalną strategią postępowania pozwalającą na lepsze gospodarowanie własnymi zasobami sił i środków. Jest wynikiem dostrzeżenia ograniczeń własnej wiedzy i kompetencji, wywodzi się też z uświadomienia sobie konieczności współdziałania z innymi osobami.

Przyrost wiedzy ludzkiej, a co za tym idzie coraz większa jej specjalizacja, powodują, że wzrasta lawinowo ilość spraw, których nie jesteśmy w stanie samodzielnie zrozumieć czy zająć wobec nich jakieś własne stanowisko, w konsekwencji więc zmuszeni jesteśmy zdać się na specjalistów i ekspertów, czyli na autorytety o charakterze epistemicznym. Złożoność interakcji międzyosobowych i coraz wyższy stopień złożoności organizacyjnej współczesnych społeczeństw powodują z kolei konieczność podporządkowania się autorytetom deontycznym.

Przekonanie, że w wielu sytuacjach uznanie czyjegoś autorytetu jest czymś racjonalnym i dla nas korzystnym, nie oznacza, iż dzieje się tak zawsze. Najlepszy ekspert może popełnić błąd (pamiętać przecież trzeba, że nawet jeśli ktoś do tej pory się nie mylił, nie daje to gwarancji, że nie zrobi tego za chwilę), może też cynicznie i z rozmysłem nadużyć zaufania, jakim został obdarzony, działając wyłącznie dla własnej korzyści i ze szkodą dla innych, np. podając fałszywe informacje lub wydając szkodliwe polecenia. W sferze publicznej może to

(w wersji skrajnej) prowadzić do dyktatury, a w sferze prywatnej – do manipulacji, zdominowania i podporządkowania sobie drugiej osoby. Ryzyka tego nie można całkowicie uniknąć, o ile nie decydujemy się na odrzucenie wszelkich relacji międzyludzkich i całkowitą rezygnację z życia społecznego, można je jednak ograniczyć poprzez krytyczny namysł i racjonalny dobór autorytetów.

Charakterystyczne jest, że wśród wyróżnionych przez Bocheńskiego rodzajów autorytetu zabrakło autorytetu moralnego. Przyczyna tego jest prosta: człowiek dojrzały decyzje o charakterze moralnym powinien podejmować samodzielnie. Jeśli uznanie autorytetu polega na przyjmowaniu jego opinii bez refleksji krytycznej, „na cudzą odpowiedzialność”, to w sferze moralności jest to tożsame z rezygnacją z kierowania się swoim sumieniem, a więc coś z definicji nie-moralnego. Własne sumienie powinno być dla nas jedynym możliwym autorytetem moralnym (choć nie wyklucza to brania pod uwagę również okoliczności zewnętrznych). W tej kwestii, jak rzadko w której, panuje powszechna zgoda wśród moralistów i etyków. Nie oznacza to, że nie możemy się zgodzić z cudzą opinią lub podporządkować się wartościom, które uznaliśmy za nadrzędne, niemniej zawsze winno to być poprzedzone samodzielnym namysłem, który powoduje, że decyzję w danej sprawie podejmujemy samodzielnie, „na własną odpowiedzialność”.

Jeśli druga osoba (nawet taka, którą darzę najwyższym szacunkiem i zaufaniem) nakazuje mi coś zrobić, powinienem jej posłuchać tylko wtedy, gdy jej nakaz jest słuszny. Przed wykonaniem polecenia należy zatem najpierw samodzielnie, stosując kryteria dobra i zła moralnego, je osądzić. Jeśli jednak potrafię tak ocenić (i oceniam), to nie odwołuję się do autorytetu.

Alasdair MacIntyre pisze: „[ktoś jest] autorytetem moralnym o tyle, o ile nasza racjonalna natura uznaje go za taki i nadaje mu autorytet. Jeżeli jest to autorytet, który akceptujemy, to w istocie to nasz własny rozum [...] uznajemy za ostateczny autorytet. To samo można wyrazić w inny sposób. Przypuśćmy, że istota boska, istniejąca realnie czy też rzekoma, nakazuje mi coś uczynić. Ja zaś powinienem uczynić to, co ona mi nakazuje, tylko wtedy, gdy nakazany czyn jest słuszny. Ale

jeżeli ja sam potrafię rozstrzygnąć, czy to, co ta istota mi nakazuje, jest słuszne, wówczas nie potrzebuję istoty boskiej, aby nakazywała mi to, co powinienem uczynić” (1995, s. 250–251).

Powyzsze uwagi dotyczą jednak wyłącznie ludzi w pełni dojrzałych, przy czym zastrzec tu trzeba, że pełna dojrzałość jest tylko stanem idealnym, do którego powinniśmy dążyć, lecz nigdy jej całkowicie nie osiągniemy. Można więc powiedzieć, iż prawdziwa dojrzałość polega na dążeniu do dojrzałości (zpełnej samodzielności i autonomii myślenia). Co więcej, gdyby ktoś uważał się za całkowicie dojrzałego, byłby to objaw braku krytycznego myślenia, a więc pewnej... niedojrzałości.

Sytuacja młodych ludzi, a zwłaszcza dzieci, jest jednak odmienna. Małe dziecko jest całkowicie podporządkowane dorosłym. Relacja dziecko–opiekun jest wręcz synonimem całkowitego podporządkowania. Dla dziecka – człowieka jeszcze całkowicie słabego i nie dysponującego żadnym doświadczeniem ani wiedzą – rodzic jest przedstawicielem całego świata (a dla całkiem małego dziecka jest właściwie całym światem), ma nad nim niekwestionowaną przewagę fizyczną, intelektualną oraz sprawuje pełnię władzy. Na pierwszych etapach naszego życia autorytet pełni rolę „gwaranta świata zewnętrznego” w sensie intelektualnym, moralnym i emocjonalnym – wszystko, co małe dziecko wie o otaczającym go świecie, wie na odpowiedzialność bliskich mu dorosłych. To od nich dowiaduje się, że źle jest bić braciszka (autorytet moralny), że nie wolno wsadzać palców do kontaktu (autorytet deontyczny), że jabłka są zdrowe, a słodczyce – już mniej (autorytet epistemiczny). Nawet emocji (np. że babcię trzeba kochać, a obcego, który proponuje cukierki i spacer w tajemnicy przed rodzicami, trzeba się bać) dziecko uczy się pod wpływem zaufania do powszechnego (w rozumieniu Bocheńskiego) autorytetu rodziców.

Umożliwia to podejmowanie zadań, których sens w pełni ujawnia się dopiero po ich zakończeniu. Dziecko zatem wykonuje pewne czynności, których sensu jeszcze nie rozumie (lub rozumie zaledwie częściowo), np. liczenie lub czytanie. Wyrabia w sobie nawyki, których potrzeby (prócz zyskania za nie aprobaty ze strony najbliższych) jeszcze nie doświadcza, np. dobrych manier i grzeczności.

Autorytet wychowawcy w pewnym więc sensie wyznacza dziecku horyzont jego rozwoju, pozwalając mu wyjść poza wąski jeszcze krąg tego, co samo zna i rozumie. Ważę tego podkreśla Hans-Georg Gadamer, pisząc: „Kto nie ma żadnego horyzontu, ten nie widzi wystarczająco daleko i dlatego przecenia to, co leży w pobliżu niego. Mieć horyzont natomiast oznacza wolność od ograniczenia do tego, co najbliższe, i możliwość wyglądania poza to. Kto ma horyzont, umie trafnie ocenić co do bliskości i dali, wielkości i małości znaczenie wszelkich rzeczy w obrębie tego horyzontu” (2004, s. 287).

Możliwość (a nawet konieczność) wsparcia się na autorytecie dorosłych we wczesnych etapach życia pozwala po prostu na realizację potrzeby rozwoju. Jak pisał święty Augustyn: „Bramy do przybytków wiedzy tym, którzy chcą poznać jej wielkie i niezbadane skarby, otwiera tylko autorytet. Ktokolwiek jednak bramę tę przekroczy, przestrzega bez najmniejszego wahania zasad doskonałego życia; dzięki nim, gdy stanie się pojętny, uświadamia sobie wreszcie, na jak silnych podstawach rozumowych opierało się to wszystko, czym kierował się, zanim zaczął używać rozumu; pojmuję również, czym jest rozum, za którym dąży i dzięki któremu pojmuję, wyszedłszy silny i sprawny z powijków autorytetu” (wyd. 1999, s. 209).

Małe dziecko początkowo jest całkowicie bezradne wobec świata zewnętrznego, nie rozumiejąc go jest zdane na autorytet epistemiczny, a będąc niesamodzielne społecznie – potrzebuje autorytetu deontycznego, nie potrafiąc odróżnić, na czym polega dobro i zło moralne – potrzebuje wskazań autorytetu moralnego. Wychowawca pełni więc jednocześnie rolę potrójnego autorytetu, co zwiększa siłę jego oddziaływań wychowawczych, ale jednocześnie nakłada na niego szczególną odpowiedzialność. Jeśli jednak celem wychowania jest samodzielność wychowanka, czyli autonomia społeczna i moralna oraz zdolność krytycznego myślenia, sytuacja ta musi być traktowana jedynie jako przejściowa. Problem polega na tym, że nie jest to coś, co można komuś po prostu dać, nie jest nawet możliwe wykształcenie tych postaw „na odpowiedzialność autorytetu”, wszystkie muszą być wypracowane samodzielnie. Konsekwentnie trzeba uznać zatem, że jednym z celów działania wychowawcy jest (powinno być) zmniejszanie własnego

autorytetu w oczach dziecka. W pewnym sensie dzieje się to w sposób naturalny w okresie dorastania. W którymś momencie młody człowiek orientuje się, że rodzice nie wiedzą wszystkiego, że nie wszystkie ich polecenia są słuszne oraz że nie od nich zależy uznanie, co jest dobre, a co jest złe. Każdy z możliwych rodzajów autorytetu ulega zatem podważeniu. Z jednej strony jest to oczywista oznaka początków samodzielności myślenia, z drugiej jednak, dopóki wszystkie trzy rodzaje autorytetu są połączone w jednej osobie, istnieje duże ryzyko, że dostrzeżenie braków w jednej dziedzinie będzie skutkowało wycofaniem uznania dla czyjegoś autorytetu nie tylko w tej konkretnej sferze, lecz zostanie uogólnione na wszystkie pola i rodzaje autorytetu, co może prowadzić do odrzucania wszelkich wskazówek, których udziela wychowawca.

Postawa typu „nie będę ćwiczyć na wuefie, bo nauczyciel jest niesympatyczny”, jest oczywiście dziecinna, niemniej – jak wszystkie objawy buntu dziecięco-młodzieżowego – jest w pewnym sensie pożądana jako objaw nabierania dystansu do wskazań autorytetu. Bardzo jednak często bunt dziecięcy przeciw autorytetowi rodziców i wychowawców polega na zastąpieniu ich autorytetu autorytetem grupy rówieśniczej, środków przekazu czy też bezkrytycznej fascynacji jakąś postacią życia publicznego – idola czy celebryty, co prowadzi do powielania jego zachowań i poglądów dotyczących wszystkich sfer życia. W pierwszym etapie jest więc to nie tyle odrzucenie autorytetów (choć młodzież często tak to traktuje), lecz po prostu bezkrytyczna ich zamiana na inne. Samo zakwestionowanie czyjegoś autorytetu jest warunkiem wstępnym i koniecznym (choć jeszcze niewystarczającym) dla osiągnięcia samodzielności myślenia. Dlatego odpowiedzialny wychowawca nie powinien usiłować tego powstrzymać, lecz raczej towarzyszyć podopiecznemu w tym procesie (a nawet w skrajnym wypadku lekko go inspirować) po to, by ograniczyć ewentualne ryzyko i szkody mogące się z tym wiązać.

Najważniejsze, by nie poprzestać na fazie pierwszej destrukcji dziecinnie pojmowanych autorytetów, a poprzez rozwijanie myślenia krytycznego nauczyć racjonalnego ich wyboru. Wchodząc w dorosłość, powinno się umieć rozróżniać, kto jest autorytetem, w jakiej

dziedzinie i w jakim zakresie, a więc rozumieć, że można się komuś podporządkować jako np. autorytetowi epidemicznemu w zakresie choćby astronomii, negując jego kompetencje w innych dziedzinach oraz odmawiając uznania go za autorytet deontyczny (lub odwrotnie – podporządkować się autorytetowi deontycznemu, zdając sobie sprawę z jego braku kompetencji w innym zakresie). Podejście takie stanowi jednocześnie zabezpieczenie się przed możliwością nadużycia posiadanej możliwości wpływu na innych przez osoby obdarzone autorytetem.

Dopiero po osiągnięciu takiego stopnia samowiedzy możliwe jest nadanie autorytetom właściwego miejsca w naszym życiu, a więc budowanie partnerskich w gruncie rzeczy relacji z autorytetami pojmowanymi nie jako osoby wszechwiedzące, lecz jako ci, którzy o niektórych sprawach wiedzą lepiej lub mają prawo decydować. Ten sposób pojmowania autorytetu nie tylko chroni przed nadużyciami (nieuprawnionego wykorzystywania pozycji względem podopiecznego – w przypadku autorytetu, a także obarczania kogoś nadmierną odpowiedzialnością za swój stan czy rozwój – w przypadku osoby uznającej czyjś autorytet), ale również stwarza szansę na lepszą wzajemną współpracę i jest obustronnie korzystne.

Zrozumienie tak złożonej relacji społecznej, jak podporządkowanie się (lub nie) autorytetom, jest jedną z oznak dojrzałości. Dotyczy to również autorytetów moralnych. Wprawdzie twierdzenie, że dorosły człowiek powinien podejmować wszelkie decyzje na własną odpowiedzialność, pozornie kłóci się z powoływaniem się na autorytety moralne, nie wyklucza jednak posiadania autorytetów moralnych „w sensie słabszym”.

Teoretycznie dojrzały człowiek, przyjmując jakieś stanowisko o znaczeniu moralnym, powinien poprzedzić to racjonalnym namysłem poprzez rozważenie wszystkich możliwych opcji i wyborów światopoglądowych. Zawsze było to trudne, lecz dzisiaj w dobie globalizacji oraz internetu, kiedy każdy jest właściwie zalewany wszelkiego rodzaju informacjami, w tym propozycjami światopoglądowymi, wszechstronny namysł właściwie nie jest możliwy, a nawet gdyby był, zajmowałby tak dużo czasu, że w praktyce uniemożliwiłby jakiekolwiek skuteczne działanie. Skoro nie jesteśmy w stanie przetworzyć

wszystkich dostępnych informacji, koniecznym wymogiem jest pewna ich preselekcja i tutaj rola autorytetu jest bezcenna.

Mówiąc o autorytecie „w słabszym sensie”, chodzi mi o podkreślenie, że posłuszeństwo wobec niego nigdy nie jest w pełni automatyczne. Jednocześnie jednak głos tego autorytetu, jego wskazania nie są traktowane jako jedna z wielu propozycji światopoglądowych, lecz jako pewnego rodzaju „opcja domyślna”, od rozważenia której rozpoczynamy nasze refleksje na jakiś temat. Jeśli ktoś reprezentuje wartości czy styl życia, z którym – uznawszy go wcześniej za wartościowy – w jakimś sensie się utożsamiam lub gdy jego dotychczasowe wskazówki okazywały się dla mnie niezwykle cenne, naturalnym jest, że kolejne rady, pouczenia czy sugestie z jego strony będą się dla mnie wyróżniały spośród zalewu informacji, z którymi codziennie obcujemy. W konsekwencji będę je traktował ze „szczególną uwagą i powagą”, tzn. na nich w pierwszej kolejności się skoncentruję i będę gotów, by refleksji nad nimi (w tym sprawdzaniu ich słuszności) poświęcić więcej czasu i wysiłku niż propozycjom konkurencyjnym. Jednak przyjęcie sugestii tak pojętego autorytetu zawsze powinno następować dopiero po samodzielnym krytycznym namyśle, a więc na własną (a nie autorytetu) odpowiedzialność.

Trzeba raz jeszcze podkreślić, że chociaż czyjś autorytet (może to być osoba, ale również instytucja, np. Kościół) może być przyczyną, dla której zwróciliśmy szczególną uwagę na jakąś opinię, jednak jej przyjęcie i uznanie za swoją odbywa się dlatego, że oceniliśmy ją samodzielnie w swoim sumieniu jako słuszną, a przez to nas zobowiązującą. Tak pojęty autorytet stanowi dla nas punkt orientacyjny (por. Jaspers, 2000, s. 165), nie tylko nie ogranicza naszej wolności, lecz przeciwnie – skłaniając nas do refleksji nad nowymi, często dotychczas nie rozważanymi punktami widzenia – wyraźnie zwiększa jej zakres i ułatwia jej utrzymanie.

Każdy człowiek na swej drodze życia przechodzi od fazy całkowitego podporządkowania autorytetom, poprzez okres buntu i ich kontestacji, by na koniec (choć niektórzy zatrzymują się na jednym z pierwszych etapów) dojść do stadium świadomej współpracy i partnerstwa. Analogiczne wychowawca, towarzysząc wychowankowi w jego rozwoju, pełni odmienną rolę w poszczególnych etapach jego życia: zaczyna wobec

małego dziecka jako autorytet powszechny (jednocześnie będąc autorytetem deontycznym, epistemicznym i moralnym), by wraz z rozwojem młodego człowieka (w okresie burzy i naporu) stać się autorytetem kontestowanym, a na koniec próbuje z kolei stać się jego partnerem, obdarzonym – w stosownym zakresie – jednym z wielu rodzajów autorytetu. Ani jedno, ani drugie nie jest łatwe. Dlatego zarówno dorastanie, jak i wychowywanie jest sztuką tyleż piękną, co trudną.

Literatura

- Augustyn, św. (1999). *O porządku*. Przeł. J. Modrzejewski. W: tegoż, *Dialogi filozoficzne*. Kraków: „Znak”.
- Bocheński, J. (1987). *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*. Paryż: Instytut Literacki.
- Bocheński, J. (1993). *Co to jest autorytet?* W: tegoż, *Logika i filozofia. Wybór pism*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gadamer, H.G. (2004). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Przeł. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gałkowski, S. (2016). *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Gałkowski, S. (2017). Wolność jednostki wobec autorytetu Kościoła. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 5(20), 21–33.
- Heywood, A. (2006). *Politologia*. Przeł. B. Maliszewska i in. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jaspers, K. (2000). *Autorytety. Sokrates, Budda, Konfucjusz, Jezus*. Przeł. P. Bemtkowski i R. Flaszak. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- MacIntyre, A. (1995). *Krótką historia etyki. Historia filozofii moralności od czasów Homera do XX wieku*. Przeł. A. Chmielewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Simon, Y.R. (1940). *Nature and functions of authority*. Milwaukee: Marquette University Press.

O AUTORZE:

prof. Stanisław Gałkowski – filozof, Akademia Ignatianum w Krakowie,
 ORCID 0000-0003-1084-0487,
 KONTAKT: stanislaw.galkowski@ignatianum.edu.pl

DOROTA GIZICKA

Rola osoby znaczącej w dojrzewaniu jednostki

ABSTRAKT

- Proces dojrzewania młodego człowieka jest wielowymiarowy i uzależniony od wielu czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Jednym z istotnych elementów wpływających na ten proces jest obecność osób znaczących
- Bycie osobą znaczącą dla młodego człowieka to wyzwanie i odpowiedzialność, która wiąże się z zaangażowaniem i umiejętnością budowania trwałych i bliskich więzi
- Aby stać się osobą znaczącą, pozytywnie wpływającą na rozwój młodego człowieka, trzeba ukształtować własną dojrzałą osobowość, gotową do towarzyszenia mu na drodze do pełnego rozwoju.

SŁOWA KLUCZOWE: osoba znacząca, socjalizacja, wychowanie, więzi.

Współczesny człowiek funkcjonuje w świecie szybkich zmian, zarówno w sferze technologicznej, jak i społeczno-kulturowej. Rozwój technologii, który jest procesem wymuszającym zmiany w życiu społecznym, pomaga w komunikacji, niemniej jednak w wielu sytuacjach tę komunikację również utrudnia. Czas pandemii ukazał, jak wielkie znaczenie dla poczucia bezpieczeństwa mają relacje międzyludzkie i umiejętność komunikacji. Jest to niezbędny element prawidłowego funkcjonowania każdego człowieka, niezależnie od wieku.

Alarmujące są głosy mówiące o zamykaniu się młodych ludzi na drugą osobę. Możemy usłyszeć, że świat realny nie jest im potrzebny, bo wszystko, czego potrzebują – wiedzę, relacje, rozrywkę – mogą znaleźć w świecie wirtualnym. Czy rzeczywiście tak jest? Jakie jest miejsce i rola drugiego człowieka w procesie dojrzewania młodego pokolenia? Te pytania, choć stawiane od dawna, są wciąż aktualne, ale nabierają innego wymiaru. Rzeczywistość młodych ludzi jest bardzo elastyczna, płynna i nietrwała. Czy potrzebują oni wciąż trwałego punktu odniesienia w postaci drugiego człowieka? Bez wątplenia tak. Każdą osobę, która wpływa na przebieg życia innego człowieka, można nazwać osobą znaczącą (Bakiera i Harwas-Napierała, 2016).

Termin „osoba znacząca” został wprowadzony przez Harry’ego S. Sullivana. Jest to osoba, której obecność, a co za tym idzie – oddziaływanie, ma szczególne znaczenie dla kształtowania czyjejs osobowości (Siuta, 2005). Oddziaływanie osoby znaczącej jest fundamentalne w procesie ludzkiego rozwoju, nie tylko w okresie dzieciństwa czy adolescencji, ale także w fazie dorosłości (Kuźnik, 2021). Co ważne, osoby znaczące na różnych etapach życia mogą się zmieniać. Poszerzenie przestrzeni życiowej młodego człowieka daje możliwość odnalezienia osób znaczących poza rodziną. Niezależnie od sposobu funkcjonowania i jakości relacji w rodzinie, rodzice są pierwszym środowiskiem odniesienia dla dzieci. Są osobami znaczącymi ze względu na pełnione funkcje. Warto dodać za Ewą Domagałą-Zyśk (2004), że wpływ osób znaczących może być różny, nie tylko pozytywny. Osoba dorosła może wpływać na rozwój dziecka, wzmacniać jego mocne strony i promować jego prawidłowy rozwój. Możliwa jest również sytuacja, w której osoba znacząca ten rozwój hamuje, choć może się to odbywać w sposób nieświadomy.

Rodzice mają szczególne miejsce wśród wszystkich osób znaczących na przestrzeni całego życia. Przede wszystkim dlatego, że pojawiają się jako pierwsi i bez nich rozwój, zarówno fizyczny, jak i psychiczny, nie byłby możliwy. Jednocześnie są to osoby, które towarzyszą człowiekowi w drodze rozwoju stosunkowo długo i zazwyczaj mają na nią duży wpływ (Appelt, 2004). Oddziaływanie rodziców jest powiązane z umiejętnością wypracowania właściwego systemu

komunikacji oraz mocnych i trwałych więzi. Rodzice są zazwyczaj dla dzieci całym światem. Niemniej jednak, na pewnym etapie rozwoju, kiedy pojawiają się inne osoby znaczące, rola rodziców zmienia się. Następuje proces socjalizacji krytycznej, który może być etapem uzewnętrznionym, często kojarzonym z nastoletnim buntem, ale może mieć też charakter ukryty i niezauważalny. Rodzice jako osoby znaczące powinni pozwolić dziecku na przejście tego procesu i odnalezienie również innych, zewnętrznych wobec rodziny, punktów odniesienia. Towarzysząc dziecku w budowaniu własnej tożsamości, nie tracą oni na znaczeniu, ich oddziaływanie zmienia się, ale nie znika. Młody człowiek łatwiej osiągnie dojrzałość emocjonalną, jeśli rodzice dadzą mu przyzwolenie na odejście, separację i większą swobodę, a jednocześnie zapewnią mu poczucie bezwarunkowej akceptacji (Maćkowiak-Deskur, 2002). Niemniej jednak trwałe więzi i relacje pozwalają utrzymać status osoby znaczącej. Karolina Appelt pisze: „Choć rodzice usuwają się w cień, jakby na dalszy plan, nie ingerują w życie dorosłego dziecka, jednak zawsze mu towarzyszą, cały czas go wspierają, przeżywają z nim jego sukcesy i porażki” (2004, s. 5).

Nieprawidłowe relacje w rodzinie mogą prowadzić do odrzucenia ich wpływu. Uwolnienie się z takiej sytuacji wymaga często pojawienia się innych osób znaczących, zmniejszających oddziaływanie negatywne. W systemie rodzinnym, poza rodzicami, mogą znajdować się jeszcze inne osoby znaczące. Ich wpływ, szczególnie w fazie dojrzewania młodego człowieka, może być bardzo zróżnicowany. Do osób znaczących pozostających w rodzinnym kręgu oddziaływania możemy włączyć rodzeństwo i dziadków.

Rola rodzeństwa w dojrzewaniu młodego człowieka jest uzależniona od wielu czynników. Fakt posiadania rodzeństwa, z uwzględnieniem jego płci i kolejności urodzenia, postrzegany jest jako zasób, który wpływa na tożsamość człowieka. Determinuje osobisty rozwój i postawy życiowe (Przybył, 2017). Wiąż między rodzeństwem jest w perspektywie czasowej najdłuższą trwającą relacją społeczną, która ma podstawy o charakterze biologicznym. Relacja z rodzicami ma również charakter biologiczny, jednak trwa krócej i ma zupełnie inny wymiar. Rodzice względem dziecka są w pozycji nadrzędnej (niezależnie od

jakości relacji i przyjętego stylu wychowania), natomiast rodzeństwo względem siebie jest w pozycji równorzędnej. Niemniej jednak koncentrując się na rodzeństwie jako osobach znaczących w procesie dojrzewania, należy wyjść od roli starszego rodzeństwa. Tożsamość starszych dzieci (zwłaszcza pierwszych) jest skutkiem oddziaływań przede wszystkim rodziców. Częściej niż kolejne dzieci mają one poczucie lojalności wobec rodziców, co wyraża się w powielaniu wzorców i postaw przez nich prezentowanych (Lewandowska-Walter i in., 2019). Dzieci młodsze znajdują się w nieco innej sytuacji wychowawczej. W ich przypadku zmniejsza się siła identyfikacji z rodzicami na rzecz starszego rodzeństwa. W tym procesie czynnikiem warunkującym siłę wpływu jest jakość wzajemnych relacji. W początkowym okresie życia potrzeba identyfikacji jest na tyle silna, że jakość relacji nie jest elementem kluczowym. Młodszy niejako przeglądają się w starszym rodzeństwie jak w lustrze. Natomiast w okresie dojrzewania prawidłowe relacje zwiększają siłę oddziaływania rodzeństwa jako osób znaczących. Niestety, podobnie jak w odniesieniu do rodziców, rodzeństwo może mieć też negatywny wpływ wychowawczy. Niemniej jednak, jak pokazują badania, relacje między rodzeństwem w wieku dorastania nie tracą na znaczeniu. Przeciwnie, bliski kontakt z siostrą i bratem gwarantuje bezwarunkowe wsparcie, zaufanie i poczucie bezpieczeństwa. Co więcej, więź między rodzeństwem wzmacnia się wraz z obniżeniem się częstotliwości i jakości kontaktów z rodzicami (Przybył, 2017).

Specyficznym przypadkiem, choć nie odosobnionym, jest połączenie roli brata lub siostry z rolą rodzica. Taka sytuacja może być czasowa lub trwała. Bywają okoliczności, w których z różnych przyczyn rodzice nie są głównymi wychowawcami w rodzinie, a rolę wychowawczą przejmuje rodzeństwo (Gadamska, 2019). Pełniąc rolę wychowawczą wobec rodzeństwa stają się osobami znaczącymi w dwóch wymiarach: jako rodzeństwo i jako ci, którzy pełnią role rodzicielskie. Nie jest to zadanie łatwe. Rodzice i rodzeństwo pełnią swoje role odmiennie, dlatego ich połączenie jest trudne. Warto, aby w takich sytuacjach, pojawiła w przestrzeni dziecka, a szczególnie młodego człowieka w okresie

dojrzewania, dodatkowa osoba znacząca spoza kręgu rodzinnego, która będzie go wspierać w procesie rozwoju.

Pozostając w kręgu rodzinnych osób znaczących, nie sposób pominąć roli, jaką pełnią dziadkowie. Obecność dziadków w życiu dzieci jest wsparciem dla nich zarówno w rozwoju psychicznym, jak i społecznym, a czas dorastania wnuków jest często dla dziadków nową szansą, aby wypełnić niedobory wychowawcze, których doznały ich własne dzieci, np. brak czasu czy nadmierna surowość (Międlar, 2019).

Środowiskiem, w którym zarówno dziecko, jak i nastolatek spędza największą ilość czasu poza domem rodzinnym, jest szkoła. Jest ona miejscem poszukiwania nowych osób znaczących, którymi mogą się stać zarówno nauczyciele jak i rówieśnicy. Mogą być nimi również osoby oddziałujące na młodych ludzi w innych, pozaszkolnych środowiskach, np. księża, trenerzy, członkowie organizacji młodzieżowych (formalnych i nieformalnych) czy instruktorzy rozwijający szeroko rozumiane talenty i zainteresowania (muzyczne, plastyczne, sportowe itp.).

W środowisku szkolnym młodzi ludzie poddawani są oddziaływaniu kadry nauczycielskiej i grupy rówieśniczej. Współcześnie coraz częściej odbiera się szkole, a co za tym idzie – nauczycielom, funkcję wychowawczą wobec uczniów. Choć ciągle w każdej klasie funkcjonuje nauczyciel, który przynajmniej formalnie spełnia rolę wychowawcy, to często rola ta sprowadza się jedynie do czuwania nad prawidłowym przebiegiem edukacji uczniów. Autorytet niegdyś przypisany nauczycielowi niejako z urzędu jest współcześnie negocjowalny i konieczny do wypracowania. Niemniej jednak nadal podkreśla się, że wychowawca szkolny zajmuje szczególną pozycję wśród nauczycieli i z tego względu oczekuje się od niego większego zainteresowania swymi uczniami. Z drugiej strony, sami uczniowie oczekują pomocy w rozwiązywaniu problemów czy wsparcia w trudnych dla nich sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych (Olszewska, 2002). Niezależnie od tego, jak wychowawca pełni swoją funkcję, ma on szansę stać się osobą znaczącą dla młodych ludzi.

Wychowawca może stać się osobą znaczącą, jeśli uruchomione zostaną takie mechanizmy jak naśladownictwo, modelowanie bądź identyfikacja (Olszewska, 2002). Powinien on stać się raczej towarzyszem wskazującym kierunki i sposoby działania niż stosować tryb

nakazowy. Okres dojrzewania to czas poszukiwań własnej tożsamości, czas sprawdzania i eksperymentowania. Młodzi ludzie poszukują jasno określonych zasad, które dadzą im oparcie. Jak zaznacza Alina Rynio, wśród cech charakteryzujących osoby, które stają się znaczące dla młodych ludzi wyróżnia się „autentyczność, młodość ducha, odwagę w podejmowaniu decyzji, w wyrażaniu swoich poglądów, hart ducha, odpowiedzialność, intuicję, obiektywne i realistyczne patrzenie na rzeczywistość, umiejętność obserwowania i słuchania, posiadanie jasno określonych celów, ideałów i pragnień, pracowitość, sumienność, takt, konsekwencję, radość, poczucie humoru, szczerłość, prostotę i swobodę, a nadto zdolność do bezwarunkowej i życzliwej afirmacji drugiego i dodawanie mu odwagi do bycia sobą, wskazując na jego własne zadania, pomaganie mu, aby pobudzając swój własny rozwój stawał się autentycznie wolny. W praktyce okazuje się, że nic tak nie wstrząsa człowiekiem jak świadomość, że został zrozumiany i dogłębnie rozpoznany przez drugiego” (1997, s. 126). Badania pokazują, że niezmiernie ważna w percepcji wychowawcy jako osoby znaczącej jest więź emocjonalna nawiązana z wychowankiem. Im silniejsza jest ta więź, tym bardziej wychowawca jest postrzegany jako osoba znacząca, a co za tym idzie – siła jego oddziaływania jest większa (Olszewska, 2002). Jako jedna z ważniejszych cech wychowawcy pojawia się także życzliwość. Z pewnością umożliwia ona nawiązanie więzi emocjonalnej. Życzliwość wychodzi poza standardy koncentrujące się tylko na przekazaniu uczniom określonej wiedzy. Skłania ona do przebywania z uczniami, poświęcania im czasu, wykazania się cierpliwością i wyrozumiałością, a jednocześnie wzmacnia zdecydowaną postawę, jeśli w grę wchodzi sprawa zasadnicze, np. wartości (Słotwińska, 2021).

Trzeba podkreślić, że szansę stania się dla młodego człowieka osobą znaczącą ma nie tylko wychowawca, ale każdy nauczyciel. Taką szansę mają również dorośli spoza kręgu szkolnego, wspierające rozwój młodzieży w różnych dziedzinach. Szczególne miejsce zajmują tutaj osoby, które wspierają młodych ludzi w rozwoju talentów, np. sportowych czy artystycznych. Badania wskazują, że obok rodziców, bardzo często trenerzy stają się osobami znaczącymi, a ich rola nie ogranicza się tylko do kwestii technicznych związanych z treningami, lecz stanowią oni

bardzo ważne źródło wsparcia emocjonalnego. Wsparcie emocjonalne jest szczególnie cenne w sytuacjach trudnych i kryzysowych (Siekańska, 2015). Szansę na stanie osobą znaczącą mają również osoby towarzyszące młodym ludziom w rozwoju kompetencji artystycznych. Osoby znaczące można odnaleźć także w różnych organizacjach formalnych o charakterze religijnym bądź świeckim, w których jest szansa nawiązania relacji bezpośredniej, opartej na zaufaniu, a jednocześnie dającej oparcie i możliwość rozwoju. Większość młodzieżowych organizacji o charakterze religijnym z założenia dąży do kształtowania postaw moralnych młodego człowieka oraz pogłębienia życia religijnego. To jednak nie jest równoznaczne z faktem, że osoby młode automatycznie odnajdą w tych kręgach osoby znaczące. Aby stać się osobą znaczącą, pozytywnie wpływającą na rozwój młodego człowieka, trzeba ukształtować własną dojrzałą osobowość, gotową do towarzyszenia mu na drodze do pełnego rozwoju.

Odrębną kwestią jest identyfikowanie się młodych ludzi z osobami i treściami napotykanymi w przestrzeni wirtualnej. Poza wieloma pozytywnymi treściami, internet niesie też ze sobą potężną dozę treści szkodliwych. Młodzi bez wypracowanych mechanizmów obronnych stają się w dużym stopniu podatni na niepożądany wpływ mediów. Media kształtują styl życia odbiorców oraz ich gusta, tak aby byli bezkrytycznymi konsumentami treści i produktów, które się im dostarcza (Zawisz-Masłyk, 2013). Rodzi się pytanie: jaka jest rola osób znaczących w tym medialnym zgiełku? Wydaje się, że z jednej strony mogą one być podstawowym punktem odniesienia w kontekście zachowań, wartości czy stylu życia. Z drugiej zaś, mogą być swoistym przewodnikiem po wirtualnej rzeczywistości. Mogą uczyć młodego człowieka umiejętności weryfikowania informacji i krytycznego korzystania z mediów. Nie negując korzyści wynikających z funkcjonowania w medialnym świecie, należy podkreślić, że im silniejsze oddziaływanie osób znaczących (np. rodziców), tym mniejsza siła wpływu mediów, zwłaszcza internetu (Gizicka, Michalski i Szwarc, 2023). Trzeba jednak pamiętać, że siła oddziaływania osoby znaczącej, zależy od jakości relacji, emocjonalnego zaangażowania oraz umiejętności wspierania młodego człowieka.

W procesie dojrzewania młodego człowieka rola osoby znaczącej jest niezastąpiona. Niemniej jednak, aby stać się dla niego taką osobą, którą on świadomie i dobrowolnie przyjmie, trzeba samemu być jednostką dojrzałą, odpowiedzialną i samoświadomą.

Literatura

- Appelt, K. (2004). Rodzice – osoby znaczące w rozwoju człowieka. *Remedium*, 12(142), 4–5.
- Bakiera L., i Harwas-Napierała B. (2016). *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Domagała-Zyśk, E. (2004). *Autonomia czy odłączenie? Rola osoby znaczącej w życiu młodzieży z trudnościami w nauce*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Gadamska, M. (2019). Wychowanie przez rodzeństwo w doświadczeniach studentów pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego. W: W. Walc i A. Śniegulska (red.), *Rola osób znaczących w wychowywaniu dzieci i młodzieży* (s. 84–94). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Gizicka, D., Michalski, M.A., i Szwarz K. (2023). *Młode Polki, Młodzi Polacy i ich plany rodzinne... Co młode pokolenie myśli o małżeństwie, rodzinie i rodzicielstwie?* Poznań: Instytut Wiedzy o Rodzinie i Społeczeństwie.
- Kuźnik, M. (2021). Kulturowe wzorce osobowe a wychowanie społecznego dziecka. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 16(4/62), 27–40.
- Lewandowska-Alter, A., Połomski, P., Peplińska, A., i Borchet, J. (2019). Rola relacji między rodzeństwem w procesie kształtowania tożsamości. W: T. Rostowska i A. Lewandowska-Walter (red.), *Psychospołeczne konteksty relacji rodzimych* (s. 186–206). Warszawa: Difin.
- Maćkowiak-Deskur, K. (2002). Kształtowanie się światopoglądu w okresie dorastania. W: A. Brzezińska, M. Bardziejewska i B. Ziółkowska (red.), *Szanse rozwoju w okresie dorastania* (s. 55–80). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Michniuk, A., i Bartkowiak, K. (2021). Medialna postać „znaczącego Innego” a wychowanie współczesnego dziecka. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 16(4/62), 57–67.

- Międlar, I. (2019). Rola dziadków w wychowaniu. Przyczynek do rozważań o osobach znaczących. W: W. Walc i A. Śniegulska (red.), *Rola osób znaczących w wychowywaniu dzieci i młodzieży* (s. 44–54). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Olszewska, N. (2002). Wychowawca szkolny jako osoba znacząca dla uczniów w okresie dorastania. W: A. Brzezińska, M. Bardziejewska i B. Ziółkowska (red.), *Szanse rozwoju w okresie dorastania* (s. 153–183). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Przybył, I. (2017). Rodzeństwo w dobie denormalizacji zobowiązań rodzinnych: wsparcie, zaufanie i konflikt. *Studia Socjologiczne*, 2(225), 189–212.
- Rynio, A. (1997). Autorytet osób znaczących w kształtowaniu osobowości dojrzalej. *Ethos*, 37(1), 121–129.
- Siekańska, M. (2015). Rola osób znaczących we wspieraniu rozwoju talentów sportowych. *Psychologia Wychowawcza*, 8, 153–169.
- Siuta, J. (red.). (2005). *Słownik psychologii*. Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Słotwińska, H. (2021). Wzór osobowy nauczyciela gwarancją sukcesu edukacyjnego ucznia. W: A. Karpińska, M. Zińczuk i K. Kowalczyk (red.), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej* (s. 97–120). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Zawisza-Masłyk, E. (2013). Medialne zawłaszczenie wpływu społecznego na życie nastolatków. W: J. Morbitzer i E. Musiał (red.), *Człowiek – media – edukacja* (s. 474–481). Kraków: Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych. Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie.

O AUTORCE:

dr Dorota Gizicka – socjolog, Katolicki Uniwersytet Lubelski
Jana Pawła II, ORCID 0000-0001-5838-9862,
KONTAKT: dorota.gizicka@kul.pl

Słowa i przykłady

ABSTRAKT

Jaka siła skłania człowieka do tego, by się zmieniał i zaczął podążać w kierunku, którego dotychczas nie znał albo go nie akceptował?

Starożytni Rzymianie mawiali: „Verba docent, exempla trahunt” („Słowa pouczają, przykłady pociągają”), ale bynajmniej nie mieli monopolu na tę mądrość, bo przecież nawet ludzie nieznający łaciny wiedzieli od dawna, że gadać a robić to dwie różne rzeczy. Zawsze jednak rodziło się pytanie, jaka siła skłania człowieka do tego, by się zmieniał i zaczął podążać w kierunku, którego dotychczas nie znał albo go nie akceptował.

To wina „genu dobra”. Każdy go ma. Gdy towarzyszą mu niewzruszone zasady moralne i bolesna świadomość ich przekraczania, to możemy się spodziewać, że absolwenci takiej szkoły, świadomi swej niedoskonałości, prędzej sami staną na szafocie, niż zaciągną tam innych. Ale wystarczy dokonać małej korekty definicji dobra (najczęściej mówi się wtedy o dobru ludzkości) i uruchomiony napęd moralny pogna nowych adeptów po trajektorii uszczęśliwiania wytyczonej, jak uczy historia, bardzo często w przestrzeni lepkiej od krwi.

Wielka jest siła pouczających słów okraszonych pociągającymi przykładami. Zadanie nie należy wszak do łatwych. Gdy jednak mechanizm ów uda się raz zmontować, to mimo niedoskonałości materii ludzkiej i wynikających stąd awarii, potrafi nieprzerwanie funkcjonować przez

dwa tysiące lat z perspektywą pracy w kolejnych tysiącletniach. Sztuka taka udała się np. pewnemu żydowskiemu cieśli mieszkającemu na peryferiach Imperium Romanum. No, ale korzystał on z protekcji bardzo wpływowego ojca.

Nie każdy może na taką protekcję liczyć. Cóż zatem ma zrobić człowiek, gdy trawi go głód pouczania innych celem ich uszczęśliwienia? W takich przypadkach dobrze jest na próbę posłuchać tych, którzy mówią, że głosiciele idei powinni być jak dobry drogowca, tj. pokazywać kierunek, ale nim nie podążać oraz innych, swym przykładem, zachęcać do niepodążania, bo może w ten sposób uchroni się przyszłe pokolenie przed traumatycznymi konsekwencjami własnych słów.

Swego czasu w Paryżu, w pewnej oświeconej epoce, gromko zakrzyknięto: Wolność! Równość! Braterstwo! I wypuszczono z więzienia w Bastylji wszystkich siedmiu przebywających tam więźniów: czterech fałszerzy, dwóch chorych psychicznie i hrabiego oskarżonego o kazirodztwo. Prawdę mówiąc, dla pozostałej części Francji i całego świata, dobrze byłoby, gdyby autorzy tej szczytnej idei poprzestali tylko na owych detalicznych przykładach obdarowywania braterstwem i wolnością. Niestety, uznali, że trzeba przykładów więcej, no i wszczęto nowożytnie, oświecone ludobójstwo.

W akcję ochoczo włączyli się ludzie młodzi, tropiąc bez litości wrogów wolności, równości i braterstwa. Wkrótce zaproponowano, aby gilotyny (symbol tamtych czasów) malować na czerwono, co okazało się jakże zasadnym wnioskiem racjonalizatorskim, gdyż na czerwonym nie było aż tak bardzo widać rozbryzganých hektolitrów krwi. Ci co ginęli pod ostrzem mieli i tak lżejszą śmierć niż np. masowo topieni w Loarze mieszkańcy Wandei.

Choć sami twórcy rewolucyjnych haseł głównie o nich gadali, to bezgłowe przykłady zgilotynowanych obywateli pociągały za sobą wciąż nowe i nowe rzesze. Ostrze zaczęło z czasem spadać nie tylko na pociąganych, ale i pociągających, czym zresztą w sposób niezaprzeczalny zdołano udowodnić prawdziwość rewolucyjnego hasła – nic bowiem tak nie brata ludzi, nie zrównuje ich i nie uwalnia od wszelkich trosk jak śmierć.

Pouczone słowa i pociągające przykłady rodem z Francji co jakiś czas, jako sprawdzone wzorce, są kopiowane na świecie. W ten sposób utworzyła się międzypokoleniowa i międzynarodowa sztafeta złożona z francuskich, a później meksykańskich jakobinów, radzieckich komsomolców, chińskich czerwogwardzistów, fanów Che Guevary, a i młodzi, ideowi germańscy Aryjczycy znaleźli tu swe miejsce.

Czyżby więc maksyma „Verba docent, exempla trahunt” była zła? Bynajmniej, i dowodzenie tego jest zbędne. Wystarczy przecież wymienić chociażby Maksymiliana Kolbe, rodzinę Ulmów. Ale niezmiernie interesująca jest czasami niespójność między wyznawaną ideą i praktyką. Sytuacja taka miała miejsce chociażby w przypadku antyżydowskiego publicyisty, narodowca Jana Dobraczyńskiego, uważanego za antysemitę. Gdyby przyjąć to określenie za prawdziwe, to byłby to jedyny antysemita nagrodzony przez izraelski Instytut Pamięci Męczenników i Bohaterów Holocaustu Yad Vashem medalem „Sprawiedliwy wśród Narodów Świata”.

MAŁGORZATA SZYSZKA

Sytuacja tradycyjnego autorytetu dzisiaj

ABSTRAKT

- Trudno jest dziś mówić o autorytecie w jego tradycyjnym ujęciu. To skutek zarówno rozmycia samego pojęcia, jak i przemian społecznych, technologicznych oraz w sferze wartości
- Wciąż jednak silna jest potrzeba posiadania wzoru, a autorytety, choć w zmienionej formie, funkcjonują w przestrzeni społecznej
- Współczesny autorytet to osoba łatwo dostępna, z którą można się spotkać na czacie czy podczas webinaru, a jej wiedzę można szybko zweryfikować.

SŁOWA KLUCZOWE: tradycyjny autorytet, przemiany autorytetu, autorytet medialny, ekspert.

Wprowadzenie

Obserwacja rzeczywistości społecznej nasuwa dość jednoznaczną refleksję – współcześnie trudno mówić o autorytecie w jego tradycyjnym ujęciu. Co więcej, samo pojęcie autorytetu jest niejednoznaczne i może być rozumiane w różny sposób (Tuziak, 2010). Autorytet w perspektywie socjologicznej definiowany jest jako wyraz prestiżu, szacunku, wysokiej oceny, szczególnego uznania jakiejś osoby lub grupy osób. Wiąże się z podziwem i chęcią naśladowania (Szymański,

2013). Jako zjawisko psychospołeczne polega na obdarzaniu określonej osoby lub instytucji zaufaniem i szacunkiem, uznawaniu jej wysokich kompetencji merytorycznych i wartości moralnych, godności osobistej, powagi, zwierzchności, życzliwości (Aleksander, 2002; Tuziak, 2010). Autorytet odgrywa znaczącą rolę w procesie rozwoju młodego pokolenia oraz utrzymania porządku społecznego. Pełni szereg ważnych funkcji. Jest między innymi źródłem wzorców, skutecznym mechanizmem oddziaływań socjalizacyjnych, impulsem w aktywności i innowacyjności, czynnikiem uwarstwienia społecznego i umacniania władzy (Tuziak, 2010). Niezależnie od rodzaju autorytetu służy on utrwalaniu ról i zachowań społecznych, kształtowaniu wzoru postępowania oraz umacnianiu przekonania o potrzebie rozwijania określonych cech w wymiarze jednostkowym i grupowym. Oddziałuje stabilizacyjnie i integracyjnie na ład społeczny (Tuziak, 2019).

Autorytet jest wypadkową tego, co dzieje się w społeczeństwie, stąd jego pojmowanie zmieniało się na przestrzeni lat (Szymański, 2013). „Być autorytetem na stałe jest bardzo trudno, ponieważ może on się umocnić, osłabić albo całkowicie zaniknąć” – pisze Wojciech Drzeżdżon (2011, s. 116). Na czym zatem polega zmiana dotycząca autorytetu? Z czego ona wynika? Kto dzisiaj jest autorytetem zwłaszcza dla młodzieży? Czy tradycyjny autorytet nadal odgrywa swoją rolę? Czy, idąc dalej, współcześnie zasadne jest w ogóle pytanie o autorytety?

Autorytet tradycyjny – atrybuty i przyczyny zmian

W odpowiedzi na postawione pytania istotne jest wskazane przymiotów autorytetu. Jako zjawisko istniejące w świadomości społecznej jest on skutkiem akceptacji przez odbiorców wysoko wartościowanych cech danego podmiotu uznawanego za autorytet (Jarmoszko, 2010). Niewątpliwie taki podmiot (osoba, grupa lub instytucja) musi posiadać pewne właściwości, które wzbudzają zaufanie, uznanie i szacunek. Są to między innymi: rzetelne wykształcenie, moralna doskonałość, bogactwo osobowości, prawdomówność, odpowiedzialność, pracowitość, skuteczność działania, konsekwencja, realizowanie zadań i ról

społecznie użytecznych (Golonka, 2009; Kwiatkowska, 2008; Łażewska, 2013; Rynio, 1997). Ponadto autorytet tradycyjny cechuje hierarchizacja pozycji – podmiot uznawany ma przewagę (nadrzędność) w określonej dziedzinie życia społecznego nad podmiotem go uznającym, a przewaga ta jest przez podporządkowanego dobrowolnie akceptowana (Tuziak, 2019). Gdy zatem mówimy o autorytecie tradycyjnym, to zwykle mamy na myśli osobę niedostępną, bohaterską, niedoścignioną, powszechnie znaną, podziwianą, postać religijną o wysokim autorytecie moralnym, wręcz mityczną, co ważne – osobę nieodwoływalną, cenioną przez całe życie, przez kolejne pokolenia, wspólną dla szerszej społeczności.

