

## RECENZJE–SPRAWOZDANIA

Paweł Sobierajski (rec.): *Autorytet. Czy potrzebny w procesie edukacji?*, Andrzej Olubiński (red.), Toruń 2012, ss. 300.

DOI: 10.15804/kie.2014.03.18

Dość często słyszy się o kryzysie wartości, kryzysie autorytetów. Gdyby się głębiej zastanowić pytanie, jakie pojawia się w tytule recenzowanej pracy (czy potrzebny w procesie edukacji?), ma wymiar bardziej pierwotny, co wcale nie oznacza, że zbiór tekstów jest odzwierciedleniem wspólnego, jednorodnego założenia dotyczącego ontycznej czy aksjologicznej obecności autorytetu. Postawione tutaj pytanie było okazją i pretekstem do ujawnienia wielu „odsłon” kluczowego pojęcia autorytetu w odniesieniu do różnych sfer funkcjonowania człowieka w przestrzeni społecznej.

Opracowanie zbiorowe powstało w efekcie dyskusji, jaką zaproponowała Katedra Pedagogiki Opiekuńczej Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, zapraszając do udziału w konferencji naukowo-dydaktycznej, która odbyła się we wrześniu 2011 roku w Zalesiu.

Do lektury tekstów złożonych do niniejszej pracy zaprasza Andrzej Olubiński we wprowadzeniu, które nie przyjęło postaci ani grzecznościowego tekstu, jaki czasem

można odnaleźć w pracach zbiorowych, ani próby prostego scharakteryzowania zawartości tomu. Tekst wprowadzenia stał się merytorycznym głosem w dyskusji nad podjętą kwestią, głosem wprowadzającym w tę dyskusję, ukazującym możliwe jej konteksty, wątki, odniesienia. W końcu – głosem polemizującym z jednym ze stanowisk na temat roli autorytetu, zaprezentowanych w dość już obszernej literaturze przedmiotu. Szkoda, że A. Olubiński zatrzymał się „w pół kroku”, tylko krótkim akapitem opatrując listę cytatów z polemicznego (przynajmniej w jego odczuciu) dzieła<sup>1</sup>.

Autor wskazuje też na konieczność podjęcia usystematyzowanych badań nad zagadnieniami związanymi z autorytetem, wskazując ich diagnostyczne walory oraz wskaźnikową rolę wobec m.in. procesów demokratyzacji oświaty: „Tak czy inaczej, aby mieć faktyczne rozeznanie jaka wersja autorytetu aktualnie funkcjonuje w wychowującym społeczeństwie, należałoby dokonywać w tym zakresie systematycznych diagnoz. Zresztą wydaje się, że badania nad edukacyjną rolą autorytetu mogłyby być

<sup>1</sup> Zob. *Autorytet. Czy potrzebny w procesie edukacji?*, A. Olubiński (red.), Toruń 2012, s. 4, 18–19. Por. L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu*, Kraków 2009.

dobrym wskaźnikiem poziomu demokracji oraz humanizacji systemu oświaty, jako takiego (s. 18).

Artykuły w recenzowanej pracy podzielone zostały na cztery części, noszące nazwy: Część I: Autorytet a procesy formowania osobowości – odniesienia teoretyczne i empiryczne; Część II: Modele autorytetu w środowisku rodzinnym; Część III: O autorytecie szkoły i nauczyciela; Część IV: Autorytety instytucjonalne i medialne. Struktura, patrząc na spis treści, wydaje się być jasna – najpierw ogólne rozważania teoretyczno-empiryczne, a dalej „monograficzne” ujęcia problemu w kontekstach środowiskowych. Można by rzec – układ artykułów odtwarza swoiste spojrzenie z perspektywy pedagogiki społecznej, co nie zaskakuje, zważywszy na naukową proweniencję redaktora tomu.

Wchodząc w lekturę poszczególnych tekstów, ich podział (tudzież „przydział”) wydaje się już tylko „względnie” czytelny i spójny, bowiem można mieć pewne wątpliwości co do umiejscowienia przynajmniej niektórych tekstów składających się na część ostatnią. Takie wątpliwości może budzić miejsce w pracy autorskiego tekstu zarówno redaktora, jak i Szymona Dąbrowskiego<sup>2</sup>. W obu przypadkach odniesienie do tytułu części (dla przypomnienia: *Autorytety instytucjonalne i medialne*) budzi niedosyt – piszę tutaj o mojej konfrontacji oczeki-

wań wynikających z lektury spisu treści oraz lektury samych tekstów. Co oczywiście nie umniejsza w niczym ich wartości poznawczej (o czym będzie jeszcze później). Można by je z powodzeniem umiejscowić w części pierwszej, gdyż *de facto* autorzy obu opracowań podejmują rozważania mimo wszystko teoretyczne, a konteksty środowiskowe są jedynie tłem dla tych prezentacji.

Pierwszą część (*Autorytet a procesy formowania osobowości – odniesienia teoretyczne i empiryczne*) otwiera tekst Marka Jasińskiego<sup>3</sup>. Trochę zawiedziony jestem jego lekturą. Patrząc na jego tytuł, spodziewałem się (jako pedagog), że otrzymam solidną dawkę wiedzy psychologicznej mówiącej o mechanizmach konstruowania (się) autorytetu. Tymczasem już we wstępie autor stwierdza: „Praca ta jest propozycją inicjującą podjęcie badań z wielu dziedzin humanistycznych na temat kształtowania się i funkcjonowania autorytetu we współczesnym świecie” (s. 23). W artykule nie odnalazłem zbyt wielu treści inspirujących do refleksji nad przedmiotowym hasłem autorytetu. Zamieszczony tekst ma wymiar mocno „propedeutyczny”. Na przykład Autor przedstawia typologie autorytetu w odniesieniu do zawodu nauczyciela, pisząc, że jest ich wiele, po czym... nie przytacza żadnej, gdyż to, co zostało zaprezentowane w tym podrozdziale, to w rzeczywistości autorski zbiór obecnych/możliwych typów autorytetu z własną próbą ich klasyfikacji. Co można by zapewne odczytać za walor

<sup>2</sup> A. Rola autorytetu mistrza w procesie rozwijania humanistycznej edukacji [w:] *Autorytet...*, op.cit; Sz. Dąbrowski, *Autorytet w edukacji religijnej. Poszukiwanie alternatywnych modeli wychowania* [w:] ibidem.

