

Ewolucja koncepcji autorytetu w wybranych filozofiach wychowania

Poniższy tekst poświęcony jest analizie pojęcia autorytetu, jego odmian i podstawowych uwarunkowań, związanych z funkcjonowaniem osoby nauczyciela w kręgu społecznym (uczniów, wychowanków). Podstawową tezę stanowi próba odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób pojęcie autorytetu ewoluowało już współcześnie w wybranych filozofiach wychowania: Martina Bubera, Rudolfa Steinera, Stefana Kunowskiego, Carla Rogersa, Janusza Tarnowskiego i Thomasa Gordona. Spróbuję dokonać porównania i odnaleźć wątki wspólne i różnice w wymienionych koncepcjach autorytetu, a także zbadać, w jaki sposób odnoszą się do siebie pojęcia mistrza, przewodnika duchowego, wzoru osobowego czy też facylitatora. Czy są one tożsame, pokrywając się z pojęciem autorytetu? Interesujące i ważne poznawczo wydaje się być pytanie: czy obecnie tak jak niegdyś autorytet pozostaje warunkiem efektywnego wychowania moralnego? Wreszcie, czy pojawienie się w łonie nauk pedagogicznych współczesnych nurtów niedyrektywnych i nieautorytarnych oznacza jego nieuchronny schyłek? Na te i inne pytania postaram się odpowiedzieć w toku poniższych rozważań.

Autorytet jako warunek efektywności wychowania

Pojęcie autorytetu rozumianego jako konieczny składnik stosunków międzyludzkich i kształtowania wszelkich zbiorowości wywodzi się z łacińskiego *auctoritas*¹, oznaczającego wzór, przykład, wpływ, czyli ten rodzaj zdolności nauczycieli i wychowawców, który zwiększa ich możliwości oddziaływania na wychowanków, przekazywania im wiedzy, postaw, wartości czy formowania u nich umiejętności. Podobnie definiuje autorytet Sillamy pisząc, iż jest to „wpływ wywierany na innych by byli nam posłuszni w określonej dziedzinie”². Podobnie M. Lejman: „przez autorytet [...] rozumiemy wpływ osoby cieszącej się ogólnym uznaniem na jednostkę lub grupę osób i określoną sferę życia codziennego”. Nieco inaczej ujmuje istotę autorytetu Kazimierz Sośnicki definiując go jako „taki stosunek między dwoma osobami, w którym jedna uznaje wolę drugiej, do tej woli się dostosowuje i ulega jej”³.

Na pełny autorytet zdaniem Szewczyka składają się: znawstwo (fachowość) w danej dziedzinie, zaufanie innych członków grupy, przekonanych o tym, że działa on w ich

¹ Kumaniecki K., *Słownik łacińsko - polski*, Warszawa 1982, s. 59.

² Sillamy N., *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1991.

³ Sośnicki K., *Autorytet a wychowanie*, Nowa Szkoła, 1958 nr 10.

wspólnym interesie. I tu dochodzimy do co najmniej dwu istotnych kwestii, będących cechami autorytetu jako rodzaju wpływu nauczyciela czy jego relacji z uczniami⁴. Znamstwo, fachowość, kompetencje, wiedza czy doświadczenie, a czasem wszystkie te cechy łącznie, stanowiące niezbędny jego warunek, czynią z osoby będącej autorytetem mistrza, ten zaś kto uczy się, wzoruje, korzysta z wiedzy i doświadczeń - jest uczniem. W wyniku tak rozumianej wymiany tworzy się pewna relacja, żeby nie powiedzieć związek, który oparty jest z jednej strony na przewodnictwie, którego warunkiem jest zaufanie, z drugiej na posłuszeństwie czy podporządkowaniu, których istotnymi warunkami są szacunek i podziw wobec wartości reprezentowanych przez nauczyciela, mistrza. Ze strony tego ostatniego konieczna jest także odpowiedzialność. Tak definiuje autorytet między innymi I. Jazukiewicz⁵. Odpowiedzialność za kogoś możliwa jest tylko wówczas, gdy jesteśmy odpowiedzialni za samych siebie, inaczej mówiąc potrafimy przewidzieć przebieg, skutki własnych działań i ich konsekwencje, jesteśmy w stanie kontrolować je i korygować. Tak zresztą Z. Bauman definiuje dorosłość (dziećmi są ci, za których odpowiadają inni, młodzieź – to tacy, którzy odpowiadają za siebie i wreszcie dorośli to ci, którzy są odpowiedzialni za siebie i za innych). Odpowiedzialność wymaga też zdolności realizowania swoich decyzji i opanowania sytuacji wynikającej z ich podjęcia. Tak rozumiana odpowiedzialność jest koniecznym warunkiem autorytetu, wynikać może z więzi z wychowankiem, której podstawą jest relacja oparta na zaufaniu i współdziałaniu, a także świadomym uznaniu duchowego przewodnictwa, ale też i norm etyczno-prawnych, obowiązujących w zawodzie⁶. Może przybierać ona różne wymiary, jednak dla samego pojęcia autorytetu, jego istoty i treści, ważniejsza jest odpowiedzialność o wymiarze metafizycznym i personalnym (a więc wobec Boga, idei, własnego sumienia i wobec osób: rodziców, jako tych którzy powierzyli najcenniejsze dla nich osoby opiece nauczyciela i samych wychowanków), niż społeczna czy globalna. Również treść, podobnie jak wymiary tejże odpowiedzialności, będą miały znaczenie dla faktu bycia autorytetem. Odpowiedzialność naturalna oparta na samoistnej, emocjonalnej więzi zawsze buduje silniejsze i trwalsze podstawy autorytetu, niż odpowiedzialność o charakterze kontraktowym, wynikająca z umowy, przyjętej w instytucji jaką jest szkoła.