Jednak, jak zaznaczono powyżej, pojmowanie autorytetu się zmienia. Już od pewnego czasu obserwuje się kryzys autorytetów w sferze publiczno-instytucjonalnej i wzrastającą potrzebę autorytetu osobowego (Mariański, 1996; Mariański, 2020; Rewera, 2008). Niektórzy piszą o zaniku czy upadku autorytetów (zwłaszcza tradycyjnych), inni o rozmyciu samego pojęcia, uznając autorytet za byt archaiczny. Niewątpliwie zmiany w tej sferze występują, a wynika to z różnych przyczyn. Wskazuje się na zagrożenia w sferze kulturowej, relatywizację wartości i zawirowania egzystencjalne (Remiszewska, 2016). Istotną cechą społeczeństw pluralistycznych, ponowoczesnych jest dewaluacja wartości i norm moralnych, podważanie tradycyjnych autorytetów, co sprawia, że niejeden człowiek staje na rozdrożu życiowym. Nie ma możliwości oparcia się na ustalonych poglądach i wypracowanych strategiach działania (Mariański, 2020). Dochodzi do tego społeczny klimat napięć, niepokoju i strachu, globalizacja i przenikanie się kultur (Ignatowski, 2014), tempo życia, zaangażowanie w aktywność zawodową i brak czasu (np. rodziców dla dzieci), rozwój społeczeństwa informacyjnego, dostęp do internetu i mediów społecznościowych (Iłowiecki, 2009), a także borykanie się z paradygmatem demokratyczno-egalitarnym (Mazurek, 2014). Równość wszystkich, równe szanse i ważność każdego głosu może wzmacniać chęć dekonstrukcji autorytetów, aby dopasować określoną wizję społeczeństwa do obecnie panującej doktryny (Mazurek, 2014; Piórkowki, 2016). Pogłębiający się indywidualizm i wycofanie się w sferę prywatności oddziałują na

stosunek ludzi do autorytetów, które są uznawane tylko wtedy, gdy dają wiarygodne i życiowe odpowiedzi na problemy ważne dla jednostki (Marianański, 2020). „W wielu obszarach życia społecznego może dochodzić do rozpadu utartych wzorów postępowania, zakwestionowania istniejących i niepodważalnych systemów wartości, bagatelizowania cennego i twórczego dziedzictwa” – uważa Grzegorz Ignatowski (2014, s. 33).

Swoistą trudnością jest także wolność wyboru w sytuacji wielości nierzadko sprzecznych ze sobą autorytetów, a poszukiwanie tego właściwego może prowadzić do jeszcze większego zagubienia. Nakłada się na to dekonstrukcja autorytetu pedagogicznego (Łażewska, 2013) wiążąca się z dialogowym charakterem wychowania. Obserwowane w edukacji odejście od kultury posłuszeństwa do kultury dialogu oznacza negocjowalność wzajemnych ustępstw. Konsekwencją jest rozproszenie układu mistrz–uczeń oraz z jednej strony infantylizacja nauczyciela, z drugiej zaś – wypychanie ucznia w dorosłość (Nalaskowski, 2009).

Paweł D. Piórkowski zwraca uwagę na rzadko zauważalny proces, jakim jest wpływ czasu na postrzeganie autorytetu: „Czas, tradycja i niepodważanie poglądów, działań, ocen powoduje ukonstytuowanie się danego autorytetu. Często wielkim autorytetem dana jednostka zostawała po śmierci, a wokół jej osoby tworzone lub konserwowano i rozpowszechniano historię życia jako autorytetu. Można mówić o pewnej mitologizacji – im autorytet bardziej oddalony w czasie od audytorium, tym jest on trudniej weryfikowalny” (2016, s. 42). Współcześnie bycie autorytetem to zdecydowanie trudniejsze zadanie. Utrzymanie takiego statusu w dobie łatwo dostępnej informacji, manipulacji faktami, stałego weryfikowania czy podważania zastanych wzorców powoduje, że trwałe ukonstytuowanie się autorytetu jest niemal niemożliwe.

Znaczącą rolę w przemianach zjawiska autorytetu odgrywają wspomniane media i internet. Funkcjonuje już nawet pojęcie autorytetu medialnego. Niektóre osoby zyskują miano autorytetu nie ze względu na szczególne umiejętności, posiadane cechy osobowości czy osiągnięty status, ale po prostu dlatego, że są znane. Współcześnie medialnym autorytetem często stają się osoby, które gromadzą wokół siebie rzesze

zwolenników. Stąd też częściej mówi się nie o autorytetach, a o idolach, celebrytach lub medialnych osobowościach, które wiedzą, jak pozyskać odbiorców (Michniuk i Bartkowiak, 2021). Znamioną cechą niemałej części z nich jest krótkotrwała obecność w przestrzeni publicznej. Dziś mają swoje pięć minut, a jutro nikt już nie będzie o nich pamiętał (Nowakowski, 2004).

Autorytet tradycyjny albo...?

Kim jest dzisiaj autorytet? Czy rzeczywiście głosy o upadku autorytetów są uzasadnione? A może to kwestia definicji lub wspomnianego rozmycia pojęcia? Z reguły wiemy, które osoby są dla nas ważne, stanowią dla nas punkt odniesienia, których zasadami również my się kierujemy i przyjmujemy za własne. Potrzeba posiadania i tworzenia wzorca osobowego lub przykładu wydaje się całkowicie zrozumiała.

Obecnie jednak znajdujemy ów wzorec w innych obszarach niż kiedyś. Istnieją autorytety dziedzinowe, merytoryczne (Piórkowski, 2016). Na miano autorytetu zasługują te osoby, które cieszą się wiarygodnością, dodają innym odwagi do bycia sobą, a niekoniecznie muszą mieć tytuły czy specjalne uprawnienia (Rynio, 1997). Wydaje się, że współcześnie łatwiej zyskać miano autorytetu czy raczej wzoru do naśladowania głównie dzięki internetowi. Jeśli dana osoba inspiruje innych, skłania do rozwoju osobistego, jest charyzmatyczna i wiarygodna w swej działalności, to zyskuje grono sympatyków. Podkreślenia wymaga kwestia wiarygodności. Ma ona dzisiaj ogromne znaczenie zwłaszcza dla młodzieży, która wyczulona jest na pozory i hipokryzję. Z drugiej strony, pozycja wzoru jest bardzo niepewna – podważanie czy dyskusowanie z autorytetami jest domeną młodzieży. Nic nie jest przyjęte za pewnik, ponieważ dostęp do wiedzy skłania do zadawania pytań, kwestionowania stawianych tez i polemik.

Wzorce i autorytety zmieniają się, mają też mniejszy zasięg. Silna konkurencja i presja związana z działalnością publiczną powodują rozpad autorytetów lub co najmniej ograniczenie skali ich oddziaływania. Autorytet, pomimo wszechobecności mass mediów, staje się bardziej

niż kiedykolwiek zjawiskiem lokalnym. Są to osoby znane mniejszemu audytorium, niebędące autorytetami publicznymi (Piórkowski, 2016). „Im mniejszy układ społeczno-terytorialny (np. wieś, gmina), tym większa rola i zarazem akceptacja autorytetu, ponieważ – na poziomie lokalnym – jego «nośnikiem» stają się bardziej osoby niż instytucje, osoby z reguły znane bezpośrednio zwłaszcza w środowisku wiejskim. Wymiar lokalny jest zatem swoistym generatorem, «miecznikiem» autorytetu” – pisze Bożena Tuziak (2010, s. 54).

Tradycyjny autorytet opierał się przede wszystkim na wiedzy, doświadczeniu i zaufaniu, a świadomość hierarchizacji czyniła go niepodważalnym. Dzięki temu dawał poczucie bezpieczeństwa i sprzyjał budowaniu poczucia własnej wartości. W erze mediów społecznościowych, komentarzy i nieograniczonej możliwości wyrażania osobistej opinii hierarchizacja w relacji autorytet–odbiorca przechodzi od podporządkowania się do mniej sformalizowanych relacji. Młodzi ludzie mają bliższy kontakt z ekspertami, idolami czy celebrytami, którzy ich inspirują i stymulują do rozwoju. Znamienne jest również poczucie swobody w kontakcie z autorytetem. Współczesny autorytet to osoba łatwo dostępna, z którą można się spotkać na czacie czy podczas webinaru, a jej wiedzę można szybko zweryfikować. Być może dlatego młode pokolenie częściej odwołuje się do ekspertów niż do autorytetów, przenosząc atrybuty autorytetu właśnie na specjalistów z danej dziedziny. Już nie tylko wiedza i lata doświadczeń ogrywają rolę, ale autentyczność i udzielanie wsparcia w codziennym życiu. Uwagę młodzieży przyciągają rozpoznawalne osobowości internetowe, blogerzy i trendsetterzy. Współczesny autorytet odznacza się bowiem jeszcze jednym atrybutem – umiejętnością dotarcia do młodego odbiorcy, wybrania w tym celu odpowiednich kanałów. Za wiedzą i doświadczeniem idzie liczba wyświetleń i transkrypcji – oto dzisiejszy wskaźnik popularności, a tym samym odruchowego traktowania kogoś za autorytet w danej dziedzinie czy na określonym polu działalności.

Rolę autorytetu tradycyjnego przejmują w zasadzie specjaliści, eksperci, celebryci i idole. Zwłaszcza celebryci – jak pisze Zofia Remiszewska – „występują w roli «oświeconego» posiadacza wiedzy, którego działalność można określić jako pseudowychowywanie” (2016, s. 56).

Być może należy ich traktować w kategoriach autorytetu alternatywnego, który Lech Witkowski (2009, s. 303) określa mianem „mistrza drogi”. O ile tradycyjny autorytet („drogi mistrz”) przekazuje wiedzę i wartości, jest punktem odniesienia dla uczniów, którzy chcą go naśladować, o tyle 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. [...] Zadaniem autorytetu czasu postmoderny jest bowiem ukazywanie pluralistycznego świata różnic, nie zaś przekazywanie wiedzy, wartości czy norm postępowania” – tłumaczy Dorota Łażewska (2013, s. 58–59).

Kto więc jest współcześnie autorytetem czy też inspirującym wzorem do naśladowania? Za taką osobę należy niewątpliwie uznać Jana Pawła II, który nadal jest wskazywany przez znaczną część społeczeństwa jako wzór osobisty, osoba najbliższa spośród osób publicznych (Herrmann, 2009; Badora, 2018; Roguska, 2022). Natomiast spośród autorytetów z najbliższego otoczenia najczęściej wskazywani są rodzice jako osoby, które dzięki swemu postępowaniu i sposobowi życia stanowią wzór do naśladowania (Herrmann, 2009; Rewera, 2013; Remiszewska, 2016). Dla młodzieży są to głównie osoby z najbliższego otoczenia – rodzina, przyjaciele, ale i zwykli znajomi. Takie autorytety są dla młodego pokolenia bardziej wiarygodne niż postacie religijne, historyczne czy odległe kulturowo, zawodowo i mentalnie. Zdecydowanie częściej autorytetem będzie na przykład osoba, która sama założyła firmę i zmierzyła się z różnymi wyzwaniem niż ekspert, czyli teoretyk, który opiera swą wiedzę na badaniach i literaturze, a nie na praktyce (Inkubator UW JustStart2, 2022).

Zmienna trwałość autorytetu

Autorytet ma nadal duże znaczenie, funkcjonuje w społecznej świadomości, a w zmodyfikowanej formie przystosowuje się do współczesności. Obecnie sytuacja tradycyjnego autorytetu jest niewątpliwie inna niż dawniej. Traci on na znaczeniu jako byt nieomylny i niepodważalny, podlega krytyce, a nawet surowej ocenie. Obserwuje się procesy pluralizacji czy fragmentaryzacji wzorców. Zdaniem Janusza Mariańskiego, część społeczeństwa wciąż popiera tradycyjny porządek, inni zaś orientują się przede wszystkim na samorealizację i autonomię. Słabnie społeczny kapitał zaufania do autorytetów zastanych. Współczesny człowiek uznaje te, które sam wykreuje lub które odpowiadają jego indywidualnym potrzebom. Zinstytucjonalizowane autorytety są zastępowane chwiejną autonomią moralną. Następuje przejście od modelu moralności autorytetu do modelu moralności sumienia (Mariański, 2020).

Mnogość punktów odniesienia, kult różnorodności i kreowanie inności sprzyja odrzucaniu tradycyjnych wzorców. Indywidualne imperatywy dla codziennych zachowań to nie jedyna niepokojąca sytuacja. Zdaniem Grzegorza Ignatowskiego (2014), trudny do przewidzenia w skutkach okazuje się brak nowych autorytetów. A przecież posiadanie wzoru do naśladowania jest bardzo ważne w budowaniu własnej tożsamości przez młodego człowieka, rozwijaniu osobowości i nabywaniu cech pożądanых w społeczeństwie (Michniuk i Bartkowiak, 2021). W tym względzie istotną rolę mają do odegrania rodzice i nauczyciele. Pedagodzy wskazują na czynniki z jednej strony utrudniające, a z drugiej – stymulujące budowanie autorytetu rodziców, wychowawców i nauczycieli. Do tych pierwszych zaliczają: wadliwe systemy nagradzania (zwłaszcza w dzieciństwie), nieprawidłowe środki dyscyplinujące, stwarzanie atmosfery lęku i uległości. Do czynników stymulujących należą zaś: podmiotowe traktowanie młodych ludzi, stwarzanie atmosfery serdeczności, przyjaźni i nawiązywanie dialogu; liczą się ponadto cechy osobiste, wysokie kompetencje (Łobocki, 2009) oraz postawy moralne (Remiszewska, 2016). To właśnie kierunkowskazy moralne mają kluczowe znaczenie w społeczeństwie naznaczonym kryzysem

autorytetów instytucjonalnych, gdyż wzrasta rola indywidualnego sumienia w rozwiązywaniu konfliktów moralnych i podejmowaniu decyzji życiowych (Marianański, 2020).

Mimo dość pesymistycznego wniosku o zmniejszającej się roli autorytetu tradycyjnego i jego przekształceniach, dostrzec należy również pozytywne symptomy. Grzegorz Ignatowski stwierdza, że w nowym porządku społecznym „młodemu pokoleniu przychodzi się zmierzyć z innymi systemami wartości, odmiennymi koncepcjami człowieka i nieznanymi kulturami. Dzięki nowoczesnym technologiom kształtują się nowe standardy społeczne, wyłaniają się nieznane dotychczas postawy i style życia. W procesie wychowania zawsze należy zmierzać do tego, aby człowiek potrafił sam decydować o swoim losie i za niego odpowiadać” (2014, s. 43). Istotna jest ponadto świadomość faktu przemijania niepodważalnych wcześniej autorytetów przy jednoczesnym poczuciu ich niezbędności w naszym życiu. Niezależnie bowiem od przemijalności danego autorytetu potrzeba powoływania się na uznany wzór leży w ludzkiej naturze.

Literatura

- Aleksander, T. (2002). *Geneza i cechy współczesnych autorytetów polskich*. W: B. Gołębiowski (red.), *Autorytety polskie* (s. 139–156). Łomża: Oficyna Wydawnicza „Stopka”.
- Badora, B. (oprac.). (2018). *Społeczne oceny osobistości ostatniego stulecia*. Komunikat z badań nr 101/2018. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Drzeżdżon, W. (2011). Pedagogiczne uwarunkowania autorytetu nauczyciela-wychowawcy. *Język – Szkoła – Religia*, 6, 113–124.
- Golonka, J. (2009). Wielowymiarowa przestrzeń semantyczna terminu „autorytet” w kontekście pedagogicznym. W: M. Bednarska (red.), *O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu* (s. 20–32). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Herrmann, M. (oprac.). (2009). *Wzory i autorytety Polaków*. Komunikat z badań nr BS/134/2009. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.

- Ignatowski, G. (2014). Kwestia autorytetu w perspektywie rodziny i wychowania. *Pedagogika Rodziny*, 4(3), 31–43.
- Iłowiecki, M. (2009). *Krzywe zwierciadło. O manipulacji w mediach*. Lublin: Wydawnictwo Archidiecezji Lubelskiej „Gaudium”.
- Inkubator UW JustStart2. (2022). *Czy czeka nas era braku autorytetów?* Pobrano z <https://raporty.iuw.edu.pl/post/1085/czy-czeka-nas-era-braku-autorytetow/>.
- Jarmoszko, S. (2010). *Autorytet. Kontrowersje i aksjomaty*. Warszawa: Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Łażewska, D. (2013). Drogi mistrz” czy „Mistrz drogi”? Autorytet pedagogiczny w czasach Postmoderny. W: D. Łażewska (red.), *Autorytet w wychowaniu i edukacji* (s. 58–75). Józefów: Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej.
- Łobocki, M. (2009). *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mariański, J. (1996). *Religia i Kościół między tradycją i ponowoczesnością. Studium socjologiczne*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Mariański, J. (2020). *Aforyzmy, myśli, sentencje i refleksje socjologiczne (religia – Kościół – moralność – wartości – godność ludzka – sens życia)*. Lublin: Wyższa Szkoła Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie.
- Mazurek, M. (2014). Kryzys autorytetów a społeczeństwo konsumpcyjne. W: J. Zimny (red.), *Autorytet. Wczoraj – dziś – jutro* (s. 245–261). Stalowa Wola: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.
- Michniuk, A., i Bartkowiak, K. (2021). Medialna postać „znaczącego Innego” a wychowanie współczesnego dziecka. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 16(4/62), 57–67.
- Nalaskowski, A. (2009). *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowakowski, P.T. (2004). *Modele człowieka propagowane w wybranych czasopiśmie młodzieżowych: analiza antropologiczno-etyczna*. Tychy: Maternus Media.
- Piórkowski, P.D. (2016). *Autorytety. Idole, pozory, eksperci i celebryci*. Wydawnictwo Witanet.
- Remiszewska, Z. (2016). Refleksje o poszukiwaniu autorytetu w wychowaniu. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 12, 53–64.

- Rewera, M. (2008). *Autorytety w świadomości młodzieży licealnej*. Stalowa Wola: Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie KUL w Stalowej Woli.
- Rewera, M. (2013). Młodzież o osobach znaczących w bliskiej przestrzeni społecznej. *Roczniki Nauk Społecznych*, 5(41/4), 27–49.
- Roguska, B. (oprac.). (2022). *O społecznym autorytecie Kościoła*. Komunikat z badań nr 87/2022. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Rynio, A. (1997). Autorytet osób znaczących w kształtowaniu osobowości dojrzałej. *Ethos*, 1(37), 121–129.
- Szymański, M. (2013). *Socjologia edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tuziak, B. (2010). Autorytet jako zjawisko społeczne. Wymiar lokalny. *Studia Socjologiczne*, 2(197), 53–88.
- Tuziak, B. (2019). Autorytet jako aksjologiczna podstawa trwałości i rozwoju społeczeństwa oraz kształtowania ładu strukturalnego. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 59(3), 250–260.
- Witkowski, L. (2009). *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

O AUTORCE:

dr Małgorzata Szyszka – socjolog, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, ORCID 0000-0003-1965-3821,
KONTAKT: malgorzata.szyszka@kul.pl

Czego młodzi mogą uczyć się od starszych?

ABSTRAKT

- Międzypokoleniowe uczenie się bazuje na kilku założeniach. Jednym z najważniejszych jest uznanie potencjału, jaki drzemie we wspólnym uczeniu się osób starszych i młodszych
- To właśnie w tych relacjach i wspólnym działaniu odzwierciedla się znaczenie dziadków dla rozwoju wnuków i znaczenie wnuków dla rozwoju i wtórnej socjalizacji dziadków. To relacja o charakterze sprzężenia zwrotnego, której roli nie da się przecenić
- Coraz częściej to ludzie starsi uczą się od młodych. Jednak mimo słabnącej roli seniorów w przekazie międzypokoleniowym, występują oni nadal w roli nieformalnych nauczycieli.

SŁOWA KLUCZOWE: relacje międzypokoleniowe, międzypokoleniowe uczenie się, dziadkowie, wychowanie, kultura postfiguratywna, konfiguracywna i prefiguratywna.

Wstęp

Starzenie i starość rozgrywają się w dwóch wymiarach jednocześnie: w wymiarze indywidualnym, jednostkowym bardzo mocno osadzonym w biografii danego człowieka oraz w wymiarze społecznym – jako

zjawisko, które staje się doświadczeniem zbiorowym. Starzenie się w wymiarze indywidualnym jest procesem naturalnym i nieuniknionym, starość to subiektywnie przeżywany etap życia człowieka, na który składa się cała jego biografia, wszystkie przeżycia i doświadczenia z minionych lat. W wymiarze społecznym zjawisko starzenia się ludności występuje na niespotykaną dotychczas skalę. Sytuacja demograficzna Polski nie odbiega od sytuacji demograficznej państw Europy Zachodniej i innych wysoko rozwiniętych państw świata. Do lat 90. ubiegłego wieku przestrzegano przed groźbą przeludnienia świata, obecnie ostrzega się przed skutkami starzenia się społeczeństw (Szarota, 2010).

Jak pisze Piotr Szukalski (2011), proces starzenia się ludności jest w ostatnich latach najbardziej znamionym procesem demograficznym we współczesnej Polsce. Z uwagi na dochodzenie w najbliższych latach do wieku starości generacji powojennego wyżu demograficznego, proces ten zapewne nadal będzie silnie kształtował relacje ludnościowe w naszym kraju. Zjawisko starzenia się ludności uważane bywa za najważniejsze z punktu widzenia gospodarki i zasad życia społecznego.

Badacze tego procesu z reguły skupiają się na jego wyrazie ilościowym, analizując zmiany liczby i udziały osób starszych w ogólnej liczbie społeczeństwa. Tymczasem proces starzenia się ludności prowadzi do zmian ilościowych i jakościowych związanych z modyfikacją całej struktury ludności, oddziałując na relacje pomiędzy osobami i grupami przynależącymi do różnych pokoleń (Majewska-Kafarowska, 2020).

Teoretyczne tło analizy międzypokoleniowych relacji

Więzi społeczne to tradycyjny obszar zainteresowania nauk społecznych. Więzi te analizowane są w różnym kontekście jako powiązanie, współzależność, spójnia, oddanie i przywiązanie występujące pomiędzy jednostkami i grupami. Od niedawna kategoria ta bywa wykorzystana do analiz relacji pomiędzy osobami w różnym wieku, tworzących w poszczególnych okresach historycznych grupy jednorodne z punktu widzenia pewnych cech. Główną przyczyną relatywnie

późnego odwoływania się do więzi pomiędzy różnymi grupami wieku i grupami urodzonymi w różnych okresach historycznych jest przede wszystkim całkiem świeża świadomość długofalowych konsekwencji przemian demograficznych zachodzących w trakcie ostatniego stulecia.

Najczęściej przytaczaną perspektywą odnoszącą się do analizy międzypokoleniowych relacji jest teoria dzieląca kulturę na trzy typy: postfiguratywną, kofiguratywną i prefiguratywną. Szczegółową wykładnię tego podejścia można znaleźć w publikacji pt. *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego* autorstwa Margaret Mead (1978).

Kultury postfiguratywne opierają się na autorytecie z przeszłości, który jest niepodważalny, wymagają jednoczesnej obecności trzech generacji, a wychowanie dzieci przez średnie pokolenie odbywa się w ten sam sposób, w jaki było ono wychowywane przez swych rodziców. Tym samym kultura zostaje przekazana z całym dorobkiem kolejnemu pokoleniu. Kulturotwórcza generacja starszych pragnie, by świat ich dzieci i wnuków był dokładnie taki sam, jak ten, w którym oni sami aktualnie żyją (Niezabitowski, 2007).

Kultury kofiguratywne za dominujący wzór przyjmują zachowania rówieśnicze. Młodsze pokolenia uczą się żyć, wzorując się na doświadczeniu swych rówieśników. Życie w kulturach kofiguratywnych doprowadziło do rozbicia wielopokoleniowych rodzin i ich zatimizowania. Zdaniem Margaret Mead, w takich rodzinach brakuje żywej ilustracji międzypokoleniowej, powtarzalności podstawowych elementów kultury i pogłębiony zostaje dystans międzypokoleniowy (Niezabitowski, 2007).

Mead w trakcie tworzenia wizji kultury prefiguratywnej była przekonana, że wkrótce będziemy musieli żyć w świecie, którego nie znamy, a będzie trzeba w nim poradzić sobie z niepewnością, korzystając z naszej dotychczasowej wiedzy. W tym świecie to dorośli będą mogli uczyć się od swych dzieci, co oznacza, że dotychczasowy porządek zostanie zachwiany i wywoła to jeszcze silniejszy dystans międzypokoleniowy (Niezabitowski, 2007).

Jacek Wódz pisze, że żyjemy w „epoce niepewności”, chaosu, w której przestajemy rozumieć bieg wydarzeń. Przemiany związane z końcem epoki industrialnej i kształtowania się epoki postindustrialnej

spowodowały, że od drugiej połowy XX wieku świat wszedł w okres rozwoju oparty na siłach motorycznych, których istota jest do dziś nierozpoznana. Decydującą rolę zaczęły odgrywać wysoko specjalistyczne usługi i postęp techniczny, który w zawrotnym tempie zmienia relacje międzyludzkie. Przekaz międzypokoleniowy tylko w ograniczonym zakresie jest przydatny młodemu pokoleniu w tworzeniu własnych projektów przyszłości. Rodzice mają coraz mniejszy wpływ na wybory zawodowe swych dzieci. Przy zawrotnych przyspieszeniach w dziedzinie informatyki to właśnie dzieci uczą swych rodziców posługiwania się najnowszymi wynalazkami w dziedzinie środków przekazu. W tej sytuacji przekaz i komunikacja międzypokoleniowa nie straciły do końca sensu. Co więcej, w odniesieniu do niektórych sfer życia zachowały swoją ważność i aktualność.

Pierwszą sferę, w której komunikacja międzypokoleniowa zachowuje swą aktualność stanowią kontakty emocjonalne i wszystko, co z nich wynika dla motywowania działań młodego pokolenia. „Zmieniają się może środki przekazywania emocji (bo coraz rzadsza jest styczność bezpośrednia, posługujemy się więc technicznymi pośrednikami), ale są one co do treści podobne do tych, które występowały w relacjach międzypokoleniowych w minionej epoce industrialnej” (Wódz, 2019, s. 22).

Druga sfera to przekaz moralny dokonujący się w relacji międzypokoleniowej, który może być bezpośredni i pośredni. Bezpośredni przekaz moralny, w postaci uczenia określonych zasad, oparty głównie na sile autorytetu nauczyciela lub rodzica Wódz uznaje za mało skuteczny ze względu na to, że w epoce postmodernizmu autorytety tracą bardzo wiele na znaczeniu. Natomiast przekaz moralny pośredni jest, w opinii autora, bardzo skuteczny, o ile płynąc od starszego pokolenia, pobudza do inicjatywy także młodszą generację. Istnieje na to wiele przykładów, jak np. spontanicznie organizowane akcje pomocowe, charytatywne, kościelne czy działania młodych ludzi na rzecz ochrony środowiska naturalnego.

Wódz konstatuje, że w epoce niepewności przekaz międzypokoleniowy nie zamiera, lecz zmienia często swoją treść, a czasem dokonuje się przez przekazy bardzo pośrednie. Co więcej, przekaz ten stwarza

swoiste wsparcie moralne i psychologiczne, choć nie może zmienić istoty stanu niepewności płynącego ze zmienności sytuacji zawodowej, statusu zatrudnienia czy sytuacji bytowej młodych ludzi. I rzecz – zdaniem autora – najistotniejsza, przekaz międzypokoleniowy uczy krytycznego myślenia jako warunku odnajdowania się w ponowoczesnej płynności. Wódcz pisze: „Komunikacja społeczna opiera się (choć nie wyłącznie) na wymianie informacji. Kiedyś informacja miała tę cechę, że identyfikowalny był zwykle jej autor, a jego pozycja społeczna nadawała takiej informacji cechę wiarygodności. Dziś wiele informacji nie ma jasno identyfikowalnego autora, a ich wiarygodność rodzi sporo wątpliwości. Dlatego też jedynym wyjściem jest przyjęcie myślenia krytycznego, pozwalającego oddzielić informacje o większym stopniu wiarygodności od tych mocno wątpliwych. Ale myślenia krytycznego trzeba się nauczyć, a nastąpić to może właśnie w relacjach międzypokoleniowych, dzięki którym możliwe jest zdobycie tej umiejętności” (2019, s. 23).

Badania dotyczące więzi i relacji międzypokoleniowych są domeną psychologów i socjologów, ale ważne miejsce zajmują one również w gerontologii społecznej. Podkreśla się w nich rolę babć i dziadków w rozwoju wnuków oraz drugą zależność – wpływ obecności wnuków na życie, szczególnie emocjonalne, seniorów w rodzinie (Dzięgielewska, 2015).

Rola babć i dziadków w wychowaniu wnuków

Przeobrażenia demograficzne, społeczne, kulturowe, ekonomiczne czy w ogóle szeroko pojmowany rozwój cywilizacyjny przyniosły zmianę wizerunku babci i dziadka, głównie ze względu na zmianę i rozszerzenie zadań opisujących i wchodzących w tę rolę oraz szersze spektrum podejmowanych przez dziadków ról. Na zmiany w sposobach realizowania ról babci i dziadka mają wpływ:

- uwarunkowania makrostrukturalne o charakterze biologiczno-demograficznym, jak wydłużenie okresu życia

- i towarzyszące temu wydłużenie się czasu zachowania wysokiej sprawności funkcjonalnej i psychofizycznej dziadków;
- czynniki społeczno-kulturowe, jak np. ewolucja obyczajów i sposobu postrzegania zadań wynikających z roli babci i dziadka, ale też pozycji społecznej osób starszych, migracja, wzrost poziomu wykształcenia seniorów, ich aktywność zawodowa i aktywizacja społeczna, aktywizacja zawodowa kobiet;
 - czynniki rodzinne, a wśród nich wskazać należy: linię pokrewieństwa, strukturę rodziny, wiek i stan zdrowia dziadków, wiek wnuków, status zawodowy rodziców, miejsce i sposób zamieszkiwania, częstotliwość i charakter kontaktów wnuków z dziadkami, poczucie zadowolenia lub niezadowolenia z życia osób starszych i ich stanu psychofizycznego, wreszcie pozycję seniora w rodzinie i zgodę lub ewentualnie brak zgody na podjęcie i pełnienie roli babci lub dziadka.

Osoby starsze podejmujące się roli babci lub dziadka różnią się w sposobach jej realizacji. Uwzględniając sposób, w jaki seniorzy wchodzi w kontakty z wnukami, Helen Bee (2004) wyróżnia trzy typy związków:

- zaangażowany (opiekuńczy), w którym dziadkowie aktywnie uczestniczą w opiece i wychowaniu wnuków, wchodzi w rolę rodziców, a nawet ich zastępują. Czasem relacja taka ma charakter odroczonego rodzicielstwa;
- dystansowany, w którym dziadkowie, wszedłszy niejako w rolę dalekich krewnych, przyglądają się z dystansu wychowaniu wnuków, a ich wzajemne kontakty są raczej chłodne i sporadyczne – tacy dziadkowie są emocjonalnie wyizolowani i zajęci własnymi sprawami. Ten typ odnosi się najczęściej do babć i dziadków w zaawansowanym wieku;
- towarzyski – tworzą go dziadkowie budujący ciepłe relacje z wnuczętami, kochają oni wnuki, poświęcają im dużo czasu, często je rozpieszczają, ale nie podejmują związanych z opieką nad dziećmi obowiązków, nie zastępują rodziców. Rola dziadków, choć ważna, nie jest dla nich jedyną ani

centralną, na której budują swe życie. Starają się zachować korzystną dla obu stron równowagę między troską o siebie a troską o młodsze pokolenia.

- Wskazuje się na różnice między rolą babci i dziadka. Różnice te poza płcią dotyczą także: sekwencji wchodzenia w rolę i długości bycia w roli, częstotliwości, charakteru i siły wpływu na wnuki, treści, czyli koncentracji na odmiennych aspektach roli w przekazie międzypokoleniowym.

Model rodziny wielopokoleniowej stwarza okazję do rozwinięcia bliższych relacji łączących wnuki i dziadków. Wpływ dziadków na wnuki jest silniejszy, jeśli są oni zaangażowani i postrzegają swą rolę jako jedną z centralnych dla realizacji koncepcji samego siebie (*self-concept*). Dzieciństwo z dziadkami wpływa na to, jak wnukowie, już jako seniorzy, będą postępować w stosunku do własnych wnuków. Dziadkowie, którzy pełnią bardziej aktywną rolę w ich życiu, doświadczają wyższej jakości relacji, nierzadko mając realny wpływ na ich życiowe decyzje i wybory.

Znaczenie dziadków dla rozwoju wnuków wyraża się m.in. w tym, że dziadkowie:

- scalają rodzinę, stanowią źródło mądrości życiowej, pokazują sens opierania swego życia na istotnych wartościach, pomagają odkryć sens życia i formować własną tożsamość;
- ukazują ciągłość rodziny, powiązanie między jej przeszłością a teraźniejszością, są źródłem poczucia zakorzenienia i ciągłości pokoleniowej, a stając się naturalnymi nauczycielami historii, dbają o pielęgnowanie rodzinnych tradycji;
- zabiegają, by zachować rodzinę jako całość;
- stanowią wsparcie dla rodziców w wychowaniu i opiece nad dziećmi, a także często świadczą wsparcie instrumentalne i rzeczowe dla rodziców w ich trudnej sytuacji finansowej;
- są źródłem wsparcia, bliskości i bezwarunkowej akceptacji dla wnuków, negocjatorami w sporach z rodzicami, pomagają dzieciom zrozumieć zachowanie rodziców.

Wzajemne relacje międzypokoleniowe mają ogromne znaczenie dla funkcjonowania i rozwoju obu stron, zarówno wnuków, jak i dziadków.

Jedni i drudzy są dla siebie punktem odniesienia dla tworzenia nowych wartości, poszerzających ich wzajemną płaszczyznę aksjologicznego bycia i stawania się. Stanowią i budują wspólny obszar aktywności, w której centralne znaczenie ma budowanie koncepcji siebie w teraźniejszości dla przyszłości. To właśnie w tych relacjach i wspólnym działaniu odzwierciedla się znaczenie dziadków dla rozwoju wnuków i znaczenie wnuków dla rozwoju i wtórnej socjalizacji dziadków. To relacja o charakterze sprzężenia zwrotnego, której roli nie da się przecenić (Chabior, 2015).

Renata Konieczna-Woźniak (2009) zadała studentom pytanie, czego nauczyli się od swych babć i dziadków. Z uzyskanych odpowiedzi autorka utworzyła ranking, na którego pierwszym miejscu znalazł się szacunek do drugiego człowieka, na drugim zaś – szacunek dla pracy i pracowitości. Trzecią pozycję zajęły umiejętności niezbędne w codziennym życiu (prowadzenie domu, gotowanie, sprząatanie). Badania te pokazały również, że osoby starsze przekazują ludziom młodym wiele prawd o życiu, które wynikają z ich bogatych doświadczeń i życiowej mądrości. Do najczęściej przywoływanych należały: „ważne jest być, a nie mieć”; „nie wolno się poddawać”; „niepowodzenia mijają”; „trzeba dostosować się do zmian, nie wolno rozmieniać się na drobne”; „praca daje pozycję społeczną; trzeba w siebie wierzyć”; „trzeba posiłki przygotowywać w domu, a nie kupować gotowe”; „trzeba dbać o środowisko”; „cieszyć się każdą chwilą”. Seniorzy uczyli młodych kompetencji interpersonalnych i osobistych, które do dziś dają im poczucie pewności siebie, umiejętność radzenia sobie w skomplikowanych sytuacjach i pozwalają czerpać satysfakcję z życia. To właśnie w edukacji domowej odbywa się międzypokoleniowe uczenie się, choć jest ono obecne także w innych obszarach życia społecznego.

Międzypokoleniowe uczenie się

Międzypokoleniowe uczenie się opiera się na kilku założeniach. Jednym z najważniejszych jest uznanie potencjału, jaki drzemie we wspólnym uczeniu się osób starszych i młodszych. Człowiek bez względu na swą

pozycję, punkt życia, w którym się aktualnie znajduje, posiada zdolność do transmisji swej wiedzy i umiejętności. Osoby starsze w relacjach międzypokoleniowych przywołują zapomniane przez siebie ideały, do których kiedyś dążyli. Młodzi poddają korekcie swe idealistyczne podejście do rzeczywistości. Kontakt z młodymi stymuluje osoby starsze do zwiększonego wysiłku intelektualnego, podtrzymuje ich zainteresowanie przemianami cywilizacyjnymi, rozbudza ciekawość. Samo uczenie się w grupie zróżnicowanej wiekowo stwarza o wiele lepsze warunki do rozwoju obu stron, skłania do wypracowania strategii komunikowania się, otwiera na inne osoby.

Międzypokoleniowe uczenie się ma także istotny wpływ na zwiększenie kapitału społecznego. Chodzi o zjawisko spajania i tworzenia sieci społecznej. W pierwszym przypadku mamy do czynienia ze społecznym zaangażowaniem w różne aktywności skupiające grupy osób podobnych do siebie pod pewnymi względami (klasa społeczna, wiek, wykształcenie, płeć itp.). Natomiast tworzenie sieci społecznej prowadzi do ukształtowania się grupy osób posiadających odmienny wolumen społecznych zasobów. Osoby uczestniczące w międzypokoleniowym uczeniu się niewątpliwie wzmacniają swój kapitał społeczny, a także czują się pewniej podczas angażowania się w aktywność społeczną (Muszyński, 2014).

Współczesność charakteryzuje się kulturą prefiguratywną, czyli taką, w której nastąpił silny rozłam międzypokoleniowy. Coraz częściej to ludzie starsi uczą się od młodych. Jednak mimo słabnącej roli seniorów w przekazie międzypokoleniowym, występują oni nadal w roli nieformalnych nauczycieli. „Ludzie starsi bowiem tworzą zawsze świat, którego w takim wymiarze, w jakim oni żyli, już drugi raz nie będzie. Ich odejście spowoduje nieodwracalne wyjście z niego. Zachowanie go choć w części możliwe jest jedynie w przekazie międzypokoleniowym. Tradycja, obyczaje, normy, postawy, tożsamość czy wreszcie kompetencje niezbędne do prawidłowego osobistego i społecznego funkcjonowania przekazywane są głównie w rodzinie, a ich nieformalnymi nauczycielami są nadal często babcie i dziadkowie. Świat, w którym wiruje koło narodzin i śmierci, pozwala na przekaz międzypokoleniowy,

a ten jest niezwykle ważny w budowaniu kapitału społecznego każdego człowieka” – pisze Renata Konieczna-Woźniak (2009, s. 140).

Literatura

- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Przeł. A. Wojciechowski. Poznań: Zysk i Sk-a Wydawnictwo.
- Chabior, A. (2015). Rola babć i dziadków w funkcjonowaniu rodzin. W: A. Fabiś, J. Wawrzyniak i A. Chabior (red.), *Ludzka starość. Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej* (s. 145–148). Kraków: „Impuls”.
- Dzięgielewska, M. (2015). Człowiek stary a rodzina. W: B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski i M. Dzięgielewska (red.), *Podstawy gerontologii społecznej* (s. 87–112). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra-JR.
- Fabiś, A., Wawrzyniak, J., i Chabior, A. (2015). *Ludzka starość. Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej*. Kraków: „Impuls”.
- Konieczna-Woźniak, R. (2009). Udział ludzi starszych w edukacji nieformalnej. *Chowanna*, 2(33), 127–141.
- Majewska-Kafarowska, A. (2020). Współczesne procesy demograficzne jako wyzwanie dla edukacji dorosłych. W: M. Gromadzka (red.), *Przestrzenie i miejsca edukacji dorosłych w Polsce* (s. 70–93). Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Mead, M. (1978). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Przeł. J. Hołówka. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Muszyński, M. (2014). Międzypokoleniowe uczenie się – wprowadzenie. W: tegoż (red.), *Międzypokoleniowe uczenie się* (s. 7–19). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Niezabitowski, M. (2007). *Ludzie starsi w perspektywie socjologicznej. Problemy uczestnictwa społecznego*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.
- Szarota, Z. (2010). *Starzenie i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Szukalski, P. (2011). Starzenie się ludności – wyzwania XXI wieku. W: P. Szukalski i Z. Szweda-Lewandowska (red.), *Elementy gerontologii społecznej. Skrypt dla Podyplomowego Studium Gerontologii Społecznej* (s. 4–26). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Wódz, J. (2019). Pokolenie. Komunikacja międzypokoleniowa. Kilka refleksji socjologa. W: A. Łacina-Łanowski i A. Fabiś (red.), *Dialog międzypokoleniowy. Jubileusz 20-lecia oświęcimskiego Uniwersytetu Trzeciego wieku*. Kraków: „Impuls”.

O AUTORCE:

dr hab. Agata Chabior, prof. UJK – pedagog, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, ORCID 0000-0003-4603-2449,
KONTAKT: agata.chabior@ujk.edu.pl

Kategoria osobowości internetowej

ABSTRAKT

- Większość ludzi formułuje własne sądy pod wpływem liderów opinii. Ci z kolei, w dobie internetu, stali się influencerami
- Popularność influencerów w młodym pokoleniu sprawia, że część z nich wyrasta na nowych idoli, stanowiąc namiastkę autorytetów
- Twórczość internetowa nie musi stać w opozycji do tradycyjnych autorytetów mających możliwość docierania do młodych również za pośrednictwem nowych mediów.

SŁOWA KLUCZOWE: osobowość internetowa, influencer, internet, komunikacja w sieci.

Wprowadzenie

Wśród cech charakteryzujących młode pokolenie na pierwszy plan wysuwa się obycie jego przedstawicieli w świecie nowych technologii, co najpełniej odzwierciedla angielski termin *digital native* ('cyfrowy tubylec') oznaczający osobę urodzoną w czasach powszechnego dostępu do internetu. Młody człowiek wiele swych potrzeb – edukacyjnych, rozrywkowych i towarzyskich – realizuje za pośrednictwem

sieci. Stanowi to silny impuls dla funkcjonujących w tym obszarze twórców i producentów do dostarczania określonych treści i usług.

Na tym polu pewną rolę do odegrania mają osobowości internetowe określane mianem influencerów. Termin ten pochodzi z języka angielskiego i oznacza „osobę wpływową w świecie mediów społecznościowych, mającą znaczną grupę odbiorców, na których decyzje lub opinie oddziałuje, inspirując ich do pewnych zachowań, w tym do nabywania określonych produktów bądź usług” (Nowakowski, 2022, s. 76–77). W książce pt. *The people's choice*, Paul F. Lazarsfeld (1944) dowiódł, że większość ludzi formułuje własne sądy pod wpływem liderów opinii. Ci z kolei, w dobie internetu, stali się właśnie influencerami. Ich popularność w młodym pokoleniu sprawia, że część z nich wyrasta na nowych idoli, stanowiąc namiastkę autorytetów. Gwoli uzupełnienia dodajmy, że w języku polskim spotykamy pokrewny termin „influencja”, którego całościowego omówienia podjął się Leszek J. Buller (2008). Pod tym pojęciem kryje się wzajemne oddziaływanie partnerów interakcji w celu uzyskania określonych postaw, opinii lub zachowań.

Usiłując przyjrzeć się roli i znaczeniu influencera, w pierwszej kolejności zarysujemy zmiany następujące w obrębie kultury zwłaszcza w odniesieniu do sposobów komunikacji. Pozwoli to pełniej zrozumieć specyfikę młodego pokolenia, które żyje w różnego rodzaju „bańkach filtracyjnych”, przez co osobom starszym trudno jest niekiedy znaleźć z nimi wspólny język. W dalszej kolejności omówimy rolę pełnioną przez influencerów wraz ze wskazaniem mód i idei rozpowszechnianych przez nich. Będzie to stanowiło asumpt do oceny wpływu wywieranego przez twórców internetowych, ponieważ obok wartościowych treści pojawiają się w infosferze przekazy kontrowersyjne, a nawet szkodliwe. Na koniec zostaną przedstawione wskazówki dla rodziców, pedagogów oraz innych osób dorosłych, którzy wiele czasu spędzają z młodzieżą i starają się ją zrozumieć.

Zmiana kulturowa w obszarze komunikacji

Antonina Kłoskowska (1964) w klasycznej dziś pracy *Kultura masowa* wskazała na rozwój techniczny i powiązane z nią procesy urbanizacji i industrializacji jako warunki konieczne do wyłonienia się kultury masowej. Zmiany te ulokowane są w szerszym kontekście transformacji społecznej (Sztompka, 2010) i powiązane z rozwojem wielkomiejskiego życia. Przeobrażeniu ulegają również relacje międzyludzkie i sposób komunikacji. W tym miejscu należałoby zapytać o różnicę między społeczeństwami tradycyjnymi i nowoczesnymi. Te pierwsze opierają się na relacjach opartych na kontaktach bezpośrednich oraz silnych więzach emocjonalnych. Społeczeństwa te odznaczają się względną stabilizacją i niezmiennością w zakresie ról pełnionych w życiu zawodowym, rodzinnym czy towarzyskim. Cechy te sprawiają, że osoby starsze cieszą się wysokim szacunkiem, gdyż za ich sprawą młody człowiek poznaje tajniki zawodu i uczy się wypełniać pozostałe role społeczne.

Tymczasem w społeczeństwach nowoczesnych relacje ulegają zatomizowaniu i sformalizowaniu. Wysoce złożone struktury społeczne, poddane dynamicznym przemianom, wymuszają nowe standardy w zakresie przepływu informacji. Relacje bezpośrednie zastępowane są przez bezosobowe formy komunikacji technicznej. Utrwalaniu się tych zmian służą przeobrażenia prowadzące do wyłonienia się rodziny jednopokoleniowej. Następstwem jest osłabienie tradycyjnych autorytetów opartych na mądrości starszych i bardziej doświadczonych członków wspólnoty na rzecz wzorców proponowanych przez kulturę masową i rówieśnicze grupy odniesienia. W tym kontekście Margaret Mead (2000) pisała o kulturze prefiguratywnej, w której młodzi zyskują autorytet, gdyż lepiej rozumieją otaczającą rzeczywistość, zwłaszcza technologiczną, i to właśnie oni zyskują jako źródło uspołecznienia. Przestrzenią, w której procesy te wydają się dzisiaj najbardziej dostrzegalne, jest niewątpliwie internet.

Manuel Castells (2003) pisze o „kulturze internetu”, która posługuje się specyficznym systemem symboli wytwarzanym przez nadawców i odbiorców. Wskazuje on na cztery warstwy tej kultury: techniczno-merytoryczną, hackerską, wirtualno-komunitariańską i warstwę

przedsiębiorczości. W kontekście niniejszych rozważań szczególnie istotna jest warstwa wirtualno-komunitariańska. Obejmuje ona tworzenie się relacji między użytkownikami za pośrednictwem *chat roomów*, a obecnie w większym stopniu poprzez portale społecznościowe, które skupiają osoby o zbliżonych preferencjach i poglądach. Właściwością tych grup jest pozioma forma komunikacji i specyficzny język, co uwidacznia się zwłaszcza w serwisach Web 2.0, gdzie bariera pomiędzy twórcami a odbiorcami ulega zatarciu. Jest to pewne *novum*, gdyż w tradycyjnie rozumianej kulturze masowej taki kontakt był poważnie ograniczony. W przeciwieństwie do niego użytkownik serwisów Web 2.0 wchodzi w interakcję z twórcą, a nawet bierze aktywny udział w powstawaniu treści, chociażby poprzez popularny w ostatnich latach patronat łączący autorów z osobami, które pragną wesprzeć ich pracę nie tylko życzliwym słowem, ale też finansowo.

Wypada wskazać na jeszcze jedną cechę komunikacji w internecie. Komunikacja ta, w przeciwieństwie do języka fonetycznego, cechuje się maksymalnie uproszczonym przekazem, często kodem obejmującym skróty, nowomowę, emotikony oraz zapożyczenia z języka angielskiego, którymi zastępowane są rodzime terminy (Panek, 2016). Język ten, przypominający techniczny żargon, stoi w opozycji do klasycznej retoryki, określanej jako *ars bene dicendi*, czyli „sztuka pięknego mówienia”. To zubożenie w zakresie komunikacji stanowi poważne wyzwanie, zwłaszcza wychowawcze, przed którym stoi rodzina i szkoła. Co ciekawe, deficyty te zaczynają niekiedy doskwierać nawet samej młodzieży podczas konwersacji i publicznych wystąpień. Występują również problemy ze zrozumieniem dłuższych partii czytanego tekstu i budowaniem złożonego tekstu pisanego (Panek, 2016). Komunikacja w sieci poprzez swą fragmentaryczność, lakoniczność i stosowanie graficznych form wyrazu (wspomnianych emotikonów) to kolejny symptom procesu porzucania logosfery (gr. *lógos* – słowo; *sphaíra* – środowisko) na rzecz ikonosfery (gr. *eikón* – obraz) (Nowakowski, 2007).

Zjawisko influencerów

Prowadzone niedawno badania wykazują, że 21 milionów osób w Polsce śledzi przynajmniej jednego twórcę internetowego określanego jako „youtuber”, „instagramer”, „tiktokker” (w zależności od platformy, na której funkcjonuje) czy też ogólnie – „influencer”. Co więcej, prawie połowa nastolatków widzi swą przyszłą karierę zawodową jako twórca internetowy, przy czym kategoria ta deklasuje drugi przewidywany zawód, jakim jest grafik komputerowy (Durka, Kwaśniewska i Skrzyszewska, 2021). Ten stosunkowo nowy fenomen zyskał więc w krótkim czasie zaskakująco dużą popularność. Początki funkcjonowania tej kategorii twórców odnajdujemy w blogach tematycznych, których autorzy mieli swobodną przestrzeń do ekspresji określonych treści. Blogi skupiały osoby o podobnych zainteresowaniach, stanowiły miejsce komunikacji z twórcą, przeważnie były inicjatywą oddolną, a w wielu przypadkach o charakterze *non-profit*. Jednak wraz z rozwojem internetu szerokopasmowego i platform do zamieszczania materiałów audiowizualnych zaczęli zyskiwać na popularności vlogerzy, których należy uznać za protoplastów influencerów.