<sup>3</sup> M. Jasiński, *Psychologiczne aspekty konstruowania autorytetu* [w:] ibidem, s. 23–31.

tego fragmentu pracy, gdyby nie brak jakiegokolwiek podsumowania. Przytoczenie na koniec prezentacji dwóch typów autorytetu (jawny i potencjalny), pod hasłem „W literaturze przedmiotu spotykamy jeszcze następujące typy autorytetów” (s. 26), z rezerwą może odnieść się do wartości poznawczej całego tego podrozdziału.

W ostatnim podrozdziale (*Pytania i refleksje wokół autorytetu*) M. Jasiński przedstawia listę kwestii wartych eksploracji naukowej. Dodajmy – pytań dość ciekawych, jednak język argumentacji, tak jak cały tekst, uderza swoimi zawilościami stylistycznymi czy gramatycznymi. Po zapoznaniu się z całością nie mam też przekonania, czy tekst ten powinien znaleźć się w tej części zbioru, by mało w nim odniesień i teoretycznych, i empirycznych. Z drugiej strony – trudno znaleźć dla niego inne miejsce w obecnej strukturze książki...

Anna Weiss w próbie dokonania przeglądu „różnych ujęć autorytetu” (s. 35–36) sięga do rozważań E. Fromma, by je zestawić – moim zdaniem trochę niefortunnie – ze słownikowymi ustaleniami W. Kopalińskiego, a tym samym pokazać różnorodność w postrzeganiu przedmiotowego hasła<sup>4</sup>. Dalsze fragmenty artykułu, zarówno w tym podrozdziale, jak i w kolejnym pokazują, iż Autorka opowiada się raczej za spojrzeniem na problematykę autorytetu z perspektywy teoretycznych ustaleń psychologii społecznej (R. Cialdini, E. Aronson)<sup>5</sup>. Sama odczu-

wa wieloznaczność analizowanego tu pojęcia, acz można odnieść wrażenie, że kryzys autorytetu postrzega negatywnie, nadając temu pojęciu (autorytet) ważną rolę – siły spajającej społeczeństwa, wskazującej sens ludzkim działaniom.

Pogłębiając swoje analizy, sięga do empirii, przedstawiając wyniki przeprowadzonego sondażu ankietowego wśród 70 studentek pedagogiki. Patrząc na ich prezentację, odnoszę wrażenie, że ów sondaż miał wymiar mocno wstępny, bez głębszych założeń przedbadawczych i stanowił – tak mi się przynajmniej wydaje – potwierdzenie tezy, której ilustracją miało być chyba motto zaczerpnięte z prac E. Fromma, a umieszczone na początku artykułu: „Znajdujemy się w samym środku kryzysu współczesnego człowieka i nie mamy wiele czasu na działanie” (s. 32).

To, czego zabrakło mi w tekstach M. Jasińskiego i A. Weiss, odnalazłem w artykule Ewy Wysockiej<sup>6</sup>. Z jednej strony mamy studium teoretyczne oraz pewną próbę przybliżenia teoretycznych założeń dyskursu nad autorytetem w powiązaniu z pojęciem wzoru osobowego oraz autorytaryzmu (jako możliwej konsekwencji społecznej „obecności” autorytetu. E. Wysocka przedstawia wybrane koncepcje w odniesieniu do pojęcia wzorów osobowych (F. Znanieckiego, E. Fromma, Z. Baumana), w odniesieniu do pojęcia autorytetu (M. Webera, T. Gordona, M. Łobockiego), w odniesieniu do au-

<sup>4</sup> A. Weiss, *Znaczenie i potrzeba uznawania autorytetu* [w:] ibidem, s. 32–43.

<sup>5</sup> A. Weiss, *Siła autorytetu i reakcje jednostki na jego wpływ* [w:] ibidem, s. 37–38.

<sup>6</sup> E. Wysocka, *Autorytety, wzory osobowe i autorytaryzm w biografiiach życiowych młodego pokolenia – dyskurs teoretyczny i empiryczne egzemplifikacje* [w:] ibidem, s. 44–76.

torytaryzmu (m.in. S. Milgrama, E. Fromma, T.W. Adorno).

Z drugiej strony – i w tym upatrywałbym szczególną wartość tekstu zamieszczonego w tej pracy zbiorowej – Autorka ilustruje przeprowadzone wcześniej analizy teoretyczne wynikami prowadzonych w ostatnich latach badań empirycznych.

W podsumowaniu dyskusji nad związkiem ww. triady pojęć Autorka pisze (i są to słowa warte podkreślenia): „Generalnie można przyjąć, iż wzory osobowe odzwierciedlają się w autorytetach, które jak się wydaje, często mylone są w interpretacjach (szczególnie ludzi młodych) z autorytaryzmem, na który w ponowoczesnym świecie pozostaje teoretycznie coraz mniej miejsca, ale praktycznie tworzy się coraz większa przestrzeń dla jego »triumfalnego powrotu« (s. 60).