Autorytet jest niezbędnym składnikiem wychowania, wręcz warunkiem jego efektywności, nawet wówczas, gdy pozostawiamy dziecku wiele swobody i szanujemy jego prawa. Autorytet bowiem i wolność czy swoboda tylko pozornie są przeciwstawnymi pojęciami, w istocie uzupełniają się. Brak autorytetu w wychowaniu prowadzi nie tyle do swobody, co do samowoli wychowanka, utrudniając właściwe ukierunkowanie oraz

⁴ Szewczyk W., *Kryzys czy renesans? Autorytet nauczyciela*, Wychowawca 1999 nr 7-8.

⁵ Jazukiewicz I., *Autorytet nauczyciela*, Kraków 1999, s. 13.

⁶ Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001, s. 152-155.

zapobieganie społecznym i moralnym patologiom. Co za tym idzie utrudnia i hamuje rozwój prowadząc, jak można sądzić, do postaw anomijnych, czy w najlepszym wypadku heteronomii. Z drugiej strony autorytet wykluczający wolność wychowanków i eliminujący prawo wyboru i możliwość samostanowienia byłby tylko zewnętrznym przymusem, którego oddziaływanie ma charakter jedynie bieżący i wiąże się raczej z nadzorem, niż świadomym kształtowaniem charakteru wychowanka⁷.

Autorytet w wychowaniu jest ważny jeszcze z kilku powodów, poza ogólną funkcją ukierunkowania rozwoju i profilaktyki niedostosowania społecznego. Zapewnia on właściwe kształtowanie osobowości poprzez stwarzanie punktu odniesienia, wzoru do naśladowania będącego źródłem wartości, dostarczającego odpowiedzi dotyczących sensu życia i obierania takiej, a nie innej drogi postępowania, a także poprzez zaspokajanie potrzeb (akceptacji, bezpieczeństwa, własnej wartości itp.). Tak opisana funkcję określić można jako wychowawczą, nie możemy jednak zapominać o funkcji grupotwórczej: skupianiu kręgu uczniów i wychowanków, którego to skupienia (rozumianego raczej psychicznie niż społecznie) efektem jest krystalizacja wartości, poglądów, transmisja wzorów kulturowych⁸.

Autorytet w wybranych filozofiach wychowania

Jako pierwsze zanalizowane zostaną przesłanki dotyczące autorytetu występującego w koncepcji M. Bubera, który definiuje on jako rodzaj wpływu i przewodnictwa duchowego, którego warunkami są zaufanie, afirmacja osoby wychowanka, bezpośredniość i spontaniczność wychowawcy. Buber twierdzi, że zanim zaczniemy wywierać wpływ na kogoś powinniśmy go poznać, szczerze uczestnicząc w życiu wychowanków, poprzez otwarcie na drugiego człowieka jego odmienność i specyfikę, a także posiadać odwagę zadawania ważkich pytań. Niezwykle istotnym warunkiem bycia autorytetem jest zdolność komunikowania się, a także wewnętrzna spójność i odpowiedzialność za innych⁹.