Pojawia się w tym miejscu pytanie o wpływ twórców internetowych na młodego człowieka. Wiadomo bowiem, że osoby znaczące wzmacniają i modelują nasze zachowania (Bandura, 2015), oddziałują na poglądy, opinie i sądy moralne. Pytanie to jest szczególnie aktualne w dobie serwisów Web 2.0 i związanej z nimi komercjalizacji treści, gdyż w porównaniu z początkowym etapem działalności vlogerów, którzy publikowali przeważnie z motywów hobbistycznych, dzisiejsi influencerzy traktują własną aktywność jako źródło dochodu. Powstał nawet termin „influencer marketing” na określenie praktyki wykorzystywania charyzmy twórcy internetowego do prowadzenia kampanii reklamowych, której źródeł można upatrywać w marketingu szeptanym (Nowakowski, 2022). Trend ten ma również zalety, gdyż dzięki zapleczu finansowemu ze strony dużych marek czy patronów twórca może poświęcić więcej czasu na rozwój kanału i dostarczanie wartościowych treści. Gorzej jednak, gdy korzyści materialne stają się dla niego jedynym wyznacznikiem działań, a młodzi widzowie zostają poddawani zakamuflowanej reklamie przybierającej niekiedy formę manipulacji. Wielkie marki nierzadko angażują osobowości

internetowe do promowania własnych produktów. Zbliżony mechanizm możemy obserwować w przypadku mediów tradycyjnych, gdzie taką rolę pełnią sportowcy, aktorzy czy celebryci.

Influencer niejedno ma imię. Lisa Barone (2010) wyróżniła pięć ich typów: 1) dusza towarzystwa (*social butterfly*) – ma obszerną listę kontaktów, zna wszystkich i wszyscy ją znają, łączy ludzi z różnych sieci powiązań; 2) lider opinii (*thought leader*) – cieszy się autorytetem w swej dziedzinie, a jego wpisy mają wiele komentarzy i udostępnień; 3) prekursor (*trendsetter*) – wyznacza trendy, wyszukuje nowości i dzieli się nimi we własnej sieci; 4) sprawozdawca (*reporter*) – rozpowszechnia informacje od blogerów i dziennikarzy, wzmacniając wpływ wiadomości; 5) zwykły użytkownik (*everyday customer*) – jako klient ma znacznie bardziej ograniczony zasięg niż wyżej wymienieni, ale bywa wpływowym we własnym kręgu. Uwzględniając z kolei motywacje influencerów, Justyna Fabijańczyk i Agata Cupriak (2016) wskazują na pięć kolejnych typów: 1) idole – wyraziste osobowości cieszące się ogromną popularnością i rozpoznawalnością; 2) eksperci – imponują wiedzą na dany temat i umieją atrakcyjnie ją przekazać; 3) lifestyle-rzy – poruszają kwestię mody, urody, kulinariów, czasu wolnego; 4) aktywiści – podejmują tematy polityczne, społeczne i gospodarcze; 5) artyści – prezentowane przez nich treści mają głównie wizualny charakter i cechują się osobistą perspektywą.

W świetle powyższych klasyfikacji dotykamy elementarnej kwestii związanej z heterogenicznością nowych mediów, w obrębie których poruszane jest szerokie spektrum tematów. Nie sposób bowiem na tej samej płaszczyźnie zestawiać wpływu doktoranta literatury, który prowadzi na YouTube kanał poświęcony nowościom z zakresu beletrystyki (przy okazji promując jakąś księgarnię) z twórcą budującym swój przekaz wokół promocji wielkich marek. Pozytywne jest jednak to, że pokaźna część twórców podejmuje zagadnienia edukacyjne lub ogólnorozwojowe. Przykładem są kanały poświęcone programowaniu komputerowemu czy rozwijaniu strategii gry w szachy. Owo zróżnicowanie tematyczne sprawia, że każdy użytkownik sieci może znaleźć własną niszę. Jest to też cecha gwarantująca przewagę internetu nad tradycyjnymi mediami, która jednak powoduje, że młody człowiek

obcuje z bardzo sprofilowanymi treściami, podtrzymując kontakty z rówieśnikami podobnymi sobie. Eli Pariser (2011) ukuł nawet termin „bańki filtrujące” (ang. *filter bubble*) w znaczeniu metaforycznej przestrzeni, do której docierają tylko wybrane informacje wyselekcjonowane przez algorytmy na podstawie wcześniej zgromadzonych danych. Tym sposobem użytkownicy internetu są mniej narażeni na kontakt z przeciwnymi punktami widzenia, przez co unikają potencjalnych konfliktów. Tkwią jednak we własnych „bańkach” i stają się intelektualnie odizolowani.

Za wysoce negatywną kategorię działalności internetowej należy uznać rozpowszechnianie tzw. patotreści. Definiuje się je jako „treści prezentowane w sieci w postaci transmisji internetowej (stream), fragmentów transmisji (shoty), filmów, zdjęć i innych form przekazu, w których nadawca lub grupa nadawców prezentują zachowania sprzeczne z normami społecznymi, niosące demoralizujący przekaz obejmujący zachowania takie jak: przemoc fizyczna, psychiczna, seksualna, libacje alkoholowe, ponizanie, zażywanie narkotyków i inne” (Wojtasik, 2019, s. 7). Problem kontaktu młodych ludzi z patotreściami był wprawdzie podejmowany przez zaniepokojonych rodziców i profesjonalistów, a z biegiem czasu został też dostrzeżony przez organizacje społeczne, instytucje publiczne i media (Makaruk, 2019).

Wyzwanie dla tradycyjnych autorytetów

Aktywność twórców internetowych stanowi wyzwanie natury wychowawczej. Z jednej strony, nowe media pogłębiają bariery międzypokoleniowe, utrudniając wzajemne zrozumienie, podważając tradycyjne autorytety, niekiedy oddziałując wręcz demoralizująco. Z drugiej zaś – stanowią atrakcyjną płaszczyznę dialogu z młodym pokoleniem. Jak w większości sytuacji wychowawczych nie ma tu prostej recepty. Internet jest bowiem tylko narzędziem, a od jego użytkownika zależy, czy narzędzie to zostanie wykorzystane dobrze, czy też źle. Najprostszą metodą regulowania dziecięcej aktywności w sieci są blokady rodzicielskie i limity czasu przeznaczzonego na korzystanie z określonych

portali. Instrumenty te mają oczywiście rację bytu, jednak faktem jest, że nie rozwiązują problemu u źródeł. Młody człowiek bowiem zawsze znajdzie jakiś pomysł, by skorzystać z zakazanych treści, np. poprzez stworzenie alternatywnego konta, o którym rodzice nie będą wiedzieli. W tej sytuacji najbardziej zalecany antidotum na kontakt dzieci i młodzieży z niepożądanymi treściami będzie zainteresowanie się ich sprawami przez dorosłych, dbałość o wzajemne relacje i uwrażliwianie podopiecznych na zagrożenia kryjące się w sieci (Daszykowska-Tobiasz, 2020).

Co więcej, twórczość internetowa nie musi stać w opozycji do tradycyjnych autorytetów, z rodzicami i nauczycielami na czele, mających możliwość docierania do młodych za pośrednictwem nowych mediów. W sieci pojawiają się przykładowo kanały prowadzone przez nauczycieli pasjonatów, którzy w przystępnej formie i bardzo swobodnej konwencji prezentują wartościowe treści. Wykorzystując naturalną skłonność młodzieży do obcowania z nowymi mediami, przekazują im swą wiedzę i kształtują kompetencje. Posługują się przy tym nowymi i niekonwencjonalnymi metodami nauczania, co może jednocześnie stanowić inspirację dla ich kolegów po fachu, którzy chcieliby uatrakcyjnić swój warsztat pracy.

Literatura

- Bandura, A. (2015). *Teoria społecznego uczenia się*. Przeł. J. Kowalczevska i J. Radzicki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Barone, L. (2010). *The 5 types of influencers on the Web*. Pobrano z https://smallbiztrends.com/2010/07/the-5-types-of-influencers-on-the-web.html?utm_content=cmp-true.
- Buller, L.J. (2008). *Influencja*. Stalowa Wola: Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie KUL.
- Castells, M. (2003). *Galaktyka internetu. Refleksje nad internetem, biznesem i społeczeństwem*. Przeł. T. Hornowski. Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Daszykowska-Tobiasz, J. (2020). Pathological streaming and shots – contents analysis from the point of view of social pedagogy. *Language: Codification, Competence, Communication*, 1(2), 107–124.

- Durka, E., Kwaśniewska, A., i Skrzyszewska, I. (2021). *Aspiracje dziewczynki w Polsce. Raport Fundacji Inspiring Girls*. Warszawa: Fundacja Inspiring Girls Polska.
- Fabijańczyk, J., i Cupriak, A. (2016). *Influencer marketing – praktycznie*. [Bielsko-Biała]: WhitePress.
- Kłoskowska, A. (1964). *Kultura masowa: krytyka i obrona*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lazarsfeld, P.F., Berelson, B., i Gaudet, H. (1944). *The people's choice: how the voter makes up his mind in a presidential campaign*. New York: Columbia University Press.
- Makaruk, K. (2019). Skala problemu. W: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę we współpracy z Rzecznikiem Praw Obywatelskich, *Patotrześci w internecie. Raport o problemie* (s. 18–22). Warszawa: FDDS; RPO.
- Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Przeł. J. Hołówka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowakowski, P.T. (2007). Środowisko słowa a środowisko obrazu w mediach. Aspekt pedagogiczny. W: P. Drzyzga (red.), *Nowe media a tradycyjne środki przekazu* (s. 27–36). Tychy: Maternus Media.
- Nowakowski, P.T. (2022). Influencer. W: P. Bromski i M. Dudek (Eds.), *Mały słownik filozofii polityki* (s. 76–77). Radzymin; Warszawa: Wydawnictwo von borowiecky.
- Panek, A. (2016). Język w przestrzeni internetu. *Przestrzeń Społeczeństwa*, 1, 1–25.
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: what the Internet is hiding from you*. London: Penguin Books.
- Sztompka, P. (2010). *Socjologia zmian społecznych*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Wojtasik, Ł. (2019). Problem szkodliwych treści w Internecie a zjawisko patotrześci. W: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę we współpracy z Rzecznikiem Praw Obywatelskich, *Patotrześci w internecie. Raport o problemie* (s. 5–7). Warszawa: FDDS; RPO.

O AUTORZE:

dr Łukasz Szwejka – pedagog, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, ORCID 0000-0001-5168-3372,
KONTAKT: l.szwejka@ibe.edu.pl

PIOTR ŁUCZUK

Nietrwałość wzorców osobowych

ABSTRAKT

- Na przestrzeni wieków wzorce oferowane młodzieży przechodziły długą drogę – od bohaterów, takich jak mityczni herosi i legendarni rycerze, poprzez wielkich uczonych, aż do przewodników duchowych i przywódców, którzy potrafili swymi ideami porwać rzesze ludzi
- Na współczesny kryzys wzorców osobowych składają się trzy główne elementy: kryzys tożsamości, konflikty cywilizacyjne oraz rosnący w siłę konsumpcjonizm
- Warto podjąć wysiłki mające na celu lansowanie i propagowanie wartościowych wzorców osobowych w życiu społecznym.

SŁOWA KLUCZOWE: wzorce osobowe, autorytet, osoba znacząca, nietrwałość wzorców osobowych, kryzys tożsamości.

Zjawisko naśladowania innych ludzi jest obecne w kulturze w zasadzie już od czasów starożytnych. Na przestrzeni wieków wielu filozofów zastanawiało się nad jego rolą w życiu społecznym. Co ciekawe, niejednokrotnie wskazywano, że wzorowanie się na innych może służyć realizacji celów społecznych. Takie wzorce są źródłem inspiracji, mobilizują do pozytywnego działania i kształtują wyobraźnię oraz psychikę młodych ludzi. Niestety, w rzeczywistości społecznej często brakuje chęci

wdrażania tych wartości w praktyce. Można w tym miejscu postawić tezę, zgodnie z którą tożsamościowy kryzys, który trawi nowoczesne społeczeństwo doprowadził do znacznego osłabienia systemu wartości i wzorców osobowych.

Definicja wzorca osobowego nie jest jednoznaczna, ponieważ różne dyscypliny nauki, takie jak historia, socjologia, pedagogika, kulturoznawstwo, literaturoznawstwo i psychologia, posługują się tym terminem na różne sposoby. Pojęcie wzorca osobowego jest łączone z takimi terminami jak model, ideał, autostereotyp, wzór kulturowy, wzór biografii czy autorytet, co powoduje, że staje się ono jeszcze bardziej złożone i wieloznaczne (Goćkowski, 2007).

W ujęciu ogólnym, wzór osobowy to zespół norm i wyobrażeń obiegowych w danej zbiorowości społecznej, sugerowany przez autorytety, które pełnią określone role społeczne i charakteryzują cechy idealnego członka grupy. W pedagogice jest to natomiast konkretna osoba, której czyny są uznawane za godne naśladowania, mogą to być postacie historyczne, współczesne, wybitni ludzie lub bohaterowie fikcyjni. Wzór osobowy jest postrzegany jako autorytet, inspirujący do naśladowania, a niekoniecznie autorytet instytucji. Tak rozumiane wzorce osobowe mają kluczowe znaczenie dla młodzieży, wpływając na jej wybory i działania. Ich rola w kształtowaniu wartości i identyfikacji społecznej nie może być zatem lekceważona, zwłaszcza wobec współczesnych wyzwań i niepokojącego trendu nietrwałości wielu współczesnych wzorców osobowych (np. Katz, Lazarsfeld i Roper, 2017).

W tym miejscu warto odwołać się do kategorii zaproponowanej przez Harry'ego S. Sullivana, który w odniesieniu do wzorców osobowych proponuje termin „osoba znacząca”. Odnosi się on do osób, których opinie mają szczególne znaczenie dla kształtowania osobowości jednostki. We wczesnym dzieciństwie za osoby znaczące będą uchodzić głównie rodzice. W okresie edukacji szkolnej rolę tę przejmą nauczyciele. A w okresie adolescencji coraz większe znaczenie zyskiwać będą rówieśnicy (Goćkowski, 1984). W dorosłości natomiast osoby znaczące mogą być zarówno członkami rodziny, jak i przełożonymi lub współpracownikami. To właśnie wchodzenie w interakcje z tymi osobami kształtują osobowość i tożsamość jednostki.

Literatura przedmiotu jest bogata w definicje i terminy bliskie pojęciu wzorca osobowego. W świetle podjętych rozważań, warto przyjrzeć się nieco bliżej trzem z nich:

- Przywódca (ang. *leader*) – osoba, która kieruje grupą. Wykazuje zdolność wpływania na innych członków grupy w większym stopniu niż pozostali (Siuta, 2005). Jego działania skupiają się na organizowaniu życia grupowego, budowaniu spójności wśród członków oraz kultywowaniu wzajemnego szacunku. Przywództwo (ang. *leadership*) polega na inspiracji i motywacji członków grupy, by podejmowali wspólne wysiłki i osiągnęli cele, wspierając się nawzajem. Przywódca musi być wiarygodny, aby zyskać zaufanie i zaangażowanie swych podwładnych.
- Mentor – współcześnie terminem tym określa się najczęściej mistrza, zaufanego nauczyciela, przewodnika i doradcę. Mentor jest nazywany także „menedżerem przyszłych pokoleń” (Ponce, Williams i Allen, 2005) ze względu na rolę, jaką odgrywa w kształtowaniu postaw młodszych pokoleń. Pełni on funkcję przewodnika w procesie socjalizacji – odgrywa aktywną rolę w nauczaniu innych, pomagając im w kształtowaniu ról społecznych. Charakteryzują go takie cechy, jak umiejętność nawiązywania i utrzymywania relacji interpersonalnych, wysoka samoświadomość, umiejętności komunikacyjne, empatia, wrażliwość i altruizm. Mentor jest uznawany za wzór do naśladowania lub mistrza, którego postawy stanowią wzorzec postępowania.
- Tutor – opiekun dostosowujący metody pracy do możliwości i umiejętności ucznia. Nadrzędnym celem tutora jest intelektualny rozwój młodego człowieka. Tutor określa temat w formie problemu do rozwiązania, daje sugestie dotyczące literatury, a następnie interpretuje temat i dostosowuje go do osobowości i zdolności ucznia. Zadaniem tego ostatniego jest znalezienie własnej perspektywy problemu i przedstawienie jej w jasny i interesujący sposób. Kluczowym celem

tutoringu jest kształcenie kreatywnego myślenia i otwartości na innowacje.

Nietrwałość wzorców osobowych

Na przestrzeni dziejów pojęcie wzorca osobowego uległo ewolucji. Na przykład w starożytnej Sparcie w roli autorytetu widziano osobę wyróżniającą się sprawnością fizyczną, a na polu bitwy bohatersko stawiającą czoła wrogom. Do dziś mówi się o tzw. spartańskim wychowaniu. W Atenach natomiast w roli autorytetu występował człowiek mądry o rozległej wiedzy. W średniowieczu za autorytet uchodziła osoba religijna i pobożna, a kwintesencją tego wzorca osobowego był ideał rycerza opiewany w pieśniach i legendach. Na przestrzeni wieków wzorce oferowane młodzieży przechodziły długą drogę – od bohaterów, takich jak mityczni herosi i legendarni rycerze, poprzez wielkich uczonych, aż do przewodników duchowych i przywódców, którzy potrafili swymi ideami porwać rzesze ludzi. Z perspektywy historycznej zauważyć można również większe oddziaływanie wzorców męskich. Wzorce osobowe w większym stopniu wpływały na zachowanie mężczyzn, np. wzór mędrca, wojownika czy gentlemana. Natomiast wzorce kobiece przez całe wieki były ograniczone głównie do ról rodzinnych (Mrozowski, 2004).

Swoisty przełom w dotychczasowym pojmowaniu wzorców osobowych nastąpił w latach 60. ubiegłego wieku wraz ze schyłkiem wielkich ideologii i systemów wartości. Brak trwałych wzorców osobowych w perspektywie długofalowej znacznie utrudnił formułowanie własnej tożsamości i kształtowanie osobowości młodego człowieka (Piontek, 2011). Odchodzenie od utrwalonych przez wieki wzorców osobowych doprowadziło w konsekwencji do sytuacji, w której coraz trudniej jest znaleźć autorytety. Współczesne społeczeństwo postrzega świat jako zmienny i wielowymiarowy. Nastąpiło rozchwianie funkcjonujących przez setki, a niekiedy nawet tysiące lat systemów wartości. Sporą odpowiedzialność za taki stan rzeczy ponoszą ekspansywnie rozwijające się i wszechobecne media, świat mody i reklamy, a także

szum informacyjny obecny w internecie. W dłuższej perspektywie mediatyzacja wzorców osobowych i systemów wartości prowadzi do destabilizacji życia jednostek, grup społecznych i całych społeczeństw. Brak stabilnych wzorców postępowania wprowadza chaos w proces budowania własnej tożsamości (Niczewski i Potrzebowski, 2010).

Dziś stajemy przed wyborem między innowacjami i zupełnie nowym stylem życia a zbiorem tradycyjnych wartości – tzw. kanonem tradycyjnych wartości kulturowych. W sferze wartości osobistych są to odpowiednio: życie, wolność i godność. W sferze wartości wspólnotowych są to wartości takie jak: rodzina, wspólnota i religia. Natomiast w sferze wartości absolutnych mowa o wartościach takich jak: prawda, dobro i piękno oraz Bóg.

Wprawdzie zglobalizowana kultura oferuje współcześnie jednolite wzorce kulturowe i jednolity styl życia, jednak w szerszej perspektywie wiecie ona w ślełą uliczkę. To właśnie w oparciu o te najnowsze trendy pojawia się zupełnie nowy wzorzec „globalnego nastolatka” – kosmopolity żyjącego w globalnej wiosce (McLuhan, 2017), którego tożsamość jest w mniejszym stopniu kształtowana przez wartości narodowe i państwowe, a w większym przez kulturę popularną i ideologię konsumpcji (Barber, 2008).

W tym miejscu docieramy do kluczowego problemu opracowywanego zagadnienia. Chodzi o nietrwałość wzorców osobowych i odpowiedzialną za to zjawisko rolę mediów. To właśnie media, określane mianem „czwartej władzy”, w dużym stopniu kreują autorytety, a w zasadzie w ich miejsce stawiają pozorych idoli tłumów. Nie jest żadną tajemnicą, że te same media mają również moc całkowitego ignorowania, bagatelizowania lub otwartego deprecjonowania prawdziwych autorytetów (Katz, Lazarsfeld i Roper, 2017). Zaprogramowany zgodnie ze wzorcem „globalnego nastolatka” młody człowiek karmiony jest plotkami z życia wszelkiej maści influencerów, celebrytów i osób znanych głównie z tego, że są znane. Dla współczesnego konsumenta mediów większe znaczenie ma opinia lubianego celebryty niż rzetelna ekspertyza uznanego naukowca (Godzic, 2007). Przykład? Proszę bardzo: „Chłopie jaki Ty jesteś konkretny i logiczny!! Chętniej Ciebie słucham niż obecnych naukowców, lekarzy czy profesorów [pisownia

oryginalna]”. Taki komentarz pojawił się pod jednym z filmów Dzikiego Trenera, jednego z youtuberów występującego w roli eksperta od wszystkiego. Jak do możliwe, że na przestrzeni zaledwie kilku dekad doprowadzono do całkowitego przerwania łączności między społeczeństwem a naukowcami? Duża w tym wina współczesnych mediów. Proces ten wprawdzie nie był szybki, ale postępował. Naukowców wpasowano w schemat debaty, który coraz bardziej promował polaryzację. W wyniku tego doszło do sytuacji, w której media celowo przeciwdziałają głosom naukowców, dając przewagę głosom publicystów czy polityków, którzy nie posiadają wiedzy na dany temat, ale posiadają inną cenioną współcześnie zaletę – są atrakcyjni dla odbiorców. Przed współczesnymi idolami stawiane jest proste zadanie – mają być oryginalni, kontrowersyjni i szokować, kiedy tylko jest to możliwe (Nowakowski, 2007).

Opisywane zjawisko doczekało się nawet własnej definicji. Termin „kultura idiotów” odnosi się do powszechnego zjawiska, które obserwujemy współcześnie, czyli koncentracji mediów na sensacyjnych wydarzeniach, skandalach i kontrowersjach związanych z życiem i działalnością celebrytów przy jednoczesnym pomijaniu spraw istotnych i znaczących (Sennot, 2016). Po raz pierwszy terminu tego użył amerykański dziennikarz Carl Bernstein (znany przede wszystkim z artykułów na temat afery Watergate) w swym tekście z 8 czerwca 1992 roku o takim właśnie tytule, który ukazał się w „The New Republic”. Bernstein podkreślał, że użył celowo słowa kultura zamiast subkultura, ponieważ zjawisko to dotyczy całej kultury ówczesnego (i współczesnego) społeczeństwa, które przez konsumpcję tzw. dziennikarstwa śmieciowego (ang. *Trash journalism*) sprzyja jego wytwarzaniu (Bernstein, 1992).

W obliczu kryzysu tożsamości

Na współczesny kryzys wzorców osobowych składają się trzy główne elementy: kryzys tożsamości, konflikty cywilizacyjne oraz rosnący w siłę konsumpcjonizm.

Jak zauważa Samuel P. Huntington, w związku z modernizacją i rozwojem gospodarczym ludzie coraz częściej stawiają sobie pytania: „Kim jesteśmy?”, „Gdzie jest nasze miejsce?” (2007). W pewnym sensie członkowie nowoczesnych, wielonarodowych społeczeństw identyfikują się z osobami, które mają podobne poglądy religijne czy pochodzenie etniczne. W konsekwencji ponad tożsamość narodową stawiana jest tożsamość etniczna, kulturowa czy religijna. Idąc dalej, każda z tych tożsamości zawiera kolejne wewnętrzne podziały, które nierzadko są przyczynami konfliktów nawet w obrębie narodu (Huntington, 2004). Dyskusje o tożsamości narodowej stały się znakiem czasów. Niemal wszędzie ludzie kwestionują, ponownie rozważają i określają swoje cechy wspólne oraz różnice dzielące ich od innych. Analizując sytuację nowoczesnego społeczeństwa, Huntington (2007) stwierdza, że nawet najlepiej funkcjonującym cywilizacjom grozi wewnętrzny rozpad lub schyłek świetności. W tym sensie współczesne społeczeństwa są szczególnie narażone na podzielenie losu takich starożytnych mocarstw jak Sparta czy Rzym.

Istotą współczesnej tożsamości, zdaniem Huntingtona, są cztery podstawowe składniki: rasa, przynależność etniczna, kultura (język i religia) oraz ideologia. Politolog stwierdza, że dwa z tych czterech składników przestały istnieć. Jego zdaniem, nie można już mówić o Ameryce czy Europie rasowej ani etnicznej. Kolejnym bastionem w walce o zachowanie tożsamości jest kultura, która aktualnie znajduje się w stanie oblężenia i jest atakowana niemal z każdej strony. Jeśli nie uda się obronić tożsamości kulturowej, a w tym religii, szanse na przetrwanie tradycyjnych modeli zachowań i wzorców osobowych będą nikłe (Wildstein, 2002).

Z kolei Benjamin Barber (2007) w kontekście tożsamościowego kryzysu zwraca uwagę na poważne wyzwanie, jakim jest rosnący w siłę konsumpcjonizm. Politolog zauważa, że obywatele nowoczesnych społeczeństw bardzo wiele uwagi przywiązują do wolności i możliwości wyboru, jednak w rzeczywistości są bezsilni wobec żądzy kupowania. Ta zaś sprowadza się do nabywania towarów na rynkach, które znajdują się poza kontrolą konsumenta i na które nie ma on żadnego wpływu. Ponadto, Barber wskazuje, że przedstawiciel nowoczesnego

społeczeństwa jest niezwykle podatny na wszelkiego rodzaju sugestie i propagandę. Wobec potęgi konsumpcjonizmu jest jak dziecko, które zrobi wszystko, żeby tylko dostać nową zabawkę, kompletnie nie zastanawiając się nad konsekwencjami swego postępowania. Taki stan rzeczy oznacza, że tożsamość społeczeństwa jest w dużej mierze kształtowana właśnie przez konsumpcjonizm i oznacza zastąpienie szekspirowskich siedmiu aktów ludzkiego żywota przez trwające całe życie dzieciństwo (Barber, 2008).

Barber zauważa, że w różnych krajach funkcjonują już nazwy określające stan, w którym dorośli ogarnięci szałem konsumpcjonizmu zachowują się jak dzieci. W języku angielskim ciekawym określeniem w pełni oddającym opisywane przez Barbera (2008) zjawisko jest termin *kidults* (połączenie ang. *kid* – ‘dziecko’ oraz ang. *adult* – ‘dorosły’). O skali zjawiska świadczy fakt, że podobne określenia z powodzeniem funkcjonują już w Niemczech, Włoszech, Japonii, Indiach oraz Francji.

Amerykański politolog stwierdza, że współczesne zachowania radykalnie konsumenckiego społeczeństwa są uwarunkowane przez etos infantylizmu, który potrafi skutecznie odwrócić uwagę obywateli od kwestii istotnych, a zwrócić ją w kierunku rzeczy banalnych, wykreowanych przez speców od wizerunku i marketingu.

Kryzys cywilizacyjny stanowi poważne wyzwanie dla współczesnego społeczeństwa. To właśnie tożsamość i utrwalone wzorce osobowe są spoiwem całego narodu. Porzucenie ich na rzecz konsumpcjonizmu może skończyć się dla całego społeczeństwa tragicznie.

Remedium na kryzys

W dzisiejszej kulturze masowej, idole są zazwyczaj podziwiani przede wszystkim za osiągnięcia i sukcesy, a nie za ich charakter czy cnoty. Jednak już Platon przekonywał, że to właśnie poszanowanie cnót jest kluczem do wylansowania trwałych wzorców osobowych. Niezależnie od niesprzyjających okoliczności i zagrożeń płynących ze strony „kultury idiotów”, młodzi ludzie na całym świecie nadal potrzebują prawdziwych autorytetów, a nie jedynie sezonowych celebrytów. Dlatego

tak istotne jest zwracanie uwagi młodego pokolenia na wybitne jednostki: liderów, wizjonerów, innowatorów, naukowców, artystów czy przywódców.

W kontekście tego, co napisaliśmy powyżej, przyjrzyjmy się współczesnym wzorcom osobowym. Niektóre z nich można uznać za modele trwałe o dość ugruntowanej pozycji. Inne jednak zdają się być jedynie sezonowym trendem, który z czasem całkowicie może utracić siłę oddziaływania.

Autorytet

Zjawisko psychospołeczne, które ma na celu podkreślenie istotnego wpływu wywieranego przez osobę lub instytucję na psychologiczne i socjologiczne relacje między ludźmi, którzy poddają się ulegle jej twierdzeniom lub normom, jednocześnie odczuwając respekt i uznanie dla jej władzy, zwierzchności lub kompetencji (Marciniczyk, 1991).

Warto zaznaczyć, że istnieją dwa główne rozumienia tego pojęcia – autorytet osobowy (personalny) oraz autorytet instytucjonalny.

Autorytet osobowy wpływa zarówno z wiedzy, jak i z nieredukowalnych aspektów psychologicznych i socjologicznych tożsamości danej osoby. Jest związany z posiadaniem przez nią specyficznych atrybutów osobowości, których występowanie koreluje ze społecznym (i indywidualnym) zapotrzebowaniem na nie. W relacjach międzyludzkich odgrywa on kluczową rolę, ponieważ często staje się źródłem wzorców zachowań, postaw, sposobów myślenia i działania.

Z kolei autorytet instytucjonalny reprezentowany jest przez różne instytucje i organizacje, a także jednostki zajmujące określone funkcje społeczne, które są powiązane z pojęciem władzy. Mowa tu o autorytecie funkcji, ponieważ jego powaga, szacunek i uznanie wynikają ze źródeł zewnętrznych, które są wynikiem specyficznych interakcji społeczno-instytucjonalnych. Ten rodzaj autorytetu opiera się głównie na wypełnianiu obowiązków lub sprawowaniu określonej władzy w ramach pełnionej funkcji (Wójcik, Głębińska-Giza, Drzewiecki, 2018).

Komentator

Ekspert, specjalista, znawca. Komentator, zwany także intelektualistą publicznym, to osoba posiadająca autorytet w określonej dziedzinie, która zajmuje się udzielaniem opinii i komentowaniem wydarzeń, zwykle za pośrednictwem mediów. Funkcję komentatora zazwyczaj powierza się zawodowym dziennikarzom, którzy specjalizują się w danej dziedzinie, ale czasem tę rolę pełnią także obserwatorzy życia publicznego lub niezależni eksperci (Posner, 2003).

Intelektualiści publiczni odgrywają ważną rolę społeczną, ciesząc się dużym zaufaniem społeczeństwa lub określonych wpływowych grup, takich jak korporacje, związki zawodowe, partie polityczne, środowiska naukowe czy religijne. Dzięki swemu autorytetowi, komentatorzy mają możliwość wpływania na opinie i postawy społeczne, kształtując tym samym debatę publiczną i wpływając na podejmowane decyzje w różnych obszarach życia społecznego (Wójcik, Głębecka-Giza i Drzewiecki, 2018).

Lider opinii

Osoba, która zdobyła szacunek i uznanie w swym otoczeniu, co pozwala jej na wywieranie wpływu na decyzje innych ludzi. Taki lider może być doświadczonym konsumentem na rynku reklamowym lub specjalistą w konkretnej dziedzinie życia codziennego. Jego wypowiedzi i rady mają ogromny wpływ na postawy i podejście ludzi, którzy go otaczają. Pojęcie lidera opinii zazwyczaj kojarzy się z rynkiem reklamowym, ale jego wpływ może obejmować także inne obszary życia, takie jak polityka czy życie społeczno-kulturalne (Siejak, 2018).

Lider opinii zyskuje szacunek i zaufanie innych dzięki posiadanej wiedzy, doświadczeniu, konkretnym kompetencjom oraz cechom osobowości. Dlatego ludzie chętnie korzystają z jego porad i rekomendacji. Osoby odpowiedzialne za promocję produktów lub usług starają się zidentyfikować liderów opinii w danej grupie odbiorczej, aby skorzystać z pozytywnych wypowiedzi tych liderów na temat danej marki.

Okazuje się, że rekomendacja lidera może przynieść lepsze efekty niż płatne kampanie reklamowe czy inne działania promocyjne (Wójcik, Głębicka-Giza i Drzewiecki, 2018).

Celebryta

Termin ten odnosi się do osoby, która często występuje w mediach masowych, wzbudzając ich zainteresowanie, i jest powszechnie znana, głównie przez swe związki z show-biznesem, kulturą pop, sportem (Godzic, 2007).

Współczesne konteksty wykorzystania tego słowa pokazują, że „celebryta” jest pojęciowo zbliżony do takich terminów jak „gwiazda”, „idol” czy „ikona”, czyli osób traktowanych jak bożyszczka nie tylko ze względu na ich osiągnięcia zawodowe, artystyczne lub społeczne, ale także z powodu ukazywania przez media aspektów ich życia osobistego oraz wyrażania śmiałych i emocjonalnych przekonań z różnych dziedzin życia publicznego, społecznego i kulturalnego. Dzięki temu celebryci zyskują szeroką popularność i przyciągają uwagę użytkowników mediów (Wójcik, Głębicka-Giza i Drzewiecki, 2018).

Influencer

To rodzaj popularnych blogerów, określanych również jako „agenci wpływu”, którzy posiadają dużą grupę zwolenników i inspirują ich do działań. Są w stanie wpłynąć na decyzje swych obserwatorów, np. zachęcając ich do zakupu konkretnych produktów za pośrednictwem linków partnerskich, za co otrzymują odsetki od sprzedaży (Morin, 2012).

Termin „influencer” jest aktywnie używany w Stanach Zjednoczonych od 2010 roku, a od 2017 roku jest powszechnie stosowany na całym świecie.

Lisa Barone (2013), wiceprezes ds. strategii w Overit, w 2010 roku zidentyfikowała pięć różnych rodzajów influencerów:

1. Networker (*social butterfly*) – osoba mająca ogromną liczbę kontaktów, jest dobrze znana i zna wszystkich.

2. Lider opinii (*opinion leader* lub *thought leader*) – posiada duży autorytet w swej dziedzinie, a jego opinie cieszą się ogromnym zaufaniem.
3. Odkrywca (*trendsetter*) – prekursor nowych trendów, który jako pierwszy dostrzega nowości i przyciąga nimi uwagę w swej dziedzinie.
4. Dystrybutor (*the sharer* lub *reporter*) – rozpowszechnia informacje od blogerów i dziennikarzy, wzmacniając wpływ przekazywanych wiadomości.
5. Użytkownik (*user* lub *everyday customer*) – reprezentuje klientów i nabywców, ma wpływ na swe środowisko.

Influencerzy kształtują zdania i postawy odbiorców poprzez własne blogi, tweety i aktywność w mediach społecznościowych. Wyróżnia się trzy główne grupy influencerów, które różnią się między sobą popularnością, liczbą obserwujących, zasięgiem oraz zaangażowaniem w promocję:

- Mikroinfluencerzy, którzy zazwyczaj mają mniej niż 100 tys. obserwujących, są uważani za autorytety w swych dziedzinach wpływu lub na lokalnych rynkach.
- Makroinfluencerzy, którzy posiadają od jednego do miliona obserwujących.
- Megainfluencerzy, którzy mają ponad milion obserwujących.

Instagramer

Osoba aktywnie zarządzająca własnym kontem na popularnym serwisie społecznościowym Instagram, specjalizującym się w udostępnianiu i hostingu zdjęć oraz materiałów wideo publikowanych w formie tzw. relacji (rolek). Dzięki łatwej integracji z aplikacją mobilną, Instagram jest szczególnie atrakcyjny dla młodzieży (choć ostatnio traci wpływy na rzecz TikToka i innych aplikacji), która jest bardziej podatna na sugestie i manipulacje za pomocą wizualnych treści.

Niestety, wielu młodszych użytkowników nie do końca rozumie mechanizmy działania mediów społecznościowych, co sprawia, że nie

zdają sobie sprawy, że na prywatnych profilach swych idoli spotykają często najzwyklejsze reklamy. Dodatkowo, nie wszyscy celebryci obecni na Instagramie prowadzą własne konta osobiście, co może powodować pewne rozczarowanie fanów komunikujących się z ich zespołami specjalistów ds. mediów społecznościowych (Wójcik, Głębicka-Giza i Drzewiecki, 2018).

YouTube

Aktywny użytkownik platformy społecznościowej YouTube, który prowadzi swój kanał wideo, regularnie udostępniając materiały audio-wizualne na tematy, które sam wybiera. Zwykle posiada stałe grono odbiorców, czyli subskrybentów kanału. Obecnie termin „youtuber” coraz częściej odnosi się także do nowego zawodu związanego z mediami społecznościowymi, zwłaszcza gdy działalność na tej platformie staje się profesją przekraczającą zwykłe granice zainteresowań i dzielenia się nimi (Maciejak, 2018).

Pośród wielu pozytywnych aspektów istnieją również niepokojące zjawiska, takie jak wykorzystywanie platformy do szerzenia mowy nienawiści lub zachowań pełnych przemocy, co zdarza się w przypadku patostreamingu.

Dla trzech czwartych stałych widzów youtuberzy stanowią pierwsze źródło informacji w procesie zakupowym. Odbiorcami treści na YouTube staje się niemal każdy, a średni czas oglądania wideo w sieci wynosi 40 minut dziennie. I ten czas ciągle rośnie (Majorek, 2015).

Podsumowanie

Deficyt pozytywnych wzorców osobowych w życiu społecznym oraz tendencja do dyskredytowania faktycznych autorytetów sprzyja powierzchownym i niestabilnym wzorcom, często sztucznie kreowanym przez media i nieprzynoszącym korzyści rozwojowi jednostki. W świecie nowych technologii oddziaływanie wzorców za pośrednictwem

mediów znacznie wzrasta, wypełniając nie tylko czas wolny dziecka, ale i czas zajęć szkolnych. Zauważmy, że promowane przez media postaci idoli i celebrytów stanowią formę rekompensaty za brak wartościowych wzorców osobowych w życiu społecznym. W skomplikowanym układzie modeli kształtujących osobowość dziecka i nastolatka znajdują się również wzory niedostępne w bezpośrednich interakcjach, które są lansowane przez media (muzyk, aktor, sportowiec, modelka), oraz wzory będące postaciami fikcyjnymi (bohaterowie gier komputerowych, postaci z filmów). Szczególnie w okresie adolescencji ich wpływ ma istotne znaczenie ze względu na silną potrzebę samookreślenia się młodego człowieka.

Analizując te kwestie, można wysunąć wniosek, że wpływ wartościowych i dojrzałych wzorców osobowych, które sprzyjają identyfikacji jednostki na różnych etapach życia, jest obecnie niedoceniany i mało wykorzystywany jako czynnik rozwoju. Ich brak, zwłaszcza w czasach dokonujących się procesów globalizacyjnych i wymieszania kultur, może być źródłem trudności w kształtowaniu się tożsamości jednostki i może być przyczyną słabości współczesnego człowieka.

Warto więc podjąć wysiłki mające na celu lansowanie i propagowanie wartościowych wzorców osobowych w życiu społecznym, zarówno w środkach masowego przekazu, jak i w oświacie. Poszukiwanie i promowanie rzeczywistych bohaterów, mentorów, naukowców, liderów, którzy charakteryzują się cnotami i pozytywnymi cechami, może pomóc w kształtowaniu silnych i stabilnych wzorców dla młodego pokolenia. Wprowadzenie ich historii i dokonań do narracji kultury masowej może pozytywnie wpłynąć na rozwój i samorealizację młodych ludzi, co z kolei przyczyni się do budowy bardziej odpornego i pełnego wartości społeczeństwa.

Literatura

- Barber, B.R. (2007). *Dżihad kontra McŚwiat*. Przeł. H. Jankowska. Warszawa: Muza.
- Barber, B.R. (2008). *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i polyka obywateli*. Przeł. H. Jankowska. Warszawa: Muza.
- Barone, L. (2013). *The 5 types of influencers on the Web*. Pobrano z <https://smallbiztrends.com/2010/07/the-5-types-of-influencers-on-the-web.html>.
- Bernstein, C. (1992). The idiot culture. *The New Republic*. Pobrano z <https://www.carlberstein.com/the-idiot-culture-the-new-republic-june-8-1992>.
- Goćkowski, J. (1984). *Autorytety świata uczonych*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Goćkowski, J. (1998). Autorytet. W: Z. Bokszański i A. Kojder (red.), *Encyklopedia socjologii* (t. 1: A–J, s. 48–50). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Godzic, B.W. (2007). *Znani z tego, że są znani. Celebryci w kulturze tabloidów*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Huntington, S.P. (2004). *Zderzenie cywilizacji*. Przeł. H. Jankowska. Warszawa: Muza.
- Huntington, S.P. (2007). *Kim jesteśmy?* Przeł. B. Pietrzyk. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Katz, E., Lazarsfeld, P.F., i Roper, E. (2006). *Personal influence: the part played by people in the flow of mass communications*. London: Taylor and Francis.
- Maciejak, K. (2018). *YouTube w edukacji. Strategie nadawcze wideoblogerów*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Marcińczyk, B. (1991). *Autorytet osobowy: geneza i funkcje regulacyjne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Majorek, M. (2015). *Kod YouTube. Od kultury partycypacji do kultury kreatywności*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- McLuhan, M. (2017). *Galaktyka Gutenberga: tworzenie człowieka druku*. Przeł. A. Wojtasik. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Morin, R. (2012). *Five types of social media influencers*. Pobrano z <https://www.socialmediatoday.com/content/five-types-social-media-influencers>.

- Mrozowski M. (2004). Bohater naszych czasów. *Kultura Popularna*, 3(9), 77–83.
- Niczewski, R, i Potrzebowski, J. (2010). *Celebryci w ataku. Celebrity effect jako skuteczne narzędzie komunikacji marketingowej*. Warszawa: Agora.
- Nowakowski, P.T. (2007). Wyzwania wychowawcze i profilaktyczne epoki mediów. W: A.M. Szymański i E. Krzyżak-Szymańska (red.), *W kierunku bezpiecznego życia dzieci i młodzieży* (s. 236–259). Mysłowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda.
- Ossowska M. (1992). *Wzór demokracji. Cnoty i wartości*. Lublin: Instytut Wydawniczy.
- Piontek, D. (2011). *Komunikowanie polityczne i kultura popularna. Tabloidyżacja informacji o polityce*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Politycznych i Dziennikarstwa UAM.
- Ponce, A.N., Williams, M.K., i Allen, G.J. (2005). Toward promoting generative cultures of intentional mentoring within academic settings. *Journal of Clinical Psychology*, 61(9), 1159–1163.
- Posner, R.A. (2003). *Public intellectuals: a study of decline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sennot, A. (2016). A prophetic view of „idiot culture”. *Real Change News*. Pobrano z <https://www.realchangenews.org/2016/12/21/prophetic-view-idiot-culture>.
- Siejak, M. (2018). *Liderzy opinii – filar efektywnej rekomendacji*. Pobrano z <http://6ix.pl/pg/85/liderzy-opinii-%E2%80%93-filar-efektywnej-rekomendacji>.
- Siuta J. (red.). (2005). *Słownik psychologii*. Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Wójcik, M., Głębińska-Giza, B., i Drzewiecki, P. (2018). *Mały leksykon postprawdy*. Warszawa: Fundacja Wolność i Demokracja.
- Wildstein, B. (2002). Cywilizacyjne mity. *Znak* 1(560), 69–88.

O AUTORZE:

dr Piotr Łuczuk – medioznawca, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, ORCID 0000-0002-6275-1550,
KONTAKT: p.luczuk@uksw.edu.pl

IGOR ZALEWSKI

Ich walka

ABSTRAKT

Młodzi są dziś zasypywani treścią, którą muszą nieustannie segregować. Ta selekcja jest jak praca przy fabrycznej taśmie.

Kiedyś warto było rozpocząć każdy tekst cytatem ze Stalina. Komunizm jest znowu trendy (ja urodziłem się w czasach komunizmu i jest duże prawdopodobieństwo, że w takich czasach umrę), postanowiłem więc przypomnieć myśl generalissimusa, który w latach 30. ubiegłego wieku ogłosił, że pisarze to inżynierowie ludzkich dusz.

Lenin zauważył z kolei, że to kino jest najważniejszą ze sztuk. Stalin jednak bardzo plastycznie i metaforycznie opisał wpływ literatów na umysły naszych dziadków. Dlatego to jego zdanie wybraliśmy, formułując temat do Akademickiego Konkursu Retorycznego organizowanego przez Fundację Akademia Retoryki. Dziesiątka finalistów miała zmierzyć się z pytaniem, kto jest inżynierem ludzkich dusz w trzeciej dekadzie XXI wieku. Innymi słowy, kto – lub co – kształtuje właśnie ich. Kto sprawia, że myślą, jak myślą.

Przemówienia na ten temat były zaprawdę przednie. Zwycięzca efektownie opowiedział historię swej mentorki z amatorskiego teatru – czyli postawił na, tak to nazwijmy, autorytet z sąsiedztwa. Ktoś dość konserwatywnie wskazał na intelektualistów w stylu Jordana B. Petersona, czyli *de facto* przyznał, że myśl Stalina jest wiecznie żywa, co powinno się spodobać „słońcu komunizmu”, tym bardziej że nikt nie

zająknął się o kinematografię i Leninie. Były oczywiście głosy, że to media społecznościowe i bańki, w których jesteśmy uwięzieni, kształtują nasze widzenie rzeczywistości. Najczęściej jednak wskazywano jeszcze kogoś innego. Zrobiła tak połowa wszystkich finalistów. Statystycznie rzecz ujmując – całkiem sporo.

No więc kto jest tym inżynierem dusz młodych ludzi? Oni sami. Nie pisarze, nie filozofowie, nie Instagram, nie youtuberzy, ani nawet nie Tomasz Lis (ciekawe, że większość moich młodych współpracowników nie kojarzy tej postaci zupełnie). Nasi mówcy odrzucili sugestię, że ktokolwiek na nich wpływa. Świat w ich ujęciu jest rodzajem bombonierki, w której smakują poszczególne czekoladki. Potem ich samodzielne umysły dokonują precyzyjnej, chłodnej analizy spożytej treści i bez uniesień wykuwają absolutnie autorską wizję rzeczywistości.

Kiedy słuchałem tych wypowiedzi, wydały mi się wyniosłe i aroganckie. Nieskromne. To tyle się mówi o problemie manipulacji, ale te mądrale uważają oczywiście, że nie dają sobą manipulować. Każdy małaolat chce być teraz influencerem, przy czym nie daje sobie wmówić, co warto obejrzeć, co kupić, a co myśleć. Tacy są odporni i samodzielni. Potem jednak przyszło mi do głowy, że oni wcale nie są aroganccy, tylko naiwni. Po prostu nie dostrzegają tego, jak są lepieni przez fragmenty przeczytanych książek, seriale Netfliksa, w których królowa Kleopatra jest czarnoskóra, czy dowcipne tyrady ulubionego youtubera.

Kolejna moja myśl była taka, że chyba nie zrozumiałem, o co im chodziło. W sumie to ich wina, bo to mówca odpowiada za to, co dotrze do słuchacza. Wydaje mi się, że chodziło im o to, że w dzisiejszych czasach, czasach nadmiaru i zbyt wielu bodźców, nie da się już wynająć jednego inżyniera do zaprojektowania naszej duszy. Kiedy chodziłem do liceum, wielu ludzi patrzyło na świat oczami Stachury, inni z kolei zostawali punkami – jedno i drugie było dość proste. Tak jak teraz niektórzy myślą Michnikiem, inni Kaczyńskim czy Korwinem. Ja, który nigdy nie byłem wyznawcą niczego, powoli sobie dodawałem cegiełki, które mnie budowały. Tu się zachwyciłem Hrabalem, kiedy indziej kłaniałem się przenikliwości Neila Postmana. Był to powolny proces, a dróg do wyboru nie było znowu tak wiele.

Jest to chyba zasadnicza różnica między nami – pokoleniami. Oni – ci młodzi – są dziś zasypywani treścią (a raczej kontentem), którą muszą nieustannie segregować. Ta selekcja jest jak praca przy fabrycznej taśmie – ani chwili wytchnienia. To właściwie nieustanna walka, żeby nie dać się pogrążyć w śmieciach. Żeby się utrzymać na powierzchni tego, co sensowne i wartościowe.

Myślę, że mniej więcej o coś takiego im chodziło.

O AUTORZE:

Igor Zalewski – dziennikarz i felietonista, założyciel Fundacji Akademia Retoryki

JAROSŁAW JĘDRYSIK

Gdy autorytet wychodzi ze swej roli

ABSTRAKT

- W obecnych czasach mamy do czynienia z kryzysem nadmiaru „autorytetów”. Wzrasta ich liczba, a maleje jakość
- Ów kryzys wspierany jest przez stosunkowo nowe zjawisko kreowania autorytetów medialnych
- Jednym z etapów budowania autorytetu medialnego jest poszerzanie zasięgu jego oddziaływania. Wypowiada się on wtedy autorytatywnie na tematy inne niż wynika to z jego kompetencji. Jest to tzw. strategia przeniesienia.

SŁOWA KLUCZOWE: autorytet, kreowanie autorytetu medialnego, strategia przeniesienia, media społecznościowe.