I znowu, odnosząc się do fragmentu motta Noama Chomsky’ego zamieszczonego na początku tekstu, konkluzja autorska wydaje się jasna i nawiązująca do jednego z wniosków z badań, wskazujących na szczególną wartość w wychowaniu (za M. Weberem) tzw. „autorytetu racjonalistycznego”: „Jądem edukacji w przypadku nauk jest wpoić studentom, że nie muszą uznawać autorytetów. Mają zadawać pytania, atakować i tworzyć nowe, słuszne idee” (s. 44).

Część drugą (*Modele autorytetu w środowisku rodzinnym*) otwiera tekst Tomasza Biernata pt. *Kryzys autorytetu rodziny*<sup>7</sup>. I jest

to kolejny (po tekście E. Wysockiej) artykuł, na który warto zwrócić uwagę. W swoich rozważaniach Autor argumentuje tezę o kryzysie autorytetu rodziny, wiążąc go ze zjawiskiem deinstytucjonalizacji tej grupy społeczno-wychowawczej. Przekonująco uzasadnia powody tego procesu, umiejscawiając słabnący autorytet rodziny w stałym konflikcie z ponowoczesnym światem wartości i stylów życia. Przedstawia trzy mechanizmy (czynniki), które rzutują, jego zdaniem, na dewaluację roli rodziny we współczesnym świecie: antyrodzinne działania państw, antyrodzinne ideologie oraz antyrodzinne działania mediów. *De facto* te trzy elementy są ze sobą ściśle powiązane, a nadrzędną rolę wydają się odgrywać „antyrodzinne” ideologie społeczne, których obecność skutecznie wzmacniają środki masowego przekazu. Autor przywołuje też tezę o „ukrytym programie Unii Europejskiej”, pisząc: „Ukryty program Unii Europejskiej ma na celu gruntowną przemianę kultury i odcięcie jej od judeochrześcijańskich korzeni i tzw. tradycyjnych wartości. Uważna lektura różnych dokumentów powstających w różnych komisjach i unijnym parlamencie pozwala dostrzec wyraźne tendencje do deprecjonowania wartości płci, małżeństwa, rodziny i dziecka” (s. 86). Można zastanawiać się, o jakim wymiarze „ukrytego programu” mowa? O działaniach pozaintencjonalnych, nieuświadomianych czy też w jakimś stopniu celowych, zamierzonych? Tak czy owak po lekturze tego tekstu pojawiają się dwa nieuchronne pytania: 1) Dlaczego tak się dzieje, skąd taka „atrakcyjność” świata wartości niwelują-

<sup>7</sup> T. Biernat, *Kryzys autorytetu rodziny* [w:] ibidem, s. 79–93.

cych tradycyjne znaczenie rodziny? 2) Czy są, a jeżeli tak to jakie, jakieś sposoby przeciwdziałania opisywanym „antyrodzinnym” mechanizmom? Na te pytania w artykule odpowiedzi nie znalazłem, ale zakładam, że Autor (podobnie do piszącego te słowa) nadal ich szuka...

Czytając kolejny tekst, zastanawiałem się nad intencjami autorskimi<sup>8</sup>. Teoretycznie mógłby to wyjaśniać fragment *Wstępu*: „Dlatego też w niniejszym artykule chcemy przyjrzeć się temu, czym charakteryzuje się według osób o światopoglądzie katolickim »dobra rodzina«, skąd wziął się taki jej obraz oraz jakie są jego konsekwencje dla życia rodzinnego Polaków” (s. 94). Trudno jednak po lekturze całego tekstu jednoznacznie określić jego cel, choć i struktura artykułu, i konwencja opisu pokazują prowokacyjny charakter wypowiedzi.

Z jednej strony mamy próbę ukazania ról ojca i matki w rodzinie w kontekście nauki Kościoła katolickiego – mam tu na myśli wykładnię Katechizmu Kościoła Katolickiego oraz wypowiedzi Jana Pawła II. Z drugiej strony pojawia się wybór opinii, wypowiedzi osób prezentujących światopogląd katolicki, z przyjęciem swobodnego klucza analizy proponowanych zagadnień – prowadzenia jej z perspektywy m. in. stanowisk zaprezentowanych przez różnych autorów publikacji zamieszczonych w czasopiśmie „Wychowawca” oraz piszących na łamach internetowych portali katolickich.

<sup>8</sup> P. Broża-Grabowska, I. Szymańska, *Rola koncepcji autorytetu Boga jako ojca, w uprawomocnieniu i trwałości tradycyjnej rodziny* [w:] ibidem, s. 94–122

Klucza niby-czytelnego, bowiem i czasopiśmie, i ów portal mają swój „kulturowy” charakter, jednak wybór „sędziów kompetentnych”, choć autorski i uprawniony, to każe postawić jedno ważne pytanie – czy stanowi on rzeczywiście głos miarodajny? Czy rzeczywiście wizja zarysowana np. w częściach dotyczących opisu różnic w zakresie wychowywania dzieci czy sprawowania władzy przez kobiety i mężczyzn jest odzwierciedleniem głosu katolika w Polsce? Oraz – czy ma realne i opiniotwórcze znaczenie? Tym samym nie wiem też, czy udało się znaleźć Autorkom odpowiedź na pytanie o konsekwencje takiego czy innego światopoglądu tych wybranych do opisu autorów na życie rodzinne Polaków...

Czy rzeczywiście autorytet ojca i matki jest tak postrzegany w domach katolików...? Można by poszukiwać odpowiedzi na bazie zaprezentowanych w trzeciej części artykułu fragmentów wyników badań empirycznych (jest to analiza wypowiedzi licealistów). Niestety, nieznana jest metodologia przedstawionych badań, nie wiem, czy badania te przeprowadzono wśród katolików. Nieznane są kulisy samego badania – z tematu (zaprezentowanego w artykule) wnosić mogę, że mógł to być np. wywiad narracyjny, wówczas pojawia się pytanie o charakter wprowadzenia („pytania opowiadającego”), pojawia się pytanie o dobór osób do badań, o ich środowisko życia, ich świat kultury.