Istotą porozumienia jest u Bubera dialog między Ja i TY, wsparcie udzielane nie tyle, jak często dzieje się to współcześnie, poprzez wymianę informacji, ale dzielenie się sobą, budzenie i aktualizowanie potencjału osobowościowego, w miejsce koncentrowania się na tu i teraz. Przed wychowawcą w koncepcji Bubera stoją niełatwe zadania: wyzwolenia sił twórczych, pośredniczenia między dzieckiem a innymi bytami, reprezentującymi różnobarwność świata. Chodzi o to by rzucać wyzwania, a ich jakość uzależniać od potencjalnych możliwości, zdolności wychowanka. Ktoś, kto jest autorytetem nie tylko postrzega potrzeby, indywidualność wychowanka, on je spotyka. Potrafi zamienić drogę

⁷ Łobocki M., *Autorytet w wychowaniu*, Problemy Opiekuńczo–Wychowawcze, 1994 nr 9, s. 8-9.

⁸ Rybicki P., Goćkowski J., *Autorytet w nauce*, Wrocław 1980, s. 52.

⁹ Buber M., *Kształcenie charakteru*, Znak 1968, nr 1-2, s. 169-171.

prowadzącą ku wiedzy i pojęciom jaką najczęściej są lekcje w podróż w głąb siebie, dającą mądrość i rozwagę, ustanawiającą cel jakimi jest człowieczeństwo rozumiane jako najpełniejszy rozwój „ja”. Dzięki autorytetowi wychowanek w koncepcji Bubera buduje podstawy swej tożsamości, zdobywa świadomość „ja” i uczy się formułować pytania prowadzące do poznania siebie samego. Przewodnictwo duchowe, autorytet nie mają tu nic wspólnego z ograniczeniami, strachem, obawą, urabianiem, możliwe są poprzez uobecnianie związku wypływającego z łaski, będącej istotą spotkania - nieświadomego, realizującego się w człowieczeństwie aktu wpływania na drugą osobę i kształtowania jej jako w pełni funkcjonującej, samoświadomej jednostki¹⁰. Można wskazać efekty pierwotne i epistemologiczne spotkania; pierwszy ich typ związany jest z kształtowaniem osoby, drugi z poszukiwaniem w świecie i dążeniem ku Bogu rozumianym jako dobro, sprzyjanie innym.

Taki rodzaj autorytetu, występujący w koncepcji Bubera ma charakter zarówno moralny jak i intelektualny, wyzwalający i wewnętrzny, epistemiczny raczej niż deontyczny.

Na pojęciu mistrza i przewodnictwa duchowego jako jego atrybutu działaniowego oparta jest także koncepcja autorytetu, rozwinięta przez przedstawiciela personalizmu chrześcijańskiego – Stefana Kunowskiego. Celem procesu wychowania jest autonomia i wolność wychowanka, przy czym kierowanie oparte o posiadany przez wychowawcę autorytet stopniowo maleje wraz z ich wzrostem. Określonym okresom rozwojowym towarzyszą zróżnicowane typy aktywności wychowanka, a i sam wychowawca podejmuje różne działania. Zabawie towarzyszy dozorowanie, dociekaniu - nauczanie, pracy - wychowywanie, twórczości - kształcenie, a przeżyciu światopoglądowemu - spotkanie. Wychowanie, określane przez Kunowskiego jako „prowadzenie człowieka ku jego wyższym przeznaczeniom”¹¹, nie zawęża oddziaływań ani do określonych sytuacji społecznych, ani też do określonego wieku, jaki osiąga wychowanek, prowadzić powinno do najwyższego stadium rozwoju potencjału duchowego, twórczego i intelektualnego jakim jest spotkanie. I tu zarysowuje się pierwsze podobieństwo do koncepcji Buberowskiej. W przeżyciu światopoglądowym, będącym początkiem czy pewnym etapem drogi ku samowychowaniu i samokształceniu, potwierdza się najpełniej obecność wychowawcy jako osoby, autorytetu, który dostosowuje swe działania do potrzeb i możliwości psychicznych wychowanka. Bawi się z dzieckiem, tłumaczy mu świat, zapoznaje z obowiązkami i wprowadza w coraz szerszy krąg relacji społecznych. Jego zadaniem jest także stykanie z wartościowymi wzorami osobowymi i chronienie przed wypaczeniem i patologią. Jednocześnie z kształtowaniem zasad i wzorców postępowania pojawia się potrzeba twórczości, niezwykle ważna jest też świadomość kierunku w jakim

¹⁰Bukowski J., *Filozofia spotkania*, Łódź 1987, s. 154-156.