Kryzys nadmiaru

Przeglądając literaturę przedmiotu, trudno o jednoznaczną definicję autorytetu. Zazwyczaj jednak nawiązują one do charyzmatycznej jednostki oraz do instytucji władzy i wynikających z niej uprawnień. Na przykład definicje słownikowe odnoszą się zarówno do człowieka będącego ekspertem w jakiejś dziedzinie lub wyrocznią w sprawach moralnych, budzącego zaufanie i poważanie, mającego wpływ na myślenie i zachowanie innych ludzi, jak i do organizacji, które cieszą

się szacunkiem, bo reprezentują wartości akceptowane przez pewną grupę (Acewicz, 2012).

Czy w obecnych czasach, nastawionych na indywidualizm i samowystarczalność, potrzebne są jeszcze autorytety? Przecież coraz częściej strąca się je z piedestałów. Lech Witkowski (2011) wskazuje na postrzeganie przez niektórych idei autorytetu jako potencjalnego zagrożenia dla samodzielnego myślenia. Takie podejście może jednak prowadzić do „despotyzmu rozumu” (określenie Barbary Skargi). Despotyzm ów polega na ostentacyjnej odmowie roztropnego i krytycznego rozpatrywania w obliczu poczucia apriorycznej racji i wyższości. Witkowski zwraca też uwagę na postawę despotyzmu aktywnej niewiedzy: „Dotyczy to osób, które własną niewiedzę, niekompetencję, jednym słowem głupotę, traktują jako równoprawny punkt odniesienia do otoczenia i dziedzictwa kulturowego” (2011, s. 52–53). Do uwagi Witkowskiego zdaje się nawiązywać filozof i publicysta Dariusz Karłowicz (2016). W jednym ze swych felietonów wspomina Richarda J. Neuhausa, amerykańskiego kapłana, pisarza, intelektualistę i działacza społecznego. Neuhaus, mając w pamięci Platona, Arystotelesa oraz świętych: Tomasza z Akwinu, Jana Pawła II czy o. Maksymiliana Kolbego, pisał stanowczo: „człowiek, który odzęguje się od autorytetów w imię samodzielności myślenia jest, na ogół, durniem”.

Teza o kryzysie autorytetów stawiana jest nie od dzisiaj. W czasach przedmedialnych i przed erą internetu ów kryzys był równoznaczny ze zbyt małą liczbą osób cieszących się zaufaniem i uznaniem. A jak jest obecnie? Trudno nie zgodzić się z Karłowiczem (2016), który stwierdza, że dziś „kryzys autorytetów nie polega na tym, że ich liczba maleje. Przeciwnie, kryzys polega na tym, że ich liczba gwałtownie rośnie. Rośnie liczba, maleje jakość”. Po czym kontynuuje: „Wszędzie tłum niezwykle autorytatywnych autorytetów. [...] Niestety, rzadko kiedy są to ludzie więcej niż szarzy – gdy idzie o przymioty ducha czy rozumu oczywiście, bo jeśli chodzi o pawiego ogon, to są co najmniej stubarwni. Wyróżnia ich nadzwyczajna pewność siebie i – by tak rzecz – pasja duszpasterska. Są naprawdę wszechstronni! Mówią nam, jak żyć, czym jest szczęście, sens, miłość, Bóg, wiara, dobro, jakie powinno być

państwo, prawo, obyczaje czy polityka klimatyczna. Nie wiedzą co to «nie wiem» – zawsze gotowi pospieszyć z wyjaśnieniem, jak żyć”.

Kreowanie autorytetu medialnego

Ów kryzys obfitości wspierany jest przez stosunkowo nowe zjawisko kreowania autorytetu medialnego. Opisuje je filolog i znawczyni mediów Barbara Sobczak (2016), wyróżniając pięć etapów.

Pierwszym etapem jest wybór osoby, która wypełni powierzoną jej rolę. Najczęściej jest to specjalista w jakiejś dziedzinie – lekarz, aktor, reżyser, sportowiec, psycholog, podróżnik, kucharz czy tancerz. „Przypomnijmy, że bycie ekspertem, specjalistą, bycie kompetentnym w jakiejś dziedzinie uznane zostało za kluczowy warunek zaistnienia autorytetu rzeczywistego. Tak jest i w odniesieniu do autorytetu medialnego, z tą tylko (albo aż) różnicą, że w przypadku autorytetu medialnego wiedza i umiejętności nie muszą być rzeczywiste” – pisze Barbara Sobczak (2016, s. 233–234). Widz ma mieć przekonanie, że dana osoba jest ekspertem. Jednocześnie trudno mu zweryfikować wiedzę kreowanego autorytetu, bo przekaz telewizyjny jest jednostronny. Przykładowo, nie jesteśmy w stanie ocenić czy wskazówki kucharza w programie kulinarnym są autorskie, czy też opracował je ktoś inny na zlecenie ekipy produkującej program telewizyjny.

Drugim etapem procesu kreowania autorytetu medialnego jest wprowadzenie go do świadomości masowego odbiorcy poprzez cykliczne prezentacje w telewizyjnej ramówce. „Dzieje się to zazwyczaj poprzez usytuowanie danej osoby w określonym kontekście – w programie, w formacie telewizyjnym, w którym wyznacza się jej dominującą rolę – komentatora (w programach publicystycznych), prowadzącego-eksperta albo jurora (w programach rozrywkowych)” – zauważa Sobczak (2016, s. 235).

Trzeci etap polega na budowaniu wiarygodności kreowanego autorytetu. Dlatego częściej eksponowane są jego kompetencje niż zalety moralne. W telewizji dzieje się to poprzez pokazywanie takiej osoby w działaniu: „I tak, w zależności od kontekstu: kucharz gotuje,

specjalistka od wychowywania dzieci rozwiązuje problemy wychowawcze rodziców, choreograf ocenia występ, lekarz przeprowadza operację, specjalista od wizerunku analizuje wystąpienie polityka” (Sobczak, 2016, s. 237). Barbara Sobczak zauważa, że wprawdzie na tym etapie ciężar budowania wiarygodności spoczywa w dużej mierze na samym podmiocie, ale stacja telewizyjna buduje wokół kreowanego autorytetu narrację wzmacniając jego wizerunek. Są to najczęściej starannie wyselekcjonowane informacje, odpowiednio interpretowane i wartościowane.

Czwarty etap wiąże się z poszerzaniem zasięgu oddziaływania autorytetów medialnych. Z czasem poszczególne osoby zaczynają występować i wypowiadać autorytatywne opinie w programach o tematyce innej niż wynikałoby to z ich rzeczywistych czy przypisanych im kompetencji. To tzw. strategia przeniesienia. Jak pisze Barbara Sobczak, powołując się na politologa Jacka Ziółkowskiego (2012), jest ona oparta na uznaniu, że wybitność autorytetu medialnego uprawnia go do zabierania głosu we wszystkich sprawach ważnych z punktu widzenia społecznego: politycznych, gospodarczych czy moralnych.

Przykładem programu, który stworzono w oparciu o strategię przeniesienia, było *Drugie śniadanie mistrzów* nadawane przez jedną ze stacji telewizyjnych. Gośćmi prowadzącego były znane i cenione postacie związane ze światem kultury i mediów, m.in. pisarze, satyrycy, aktorzy i reżyserzy. Formuła programu polegała na tym, że w luźnej atmosferze, wokół stołu z kawą i ciastem, goście nie wypowiadali się na tematy, w których są rzeczywistymi autorytetami, ale komentowali aktualne wydarzenia polityczne i społeczne. W programie wielokrotnie padały kontrowersyjne opinie. Jedną z najbardziej komentowanych wypowiedzi pojawiła się w 2017 roku, kiedy to trakcie omawiania problemu migracyjnego w Europie, jedna z dziennikarek stwierdziła: „Założmy, że przyjmujemy te 7 tysięcy [uchodźców – przyp. aut.] i wśród nich jest jeden zamachowiec. I wysadza się w powietrze, ginie 10 Polaków. Ale uratowaliśmy życie tych 6999 osób, które uciekały przed wojną”.

Ostatni etap wiąże się z zanikaniem autorytetów medialnych. Barbara Sobczak (2016) podkreśla, że w przeciwieństwie do autorytetu rzeczywistego, ten medialny jest często zastępowalny. Zanika on

wtedy, gdy zadanie, do którego został powołany, zostaje wykonane. W praktyce podmiot najpierw pojawia się w mediach coraz rzadziej, w końcu w ogóle, albo wyczerpuje się temat, którym zainteresowane są w danym momencie media. Wygaszanie autorytetu medialnego może być również efektem utraty przez niego pozytywnego odbioru. Proces ten poprzedza na ogół etap podważania wiarygodności autorytetu. Wykazuje się mu np. brak wiedzy czy doświadczenia, ale podważa się też jego walory moralne, co rzutuje na zaufanie do tej osoby. Ma to miejsce zazwyczaj na łamach innych mediów niż to, które autorytet wykreowało (Sobczak, 2016). W ostatnich latach na tematy bieżące autorytatywnie lubią się wypowiadać znani artyści i to oni przeważnie odczuwają skutki zarysowanego procesu. Jeden z rozpoznawalnych aktorów w rozmowie z dziennikarzem komercyjnej stacji radiowej dosadne wypowiedzi artystów tłumaczył pielęgnowaną przez nich emocjonalnością, której uzewnętrznienie jest niezbędne w zawodzie aktorskim.

Dla uznanego aktora, autorytetu rzeczywistego w dziedzinie sztuki filmowej i teatralnej, wychodzenie poza tę przestrzeń na dłuższą metę jest strategią wysoce ryzykowną. Przecież aktor za swe kreacje jest doceniany przez widzów o różnych poglądach. To z kolei przekłada się na sympatię dla jego osoby. Wprawdzie ta sympatia wynika w dużej mierze ze skojarzenia aktora (osoby) z rolą (wypowiadanymi kwestiami ze scenariusza), ale jest ona neutralna. To nie oznacza oczywiście, że aktor nie ma prawa publicznie wypowiadać się na tematy pozaartyistyczne. Jednak w takiej sytuacji naraża się na złośliwą opinię, że nie ma nic ciekawego do powiedzenia, ponieważ nie mówi wyuczoną rolą. Opinia ta wzięła się stąd, że owo wychodzenie poza rolę jest częste, gwałtowne, a czasem stygmatyzujące część społeczeństwa. Używane są bowiem argumenty pozamerytoryczne (*ad personam*), wymierzone w poszczególne osoby lub grupy społeczne.

Ze swej roli wychodzą również autorytety w lokalnych środowiskach. Podam przykład z Tychów (woj. śląskie). Podczas sesji Rady Miasta samorządowcy dyskutowali nad przyjęciem oświadczenia w obronie dobrego imienia św. Jana Pawła II, sprzeciwiając się próbie skompromitowania jego osoby za pomocą nierzetelnych materiałów

zamieszczonych na antenie ogólnopolskiej telewizji i w książce pewnego holenderskiego publicyisty. Wówczas jeden z lekarzy, ceniony w mieście lekarz ginekolog, deklarujący się jako osoba niewierząca, postanowił powiedzieć, jakie zło dostrzega w Janie Pawle II: „Nie ma w świecie ludzi tylko białych lub tylko czarnych”. Po czym kontynuował: „Nie ma ludzi idealnych, nie ma ludzi, którzy nie popełniają błędów. Trzeba zawsze docenić to, co dobrego człowiek uczynił, ale też nie być ślepym na to, co złego uczynił. Kwestia np. niezgody na antykoncepcję, która nie ma nic wspólnego z Biblią, a jest pewnego rodzaju wymysłem, zabiła setki tysięcy ludzi w Afryce, którzy zachorowali na HIV. Kwestia niechęci do antykoncepcji i przekazania takich informacji też powoduje, że to nie jest tak, że ta postać jest tylko i wyłącznie biała” (pp, 2023).

I tu właśnie autorytet rzeczywisty w dziedzinie medycyny wyszedł ze swej roli, komentując kwestie religijno-moralne. Żądać bowiem od papieża, aby wyraził zgodę na stosowanie antykoncepcji, to tak jakby oczekiwać od Roberta Lewandowskiego, żeby strzelał gole rękami. Nie ta drużyna i nie te zasady gry. Nie ma tu miejsca, aby rozwodzić się nad szczegółami nauki społecznej Kościoła, ale wystarczy wspomnieć, że instytucja, na czele którego stoi papież, zawsze będzie broniła naturalnej funkcji prokreacyjnej aktu seksualnego w małżeństwie.

Strategia przeniesienia – przykład globalny

Wyrazistym przykładem wykreowanego autorytetu w skali globalnej jest Greta Thunberg, aktywistka klimatyczna ze Szwecji. W sierpniu 2018 roku piętnastoletnia wówczas dziewczynka rozpoczęła swój jednoosobowy protest przed parlamentem w Sztokholmie. Stojąc z transparentem z napisem „Szkolny strajk dla klimatu”, domagała się m.in. zmniejszenia emisji dwutlenku węgla do atmosfery i zaprzestania innych działań, które szkodzą klimatowi. Pikietę prowadziła co piątek, opuszczając zajęcia szkolne. Krecja ta postępowała błyskawicznie. W efekcie, po niespełna roku, nastolatkę po raz pierwszy nominowano

do Pokojowej Nagrody Nobla, a tygodnik „Time” przyznał jej tytuł Człowieka Roku.

Greta Thunberg nie mówi nic odkrywczego, raczej powtarza powszechnie znane ekologiczne tezy. Jak zauważyła Teresa Stylińska (2019), nie jest źle, gdy młoda osoba chce się angażować w sprawy dotyczące ogółu. Wszystko jednak powinno być utrzymane we właściwych ramach i proporcjach. Tymczasem najważniejsi światowi politycy, przedstawiciele firm, instytucji i mediów odnosili się do Greta Thunberg z nieskrywanym nabożeństwem. Wszyscy oni przypisali jej rolę autorytetu, wypowiadając się o aktywistce tak, jak gdyby pobierali od niej nauki.

Trudno przypuszczać, że protest Greta był jej autonomiczną i spontaniczną inicjatywą. Po pierwsze, jak nastolatce udawało się bez konsekwencji cyklicznie wagarować? Po drugie, kto planował, organizował i finansował jej liczne podróże i spotkania? Logistyka ta musiała być skomplikowana. Przecież młoda Szwedka w ciągu półtora roku przemawiała w siedzibie Organizacji Narodów Zjednoczonych oraz na szczytach klimatycznych COP w Katowicach i Madrycie. Spotykała się m.in. z papieżem i prezydentem USA.

Aby dotrzeć do Stanów Zjednoczonych i Chile, w 2019 roku przepłynęła Ocean Atlantycki wyposażonym w panele słoneczne jachtem należącym do księcia Monako. Greta nie podróżowała samolotami ze względu na emitowane przez nie gazy cieplarniane. Niektóre media wskazywały na hipokryzję takiego wariantu podróży. Okazało się bowiem, że aby sprowadzić łódź z powrotem do Europy, do Nowego Jorku musiało polecieć samolotem pięciu żeglarzy. Drogą powietrzną na Stary Kontynent wracał również kapitan jachtu. Gdyby więc Greta i towarzyszący jej ojciec po prostu kupili bilety lotnicze tam i z powrotem, to obciążyliby klimat czterema podróżami w powietrzu, a nie sześcioma.

Zapewne wystąpienie nastolatki było atrakcyjne medialnie ze względu na jej osobowość i przede wszystkim wiek. Tygodnik „Time” pisał o Szwedce: „Greta Thunberg ma zespół Aspergera [...]. Nie lubi tłumów, ignoruje *small talk*, mówi w sposób bezpośredni i nieskomplikowany. Nie reaguje na pochwały czy próby zdekcentrowania. Nie

imponują jej celebryci, jej własna, coraz większa sława, również jej nie interesuje. Ale to właśnie te cechy sprawiły, że stała się światową sensacją” (Alter, Haynes i Worland, 2019). Pojawia się pytanie, czy obecnie mamy do czynienia z zanikaniem autorytetu młodej Szwedki, czy też może przed nami etap poszerzania obszaru jej działań i będzie się ona odtąd wypowiadać jako autorytet na tematy niezwiązane z ekologią.

Miliony „autorytetów” w mediach społecznościowych

Dlaczego ludzie przyjmują i rozpowszechniają bezkrytycznie opinie samozwańczych lub wykreowanych autorytetów? W dużej mierze wynika to z tego, że sami aspirują do takiej roli. To aspiracje na masową skalę, odkąd Ziemię oplotła sieć internetowa, a najbardziej popularne stały się media społecznościowe. Według danych Wearesocial.com, w styczniu 2022 roku globalnych użytkowników *social mediów* było już 4,6 miliarda, a na początku bieżącego roku – prawie 4,8 miliarda. To ponad 59 proc. całej ludzkiej populacji. Najpopularniejszy spośród nich Facebook miał w styczniu 2023 roku 3 miliardy aktywnych kont (DataReportal, 2023).

Powszechnie dostępne narzędzia interaktywne, o rozbudowanych funkcjach, intuicyjne w obsłudze ośmieliły użytkowników do wypowiadania się w sprawach wykraczających poza ich kompetencje, co do których dysponują wiedzą szczątkową lub żadną. I to nie anonimowo, lecz często z imienia, nazwiska i wizerunku. Łatwość publikowania opinii, możliwość ich udostępniania innym w szerokim zakresie i w krótkim czasie osłabiła w ludziach świadomość własnych ograniczeń intelektualnych. Oto ilustracyjny przykład takiej postawy: uczestnik dyskusji wie o elektryczności tylko tyle, że w ścianie budynku znajdują się połączone przewody i gdy naciśnie on na włącznik, to zapali się żarówka. Taki zakres wiedzy nie przeszkadza mu jednak podejmować polemiki z profesorami wydziału elektrycznego politechniki na temat projektowania skomplikowanych maszyn i systemów elektrycznych. W czasach przedinternetowych, kiedy ludzie czegoś nie wiedzieli lub na

czymś się nie znali, szukali tej wiedzy w książkach albo pytali bardziej doświadczone osoby z rodziny lub w miejscu pracy. Najczęściej jednak pokornie wtedy... milczeli.

Apogeum aktywności facebookowych „autorytetów” nastąpiło w czasach pandemii koronawirusa. Mogliśmy wówczas „dowiedzieć” się m.in., że pandemia została wywołana planowo, aby zmniejszyć populację ludzkości na świecie albo że pandemii nie ma, a całe zmieszanie jest mistyfikacją; że szczepionki przeciwko COVID-19 zmodyfikują ludzkie DNA albo zawierają chipy, za pomocą których ludzie mają być sterowani (por. SG/AK, 2021).

Popularnym narzędziem do przekazywania opinii jest też serwis internetowy YouTube, który umożliwia bezpłatne zamieszczanie i nadawanie na żywo materiałów filmowych. W 2022 roku na całym świecie zarejestrowano około 51 milionów kont w tym serwisie. Niekomplikowane i rozrywkowe treści to nie jedyne materiały na YouTube. Wiele kanałów jest tematycznych. Cykliczne odcinki na temat polityki, religii, historii, sportu, mody czy zdrowia cieszą się popularnością, a młodzi ludzie przede wszystkim z nich, a nie z książek, czerpią wiedzę o świecie i pogląd o nim. Niepokojąca prawidłowość polega na tym, że autorytet youtubera opiera się na liczbie subskrybentów i polubień, a nie wynika z jakości i wiarygodności prezentowanych przez niego materiałów. Fani nie mają ani potrzeby, a często też kompetencji do weryfikowania odbieranych informacji. Wiedzą jednak, że zasięgi przekładają się na duże zarobki. Dlatego mały Wojtek już od dawna nie marzy o tym, żeby zostać strażakiem. Nawet przedszkolaki pytane, kim chcą zostać w przyszłości, odpowiadają, że youtuberem.

Literatura

- Acewicz, M. (2012). Czynniki wiążące autorytetu. *Ekonomia i Zarządzanie*, 4(3), 7–23.
- Alter, Ch., Haynes, S., i Worland, J. (2019). *Time 2019 person of the year – Greta Thunberg*. Pobrano z <https://time.com/person-of-the-year-2019-greta-thunberg/>.

- DataReportal. (2023). *Facebook users, stats, data & trends*. Pobrano z <https://datareportal.com/essential-facebook-stats>.
- Karłowicz, D. (2016). Autorytety. *wSieci*, 40, 91.
- (pp). (2023). *Rada Miasta Tychy stanęła w obronie dobrego imienia św. Jana Pawła II*. Pobrano z <https://noweinfo.pl/rada-miasta-tychy-stanela-w-obronie-dobrego-imienia-sw-jana-pawla-ii/>.
- SG/AK. (2021). *Krótki przewodnik po fake newsach o koronawirusie*. Pobrano z <https://cyberdefence24.pl/fake-news/krotki-przewodnik-po-aktualnych-fake-newsach-o-koronawirusie>.
- Sobczak, B. (2016). Kreowanie autorytetów medialnych. W: A. Budzyńska-Daca, A. Kępka i K. Molek-Kozakowska (red.), *Retoryka wizerunku medialnego* (s. 225–250). Warszawa: Polskie Towarzystwo Retoryczne; Uniwersytet Warszawski. Katedra Italianistyki.
- Stylińska, T. (2019). *Bogini klimatycznego szaleństwa*. *Tygodnik TVP*. Pobrano z <https://tygodnik.tvp.pl/44046711/jak-greta-thunberg-stala-sie-ekologicznym-autorytetem>.
- We Are Social. (2022). *Digital 2022: another year of bumper growth*. Pobrano z <https://wearesocial.com/uk/blog/2022/01/digital-2022-another-year-of-bumper-growth-2/>.
- Witkowski, L. (2011). *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ziółkowski, J. (2012). *Autorytet polityczny: geneza, ewolucja, symptomy kryzysu*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.

O AUTORZE:

Jarosław Jędrzyk – dziennikarz i publicysta,
KONTAKT: jedrysik@noweinfo.pl

Czy grupa odniesienia ma znaczenie?

ABSTRAKT

- Ze względu na swą specyfikę młodzieżowe grupy rówieśników są swoistym pośrednikiem przekazu socjalizacyjnego
- Relacje rówieśnicze w grupie odniesienia, dające młodemu człowiekowi poczucie spełnienia i sukcesu, są znaczącym zadaniem rozwojowym, co ma też swoje konsekwencje w życiu dorosłym
- Pozytywne relacje z rówieśnikami stanowią ochronę przed trudnościami, a negatywne mogą prowadzić do niepożądanych zachowań i deficytów rozwojowych.

SŁOWA KLUCZOWE: grupa odniesienia, grupa rówieśnicza, socjalizacja, relacje.

Podstawowa terminologia

Encyklopedia PWN podaje definicję grupy odniesienia jako tej, która służy jednostce jako standard porównań, ocen samego siebie, a także jako źródło przyjmowanych przez nią norm, wartości i zachowań. Współcześnie termin „grupa odniesienia” jest używany częściej na oznaczenie grupy, w której wartości jednostka jest zaangażowana emocjonalnie pozytywnie (pozytywna grupa odniesienia) lub negatywnie (negatywna grupa odniesienia).

Pojęcie grupy odniesienia pojawiło się po raz pierwszy w pracy Herberta H. Hymana w 1942 roku, w której autor próbował zrozumieć, w jaki sposób jednostki umieszczają siebie w strukturze społecznej. Hyman doszedł do wniosku, że ocena własnej pozycji zależy od układu porównania, jaki przyjmujemy dla oceny poziomu różnych przywilejów. Grupa odniesienia jest więc wzorem, który służy do oceny własnej pozycji jednostki (Hyman, 1968). Kilka lat później do koncepcji tej nawiązali Robert K. Merton i Alice S. Rossi, reinterpretując wyniki badań nad armią amerykańską w czasie drugiej wojny światowej. Poprzez odmienne grupy odniesienia wyjaśniano trudno początkowo wytłumaczalny fakt większego niezadowolenia ze swej sytuacji żołnierzy znajdujących się w obiektywnie lepszym położeniu (Merton, 1957).

Jak pisze Piotr Skeris, w literaturze można znaleźć dwie próby budowy teorii zjawisk porównywania się w sytuacji oddziaływania standardów grupowych: opartą na eksperymentach laboratoryjnych Leona Festingera teorię porównań społecznych oraz zarysowaną przez Roberta K. Mertona teorię względnego upośledzenia. Obydwie te próby włączyć można w zakres teorii grup odniesienia porównawczego, oparte bowiem są na tej samej kategorii faktów, jedynie elementem różnicującym te stanowiska jest stopień ostrości stosowanego kryterium oceny własnych cech (Skeris, 1977).

Znaczenie grupy odniesienia

Ewa Włodarczyk (2003) wspomina o wprowadzeniu rozróżnienia normatywnej i porównawczej funkcji grup odniesienia przez Harolda H. Kelleya. W oparciu o tę koncepcję wyróżnia się więc grupy odniesienia normatywnego i porównawczego. Pierwsze z nich, zwane też grupami odniesienia socjalizacyjnego – są grupami, które służą jako źródło norm dla jednostki w zakresie zachowań i postaw. Mogą to być grupy istniejące realnie lub hipotetycznie, za których członka osobnik się uważa, bądźż takie, których członkiem osobnik chciałby się stać. Grupy te mogą zaakceptować lub odrzucić jednostkę i są w stanie

nagradzać ją za dostosowanie lub karać za niedostosowanie się do norm. Dlatego też jednostka chce zdobyć i utrzymać akceptację tych grup.

W obrębie grup odniesienia normatywnego można wyróżnić ich rodzaje w zależności od tego, czy dane wartości i normy są zinternalizowane przez jednostkę oraz czy grupy te są zainteresowane działaniami jednostki. Autorem tej propozycji jest Robert H. Turner, który wyróżnił: grupy identyfikacji, czyli te, których wartości i normy jednostka zinternalizowała, z którymi psychologicznie się utożsamia i które traktuje jako własne, następnie grupy wartościowane, czyli grupy, które są wyznaczane przez jej grupę identyfikacji jako punkty odniesienia, jako zasadne źródło norm, kolejne to grupy interakcyjne, czyli te, które są elementami środowiska społecznego i które jednostka musi uwzględniać w toku realizacji własnych celów, chociaż nie są one istotne w znaczeniu normatywnym czy porównawczym, oraz grupy audytoryjne, obserwatorów, z którymi jednostka może się nie identyfikować, które też mogą jednostki nawet nie dostrzegać, lecz których uwagę chciałaby zwrócić na siebie, które oddziałują na nią za pośrednictwem wyobrażeń, jakie o nich dana osoba posiada, przypisuje ona im bowiem pewne wartości i normy (bardziej lub mniej zasadne) i dostosowuje do nich swoje zachowania. W przypadku grup odniesienia normatywnego można mówić o generalnej prawidłowości: jednostka dąży do porównań z osobami w podobnym położeniu, wykazującymi podobne opinie, wartości, cechy, przymioty i osiągnięcia. To porównywanie się niekiedy dokonywane jest automatycznie, niekiedy refleksyjnie i w sposób zaplanowany. Efektem porównań może być poczucie względnego upośledzenia społecznego oznaczającego świadomość jednostki zajmowania przez nią niższej, gorszej pozycji w porównaniu z innymi lub swoją wcześniejszą sytuacją albo poczucie uprzywilejowania społecznego w identycznym porównaniu (Włodarczyk, 2003).

Z kolei grupy odniesienia porównawczego stanowią kontekst porównania, źródło standardów, punkt odniesienia dla oceny siebie i innych. Rola tego typu grupy jest tu bierna, a jej funkcja wiąże się z dostarczaniem ram, standardu, według którego jednostka może ocenić siebie i innych (przy czym poczucie względnego upośledzenia

lub uprzywilejowania – efekt tych porównań – może powstać na skutek porównania z aktualną pozycją innych, jak i z własnymi wcześniej posiadanymi pozycjami). Postrzeganie samego siebie, swojej sytuacji, innych ludzi i całego świata społecznego oraz opis tych zjawisk są znormalizowane i ustalone jako dorobek kulturowy grupy. Theodore D. Kemper (1968), widząc w grupach odniesienia porównawczego szeroko rozumiane układy dostarczające wzorów realizacji wartości pochodzących od grup odniesienia normatywnego, podjął próbę uporządkowania grup odniesienia porównawczego i wyodrębnił cztery typy: grupy wykorzystywane przez jednostkę przy ocenie własnej sytuacji, grupy pomocne przy określaniu poprawności, słuszności i zasadności własnego zachowania, postaw lub opinii (przeszłych lub wyobrażonych), grupy dostarczające jednostce modeli określonych ról społecznych, umożliwiające uczenie się pełnienia nowo przyjętych ról, grupy akomodacyjne, ułatwiające przystosowanie (w sytuacji kooperacji, współpracy) lub aktywizujące wysiłki (w sytuacji rywalizacji, współzawodnictwa), a także wskazujące jednostce uzupełniające lub równoległe sposoby odpowiedniego zachowania (Włodarczyk, 2003).

Heinz R. Schaffer (2006), mówiąc o związkach interpersonalnych w ujęciu rozwojowym, wymienia relacje pionowe (z dorosłymi), które mają charakter komplementarny, oraz związki poziome, które zachodzą między „równymi sobie” partnerami interakcji, czyli rówieśnikami i odznaczają się egalitarnością. Wejście w grupę rówieśniczą i nawiązywanie prawidłowych relacji z innymi jest jednym z podstawowych zadań rozwojowych okresu dzieciństwa (Stefańska-Klar, 2000). Grupa rówieśnicza jest dla dziecka, a następnie młodego człowieka, grupą odniesienia, kształtującą poczucie własnej wartości i społecznej przydatności. Funkcjonowanie w grupie jest stałym i naturalnym elementem funkcjonowania w społeczeństwie. Stanisław Kowalski stwierdza, że grupa rówieśnicza jest efektem dążenia dzieci lub młodzieży w zbliżonym wieku i o podobnych potrzebach do stworzenia własnej społeczności, mającej służyć zaspokajaniu potrzeb, poza nadzorem dorosłych lub przy akceptacji z ich strony (Kowalski, 1974). Natomiast Florian Znaniecki zwraca uwagę na funkcje, jakie pełni grupa rówieśnicza. Jest to miejsce, gdzie młodzież wyraża to, czego

się nauczyła uczestnicząc w życiu otoczenia dorosłych, przez udział w grupach młodzież rozwija samodzielnie dążenia i osiąga cele, których nie może realizować w innych formach aktywności przed osiągnięciem dojrzałości społecznej i uznaniem jej pełnoprawnego uczestnictwa w życiu dorosłych. Grupy rówieśnicze stanowią więc naturalną drogę procesu uspołecznienia dzieci i młodzieży, wchodzenia w skomplikowany świat współżycia i współdziałania społecznego (Znaniński, 2001). Grupy rówieśnicze kultywują specyficzne wartości, które zazwyczaj stymulują zachowania, ich członków, zarówno te pozytywne, jak i negatywne (Woźniak, 2012). Grupa rówieśnicza może stanowić dla młodego człowieka grupę odniesienia. Z taką zbiorowością jednostka na tyle silnie się identyfikuje, że staje się ona podstawowym czynnikiem ukierunkowującym jej działalność. Grupy odniesienia pełnią dwie podstawowe funkcje: normatywną, która polega na przejmowaniu od grupy norm, zasad i wzorów zachowania oraz porównawczą, polegającą na ocenianiu siebie i innych na podstawie standardów obowiązujących w danej grupie (Woźniak, 2012). Normy grupowe przyczyniają się do osiągnięcia przez grupę celu oraz pozwalają na utrzymywanie się danej grupy przy życiu. W związku z tym od członka grupy oczekuje się określonego sposobu myślenia i działania, zgodnego z obowiązującymi w grupie normami. Normy obowiązują wszystkich członków grupy, bez względu na to, jaką pozycję zajmują oni w grupie (Mika, 1984).

Już w wieku przedszkolnym dziecko funkcjonuje w grupie rówieśniczej, w której zaspokaja potrzebę zabawy i kontaktu z innymi dziećmi. Wraz z rozpoczęciem edukacji w szkole dzieci wchodzą w nową grupę społeczną, bardziej sformalizowaną, jaką jest klasa szkolna, którą można określić jako zespół składający się z uczniów wzajemnie na siebie oddziałujących, którzy różnią się zajmowanymi pozycjami i rolami oraz mają wspólny system wartości i norm regulujących ich zachowanie się w istotnych dla klasy sprawach (Łobocki, 1985). W obrębie klasy mogą powstawać nieformalne grupy koleżeńskie, przyjacielskie, które pełnią ważne funkcje rozwojowe. Dzieci w wieku szkolnym mogą być uczestnikami grup pozaszkolnych, które charakteryzują się spontanicznością powstania, dobrowolnością udziału i spójnością funkcjonalną. Oznacza to uznawanie podobnych wartości, potrzeb

i zainteresowań oraz respektowanie tym samych reguł (Polak, 2010). Jak stwierdza Maciej Kokociński, znaczenie grup rówieśniczych dla kształtowania osobowości młodzieży i podejmowania przez młodych ludzi rozmaitych ról społecznych uzależnione jest od wielu zmieniających się w czasie czynników. Zmiany te warunkowane są w znacznym stopniu procesami zachodzącymi w strukturze społecznej na poziomie globalnym, jak i mezo- czy mikrostruktur społecznych. Rola grup rówieśniczych w biografii jednostek jest uzależniona od wielu cech tychże grup jak i od środowiska społecznego, w którym funkcjonują. Grupa rówieśnicza jest więc środowiskiem socjalizacji, które można określić jako układ odniesienia warunkujący zmiany w ogólnie rozumianym procesie nabywania kompetencji społecznych (Kokociński, 2011). Grupa rówieśnicza jest, ze swej definicji, grupą odniesienia normatywnego i porównawczego. Pierwsza z wymienionych funkcji dotyczy sytuacji, w której grupa ma możliwość stosowania nagród za postępowanie zgodne lub kar w przypadku zachowania niezgodnego z obowiązującymi wymogami. W drugim przypadku funkcja porównawcza polega na dostarczeniu standardu, względem którego jednostka może oceniać siebie i innych. W postawach młodych ludzi można dostrzec dwie odmienne tendencje dotyczące sposobów traktowania grupy rówieśniczej jako płaszczyzny kreowania własnej osobowości. Z jednej strony, młodzi ludzie chcą za wszelką cenę upodobnić się do wzorów obowiązujących w grupie rówieśniczej, z drugiej zaś strony – jako jednostki pragną w grupie rówieśniczej wyróżniać się i zajmować centralne pozycje (Kokociński, 2011).

W obrębie nieformalnej struktury klasy szkolnej Dorota Ekiert-Grabowska (1982) wyróżnia pięć kategorii członków grupy, przyjmując za kryterium podziału powiązania poszczególnych osób z pozostałymi. Są to dzieci akceptowane, przeciętnie akceptowane, polaryzujące akceptację, izolowane oraz odrzucane przez grupę rówieśniczą. Wśród dzieci akceptowanych są takie, którzy cieszą się uznaniem, lubiane, znajdują się w centrum życia klasowego, powierzane im są znaczące funkcje. Z kolei do grupy uczniów przeciętnie akceptowanych należą ci, którzy są lubiani, jednakże w strukturze grupy nie zajmują ważnych miejsc. Natomiast dzieci polaryzujące uwagę to ta grupa, wobec

której uczucia sympatii i antypatii ze strony pozostałych uczniów są podzielone. Ostatnie dwie kategorie to dzieci odrzucane, czyli takie wobec których niechęć wyrażana jest w sposób jawny, poprzez unikanie z nimi kontaktów oraz członkowie grupy izolowani, czyli pomijani, niezauważani przez pozostałych rówieśników.

Do najczęściej wymienianych przyczyn nieakceptacji w grupie należą: czynniki biologiczne, rozumiane jako opóźnienie w ogólnym rozwoju biologicznym lub wskazujące na niską ogólną sprawność fizyczną; czynniki społeczne, ze szczególnym uwzględnieniem pochodzenia społecznego rodziców; czynniki rodzinne, utożsamiane z wykształceniem rodziców, warunkami materialnymi, systemem stosowanych kar i nagród; sytuacja szkolna dziecka, ujmująca jego powodzenie w nauce, aktywność społeczną, samopoczucie w szkole, a także osobę nauczyciela (Ramik-Mażewska, 2015).

Konsekwencje odrzucenia dziecka w grupie są bardzo niekorzystne dla jego rozwoju emocjonalnego i społecznego. Jak stwierdza Bronisław Urban, przez ograniczanie dostępnych środków utrzymywania pozytywnej więzi dziecko znajduje się poza sferą przyjaznych interakcji, które mogą dostarczać wsparcia w kształtowaniu prospołecznych kompetencji. Reakcje ze strony rówieśników zamiast redukować deficyty rozwojowe zwiększają opóźnienia dziecka w rozwoju intelektualnym, a zwłaszcza emocjonalnym i społecznym. Chociaż fizycznie i formalnie dziecko nadal pozostaje w grupie, to psychologicznie jest na jej marginesie i, co gorsze, doznaje wyłącznie negatywnych bodźców emocjonalnych mających znaczenie dla społecznego statusu. Dzieci odrzucane są szczególnie narażone na wpadnięcie w krąg funkcjonowania grup podkulturowych, a co zatem idzie – narażone są na ryzyko uzależnienia od środków psychoaktywnych. Odrzucane dzieci są też często wiktyimizowane przez rówieśników: są atakowane, zastraszane i nękanie, są przedmiotem plotek, są wykluczane ze społecznych aktywności. Szacunki chronicznej wiktyimizacji i sporadycznego maltretowania, w zależności od warunków kulturowych i bezpośrednich okoliczności, ustalają różne rozmiary tych zjawisk – przeciętnie około 10 proc. ogólnej populacji (Urban, 2013).

Ponadto, konsekwencją bycia odrzuconym przez kolegów jest przypisywanie wrogich intencji innym, generowanie niewłaściwych zachowań w kontaktach interpersonalnych oraz niezdolność do inicjowania i podtrzymywania kontaktów społecznych (Kulawska, 2013). Autorzy badań stawiają tezę, że akceptacja wśród rówieśników powstrzymuje rozwój negatywnych zachowań nawet wśród agresywnych dzieci. Wraz z wiekiem następuje spadek natężenia zachowań agresywnych wśród dorastających, a ma to związek z rozwojem zdolności empatii i kooperacji z innymi, rozwiązywaniem problemów społecznych, uwzględnianiem cudzej perspektywy (co wymaga zaawansowanych zdolności poznawczych). Istnieje prawdopodobieństwo, że akceptacja grupy wspiera rozwój wymienionych predyspozycji w kontaktach z rówieśnikami, a to ma swoje odzwierciedlenie w redukcji zachowań agresywnych w relacjach interpersonalnych. Kiedy odrzucenie przez rówieśników współwystępuje z agresją, to jest ona stabilna w czasie i znacząco związana z używaniem substancji uzależniających. Związek taki nie występuje, kiedy zachowaniom agresywnym towarzyszy akceptacja rówieśników. Popularność wśród rówieśników wydaje się czynnikiem ochronnym dla występowania zachowań problemowych w okresie adolescencji, nawet w przypadku agresywnych dziewcząt (Kulawska, 2013).

Relacje koleżeńskie nastolatków nie tylko generują zachowania ryzykowne, ale również mają potencjał do buforowania ryzyka i przynoszenia wyjątkowych korzyści dla ich zdrowia i dobrego samopoczucia. Zdaniem Richarda Jessora (1991), funkcję ochronną pełnią modele konwencjonalnych zachowań wśród znajomych, a więc relacje z rówieśnikami, którzy są członkami szkolnych klubów, angażują się religijnie, mają dobre oceny w szkole. Funkcja ochronna wynika z zaangażowania w relacje z osobami podejmującymi konwencjonalne (a nie problemowe) zachowania oraz spędzania czasu na konwencjonalnych aktywnościach. Pozytywne relacje w grupie koleżeńskej mają również pozytywny wpływ na zachowania prozdrowotne. Młodzież, która ma więcej znajomych, w porównaniu z młodzieżą samotną lub odrzuconą, zwykle angażuje się częściej i w bardziej zróżnicowane rodzaje aktywności fizycznej. Rówieśnicy są również w stanie modelować

zdrowe zachowania żywieniowe (Salvy, 2012). Według Barbary Jankowiak i Agaty Matysiak-Błaszczuk, relacje rówieśnicze mogą stanowić dla nastolatków źródło szczęścia, stosunki między rówieśnikami u nastolatków mają pozytywny wpływ na ich wyniki w nauce i ogólną samoocenę. Ponadto, relacje rówieśnicze mogą pomóc w buforowaniu narażenia na inne czynniki ryzyka w domu lub środowisku lokalnym. Na przykład przyjaźń jest niezwykle ważna, kiedy w rodzinie pochodzenia dochodzi do negatywnych zjawisk, dajmy na to przemocy, a relacje ze zdrowymi, prospołecznymi rówieśnikami mogą promować pozytywne zachowania i odporność (Jankowiak, 2019).

Podsumowanie

Relacje rówieśnicze w grupie odniesienia, dające młodemu człowiekowi poczucie spełnienia i sukcesu, są znaczącym zadaniem rozwojowym, co ma konsekwencje w życiu dorosłym. Pozytywne relacje z rówieśnikami stanowią ochronę przed trudnościami, a negatywne prowadzą do psychopatologicznych zachowań i deficytów rozwojowych (Aksman i Pułka, 2012). Jak stwierdza Maciej Kokociński, młodzieżowa grupa rówieśnicza jest niezwykle istotna zwłaszcza w procesie jego dorastania. Interakcje z osobami pozostającymi w podobnym wieku oraz w zbliżonej sytuacji biograficznej mogą w określonych warunkach rzutować na dalsze losy dorastającej młodzieży. Wpływ grup rówieśniczych na dorastającą jednostkę uzależniony jest szeregiem determinant społeczno-kulturowych. Ze względu na swoją specyfikę młodzieżowe grupy rówieśników są swoistym pośrednikiem przekazu socjalizacyjnego. Kompetencje uzyskiwane w toku interakcji z grupą rówieśników są jednym z czynników świadczących o ich znaczeniu dla procesu dorastania pokolenia młodzieży. Rola, jaką pełnią grupy rówieśnicze w konstruowaniu osobowości społecznej młodych ludzi, jest więc warunkowana poprzez formę i treść owych społecznie konstruowanych kompetencji (Kokociński, 2011).

Powodem wzrostu znaczenia grupy rówieśniczej dla dorastającej jednostki jest w dużej mierze to, że przyczynia się ona do tworzenia

obrazu samego siebie. Przynależność do grupy wpływa na chęć zmiany swojej tożsamości. Młodzi ludzie poprzez funkcjonowanie w grupie częściej podejmują działania zmierzające do zmiany wyznawanych wartości, preferencji oraz celów życiowych zgodnie z wymogami stawianymi przez grupę. Zwiększenie roli grup rówieśniczych jest rezultatem przemian instytucji zajmujących się wychowaniem młodzieży, głównie rodziny i szkoły. Wzrost znaczenia roli grupy rówieśniczej dla młodzieży jest więc wskaźnikiem przemian zachodzących w niemal wszystkich podsystemach składających się na funkcjonowanie współczesnego społeczeństwa (Kokociński, 2011).

Literatura

- Aksman, J., i Pułka, J. (red.). (2012). *Dzieci i młodzież w kręgu oddziaływania mediów i grup rówieśniczych – w i pomimo czasów ponowoczesnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Ekiert-Grabowska, D. (1982). *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Grupa odniesienia. (bdw). *Encyklopedia PWN*. Pobrano z <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/grupaodniesienia;3908286.html>.
- Hyman, H.H. (1968). Reference groups. W: D. Sills (red.), *International encyclopedia of the social sciences* (t. 13: *Psyc-Samp*, s. 353–359). New York: MacMillan.
- Jankowiak, B., i Matysiak-Błaszczyk, A. (2019). Ryzyko i ochrona w środowisku rówieśniczym. Czyli o znaczeniu relacji koleżeńskich w życiu nastolatków. *Studia Edukacyjne*, 53, 59–73.
- Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: a psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health*, 12, 597–605.
- Kokociński, M. (2011). *Rola grupy rówieśniczej w procesie socjalizacji młodzieży*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania.
- Kowalski, S. (1974). *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kulawska, E. (2013). Uwarunkowania i konsekwencje odrzucenia dziecka w wieku szkolnym przez grupę rówieśniczą. *Seminare*, 33, 193–207.

- Łobocki, M. (1985). *Wychowanie w klasie szkolnej: z zagadnień dynamiki grupowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Merton, R.K. (1957). *Social theory and social structure*. Glencoe: Free Press.
- Mika, S. (1984). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Polak, K. (2010). Uczeń w sytuacji konfliktów szkolnych. W: D. Borecka-Biernat (red.), *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?* (s. 23–39). Warszawa: Difin.
- Ramik-Mażewska, I. (2015). Klasa szkolna jako przestrzeń innego. *Studia Edukacyjne*, 34, 89–100.
- Salvy, S. (2012). Influence of peers and friends on children's and adolescents' eating and activity behaviors. *Physiology and Behavior*, 106(3), 369–378.
- Schaffer, H.R. (2006). *Rozwój społeczny, dzieciństwo i młodość*. Przeł. M. Białecka-Pikul i K. Sikora. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Skeris, P. (1977). Teoria grup odniesienia porównawczego. *Roczniki Nauk Społecznych*, 5, 87–103.
- Stefańska-Klar, R. (2000). Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny. W: B. Harwas-Napierała i J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 2, s. 130–162). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Urban, B. (2013). Odrzucenie rówieśnicze: etiologia i zasady terapii. *Nauczyciel i Szkoła*, 2(54), 41–56.
- Włodarczyk, E. (2003). Grupa odniesienia. W: J. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 2: G–Ł, s. 122–127). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Woźniak, R.B. (2012). *Mikrosocjologia edukacji w zarysie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Znaniecki, F. (2001). *Socjologia wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

O AUTORCE:

dr Bernadeta Botwina – psycholog, pedagog, Uniwersytet Rzeszowski,
0000-0002-1566-9845,
KONTAKT: bbotwina@ur.edu.pl

TOMASZ PECIAKOWSKI

Kłopot z opinią publiczną

ABSTRAKT

- W teorii każdy człowiek powinien być zdolny, dzięki otrzymanej edukacji, samodzielnie kształtować swe myśli i formułować osobiste sądy w sposób niezależny
- Ludzki mózg bardzo często sięga po swoiste streszczenia, stosuje uproszczone reguły wnioskowania, by móc szybciej wyrobić sobie pogląd w danej sprawie
- Opinia ludzka bazuje przeważnie nie tyle na bezpośredniej i pewnej wiedzy, ale na obrazach, wyobrażeniach, które człowiek sam wytworzył albo których mu dostarczono.

SŁOWA KLUCZOWE: opinia publiczna, wiedza, media, internet, sondaż.

Wprowadzenie

Pokornie należy przyznać, że świat, z którym mierzymy się na co dzień, przekracza pole widzenia i horyzont poznawczych możliwości przeciętnego człowieka. Z tego powodu świat ten stale jest eksplorowany, badany i wyobrażany na nowo (Lippmann, 2020) – stąd coraz to nowe fakty o tym, jakimi prawami się rządzi i jakim mechanizmom podlega. Sami, bazując na własnym doświadczeniu, interpretowaniu faktów,

przywołując wiedzę z ukończonych specjalizacji, jesteśmy w stanie rozpoznać jedynie mały wycinek tego świata. By wiedzieć więcej, potrzebujemy pomocy – wsparcia ekspertów i innych osób, którym ufamy. Potrzebujemy wiedzy, ale gdy nie ma czasu, by studiować rozległe tomy lub serie danych, sięgamy po streszczenie zawarte w opiniach innych. I sięgamy po nie o wiele częściej niż nam się wydaje.

Cenne stają się opinie osób bliskich, osób, które darzy się szacunkiem, ale równie wpływowe są opinie dobiegające do każdego z nas „z podwórka” – z toczących się nieustannie publicznych dyskusji na ulicach, targowiskach, w szkołach, ale także w prasie, telewizji, a przede wszystkim w internecie, gdzie przeciętny Polak spędza blisko 50 godzin tygodniowo, co można przeliczyć na 110 dni w roku – trzecia część życia (Digital Poland, 2023). W ten sposób uczestniczymy w życiu publicznym – poprzez czytanie, słuchanie, mówienie, pisanie, dyskusowanie. Tak właśnie zdobywamy dużą część wiedzy o świecie – konfrontując się z opiniami innych, tych konkretnych, znanych nam osobiście osób, ale i tych mniej lub bardziej anonimowych, występujących pod postacią opinii publicznej. Należy przy tym pamiętać, że śledząc życie publiczne poza samą wiedzą czy tym, co uchodzić ma za wiedzę, otrzymujemy także pewien pogląd, informację już zinterpretowaną – za nas.

Psychologia społeczna, socjologia czy nauki kognitywne dostarczają wiele dowodów na to, że ludzki mózg bardzo często sięga po swoiste streszczenia, stosuje uproszczone reguły wnioskowania (tzw. heurystyki sądzenia), by móc szybciej wyrobić sobie pogląd w danej sprawie (Aronson, Wilson i Akert, 1997). To zupełnie naturalne, że sięgamy po skróty myślowe, że myślimy stereotypowo – nie znamy się na wszystkim. Próbując kształtować opinie, odnosimy się często do przestrzeni większej niż widoczna dla naszych oczu, do czasu dłuższego, niż możemy odczuć, musimy opisać i ocenić więcej osób, więcej wydarzeń i działań, więcej obiektów, niż kiedykolwiek moglibyśmy policzyć czy jasno sobie wyobrazić. Nie ma innej drogi – musimy streszczać, uogólniać, dobierać próbki i traktować je jako typowe (Lippmann, 2020). Każde przełamanie schematycznego myślenia wymaga więc od człowieka naprawdę dużego wysiłku.