Są to tylko „gdybania”. Mamy natomiast przedstawione wypowiedzi młodzieży – skądinąd ciekawe poznawczo – na temat „obecności wychowawczej” rodziców (tak

to nazwę) w ironizującym (tak to odbieram) zestawieniu z przytaczanymi wcześniej tezami autorów ze źródeł katolickich. Z zestawienia wyłania się wniosek o stereotypizacji ról ojca i matki w rodzinie – trudno się z tym nie zgodzić, ale też (tak to odbieram) o negatywnym, bo ograniczającym wpływie religii na procesy rozwojowe zarówno dzieci, jak i matek (ojcowie są raczej w gronie co najwyżej „winnych”). I na tym poziomie odczytania recenzowanego tekstu poprzestaną, polecając go życzliwej uwadze czytelników, gdyż na pewno jest „inspirujący”.

Nie ukrywam, że z pewnym trudem przebrnąłem przez lekturę tekstu Emilii Wasilewskiej<sup>9</sup>. Na dziewięć stron artykułu tylko dwie ostatnie poświęcone zostały tytułowej roli autorytetu rodzica zastępczego. Wcześniej czytelnik zapoznawany jest z założeń definicyjnymi rodziny i analizą jej funkcji, a później – ogólnie z pojęciem, rodzajami oraz funkcjami rodzin zastępczych. Z części dotyczącej autorytetu rodzica zastępczego w kontekście potrzeb opiekuńczych dziecka nie dowiedziałem się, niestety, niczego ciekawego, pobudzającego do refleksji.

Część III (*O autorytecie szkoły i nauczyciela*) pracy zbiorowej poświęcona została pojęciu autorytetu uwikłanego w konteksty środowiska szkolnego. Część tę otwiera tekst Krzysztofa Gąseckiego pt. *Autorytet nauczyciela w środowisku lokalnym – pro-*

*blem pedagogiczny i społeczny*<sup>10</sup>. Niewątpliwie Autor przebrnął przez wiele prac podejmujących zagadnienie autorytetu. Dzieli się tą wiedzą na stronach swojego artykułu, jednak odczuwam pewien niedosyt z powodu braku w miarę jednoznacznego kierunku, koncepcji osadzającej te rozważania choćby w próbie zamknięcia się w ramach określonych tytułem pracy. A wątków poświęconych autorytetowi nauczyciela właśnie w środowisku lokalnym jest w tym tekście niewiele.

Test jest niespójny, zawiera wiele uproszczeń, zawłości stylistycznych i logicznych, pojawia się przy tym wiele truizmów, np. że nauczyciel cieszący się autorytetem jest akceptowany przez uczniów (s. 136), że: „poprzez osobisty kontakt z uczniami przygotowuje ich do życia w teraźniejszym i przyszłym społeczeństwie” czy że: „ze względu na cele kształcenia i wychowania, na dobro ucznia, jak i dobro społeczeństwa, autorytet nauczyciela powinien być autorytetem wyzwalającym, prawdziwym i wewnętrznym, cieszącym się poważaniem w danej społeczności” (s. 146).

Autor, pisząc o źródłach autorytetu nauczycielskiego, najpierw poszukuje ich w osobowości, powołując się na kanoniczne prace G. Piramowicza czy J.W. Dawida, po czym zwraca uwagę na obecność także źródeł zewnętrznych autorytetu, by... powrócić (na kolejnych 4 stronach) do analizy czynników wewnętrznych (s. 147–150).

<sup>9</sup> E. Wasilewska, *Rola autorytetu rodzica zastępczego w odpowiedzi na potrzeby opiekuńcze dziecka* [w:] ibidem, s. 123–132.

<sup>10</sup> K. Gąsecki, *Autorytet nauczyciela w środowisku lokalnym – problem pedagogiczny i społeczny* [w:] ibidem, s. 135–159.

Trudno zgodzić się ze zdaniem: „Dlatego przypisywanie czynnikom zewnętrznym szczególnej roli w budowaniu autorytetu nauczyciela jest mało realne i nie znajduje potwierdzenia w codziennej rzeczywistości” (s. 151). W moim odczuciu, rola czynników czy źródeł zewnętrznych autorytetu jest wielka, natomiast warto by zastanowić się nad opisywaną ich słabością we współczesności, w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie – jak to można zmienić? Zresztą i sam Autor potwierdza moje odczucia, stwierdzając w kolejnym akapicie: „Nie ma wątpliwości, że w procesie kształtowania się autorytetu nauczyciela współdziałają czynniki różnej natury, jednak przede wszystkim proces ten determinują prawidłowości psychospołeczne<sup>11</sup>”.

Agnieszka Iłendo-Milewska w swoim tekście pt. *Jakość relacji uczniów z nauczycielami a poziom dysfunkcjonalności uczniów* przedstawia fragmenty (tak można zakładać) wyników badań własnych będących próbą odpowiedzi na pytanie: „Czy istnieje związek pomiędzy jakością relacji uczniów z nauczycielami a poziomem dysfunkcjonalności uczniów?”<sup>12</sup>. Badania osadzone zostały w teoretycznych ramach psychologii humanistycznej, teorii kontaktu pomocnego Lawrence’a Brammery oraz interakcyjnego modelu zachowań dysfunkcyjnych R. i S.L. Jessor’s (s. 160).

Z uwagi na skrótowy opis metodologii, a z drugiej strony moją nieznaną doświadczenia

stosowanych technik i narzędzi badawczych trudno jest mi odnieść się merytorycznie do – na przykład – zasadności takich czy innych posunięć badawczych, czy poziomu ich diagnostyczności. Jednak uwzględniając zamieszczoną informację o doborze próby badawczej, już w samej warstwie opisowej wyniki badań jawią się jako ciekawe i inspirowane do dalszych poszukiwań badawczych oraz pozwalające zapewne na formułowanie pewnych wniosków dla praktyki edukacyjnej w szkole gimnazjalnej.