¹¹Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Łódź 1981, s. 166-168.

chcemy podążać, kształtowanie samoświadomości i zdolności do introspekcji oraz właściwego kontaktu z samym sobą po to, by możliwa była komunikacja z innymi. Wypełnienie tak szeroko rozumianych zadań niemożliwe jest bez wychowawcy, będącego autorytetem i przewodnikiem po nowych, nieznanach sytuacjach, w jakich poznajemy siebie i otoczenie. Im głębsze zaangażowanie w bycie w kontakcie z drugą osobą, im lepsza komunikacja i porozumienie tym głębszy poziom identyfikacji a zarazem introspekcji autodiagnozy własnych potrzeb i celów, ku którym zmierzamy. Ważny w obu koncepcjach jest fakt, iż spotkania, mimo że jego siłą sprawczą jest autorytet właśnie, nie można sprowokować, ani zaplanować, jedynie etos i agos, jako dwa podstawowe czynniki środowiskowe wyznaczają tempo, w jakim jednostka zbliża się w swym działaniu i postawach ku altruizmowi porzucając koncentrację na sobie i nastawienia egoistyczne. Daje siebie innym w doświadczeniu samopoznania i samospełnienia i to staje się istotą osiągania wyższych przeznaczeń. Personalistyczny i głęboko chrześcijański charakter koncepcji Kunowskiego sprawia, iż dążąc ku Bogu, dążymy ku innym, metaforycznie ujmując, zmierzamy ku światłu, przechodząc przez szereg coraz jaśniejszych chwil, co nie byłoby możliwe bez udziału wspierającej obecności autorytetu, przewodnika po coraz bardziej złożonych doświadczeniach, osoby, która na co dzień towarzyszy i ucząc otwierania się na innych, wzbogacając ich wewnętrznie, daje siłę dążenia ku pozytywnym zmianom w obrębie własnej osoby jako jednostki, indywiduum jak i członka grupy i zbiorowości.

Przynależność i uczestnictwo społeczne zaczynają się w rodzinie, toteż autorytetem może być rodzic, nauczyciel, wychowawca, przyjaciel, doradca duchowy, nie ma tu ograniczenia, wszystko zależy od potrzeb, sytuacji życiowej, wieku wychowanka. Bycie autorytetem jest trudne, stanowi dla człowieka swego rodzaju wyzwanie, naraża na weryfikację zasad i reguł, jakimi się posługujemy w codziennym życiu, zarazem jednak zapewnia poczucie spełnienia i satysfakcji, jaką osiąga się dzięki służbie innym. Zarówno u Kunowskiego jak i u Bubera działania tworzące autorytet nie wiążą się bezpośrednio z profesjonalizacją, wymagają natomiast wysokiego poziomu samoświadomości, pracy nad sobą i starań o własny rozwój. Kunowski jako pedagog przedstawił spójniejszy i pełniejszy program oddziaływań wychowawczych niż Buber, dający jedynie wykładnię ogólnych zasad kształtowania charakteru.

Kolejną koncepcję autorytetu zasługującą na uwagę z racji swych cech i powiązań z już omówionymi wątkami, stworzył niemiecki filozof Rudolf Steiner. Jego system wychowawczy oparty na swoistej antropozofii, rozumianej jako wiedza o życiu i otaczającym świecie, a także rozwoju duchowym człowieka¹². Jako główne cele zakłada dążenie ku wewnętrznej wolności,

¹² Dokładniej podstawy antropozofii Steinera przedstawia Frans Carlgren; Carlgren F., (1981) za: Kwieciński Z., Śliwerski B., (red.) *Pedagogika*, Warszawa 2004