Jednakże ludzie dość łatwo zabierają głos w dyskusjach na temat różnych problemów współczesności: globalnego ocieplenia, polityki antyinflacyjnej, konstytucyjności ustaw, skuteczności szczepień, a nawet zasadności wystawionego składu w meczu piłkarskiej reprezentacji. To naturalna skłonność człowieka do dzielenia się własną opinią, czyli pewnym wyobrażeniem i przekonaniem, że sprawy mają się właśnie tak, a nie inaczej. Opinie te bazują nie tyle na bezpośredniej i pewnej wiedzy, ale na obrazach, wyobrażeniach, które człowiek sam wytworzył albo których mu dostarczono. Działanie człowieka bowiem w każdym niemal momencie zdeterminowane jest poprzez sposób, w jaki wyobraża sobie świat (Lippmann, 2020). A nie należy zapominać, że każde takie wyobrażenie funkcjonuje w rzeczywistości społecznej, mając źródło w zbiorowych przedstawieniach (Mannheim, 2008).

Ludzie jako członkowie różnych grup społecznych, wspólnot religijnych, etnicznych, obywatele w rolach klientów, pacjentów, pracowników, pracodawców, uczniów, studentów i nauczycieli dzielą się ze sobą prywatnymi doświadczeniami, obserwacjami, a często także deklaracjami co do wyznawanych wartości, które w ten sposób stają się publiczne (Habermas, 2005). Taka manifestacja własnych poglądów i demonstrowanie przywiązania do określonego systemu wartości to akty komunikacyjne, które przyczyniając się do dyskusji publicznej, formują także wspólnotę, tj. wyobrażenie o tym, „kim jesteśmy”. Bowiem równoległe do procesów komunikacji odbywają się procesy poznawcze, człowiek przekazuje wiedzę o rzeczywistości, tworzy hierarchię wartości, buduje sobie „obraz świata”. Dzieleniu się opiniami często towarzyszą spory i dyskusje, bo poza wiedzą o świecie ustala się kluczowe wartości kultury tworzące fundamenty tożsamości (zarówno jednostki, jak i zbiorowości) i wyznaczające drogowskazy w działaniu (Dyczewski, 2009). W przestrzeni społecznej wartości te muszą więc zostać odpowiednio wyrażone, zrozumiane, przemyślane i przedyskutowane – i dzieje się to w dużej mierze w przestrzeni publicznej, w której pierwsze skrzypce odgrywa opinia publiczna. To o niej, jej wartości dla demokracji, ale i pewnych kłopotach z jej udziałem będzie traktować niniejszy artykuł.

Po co nam opinia publiczna?

Każdy człowiek buduje własną ścieżkę edukacji – rozwija się przez całe życie, przyswajając wiedzę i zdobywając nowe umiejętności oraz kompetencje. Pewien podstawowy poziom wykształcenia dostępny jest dla wszystkich za sprawą powszechnego obowiązku szkolnego, później jednak ścieżki się indywidualizują, dostosowując się do ludzkich talentów, kompetencji, możliwości finansowych czy zainteresowań. Ścieżka edukacyjna się wydłuża, ale i zwęża jednocześnie, co oznacza, że ze względu na zawrotny przyrost wiedzy w różnych dziedzinach życia, naturalną konsekwencją rozwoju człowieka jest specjalizacja – człowiek pogłębia wąską dziedzinę, w której zaczyna być ekspertem: kucharzem, przedszkolanką, mechanikiem, adwokatem, marketingowcem czy informatykiem. I choć współczesny świat wymusza mobilność, multidyscyplinarność, gotowość do zmiany środowiska pracy, to możliwości ludzkie są ograniczone. Nawet jeśli zmienia się pracę, to nie zmienia się branży, a jeśli i to się dzieje (mówimy o przebranżowieniu), to w życiu jednostki zdarza się to sporadycznie lub na stosunkowo niskich stanowiskach, gdzie paleta obowiązków jest dość prosta i łatwo ją przyswoić. Konkluzją powyższego jest więc stwierdzenie, że nie można być ekspertem od wszystkiego. Nie znamy się na wszystkim, a więc potrzebujemy w tym zakresie bieżącego wsparcia.

Ważne jest bowiem, by nie zamknąć się w wąskim wycinku własnej wiedzy i troską każdego człowieka powinien być wysoki poziom kultury intelektualnej, który sprzyja otwieraniu się na inne obszary wiedzy i integrowaniu danych pochodzących z różnych dyscyplin. W teorii każdy człowiek powinien być zdolny, dzięki otrzymanej edukacji, samodzielnie kształtować swe myśli i formułować w sposób niezależny osobiste sądy, aby w różnych sytuacjach móc samodzielnie zdecydować o słuszności przy podejmowaniu takich lub innych działań (Międzynarodowa Komisja ds. Edukacji dla XXI wieku, 1998). Z założenia w systemie demokratycznym niezwykle ważna jest właśnie wiedza obywateli. Ludzie powinni posiadać szereg informacji, aby zbudować sobie rozsądną, racjonalną opinię. W jaki sposób mogą ją jednak wytworzyć? Na jakiej podstawie i w oparciu o jakie źródła?

Schemat idealny wyglądałby więc w taki sposób, że ustalenia nauki czy różne wydarzenia na świecie odczytywane są i interpretowane przez kompetentnych ekspertów, którzy dzielą się za pomocą różnorodnych kanałów edukacyjno-medialnych swymi spostrzeżeniami z indywidualnym, racjonalnie myślącym obywatelem, który na tej podstawie tworzy własną opinię, a czasem także podejmuje decyzję (w tym decyzję wyborczą). Obywatel wykształcony w konkretnej dziedzinie, pracujący w ramach swej specjalizacji musi zdobyć się więc na wysiłek uzupełnienia informacji, wiedzy i zasięgnąć opinii o innych dziedzinach, w których nie jest tak silnie zakorzeniony doświadczeniami życia codziennego. Zadaniem opinii publicznej byłoby więc dostarczenie pewnej palety informacji i poglądów, na podstawie których obywatel mógłby uformować własną opinię.

Już Arystoteles (2005) pisał, jak rodzi się polityka w państwach o złożonej strukturze: z akceptacji koegzystencji różnych grup, różnorodnych interesów i tradycji będących dla siebie konkurencją, ale które pod wspólną władzą wytwarzają ład społeczny. Ten zaś rodzi się poprzez uzgodnienie interesów różnych grup społecznych, w kompromisie i dyskusji, bowiem istotą polityki jest „działanie wolnych ludzi w sferze publicznej” (Crick, 2004, s. 23). Efektem tych działań jest opinia publiczna, która w ramach każdej społeczności stanowi „zbiór dominujących w niej opinii w kwestiach publicznych ważnych dla niej w danym czasie” (Nowotny, 2000, s. 18), a także „ogół przekonañ w kwestiach istotnych społecznie, wyrażanych w społeczeństwie lub innej zbiorowości” (Sułek, 1996, s. 47). Opinia publiczna jest więc ważnym elementem systemu społecznego i państwowego – pełni funkcję wyjaśniającą (objaśniając problemy, zmiany, wydarzenia na świecie), integracyjną (tworząc więzi i budując epistemiczną wspólnotę), konsultatywną (w ramach ścierania się racji, uzgadniania i szukania kompromisu), kontrolną (dzięki formułowaniu ocen i komentarzy jako reakcja na różne decyzje, zachowania czy zjawiska) oraz kreacyjną (tworząc lub niszcząc ład społeczny) (Staniszewski, 2012). Z powyższego opisu wynikałby wniosek, że z opinią publiczną wiąże się też jej silnie edukacyjny i autorytatywny (tj. oparty na wiarygodnym autorytecie) charakter. Nie bez powodu więc w Dekrecie o środkach społecznego przekazu

sformułowanego na Soborze Watykańskim II zapisano: „Ponieważ publicznie wyrażane opinie wywierają dzisiaj ogromny i autorytatywny wpływ na prywatne i publiczne życie obywateli wszystkich warstw, jest rzeczą konieczną, aby członkowie społeczeństwa wypełniali swoje obowiązki sprawiedliwości i miłości również w tej dziedzinie. Za pomocą tych środków niechaj przyczyniają się także do kształtowania i rozpo-wszeczniiania słusznej opinii publicznej” (1963, 8).

Kształtowanie, badanie, a zwłaszcza korzystanie z treści, które przekazuje, dyskutuje, wartościuje i uprawomocnia opinia publiczna niesie za sobą jednak szereg problemów, z których należy zdać sobie sprawę, zanim zacznie się korzystać z tego ciągłego strumienia streszczenia i opowiadania świata, jakim jest właśnie opinia publiczna.

Dlaczego człowiek nie jest samotną wyspą?

Jeśli rzeczywiście byłoby tak, że każdy racjonalny obywatel, włączając się w życie publiczne, potrafi na bazie usłyszanych dyskusji wyrazić własne i niezależne przekonanie, to opinia publiczna byłaby niczym innym jak sumą indywidualnych opinii, a wszelkie właściwości całej zbiorowości odnosiłyby się tylko do charakterystyk i zachowań poszczególnych jednostek ludzkich (Staniszewski, 2012). Można mieć wrażenie, że tego typu ilościowe podejście wyrażane jest np. w wynikach badań opinii publicznej zwanych popularnie sondażami, które zbierają indywidualne odpowiedzi i publikują je w zbiorczych zestawieniach. Same jednak badania, gdy analizują zależność odpowiedzi od ważnych cech społeczno-demograficznych, takich jak płeć, wiek, wykształcenie, pochodzenie czy wielkość dochodu, ukazują, że rzeczywistość społeczna jest bardziej złożona, że traktowanie opinii publicznej (tak jak i społeczeństwa) jedynie jako zbiorowości autonomicznych jednostek jest myśleniem powierzchownym, należy bowiem zwracać także uwagę na kontekst społeczny, na wszystko to, co jest efektem interakcji międzyludzkich (Staniszewski, 2012) i łączy pojedynczych ludzi w kategorie sobie podobnych.

Każdy człowiek korzysta z określonych słów i ich sensów, te zaś określają w dużej mierze jego „dostęp” do otaczającego świata – a wiemy to, co potrafimy nazwać. Charakterystyczny dla każdego człowieka sposób mówienia i myślenia ma jednak pochodzenie społeczne. To kultura, w której dany człowiek żyje, określa i wyznacza mu punkt widzenia i sposób interpretowania zdarzeń oraz dostarcza zróżnicowanej siatki pojęć pozwalających zrozumieć poszczególne elementy rzeczywistości (Mannheim, 2008).

Ukrytym efektem funkcjonowania opinii publicznej, znanym także jako tzw. spirala milczenia (Neulle-Neumann, 2004), jest zjawisko, w którym ludzie, aby uniknąć izolacji społecznej czy nie chcąc się ośmieszyć, często kierują się w swych publicznie wypowiedzianych opiniach tym, co w ich przekonaniu sądzi ogół lub większość ludzi. Najprościej mówiąc, człowiek często ukrywa swe poglądy, gdy czuje, że są w mniejszości, a znacznie chętniej wyrażają to, co sądzą, gdy czują, że mają za sobą większość. To zaś oznacza, że te opinie, które przeważają w debacie, które są najgłośniejsze, mają największą siłę rażenia, mogą zdobyć więcej zwolenników, a ich alternatywy tracą na znaczeniu, są jeszcze mniej słyszalne (Goban-Klas, 1984). Dlatego można mieć wrażenie, że debata publiczna zamienia się czasami w walkę, grę – o przewagę, zdobycie większości opinii, o narzucenie własnej wizji pozostałym.

Tego typu zagrożenie dostrzegali już Alexis de Tocqueville, opisując społeczeństwo amerykańskie u końca XVIII wieku, które realizowało się głównie w dwóch dziedzinach. Jedną była gospodarka rynkowa, która uniezależniła się od państwa. Drugą była zaś opinia publiczna, na którą składał się cały zestaw istniejących poza państwem instytucji służących informowaniu o sprawach kraju, wymianie poglądów, a także debatom publicznym. Kanałami komunikacyjnymi społeczeństwa Tocqueville nazywa wolną prasę, wydawnictwa, broszury, ulotki, odezwy, wiece, demonstracje. Zwraca również uwagę na czyhające tu niebezpieczeństwo. Może być tak, że prowadzony w ramach opinii publicznej dyskurs, odbywający się w kategoriach wspólnego dobra, może także „przybrać szaty” konkretnych interesów gospodarczych czy politycznych danej jednostki lub grupy.

Warto uświadomić sobie fakt, że, mimo iż media są przestrzenią debaty publicznej, to nie stanowią one jednak najlepszego dla niej forum. Są współczesną formą agory, ale nie zastępują jej, nie dążą do porozumienia, dialogu, kompromisów, służą jedynie wyartykułowaniu rozmaitych poglądów. Każde z mediów ma swą – mniej lub bardziej wyraźnie zarysowaną – linię programową czy ideologiczną. Każda redakcja ma własną perspektywę, z której patrzy na rzeczywistość, a później opisuje ją i ocenia. Spogląda na otaczający nas świat przez pryzmat przyjętych poglądów. Konsekwencją powyższego są charakterystyczne dla współczesnego życia publicznego tzw. rynki prawdy (Harsin, 2015) wytwarzające tyle interpretacji rzeczywistości, na ile jest zapotrzebowanie odbiorców. Rodzi się kultura sporu daleka od Arystotelesowskiego wzorca, to raczej „cywilizacja kłótni” (Tannen, 1998) opierająca się na nieustającym komentowaniu rzeczywistości, medialnych starciach, spekulacjach i kontrowersjach, wypierająca kulturę relacjonowania i informacji. W takich warunkach trudniej o zdobycie wiarygodnych informacji o otaczającym nas świecie.

Problem ten pogłębia komunikacja internetowa, bowiem zbyt łatwo internautom o zdefiniowanych poglądach politycznych przychodzi udostępnianie niesprawdzonych informacji, co wraz z mikrotargetingiem w mediach społecznościowych powoduje stopniowy wzrost prywatyzacji dyskursu publicznego. Oznacza to, że znikają pośrednicy weryfikujący odbierane przez użytkowników sieci informacje. Algoritmy dbają o to, by otrzymywać jedynie te treści, które jednostki znają, lubią i cenią, tym samym coraz mniej różnorodnych, wieloźródłowych informacji dociera do użytkowników (Wylie, 2020). W obronie przed informacyjnym zgiełkiem, powodującym mętlik w głowie, człowiek zamyka się w dobrze sobie znanym skrawku świata, ograniczając dopływ treści budzących jego intelektualny dyskomfort. Media społecznościowe odpowiadają wprost na tę potrzebę, zamykając go „w bańce” ludzi sobie podobnych, odcinając tym samym od różnorodności, co miało być istotą opinii publicznej.

Dlaczego media są chybotliwym statkiem?

Rola mediów w demokracji jest szczególna. To one głównie kształtują opinię publiczną i wzbogacają toczące się w sferze publicznej dyskusje. Tyle że we współczesnym świecie media urosły do rangi potężnego, aktywnego aktora kreującego własne przekazy. Wszechobecność środków masowego przekazu skłania wielu analityków do mówienia o mediatyzacji życia politycznego (i życia w ogóle) czy też po prostu mediatyzacji rzeczywistości. Niektórzy podkreślają, że aktywna obecność mediów w życiu publicznym, w polityce sprzyja pogłębianiu dialogu między rządzącymi a rządzonymi poprzez szeroką prezentację i wymianę argumentów. Inni zaś dostrzegają upadek podstawowych wartości i zasad w dyskusji oraz zarzucają mediom redukowanie procesu komunikacji politycznej do spektaklu dostarczającego odbiorcom rozrywki. „Aktorzy polityczni są dzisiaj skazani na używanie mediów w praktyce politycznej. Polityczne programy i oświadczenia, wyborcze powodzenie, naciski grup, akty terrorystyczne mogą politycznie zaistnieć lub przynieść potencjalny efekt komunikacyjny tylko wówczas, gdy zostaną przekazane i odebrane przez publiczność środków masowego przekazu” (Dobek-Ostrowska i Wiszniowski, 2001, s. 118).

Elementem walki politycznej o wyborcę jest więc także bitwa o dostęp do mediów. I jak słusznie zauważa Manuel Castells (2008), zmediatyzowana sfera polityki to m.in. rezultat tego, że aktorzy polityczni sami ograniczyli sobie przestrzeń komunikacji w polityce, skupiając się na działaniach politycznych wokół mediów. Coraz bardziej podporządkowana mediom polityka tworzy nowe warunki funkcjonowania systemu politycznego. Zwiększająca się rola komunikacyjnych aspektów polityki poddaje w wątpliwość klasyczne zasady legitymizacji władzy, rodzi się system o cechach „demokracji medialnej”, charakteryzujący się entertainizacją (urozrywkowaniem) polityki, mediatyzacją życia społecznego, skandalizacją, a także końcowym zniechęceniem do polityki znacznej części wyborców (Michalczyk, 2010).

„Efekt mediatyzacji” łączy w sobie przynajmniej cztery zjawiska: po pierwsze, zlewanie, zrastanie się rzeczywistości społeczno-politycznej z jej medialną reprezentacją; po drugie, zwiększenie wpływu

informacji przekazywanej przez media na wiedzę i świadomość polityczną odbiorców (wzrost doświadczania polityki w sposób pośredni przez media); po trzecie, ukierunkowanie działań politycznych na ich medialną obecność/widoczność (zainteresowanie mediów jako jeden z głównych celów działań podejmowanych przez elity polityczne); po czwarte, reguły komunikacji (czas, format, język, podejmowane tematy, ich hierarchia, osoby komentujące i opiniujące) w coraz większym stopniu ustanawiają media (Michalczyk, 2010; Dobek-Ostrowska i Wiszniowski, 2001).

W efekcie opinia publiczna również zaczyna funkcjonować według reguł składających się na medialny nomos: logika „bywania” i lansu, waga pokazywania się w przestrzeni publicznej (tylko po to, by w niej być), logika spektaklu i zabawy, potrzeba „zwierzania się”, a także *fast-thinking* (Mołęda-Zdziech, 2013), które wyraża się w tym, że zainteresowanie budzą przede wszystkim opinie błyskotliwe, ceni się umiejętność szybkiego dostosowania się do oczekiwań odbiorców i formułowanie prostych myśli wyjaśniających różne zjawiska (Ciołkiewicz, 2012). Przeradza się to w dyskusję pełną frazesów, a te choć nie pobudzają myślenia, są niezwykle istotne w życiu codziennym, bo łatwo je zrozumieć – dzięki swej banalności są wspólne dla nadawcy i odbiorcy (Bourdieu, 2009) i stanowią doskonale streszczenie oceny rzeczywistości, które później można powielić. Zamiast intelektualisty, podejmującego tematy ważne z punktu widzenia rozwoju kultury i społeczeństwa, mamy komentatora medialnego, który potrafi odnieść się właściwie do każdego wydarzenia, niezależnie od jego faktycznego znaczenia, jednocześnie podnosząc mu rangę. Wszystko jest ważne, wszystko powinno być emocjonujące. Trwa walka o przyciągnięcie uwagi, a opinia publiczna się trywializuje i popada w banał.

Dlaczego internet nie jest bezpieczną przystanią?

Współczesne przemiany systemu komunikacji przejawiające się w procesach demokratyzacji wiedzy i spadku znaczenia (prestżu) instytucjonalnych form legitymizacji wiedzy (nowe kryteria legitymizacji

ekspertów, deprofesjonalizacja wiedzy specjalistycznej) dobrze uwiadaczniają przede wszystkim media społeczne. Elity symboliczne (nadające ton publicznym dyskusjom) coraz silniej rekrutują się z obszaru popkultury, a procesy mediatyzacji powodują wypieranie z głównego obiegu wytworów intelektualnych wysokiej jakości, pogłębiających widzenie i rozumienie rzeczywistości, pokazujących świat z odmiennej perspektywy. Wydawało się przez chwilę, że trend ten może odmienić internet – jako tygiel różnorodności i wielości opinii. Tymczasem staje się on raczej kołem napędowym wspomnianych przemian.

Świat wirtualny wytworzył, można rzec, piąty wymiar rzeczywistości. Elementy ze świata realnego przenoszą się do świata wirtualnego, zmieniając dość radykalnie dotychczasowe ich funkcjonowanie (Jaskuła i Korporowicz, 2014). To proces, który z powodzeniem przekształca praktyki społeczne, wkraczając w różnorodne dziedziny życia, w tym w świat wartości. Wychowanie, rozumiane jako przyswajanie podstawowych norm i wartości regulujących życie społeczne, dotąd odbywało się najczęściej w rodzinach, szkole, sąsiedzkich grupach rówieśniczych oraz poprzez styczność z wytworami kultury. Współcześnie zaś coraz większą rolę w procesie wychowania odgrywa świat wirtualny, a wpływ treści internetowych na kształtowanie się przekonań i systemów wartości dzieci i młodzieży zdaje się być coraz silniejszy (Ziębakowska-Cecot, 2019). Wydawało się, że świat wirtualny uczyni system społeczny bardziej otwartym, umożliwi równy dostęp do wiedzy, wytworów kultury, różnorodnych i pluralistycznych informacji, zdywersyfikuje formy komunikacji i będzie budować otwartą agorę z wieloma poglądami, a opinia publiczna będzie rozwinięta i bogata w treści jak nigdy dotąd. Niemniej jednak niewielu użytkowników sieci wykorzystuje jej aktywizujący potencjał, najczęściej odtwarzają oni konsumpcję medialną właściwą dla mediów masowych. Powstanie mediów interaktywnych nie wykształciło specjalnie nowych sposobów odbioru treści, odbiorca w dużej mierze wciąż pozostaje bierny i kieruje swą uwagę w stronę dominujących dostawców treści (Szpunar, 2012). Zmieniła się po prostu forma przekazu i rynek dostawców, „cywilizacji kłótni” zaś weszła w nową fazę.

Człowiek w sposób naturalny potrzebuje narzędzi umożliwiających mu porządkowanie rzeczywistości, a nowe technologie i współczesny rynek wychodzą tej potrzebie naprzeciw. Dlatego tak popularne są dzisiaj teorie organizacji czasu, życia, diety, ciała – to pozwala się skupić na czymś, nad czym można mieć kontrolę. Najlepiej przy pomocy poradników, organizatorów i aplikacji. Algorytmy podsuwają gotowe rozwiązania, profilują konsumentów, klientów, pracowników, znajomych – z perspektywy użytkownika stawką nie jest zrozumienie i poznanie ludzkich zachowań, ale uproszczenie tej szalenie złożonej rzeczywistości społecznej, zastosowanie środków działających szybko i sprawnie, umożliwiając podejmowanie decyzji. Z pomocą przychodzą też rankingi i masowe systemy ocen, które budują hierarchię przestrzeni społecznej na zasadzie wiecznego plebiscytu. Ocenie poddawany jest niemal każdy aspekt życia. Media społecznościowe, przez wielu użytkowników traktowane jak okno wystawowe, kształtują poczucie tożsamości, są wyznacznikiem tego, co akceptowane. Publiczna aprobata dostarcza najważniejszych emocji, daje zastrzyk dopaminy, a w mediach społecznościowych łatwiej jest o akceptację, bo to język emotikonów, emocji splotonych, łatwiejszych do wyrażenia. W sieci nie ma co obawiać się bezpośredniego kontaktu i natychmiastowej, trudnej do przewidzenia reakcji odbiorcy. Nadawca ma większą kontrolę nad własnym wizerunkiem, a odbiorca odpowiedni czas, by emocjonalną reakcję ukryć za maską i zredukować do odpowiedniej skanalizowanej reakcji – polubienie, udostępnienie, komentarz. Przeżywana (wniosła, smutna, radosna) chwila nabiera znaczenia i warta jest zapamiętania dopiero wtedy, gdy współdzieli się ją z innymi (dlatego facebookowe *share* to o wiele bardziej „podziel się” niż „udostępnij”). Polubienia i komentarze nadają znaczenie, wzmacniają rangę przeżycia.

Ten mimo wszystko infantylny sposób komunikacji jest podstawą współczesnych dyskusji, sporów politycznych i ideowych, prezentacji stanowisk i wymiany argumentów, tworząc pełną informacyjnego zgiełku, niemerytoryczną i rozemocjonowaną debatę publiczną, która stała się rdzeniem dzisiejszej demokracji. Co istotne, wyszukiwarki i media społecznościowe nie są wydawcami publikowanych treści, bo jak twierdzą ich przedstawiciele, nie odpowiadają za to, co przesyłają

sobie ludzie – są jedynie dostawcami, platformami, na które każdy może wrzucić, co tylko chce (z małymi ograniczeniami). Mechanizm „klikalności” i pozycjonowania odbywa się już jednak przy znaczącym ich udziale, bo tym, co buduje sukces w sieci jest zdziwienie i oburzenie, wyjście poza normę, skrajność: masakrowanie, szokowanie, zadziwiające fakty i historie. Użytkownicy działający impulsywnie są wciągani w wir kliknięć, konsumpcji treści, odświeżania. Skutki tego są jednak znacznie głębsze od samej straty czasu. Nasza wiedza o świecie zaczyna opierać się na mechanizmie pozycjonowania (*news feed, timeline*), który sprzyja informacjom silnie nacechowanym emocjonalnie, skrajnym, szalonym, niewiarygodnym. Te prawdziwe i potwierdzone są mniej przystępne i atrakcyjne, bardziej skomplikowane i „dzielące włos na czworo”, po prostu nudne.

Dodatkowo, intensywne użytkowanie mediów cyfrowych skutkuje obniżeniem koncentracji przy czytaniu i niższym poziomem zrozumienia tekstu, o wiele lepiej rozumiemy tekst czytany na papierze niż na ekranie, a efektem czytania płytkiego jest obniżenie poziomu myślenia krytycznego. Nie może więc dziwić, że odnotowuje się wzrost odsetka ludzi wyznających dzięki *social mediom* teorie spiskowe i ekstremalne. Technologie zawsze zwalniały nas nie tylko od wysiłku fizycznego, ale także umysłowego i emocjonalnego. Jak wykazano, wzmożona aktywność w mediach społecznościowych zmniejsza empatię, co oznacza, że ciągła komunikacja przez ekran utrudnia zrozumienie emocji drugiego człowieka (Kross i in., 2013).

Tworząc własne konta i profile w mediach społecznościowych, ma się poczucie, że to spokojna przystań w internetowym morzu, miejsce, które można tworzyć według własnego uznania, ale tak naprawdę internauci nie są właścicielami tej przestrzeni, nie są nawet gośćmi – tylko użytkownikami wypożyczonego sprzętu, za który zapłacili własnymi danymi. I w każdej chwili właściciel może się o swoją własność upomnieć. Zwłaszcza gdy uzna on niektóre treści za niegodne jego przestrzeni. Przypadki cenzurowania treści i blokowania kont użytkowników – w tym samego prezydenta Stanów Zjednoczonych – muszą budzić wątpliwości i obawy. Wiele osób po wschodniej stronie „żelaznej

kurtyny” wciąż pamięta, co to znaczy, gdy przestrzeń debaty publicznej ma swego właściciela.

Dlaczego sondaż to nie echosonda?

Rządzący od dawna próbowali dowiedzieć się, co myśli społeczeństwo. Początkowo było to związane z próbą poznania opinii ludności w celu ułatwienia funkcjonowania władcy. Niccolò Machiavelli (2005) był zdania, że tylko wtedy, gdy znamy potrzeby poddanych, możemy kontrolować ich siłę. Nie mając jednak tak precyzyjnych narzędzi do sondowania społecznego, jakie dają dzisiaj nauki społeczne, opierano się raczej na rekonstrukcji opinii publicznej, bazując na charakterystycznych dla danej epoki źródłach transmisji opinii – od doradców, salonów arystokratycznych, przez kawiarnie, biuletyny, po manifesty i gazety. Współcześnie, odkąd poddani stali się obywatelami, wybory są pierwszą faktyczną próbą łączenia głosów indywidualnych, a „rewolucyjnym” na swój sposób okazał się rok 1936, w którym George Gallup przeprowadził po raz pierwszy badanie na reprezentatywnej próbie losowej. Od tamtej pory sondaże zaczęły pełnić coraz większą rolę w funkcjonowaniu państw demokratycznych, a zwłaszcza w toczących się w ich obrębie dyskusji publicznych. Oczywiście, badania opinii publicznej miały i mają duży wpływ także na polityków, dla których sondaże niczym echosonda stały się narzędziem pomiaru nastrojów społecznych i próbą określenia położenia grupy własnych wyborców.

Warto zaznaczyć, że z tego typu badaniami mamy do czynienia w dwóch dość różnych jednak środowiskach. Po pierwsze, w badaniach akademickich, głównie w obszarze nauk społecznych (choć nie tylko) jak socjologia, psychologia czy ekonomia, gdzie znaczenie mają nie tylko zliczone opinie, ale przede wszystkim to, co je warunkuje. Po drugie, w ramach działalności usługowej, gdzie są rodzajem przemysłu pracującego głównie na zlecenie mediów oraz różnych podmiotów życia politycznego i gospodarczego. I jedno, i drugie wykonywane są po to, by wiedzieć, co myślą ludzie, czego potrzebują, jak oceniają daną decyzję, usługę, produkt, kampanię reklamową. To dzisiaj ważne narzędzie

poznawcze ukazujące zmiany świadomości społecznej, poczucia tożsamości, bezpieczeństwa, umożliwiające diagnozowanie otoczenia społecznego danej instytucji czy firmy, ale błędem jest traktowanie tego typu badań jako podstawowej reprezentacji opinii publicznej.

Zbyt częste sięganie po badania opinii publicznej w dzisiejszej zmediatyzowanej rzeczywistości rodzi duże prawdopodobieństwo, że zamiast narzędzia do pomiaru nastrojów i potrzeb społecznych otrzyma się maszynkę do kreowania i odtwarzania poglądów respondentów o rzeczach, które często są im zupełnie obojętne. Każde narzędzie badawcze ma swe słabe strony, o których wie kompetentny badacz, sięgając po nie tylko wtedy, gdy te niedoskonałości nie będą zbyt mocno wpływały na późniejsze wyniki. Podobnie jest z sondażami, które również mogą prowadzić na manowce, albowiem ważna jest kolejność zadawania pytań albo ich odpowiednie sformułowanie, aby nie były sugerujące. Poza tym ludzie miewają często kilka opinii na dany temat i nie są w stanie udzielić jednoznacznych odpowiedzi, a jeszcze częściej nie mają opinii wcale lub powtarzają to, co niedawno usłyszeli od znajomych czy przeczytali w internecie. Sondaż zbiera poglądy, które często wzięły się ze streszczeń, o których była mowa na początku tego tekstu. O wielu sprawach ankietowani nawet wcześniej nie myśleli, a jeśli nawet, to nie na tyle, by mieć utrwaloną opinię na dany temat, zwłaszcza że opinie bywają zmienne. Widząc wyniki sondażu w mediach, należy pamiętać, że spora część poglądów (nie wiemy jak duża) w nim wyrażona powstała w wyniku wnioskowania „na skróty”: aktywacji stereotypu, dedukcji z innych przyjętych sądów natury ogólnej, przywołania jedynie ostatnich doświadczeń (Guzik, 2012).

Do tego dochodzą kwestie związane z doбором odpowiedniej próby lub techniki badawczej, ale gdyby nawet próby były idealnie dobrane, gdyby w pytaniach nie było żadnego błędu, a respondenci nie odmawialiby ankieterom odpowiedzi, to i tak przy najbardziej reprezentatywnej próbie błąd lokuje się w granicach 2–5 proc. Jeśli więc różnica między wynikami danej partii w badaniach dwóch różnych ośrodków wynosi 6 proc., to mieści się ona w granicach błędu statystycznego (3 proc. z jednej strony i 3 proc. z drugiej). Sama zaś interpretacja badań jest wypadkową zarówno treści, jak i kontekstu, w którym materiał

jest publikowany, a więc emocjonalne nacechowanie, zaangażowanie ideowe może wpłynąć na odczytywanie wyników, co samo w sobie wymaga także odpowiednich kompetencji, łatwo bowiem zinterpretować wyniki w sposób nieprawidłowy.

Nie da się poprzez sondaże ukazać całej złożoności tego, czym jest opinia publiczna – nie wszyscy mają gotowe opinie na stawiane w sondażach pytania, nie wszystko, o co są pytani respondenci, jest równie ważne dla nich jak dla zlecających badanie i – w końcu – w ramach opinii publicznej nie wszystkie opinie mają równą wartość (Bourdieu, 1993). Nie jest tak, że każdy człowiek ma równą siłę oddziaływania – większą rolę odgrywają elity społeczne, intelektualiści, politycy, duchowni, artyści, eksperci, a od niedawna także dziennikarze, celebryci, vlogerzy i inni popularni uczestnicy komunikacji wirtualnej. Ten krąg osób „znaczących” dla dyskursu wpływa na zasób publicznie podejmowanych spraw, w tym hierarchię tego, co ważne i nieważne. A sondaż, choć jest zwykłą sumą opinii jednostkowych, ma moc legitymizującą (potwierdzającą) działania władzy politycznej i roszczenia, jakie wysuwają wobec niej obywatele.

Podsumowanie

Dyskusja publiczna jest przestrzenią, w której przeciętni obywatele uzyskują wiedzę, kształtują i wyrażają opinie mające wpływ na państwo. Oczywiście, część z nich dysponuje większą wiedzą niż inni albo ma dostęp do platform medialnych umożliwiających bardziej efektywne oddziaływanie na współobywateli. Ale są i tacy, którzy nie przejawiają właściwie żadnego zainteresowania sprawami publicznymi lub mają utrudniony dostęp do tej sfery. Można więc powiedzieć, że dyskurs publiczny demaskuje nierówności tkwiące w społeczeństwie, ale również – przynajmniej potencjalnie – rekompensuje je, m.in. poprzez demokratyzację wiedzy. Opinia publiczna jest zaś złożonym zjawiskiem obecnym głównie w państwach demokratycznych – jest reprezentacją obywateli w systemie, w którym politycy nie zawsze spełniają pokładane w nich nadzieje, dziennikarze nie zawsze umieją

dostarczyć rzetelną wiedzę o świecie, a obywatelom nie zawsze starcza determinacji lub chęci do uczestnictwa w sprawach publicznych. Te trzy strony trzymają się w klinczu wzajemnych oskarżeń i oczekiwań (Szwed, 2011), chyba niespecjalnie dążąc do ideału, w którym wszyscy wykonywaliby swe funkcje należycie.

Literatura

- Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M. (1997). *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Przeł. A. Bezwińska-Walerjan i in. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Arystoteles. (2005). *Polityka*. Przeł. L. Piotrowicz. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo; Warszawa: De Agostini Polska.
- Bourdieu, P. (1993). Public opinion does not exist. W: tegoż, *Sociology in question* (s. 149–157). London: Sage.
- Bourdieu, P. (2009). *O telewizji. Panowanie dziennikarstwa*. Przeł. K. Sztandar-Sztanderska i A. Ziółkowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Castells, M. (2008). *Siła tożsamości*. Przeł. S. Szymański. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ciołkiewicz, P. (2012). Obiektywizm jako kapitał symboliczny w polu dziennikarskim. Przyczynek do analizy dyskursu dziennikarstwa. *Studia Socjologiczne*, 1, 225–243.
- Crick, B. (2004). *W obronie polityki*. Przeł. A. Waśkiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dekret o środkach społecznego przekazywania myśli*. (1963). Watykan: Sobór Watykański II.
- Digital Poland. (2023). *Social media w Polsce 2023*. Pobrano z: <https://empe-media.pl/social-media-w-polsce-2023-raport-digital-poland/>.
- Dobek-Ostrowska, B., i Wiszniowski, R. (2001). *Teoria komunikowania publicznego i politycznego: wprowadzenie*. Wrocław: Astrum.
- Dyczewski, L. (2009). Wartości kulturowe ważne dla polskiej tożsamości. W: L. Dyczewski i D. Wadowski (red.), *Tożsamość polska w odmiennych kontekstach* (s. 149–179). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Goban-Klas T. (1984). Hipoteza „spirali milczenia” w ramach teorii opinii publicznej. *Zeszyty Prasoznawcze*, 2(100), 47–58.

- Guzik, A. (2012). Sondaże opinii publicznej jako samowiedza współczesnych społeczeństw. W: R. Łabędź (red.), *Elementy świadomości politycznej współczesnego społeczeństwa polskiego* (s. 21–36). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Habermas, J. (2005). *Faktyczność i obowiązywanie. Teoria dyskursu wobec zagadnień prawa i demokratycznego państwa prawa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Harsin, J. (2015). Regimes of posttruth, postpolitics, and attention economies. *Communication, Culture & Critique*, 8(2), 327–333.
- Jaskuła, S., i Korporowicz, L. (2014). Kultury narodowe w procesie wirtualizacji. *Politeja*, 5(31/1), 7–29.
- Kross, E., Verduyn, P., Demiralp, E., Park, J., Lee, D.S., Lin, D., Shablack, H., Jonides, J. i Ybarra, O. (2013). Facebook use predicts declines in subjective well-being in young adults. *PLoS ONE* 8(8), e69841.
- Lippmann, W. (2020). *Opinia publiczna*. Przeł. J. Tegnerowicz. Kraków: Fundacja Lethe.
- Machiavelli, N. (2005). *Księżę*. Przeł. Cz. Nanke. Kraków: Vesper.
- Mannheim, K. (2008). *Ideologia i utopia*. Przeł. J. Miziński. Warszawa: Aletheia.
- Michalczyk, S. (2010). *Demokracja medialna. Teoretyczna analiza problemu*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Międzynarodowa Komisja ds. Edukacji dla XXI wieku. (1998). *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Molęda-Zdziech, M. (2013). *Czas celebrytów. Mediatyzacja życia publicznego*. Warszawa: Diffin.
- Noelle-Neumann, E. (2004). *Spirala milczenia*. Przeł. J. Gilewicz. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Staniszewski, R. (2012). Opinia publiczna – teoretyczny sens i zakres pojęcia. *Studia Polilogiczne*, 25, 108–124.
- Sułek, A. (1996). Socjologia a badania opinii publicznej. *Przegląd Socjologiczny*, 65, 39–56.
- Szpunar, M. (2012). *Nowe-stare medium. Internet między tworzeniem nowych modeli komunikacyjnych a reprodukowaniem schematów komunikowania masowego*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.

- Szwed, R. (2011). *Reprezentacje opinii publicznej w dyskursie publicznym*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Tannen, D. (1998). *The argument culture: changing the way we argue and debate*. Virago: Scholarly Resources.
- Wylie, Ch. (2020). *Mindf*ck. Cambridge Analytica, czyli jak popsuć demokrację*. Przeł. M. Strąkow. Kraków: Insignis.
- Ziębakowska-Cecot, K. (2019). Influence of digital media on young generation's social and moral competences. *Megatrendy a Media*, 6(1), 315–328.

O AUTORZE:

dr Tomasz Peciakowski – socjolog, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, ORCID 0000-0003-4031-3346,
KONTAKT: tomasz.peciakowski@kul.pl

Wzorce osobowe jako modele postępowania

ABSTRAKT

- Wzór osobowy ma zawsze charakter normatywny i bywa ideałem dalekim od rzeczywistości, jest bardziej postulatem dostosowania się jednostki do norm przestrzeganych przez większość członków grupy, do której jednostka aspiruje
- Nasza potrzeba wzorów osobowych jest konkretyzacją i modelem uważanych za słuszne, pożądanych i akceptowanych postaw i postępowania, a także dowodem na możliwość ich osiągnięcia
- Historia ludzkich dziejów wykazuje niezbiecie, że przykład osobisty, zwłaszcza potwierdzający w życiu faktyczną zgodność słów i czynów jest niezwykle, szczególnie przez młodych ludzi, ceniony.

SŁOWA KLUCZOWE: wzór osobowy, postawa, przywódca charyzmatyczny, idol, mass media.

Duchowa historia ludzkości krąży wciąż wokół kilku podstawowych pytań. Jednym z najważniejszych jest pytanie „kim jestem?”. Podobno na ścianie świątyni w Delfach widniał napis: „Poznaj samego siebie”. Jak to zrobić? Początkiem „podróży w głąb siebie” może być rada Friedricha Nietzschego, zachęcającego, by zacząć się sobie uważnie przyglądać, zaczynając od rzeczy najprostszych, np. „historii jednego

dnia”: „Co tworzy u ciebie historie każdego dnia? Przypatrz się swoim nawykom, z jakich się ono składa: czy są one wytworem niezliczonych drobnych tchórzostw i lenistw, czy też twej waleczności i wynalazczego rozumu?” (Nietzsche, 2004, s. 252). Czy kiedykolwiek w pełni poznamy siebie? Jest to bardzo trudne, bo jak zauważyła Wisława Szymborska, „tyle wiemy o sobie, ile nas sprawdzono”. Niestety, nie wiemy, jakie niespodzianki szykuje nam los, ale nawet jeśli nigdy nie dotrzemy do kresu tej podróży w głąb siebie, to ważne jest, by stale być w drodze. Innym bardzo ważnym, podstawowym pytaniem, jakie sobie ludzie od zawsze zadają jest: jak żyć? Każdy z nas zastanawia się nad tym, „kim chciałby być”, a może „kim powinien być”? Bliskie są nam rozterki Arthura Rimbauda, który pisał: „Komu się ofiarować? Jaką wielbić bestię? Na jaki porwać się święty obraz? I czyje złamię serca? Jakiego trzymać się kłamstwa? W czyjej krwi brodzić?”. Namysł nad pytaniami: „kim chciałbym być?” czy też „kim powinienem być?” prowadzi nas do problemu „wzorców osobowych”.

Historia ludzkich dziejów wykazuje niezbieżnie, że przykład osobisty, zwłaszcza potwierdzający w życiu faktyczną zgodność słów i czynów, jest niezwykle, szczególnie przez młodych ludzi, ceniony. Potwierdzają to również dzieje pedagogiki. Dodatkowo, dziś problematyka wzorców osobowych jest przedmiotem intensywnych badań socjologów, historyków idei, etyków. Jest także przedmiotem zainteresowania polityków i wszystkich tych, którzy dążą do sterowania świadomością grup społecznych. „Wzór osobowy ma charakter bardziej określony. Powoływanie się na wzór jest próbą odpowiedzi na pytanie, co jest godne szacunku, a co pogardy. Wzór odnosi się do wartości, a pośrednio zwraca ku pewnym wartościom osobę, która zechce wzór naśladować” (Nowak, 2015, s. 67).

Według klasycznej w polskiej humanistyce definicji Marii Ossowskiej: „wzór osobowy możemy określić prowizorycznie jako postać realną lub fikcyjną, która zachęca lub powinna zachęcać do naśladowania. Ścisłej – czytamy dalej – wzorem osobowym dla danej jednostki czy danej grupy jest postać ludzka, która powinna być lub jest faktycznie dla tej jednostki lub tej grupy przedmiotem aspiracji” (2000, s. 13).

Trudno jednakowoż jasno i przekonująco o tej problematyce pisać, nie popadając w patetyczną moralistykę czy nawet prymitywną propagandę, mającą na celu manipulację, która nie ma szans akceptacji u dzisiejszej świadomej swych praw i możliwości młodzieży. Sztuki takiej dokonał w swym świetnym tekście Krzysztof Kiciński (1982).

Nieustannym źródłem rodzącym potrzebę wzorców osobowych jest rozbieżność pomiędzy moralnością realizowaną a deklarowaną czy pożądaną. Nasza potrzeba wzorów osobowych jest więc konkretyzacją i modelem uważanych za słuszne, poświadczonych i akceptowanych postaw i postępowania, a także dowodem na możliwość ich osiągnięcia. Wzór osobowy jest zatem, przeze mnie, rozumiany jako osoba żyjąca realnie bądź będąca tworem literackim, filmowym, wytworem mitu czy kulturowej legendy, która jest ucieleśnieniem zespołu cech społecznie podziwianych oraz społecznie właściwego doboru środków realizacji tegoż zespołu. Osoba będąca wzorem osobowym jest, mówiąc najprościej, postulowanym obiektem moralnej, intelektualnej, religijnej, politycznej identyfikacji. O tym, jakiego rodzaju jest to identyfikacja, przesądza naczelną wartość (kulturowo wyznaczony cel) lub zbiór wartości urzeczywistnianych przez osobę-wzór. Jasnym wydaje się, że istnieją tym samym antywzory (wzory repulsyjne), tzn. jakie osoby są przykładami tego, jak nie należy postępować, jakim człowiekiem nie należy być, jakie osoby realizują wartości potępiane przez zbiorowość, w której osoby te żyją

W przypadku trudności ze wskazaniem konkretnej osoby (rzeczywiście żyjącego człowieka bądź postaci fikcyjnej) będącej przedmiotem wewnętrznej bądź zewnętrznej identyfikacji młodych ludzi lepiej mówić, moim zdaniem, o pożądanym społecznie modelu postępowania. Choć na ogół „wzory osobowe – w odróżnieniu od modeli wzorów – są dla ludzi tym co «dotykalne», historycznie ukonkretnione. Ucieleśnione wzory skupiają uwagę jako najistotniejsze punkty wartościującego odniesienia, czyli głównej życiowej orientacji. [...] Istotę ludzką, cielesną, pociąga naoczność, określony wzór, pociąga ją zatem ku sobie bardziej aniżeli abstrakcyjne reguły postępowania. Niekiedy wzór skupia uwagę krytyczną: ludzie dokonują uważnego oglądu, szukając we wzorach «pęknięć», słabych stron i niekonsekwencji. Wzór

osobowy, podobnie jak autorytet, bywa niewygodny; dystans między przeciętną jednostką a wzorem jest zwykle dość duży, porównanie z wzorem narzuca zatem surową ocenę własnego postępowania” (Nowak, 2015, s. 69).

Jakie jest wobec tego podłoże wzorów osobowych? Najważniejszymi źródłami wzorów osobowych wydają się być: przekazy historyczne (mniej lub bardziej ideologicznie wyselekcjonowane i zinterpretowane), hagiografie, legendy, mity, literatura piękna, sterowanie propagandowe, ośrodki wychowawcze, własne obserwacje lub „konstrukcje”, przyjęty kodeks norm.

Chrystus, Budda, Sokrates, Kmicic, Wokulski czy postaci z komputerowych gier, kodeks oficera czy kodeks sportowy, wszystko to są przykłady źródeł pochodzenia wzorów osobowych. Jedne z nich preferują realizację wartości miękkich (możliwych do interpretacji), inne twardych (ściśle wyznaczonych) (Ossowska, 1969). Oba typy są społecznie akceptowane.

Max Scheler (2004, s. 207) przedstawia pięć typów wzorów osobowych ucieleśniających zawarty w modelu wzoru ideał. I tak uosobieniem realizatora wartości religijnych jest święty; wartości duchowych (prawda, dobro, piękno) – geniusz, wartości witalnych (życiowych) – bohater; utylitarnych, technologicznych – „przewodni duch cywilizacji”; hedonistycznych – artysta. W takiej hierarchii. Scheler wierzył w obiektywny, idealny świat wartości, uporządkowanych bezkolizyjnie na jednorodnej, linearnej skali. Był to pożądaný przez niego „świat odniesienia”, sceptyków nie przekonał jednak o jego rzeczywistym istnieniu.

Rzeczywiste istnienie Nietzscheańskiego „nadczłowieka” także jest jedynie mirażem. W żadnej mierze nie można go przecież nazwać wzorem osobowym, jeśli przyjmiemy, że podstawową właściwością wzoru osobowego jest postulat wzorowania się na nim przez innych. Tymczasem Nietzsche nie tylko nie zaleca nikomu jakiegokolwiek naśladownictwa, ale także wręcz nie wierzy w taką możliwość. Bowiem wrodzone każdej jednostce predyspozycje są niepowtarzalne i błędem byłyby próby naśladowania. Hierarchia pomiędzy jednostkami jest, według Nietzschego, czymś naturalnym, powstaje w sposób

spontaniczny, nierefleksyjny, mało tego – jest według niego „sprawiedliwa”. Niemożność, choćby fragmentaryczna, takiego postępowania jak inni, przesądza zdaniem Nietzschego sprawę odrzucenia ich jako wzorów osobowych. Można, co najwyżej, przyjąć „postawę nietzscheańską”, daleko jednak do możliwości zbudowania na tym gruncie konsekwentnej koncepcji wzorów osobowych (por. Nietzsche, 2000).

Inny niemiecki filozof, Nicolai Hartmann (1999), proponował odróżnienie wzorowania się na kimś od naśladownictwa. To pierwsze oznacza korzystanie z cudzych doświadczeń i czynów wynikających z postawy tej osoby wobec świata, drugie jest bezkrytyczną „reprodukcją” cudzej „formy” (zachowanie) i treści (wyznawanych wartości).

W literaturze polskiej najbardziej znane i nowatorskie wydaje się widzenie problemu przez Floriana Znanieckiego. Pomijając całą, nieco skomplikowaną, warstwę metodologiczną, Znaniecki formułuje cztery podstawowe typy ludzkie będące punktem odniesienia i wzorem:

1. Ludzie dobrze wychowani – ukierunkowani na reguły, zasady, wartości i przekonania nabyte w procesie wychowania, podlegający swego rodzaju dyktaturze obowiązujących w danym miejscu i czasie wzorów kulturowych. Kręgi rówieśnicze nie mają na ten typ ludzi większego wpływu. Ludzie tacy, zdaniem Znanieckiego, są konformistami, dla których podstawowym mechanizmem kształtowania siebie jest jaźń odzwierciedlona – wyobrażenie własnej osoby w opinii innych.
2. Ludzie pracy – podlegający dyktaturze obowiązku. Są to perfekcyjniści wykonywanej pracy, podstawową rolą społeczną jest dla nich rola zawodowa. Mechanizmem kształtowania osobowości jest tutaj pozycja społeczna, dążenie do osiągnięcia jak najwyższego statusu majątkowego. Człowiek pracy postrzega świat przez pryzmat hierarchii i pozycji ekonomicznych.
3. Ludzie zabawy – podlegający dyktaturze grup rówieśniczych. Nastawieni na osiąganie hedonistycznych wartości. Mechanizmem kształtowania osobowości jest dla nich dostosowanie do pozostałych uczestników zabawy – życia towarzyskiego.