Jak stwierdza Autorka na bazie uzyskanych wyników: „[...] uczniowie dysfunkcjonalni potrzebują doświadczać więcej opiekuńczości i wymagań ze strony nauczyciela, jakość relacji interpersonalnych uczniów z nauczycielami wiąże się z dystansem, który może powodować poczucie odrzucenia i izolacji... [...] Jakość relacji interpersonalnych wiążąca się z niewymagającą postawą nauczyciela powoduje, że nie motywuje on młodzieży ani do podejmowania wysiłków w sferze dydaktyki, ani w kontaktach społecznych, co w efekcie nie sprzyja właściwemu rozwojowi uczniów” (s. 176).

Poszukując możliwych związków zaprezentowanych tutaj treści z motywem przewodnim pracy zbiorowej (nie zostały one, niestety, w sposób wyraźny wyeksponowane), można sformułować domyślnie następującą tezę. Jakkolwiek rozumiany autorytet nauczycielski, jeżeli jest niezbędny w procesie dydaktyczno-wychowawczym, winien być budowany na relacjach interpersonalnych z uczniami i cechować się „miłością do dzieci i entuzjastycznym podejściem do przedmiotu” (s. 177). Przy czym

<sup>11</sup> Ibidem.

<sup>12</sup> A. Iłendo-Milewska, *Jakość relacji uczniów z nauczycielami a poziom dysfunkcjonalności uczniów* [w:] ibidem, s. 169.

interesującym i wartym podkreślenia wnioskiem – w odniesieniu do pracy z uczniami dysfunkcjonalnymi – jest też stwierdzenie, iż: „największe znaczenie ma zwiększenie poziomu wymagań oraz opiekuńczości ze strony nauczyciela, jednocześnie zastosowanie wymagań dostosowanych do możliwości rozwojowych uczniów” (s. 179). W uzupełnieniu tylko dodam, że co prawda nie badając tej kwestii intencjonalnie w odniesieniu do uczniów dysfunkcjonalnych, to szereg podobnych spostrzeżeń dotyczących relacji interpersonalnych w szkole zauważyliśmy w naszych badaniach przeprowadzonych na przełomie lat 2010/2011 w Toruniu wśród młodzieży gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej<sup>13</sup>.

Dwa kolejne teksty łączy przedmiot, jakim jest autorytet nauczyciela akademickiego. Łączy też jeszcze jedno – oba są relacją z badań empirycznych przeprowadzonych metodą sondażu diagnostycznego wśród studentów różnych kierunków Uniwersytetu w Białymstoku (jak się można tylko domyślać, bo brak o tym informacji) oraz Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie<sup>14</sup>.

W próbie zarysowania punktu odniesienia w tych badaniach zacytuję za Izabelą Kaczyńską znamienne i jakże prawdziwe słowa

<sup>13</sup> Zob. P. Sobierajski, J. Szczepkowski, *Postawy zdrowotne młodzieży gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej*, Toruń 2011, rozdz. III.

<sup>14</sup> I. Kaczyńska, *Autorytet nauczyciela akademickiego – kryzys czy nowa jakość?* [w:] ibidem, s. 182–194; B. Olender, *Autorytet nauczyciela akademickiego w opinii studentów Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie* [w:] ibidem, s. 195–213.

Johna H. Newmana: „Celem wykształcenia uniwersyteckiego nie jest nabycie jakiegoś zasobu wiedzy potrzebnego do wykonywania zawodu, ale wypracowanie w sobie nawyku myślowego na całe życie, który charakteryzuje się swobodą, sprawiedliwym osądem, spokojem i umiarem reagowania, mądrością”<sup>15</sup>. Ta myśl wskazuje wyraźnie na rolę, a także na możliwe „odsłony” autorytetu nauczyciela akademickiego w realizacji tego celu. Zmusza też do zadania pytania, czy wśród tych „odsłon” obecny jest (empirycznie lub postulatycznie) wzorzec „nauczyciela-Mistrza”, jak pisze druga Autorka, Bernadetta Olender (s. 200)<sup>16</sup>.

Jakie uzyskano wyniki? Najpierw o badaniach „białostockich”. Można mieć pewne wątpliwości, a przynajmniej bezgłośną prośbę o uzupełnienie, w odniesieniu do zaprezentowanych wyników badań (przede wszystkim dotyczyłoby to rodzaju oraz treści pytań użytych w ankiecie). Jednak nie zmienia to (w zasadniczym stopniu) obrazu wyników, w świetle których młodzież studencka potrzebuje autorytetów w swo-

<sup>15</sup> Co prawda Autorka nie wskazała źródła tej myśli, jednakże odnalazłem ją w monograficznym opracowaniu Piotra Kostyły na temat J.H. Newmana, angielskiego kardynała, filozofa, założyciela Uniwersytetu Katolickiego w Dublinie; zob. P. Kostyła, *W poszukiwaniu idei uniwersytetu katolickiego*, „Znak” 2005, nr 11, s. 71; por. J.H. Newman, *Idea uniwersytetu*, Warszawa 1990, s. 182.

<sup>16</sup> Za: A. Doda, *Dyskurs mistrza w perspektywie poststrukturalistycznej – implikacje dla pedagogiki* [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, E. Malewska, B. Śliwerski (red.), Kraków 2002, s. 173–174.



im życiu, jednak wśród tych autorytetów „obecnych” rzadko pojawiają się nauczyciele (w tym akademicy). Wywołani do odpowiedzi w sprawie cech, jakie powinien posiadać nauczyciel – autorytet, respondenci wskazują (dodajmy – niespecjalnie zaskakująco) przede wszystkim na merytoryczne przygotowanie. Nie wiem tylko, czy użyta w badaniach kategoria opisowa mogła być niejasna, bowiem pojawia się pytanie, czy pod pojęciem „mądry–merytorycznie przygotowany” kryje się tylko wiedza czy może też umiejętność i postawy? Poza tym na bazie wyników z badań wiemy, że taki nauczyciel winien być otwarty/komunikatywny, sprawiedliwy, kulturalny, dobrze zorganizowany.