równość w procesie wychowania, suwerenność, tolerancję dla inności i odmienności, jak również harmonijny i optymalny rozwój każdej jednostki. Niezwykle istotną rolę w realizacji tych założeń odgrywa osoba nauczyciela. To on, jako wzór do naśladowania, ekspert w zakresie przekazywanej wiedzy, odpowiedzialny jest za prawidłowy dobór środków kształtujących psychikę dziecka. Mogą nimi być zarówno kontakt ze sztuką, prowadzący do własnej twórczości dziecka i angażujący potencjał duchowy jak i ruch, czy słowo mówione. Chodzi o to, by zajmując dziecko, jego zmysły, intuicję, uczucia i wyobraźnię zaspokajając naturalną potrzebę działania, uczyć go radzenia sobie w świecie przedmiotów, a zarazem stykać z trudnościami, jakie napotykamy na co dzień. Tu ujawnia się swoista metafora w działaniu nauczającym: uczestnicząc w zajęciach artystycznych, porównując swoje wytwory, uczymy się kompromisu między duchem a materią, zamierzeniami i możliwościami. Steinerowski nauczyciel opiera się w swym kontakcie z uczniem na poznaniu człowieka, sam ulegając wewnętrznym przemianom, dążąc ku samodoskonaleniu i stając się najważniejszym punktem odniesienia dla umysłu i duszy ucznia. Jedność procesu wychowania i nauczania jest naturalną konsekwencją integracji ciała, umysłu i duszy, uznania, iż człowiek jest istotą trójczłonową, u której przemiany jednej ze sfer wywołują skutki także w innych. Przekazywane treści służą kształtowaniu charakteru, ale i lepszemu poznaniu samego siebie. Nauczyciel zaś powinien tak kierować procesem rozwoju, by oba typy działań pozostawały w równowadze. Steiner jest przeciwnikiem ideologizacji w wychowaniu: szkoła nie może „sprzedawać” żadnego gotowego światopoglądu, raczej uczy go nabywać, także poprzez nauczanie religii, zgodne z wiarą i systemem wartości ucznia. Dziecko samo jest w stanie decydować o tym, co zrobi z załączkami uniwersalnie rozumianego chrześcijaństwa, nie zaś jakiejś konkretnej wiary, katolickiej czy protestanckiej. Równość, wolność, horyzontalna, nie zaś wertykalna płaszczyzna relacji uczeń – nauczyciel, nie oznaczają w żadnym razie braku dyscypliny w klasie, czy szacunku wobec nauczyciela. Ten pozostając osobą o wysokich kompetencjach społecznych, musi charakteryzować się entuzjazmem, być osobą wrażliwą, twórczą, nastawioną w swym działaniu prospektywnie. Zarazem nie może tracić z oczu jednostki, pomijać jej codziennych problemów. Aby to osiągnąć, wesprzeć swoje umiejętności diagnostyczne i komunikacyjne, wielu steinerowskich nauczycieli wita się rankiem z uczniami przez podanie dłoni, rozpoczynając nowy dzień w klasie. Autorytet nauczyciela nie eliminuje prawa do przyznania się do błędu czy niewiedzy, angażując dziecięcą ciekawość świata i nie uciekając przed trudnymi pytaniami.

Brak hierarchii w szkole i dążenie ku autonomii i wolności, zastąpienie rywalizacji współpracą, stopniowanie trudności w codziennych spotkaniach z wiedzą i światem zasad etycznych, oddziaływanie siłą własnej osobowości budzi odwagę uczniów, ich zaufanie do wiedzy i doświadczenia osoby nauczyciela, prowadząc do naśladowania jego postaw i

zachowań. Tak rozumiana pedagogia staje się sztuką, zaś nauczyciel - artysta urasta do rangi autorytetu w sposób samoistny, nie napotykać na konkurencję w postaci lokalnych mód, idoli, ikon kultury.

