

CRISIS OF AUTHORITY IN THE EDUCATION KRYZYS AUTORYTETU W WYCHOWANIU

dr Anna Krajewska

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

ABSTRACTS

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

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

KEY WORDS:

crisis, authority, tutor, safety and adolescence

kryzys, autorytet, wychowawca, bezpieczeństwo, adolescencja

WSTĘP

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

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

POJĘCIE KRYZYSU I PRZEJAWY KRYZYSU AUTORYTETU

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ŹRÓDŁA KRYZYSU POSTAW I KOMPETENCJI WYCHOWAWCÓW

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PROPOZYCJE PRZEZWYCIĘŻENIA KRYZYSU

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

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

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

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

PODSUMOWANIE

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

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

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

REFERENCES

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

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