W badaniach „olsztyńskich” przynajmniej część pytań była podobna. Od razu więc porównując je z wynikami z poprzedniego artykułu, na pytanie o cechy nauczyciela z autorytetem uzyskano odpowiedź: „Dla większości ankietowanych nauczyciel z autorytetem to człowiek, który szanuje studentów i jest przez nich szanowany, ponadto posiada dużą wiedzę i doświadczenie oraz potrafi przekazywać wiedzę” (s. 207). Dostrzeżoną różnicę w postrzeganiu tej kwestii ze względu na kierunek studiów (badano studentów pedagogiki, ekonomii i informatyki) można spróbować wytłumaczyć właśnie specyfiką poszczególnych i treści kształcenia, i ich celów (mowa o zorientowaniu na szczególne predyspozycje osobowościowe wśród studentów pedagogiki).

Tylko co trzeci badany student pozytywnie ocenia życzliwość i pomocność swoich nauczycieli akademickich – to usta-

lenie dość niepokojące i kładące zastanowić się nad możliwymi tego przyczynami. Tym bardziej że – jak słusznie zauważa B. Olen-der jakoś relacji nauczyciel – student jest podstawą kreowania autorytetu nauczycielskiego. Jak pisze też Autorka, badania pokazały, że: „tytuł, stopień naukowy nauczyciela akademickiego nie warunkują posiadania przez niego autorytetu wśród studentów” (s. 212). To ustalenie z kolei staje w pewnej opozycji do koncepcji „nauczyciela-Mistrza”, która winna chyba zakładać procesualność i trwanie jako charakterystyczne cechy tej odsłony autorytetu nauczyciela akademickiego...?

Czwarta część recenzowanego tomu opracowań (*Autorytety instytucjonalne i medialne*) jest najbardziej niejednorodna treściowo. Stąd refleksja wyrażona przede mnie na początku recenzji, sugerująca nieco inny podział treści lub przynajmniej inne umiejscowienie tekstów, które tutaj się znalazły. Co znamienne, akurat wszystkie artykuły zawarte w tej części zasługują na szczególną uwagę i są warte polecenia innym czytelnikom.

Otwiera ją artykuł redaktora całości zbioru – Andrzeja Olubińskiego<sup>17</sup>. Pierwsze strony tego artykułu intuicyjnie nawiązują do wątków podjętych w opracowaniach I. Kaczyńskiej i B. Olen-der. A. Olubiński bowiem z pewnym sentymentem, ale też i ubolewaniem podnosi kwestię zaniku potrzeby obecności/posiadania autorytetu mi-

<sup>17</sup> A. Olubiński, *Rola autorytetu mistrza w procesie rozwijania humanistycznej edukacji* [w:] *Autorytet...*, op.cit., s. 217–232.

strza w kulturze akademickiej – tak w pracy dydaktycznej (kształceniu studentów), jak i naukowej (kreowaniu i stymulowaniu procesów twórczych).

Autor podejmuje dywagacje natury terminologicznej, zestawiając oba pojęcia – „autorytetu” i „mistrza” – pokazując pewne cechy wspólne, ale też zaznaczając ich różnice. Zasadnicza teza ilustrująca te związki i odmienności wyrażona została w myśli: „Bycie mistrzem zakłada bycie autorytetem. Mistrz jednak niejako dodaje do bycia autorytetem fakt bycia mistrzem, tj. zaświadcza on własną osobą zgodność znawstwa z uznawanymi i realizowanymi wartościami” (s. 221).

Przedstawiając dwie podstawowe cechy mistrza: doskonałość i odpowiedzialność, Autor pokazuje współczesne do nich odniesienia, a także możliwe zagrożenia objawiające się w antymistrzowskich postawach i nastawieniach. Ważnym i ciekawym wątkiem jest też budowa warunków wstępnych dobrej relacji między uczniem i mistrzem. To nie tylko mistrz musi kształtować swoje mistrzostwo, ale także uczeń – swoje bycie „dobrym” uczniem. W pokazaniu tej współzależności dostrzec można połączenie klasycznej (tradycyjnej) wizji interakcji nauczyciel-uczeń oraz Buberowskiej filozofii dialogu – dialogu symetryzującego w miarę pozytywnego rozwoju relację między mistrzem i uczniem.

A. Olubiński krytycznie ocenia jakość współczesnych „mistrzów” – mistrzów świata ponowoczesnego, w którym dominują wartości zupełnie przeciwstawne do tych wzorcowych, zaprezentowanych

wcześniej w artykule. A jednocześnie Autor wyraża przekonanie o odczuwanej gdzieś głęboko przez młode pokolenie potrzebie posiadania tych „prawdziwych” autorytetów, tych prawdziwych „mistrzów”. I namawia do podejmowania wysiłków na rzecz odsłaniania prawdziwego świata wartości, w dialogu, z poszanowaniem podmiotowości obu członków tej szczególnej interakcji edukacyjnej.

Tekst Damiana Labiaka pt. *Między ignorancją a kompetencją – czyli o autorytetach w muzycznym świecie młodzieży* to ciekawe studium na temat współczesnych autorytetów w świecie młodzieży, kształtowanym m.in. przez środki masowego przekazu<sup>18</sup>. Autor, podobnie jak A. Olubiński w swoim tekście, zwraca uwagę na istotne przemiany w świecie wartości, pod wpływem których nowego wymiaru nabierają odpowiedzi na filozoficzne pytania „Kim jestem?”, „Kim chcę być?” (s. 234).