Interesującą koncepcję autorytetu przedstawia też bliski w swych zainteresowaniach filozoficznych, tak Buberowi (egzystencjalizm), jak i Kunowskiemu (personalizm), ksiądz Janusz Tarnowski. Wiele w jego poglądach na wychowanie refleksji zaczerpniętej z myśli pedagogicznej Janusza Korczaka, znanego wszystkim krzewiciela idei równości i praw dziecka, jak i pedagogów mniej znanych: OO. Bernarda Kryszkiewicza, czy Guya Gilberta. Podstawowym tworzywem budowania autorytetu i więzi z wychowankiem jest u Tarnowskiego dialog. Wychowanie samo w sobie jest relacją dialogową, rozgrywaną niejako na trzech płaszczyznach: rzeczowej, personalnej i egzystencjalnej. Autorytetem staje się wychowawca poprzez zaangażowanie w dialog egzystencjalny i personalny, nie zaś rzeczowy, ten bowiem jako wymiana informacji pozbawiona eksploracji motywów, dążeń potrzeb, czy uwarunkowań emocjonalnych wychowanka nie jest umiejętnością pedagogiczną. Staje się nią dopiero jako postawa, zdolność dzielenia się sobą z innymi¹³. Składnikami dialogu rozumianego jako tworzywo autorytetu są rozumienie dialogowe, zbliżenie emocjonalne oraz współdziałanie dialogowe. Opierają się one na uznaniu dla poglądów, przekonań wychowanka jako podstaw jego społecznej egzystencji, próbach zrozumienia i postawienia się w jego sytuacji życiowej i środowiskowej by przeniknąć do motywów myślenia i działania, zakładając promieniowanie miłością i radością życia, ciepłem i okazywanie ich w miarę możliwości za pomocą czynu, nie zaś tylko przy pomocy słów, co nie wyklucza taktownej krytyki poprzedzonej podkreśleniem dobrych stron osoby, z którą rozmawiamy. Osoba będąca autorytetem jest reprezentantem, obrońcą swoich podopiecznych, „zaklinaczem”, a więc osobą, z którą krótki nawet kontakt powodować może zmianę zachowań, jak i korespondentem utrzymującym kontakt ze swymi podopiecznymi nawet wtedy gdy niemożliwa jest osobista styczność, a przede wszystkim przybrany rodzicem, gdyż najczęstszą przyczyną zaburzeń rozwoju i niedostosowania społecznego młodych pozostaje brak miłości rodzicielskiej i odrzucenie emocjonalne¹⁴. Dialogiczność to tylko jedna z wielu cech osoby w rozumieniu egzystencjalnym obok jednostkowości, zaangażowania, autentyczności, optymizmu, wolności i konkretnego usytuowania, które to cechy charakteryzują osobę pragnącą stać się autorytetem¹⁵. To dialog właśnie prowadzi do spotkania, które jest jego kulminacyjnym punktem. Jak widzimy z krótkiego przeglądu umiejętności, cech i postaw wychowawcy, który aspiruje do tego miana nie ma tu automatyzmu, w przedstawionych koncepcjach nie istnieje coś takiego jak autorytet

¹³ Tarnowski J., *Trzej mistrzowie dialogu*, [w:] Śliwerski B., Piekarski J., (red) *Edukacja alternatywna*, Kraków 2000, s. 14.

¹⁴ Tamże, s. 95.

¹⁵ Tamże, s. 257.

prestżu, pozycji, wywołany formalnym przywództwem, dystansem, dominacją wychowawcy nad wychowankiem. Nie może tak być skoro dialog jest porozumieniem, otwartością, wzajemną wymianą, zetknięciem dusz, choć może nie zawierającym w sobie tyleż metafizyki, co świadomych działań poprzedzających go. Żaden wychowawca nie rodzi się autorytetem, lecz staje się nim w procesie budowania relacji z wychowankiem, w wyniku wytężonej pracy nad sobą i podejmowania coraz to nowych wyzwań, obejmujących sferę budowania wewnętrznego ładu i zewnętrznego porozumienia z innymi.

Bardziej nam współczesne koncepcje wychowania, oparte na założeniach psychologii humanistycznej czy teorii więzi, także powracają do idei dialogu, tu jednak rozumianego jako właściwa komunikacja z wychowankami, ale także do wewnętrznej autonomii, równości, wymiennalności perspektyw w postrzeganiu świata.

Autorytet jako podmiot działania pedagogicznego u Thomasa Gordona przestaje być modelem i abstrakcyjnym wzorem osoby, ale staje się uzewnętrzniającym konflikty i napięcia rodzicem, wychowawcą czy opiekunem, który zdając sobie wszakże sprawę z odpowiedzialności za dziecko, nie mitologizuje siebie: własnej konsekwencji, nieomyślności, spójności w działaniu, czy hierarchii wartości. Nie narzuca nikomu swej woli ani rozwiązań, nie pragnie zwyciężać, dba jednak o zaspokojenie swych potrzeb, dąży ku samodyscyplinie i sam aktywnie partycypując w ustalaniu zasad współżycia w rodzinie, grupie rówieśników, czy klasie szkolnej, na to samo pozwala uczniom¹⁶.