Co ciekawe, Znaniecki jako przykład tego typu ludzi podaje... polityków.

4. Ludzie zboczeńcy, najciekawsza kategoria – nie podlegający, przynajmniej w teorii, żadnej społecznej dyktaturze, lecz jedynie dyktaturze własnej osobowości – nastawionej na nonkonformizm, buntowniczość. Osiąganie, najczęściej wbrew społecznym regułom, wyznaczonych sobie wartości jest sensem ich życia. Znaniecki wyróżnia tu, jako pozytywny przykład, społecznych dewiantów nadnormalnych – bojowników lepszej sprawy, odkrywców, geniuszy, innowatorów kulturowych. Cechą charakterystyczną tego podtypu jest to, że podejmuje on działania na własną rękę, wytyczając sobie cel i wykorzystując niekonwencjonalne środki do jego realizacji. Często tego typu osoby stają się wybitne, ponadprzeciętne dzięki uporczywemu samorozwojowi. Odstępstwo od normalności jest tu czynnikiem determinującym potencjał twórczy. Mechanizmem kształtowania osobowości jest w tym przypadku nastawienie na dalekosiężne cele, najczęściej będące kulturowym novum (Znaniecki, 2001).

Ważnym zastrzeżeniem jest jednak konieczność relatywizacji teorii wzorców osobowych: do danej kultury, warunków życia, poziomu świadomości, wieku czy płci. Zastrzeżenie to odnosi się do wszelkich form świadomości społecznej, a więc tym samym również do teorii wzorców osobowych.

Samo wychowanie młodego człowieka przez innych, np. dzieci przez dorosłych, stanowi mniej lub bardziej świadomy, sterowany, systematyczny proces ingerencji z zewnątrz w spontaniczny proces rozwoju osobowości jednostki. Ingerencja ta opiera się na założeniu, że naturalny rozwój człowieka, w sensie takim, że spowodowany przez naturę, nie gwarantuje ukształtowania postaw i osobowości młodych ludzi na poziomie pożądanym z punktu widzenia grupy. Nie gwarantuje ani właściwego tempa przystosowania się do propagowanych norm i wartości, ani, co ważniejsze, właściwego kierunku rozwoju. Wychowawcy muszą więc poprzez system wzorców osobowych kształtować osobowość wychowanka. Wzory osobowe są więc konkretnymi

wyznacznikami funkcjonujących społecznie ideałów. Ideałem jest nieistniejący w rzeczywistości, Weberowski typ idealny, uświadomiony zbiór pożądaných społecznie cech jednostki. Ideał taki jest więc także źródłem postulatów moralnych, których realizacjami są społecznie funkcjonujące doskonale wzory osobowe. Jedną z istotnych właściwości człowieka uznanego za wzór osobowy jest fakt, że reprezentuje on określoną, społecznie akceptowaną postawę. Postawa to utrwalony i upowszechniony sposób reagowania w określonych sytuacjach, sposób rozwiązywania konkretnych problemów. Jasnym jest, że postawy mogą być oceniane pozytywnie bądź negatywnie. Człowiek-wzór musi w związku z tym odznaczać się społecznie zweryfikowaną i powszechnie akceptowaną postawą w procesie rozwiązywania społecznych konfliktów. Nie jest przy tym, jak stwierdziłem już powyżej, istotne, czy osoba-wzór żyła naprawdę, czy jest tworem fikcji. Więcej nawet – same czyny osoby żyjącej naprawdę czy będącej tworem fikcji kulturowej osiągają maksimum wpływu społecznego dopiero po przetworzeniu na swoisty język wyobraźni, czyli gdy zostaną odpowiednio zinterpretowane i rozpowszechnione w mass mediach, literaturze pięknej, kulturowych legendach. Modyfikacja zachowań i czynów konkretnych jednostek i zaimplementowanie ich do społecznej świadomości jest skutecznym sposobem kształtowania najpierw wyobrażeń, a następnie również postaw. Wymaga to oczywiście spełnienia odpowiednich warunków społecznych i ekonomicznych. Faktem jest jednak, że oddziaływanie na wyobraźnię, apelowanie do serca i rozumu, stanowi najskuteczniejszy sposób wpływu na postawy wykorzystywany w praktyce wychowawczej, propagandowej, ideologicznej. Wzór osobowy jest, wobec tego, zogniskowanym w konkretnym człowieku, zbiorem wartości (kulturowo wyznaczonych celów) i akceptowanych społecznie środków ich realizacji.

Niezależnie od tego, czy akceptacja przez grupę bycia osobą-wzorem jest łatwo, czy trudno osiągalna (a raczej to drugie), z samym faktem bycia stawianym za wzór wiąże się narzucenie człowiekowi wzorcowemu niezwykłych, ponadprzeciętnych obowiązków i wymagań, którym nie każdy chce i jest w stanie podołać. Towarzyszy temu bowiem ogromne obciążenie emocjonalne, prowadzące nierzadko do

załamania psychicznego w sytuacji, gdy człowiek taki nie będzie już dłużej w stanie świecić przykładem dla innych. Zbiorowość bowiem, uznając konkretnego człowieka za swój wzór osobowy, oczekuje odeń bycia w awangardzie rozwiązywania trudnych życiowych problemów. Prowadzi to nieraz paradoksalnie do prób podporządkowania sobie tego człowieka przez zbiorowość, maksymalnego wyeksploatowania go przez grupę, wreszcie do pozbawienia prywatności, intymności i pragnień odmiennych od tych, które są podstawą obwołania go wzorem osobowym godnym naśladowania. Trudno zatem być wzorem osobowym, na którego kierują się przenikliwe spojrzenia całego otoczenia, szukające nieskazitelnego monolitu wizerunkowego, wzoru skrywającego wstydliwie wszelkie wady przed innymi członkami społeczności. Spojrzenia te wyrażają najczęściej podziw, aprobatę, uznanie, ale również często zawiść, zazdrość, sceptycyzm i wrogość w obliczu zawiedzenia społecznych oczekiwań. Trzeba posiadać naprawdę wewnętrzną siłę, aby nie ulec tej presji z zewnątrz i nie zatracić samego siebie w tej „dialektyce wpływów”.

Z drugiej strony, o ile wzór osobowy w potocznym rozumieniu oznacza człowieka, którego sposób postępowania w konkretnych sytuacjach uznawany jest za godny naśladowania, to jednak nie wyczerpuje on całej gamy intuicji kojarzonych z tym terminem. Wzór osobowy bowiem nie zawsze sam przez się ma efektywnie wystarczająco atrakcyjną siłę, która skłaniałaby członków grupy do jego naśladownictwa. Ma on bowiem „konkurenta” w postaci przywódcy charyzmatycznego.

Przywódca charyzmatyczny wydaje się posiadać niektóre własności wzoru osobowego, ale jednocześnie wykracza swymi cechami poza niego. Oddziaływanie przywódcy charyzmatycznego skierowane jest bowiem nie tylko i nie przede wszystkim na świadomość, jego wpływ odbywa się zasadniczo na podświadomość – przez ewokowanie i potęgowanie emocji. Wiąże się to z daleko posuniętą utratą samodzielności trzeźwego myślenia jego wyznawców, realistycznego odczuwania, decydowania i działania (czyż guru w sekcie nie jest tego jaskrawym przykładem?). Właściwie rzecz ujmując, to nie guru pociąga za sobą zwolenników, lecz to oni całym swym jestestwem mu ulegają. Zanika tu dystans między jednostkami a ich duchowym

przewodnikiem. Jednostki tracą częściowo lub całkowicie kontrolę nad własnym życiem. Prowadzi to do zagubienia ich indywidualności i osobowości, a w następstwie – utraty samodzielności myślenia, suwerenności moralnej i racjonalnej jaźni.

Przywódcami charyzmatycznymi stają się więc jednostki posiadające specyficzną zdolność dominowania nad wolą innych, co ujawnia się szczególnie w sytuacjach kryzysowych. Przywódcy tacy potrafią wytwarzać wokół siebie specyficzną aurę, klimat niezwykłości, ewokują nastrój mocy przewyżczenia kryzysów. Bywają takimi przywódcami wielcy reformatorzy religijni, moralni, polityczni, wybitni wodzowie, rewolucjoniści, artyści wysokiej próby, poeci, męczennicy „lepszey” sprawy, święci i, rzecz oczywista, guru.

Zupełnie innym typem wzoru osobowego jest mediator, respektujący zasady rzeczywistej godności jednostki, jej niezbywalnego prawa do zachowania swej integralnej osobowości. Mediator jest negocjatorem – „nigdy pod przymusem”.

Socjologowie i historycy idei zbadali czynniki określające wybór wzorów osobowych w różnych epokach historycznych, warunkach społecznych i kulturowych. Nie pretendując w żaden sposób do wyczerpania listy tych czynników, wypada podkreślić, że obejmuje ona zarówno determinanty społeczne, kulturowe (aksjologiczne), religijne, polityczne, jak i ekonomiczne. W świetle tych rozważań łatwo zrozumieć, że dla islamskiego terrorysty czy Kim Dzong Una moralnym wzorem osobowym nie mógłby być Jan Paweł II czy Gandhi.

Istotną funkcją wdrażania wzorów osobowych jest uspołecznienie, kulturacja jednostek i grup poprzez „pacyfikację” skrajnie egoistycznych, nieakceptowanych społecznie zachowań. Proces ten wykształca społecznie pożądane postawy – utrwalone, dyspozycyjne sposoby reagowania na określone społeczne sytuacje. Jest to ich (wzorów osobowych) nieocenioną zaletą, zwłaszcza w procesie socjalizacji młodych niepokornych ludzi.

Po analizie czynników determinujących wybór wzoru osobowego w konkretnych warunkach spróbujemy sformułować jego podstawowe właściwości, znamienne cechy, uznane za najbardziej przydatne

aksjologicznie dla grupy społecznej. A także warunki ich najefektywniejszego wdrażania.

Socjologowie wykazali, że akceptacja propagowanych wzorów udaje się najbardziej przy spełnieniu pewnych podstawowych założeń: bliskości i zbieżności ze zwyczajami i obyczajami grupy, zgodności z tradycją i pamięcią zbiorową grupy, względem na obiektywne materialne warunki życia, zobrazowaniem wzorów warstw wyższych będących propagatorami pożądaných społecznie wartości i norm. Co więcej, wartości osobowe łatwiej przyjmują się społecznie, gdy – paradoksalnie – większy jest stopień tolerancji w stosunku do odmiennych zachowań i postaw; ostre sankcje tępiące wszelkie społeczne odchylenia nie sprzyjają akceptacji wzorów ogólnie akceptowanych przez grupę, odczuwanych przez tak zwanych „prostych” ludzi jako kontrastowe zachowania społeczne. W tym przypadku „odmieńcy” traktowani są jako anomia – pełniąca rolę antywzoru, wzoru repulsyjnego. Podstawową kwestią jest nie społeczny przymus, a zinternalizowanie norm i wartości w procesie wychowania, czynnik świadomościowy jest tu zdecydowanie najistotniejszy. Presja nieformalna grupy w znaczącym stopniu sprzyja zachowaniom i postawom lansowanym poprzez powszechnie pochwalane wzory osobowe. Większą szansę na utożsamienie się z wzorami osobowymi stwarza możliwość pionowej ruchliwości społecznej, możliwość pięcia się w hierarchii. Awans do wyższej klasy i warstwy społecznej jest najlepszą zachętą do szanowania i realizowania rewerencyjnych wzorów osobowych. Ważne są tu zarówno warunki obiektywne (ekonomiczne, społeczne), jak i subiektywne – ludzie dostrzegając rażącą rozbieżność pomiędzy rozpowszechnianymi wzorami a realnymi możliwościami awansu społecznego i realnymi warunkami życia (wraz z nadziejami na jego polepszenie) odwracają się od nich, określając je w najlepszym razie jako nierealne.

Nasuwa się pytanie: czyżby wynikało stąd, że wzory osobowe powinny być zharmonizowane z konkretną sytuacją społeczno-kulturową? W jednym przypadku chodzi o dobór wzorów do konkretnej sytuacji społecznej w celu jej ulepszenia, w drugim natomiast – o upodobnienie się do sytuacji zastanej, bez pragnienia jej ulepszenia, co wiąże się ze zwyczajnym oportunizmem. Wyważenie granicy, wbrew

pozorom, nie jest łatwe. Tak samo, jak niełatwy jest wybór właściwych środków dla urzeczywistnienia moralnie akceptowanych celów realizowanych poprzez schematy wzorców osobowych. Funkcją wzorów nie jest bowiem zdejmowanie z kogokolwiek osobistej odpowiedzialności za swe czyny i ich następstwa, lecz wskazywanie dalekosiężnych celów.

Studując dzieła socjologów i filozofów, można dojść do wniosku, że wszelkie wysiłki o charakterze moralnym, w tym koncepcje wzorów osobowych, mają jeden podstawowy cel: stworzenie czy opracowanie uniwersalnego kanonu postępowania, który byłby czymś w rodzaju moralnego modelu raz na zawsze eliminującego zło i konflikty międzyludzkie.

Współczesna kultura jednak, opierająca się na informatyce, technice (Postman, 1995), mass mediach, forach internetowych, stosunkowo wysoko ceni naśladownictwo, *vide* „gwiazdy” w rodzaju Kuby Wojewódzkiego czy Dody oraz innych celebrytów. Czyżby było to *signum temporis* naszych czasów? Czyżby to znaczyło, że osobowy wzór moralny stał się zbędny, niepotrzebny, staroświecki, anachroniczny czy wręcz niepotrzebny?

Czyżby miejsce wzorów osobowych mieli dziś zająć idole, bożyszczka publiczności – celebryci cieszący się szczególną popularnością z samego faktu, że – jak to śmiesznie, ale i strasznie ujął Wiesław Godzic – są „znani z tego, że są znani” (2007). Jedyną „zasługą” takich idoli jest ich medialna popularność, której źródła nie jestem w stanie w sposób racjonalny dociec. W świecie medialnego prymatu kultury masowej pełnią oni rolę *quasi*-autorytetów. Przejmują rolę doradców chętnie rozdających życiowe recepty na wszelkie możliwe tematy, o których w rzeczywistości nie mają bladego nawet pojęcia. Swą pozycję zawdzięczają przede wszystkim osiągniętej wcześniej sławie w rozrywce, sporcie, modzie, filmie czy hodowli psów rasowych. Rekrutują się przede wszystkim spośród gwiazd popkultury, ale dołączają do nich również biznesmeni, politycy czy żony znanych ludzi (w czasach mojej młodości głośny był program telewizyjny prowadzony przez żonę jednego z byłych prezydentów, w którym uczyła dobrych manier i epatowała Polaków mądrościami w stylu: „bezę jemy łyżeczką”).

Błyszczący idole spoglądają zewsząd – z telewizji, radia, internetu, okładek kolorowych czasopism, gdzie z wielkim zaangażowaniem opowiadają o tym, jak być pięknym, zdrowym i bogatym (sukces komercyjny jest rewersem ich „ważności”). Bez żadnego dystansu wobec siebie powtarzają obiegowe opinie – znają się dosłownie na wszystkim, groteskowo zapętłając się w tłumaczeniu zawilgości świata.

Mechanizm tego sztucznego kreowania idoli jest wyjątkowo prosty – im częściej pokazują się w mediach, tym bardziej wzrasta pozór ich ważności i wyjątkowości. Biorą udział w produkcji dóbr kulturalnych na użytek masowego konsumenta, ich celem nie jest wytwarzanie autotelicznych wartości, lecz efektywna i tandetna dystrybucja obowiązującego masowo stylu. Formy komunikacji propagowane przez nich muszą przybierać taką postać, by były łatwe i skutecznie sprzedane masowemu odbiorcy. Konsekwencja przyjęcia takiej strategii wiąże się z zabieganiem o uznanie i popularność u przeciętnego adresata ich „mądrości”. Piotr T. Nowakowski ujmuje to bardzo trafnie: „Dziś, aby zabłysnąć przed kamerą, wystarczy przyznać, że jest się na przykład biseksualistą. Jutro, aby dostąpić tego zaszczytu, trzeba będzie powiedzieć, że jest się zoofilem, a pojutrze być może należałoby to zaprezentować. Logika komercji podpowiada, że lepiej stawiać na to, co wywołuje emocje. Wybór sensacji, przemocy, seksu, wulgarności i banału nie jest więc dziełem przypadku. Pikantne i pozakręcane historyjki lub audio-tele z szansą na spore wygrane przykuwają uwagę telewidza. Wystarczy patrzeć, nie trzeba myśleć. Tak rodzi się ubóstwo treści, a często i formy” (2002, s. 49–50).

Podstawowym zadaniem idoli jest autokreacja (Kowal i Sztalt, 2010), której efekt ma przyciągnąć i poruszyć wyobraźnię powszechnego konsumenta, dogodzić jego siermiężnym gustom – musi respektować schematyczny sposób myślenia, a w żadnym razie próbować go przełamywać.

W tym tkwi podstawowa różnica pomiędzy wzorem osobowym a idolem. Wymiar wzoru osobowego jest zindywidualizowany, autonomiczny, asertywny, ma bowiem wpływać na sprawy niebagatelne, doniosłe. Idol zaś powiela błyskotliwe banały, potęgując w ten sposób uznanie opinii publicznej. Przestrzega przy tym panujących mód,

pozornie siłąc się równocześnie na pozory oryginalności. Idole mają być medialni, ładni i bogaci. Muszą też posiadać zdolność zwracania na siebie uwagi poprzez rozbuchane *ego*. Swymi sezonowymi, podporządkowanymi komercji wizerunkami przyciągają jednak uwagę tylko części publiczności. Dla bardziej krytycznych odbiorców kultury wysokiej są zaledwie kolorowymi wydmuszkami nie najwyższych lotów, które niewiele mają wspólnego z kulturą wysoką.

Nie da się jednak ukryć, że autorytety humanisty, konesera, eksperta i idola skumulowały się dziś, pomimo że realizują się na innych poziomach i kierowane są do innych osób. Żyjemy ponadto w medialnych, informatycznych „bankach”, a ich „mieszkańcy” praktycznie się nie komunikują – co ma wspólnego słuchacz radiowej Dwójki, widz telewizji „Kultura” ze *show* Wojewódzkiego i serialami? Czy zatem kształtuje się kultura małych, autonomicznych enklaw, w których każda grupa sama na własny użytek tworzy sobie systemy wartości i własne wzory osobowe czy nawet autorytety? (Ossowska, 1969).

Gdy zajmujemy się przemianami wzorów osobowych, musimy pamiętać, że wpływają one na kształtowanie osobowości. Osobowość jest trwałym zespołem cech jednostki, decydującym o sposobie jej postępowania, a wynikającym z kultury, w której przyszło jej żyć, formy zbiorowości, w której została wychowana i w której obecnie żyje. Jest indywidualnym rysem względnej spójności zachowania w danej kulturze, charakterystycznym sposobem reakcji, dążeń, a także właściwym danej jednostce sposobem widzenia i rozumienia świata oraz własnego w nim miejsca. Obiektywnymi ramami osobowości są biologicznie zdeterminowane cechy wrodzone, ale przede wszystkim wpływ kultury, w tym doniosłe życiowe doświadczenia, wartości uroczyste – jak nazywał to Stanisław Ossowski (Sztalt, 2012). Zdeterminowana przez kulturę osobowość społeczna wiąże się nierozzerwalnie z pozycją społeczną, czyli miejscem zajmowanym przez jednostkę w strukturze społecznej – zespołem praw, oczekiwań i obowiązków związanych z daną pozycją oraz schematem postępowania z nią związanym, czyli rolą społeczną.

Wzór osobowy jest nadto idealnym wyobrażeniem zespołu cech, do których posiadania aspiruje członek zbiorowości, chcąc być w zgodzie z postulowanym lub faktycznie w niej panującym systemem wartości

(np. wzór osobowy gentlemana, artysty, żołnierza, uczonego). Wzór osobowy ma zawsze charakter normatywny i bywa ideałem dalekim od rzeczywistości, jest bardziej postulatem dostosowania się jednostki do norm przestrzeganych przez większość członków grupy, do której jednostka aspiruje. Zawsze istnieje większa lub mniejsza rozbieżność między wzorami osobowymi upowszechnianymi w procesie wychowania i wzorami osobowymi faktycznie przez wychowanków naśladowanymi lub przynajmniej uważanymi przez nich za godne naśladowania. Wzory osobowe zawsze są historycznie, kulturowo i środowiskowo zróżnicowane, a w społeczeństwach nowoczesnych są nie tylko różne, lecz również nierzadko sprzeczne ze sobą, co łatwo dostrzec w dzisiejszym migotliwym świecie efemerycznych wzorów osobowych.

Kończąc ten, siłą rzeczy, skrótowy opis źródeł i form „wzorców osobowych”, chciałbym wrócić do początkowego pytania: jak żyć? Niestety, nie ma tutaj uniwersalnej odpowiedzi i dlatego każdy z nas musi szukać własnej, próbując pogodzić osobiste szczęście z troską o innych, pamiętając o tym, że to na nas spoczywa odpowiedzialność za własne życie oraz o uwadze Michela de Montaigne'a: „Nie ma nic równie pięknego i godnego niż dobrze i należycie spełniać swą rolę człowieka”. Wprawdzie, jak wspomniałem, nie ma jednego rozwiązania tego problemu, ale z drugiej strony w historii ludzkich dziejów, w różnych religiach i kulturach możemy odnaleźć pewne wspólne przesłania. Niewątpliwie należy do nich „złota reguła”, czyli postulat, by nie czynić innym tego, czego nie chcemy, by inni nam czynili. Ważne jest także byśmy uczyli się przewyżczać własny egoizm i słabości i „ćwiczyli się w miłości”, bo jak głosi nie tylko Biblia, ale i buddyzm: „Zawsze tak było na świecie, że wrogość nie zwycięży wrogości, tylko miłość zawiść gasi”. Dlatego tak pouczające i mądre są uwagi św. Pawła z *Listu do Koryntian*: „Gdybym mówił językami ludzi i aniołów, a miłości bym nie miał, stałbym się jak miedź brzęcząca albo cymbał brzęmiący. Gdybym też miał dar prorokowania i znał wszystkie tajemnice, i posiadał wszelką wiedzę, i wszelką możliwą wiarę, tak iżbym góry przenosił, a miłości bym nie miał, byłbym niczym. I gdybym rozdał na jałmużnę całą majątność moją, a ciało wystawił na spalenie, lecz miłości bym nie miał, nic bym nie zyskał”. Propagujmy odpowiednie wzory osobowe, naprawdę warto.

Literatura

- Godzic, W. (2007). *Znani z tego, że są znani: celebryci w kulturze tabloidów*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Hartmann, N., i Hildebrand, D. von. (1999). *Wypisy z „Etyki”*. Przeł. Z. Zwo-liński. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kiciński, K. (1982). Wzór osobowy. Analiza pojęcia. W: H. Dziewanowska (red.), *Zachowania etyczne i dewiacyjne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kowal, G., i Sztalt, K. (2010). Socjologiczno-filologiczny wymiar autokreacji. *Przegląd Filozoficzno-Literacki*, 3, 299–312.
- Nietzsche, F. (2000). *Tako rzecze Zaratustra: książka dla wszystkich i dla nikogo*. Przeł. W. Berent. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Nietzsche, F. (2004). *Wiedza radosna*. Przeł. L. Staff. Kraków: Zielona Sowa, 2004.
- Nowak, W. (2015). Dobro i wzory osobowe. *Studia Philosophica Wratislaviensia*, 10(4), 65–76.
- Nowakowski, P.T. (2002). *Fast food dla mózgu, czyli telewizja i okolice*. Tychy: Maternus Media.
- Ossowska, M. (1969). Człowiek, którego cenimy. *Oświata Dorosłych*, 13(4), 193–196.
- Ossowska, M. (2000). *Ethos rycerski i jego odmiany*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Postman, N. (1995). *Technopol: triumf techniki nad kulturą*. Przeł. A. Tanalska-Duleba. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Scheler, M. (2004). Wzory i przywódcy. W: tegoż, *Wolność, miłość, świętość: pisma wybrane z filozofii religii*. Przeł. G. Sowinski. Kraków: „Znak”.
- Sztalt, K. (2012). Stanisława Ossowskiego koncepcja dziedzictwa kulturowego. *Roczniki Nauk Społecznych*, 4(40/2), 37–49.
- Znanięcki, F. (2001). *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

O AUTORZE:

dr Krzysztof Sztalt – socjolog i filozof, ORCID 0000-0003-4549-8263,
KONTAKT: sztalatk@gmail.com

Rola naśladowania, modelowania i identyfikacji

ABSTRAKT

- Młodzież, przed którą stoją wyzwania dorosłego życia, obserwuje i stara się naśladować różne wzory zachowań, aby wybrać te, które będą dla niej optymalne
- W sytuacji gdy dorosły obserwuje efekty naśladownictwa u dziecka i udziela mu adekwatnej informacji zwrotnej, wzrasta prawdopodobieństwo, że pożądanе zachowanie będzie się pojawiać częściej
- Socjalizacja we wcześniejszych okresach rozwojowych odnosi większy wpływ na wychowanka aniżeli w okresach późniejszych, a osoby znaczące (rodzice, członkowie rodziny) wywierają istotniejszy wpływ aniżeli osoby postronne.

SŁOWA KLUCZOWE: identyfikacja, naśladownictwo, modelowanie, wzór, autorytet, idol.

Wprowadzenie

Celem rozwoju każdego człowieka jest skuteczne przystosowanie się do otaczającego środowiska w taki sposób, by stanowiło ono źródło bezpieczeństwa i wsparcia dla jednostki w jej samoaktualizacji. Tak postrzegany rozwój ściśle wiąże się z procesem socjalizacji. Proces

ten u dziecka rozpoczyna się właściwie w chwili jego narodzin, a czasem nawet wcześniej, jeśli weźmie się pod uwagę plany wychowawcze rodziców wobec swego potomka. Przebieg procesu decyduje o tym, jak dziecko będzie funkcjonowało w późniejszym życiu w społeczeństwie i w poszczególnych w grupach społecznych.

Socjalizację można analizować, zdaniem niektórych badaczy, z różnych perspektyw: 1) jako proces, w czasie którego osoba w sposób bierny ulega wpływom społecznym o charakterze przystosowawczym; 2) jako proces adaptacji jednostki do życia społecznego; 3) jako proces, w którym osoba adaptuje się do współpracy z innymi członkami społeczeństwa (Przygoda, 2011). W pierwszej sytuacji społeczeństwo często w sposób nieuświadomiony i nieukierunkowany oddziałuje na jednostkę, ta zaś mimowolnie ulega wpływom społecznym, stając się częścią grupy społecznej. W drugim ujęciu jednostka świadomie podejmuje działania mające na celu jej społeczną akceptację poprzez stosowanie się do norm i reguł powszechnie obowiązujących w danej grupie społecznej. Z kolei zgodnie z trzecim podejściem, socjalizację należałoby traktować jako proces uczenia się – w tym wypadku konkretnych norm i zasad obowiązujących w społeczeństwie. Chodzi więc o to, by osoba internalizowała normy i wartości propagowane w społeczeństwie oraz poprzez proces uczenia się kształtowała pożądane wzory zachowań, w tym role społeczne.

W każdym z tych ujęć niezbędne jest uwzględnienie środowiska jako miejsca socjalizacji, jak i mechanizmów przebiegu tegoż procesu. Socjalizacja we wcześniejszych okresach rozwojowych odnosi większy wpływ na wychowanka aniżeli w okresach późniejszych, a osoby znaczące (rodzice, członkowie rodziny) wywierają istotniejszy wpływ aniżeli osoby postronne. Relacje w tzw. grupach pierwotnych, czyli grupach, w których wszyscy się znają i często przebywają w swoim towarzystwie, są bardziej znaczące dla kształtowania się osoby aniżeli relacje w tzw. grupach wtórnych. Ponadto długotrwałe relacje międzyludzkie mają większy wpływ na nasz rozwój aniżeli związki o charakterze krótkoterminowym i nietrwałym.

Istnieją trzy mechanizmy wychowawcze i socjalizujące mające wpływ na rozwój dziecka, nastolatka, a potem człowieka dorosłego.

Należą do nich naśladownictwo, modelowanie oraz identyfikacja (Rostowska, 1995). W miarę dojrzewania osoby każdy z tych mechanizmów pełni odmienną rolę. Jednakże w każdym z nich chodzi o fakt, że dzieci (a potem także nastolatki i dorośli) uczą się o świecie społecznym i fizycznym i jego prawidłowościach, obserwując działania innych ludzi.

Mechanizm naśladownictwa

Naśladownictwo dotyczy zarówno aspektów poznawczych, jak i społecznych, będąc potężnym mechanizmem uczenia się o ludziach i od nich. Naśladownictwo jest cechą naszego gatunku. Obejmuje ono nie tylko odtworzenie ostatecznego wyniku zachowania lub stanu osiągniętego przez innych, ale także nierzadko uwzględnia dokładne środki użyte w tym celu (Wang, Williamson i Meltzoff, 2015). Dzieci szybko i bez wysiłku uczą się od innych ludzi. Zdaniem badaczy, naśladownictwo zapewnia bezpośrednią drogę do przekazywania informacji z pokolenia na pokolenie, zanim jeszcze nauczymy się mówić. Niemowlęta uczą się o ludziach, przedmiotach i sobie poprzez naśladowanie (Meltzoff i Marshall, 2018). Nie tylko naśladują innych ludzi, ale także rozpoznają, kiedy są naśladowane. Wzajemne naśladownictwo między dziećmi a ich opiekunami pomaga w tworzeniu więzi i poczucia przynależności. Naśladownictwo jest więc kanałem wczesnego uczenia się człowieka – łączy dzieci z ich rodzicami i opiekunami, którzy są przekazicielami informacji kulturowej.

Dzięki naśladownictwu człowiek aktywnie uczestniczy w procesie uczenia się poznawczego i społecznego. Te dwa typy uczenia się są niejednokrotnie ze sobą powiązane. Istotne jednak jest poznanie tych mechanizmów w celu zrozumienia, w jaki sposób dzieci tworzą i utrzymują relacje z innymi (Over, 2020). Naśladownictwo pełni funkcję „spoiwa społecznego”, które pomaga wspierać bliskie relacje społeczne (Nielsen, 2018). Dzięki niemu dzieci uczą się norm społecznych i prawidłowości obowiązujących w ich społeczności. Przestrzeganie zaś norm społecznych i uczestnictwo w rytuałach specyficznych dla grupy ma kluczowe znaczenie dla akceptacji społecznej (Nielsen i Blank, 2011;

Nielsen, 2018). Osoby, które nie uczą się tych działań w odpowiedni sposób, mogą mieć trudności z poczuciem przynależności do grupy rówieśniczej lub szerszej – do grupy społecznej. Ponadto dzięki naśladownictwu dzieci uczą się empatii i tworzenia więzi (Kulesza, 2016). Co więcej, badania pokazały, że dzieci naśladowują chętniej i dokładniej te zachowania, które obserwowały u wielu modeli, oraz gdy uważają, że są one powszechnie akceptowane przez daną grupę społeczną (Clay i in., 2018). To przekonanie jest silniejsze, gdy wychowawcy podejmują czynności mające na celu ocenę działań wychowanka (Nielsen i Blank, 2011). W sytuacji gdy dorosły obserwuje efekty naśladownictwa u dziecka i udziela mu adekwatnej informacji zwrotnej, wzrasta prawdopodobieństwo, że pożądane zachowanie będzie się pojawiać częściej.

Mechanizm modelowania

Teresa Rostowska (1995) utożsamia modelowanie z mechanizmem transmisji międzypokoleniowej. W odróżnieniu od naśladownictwa w modelowaniu nie chodzi tylko o odtworzenie działania modelu, lecz o odpowiednią motywację do tego działania. Oznacza to, że dziecko nie musi powtarzać wiernie zachowań konkretnego modelu, lecz jedynie wybrane jego cechy lub czynności – modelowane aspekty mogą mieć podobny nastrój, charakter czy zmierzać do jednakowego celu co czynności modelu. Proces ten może wywoływać „symboliczne równoważniki zachowania modelu” (Rudkowska, 1996, s. 101). Niektórzy badacze odróżniają modelowanie od naśladowania, wskazując właśnie na aspekt emocjonalny. Modelowanie będzie więc wiązało się z przejmowaniem od modelu napięcia emocjonalnego, humoru, poczucia istotności sytuacji (Bakiera i Harwas-Napierała, 2016). W omawianym procesie wyróżnia się dwie fazy: przyswojenie i wykonanie. Przyswojenie wiąże się ze zrozumieniem idei danego zachowania, zapamiętaniem sekwencji kroków, skupieniem uwagi na poszczególnych elementach obserwowanego zachowania. Natomiast wykonanie wymaga zarówno zaistnienia odpowiednich warunków, jak i posiadania umiejętności

oraz motywacji do wykonania tego, co zostało zaobserwowane. Modelowanie polega więc na wykonywaniu „działań podobnych (symbolicznie lub konkretnie) do działań modelu” (Dembo, 1997). Przejmowane są zarówno konkretne zachowania modelu, jak również leżące u ich podstaw standardy, systemy wartości czy sposoby rozwiązywania problemów.

Co więcej, modelowanie może być utożsamiane z uczeniem się przez obserwację (Bakiera i Harwas-Napierała, 2016; Rudkowska, 1996), które należy do podstawowych mechanizmów powstawania zmian rozwojowych. Zmiany w zachowaniu obserwatora określane mogą być jako efekty modelowania. Te z kolei można analizować z perspektywy określonego *continuum* – na jednym krańcu są zachowania tożsame z zachowaniami modelu, a na drugim – zachowania odmienne, które jednak można przypisać do tej samej klasy. Ponadto, modelowanie może przyjąć charakter procesu planowanego lub niezaplanowanego. W pierwszym przypadku mówimy o sytuacji uczenia się, która została wcześniej ustalona i zaprogramowana, a jej przebieg i efekt są kontrolowane. W drugim zaś – o modelowanie spontaniczne, które obejmuje zachowania przypadkowe, dotyczące codziennej aktywności dziecka w jego naturalnym otoczeniu.

Warto zauważyć, że siła i skuteczność modelowania zależy od wielu czynników. Zdaniem Urie Bronfenbrennera (1970), należą do nich: właściwości podmiotu, czyli cechy samego uczącego się, np. jego zdolności poznawcze, osobowość czy czynniki motywacyjno-emocjonalne lub doświadczenia życiowe; cechy sytuacji, w czasie której odbywa się modelowanie oraz właściwości samego modelu. Dla przykładu, badania Grażyny Rudkowskiej (1996) nad modelowaniem zachowań prospołecznych u dzieci wskazują na płeć jako czynnik różnicujący poziom modelowania oraz mniej znaczący wpływ cech temperamentu i inteligencji dzieci.

Proces identyfikacji

Identyfikację można rozumieć na trzy sposoby, a mianowicie jako: 1) utożsamienie jednej osoby z drugą, polegające na przeniesieniu stosunku uczuciowego żywionego do pierwszej osoby na inną, np. podświadome utożsamienie przez pacjenta poddawanego psychoanalizie lekarza z ojcem i przejawianie wobec terapeuty stosunku podporządkowania, podobnie jak w stosunku do własnego ojca; 2) utożsamienie się z inną osobą, będącą najczęściej obiektem silnych i pozytywnych uczuć ze strony jednostki identyfikującej się, polegające m.in. na przeżywaniu jej sukcesów i porażek jako własnych doznań, np. identyfikacja ojca z synem, na którego przelał on swe niespełnione ambicje życiowe, identyfikacja czytelnika z bohaterem powieści; 3) utożsamienie się jednostki z określoną osobą bądź też całą grupą społeczną. Identyfikowanie się oznaczać wówczas będzie, że jednostka uznaje siebie za członka danej grupy (bądź też jej aspiracje związane są z przynależnością do niej). W tej sytuacji identyfikująca się osoba zazwyczaj uznaje cele, normy czy zwyczaje grupy, traktując je jako własne. Następuje identyfikacja z systemem wartości występującym powszechnie w danej grupie (Radzewicz-Winnicki, 1989).

Proces identyfikacji zachodzi w sytuacji, gdy spełnione są konkretne warunki: 1) model posiada przymioty, cechy lub cele, które zdaniem podmiotu są cenne i godne posiadania; 2) podmiot żywi przekonanie o tym, że jeśli będzie naśladował modela, to łatwiej lub szybciej zdobędzie cenione cechy; 3) następuje tzw. reagowanie identyfikacyjne („pewne cechy charakterystyczne dla modela są moje”), które wzmacniane jest przy każdej okazji dostrzegania przez podmiot podobieństwa do modela identyfikacyjnego. Głównym motywem identyfikacji jest przeżywanie stanów uczuciowych modela (najczęściej pozytywnych), np. gdy dziecko dostrzega podobieństwo stanów emocjonalnych (radości, smutku, gniewu) u siebie i matki stanowiącej model; 4) identyfikacja zachodzi dopóty, dopóki podmiot pragnie przeżywać stany afektywne modela lub oczekuje, że zachowanie modela będzie społecznie aprobowane (nagradzane). Spełnianie tych warunków umacnia identyfikację z modelem.

W dzieciństwie, jak wspomniano wcześniej, mechanizmy naśladowstwa i modelowania odgrywają najbardziej istotną rolę. Dzieci często mimowolnie powtarzają zachowania swych rodziców i innych osób z bliskiego otoczenia. Co ważne, brakuje im nierzadko świadomości znaczenia danego zachowania. Przykładowo, młodsze dzieci używają niecenzuralnych słów, nie mając pojęcia, że takie postępowanie jest nieakceptowane społecznie. Jeśli w takiej sytuacji pojawi się wzmocnienie ze strony rodzica w postaci śmiechu zamiast oburzenia, maluch będzie negatywnie zachowania powtarzał. Identyfikacja z rodzicami w dzieciństwie jest zjawiskiem niemal powszechnym. Stanowi ona mechanizm ułatwiający dziecku przejście pewnych wzorów zachowań, podejmowanie zadań związanych np. z jego rolą ucznia czy kolegi. Jeśli wzory te są pozytywne, to omawiany mechanizm spełnia pozytywną rolę, przyczyniając się do socjalizacji dziecka (Stachyra, 2000).

Identyfikacja pozytywna i negatywna

Młodzież, przed którą stoją wyzwania dorosłego życia, obserwuje i stara się naśladować różne wzory zachowań, aby wybrać te, które będą dla niej optymalne. Wraz z wiekiem spada poziom identyfikacji z rodzicami, a ważniejsza staje się akceptacja ze strony rówieśników. Dzieje się tak dlatego, że młodzi ludzie przeżywają te same kryzysy, stany emocjonalne, mają wspólne doświadczenia związane ze szkołą i obowiązkami domowymi oraz dzielą wspólne zainteresowania. Identyfikacja w tym okresie życia wiąże się z potrzebą czucia się częścią grupy oraz bycia lubianym i akceptowanym przez innych.

„Uczestnictwo w grupie rówieśniczej ma duże znaczenie w procesie przechodzenia od pozycji członka rodziny do pozycji pełnoprawnego obywatela. Proces ten wymaga odrzucenia wyuczonych wzorców funkcjonowania na rzecz przyjęcia zasad odpowiadających organizacji życia w społeczeństwie” (Brzezinska, Appelt i Ziółkowska, 2016, s. 199). Identyfikacja w okresie adolescencji stanowi kluczowy element budowania własnej tożsamości. Utożsamianie się z atrakcyjną pod różnymi względami grupą czy osobą może sprzyjać kształtowaniu

dojrzałej tożsamości. Manifestowanie wierności własnym wyborom, nierzadko przejętym od innych, przejawia się m.in. w noszeniu określonych ubrań czy ozdób, zachowywaniu się w konkretny sposób, używaniu charakterystycznych słów, mówieniu w określony sposób czy też demonstracyjnym identyfikowaniu się z idolem.

Wykazano, że identyfikacja z grupami rówieśniczymi, np. sportowymi, religijnymi, nieformalnymi lub *quasi*-formalnymi, pomaga radzić sobie z problemami rozwojowymi, jak choćby z akceptacją zmian biologicznych (Palmonari i in., 1990). Ponadto, osoby o silnej identyfikacji z grupą rówieśników, przyjaciół odznaczały się wyższym poziomem samooceny aniżeli jednostki nieidentyfikujące się z grupą. Takie osoby ponadto zgłaszały bardziej pozytywne doświadczenia związane z osobistymi i relacyjnymi zadaniami rozwojowymi. Na tej podstawie można wnioskować, że relacje rówieśnicze są istotnymi elementami dla rozwoju społecznego młodzieży (Tarrant i in., 2006).

Idole w postaci gwiazd popkultury mogą stanowić źródło identyfikacji w wielu obszarach zachowań, także tych z tzw. wysokiego ryzyka. Do najgroźniejszych zaliczyć można kult szczupłego ciała, wczesną inicjację seksualną, a także instrumentalne podejście do spraw związanych ze sferą seksualną, agresję i przemoc, nadużywanie alkoholu i narkotyki oraz nadmierny konsumpcjonizm. Badania nad eksperymentalną ekspozycją nastolatków na „ciało doskonałe” pokazały, że porównywanie się z innymi prowadziło do znacznie większego ich niezadowolenia ze swego ciała i wyglądu (Durkin i in., 2007; Bell i Dittmar, 2011). Skupienie się na gwiazdach i celebrytach może w skrajnych przypadkach przybierać formę nadidentyfikacji związanej z poczuciem utraty własnego „ja” i koncentracją na życiu danej gwiazdy (McCutcheon i in., 2002). Z kolei inne badania wykazały, że przekazy medialne mogą być też źródłem identyfikacji pozytywnej. Młode osoby oglądające w telewizji naukowców w różnym stopniu się z nimi identyfikowali: chętniej z występującymi w filmach, a mniej chętnie – z bohaterami kreskówek czy programów edukacyjnych (Steinke i in., 2012). Może to być alternatywna droga do zachęcania młodzieży, by zainteresowała się karierą w naukach ścisłych.

Wnioski

- Dzieci i młodzież często naśladowują zachowania społeczne zarówno w sposób świadomy, jak i nieświadomy, co sprzyja nabywaniu wiedzy i umiejętności.
- Rówieśnicy stanowią dla nastolatka główne źródło odniesienia. Warto więc zadbać o to, by przebywał on pozytywnie oddziałujących grupach rówieśniczych.
- Naśladowanie, modelowanie i identyfikacja dotyczy zarówno zachowań społecznie akceptowanych, jak i tych niezgodnych z normami społecznymi. Istotna jest więc selekcja źródeł wpływu i dostarczania młodym ludziom odpowiednich modeli.
- Wpływ wartościowych wzorów osobowych, sprzyjających identyfikacji jednostki na różnych etapach życia, stanowi istotny, choć często niedoceniany czynnik rozwoju.

Literatura

- Bakiera, L., i Harwas-Napierała, B. (2016). *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bell, B.T., i Dittmar, H. (2011). Does media type matter? The role of identification in adolescent girls' media consumption and the Impact of different thin-ideal media on body image. *Sex Roles*, 65, 478–490.
- Bronfenbrenner, U. (1970). Czynniki społeczne w rozwoju osobowości. *Psychologia Wychowawcza*, 2, 141–161.
- Clay, Z., Over, H., i Tennie, C. (2018). What drives young children to over-imitate? Investigating the effects of age, context, action type, and transitivity. *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 520–534.
- Dembo, M.H. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. Przeł. E. Czerniawska, A. Matczak i Z. Toeplitz. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Durkin, S.J., Paxton, S.J., i Sorbello, M. (2007). An integrative model of the impact of exposure to idealised female images on adolescent girls' body satisfaction. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(5), 1092–1117.

- Harwas-Napierała, B. (1987). *Czynniki społeczno-rodzinne w kształtowaniu się lęku u młodzieży*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kulesza, W. (2016). *Efekt kameleona*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- McCutcheon, L.E., Lange, R., i Houran, J. (2002). Conceptualization and measurement of celebrity worship. *British Journal of Psychology*, 93(1), 67–87.
- McGuigan, N., Makinson, J., i Whiten, A. (2011). From over-imitation to super-copying: adults imitate causally irrelevant aspects of tool use with higher fidelity than young children. *British Journal of Psychology*, 102(1), 1–18.
- Meltzoff, A.N., i Marshall, P.J. (2018). Human infant imitation as a social survival circuit. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 24, 130–136.
- Nielsen, M. (2018). The social glue of cumulative culture and ritual behaviour. *Child Development Perspectives*, 12(4), 264–268.
- Nielsen, M., i Blank, C. (2011). Imitation in young children: when who gets copied is more important than what gets copied. *Developmental Psychology*, 47(4), 1050–1053.
- Over, H. (2020). The social function of imitation in development. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2, 93–109.
- Palmonari, A., Pombeni, M.L., i Kirchler, E. (1990). Adolescents and their peer groups: a study on the significance of peers, social categorization processes and coping with developmental tasks. *Social Behaviour*, 5(1), 33–48.
- Przygoda, A. (2011). Mechanizmy socjalizacji w rodzinie. *Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy*, 1(1), 109–118.
- Radziewicz-Winnicki, A. (1989). Pojęcie identyfikacji w naukach społecznych. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 51(3), 247–265.
- Rostowska, T. (1995). *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rudkowska, G. (1996). Efekty modelowania zachowań prospołecznych u dzieci sześćioletnich. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Psychologiczne*, 5(176), 99–114.
- Steinke, J., Applegate, B., Lapinski, M., Ryan, L., i Long, M. (2012). Gender differences in adolescents' wishful identification with scientist characters on television. *Science Communication*, 34(2), 163–199.

- Stachyra, J. (2000). Wpływ rodziny na kształtowanie się osobowości dziecka. *Symposium*, 4/2(7), 85–104.
- Tarrant, M., MacKenzie, L. i Hewitt, L.A. (2006). Friendship group identification, multidimensional self-concept, and experience of developmental tasks in adolescence. *Journal of Adolescence*, 29(4), 627–640.
- Wang, Z, Williamson, R.A., i Meltzoff, A.N. (2015). Imitation as a mechanism in cognitive development: a cross-cultural investigation of 4-year-old children's rule learning. *Frontiers in Psychology*, 6, 562.

o AUTORCE:

dr Anna Wołpiuk-Ochocińska – psycholog, Uniwersytet Rzeszowski,
ORCID 0000-0002-4316-7308,
KONTAKT: awolpiuk@ur.edu.pl

ARTUR GÓRECKI

Relacja mistrz i uczeń

ABSTRAKT

- Nie każdemu nauczycielowi można by przypisać tytuł mistrza, ale część blasku, jakim promieniuje autorytet mistrza, w jakimś przynajmniej stopniu winna być udziałem każdego nauczyciela
- Człowiek, który chciałby stać się autorytetem, nie tylko musi dobrze nauczać, lecz także żyć tym, czego uczy
- Nauczyciel-mistrz stopniowo odcina łączące go z uczniem więzy, przygotowując go do samodzielnego życia. Stopień rozwoju i doskonałości ucznia są miarą sukcesu mistrza.

SŁOWA KLUCZOWE: mistrz, nauczyciel, uczeń, autorytet, poznanie, wychowanie, kształcenie.

Zagajenie

Już w XVII wieku Francis Bacon uznał uleganie wpływom autorytetów za jedno z czterech złudzeń ludzkości utrudniające obiektywne poznawanie świata. W odniesieniu do naszych czasów mówi się, że autorytet znalazł się na „pedagogicznym śmietniku”; został połączony z panowaniem i manipulacją, zakwestionowano jego pozytywną rolę wychowawczą, a jego miejsce starają się zająć idole kreowani przez

popkulturę. Czy w czasach, gdy uczniowie i studenci mogą oceniać swoich nauczycieli i wykładowców w anonimowych ankietach, a wszelkie autorytety zostały zakwestionowane, można i czy w ogóle warto zastanawiać się nad relacją mistrz–uczeń? Czy jest możliwa i potrzebna dziś, gdy jednym z głównych haseł wychowawczych stało się stwierdzenie: „zawsze ufaj swym emocjom”? Wszystko to należy widzieć w szerszym kontekście cywilizacyjnym, w którym struktury instytucjonalne tradycyjnie stabilizujące funkcjonowanie człowieka (takie jak Kościół, rodzina, wspólnota lokalna, stałe miejsce aktywności zawodowej) uległy rozkładowi. W dodatku niemal wszystko podporządkowane zostało technice i potrzebom gospodarczym, a kultura klasyczna została dawno pogrzebana. Nie liczy się już odniesienie do obiektywnego porządku rzeczy, do prawdy i dobra, ale to, czy dana rzecz lub zjawisko jest nowoczesne. „Rozwód z rzeczywistością jest rozводом także z moralnością, ponieważ dobro i zło są kwestiami intelektualnego osądu rzeczy. [...] Redukcja rzeczywistości do doznania pozbawia ją różnicy w istocie” – pisze John Senior (2021, s. 80).

Niniejszy szkic, nie siląc się na oryginalność ani nie rosząc sobie pretensji do wyczerpania tematu, proponuje do przemyślenia kilka refleksji osnutych wokół tematu mistrza lub nauczyciela oraz relacji łączących mistrza z uczniami.