Czy współczesne gwiazdy ze świata muzyki, show businessu są lub mają być tymi „kierunkowskazami? D. Labiak próbuje odkrywać mechanizmy kreowania oraz funkcjonowania gwiazd w przemyśle rozrywkowym, wskazując na istotną rolę mass mediów w tworzeniu ich autorytetu. Uwaga, z dość oczywistych względów, skupiona została na gwiazdach pop-kultury, muzyki rozrywkowej, gdyż ten obszar dominuje w świecie muzycznych upodobań młodzieży (*de facto* także za sprawą mediów). A po-

<sup>18</sup> D. Labiak, *Między ignorancją a kompetencją – czyli o autorytetach w muzycznym świecie młodzieży* [w:] ibidem, s. 233–254.

nieważ muzyka odgrywa istotną rolę w życiu młodych ludzi, staje się przez to swoistym pasem transmisyjnym socjalizujących wartości kulturowych. Przy czym – jak słusznie zauważa Autor – nic nie wymusza postaw odpowiedzialności za nabywanie jakichś szczególnych kompetencji do funkcjonowania w tej przestrzeni (s. 242–244).

I tak zarysowany pejzaż młodzieżowego uczestnictwa w świecie muzyki stanowi tło do rozważań o charakterze pedagogicznym. Autor zaczyna od krytyki obecnego systemu edukacji muzycznej, a w tym kompetencji nauczycieli muzyki, kształtowanych na potrzeby reformowanego programu kształcenia, w którym np. pojawiały się (i pojawiają) próby ograniczania czy też łączenia pewnych treści i celów z zakresu tzw. wychowania estetycznego.

Czy panaceum na taki stan edukacji (tudzież ignorancji) muzycznej jest lub będzie „zaatakowanie” młodzieży muzyką „ambitną”, np. klasyczną? Tu zgadzam się w całej rozciągłości z Autorem, który postuluje kształtowanie świata muzycznej kultury młodzieży poprzez uwzględnienie w programach kształcenia muzycznego także muzyki popularnej, tej szczególnie przez nią lubianej i słuchanej. Jak pisze D. Labiak: „Włączenie muzyki popularnej do obszaru edukacji muzycznej może stanowić punkt wyjścia do dalszych skutecznych oddziaływań pedagogicznych. Obszar szeroko rozumianej muzyki rozrywkowej może stać się bowiem miejscem spotkania i dyskursu pokoleń, wychowanków i wychowawców” (s. 250). Stworzenie platformy porozumienia z młodzieżą może dopiero dostarczyć

okazji do wyposażania jej w instrumentarium niezbędne/przydatne do autonomicznego i podmiotowego poruszania się w świecie muzyki, czy szerzej – kultury.

Kolejne opracowanie ma wymiar *stricte* praktyczny, a tchnie celnością i autentyzmem za sprawą doświadczenia zawodowego, jakim podpira się i jakim dzieli z czytelnikami Agnieszka Sołbut<sup>19</sup>. Z powodzeniem można przyjąć, że idea i cel zgłoszony w tytule artykułu wkomponowuje się w socjalno-wychowawczą metodę organizowania środowiska lokalnego z wykorzystaniem zasad tzw. terapii sieciowej, w której na rzecz realizacji określonego celu skupia się zasoby społeczne danej społeczności lokalnej<sup>20</sup>.

Autorka nie dyskutuje nad kwestią potrzeby autorytetu w wychowaniu, tylko przyjmuje – jako swoisty aksjomat – tezę o jego walorach edukacyjnych. Dzięki pozytywnemu (czyli racjonalnemu, podążając za klasyfikacją Fromma) autorytetowi rodzic staje się towarzyszem, doradcą w sprawach życiowych swoich dzieci (s. 256). W rodzinach dysfunkcyjnych natomiast: „brakuje więzi między członkami, co jest istotne z punktu widzenia budowania autorytetu rodzica” (s. 257). W takich rodzinach dominuje co najwyżej autorytet irracjonalny, oparty na sile, władzy, często przemocy.

<sup>19</sup> A. Sołbut, *Rola instytucji środowiska lokalnego w odbudowie autorytetu rodzica w rodzinach dysfunkcyjnych oraz patologicznych* [w:] ibidem, s. 255–275.

<sup>20</sup> Zob. np. Ch.D. Garvin, B.A. Seabury, *Działania interpersonalne w pracy socjalnej*, Warszawa 1998.

I taka sytuacja wyznacza określone zadania, w które winny zostać wprzęgnięci „dorosli” ze środowiska lokalnego: nauczyciele, wychowawcy, terapeuci, pracownicy socjalni, księża itp. Kierunek jest oczywisty – poprzez autorytet „dorosłego” do odbudowy autorytetu rodzica z rodziny dysfunkcyjnej. Pomysł ten A. Sołbut ilustruje przykładami ze swojej praktyki terapeutycznej, pokazując nie tylko, jak można sobie poradzić z realizacją ww. celu, ale też jak czasem trzeba zadziałać stanowczo, w sposób niepopularny, na rzecz dbałości o interes krzywdzonego dziecka, a także – w dłuższej perspektywie – na rzecz odbudowy nadszarpniętego zaufania wobec dorosłych.

W ostatnim artykule Szymon Dąbrowski stawia odważną, a rzekłbym nawet prowokacyjną, tezę: czy edukacja religijna może obyć się bez obecności autorytetu<sup>21</sup>? Autorytetu rozumianego dwojako: autorytetu Boga oraz autorytetu przynależnego osobom, czy instytucjom uczestniczącym w praktykach religijnych i kształtujących przestrzeń (ale też i wizerunek) Kościoła.