Tak rozumiana koncepcja wychowawcy, a zarazem autorytetu, oparta jest na emancypowaniu i upełnomocnianiu wychowanków w miejsce sprawowania nad nimi kontroli¹⁷. Pedagogia Gordona to raczej teoria stosunków międzyludzkich, praktyka działania i właściwej komunikacji uwzględniających niepowtarzalność każdej jednostki ludzkiej, wypowiedanie sądów wprost z podkreśleniem własnego stanowiska w miejsce oceniania i kwantyfikowania zachowań innych, niż teoretyczny wykład zasad wychowania i reguł rządzących procesami rozwojowymi. Wydaje się też, iż w porównaniu z wcześniej omówionymi koncepcjami autorytetu jako pewnej jakości i szczególnego daru, żeby nie powiedzieć natchnienia pedagogicznego, to sprawa zyskiwania zaufania i nabywania kompetencji kierowania innymi, kluczowa dla autorytetu, jest stosunkowo przejrzysta i opiera się na trzech składnikach: doświadczeniu obejmującym wykształcenie, ale także wiedzę i życiową mądrość człowieka, profesjonalnie pełnionych zadaniach i społecznych funkcjach, a także wynikających z nich prestiżu i pozycji, zwanych zawodem, oraz umowie czy kontrakcie,

¹⁶ Gordon Th., *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 1994, s. 14 i dalsze.

¹⁷ Rosin M., *Nieautorytarna pedagogia Thomasa Gordona w kształceniu wychowawców*, niepublikowana rozprawa doktorska, WNoW, Łódź 1998.

jaki zawarty został między osobami wchodzącymi we wzajemne interakcje, tu między wychowankiem a wychowawcą, dzieckiem czy rodzicem¹⁸.

Z całą pewnością można wymienić tu pewne uniwersalne działania będące regulatorami stosunków międzyludzkich: dążenie do prawdy, negocjowanie, uzasadnianie, zaangażowanie wewnętrzną zgodność między słowem a czynem, tak ważne dla umiejętności budowania właściwych relacji w grupie. Osoba charakteryzująca się tymi zdolnościami, która aspiruje do pozycji autorytetu, często przybiera rolę mediatora, wydobywającego konflikty w miejsce ich gaszenia i dążącego do ich rozwiązania przy użyciu sił i potencjału tkwiącego w grupie.

Ostateczny efekt, w postaci kształtującego wpływu, jaki ma na postępowanie i działanie innych, osoba obdarzona autorytetem i której inni ze względu na jej walory ufają, nie jest tu li tylko efektem daru, ale przede wszystkim pracy nad sobą, wyrażającej się w doskonaleniu umiejętności interpersonalnych, z pewną przewagą drugiego czynnika nad pierwszym.

Podobny rodowód do gordonowskiej pedagogiki nieautorytarnej ma koncepcja wychowania amerykańskiego psychoterapeuty – Carla Rogersa. Tu istotą rzeczy jest odejście od przymusu, porzucenie gotowych recept i przepisów dotyczących wychowania w imię przyjęcia postawy nie kierującej, lecz towarzyszącej, wspierającej w działaniu¹⁹. Nie ma tu wzorów osobowych, autorytetów opartych na represjach, czy konformizacji postaw i zachowań. W ich miejsce pojawia się bezwarunkowa akceptacja dziecka, autentyczność, (w psychoterapii zwana kongruencją - zgodnością między uczuciami i myślami, słowem i czynem jako samodzielnymi, typowo ludzkimi właściwościami) gotowość do udzielania pomocy, odpowiedzi na pytania, zaspokajania zainteresowań i dzielenia się doświadczeniem, a także empatia i twórczość jako rozumienie innych, podzielenie ich stanów emocjonalnych oraz zdolność do bycia elastycznym, wprowadzania zmian i innowacji w codziennym działaniu. Czy można zatem mówić, w koncepcji wychowania niedyrektywnego, o istnieniu autorytetu? Kim jest wychowawca i jaką pełni rolę, skoro niewskazane jest wpływanie, przyspieszanie, stanowienie granic? Czy takie postępowanie bliższe psychoterapii, a przez niektórych uważane za tożsame z codziennymi interakcjami jest wychowaniem? Zamiast słowa autorytet lepiej, bo wiarygodniej, jest używać słowa facylitator na określenie osoby, która towarzyszy i wspiera w procesie poznawania świata, samego siebie i wchodzenia w interakcje z innymi ludźmi. Jednakże stwierdzenie, że niedyrektywny wychowawca nie jest nim w ogóle, nie jest prawdziwe: zastępuje on w kontakcie z wychowankiem zewnętrzne doświadczenie i wiedzę o

¹⁸ Oryginalnie autorytet ten zwany jest –autorytetem EJV(od Erfahrung-doświadczenie, Job –zawód, Vertrag – umowy, układy)

¹⁹ Śliwerski B., *Współczesne nurty i teorie wychowania*, Kraków 1998, s. 117-121.