Mistrz

Termin „mistrz” można wywodzić od dwu łacińskich słów: *magistrare* – ‘rządzić, uczyć’ i *magistralis* – ‘pański, władczy’. Pojęcie mistrza lub nauczyciela jest obecne w naszym kręgu cywilizacyjnym od greckiej starożytności. „Mistrz, który wiedzę posiada, pisze ją w duszy ucznia” – stwierdza Sokrates w Platońskim *Fajdosie* (wyd. 2005, 488). W swoisty sposób tematy te zostały podjęte przez Rzym. Marek Aureliusz w *Rozmyślaniach* wymienia z pokorą, co zawdzięcza innym ludziom. Otóż, dziękuje on m.in. wychowawcy, że nie stał się „ani Zielonym, ani Niebieskim, ani zwolennikiem Okrągłych, ani Długich. I wytrwałość w trudach i poprzestawanie na małym, przykładanie ręki do pracy

i niezajmowanie się zbyt wielu sprawami na raz. I nieprzystępność dla potwarzy”. Jednak snując refleksję o relacji mistrz–uczeń, nie da się uciec od obrazu doświadczonego mnicha udzielającego porad nowicjuszowi, który wsłuchuje się we wskazówki mistrza, by dotrzeć do skarbów mądrości. Ich wzajemna relacja podporządkowana jest ukierunkowaniu na Boga. Jak refren pobrzmiewają tu słowa z *Reguły* św. Benedykta: „Słuchaj, synu, nauk mistrza i nakłoń [ku nim] ucho twego serca” (wyd. 2023). Takie właśnie rozumienie relacji mistrz–uczeń, odwołujące się przecież do osoby wcielonego Słowa, tego jedynego Mistrza (Mt 28,8) – jako ideału wzrastania w mądrości – uważam za wzorcowe dla całej naszej cywilizacji, nawet jeśli później w różny sposób rozkładano akcenty, modyfikowano go bądź nawet negowano. Jest to paradygmat oparty na porządku zależności i hierarchii. Porządku, który każdemu wskazywał należne mu miejsce. Gérard Calvet zwraca uwagę, że „wychowanie to nie tylko zapis szczegółowych instrukcji postępowania, a raczej wewnętrzna zgoda na program wpisany w naturę rzeczy” (2001, s. 108).

Czasem pojęcia mistrza i nauczyciela się równoważyły, a niekiedy ich rozumienie się różnicowało. Barbara Jędrzychowska zauważa, że „mistrza w dalszym ciągu postrzegano w kontekście najwyższego stopnia doskonałości w pewnych umiejętnościach, osoby uznawanej za wzór, jednak coraz rzadziej odnoszono to do nauczyciela. Zawód ten zaczął nawet wymagać dowartościowania i przekonywania, że jest godny szacunku, choć jednocześnie pojęcie mistrza zostało już w średniowieczu oficjalnie przypisane do najwyższych kwalifikacji w rzemiośle, na przykład szewca, krawca czy piekarza. Tylko wyjątkowo łączone było ono z nauczycielem” (2017, s. 9). Erazm Gliczner Skrzeszowski w XVI wieku pisał: „dziś w lekkiej wadze a targu są nauczyciele, za dobrodziejstwa ich, coby im miano dobrego dodać, to ze złem na nich wyjeżdżają” (wyd. 1876). Średniowieczni studenci podróżowali po Europie od mistrza do mistrza, wybierając uczelnię głównie ze względu na konkretnych nauczycieli. Statuty Uniwersytetu Paryskiego w XIII wieku definiowały zadania mistrza bardzo krótko i konkretnie: *legere – disputare – praedicare*, czyli: ‘czytać’ – ‘dyskutować’ – ‘głosić’. Upraszczając, można powiedzieć, że do XVIII wieku ludzie poszukiwali mistrzów

w określonej dziedzinie i mistrzów życia – szukali doskonałości (Duraj-Nowakowa, 2014). Dziś kategoria mistrzostwa funkcjonuje przede wszystkim w sporcie i rzemiośle, gdzie oznacza najwyższy stopień biegłości w danej dyscyplinie bądź stopień wykształcenia zawodowego lub stopień w hierarchii awansu zawodowego. W mniej formalny sposób odnoszony bywa do artystów, związanych np. z dyscyplinami wykonawczymi. Znamienne jest również to, że pojęcia mistrza, oznaczającego osobę obdarzoną autorytetem, nie znajdziemy nie tylko w *Encyklopedii powszechnej PWN* (Kryszewski i Marcinkowski, 1983–1988), ale także w *Słowniku pedagogicznym* i *Nowym słowniku pedagogicznym* Wincentego Okonia (1992, 1998) oraz wydanym w 2000 roku przez PWN leksykonie *Pedagogika* (Milerski i Śliwerski, 2000). Według *Słownika języka polskiego PWN* z 1988 roku, mistrz to człowiek przewyższający „innych umiejętnością czegoś, biegłością w czymś, niedoścignionego w jakiejś dziedzinie”, ale także człowiek godny naśladowania, uznany przez innych za wzór, za przewodnika w jakiejś dziedzinie (Szymczak, 1988). W *Wielkim słowniku języka polskiego* wydanym w 2015 roku nie ma już odniesienia do kategorii mistrza jako człowieka godnego naśladowania (Dereń i Polański, 2015).

W poszukiwaniu mądrości

Niezależnie od tego, w jakiej wzajemnej relacji pozostawały te pojęcia, wciąż aktualne było pytanie o rolę, jaką odgrywa osoba nauczyciela w procesie wychowania i kształcenia. Oczywiście, nie każdej takiej osobie należałoby przypisać tytuł mistrza, ale część blasku, jakim promieniuje autorytet mistrza, w jakimś przynajmniej stopniu winna być udziałem każdego nauczyciela. Dlatego czasami będziemy używali tych terminów zamiennie, choć mamy świadomość tego, że aby możliwe było znaczeniowe zrównanie terminów „nauczyciel” i „mistrz”, muszą zostać spełnione określone warunki, nie wystarczy nawet wysoki poziom kwalifikacji natury formalnej.

Nie zgadzamy się również z takim ujęciem tematu, w którym autorytet nauczycielski przedstawiany jest jako następująca alternatywa:

1) ten, który narzuca innym „swoją prawdę”; 2) ten, który towarzyszy, dba o „dobrostan” swych uczniów, ale nie ośmiela się nawet mówić o prawdzie i dobru, uważając, że każdy z jego wychowanków buduje własny system aksjologiczny. Odrzucamy oba człony tej alternatywy, gdyż nie może być mowy o autorytecie nauczyciela i mistrza w odezwaniu od dobra i prawdy. Dlatego też trudno jest uznać za mistrzów ekspertów i psychoanalityków, czyli tych, którzy zastąpili dziś mędrców. Nie będziemy też próbowali przypisać kategorii mistrza do któregoś z trzech typów autorytetu wyróżnionych przez Maxa Webera (charyzmatyczny, legalny lub biurokratyczny i tradycyjny) (Weber, 2011), gdyż zazębiają się one ze sobą. Jednak naszym celem nie jest też przypisywanie nauczycielom kolejnych funkcji autorytetu ani też tworzenie wzorca idealnego pedagoga. Chcemy spróbować osadzić go w rzeczywistej relacji, która tworzy się w procesie kształcenia i wychowania między nauczycielem i uczniem. Chodzi o nauczyciela, który nie chce rezygnować z aspiracji do bycia autentycznym przewodnikiem ku prawdzie i dobru, bycia mistrzem dla swych wychowanków, których darzy miłością. Mistrzem, który cieszy się autorytetem wśród uczniów. Mistrz to nauczyciel, „który imponuje tym, którzy go obserwują lub się od niego uczą, staje się dla nich niekwestionowanym autorytetem i godnym naśladowania wzorem” (Szymański, 2004, s. 76).

Mieczysław Gogacz napisał: „Nie chodzi o to, aby w procesie nauczania uniwersyteckiego przekazywać studentowi wyłącznie jakąś ilość twierdzeń, gdyż i bez profesora może on się ich nauczyć w bibliotece. Chodzi właśnie o zaktywizowanie myślenia studenta, aby potrafił odróżnić teorię od przedmiotu, ujętego w tej teorii, a przede wszystkim, aby umiał odróżnić wytwory od realnego bytowania, które jest początkiem wszelkiej wiedzy. [...] Tylko wtedy ożywia się i usamodzielnia myślenie ucznia, gdy wspólnie – profesor i student – poszukują prawdy” (1999, s. 73). Wydaje się, że owo „zaktywizowanie myślenia” nie jest możliwe bez nauczyciela. Byłoby dobrze, gdyby wśród nich byli i ci, którzy nie przenoszą uczniom „w świat sztucznych kompozycji myślnych”, a z ideologii i techniki nie czynią „głównego celu działań człowieka” (Gogacz, 1997, s. 50). Takich można nazwać mistrzami. Są oni jednak potrzebni tylko wtedy, gdy kształcenia i wychowania nie

sprawdzymy li tylko do zdobywania określonych, specjalistycznych kwalifikacji. Wtedy relacja mistrz–uczeń „może być zastąpiona innymi sytuacjami o charakterze dydaktycznym, np. zadaniami symulującymi warunki ćwiczące odpowiednie umiejętności oparte na szczegółowych instrukcjach. Autorzy tych instrukcji mogą wówczas pozostać anonimowi” (Duraj-Nowakowa, 2014, s. 27).

Z drugiej strony, zwraca na to uwagę również Gogacz: sami młodzi ludzie nie są wrażliwi na prawdę, gdyż bardzo często oceniają wszystko przez pryzmat użyteczności, mody, efektu artystycznego. Nie przemawia do nich natomiast tok rozumowania i trafność ujęcia. Tymczasem tylko to, co prawdziwe, jest wciąż aktualne i ciekawe. Postawa taka wynika z dominującej dzisiaj mentalności, która nie ułatwia aktualizacji wszystkich potencjalności wpisanych w ludzką naturę.

Człowiek musi osiąść odpowiednie sprawności pozwalające mu dobrze działać. Uczy się chodzić, mówić, modlić, prawidłowo myśleć, rozpoznawać i wybierać właściwe dobro. Dzieje się to w procesie, który nazywamy wychowaniem. Do jego realizacji potrzebni są inni ludzie. Wychowanie jest nierozzerwalnie związane z kształceniem, gdyż działania woli zależą od informacji przekazywanych jej przez intelekt. Nie ma dobrego wychowania i kształcenia bez wiedzy o istocie człowieka, a więc także o tym, co ma w nim podlegać usprawnieniu i jakie czynniki wpływają na jego doskonalenie. Procesom tym podlega zarówno warstwa intelektualna, jak i cielesność człowieka. Aby wychowanie mogło prowadzić do rzeczywistej przemiany danej osoby (przemiany polegającej na utrwaleniu relacji z prawdą i dobrem), potrzebni są przewodnicy, którzy w swym życiu również kroczyli tą drogą, ale osiągnęli na niej, jeśli można tak powiedzieć, wyższy stopień zaawansowania. „Odnosząc się do wychowawców jako osób uczymy się od nich wyboru prawdy i dobra, gdy są wierni prawdzie i dobru. Od nich więc uczymy się posługiwania mądrością” – pisze Mieczysław Gogacz (1997, s. 21). Takie osoby mogą stać się przewodnikami w drodze ku prawdzie i dobru, autentycznymi nauczycielami – a więc mistrzami. Krzysztof Kalka uzupełnia: „Prawda jest i musi być jednym, najważniejszym i dominującym celem nauczania. Właśnie to, co prawdziwe, jest zawsze aktualne, wyprzedzające nowoczesne, modne, faktycznie

użyteczne, gdyż aktualizuje ono w człowieku to, co typowo ludzkie, czyli jego rozumność” (1998, s. 49). Mistrz nie jest tym, który kreuje prawdę, on jest jej służą, doświadczonym przewodnikiem dla innych. Dlatego zdarza się, że popełnia błędy, ale jednocześnie ma możliwość wzbogacania się poprzez relację z uczniem.

Wychowanie to zatem usprawnienie człowieka w mądrości (Gogacz, 1993a). Nauczyciel, który ma szansę stać się mistrzem, musi posiadać nie tylko odpowiednie kwalifikacje zawodowe, ale i rzetelną wiedzę o człowieku oraz umiejętność rozpoznawania prawdy i dobra oraz prowadzenia ku nim wychowanków (Gogacz, 1997). Oczywiście, w takiej relacji zawsze winna obowiązywać zasada, którą miał wyrazić Arystoteles w odniesieniu do swego mistrza: „Platon jest przyjacielem, ale większą przyjaciółką jest Prawda” (por. Reale, 2012). „Ta rola osób kochających, mądrych i prawych, kierujących się wiarą i cierpliwością, zarazem pokornych i umiejących wybierać, co nazywamy umartwieniem, osób wiernych sobie przez posłuszeństwo i ceniących nie rzeczy, lecz osoby dla ich godności, jako zdolnych do uzyskania mądrości. Taka rola osób w wychowaniu jest charakterystyczna dla pedagogiki, która szuka swych antropologicznych podstaw” – tłumaczy Gogacz (1993b, s. 83). Wolność to wierność prawdzie i dobru, jak pisze filozof w innym miejscu: wolność „polega na tym, że jestem autorem swych działań i że wiąże się z tym, co prawdziwe i dobre. I sądzę, że tylko tak należy rozumieć wolność” (1993a, s. 102). Gogacz zwraca uwagę na skutek wychowania, którym jest „wewnętrzna harmonia człowieka lub wewnętrzny ład, które polegają na podporządkowaniu woli intelektowi, a uczuć i emocjom temu, co ukazuje intelekt jako prawdziwe, a wola odbiera jako właściwe dla siebie dobro” (1987, s. 127). Zadaniem mistrza jest jednak takie pokierowanie wychowankiem, aby jego intelekt i wola były otwarte „nie na każdą prawdę i nie na każde dobro, lecz na tę prawdę, która wywołuje w nas skutki dobre. Nie na każdy więc napój, lecz na zdrowy. Nie na każdą wiedzę, lecz na tę, która jest prawdziwa. Nie na zło, lecz na dobro” (Gogacz, 1997, s. 18). Dodajmy rzecz niezwykle ważną: gdy brakuje wokół nas tych, których moglibyśmy uznać za mistrzów, zawsze w naszym zasięgu są autorzy najlepszej literatury (nie tylko tzw. literatury pięknej) składającej się na to, co nazywamy

kanonem. Oni mogą być również przewodnikami na naszych drogach ku mądrości, naszymi mistrzami.

Platon, św. Augustyn, św. Tomasz z Akwinu

Już u Platona w *Protagorasie* (2022) znajdziemy wskazanie na niebezpieczeństwo wychowawcze, które może wyniknąć z kontaktu z kimś, kto zamiast rzetelnej wiedzy i mądrości życiowej oferuje pseudowiedzę. Platon podkreśla znaczenie konsultowania własnych decyzji odnoszących się do wychowania z innymi osobami. Rola mędrca i nauczyciela, jako wstępny warunek, zakłada stanięcie w prawdzie o sobie samym. Nie może mieć w sobie nic z pozerstwa. Protagoras wyznaje, że nie zaznał żadnej przykrości z tego powodu, że przyznawał się do zawodu mędrca. Z wykonywaniem powołania mędrca, a jednocześnie nauczyciela-wychowawcy, związane jest zadanie doskonalenia natury i charakteru ludzi. Wynika z tego moralne zobowiązanie nauczyciela względem ucznia do tego, że dzięki podjętemu wspólnie wysiłkowi staną się lepszymi ludźmi. Mędrzec to – zdaniem Platona – „przewodnik duchowy, który razem z uczniami odkrywa prawdę o świecie i o ludziach i uczy ich wartościowego życia (techniki życia)” (Turos, 2021, s. 67). Następnie ustami Protagorasa grecki filozof wyjaśnia, na czym polega proces „czynienia lepszym” pod wpływem mistrza.

Konkretnego przykładu pracy nauczyciela-mistrza dostarcza nam św. Augustyn, któremu zależy na tym, aby uczeń zrozumiał przedstawiane mu treści. W dziele *De magistro* (*O nauczycielu*) mamy zapis rozmowy, którą biskup z Hippony prowadzi ze swym synem Adeodatem (Augustyn, wyd. 1999). Jej tematem jest cel i sposób używania słów. Każda kwestia jest omawiana z ogromną cierpliwością, a w przypadku gdy uczeń czegoś nie rozumie, św. Augustyn nie kontynuuje tematu, ale powraca do zagadnień uprzednio zrozumianych. Nauczyciel dostosowuje się do tempa i sposobu myślenia ucznia, a jednocześnie zmusza go do samodzielnej pracy umysłowej. Stosuje metodę prostych porównań, które mają pomóc uczniowi w zrozumieniu tematu. Wprowadza częste podsumowania, które ma dokonywać jego rozmówca. Święty

Augustyn odwołuje się do koncepcji „nauczyciela wewnętrznego” – dowodzi, że uczniowie słuchając nauczyciela, sami we własnym wnętrzu rozważają prawdziwość głoszonej nauki. Punktem odniesienia jest wewnętrzna Prawda, czyli sam Bóg zamieszkujący w sercu człowieka. Relacja między nauczycielem a uczniem winna być oparta na wzajemnym szacunku i zaufaniu, a sam nauczyciel może się wiele nauczyć od swego wychowanka. „Czymże jest nauczanie, jeśli nie podawaniem nauki? Oba tak się ze sobą łączą, że jednego bez drugiego nie może być. Nikogo się nie uczy, o ile on się nie nauczy, a nikt się nie nauczy, jeśli się go uczyć nie będzie. I dlatego, jeżeli uczeń nie jest zdolny do pojęcia tego, co mówi nauczyciel, to ten ostatni nie może powiedzieć: Ja go uczyłem, ale on się nie nauczył. Natomiast może powiedzieć: bo nie dotarło do niego, nie pojął, nie zrozumiał” – wyjaśnia św. Augustyn (wyd. 1986, s. 3). Prawdziwym celem nauczania, według wspomnianego filozofa, jest pobudzanie ucznia do poszukiwania prawdziwej mądrości. Mądry i pełen autentycznej radości nauczyciel wydaje się być tutaj nieodzowną pomocą. Ze strony ucznia konieczne jest jednak zaufanie mądrości nauczyciela, bo tylko wtedy może powstać właściwa motywacja. Święty Augustyn zaleca: „Cokolwiek wykładasz, wykładaj tak, aby uczeń słuchając – wierzył, wierząc – miał nadzieję, a mając nadzieję – miłował” (wyd. 1952, IV, 8).

Temat roli nauczyciela w procesie nauczania i wychowania podejmuje również św. Tomasz z Akwinu, dla którego uczenie się nie jest ograniczone do „aktywowania tego, co już wewnątrz posiadamy” (wyd. 1998). Poznanie jest możliwe dzięki kontaktowi ze światem zewnętrznym (Paluch, 2012). Według Doktora Anielskiego najdoskonalszym zajęciem człowieka jest badanie mądrości, które daje mu udział w prawdziwym szczęściu. W nim odnajdujemy podobieństwo człowieka do Boga. Jest to także – tłumaczy filozof – zajęcie najpożyteczniejsze, gdyż prowadzi do wieczności i jednocześnie najradośniejsze. Z tej perspektywy rola tego, który zdobywa rzetelną wiedzę i przekazuje ją innym, jest szczególnie – jest to rola mistrza (mędrca).

Zdaniem Akwinaty, możemy poznawać rzeczywistość, posługując się wlanym nam przez Boga światłem i pierwszymi zasadami – taki sposób poznawania nazywa odkrywaniem (*inventio*). Gdy zaś proces

ten wspomagany jest przez kogoś z zewnątrz, mówimy o nauczaniu (*disciplina*). Odkrywanie ujawnia nasze zdolności i talenty, nauczanie zaś pozwala szybciej dotrzeć do wiedzy, której zdobycie zabrałoby nam, pozostawionym bez pomocy, dużo więcej czasu (Paluch, 2012). Włoski filozof przestrzegał, że sama podatność na cnotę nie wystarcza. Konieczny jest ze strony człowieka wysiłek wychowawczy. Trud ten winien być wsparty pomocą kogoś z zewnątrz chociażby dlatego, że ze względu na naszą skażoną naturę nie jesteśmy w stanie sami z siebie zrezygnować z pewnych rzeczy (np. niedozwolonych rozkoszy). „I dlatego to wychowanie, którego celem jest doprowadzenie do cnoty, ludzie powinni otrzymać od kogoś innego” – pisze św. Tomasz (wyd. 1986, I–II, q. 95, a. 1).

Rola nauczyciela w procesie nauczania może być porównana do przyczyny nadrzędnej, która pomaga uczniowi w rozwijaniu jego zdolności. Nauczyciel posługuje się słowami i obrazami, które nie są „najbliższą przyczyną wiedzy”; taką przyczyną jest „rozum, który wychodzi od zasad i zmierza do wniosków” (*De Veritate*, q. 11, a. 1, ad 4). Nauczyciel prowadzi ucznia ku poznaniu rzeczy nowych. Odbywa się to poprzez nawiązanie do tego, co już uczeń wie. Nauczyciel pomaga wychowankowi wznieść gmach wiedzy z elementów, które uczący się potencjalnie już posiada. Choć więc uczeń może nauczyć się czegoś sam, to jednak prawdziwa nauka nie może zasadniczo obyć się bez interwencji nauczyciela. Wynika to przede wszystkim z faktu, że takie samodzielne poszukiwania, chociaż mogą bardziej angażować podmiot uczący się, nie pozwalają uniknąć błędów i wątpliwości; może im w znacznym stopniu zaradzić obecność nauczyciela, który powinien prowadzić wychowanka do wiedzy uporządkowanej i przemyślanej.

Pomimo że rzeczywistą przyczyną wiedzy jest intelekt ucznia, to według Doktora Anielskiego możemy być tylko niedoskonałymi nauczycielami (przyczyną wiedzy) samych siebie, gdyż nie posiadamy wiedzy aktualnej, tylko wiedzę w możności (*De Veritate*, q. 11, a. 2). Samokształcenie nie obejmuje obszaru *doctrina*. Przyczyną Pierwszą jest sam Bóg, który oświeca umysł. Jednak dopiero na skutek interwencji przyczyny wtórnej (główna przyczyna wtórna to uczeń; nadrzędna przyczyna to nauczyciel) umysł może dokonać przejścia z możności

wiedzy do aktualności. Rolą nauczyciela jest pobudzanie ucznia do urabiania przez niego samego pojęć umysłowych. Czyni to poprzez podsufwanie uczącemu się znaków z zewnątrz (słowa, teksty). Jednak to sam intelekt ucznia musi przyswoić sobie wiedzę, musi zrozumieć. Ludzki rozum nazywa św. Tomasz „radą boskiej prawdy przemawiającą w nas poprzez odcisnięcie swojej podobizny. Dlatego nie wolno nauczyciela stawiać ponad własnym rozumem, bo to rozum jest naszym boskim nauczycielem. Moc poznawania i nauczania ma swe źródło w Bogu, który uzdolnił nas do poznania prawdy zawartej w świecie rzeczy i osób. „Jak więc dwa są sposoby odzyskania zdrowia, mianowicie przez samo działanie natury albo z natury, ale wspomaganej przez medycynę, tak samo również są dwa sposoby zdobywania wiedzy. Po pierwsze, gdy rozum naturalny sam osiąga poznanie tego, co nieznanne, wówczas mówimy o odkrywaniu; po drugie, gdy rozum naturalny wspomagany jest przez kogoś z zewnątrz i wtedy mówimy o nauczaniu” – pisze św. Tomasz (wyd. 1998, s. 511). Nie ma zatem procesu nauczania bez obecności nauczyciela (oczywiście, nie chodzi tu tylko o osoby spełniające kryteria formalne pozwalające realizować ten zawód).

Ważne jest, aby nauczyciel był tym, który posiada wiedzę rzeczywistą, a także chce i potrafi ją przekazywać. „Otóż nauczanie zakłada doskonale działanie wiedzy w profesorze czy nauczycielu. Nauczyciel musi więc posiadać w sposób doskonały i wyraźny wiedzę, którą sprawnie w kimś innym, tak jak uczący się zdobywa ją dzięki nauczaniu” – tłumaczy św. Tomasz (wyd. 1998, s. 517). Niestety, z tym bywa różnie. Nie zmienia to jednak prawdy o tym, że dla właściwego uformowania intelektu, woli i sfery uczuciowej młodego człowieka niezbędni są prawdziwi mistrzowie. Celem pracy nauczyciela jest prowadzenie ucznia ku mądrości, a więc ostatecznie ku Bogu jako jedynemu prawdziwemu Mistrzowi i zetknięcie ucznia z Prawdą. Wiedza przekazywana przez nauczyciela winna być wcześniej przedmiotem jego głębokiej medytacji. Uczeń ma wiedzieć, że to, co mówi nauczyciel, jest prawdziwe i dlatego jest prawdziwe. Na tym też winien zasażać się autorytet i cały warsztat pracy nauczającego pedagoga, a nie na znajomości coraz bardziej wymyślnych technik dydaktycznych, które mają rolę podrzędną. W odniesieniu do metody Akwinata pisał

o potrzebie uwzględnienia poziomu ucznia, odpowiednim podziale treści i posługiwaniu się przykładami w jej wyjaśnianiu.

„Gdy człowiek twórca (*creator, faber*), charakteryzujący się rozumnością i uspołecznieniem (*animal rationale, sociale*), nie ujmuje w bytach tego, czym one istotnie są i tego, że są, nie używa intelektu. Gdy na przykład będąc stolarzem lub rzeźbiarzem nie bada natury tworzywa, którym się posługuje, a tylko przekształca je, spaja, uzupełnia, organizuje, nie używa intelektu. Człowiek używa intelektu, gdy rozumie istotę bytu i ujmuje jego istnienie” – tłumaczy Mieczysław Gogacz (1999, s. 6). Do pobudzenia intelektu potrzebni są mistrzowie, którzy stają się niejako narzędziami do przekazywania prawdy. Człowiek, który chciałby stać się autorytetem, nie tylko musi dobrze nauczać, lecz także żyć tym, czego uczy. Ponadto musi odznaczać się pokorą, która wyraża się m.in. umiejętnością chwalenia i długomyślnością. Pokora potrzebna jest również uczniowi, u którego winna się przejawiać w zdolności do przyjęcia prawdy i dobra, które ukazuje nauczyciel. Zdaniem Akwinaty uczniowie powinni być „uniżeni przez pokorę” („*infimi per humilitatem*”), „mocni przez prawdość zmysłów” („*firmi per sensus rectitudinem*”), „płodni, by pojęte słowa mądrości przynosiły w nich owoc” („*fecundi, ut percepta sapientiae verba in eis fructificent*”). Uznanie czyjegóż autorytetu nie może prowadzić do pozbawienia się odpowiedzialności za własne poszukiwania czy wybory. W tej relacji niezwykle ważne jest wzajemne zaufanie – to m.in. ono powinno wykluczać z niej element tresury czy manipulacji. Nauczyciel-mistrz stopniowo odcina łączące go z uczniem więzy, przygotowując go do samodzielnego życia. Stopień rozwoju i doskonałości ucznia jest miarą sukcesu mistrza, gdyż ten chce, „iżby uczeń stał się jemu podobnym, urzeczywistnił jego typ, tylko doskonalszy, bez jego braków i słabości, bogatszy i wyższy o to doświadczenie, jakie jemu życie przyniosło” (Dawid, 1927, s. 6). Osiągnięcie mistrzostwa poprzedzone musiało być „wyzwoleniem”.

Wołanie o mistrzów

Mieczysław Gogacz przed kilkudziesięciami laty pisał tak: „Mamy złe funkcjonujące szkolnictwo. Nie uwzględnia ono w swoich programach autentycznych potrzeb ludzkich. Brakuje dobrych nauczycieli, tych z prawdziwego zdarzenia. Naszym czasem brakuje właśnie mistrzów, którzy – jak to było kiedyś – potrafili skupić wokół siebie tłumy uczniów, ludzi poszukujących prawdy i jej świadectwa w mądrych wykładach i w mądrym życiu mistrza. [...] Dzisiaj w ogóle załamał się autorytet nauczających. Uczniowie z reguły nie wierzą wykładowcom, nie tylko uniwersyteckim. Zaczyna się to w szkole średniej lub nawet już w podstawowej. Jest to głównie wina programów. Nie należało zawężać treści nauczania i unikać wielu tematów. [...] Nie trzeba było także wprowadzać ideologów tam, gdzie powinni być uczeni. Należy uczyć tych przedmiotów, które aktywizują myślenie. Według Gilsona, myślenie aktywizuje nauka języka ojczystego: gramatyka, literatura, wiedza o języku ojczystym, a także łacina, historia filozofii i filozofia rzeczywistości” (Gogacz, 1999, s. 73).

Niech każdy czytelnik sam oceni, czy powyższa diagnoza jest wciąż aktualna, czy wskazuje na zasadnicze i właściwe przyczyny kryzysu w edukacji, czy też może się z jakiegoś powodu zdezaktualizowała, bo jest już lepiej albo wręcz przeciwnie – jest gorzej. Czy na pytanie, gdzie można uzyskać dobre wychowanie i wykształcenie dysponujemy jedynie odpowiedzią, której udzielił w podobnej sytuacji w czwartym wieku św. Hieronim: „Nigdzie, bo świat się skończył”? (Senior, 2021, s. 517). Hieronim mógł jednak wskazać swej rozmówczyni konkretne miejsce, a był nim klasztor. A co my mamy do zaoferowania tym, którzy szukają Prawdy?

Literatura

- Augustyn, św. (1952). Początkowe nauczanie religii. W: tegoż, *Pisma katechetyczne*. Przeł. W. Budzik. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Pax”.
- Augustyn, św. (1986). Objasnienia Psalmów. Ps 103–123. W: *Pisma Starochrześcijańskich Pisarzy*, t. 41. Przeł. J. Sulowski. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Augustyn, św. (1999). O Nauczycielu. W: tegoż, *Dialogi filozoficzne*. Przeł. J. Modrzejewski. Kraków: Instytut Wydawniczy „Pax”.
- Benedykt, św. (2023). *Reguła*. Pobrano z https://opoka.org.pl/biblioteka/T/TS/regula_osb_01.html#m1.
- Calvet, G. (2001). *Jutro chrześcijaństwa*. Przeł. E. Waliszewska. Poznań: Klub Książki Katolickiej.
- Dawid, J.W. (1927). *O duszy nauczycielstwa*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Dereń, E., i Polański, E. (2015). *Wielki słownik języka polskiego*. Kraków: Krakowskie Wydawnictwo Naukowe.
- Duraj-Nowakowa, K. (2014). Mistrz: uczony i nauczyciel akademicki. W: K. Denek, *XX lat „Edukacji jutra”: u stóp Giewontu* (s. 17–30). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Gliczner, E. (1876). *Książki o wychowaniu dzieci*. Kraków: D.E. Friedlein.
- Gogacz, M. (1987). *Modlitwa i mistyka*. Kraków; Warszawa/Struga: Wydawnictwo „Michalineum”.
- Gogacz, M. (1993a). *Okruszyny*. Niepokalanów: Wydawnictwo Ojców franciszkanów.
- Gogacz, M. (1993b). *Podstawy wychowania*. Niepokalanów: Wydawnictwo Ojców franciszkanów.
- Gogacz, M. (1997). *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*. Warszawa: Navo.
- Gogacz, M. (1999). *Kościół moim domem*. Warszawa: Wydawnictwo Iota Unum.
- Jędrychowska, B. (2017). Wprowadzenie. W: B. Jędrychowska (red.), *Wychowawca, nauczyciel, mistrz: o potrzebie mądrości, autorytetu i cnoty* (s. 9–12). Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kalka, K. (1998). *Wychowanie i kształcenie w antropologii filozoficznej i pedagogice*. Warszawa: „Navo”.

- Kryszewski, W., i Marcinkowski, R. (red.). (1983–1988). *Encyklopedia powszechna PWN*, t. 1–5. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Milerski, B., i Śliwerski, B. (red.). (2000). *Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Okoń, W. (1992). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Okoń, W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Paluch, M. (2012). *Dlaczego Tomasz*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Tomistycznego.
- Platon. (2005). *Dialogi*, t. 2. Przeł. W. Witwicki. Kęty: Wydawnictwo „Antyk”.
- Platon. (2022). *Protagoras*. Przeł. W. Witwicki. Warszawa: Avia Artis.
- Reale, G. (2012). *Historia filozofii starożytnej*, t. 5: *Słownik, indeksy i bibliografia*. Przeł. E.I. Zieliński. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Senior, J. (2021). *Upadek i odbudowa kultury chrześcijańskiej*. Przeł. T. Milcarek i B. Biały. Dębogóra: Wydawnictwo Dębogóra.
- Szymański, M. (2004). *Uniwersytet, społeczeństwo, edukacja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Szymczak, M. (red.). (1988). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tomasz z Akwinu, św. (1986). *Prawo (1–2, qu. 90–105). Suma teologiczna*, t. 13. Przeł. P. Bełch. London: Veritas.
- Tomasz z Akwinu, św. (1998). *O nauczycielu*. W: tegoż, *Kwestie dyskutowane o prawdzie*, t. 1. Przeł. A. Aduszkiewicz, L. Kuczyński i J. Ruszczyński. Kęty: Wydawnictwo „Antyk”.
- Turos, L. (2021). *Platon o wychowaniu*. Warszawa: Ypsilon Nowe Wydawnictwo Polskie.
- Weber, M. (2011). *Racjonalność, władza, odczarowanie*. Przeł. M. Holona. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

O AUTORZE:

dr Artur Górecki – historyk, dyrektor Departamentu Kształcenia Ogólnego i Podstaw Programowych w Ministerstwie Edukacji i Nauki, pełnomocnik Ministra ds. podstaw programowych i podręczników

Wychowywać (w sobie) mistrza

ABSTRAKT

Mistrz przez podnoszenie wymagań prowadzi ucznia do wyzwolenia, do przekraczania przez niego swych ograniczeń i niedoskonałości.

W zawodach rzemieślniczych, w których ceni się tajniki kunsztu danej profesji, wiedza i umiejętności przekazywane są przez doświadczonych rzemieślników adeptom stopniowo wchodzącym w sekrety rzetelnego wykonywania zawodu. Tych, którzy posiadli pożądane cechy i sprawności, zowie się mistrzami mającymi posłuch i autorytet. Zaświadczają o tym – sięgające klasycznych źródeł – języki europejskie, w których zobowiązujące słowo „mistrz” mieni się wieloma znaczeniami i wartościami: w łacinie *magister*, w niemieckim *Meister*, w angielskim *master*, we francuskim *maitre*, we włoskim *maestro*. Na relacjach mistrz–uczeń w tradycyjnym rzemiośle opiera się proces kształcenia: nabywania wiedzy i sprawności czerpanych z doświadczenia wielu pokoleń. Relacje te są tak ukierunkowane, aby adept mógł „wychować w sobie mistrza”, aby rozwijał i doskonalił umiejętności, samemu osiągnąć poziom mistrzowski, a nawet przekraczając wysokiej klasy dokonania swych mistrzów. Relacja mistrz–uczeń ma prowadzić do wyzwolenia ucznia, do wyzwolenia w uczniu – także tych niespodziewanych, niedających się zaprogramować – umiejętności, które pozwalają wykonywać cenne, wręcz unikatowe, dzieła rzemieślniczego kunsztu. Mistrz nie zatrzymuje rozwoju swej dziedziny na sobie i nie zatrzymuje ucznia u siebie

(jako tylko wiecznego wyrobnika), ale przez podnoszenie wymagań prowadzi go do wyzwolenia, do przekraczania ograniczeń i niedoskonałości. W tej perspektywie autorytet mistrza służy otwieraniu ucznia na doświadczenie wolności i transcendencji.

W kontekście tradycji edukacyjnych rzemiosła klasyczny pedagogiczno-aksjologiczny postulat, aby wychowywać (w sobie) mistrza, jest zanurzony w praktyce międzypokoleniowego przekazu umiejętności i wiedzy, a zarazem transmisji wartości domagających się urzeczywistnienia, ich aktualizacji i konkretyzacji. Bez mistrzów należycie pełniących swe powinności edukacyjne bądź wychowawcze w relacjach z uczniami nie dojdzie do wyzwolenia ucznia, który podejmie trud samodzielności. Zazwyczaj bowiem sam z siebie – bez wsparcia mistrza – uczeń nie przekroczy powstrzymujących jego rozwój ograniczeń i niedoskonałości (niekompetencji). Uczeń bez mistrza pozostanie wyrobnikiem, nie będzie miał odpowiedniego przygotowania do otwarcia samodzielnie działającego warsztatu, za który to on będzie odpowiedzialny, w którym to on będzie stawał się mistrzem dalej rozwijającym kunszt także dla dobra innych.

Współcześnie częstokroć proponuje się iluzję przedwczesnych wyzwolenia ucznia bez czasu kształtującej go relacji z mistrzem, bez relacji z autorytetem mistrza. W ten sposób ów na niby wyzwolony uczeń pozostaje w jakiejś mierze wiecznym niedoukiem, łudząc się pozorami uchodzącymi za solidną wiedzę. Ten nie tyle wyswobodzony, co swawolny nieszczęśnik, pozbawiony kształtującego go obcowania z mistrzem, pozostaje tylko czasowo wynajmowanym przez innych wyrobnikiem, nie ma szans samodzielnego stanowienia o sobie w swym warsztacie, nie osiąga dojrzałości i nie może wypracować podstaw egzystencjalnej stabilizacji, wikła się w sieci zależności, gdyż nie ma możliwości wykazania się sprawczością i podmiotowością. To pozornie wygodna sytuacja zdjęcia odpowiedzialności za siebie (za samostanowienie) z wiecznego wyrobnika, który uzależnia się od woli i upodobań najmujących go korporacji i od roszczeń kasty anonimowych menadżerów zarządzającej w imieniu „akcjonariuszy”. Dotyczy to – niestety – również uniwersytetów, które poddane systemowi apoteozy punktów, parametryzacji i rankingów niszczą wymagającą

długiego trwania relację mistrz–uczeń, a zamiast uczonych, którzy dzięki ich mistrzom stali się zdolni do samodzielnego stanowienia o sobie w swym warsztacie pracy naukowej, promują poddanych woli i upodobaniom przełożonych wyrobników parametryzacji i rankingów.

W sytuacji uniwersytetów zniewalanych ślepych na istotne wartości mechanizmami parametryzacji, gdy przywołuje się klasyczny postulat, aby wychowywać (w sobie) mistrza, odsłania się dramat niszczenia etosu Uniwersytetu i Mistrza. Bez kultywowania tego etosu właściwie rozumianego Uniwersytetu już nie będzie, nie będzie uniwersyteckiej autonomii i wolności i nie będzie się przejawiała – właściwa rzetelnie uprawianej nauce – transcendencja (m.in. przekraczanie różnego typu uwarunkowań wiążących rzetelne poznanie). Uniwersytet, mimo zawłaszczenia jego nazwy na podświetlanych szyldach z logo i w nagłaśnianych rankingach, zostanie brutalnie zamieniony przez zarządzających nim funkcyjnych w zbieraninę najętych wyrobników punktów, wyzbytych z samodzielności, sprawczości i podmiotowości. Jeśli nie będzie czasu – i to czasu długiego trwania – na głęboko sięgającą relację mistrz–uczeń, bez terroru parametryzacji i rankingów, to nie będzie Uniwersytetu.

O AUTORZE:

dr hab. Marek Rembierz, prof. UŚ – filozof, pedagog i religioznawca,
Uniwersytet Śląski w Katowicach, ORCID 0000-0003-0295-0256,
KONTAKT: marek.rembierz@us.edu.pl

LESZEK GALAROWICZ

Autorytet czy partnerstwo w wychowaniu?

ABSTRAKT

- Kluczowe pytanie brzmi nie tyle, czy autorytet jest ważnym elementem wychowania, ale jak właściwie autorytet rozumieć
- Pojęcie autorytetu w wychowaniu zmieniało się na przestrzeni wieków. Współcześnie nastąpiło odejście od autorytetu władzy i siły w kierunku autorytetu kompetencji i autorytetu moralnego
- We współczesnej pedagogice autorytet nie wyklucza partnerstwa. Co więcej, rozumienie tego pojęcia zakłada, że relacja między nauczycielem a uczniem ma zmierzać w kierunku dialogu.

SŁOWA KLUCZOWE: autorytet, partnerstwo, dialog, wychowanie, rodzice.

Wprowadzenie

Ostatnie dekady w naszym kraju to czas, w którym obserwujemy podważanie i niszczenie autorytetów. Siły lewicowo-liberalne przypuściły atak na fundamenty, na których zbudowane było polskie społeczeństwo. Jednym z nich stała się tradycyjnie rozumiana rodzina. Do kryzysu rodziny przyczyniły się nie tylko rozmaite nurty, dla których tradycyjna rodzina stała się przeszkodą w przeprowadzeniu rewolucji obyczajowej, ale też przemiany cywilizacyjne, rozwój nowoczesnych technologii,

które spowodowały rozluźnienie więzi rodzinnych. Przez ostatnie lata osłabiony został też autorytet szkoły i nauczycieli, uczelni wyższych. Wielkie szkody wyrządzono też Kościołowi katolickiemu. Na ile możliwe jest dziś odbudowanie tych autorytetów? Bez mocnego autorytetu rodzica, nauczyciela, duchownego, kryzys wychowania będzie się coraz bardziej pogłębiał (Ziejka, 2008).

Wychowanie jest jednym z największych zadań i wyzwań, przed którym staje dorosły człowiek, decydujący się na założenie rodziny i posiadanie potomstwa. Nie tylko młodzi rodzice, ale zwłaszcza ci, którzy są po narodzinach pierwszego dziecka, stają przed wyzwaniem, jak je wychowywać. Na wstępie warto postawić pytanie, czym w ogóle jest wychowanie. W *Etyce solidarności* ks. Józefa Tischnera czytamy: „Wychowanie to praca z człowiekiem i nad człowiekiem – z tym, kto znajduje się w stanie dojrzewania. Wychowanie stwarza między wychowawcą a wychowankiem więź, analogiczną do więzi ojcostwa” (1981, s. 74). Jeśli przyjmiemy takie wyjaśnienie, to wydaje się oczywiste, że autorytet jest koniecznym elementem wychowania. Tak jest w pedagogice aksjocentrycznej, w której rodzice i nauczyciele zajmują wyróżnioną pozycję w procesie wychowania bądź nauczania. Oni są pośrednikami między światem wartości a wychowankami. Autorytet w tej koncepcji zajmuje istotną rolę. Inaczej jest w przypadku perspektywy pąjdocentrycznej, w myśl której relacje między wychowawcą i wychowankiem opierają się wyłącznie na partnerstwie. W tej koncepcji centralną pozycję zajmują potrzeby dziecka. Wychowawca nie dąży do tego, aby zmienić naturę swego podopiecznego, ale dostosowuje do niego metody. Nauczyciel wychowawca nie jest dla ucznia autorytetem (Zubelewicz, 2002). Nie tylko dlatego pedagogika pąjdocentryczna wydaje się nie do przyjęcia. Większość ekspertów w dziedzinie wychowania stoi na stanowisku, że autorytet jest ważnym elementem wychowania. Kluczowe pytanie brzmi zatem nie tyle, czy autorytet jest ważnym elementem wychowania, ale jak właściwie autorytet rozumieć.

Od autorytetu władzy do autorytetu w duchu dialogu

Co w ogóle oznacza słowo „autorytet”? Pochodzi ono z języka łacińskiego (*autoritas* – prawo własności, prawa ojca wobec dzieci, powaga prawa, moc prawa, dostojność i władza, poważanie, szacunek) (Plezia, 1959) i wyraża „ogólnie uznaną czyjąś powagę, wpływ, znaczenie” (Dubisz, 2006, s. 158). Autorytetem może być człowiek, może nim być też instytucja. Co decyduje o tym, że ktoś staje się dla innych autorytetem? Po pierwsze, posiada walory umysłowe i moralne, które wybijają się ponad przeciętność. Dzięki temu może być wzorem dla innych ludzi, zasługuje na ich zaufanie. Aby stać się autorytetem, trzeba być uosobieniem takich wartości jak prawda i odpowiedzialność. Tylko ktoś, kto żyje prawdą i ma wysokie walory moralne, może stać się dla drugiego człowieka wzorem (Rusiecki, 2008). W znaczeniu pedagogicznym autorytet oznacza „wzór czy swoiste przymioty i kompetencje wychowawców zwiększające ich możliwości oddziaływania na wychowanków, przekazywania im wiedzy, postaw, wartości i formowania określonych umiejętności” (Śliwerski, 2001). Pojęcie autorytetu w wychowaniu zmieniało się na przestrzeni wieków. Współcześnie nastąpiło odejście od autorytetu władzy i siły w kierunku autorytetu kompetencji i autorytetu moralnego „wyzwalającego wzajemne zaufanie i życzliwe otwarcie w przyjaźni, a nawet w partnerstwie nauczyciela i ucznia, wychowawcy i wychowanka” (Rusiecki, 2008, s. 85). We współczesnej pedagogice autorytet nie wyklucza partnerstwa. Co więcej, rozumienie tego pojęcia zakłada, że relacja między nauczycielem a uczniem ma zmierzać w kierunku dialogu.

Autorytet fundamentem wychowania?

U podstaw każdej teorii wychowania leży jakaś antropologia. Warto przyjrzeć się koncepcji człowieka, która jest fundamentem chrześcijańskiej koncepcji wychowania. O tym możemy przeczytać w książce ks. Józefa Tischnera pt. *Świat ludzkiej nadziei* (1975). Chrześcijańska koncepcja człowieka mówi o tym, jaki człowiek jest i jaki powinien być.

Przed wszystkim jest on istotą wolną. Po drugie, jest osobą. Wreszcie po trzecie, żyje w świecie, w którym istnieje obiektywna hierarchia wartości etycznych i religijnych, według których człowiek powinien o sobie decydować. Z tej antropologii wypływają konsekwencje dotyczące rozumienia roli autorytetu w wychowaniu człowieka. Szczególnie ważne wydaje się podkreślenie tego, na co zwraca uwagę Tischner: wychowanie nie może przekreślać wolności człowieka. Tymczasem istnieje niebezpieczeństwo wynikające z faktu, że wychowanie, w którym ważną rolę odgrywa autorytet, zwłaszcza gdy jest on opacznie rozumiany, może zatracić swój chrześcijański charakter. Polski filozof zagrożenie upatruje też w legalizmie wychowawczym, którego celem jest ukształtowanie wychowanka w duchu bezkrytycznego wypełniania nakazów. Twierdzi on, że taki legalizm wychowawczy może przynosić fatalne skutki, bowiem tworzy człowieka, który wprawdzie będzie posłuszny prawu, ale może okazać się nieetyczny (Tischner, 1975).

Pytanie, czy autorytet jest konieczny w wychowaniu, jest jednym z tych najważniejszych. Większość pedagogicznych ekspertów przyznaje, że naturalną potrzebą człowieka jest skłonność do naśladowania innych. Romana Kruk tłumaczy: „Rola autorytetu w procesie wychowania ma fundamentalne znaczenie. Proces wychowania jest bowiem nierozłącznie związany z wpływem osób znaczących (rodziców) na zachowania i postawy wychowanków (dzieci). Nie ma więc wychowania bez autorytetów. To przecież właśnie one są nośnikami odpowiednich wartości” (2005, s. 56–59). Kto może być dla dziecka tym autorytetem? Prawdziwym wzorem dla wielu, nie tylko dzieci czy młodzieży, jest Jezus Chrystus. Z tego wynika jeden z najważniejszych postulatów chrześcijańskiej pedagogiki, aby naśladować Chrystusa (Tischner, 1975). Prowadzone od lat badania nad autorytetami Polaków pokazują, że dla wielu z nas autorytetem był Jan Paweł II. Gdyby podobne badania przeprowadzić obecnie, z pewnością odpowiedzi byłyby nieco inne niż w badaniu sprzed kilkunastu lat, kiedy Papież Polak był uznawany za autorytet przez co szóstego Polaka.

Rodzice pierwszym autorytetem

Jednak pierwszym i naturalnym autorytetem dla dziecka są rodzice. Dorota Wakulska (2014) wskazuje na wyjątkową więź łączącą rodziców z dziećmi. Rodzice są pierwszymi wychowawcami i nauczycielami dziecka, pełniącymi rolę inicjatorów i przewodników w jego życiu. Wywierają znaczący wpływ na zachowanie i postawy swych dzieci poprzez przekazywanie im odpowiednich norm i wartości społecznie akceptowanych i uznawanych. Autorka zwraca uwagę, że autorytet rodzicielski zmienia się wraz z upływem lat. W pierwszym etapie życia jest on przyjmowany przez dziecko bezkrytycznie i bezwarunkowo. Z czasem zaczyna ono weryfikować ten autorytet, podważać go, a nawet odrzucać. Jak twierdzi Magdalena Leśniak (2017), mimo że ludzie młodzi często krytykują autorytet rodzicielski, to nie przestaje on dla nich istnieć. Jej zdaniem, w prawidłowo funkcjonującej rodzinie ten autorytet staje się podstawą dalszego rozwoju dorastającej młodzieży i będzie wpływał na dokonywane przez nią wybory. Przekazując dzieciom istotne dla nich wartości i normy, ważne jest, aby rodzice pamiętali, że najważniejsze jest dobro dziecka, szacunek dla jego wolności i godności. Zatem nie mogą oni tych wartości narzucać siłą, ale muszą wziąć pod uwagę, że dziecko jest istotą wolną i nie można nim sterować niczym marionetką.