Jak dyskusja o pierwszym rozumieniu autorytetu przyjmuje wymiar *stricte* teologiczny, tak drugie rozumienie ujawnia cały szereg wątków istotnych z punktu widzenia praktyki życia społecznego. Pisząc te słowa, mam na przykład w pamięci kilka ostatnio obecnych „medialnie” zdarzeń, w których bohaterami są księża ujawniający swoją autonomię i niezależność (myśli, działań)

wobec hierarchicznego układu struktury organizacyjnej Kościoła katolickiego. Niezależnie od oceny tych wydarzeń pojawia się istotne pytanie o ich konsekwencje dla autorytetu tejże instytucji, np. w kontekście prowadzenia edukacji religijnej.

Sam Autor w jednej z części swojej pracy przedstawia kontekst historyczny (s. 278–281) obecności instytucji autorytetu w rozwoju i przemianach Kościołów różnych wyznań w ruchu ekumenicznym, czy też w końcu – w polityce przeciwdziałania „amoralności współczesnego świata” (s. 281).

Dalsza część artykułu poświęcona jest zagadnieniom związanym z rolą (obecną/możliwą) autorytetu w obszarze pedagogiki religii. S. Dąbrowski zarysowuje trzy stanowiska w polskiej pedagogice religii (tradycyjne, humanistyczne oraz krytyczne) w zakresie roli i miejsca autorytetu w edukacji religijnej. Wszystko po to, by odnieść się do pytania postawionego na początku tekstu i spróbować analitycznie przyrzeć się pewnym wybranym koncepcjom pedagogicznym, uniezależniającym się od obecności i wpływu autorytetu na procesy wychowawcze. W tym celu opisuje po kolei założenia: pedagogiki antyautorytarnej (s. 283–288), emancypacyjnej (s. 288–291) oraz pedagogiki spotkania (s. 292–295), za każdym razem poddając je analizie, w jakim zakresie mogłyby okazać się wartościowe w edukacji religijnej.

Rozważania S. Dąbrowskiego mają w zasadniczej mierze wymiar teoretyczno-poznawczy, co kazałoby (nadal to twierdząc) zastanowić się nad innym umiejscowie-

<sup>21</sup> Sz. Dąbrowski, *Autorytet w edukacji religijnej. Poszukiwanie alternatywnych modeli wychowania* [w:] ibidem, s. 276–300.

niem tego tekstu w strukturze opracowania zbiorowego. Jednak niezależnie od tego chciałbym zwrócić uwagę na dwie sprawy. Po pierwsze – na wartość poznawczą tego tekstu – przynajmniej dla mnie był on interesującą lekturą, uzupełniającą moje ogólne rozeznanie w przedmiocie pedagogiki religii. Po drugie – opis przede wszystkim koncepcji pedagogiki spotkania z ukazaniem jej możliwości aplikacyjnych na gruncie edukacji religijnej jest w jakimś stopniu odpowiedzią na pojawiające się pytania dotyczące obecności autorytetu w praktyce religijnej – tak czy inaczej odczytywanej (*vide* tekst T. Biernata oraz Pauliny Broża-Grabowskiej i Igi Szymańskiej).

Czas na podsumowanie. Rzadko kiedy prace zbiorowe, a jeszcze rzadziej opracowania będące zbiorem tekstów pokonferencyjnych są ciekawe „od deski do deski”. Recenzowana tutaj praca od tej reguły nie odbiega – w trakcie lektury odnalazłem treści mało interesujące poznawczo, a nawet nudne czy trudne do przebrnięcia z uwagi na strukturę logiczną, styl pisarski.

Jednak patrząc na strukturę tej pracy zbiorowej, w każdej części odnalazłem ciekawe i warte polecenia (dodajmy – z różnych względów) teksty. W części pierwszej jest to opracowanie Ewy Wysockiej z tym szczególnym kompendium wiedzy krążącej wokół kluczowego pojęcia „autorytetu”; szczególnym, bo zilustrowanym wynikami badań empirycznych.

W części drugiej moją uwagę zwróciły dwa teksty. Pierwszy Tomasza Biernata, podejmujący kwestię kryzysu autorytetu rodziny i prowokujący do nieuchronnych py-

tań o jego powody oraz perspektywy. Drugi tekst to artykuł Pauliny Broża-Grabowskiej oraz Igi Szymańskiej. Powody zainteresowania jakąś treścią mogą być różne. Prowokacyjna forma i struktura oraz jawne/ukryte? oraz świadome/nieświadome? tezy kazały mi cały tekst przeczytać z uwagą i wywołały określone emocje. A o to między innymi chodzi w pisarstwie, także naukowym – tak mi się zdaje.

W części trzeciej wskazałbym na dwa ostatnie teksty (Izabeli Kaczyńskiej, Bernadetty Olender), podejmujące w empirycznym wymiarze zagadnienie autorytetu nauczyciela akademickiego. Nic tak nie ożywia dyskursu na jakiś temat, jak doniesienia z badań, nawet gdy mają one wymiar wstępny, podstawowy, wymagający rozwinięcia, poszerzenia.

Czwartą część (z tekstami Andrzeja Olubińskiego, Damiana Labiaka, Agnieszki Sołbut, Szymona Dąbrowskiego) z powodzeniem mogę polecić czytelnikom w całości – mimo iż wcześniej wskazywałem na inny podział treści, inne umiejscowienie artykułów. Tym niemniej każdy z nich był pożywką intelektualną, w pewnej części wzmacniając w przekonaniu o niektórych tezach związanych z naturą i rolą autorytetu w wychowaniu, w innej – poszerzając horyzonty myślowe i wiedzę teoretyczną. I przynajmniej takiego samego odbioru życzę innym sięgającym po tę książkę.

*Paweł Sobierajski*

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa  
we Włocławku