życiu i świecie, a także werbalny, dyrektywny przekaz introspekcją, osobistym doświadczeniem, budując w ten sposób porozumienie oparte na kontakcie i otwartej komunikacji. Pojawia się tu zatem i znany nam z wcześniejszych koncepcji dialog i spotkanie; nie pełnią one jednak bezpośrednio funkcji regulujących zachowanie wychowanka. Zmiana w sferze jego myślenia, odczuwania czy działania, musi nastąpić sama, nie w wyniku konieczności podporządkowania się komuś czy czemuś, takie bowiem zmiany są nietrwałe, ale z własnej woli, nie pod wpływem sugestii, ale obserwacji i analizy tego, jak nasze zachowanie wpływa na nas samych i innych ludzi. Jeśli przez wychowanie rozumieć będziemy przygotowanie do uczestnictwa w życiu poprzez stwarzanie właściwych warunków do internalizowania wartości, norm i reguł życia społecznego, z pewnością pedagogika niedyrektywna pewną jego koncepcję wypracowała.

Pozornie rewolucyjna wydaje się być w sferze celów i założeń zbieżna z tym, co dobrze już znamy z wcześniejszych rozważań - dążeniem do wolności i budowaniem autonomii po to, by wychowanek stał się samodzielnym, odpowiedzialnym za siebie i w pełni funkcjonującym człowiekiem.

Podsumowując przegląd koncepcji autorytetu stwierdzić trzeba, że mimo rozciągnięcia w czasie i pojawiania się odmiennych jego wersji, jest to jedno z najbardziej uniwersalnych pojęć w pedagogice. Być może dlatego, iż mimo zmian społecznych, kulturowych, politycznych czy gospodarczych, sama potrzeba posiadania autorytetu wciąż jest jedną z bardzo istotnych właściwości człowieka. Zmienia się natomiast sposób traktowania autorytetów, zmianom podlegają ich źródła, mamy do czynienia z bardzo szybkim przesunięciem środka ciężkości z rodziny i szkoły w kierunku grupy rówieśniczej i mediów. Nie oznacza to jednak, że młodzi ludzie nie potrzebują autorytetów, można natomiast zaryzykować stwierdzenie, że nie akceptują oni pozorności, formalnych ram, hierarchicznych relacji opartych na dystansie i dominacji w miejsce zaangażowania, autentyczności, równości. Nie wierzą nie tylko tym, którzy skończyli 30 lat²⁰, ale przede wszystkim tym, którzy próbują ustanowić dwa światy: jeden dla dzieci, drugi dla dorosłych i w konsekwencji wymagają pracy nad sobą, stawiają wymagania, a pozwalają obserwować własną stagnację, wołają o optymizm, wykorzystywanie twórczego potencjału, sami pozostając sfrustrowani i standardowi w swoim działaniu. Autorytet nadal jest warunkiem efektywnego wychowania, nie tylko moralnego, ale wychowania w ogóle. Ewolując przybiera różne formy, od mistrza i przewodnika duchowego, do facylitatora czy mediatora, choć nie są to pojęcia tożsame, jednak ich funkcje w wychowaniu opartym na kontakcie z drugim człowiekiem są podobne. Chodzi o prowadzenie ku pełni rozwoju i ochronę przed złem, wskazywanie mocnych stron i stopniowe stykanie z trudnościami będącymi częścią życia. Także w nurtach nieautorytarnym czy niedyrektywnym,

²⁰ cytat z tekstu znanej piosenki ...”do not trust to anybody who is over 30...”

choć w specyficznej postaci, ujęte funkcje autorytetu są podobne do klasycznych jego ujęć, zmianie ulegają środki i metody, ale cel interakcji wychowawczych pozostaje tożsamy z dobrze znanymi i powyżej zaprezentowanymi przesłankami.

Model relacji dziecko - dorosły zmienił się, jak prawie pół wieku temu wskazała Margaret Mead i wychowawca musi być tego faktu świadomy, warto jednak by budując własną rzeczywistość wychowawczą i będąc wrażliwym na zmiany w otaczającym świecie, korzystał z wartości uniwersalnych i wzorów działań, które w podstawowych założeniach pozostają niezmiennie, a są nimi zaprezentowane tu składniki każdej koncepcji autorytetu: otwartość wobec innego, kształtowanie wrażliwości, postawa dialogu, poszanowanie autonomii, dążenie do wewnętrznej wolności, budowanie relacji bliskich, opartych na zgodzie z sobą i innymi.