Właściwie rozumiany autorytet

Rola autorytetu w wychowaniu jest trudna do przecenienia, ale z pojęciem autorytetu wiążą się też pewne zagrożenia. Pierwsze dotyczy jego właściwego rozumienia. Jeśli będzie on utożsamiany z siłą i władzą bez dialogu i prawdziwego spojrzenia na dobro wychowanka, obecność takiego autorytetu może wyrządzić sporą szkodę. Drugie niebezpieczeństwo wynika z istoty relacji wychowawca–wychowanek, w której ten pierwszy jest nauczycielem, mistrzem, tym, który pokazuje świat wartości, a uczeń daje się mu w pewien sposób prowadzić. Tu może pojawić się problem zanegowania wolności, która jest przecież jedną

z fundamentalnych wartości wychowania. Jeśli wychowanie zostanie sprowadzone do ślepego podążania za autorytetem wychowawcy, to stanie się tylko „urabianiem dobrych nawyków”. A jak mówi Tischner: koncepcja wychowania, która polega na „urabianiu przyzwyczajień”, jest sprzeczna z wolnością człowieka.

Czy zatem w dobrze pojmowanym wychowaniu jest miejsce na partnerstwo? Czy w ogóle można pogodzić partnerstwo z autorytetem? Jedną z propozycji, w której autorytet odgrywa istotną rolę w wychowaniu, a jednocześnie w procesie wychowania położono duży nacisk nie tyle na partnerstwo, co na dialog, jest nurt pedagogiki personalno-egzystencjalnej. Celem wychowania w tej koncepcji jest „stawanie się coraz bardziej człowiekiem”. Dla jednego z przedstawicieli tego nurtu, ks. Janusza Tarnowskiego, to właśnie dialog jest podstawą do budowania autorytetu. W pedagogice personalno-egzystencjalnej bardzo ważna jest próba zrozumienia wychowanka, umiejętność postawienia się w jego sytuacji, wniknięcia w motywy jego myślenia i działania. Wychowawca ma przy tym „promieniować miłością, radością i ciepłem”, co nie znaczy, że wykluczona jest życzliwa krytyka. Tarnowski jest krytyczny wobec używania autorytetu jako źródła władzy, dominacji i przymusu (Leśniak, 2017). Najlepszą puentą do artykułu mogą być jego słowa, iż „mamy dziś do czynienia nie tyle z kryzysem wychowania, ile raczej z upadkiem autorytetu instytucji wychowujących i edukacyjnych. [...] Młodzi nadal czekają na «mistrza», czyli kogoś, kto potrafi ich zafascynować” (Leśniak, 2017, s. 29). Ważne, żeby ten autorytet nie był autorytetem władzy i przymusu, lecz dialogu, dostrzegania potrzeb wychowanka i miłości.

Literatura

- Dubisz, S. (red.). (2006). Autorytet [hasło]. W: *Uniwersalny słownik języka polskiego PWN* (t. A–J, s. 158). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jagiello, J. (red.). (2008). *O autorytecie. W poszukiwaniu punktu odniesienia*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak: Wydział Filozoficzny PAT.

- Kruk, R. (2005). Autorytet wyzwalający – najlepszy. *Edukacja i Dialog*, 10, 56–59.
- Leśniak, M. (2017). Autorytet rodzicielski w wybranych teoriach wychowania – próba ujęcia. *Roczniki Pedagogiczne*, 9(4), 19–36.
- Plezia, M. (red.). (1959). *Słownik łacińsko-polski*, t. 1: A–C. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Rusiecki, M. (2008). Rola autorytetu w wychowaniu. W: J. Jagiełło (red.), *O autorytecie. W poszukiwaniu punktu odniesienia* (s. 82–106). Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak: Wydział Filozoficzny PAT.
- Śliwowski, B. (2001). Autorytety w pedagogice. W: J. Wojnowski (red.), *Wielka encyklopedia PWN*, t. 2: *Analiza naprężeń–azerbejdżański język*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tischner, J. (1975). *Świat ludzkiej nadziei: wybór szkiców*. Kraków: „Znak”.
- Tischner, J. (1981). *Etyka solidarności*. Kraków: „Znak”.
- Wakulska, D. (2014). Autorytet a wychowanie – czy możliwe jest wychowanie bez autorytetów? *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 3(19), 23–28.
- Ziejka, F. (2008). W poszukiwaniu autorytetów. W: J. Jagiełło (red.), *O autorytecie. W poszukiwaniu punktu odniesienia* (s. 155–164). Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak: Wydział Filozoficzny PAT.
- Zubelewicz, J. (2002). *Filozofia wychowania: aksjocentryzm i pajdocentryzm*. Warszawa: „Żak”.

O AUTORZE:

Leszek Galarowicz – filozof i filolog, pisarz i publicysta

Od dorastania do przywództwa

ABSTRAKT

- Osoba autonomiczna jest nie tylko niezależna w osądzie i działaniu, ale również trzeźwo osądzająca siebie, skłonna do autorefleksji i wreszcie – odpowiedzialna
- Do przywództwa winno się dorastać, osiągając autonomię, czerpiąc z autorytetów, zachowując szacunek dla innych
- Wielcy przywódcy mają szereg cech predysponujących ich do realizowania przywództwa (wysoki intelekt, niezwykle zdolności, heroizm, odwagę), ale bywają też niejako „naznaczeni” do sprawowania owego przywództwa.

SŁOWA KLUCZOWE: dojrzewanie, dorastanie, rozwój, autonomia, autorytet, przywództwo.

Wprowadzenie

Wśród wielu cech, jakich wydaje się oczekiwać od nas współczesność, na jednym z pierwszych miejsc stoją racjonalność, operatywność, produktywność. To efektywni i produktywni wydają się wieść prym w zmianie świata, który dość dynamicznie ewoluuje. Wymaga to nie tylko sprawnej akomodacji, ale także gotowości do zmian podejmowanych niemal stale w ciągu całego życia. Ten efekt rozwoju, nazywany

czasem dynamicznym rozkwitem, wymaga od nas stałego „bycia w ruchu”, gotowości do podejmowania działania, otwartości, wreszcie skuteczności. Co więcej, efektywność, do jakiej obliguje nas współczesna rzeczywistość wydaje się wiązać z koniecznością osiągnięcia dojrzałości na wielu polach, która czyni z nas niezależnych i pewnych siebie. Warunki, w których żyjemy implikują silną potrzebę autonomii z jednej strony, a poszukiwania autorytetów z drugiej. Rodzi się zatem pytanie o to, jaki jest związek między autonomią a dążeniem do poszukiwania i bycia autorytetem czy też przywódcą. W niniejszym opracowaniu skoncentrowano się jedynie na niewielkim fragmencie zagadnienia: ma on stanowić przyczynek do rozważań nad drogą od dojrzewania, autonomii, która daje szansę wykorzystania i korzystania z dobroczynnego wpływu autorytetów, do pytania o stawianie się przywódcą.

Perspektywy spojrzenia na rozwój

Mimo że o dojrzałości społecznej napisano już wiele, to biorąc pod uwagę mnogość czynników, które na nią wpływają wciąż wymyka się ona schematowi uproszczonej kategoryzacji. Dzieje się tak również dlatego, że zmienia się środowisko człowieka stanowiące ogromne źródło zasobów nieustannie wpływających na proces społecznego dojrzewania. Katarzyna Potyrała określa dojrzałość społeczną jako „indywidualny sposób rozwoju osobowości i tożsamości człowieka oraz jego zachowania i reakcje kształtowane przez transformacje kulturowe, wpływy psychologiczne, społeczne, cywilizacyjne, biologiczne i wychowawcze; [dojrzałość] łączy ze sobą biologię ciała człowieka, jego tożsamość oraz systemy norm i wymagań społeczno-kulturowych” (2016). To związanie dwóch terminów: dojrzałości społecznej i tożsamości ogólnie ma dalsze konotacje dla złożoności rozpatrywania zmian, jakie zachodzą w człowieku i jakie w efekcie prowadzić mają do osiągnięcia komfortu funkcjonowania jednostki w społeczeństwie na możliwie najwyższym dla siebie poziomie zadowolenia, samorealizacji i efektywności.

Rozwój człowieka jako zjawisko jest przedmiotem rozważań pedagogów, psychologów, socjologów i przedstawicieli innych nauk

od dawna. Teorie biologiczne postrzegają go poprzez pryzmat uwarunkowań organicznych i genetycznych. Takie spojrzenie na rozwój wydaje się najprostsze, choć i najbardziej oczywiste. Jednak to teorie, które mają rys psychologiczny, pedagogiczny i socjologiczny wydają się dostrzegać złożoność procesu w jego kontekście osadzenia jednostki w środowisku. Na ogół pierwszym dostrzeganym przez badaczy środowiskiem wpływającym na człowieka jest rodzina. Odwołać należy się tu do chociażby teorii Carla Gustawa Junga, w której dziecko, wahając się stale między intro- i ekstrawersją, stopniowo dochodzi do odseparowania się od rodziców. Przedstawiciele psychoanalizy dostrzegają źródła rozwoju w potrzebie jedności z innymi (Erich Fromm), lęku przed odrzuceniem (Wilhelm Reich) czy w relacjach społecznych (Karen Horney). Psychoanaliza kulturowa określa dwa najsilniejsze wpływy, jakim podlega człowiek w jego biologicznym dążeniu do przyjemności oraz w relacjach społecznych, którym jednostka podlega. Tak proces ten postrzega między innymi Harry Sullivan. Z kolei teoria rozwoju poznawczego człowieka, której autorem jest Jean Piaget, nadaje procesowi rozwoju etapowość, a z każdego etapu czyni moment, w którym napotykamy problemy, które stają się swoistym „zadaniem do rozwiązania”. Warto podkreślić, że w teorii tej dziecko cechuje się pewnym egocentryzmem i stale się uczy po to, aby osiągnąć standard wykorzystywany trwale w życiu dorosłym. Na nieco inny aspekt rozwoju kładą nacisk teorie społeczne. Lew Wygotski dostrzega rozwojową rolę integracji między dzieckiem a otoczeniem. Perspektywa wpływów, jaką proponuje, to perspektywa bardzo szeroka, obejmująca społeczeństwo i kulturę (teoria społecznego konstruktywizmu). Z kolei teoria socjalizacji, zaproponowana przez George’a Herberta Meada, akcentuje fakt, że człowiek uczy się przez obserwację otoczenia i to dzięki otoczeniu kształtuje swoje zachowania. Podobnie proces rozwoju postrzega Albert Bandura, który także uważa, że zachowania ludzkie są efektem modelowania i obserwacji. Owo modelowanie przebiega w trakcie kontaktu dziecka ze światem zewnętrznym. Z kolei zaproponowana przez Johna Bowlby’ego teoria przywiązania jako kluczowe dostrzega relacje z opiekunem we wczesnym dzieciństwie. Jak łatwo zauważyć, podjęte z różnych perspektyw badania nad ludzkim rozwojem

przyniosły rozliczne wnioski i obnażyły złożoność problemu rozwoju i dorastania. Warto zatem pochylić się nad tym, czym jest i co ma wpływ na autonomię, którą traktować możemy jako stadium albo swoiste apogeum rozwoju.

Czym jest autonomia?

Mówiąc o autonomii nie sposób nie wspomnieć o klasycznych teoriach lokalizujących jej źródła w różnych elementach ludzkiego funkcjonowania i wiążących ją z zależnościami rozlicznych obszarów, ale także o jej różnorodnym ujęciu.

Zuzanna Siwek (2012, s. 27) zauważa, że w definiowaniu autonomii dominują dwa nurty:

- jeden z nich określa autonomię jako wolność „od”, np. wolność od wpływów innych osób, odrębność emocjonalną, niezależność w działaniu i myśleniu;
- drugi skupia się na autonomii jako wolności „do”: wolności do podejmowania decyzji, życia zgodnie z własnymi przekonaniami i możliwościami, umiejętności budowania bliskich relacji z jednoczesnym poszanowaniem granic swoich i drugiej osoby.

Takie spojrzenie na autonomię, jako na pewną dyspozycję, zdolność, kompetencję, kwalifikuje ją jako z jednej strony przydatną, z drugiej jako będącą wyrazem pewnego rodzaju dojrzałości, a to sprawia, że można patrzeć na autonomię jako na stan pożądany, do którego dochodzi się w czasie.

W literaturze przedmiotu autonomia ujmowana bywa jako stan niezależności i samodzielności, nierozzerwalnie kojarzony z decydowaniem o sobie i odpowiedzialnością za siebie. Jak już wspomniano, autonomia traktowana może być także jako zdolność. Kazimierz Obuchowski pisze: „autonomia jest rodzajem niezależności osoby od zdarzeń, w których ona biernie lub czynnie uczestniczy, [jest] rodzajem niezależności, gdyż fizyczny i psychiczny sposób bycia człowieka zakłada zarówno zależność od środowiska, jak i możliwość zmieniania go” (1977, s. 77).

Ma więc moc akomodacji do życia i niezależności, łączy tym samym dwa bieguny funkcjonowania.

Przyjmując perspektywę psychologii rozwojowej, autonomia obok afirmacji życia stanowi cel i apogeum rozwoju. „Rozumiana jako element wchodzenia w dorosłość, jest dla jednostek źródłem nowych doświadczeń wpływających na kształt tożsamości. [...] Uzyskiwanie autonomii jest procesem trwającym przez całe życie jednostki” (Trembała, 2011, s. 118). I jako taki proces ów zyskuje cel, rangę priorytetu, gdyż jednostka autonomiczna ma możliwość decydowania o sobie i rządzenia się własnymi prawami.

Autonomia zyskać może postać zadania rozwojowego, które jest zależne od szeregu czynników. Rodzą się zatem pytania o to, jak kształtuje się samodzielność, autonomia i co może mieć na nią potencjalny wpływ. Jak wspomniano wcześniej, psychologia rozwojowa łączy etiologię autonomii z przywiązaniem, według niej relacje przywiązaniowe będą kształtowały autonomię dziecka i będą miały wpływ na jej ostateczny wymiar. Rodzina, rozumiana jako prawidłowo funkcjonujący system, jest miejscem, w którym jednostka buduje swą podmiotowość i autonomię. Jeśli za Krystyną Bleszyńską (1993) przyjmiemy poczucie podmiotowości jako dwuczynnikowy komponent, to będzie ona zawierać w sobie z jednej strony: stopień zintegrowania z otaczającym światem, a z drugiej właśnie zdolność do sprawowania kontroli nad rzeczywistością. Ten ostatni komponent związany jest ściśle z autonomią.

Zadając pytanie o to, jakie elementy mają wpływ na autonomię dziecka (czy raczej na dorastanie do autonomii), należy z perspektywy przywiązania zwrócić uwagę na trzy istotne kwestie: zaufanie, komunikację i bliskość. Zaufanie w relacji rodzic–dziecko wyrażane w stosunku do dziecka (zwłaszcza w okresie dorastania) jest związane z akceptacją i zrozumieniem, sprzyja to budowaniu poczucia bezpieczeństwa, ale także wzrastaniu w poczuciu przywiązania. Zależność ta koresponduje z koncepcją Bowlby’ego, który zauważa w bezpiecznej relacji z dzieciństwa źródło poczucia bezpieczeństwa, z którego czerpać możemy przez całe życie (Siwek, 2012). O dobroczynnym wpływie prawidłowej komunikacji na autonomię dziecka należy wspomnieć z kilku powodów: po pierwsze, otwartość, gotowość do komunikacji,

wyrozumiałość i zaangażowanie rodziców zapewnia właściwy klimat rodziny i jest nierozdzielnie związane z przekazywaniem właściwych wzorców komunikacyjnych. Po drugie, trzeba podkreślić za Zuzanną Siwek, że „komunikacja w tym przypadku to także adekwatna responsywność rodziców w stosunku do dorastającego dziecka oraz gotowość dziecka do dzielenia się z rodzicami swoimi odczuciami i przeżyciami” (2012, s. 27). Autonomia jest skutkiem prawidłowych relacji rodzinnych, a jeśli nie skutkiem, to pozostaje z nimi w ścisłym związku. Rodzina o prawidłowej komunikacji, dająca poczucie bezpieczeństwa daje także możliwość rozwoju, a jednocześnie zapewnia szansę stopniowego dojrzewania do autonomii, nie ogranicza dziecka, nie przywiązuje w sposób niweczający jego chęci samostanowienia, pozwala „rozwinąć skrzydła” i stopniowo dorosnąć do autonomii. Bezpieczna, dobrze komunikująca się rodzina pozwala wyzwolić się ze zbyt intensywnego, „dziecięcego” przywiązania do rodziców (Fajkowska-Stanik, 1999) i stworzyć własny autonomiczny obraz siebie.

Warto spojrzeć na omawiany problem z nieco innej perspektywy, bo nie sposób mówiąc o dojrzewaniu społecznym pominąć myśli Erika Eriksona. Ta osadza człowieka w ciągłym doświadczaniu wahadła kryzysów. Oto bowiem w pierwszym etapie rozwoju dziecko doświadcza konfliktu między ufnością a nieufnością i ów konflikt zdążać ma do utrwalenia podstawowej ufności, która będzie miała znaczenie dla dalszych stadiów rozwojowych człowieka. „Konflikt charakterystyczny dla drugiego stadium [w cytowanej teorii], wczesnego dzieciństwa, zachodzi pomiędzy dążeniem do autonomii a poczuciem wstydu i niepewności” (Torończak, 2008). W tym stadium kochający, wyrozumiali rodzice zachęcają dziecko do aktywności, podejmowania wyborów, nie zaprzestając sprawowania pewnej kontroli. W efekcie dziecko doświadcza samokontroli, uczy się rozpoznawać wstyd, dokonywać wyborów. Trzeba również pokreślić, że cnotą, która pojawia się w wyniku właściwego rozwiązania konfliktu pomiędzy dążeniem do autonomii a poczuciem wstydu i niepewności, jest wola. Erikson pojmuje ją jako „trwałą zdolność dokonywania swobodnych wyborów, podejmowania decyzji, wytrwałości w działaniu” (Torończak, 2008, s. 99). W czwartym stadium Eriksonowskim dziecko podejmuje zadania i doświadcza

realizowania celów, które pobawione są poczucia wstydu czy winy. To ważny punkt rozwoju, który nazwać można początkami sumienia i określania tego, co jest moralne. W czwartym stadium wieku szkolnego relacje społeczne odgrywają ogromną rolę i stają się ważnym polem odniesienia. Erikson szczególną rolę przypisuje kolejnemu etapowi – stadium piątemu. Jeśli chodzi o umiejscowienie na osi życia, to ma ono miejsce w wieku dorastania. Jest to moment rozwojowy, w którym swoistemu sprawdzeniu ulegają dotychczasowo osiągnięte zakresy progresu rozwojowego. „Jest to stadium, w którym człowiek uczy się decydować, jakie impulsy, potrzeby i role są najbardziej istotne dla niego, tworząc tożsamość psychofizyczną” (Hall i Lindzey, 2009, s. 210–211).

Reasumując, należy podkreślić, że Erik Erikson datuje narodziny autonomii na bardzo wczesne lata życia, uznaje wagę wpływu postaw rodziców na jej kształtowanie. Wspieranie dziecka w samodzielności, nieokazywanie zniecierpliwienia, demonstrowanie wiary w jego zdolności w istocie wspiera dziecko w budowaniu wiary w siebie, w swoją sprawczość, daje matrycę dla budowania autonomii. W przytoczonej teorii wiek dorastania staje się czasem nie tyle walki o autonomię (jak lokuje go teoria przywiązania), ale kształtowania tożsamości, obrazu samego siebie z cechami i umiejętnościami, które jednostka posiada. Zatem zaryzykować można tezę, że jednostka uposażona w autonomię ma lepsze zasoby do rozeznania siebie samego. Określenie samego siebie, odpowiedź na pytanie, które w istocie brzmi „kim jestem?” jest pełniejsze i łatwiejsze wówczas, gdy zostanie rozwiązany poprzedzający to pytanie kryzys dotyczący autonomii.

Nieco inaczej lokuje autonomię w rozwoju jednostki koncepcja Giseli Labouvie-Vief, która wiąże autonomię z procesami myślenia i opisuje rozwój poziomów myślenia jako wieloetapowy proces. „Poziom autonomiczny zakłada integrację różnorodnej wiedzy (tworzenie struktur dialektycznych, zawierających zmienność i sprzeczności), a tym samym umożliwia myślenie z uwzględnieniem ograniczeń i ujmowanie rzeczywistości z perspektywy zmiennych celów i wartości. [...] Struktura Ja staje się metasystemem, integrującym myślenie, emocje i działania. Aktywność jednostki zostaje podporządkowana jej

własnym celom i wartościom. Jednostka dysponuje wówczas umiejętnością wzięcia odpowiedzialności za swoje działania, przy uwzględnieniu ograniczeń w ujawnianiu własnych możliwości” (Labouvie-Vief, 1982, s. 161–191). Należy zauważyć zatem powtarzalną prawidłowość, która autonomię lokuje blisko dojrzałości rzutuującej na umiejętność krytycznego myślenia o sobie samym. Osoba autonomiczna to nie tylko osoba niezależna w osądzie i działaniu, ale również osoba trzeźwo osądzająca siebie, skłonna do autorefleksji i wreszcie – odpowiedzialna. Te komponenty (a nie tylko skłonność do niezależności) nadają autonomii rys dojrzałości.

Przyjmując szerszy opis omawianego zagadnienia, należy przywrzec mu się także z perspektywy sposobów postrzegania autonomii.

Autonomię można opisać także poprzez jej rodzaje i tak wyróżnić możemy: autonomię behawioralną, która odnosi się do osobistych wyborów i sposobów postępowania, niezależnych od wymagań, ocen, oczekiwań otoczenia (ten rodzaj autonomii wiąże się z własnym stylem bycia); autonomię emocjonalną wyrażającą się niezależnością emocjonalną bez względu na czyjąś akceptację, bliskość fizyczną czy emocjonalną; autonomię poznawczo-ewaluatywną skutkującą posiadaniem własnego spojrzenia na rzeczywistość uwzględniającego własne oceny, wartości i charakteryzującą się odpowiedzialnością za swoje działania; autonomię tożsamościową, związaną z poczuciem własnej odrębności, niepowtarzalności, wytwarzaną w spostrzeganiu siebie bez odniesienia do najbliższych; autonomię instrumentalną, związaną ze sprawnym samodzielnym funkcjonowaniem w różnych obszarach życia społecznego i pełnieniem różnych ról społecznych oraz autonomię ekonomiczną, związaną z zapewnieniem sobie bytu materialnego (Łapiński, 1988). Można zatem jako autonomiczną określić osobę niezależną emocjonalnie, potrafiącą funkcjonować i rozwijać się bez konieczności stałego poszukiwania emocjonalnej akceptacji, a co za tym idzie – zdolną do budowania dojrzałych relacji, opartych na realnej samoocenie, pozytywnym nastawieniu do życia, ale także odpowiedzialności, poczuciu skuteczności, wszystkich tych cechach, które pozwalają zachować stabilność bez wykorzystywania zasobów drugiej osoby, a budując z nią harmonijny system. Człowiek

cechujący się wysoce rozwiniętą autonomią poznawczo-ewaluatywną charakteryzuje się zdolnością i umiejętnością posiadania i wyrażania własnego zdania, wyznawanych wartości, prezentowania umiejętności, to ktoś, kto bierze odpowiedzialność za swoje zachowanie. Autonomia tożsamościowa najkrócej opisana może być jako dostrzeżenie własnej niepowtarzalności, odrębności, różnic między „ja” a „inni”, to również forma dojrzałości w postrzeganiu i poczuciu samego siebie. Osoba dobrze funkcjonująca pod względem autonomii instrumentalnej potrafi być samodzielna, dobrze radzi sobie w zakresie wykonywania zadań, pełnienia ról, podejmowania czynności. Wreszcie ktoś autonomiczny ekonomicznie to ktoś, kto potrafi skutecznie kierować swoim postępowaniem w wykorzystywaniu szans na zapewnienie niezależności materialnej.

Przez jakikolwiek pryzmat spojrzymy na autonomię, podkreślić należy jeszcze jedno: „Autonomia nie oznacza niezależności w stosunku do otoczenia, oznacza natomiast, że sposób, w jaki system się zachowuje, decyzje, które podejmuje, zależą od niego samego, od konfiguracji jego interakcji, od jego historii” (Martyniak, 2000, s. 131–132).

Znaczenie autonomii wydaje się nieocenione. Dzięki poczuciu autonomii jesteśmy samodzielni i dbamy o samowystarczalność, nie boimy się doświadczać zmian. Rozwinięta autonomia pozwala na prawidłową ocenę własnych potrzeb i wspiera szacowanie możliwości ich realizacji, ale także pozwala na rozpoznawanie uczuć innych osób. Świadomość tego, kim jesteśmy, co czujemy, co myślimy pozwala nam na dźwiganie trudu samorozwoju. Autonomia wiąże się także z podejmowaniem wyborów, odwagą oraz odpowiedzialnością, która wymaga pewnego wysiłku (MOPS w Stalowej Woli, 2015). Autonomia wymaga jeszcze jednej, wydaje się znaczącej w dzisiejszym świecie cechy: nieodnoszenia się do opinii innych w sposób, który znacząco zmienia nasze postępowanie. Tak rozumiana autonomia jest swoistym „wyborem własnej ścieżki” na tyle dojrzałym, że pozwala dostrzegać i nie krzywdzić innych.

Trzeba podkreślić, że w literaturze dostrzega się ścisły związek autonomii z podmiotowością i godnością człowieka z jednej strony, z drugiej – akcentuje się jej związek z dojrzałością moralną. Jacek

Pawłowicz pisze: „Istotą godności człowieka jest jego podmiotowość (autonomia), a więc swoboda postępowania zgodnie z własną wolą oraz wewnętrznego samookreślenia i kształtowania otoczenia stosownie do owej autonomii” (2011, s. 63). Autonomia może zatem stać się dobrem rzadkim i cenionym, pomaga w funkcjonowaniu, ale przede wszystkim pozwala jednostce realnie ocenić własne możliwości i określić swoje miejsce w sposób adekwatny. Jednostka autonomiczna to jednostka bezpieczna – pozbawiona konieczności ciągłej rywalizacji, rewizji i poddawania swoich wyborów ocenie po to, aby czuć się silniejszą. Z drugiej strony, jeśli traktować proces rozwoju moralnego jako drogę od heteronomii do autonomii, to wiąże się ów proces z pojęciami takimi jak sumienie (niezależnie od tego, czy traktowane będzie jako moralna ocena, dyspozycja, czy odnosić się będzie do procesów kognitywno-afektywnych), internalizacja przez jednostkę norm społecznych, zdolność przeżywania winy (związana z oceną standardów dobra i zła). Autonomiczny to nie tylko podmiot niezależny, ale i samodzielny, samokrytyczny, odpowiedzialny, znający siebie i nie krzywdzący innych, to osoba będąca dla innych autorytetem.

Autorytet

O autorytetach mówi się wiele, nierzadko w dyskursie społecznym nadużywając pojęcia autorytetu. Lucyna Bakiera zwraca uwagę na fakt, że „autorytet” jest terminem nieco abstrakcyjnym, który nie ma ścisłych granic. Autorka wskazuje bliskoźnaczność pojęcia autorytetu i osoby znaczącej, która to bliskoźnaczność odnosi się do wywierania istotnego wpływu na inne osoby (Bakiera, 2013). Autorytet jest zatem związany ze swego rodzaju sprawnością społeczną pozwalającą na uzyskanie większych możliwości w zakresie osiągnięcia owego wpływu.

Wyróżnione przez Daniela Golemana (2007) pojęcie „sprawność społeczna, oznacza wyczuwanie tego jak czuje się inna osoba, może też odnosić się do myśli i zamiarów drugiego człowieka” (Skowrońska, 2009, s. 14). Ma ono znaczenie dla podjętej problematyki. „W skład sprawności społecznej wchodzi: synchronia, czyli gładki przebieg

kontaktu na płaszczyźnie niewerbalnej, autoprezentacja, oznacza przekonujące przedstawienie siebie, wpływ – kształtowanie wyniku interakcji społecznych i troska, która nie oznacza nic innego jak dbanie o potrzeby innych oraz działanie zgodnie z nimi” (Misiorna, 1997, s. 107). Choć autorytet łączy się z cechami charakteru i z ludzką psychiką (a także wpływa na psychiczne funkcjonowanie człowieka), to ma swoją kontynuację społeczną. Wiąże się z elementami, dzięki którym możemy wpływać na innych: empatią i wspomnianą sprawnością społeczną. Autorytetem jest się w obecności innych i to grupa staje się ramami definicyjnymi autorytetu. „Różnorodność interpretacji autorytetu wyraża się w ujmowaniu go jako cechy, wartości, stosunku społecznego, sposobu oddziaływania, funkcji. W sposób najbardziej syntetyczny, uwzględniający najważniejsze elementy wymienionych interpretacji, istotę zjawiska autorytetu oddaje kategoria stosunku społecznego (relacji)” (Tuziak, 2019, s. 253).

W podjętych rozważaniach należy dostrzec związek autorytetu z wychowaniem czy też szeroko podjętym wywieraniem wpływu na inne osoby. Pedagogika poświęca wiele uwagi wychowaniu, gdyż jest ono nierozzerwalnie związane z funkcjonowaniem autorytetu wychowawcy. Aby bowiem wychowanie stało się procesem pełnym, a nie tylko warunkowaniem za pomocą wzmocnień, musi odwoływać się do autorytetu osoby wychowującej. Bożena Tuziak zwraca uwagę na wpływ autorytetu na budowanie trwałych relacji. Autorka jednocześnie podkreśla, że autorytet „sprzyja dobrowolnemu podmiotowemu podporządkowaniu się jednostek i grup liderom, co z reguły dokonuje się w sposób w pełni świadomy i harmonijny. Autorytet ma moc jednoczenia ludzi, sprzyja rozwijaniu i wzmacnianiu dobrowolnej współpracy” (Tuziak, 2019, s. 253). Autorytety mobilizują i aktywizują, są źródłem inspiracji i obiektem podziwu, ich funkcjonowanie podnosi jakość relacyjności, może pełnić rolę integracyjną. Ale pamiętać należy, że autorytetem człowiek się staje i jest to proces etapowy. Autorytet tak rozumiany jest dynamiczny, ale też trudny do uchwycenia.

Maria Błędowska wymienia cztery typy autorytetu: wyzwalający, ujarzmiający, wewnętrzny i zewnętrzny. Autorytet pierwszego typu ma konstruktywny, inspirujący wpływ na uczniów, daje impuls

do działania, wspiera w aktywności, drugi typ (autorytet ujarzmiający) wiąże się z władzą nauczyciela, wymuszaniem działań, trzeci (wewnętrzny) charakteryzuje się dobrowolną uległością wynikająca z podziwu, ostatni typ – autorytet zewnętrzny – oparty jest na przymusie. Ta sama autorka uznaje za Zygmuntem Mysłakowskim istnienie ośmiu podstaw autorytetu wychowawcy i wymienia wśród nich: umiejętność nawiązania kontaktu z młodzieżą, czynną sympatię (nauczyciel jako przyjaciel i doradca), poszanowanie godności ludzkiej ucznia, jego uczuć osobistych, kredyt zaufania, jakim powinniśmy obdarować młodzież, sprawiedliwość, zgodność pomiędzy słowem a postępowaniem, niezawodność, niemówienie „na wiatr”, wymagalność i surowość (Błędowska, 1996). Trzeba w tym miejscu pochylić się nad najbardziej pożądanym (i skutecznym w długofalowej perspektywie) autorytetem wyzwalającym i autorytetem wewnętrznym. W świetle podjętych rozważań te dwa typy autorytetu mają swe źródło w wewnętrznym autorytecie wychowawcy, nie wypływają z jego ambicji i żądzy władzy. Autorytety te charakteryzuje dwustronna interakcja. Z jednej strony, wyzwalają one energię twórczą i wywołują u wychowanków chęć osiągnięcia sukcesu w podejmowanych czynnościach, z drugiej zaś następuje dobrowolne podporządkowanie się cenniejszej osobie – wynikające z chęci współdziałania z nią (Kruk, 2005).

Bezsprzecznie zatem autorytet jest potrzebny i przydatny wszędzie tam, gdzie pojawia się konieczność wpływu na innych. Mówiąc o wychowaniu (ale także o zarządzaniu, a nawet manipulacji), mamy na względzie konieczność wywierania oddziaływania właśnie za pomocą autorytetu. Podjęta tematyka wymusza pytanie o związek między autonomią autorytetów rozumianych personalnie jako osoby. Wydaje się, że moment, w którym dojrzewamy do autonomii staje się momentem wyjściowym. To dojrzałe określenie siebie, wraz z rejestrem zalet i ograniczeń, połączone z empatycznym wglądem w innych staje się pierwszym krokiem ku innym. Samoświadomość procentuje otwartością i dostrzeganiem sposobów wzmacniania swojej pozycji w grupie. Duża empatia, wiedza ekspercka, wzbudzanie zaufania to tylko część koniecznych dla budowania autorytetu zasobów.

Pytanie o związek autonomii jednostki z tym, czy stanie się ona autorytetem to w istocie pytanie nie tylko o tę jednostkę, ale także o związki z innymi ludźmi. Między jednym a drugim momentem życia, to jest doświadczeniem ja–autonomicznego siebie a określeniem ja–który mogą być dla innych, swoistym pomostem jest zestaw dyspozycji, narzędzi, które pomogą stworzyć owo połączenie. Ten alegoryczny most między autonomią a byciem autorytetem opierać się może na nabyciu kluczowej dla funkcjonowania społecznego empatii. Empatyczna umiejętność rozpoznawania stanu emocjonalnego człowieka nabywana jest stosunkowo wcześniej, a jej rozwój zamyka się w okresie adolescencji. Ostatni etap owego rozwoju, w którym empatia pojawia się jako rozumienie drugiego człowieka żyjącego w określonych warunkach, uposaża nas w możliwość efektywniejszego podejmowania interakcji.

Empatii (i autorytetowi) sprzyja autentyczność i komunikacja. Autentyczność traktowana jako „bycie sobą”, „nieudawanie kogoś”, „spójność między tym, kim jestem, a jak się zachowuję” w psychologii identyfikowana jest z kongruencją, czyli stanem pewnej integralności i spójności. Autentyczność rozszerza dążenie do autonomii w poszukiwaniu prawdziwego, wewnętrznego „ja”, które może stanowić podstawę autentycznej odpowiedzialności. Konotuje zatem z jednej strony z dojrzeniem i dojrzałością, z drugiej: z odpowiedzialnością. Podobnie jest z autonomią. Jeżeli przyjrzeć się anatomii bycia wzorem dla innych, to okazuje się, że w istocie jest to „bycie z” i „bycie dla”. Pierwsze znajduje zastosowanie w zarządzaniu ludźmi i budowaniu marki osobistej (wtedy staje się częścią *personal branding*), drugie łączyć możemy z pedagogiką. Aby być „z” i „dla” intensywnie i efektywnie, warto poruszać się w areale szacunku. Stwierdzenie takie, jakkolwiek wydaje się oczywiste, warte jest dostrzeżenia i zaakcentowania. Jak wskazują badania Piotra T. Nowakowskiego (2007), postawa etyczna jest nadal ceniona w pedagogice. Kultura osobista, życzliwość, postawa pomocy wciąż są oczekiwane i pożądane, nadal konotują z szacunkiem i nadal dają pozytywne efekty dla budowania autorytetu i relacji. Równie ważna wydaje się komunikacja jako narzędzie „obcowania z” i wywierania wpływu, ale jest ona nie tyle narzędziem, co także środkiem

prezentacji. Dobrze odbieramy tych, którzy potrafią z nami rozmawiać. Bycie uporządkowanym, uczciwym, otwartym w komunikacji daje poczucie ważności interlokutorowi. Świadczy o szacunku, którym jest gotów obdarzać innych. Agnieszka Cybal-Michalska (2015), powołując się na Henry'ego Mintzberga, zauważa konieczność dostrzeżenia aktywności podmiotu sprawczego (przywódcy) i roli cech osobowościowych przywódcy (Maxwell, 2021). Truizmem jest stwierdzenie, że to, kim jesteśmy i jacy jesteśmy wpływa na to, jak nas postrzegają inni, ale bycie autorytetem to zobowiązanie, na które należy być gotowym i do którego trzeba dojrzeć.

Przywódca – szkic portretu

Ścieżka podjętych rozważań prowadzi od dorastania do autonomii, następnie – do bycia autorytetem, ale warto także poprowadzić ją dalej, ku przywództwie, które może być efektem opisanych procesów i osiągniętych przez jednostkę zdolności, umiejętności. Pojęcie przywództwa ma wiele wspólnego z rozwojem.

O przywództwie pisze się często w kontekście socjologicznym (ten akcentuje również rolę sytuacyjności przywództwa) oraz przy okazji analizy wpływu. Wielcy przywódcy to ci, którzy mają szereg cech predysponujących ich do realizowania przywództwa (wysoki intelekt, niezwykle zdolności, heroizm, odwagę), ale także ci, którzy są niejako „naznaczeni” do sprawowania owego przywództwa (Turska-Kawa, 2013).

Mówiąc o przywództwie, nie można nie wspomnieć klasycznej już koncepcji wielkiego człowieka, której twórcą jest Thomas Carlyle. Koncepcja wielkiego człowieka, w kontekście której często podejmuje się dyskurs o przywództwie, dostrzega wiele czynników wpływających na to, że jednostka staje się przywódcą. Lewis J. Edinger zaś dostrzega trzy powody takiego stanu rzeczy: pierwszym są cechy przywódcy (które w niniejszych rozważaniach można ująć jako następstwo rozwoju), drugim kontekst – okoliczności wyłonienia się przywódcy w grupie, a trzecim relacja między tym, co daje z siebie przywódca, a tym, czego

oczekują i co otrzymują inni (Edinger, 1975). Pedagogiczny punkt widzenia rodzi konieczność pytania o to, jakie cechy winien mieć przywódca. Wymienić można wśród nich umiejętność tworzenia wizji, kreatywność i nieszablonowość myślenia, ale także pewną elastyczność, entuzjazm, radość w działaniu. Przywódcy to ludzie zdeterminowani, pewni siebie (ale nie arogancy), to osoby stabilne emocjonalnie, ale i empatyczne (co konotuje z samoświadomością), potrafiące wpływać na innych, budować zespół. Z jednej strony łączą w sobie cechy pozwalające sprawnie funkcjonować społecznie, a z drugiej – skutecznie działać. Są zmotywowane i potrafią motywować, uporządkowane i potrafią porządkować pracę innych, patrzą optymistycznie i budują optymizm innych. Jednak sam zestaw cech to wciąż nie wszystko, co predysponuje do przywództwa.

Współczesne teorie traktują przywództwo raczej w kategorii zjawiska dynamicznego, zmiennego w czasie. Według Johna C. Maxwella, przywództwo jest procesem, a nie stanowiskiem. „Zadaniem przywódcy – pisze autor – jest kreowanie zmian i inspirowanie rozwoju, a to wymaga ruchu, który [...] polega na przechodzeniu z niższych poziomów na wyższe” (2011, s. 12). Maxwell przytacza (tytułowe) pięć poziomów przywództwa, akcentując fakt, że stawianie się przywódcą jest procesem.

W literaturze przedmiotu oscylującej wokół tematu znaleźć można także rejestr typów przywódców i liderów, w których pod uwagę bierze się zestaw cech osiągniętych w opisanych powyżej etapach rozwoju do autonomii. Trzeba jednak rozgraniczyć pojęcie przywódcy od pojęcia lidera, ten pierwszy to ktoś więcej niż lider, to ktoś kto potrafi przekonać innych, patrzy na nich jednocześnie kompleksowo i holistycznie, dostrzega ich jako osoby. Przywództwo w duchu pedagogiki to także proces, który prowadzi do zmian, proces dynamiczny, w którym ważne jest wspólne uczenie i wspólna odpowiedzialność. To proces „bycia razem” i „bycia dla”, w którym rozwój własny łączy się i przenika z rozwojem innych. Pamiętać jednak należy, że bycie przywódcą to także odpowiedzialność. Przywódca to ktoś więcej niż lider czy manager, ktoś więcej niż wychowawca czy pedagog. To ktoś ponadprzeciętny, kto łączy w sobie dojrzałość, samoświadomość, otwartość na zmianę,

ale i charyzmę. A przede wszystkim to ktoś, kto buduje swój obraz na zdrowej (zweryfikowanej doświadczeniem) samoświadomości.

Podsumowanie

Podjęte w niniejszym artykule rozważania mają na celu przybliżenie drogi, jaka przechodzić może jednostka od doświadczenia dojrzewania, autonomii poprzez kontakt z autorytetami do bycia przywódcą. Postawiono w nim pytanie: jaka może być rola owych autorytetów i jak mogą one wpływać na innych? Rozważania zamyka termin „przywództwo”, które może (ale nie musi) być efektem opisanej ścieżki. O ile dojrzewanie do autonomii wiąże się z procesem zmiany samego siebie, o tyle stawanie się autorytetem obejmuje dążenie do wpływania na innych poprzez własny rozwój. Mowa wówczas o przywództwie, którego istotnym elementem jest poczucie sprawczości, a do czego potrzebne są odpowiednie zasoby i cechy, takie jak odwaga i konsekwencja, połączone z etycznym postępowaniem. Przywódcy zmieniają rzeczywistość, ale są też świadomi zmian, którym sami ulegają, wyciągają wnioski z dojrzewania do autonomii, budują autorytet w oparciu o samoświadomość. Bycie przywódcą to zadanie, ale i świadomość odpowiedzialności. Warto, aby to założenie przyświecało każdemu, kto podejmuje się realizacji roli przywódcy.

Reasumując, należy podkreślić, że przywództwo to coś, do czego winno się dorastać, osiągając autonomię, czerpiąc z autorytetów, zachowując szacunek dla innych. Jest to jednak dar obciążony odpowiedzialnością za innych. Warto na koniec przywołać słowa Cawthona, który dowodził: „sugerowanie, że liderzy nie przychodzą na świat z nieprzeciętnym talentem, to sugerowanie, że ludzie rodzą się z jednakowymi umiejętnościami, jednakowymi talentami. Takie myślenie zakłada, że mając do tego stosowną możliwość, każda osoba może zrobić wszystko. Mimo że taki pogląd może być atrakcyjny, nie ma wystarczających dowodów potwierdzających jego prawdziwość. Jasnym jest, że ludzie nie mogą rozwijać talentów, których nie mają” (Kałabunowska, 2015, s. 148).

Literatura

- Bakiera, L. (2013). Problem autorytetu z perspektywy psychologicznej. *Czasopismo Psychologiczne*, 19(1), 127–133.
- Błądowska, M. (1996). Autorytet: surowość w granicach taktu. *Edukacja i Dialog*, 7, 3–5.
- Cybal-Michalska, A. (2015). Przywództwo – ustalenia definicyjne i sposoby rozumienia. *Studia Edukacyjne*, 37, 23–32.
- Edinger, L.J. (1975). The comparative analysis of political leadership. *Comparative Politics*, 7(2), 253–269.
- Fajkowska-Stanik, M. (1999). Polska adaptacja Skali Rodziny Pochodzenia. *Przegląd Psychologiczny*, 42(3), 51–67.
- Goleman, D. (2007). *Inteligencja emocjonalna*. Przeł. A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina.
- Hall, C.S., Lindzey G., i Campbell, J.B. (2009). *Teorie osobowości*. Przeł. J. Kowalczevska, J. Radzicki i M. Zagrodzki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łapiński, B. (1988). Rola rodziny w osiąganiu autonomii przez dziecko w okresie dorastania. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 499–507.
- Kałabunowska, A. (2015). Koncepcja wielkiego człowieka – wybrane zagadnienia. *Poliarchia*, 2(5), 133–149.
- Kruk, R. (2005). Autorytet wyzwalający – najlepszy. *Edukacja i Dialog*, 10, 56–59.
- Labouvie-Vief, G. (1982). Dynamic development and mature autonomy. A theoretical prologue. *Human Development*, 82(25), 161–191.
- Martyniak, Z. (2002). *Nowe metody i koncepcje zarządzania*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Maxwell, J.C. (2011). *5 poziomów przywództwa: sprawdzone etapy maksymalizacji osobistego potencjału*. Przeł. M. Czekański. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Logos”.
- Mazurkiewicz, G. (2011). *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- MOPS w Stalowej Woli. (2015). *Co to jest autonomia osobista?* Pobrano z <https://www.mops-stalwol.pl/index.php/edukacja/co-to-jest-autonomia-osobista>.
- Nowakowski, P.T. (2007). Trabajo del profesorado universitario según lo evalúan los estudiantes. *Educação*, 3(63), 547–556.

- Obuchowski, K. (1977). Autonomia jednostki a osobowość. W: J. Reykowski, O.W. Owczynnikowa i K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości* (s. 77–101). Wrocław i in.: Zakład Narodowy im Ossolińskich.
- Pawłowicz, J. (2012). Godność człowieka fundamentem jego wolności. *Ukraińska Polonistyka*, 9, 65–76.
- Potyrała, K. (2016). *Dojrzałość społeczna*. Pobrano z https://encyklopediadziecinstwa.pl/index.php/Dojrza%C5%82o%C5%9B%C4%87_spo%C5%82eczna.
- Siwek, Z. (2012). Autonomia adolescentów w świetle ich przywiązania i relacji rodzinnych. *Psychologia Rozwojowa*, 17(3), 25–38.
- Skowrońska, A. (2009). O dojrzałości społeczno-emocjonalnej dziecka wstępującego do szkoły słów kilka... *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 2, 5–19.
- Torończak, E. (2008). Teoria stadiów rozwojowych E. Eriksona a kształtowanie decyzji zasadniczej człowieka. *Studia Gdańskie*, 23, 95–109.
- Turska-Kawa, A. (2013). Tradycyjne i współczesne podejścia do procesu wyłaniania się przywództwa politycznego. *Athenaeum. Polskie Studia Politologiczne*, 38, 131–152.
- Tuziak, B. (2019). Autorytet jako aksjologiczna podstawa trwałości i rozwoju społeczeństwa oraz kształtowania ładu strukturalnego. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 59(3), 250–260.

O AUTORCE:

dr Monika Wojtkowiak – pedagog, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, ORCID 0000-0001-7611-8302,
KONTAKT: monika.wojtkowiak@ujk.edu.pl

Prześlanki dla praktyki wychowawczej

- 01** Autorytet trudno jest zdobyć – wymaga on całego zespołu cech, zachowań czy kompetencji. Łatwo można go stracić – czasami wystarczy jedno niewłaściwe zachowanie. Jednak **najtrudniej jest autorytet ponownie odzyskać.**
- 02** **Dla osiągnięcia samodzielności myślenia** samo zakwestionowanie czyjegoś autorytetu jest warunkiem wstępnym i koniecznym. Dlatego odpowiedzialny wychowawca nie powinien usiłować tego powstrzymać, lecz raczej towarzyszyć podopiecznemu w tym procesie po to, by ograniczyć ewentualne ryzyko i szkody mogące się z tym wiązać.
- 03** Istotna jest świadomość faktu przemijania niepodważalnych wcześniej autorytetów przy jednoczesnym poczuciu ich niezbędności w naszym życiu. Niezależnie bowiem od przemijalności danego autorytetu **potrzeba powoływania się na uznany wzór leży w ludzkiej naturze.**
- 04** Wzajemne relacje międzypokoleniowe mają ogromne znaczenie dla funkcjonowania i rozwoju obu stron, zarówno wnuków, jak i dziadków. **Jedni i drudzy są dla siebie punktem odniesienia** dla tworzenia nowych wartości poszerzających

- ich wzajemną płaszczyznę aksjologicznego bycia i stawania się.
- 05** Najbardziej zalecanym antidotum na kontakt dzieci i młodzieży z niepożądanymi treściami w internecie będzie **zainteresowanie się ich sprawami przez dorosłych**, dbałość o wzajemne relacje i uwrażliwianie podopiecznych na zagrożenia kryjące się w sieci.
- 06** Deficyt pozytywnych wzorców osobowych w życiu społecznym oraz tendencja do dyskredytowania faktycznych autorytetów **sprzysię powierzchnowym i niestabilnym wzorcom**, często sztucznie kreowanym przez media i nieprzynoszącym korzyści rozwojowi jednostki.
- 07** Dlaczego ludzie **przyjmują i rozpowszechniają bezkrytycznie opinie samozwańcych lub wykreowanych autorytetów?** W dużej mierze wynika to z faktu, że sami aspirują do takiej roli. To aspiracje na masową skalę, odkąd Ziemię opłotta sieć internetowa, a najbardziej popularne stały się media społecznościowe.
- 08** Elity symboliczne (nadające ton publicznym dyskusjom) coraz silniej rekrutują się z obszaru popkultury, a procesy mediatyzacji powodują **wypieranie z głównego obiegu wytworów intelektualnych wysokiej jakości**, pogłębiających widzenie i rozumienie rzeczywistości, pokazujących świat z odmiennej perspektywy.
- 09** **Naśladowanie, modelowanie i identyfikacja** dotyczą zarówno zachowań społecznie akceptowanych, jak i tych niezgodnych z normami społecznymi. Istotna jest więc selekcja źródeł wpływu i dostarczanie młodym ludziom odpowiednich modeli.
- 10** Uczeń ma wiedzieć, że to, co mówi nauczyciel, jest prawdziwe i dlatego jest prawdziwe. Na tym też

- winien zasadzać się **autorytet i cały warsztat pracy nauczającego pedagoga**, a nie na znajomości coraz bardziej wymyślnych technik dydaktycznych, które odgrywają rolę podrzędną.
- 11** Przekazując dzieciom istotne dla nich wartości i normy, ważne jest, aby rodzice pamiętali, że najważniejsze jest dobro dziecka, szacunek dla jego wolności i godności. Zatem nie mogą oni tych wartości narzucać siłą, ale muszą wziąć pod uwagę, że dziecko jest istotą wolną i **nie można nim sterować niczym marionetką**.
- 12** Przywódcy zmieniają rzeczywistość, ale **są też świadomi zmian, którym sami podlegają**, wyciągają wnioski z dojrzwania do autonomii, budują autorytet w oparciu o samoświadomość. Warto, aby to założenie przyświecało każdemu, kto podejmuje się realizacji roli przywódcy.

