

Piotr Kostyło
 Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Czy potrzebujemy autorytetu pedagogicznego?

Autorytet pedagogiczny to szczególna relacja między nauczycielem i uczniem, nawiązująca się w procesie dydaktycznym, wychowawczym oraz opiekuńczym. Treścią tej relacji jest zarówno wiedza teoretyczna, jak i wiedza praktyczna. Uczeń poznaje otaczający go świat, z jednej strony, poprzez obiektywny opis faktów i zależności między nimi, z drugiej, poprzez przyswajanie sobie norm postępowania. Te dwa wyróżnione obszary nauczania odpowiadają dwóm formom autorytetu nauczyciela: autorytetowi epistemicznemu oraz autorytetowi deontycznemu¹. Nauczyciel wprowadza ucznia w świat obiektywnej wiedzy oraz w świat uniwersalnych wartości. W powszechnym przekonaniu, proces ten jest tym skuteczniejszy, im mocniejsza jest więź zwana autorytetem między nauczycielem i uczniem. Uważa się, że nauczyciel bez autorytetu będzie miał trudności z przekazaniem uczniowi nawet najprostszycy treści, podczas gdy nauczyciel z autorytetem osiągnie sukces, ucząc nawet najbardziej złożonych zagadnień². W ten sposób autorytet pedagogiczny zyskuje rangę jednoznacznie pozytywnego narzędzia — pożądanego zarówno z prakseologicznego, jak i moralnego punktu widzenia — które usprawnia proces dydaktyczny i wychowawczy. To przekonanie sprawia także, że staje się on immunizowany na wszelką krytykę.

Takie rozumienie autorytetu pedagogicznego uniemożliwia postawienie kluczowego pytania o warunki jego usprawiedliwienia.

¹ Wnikliwy opis autorytetu epistemicznego i autorytetu deontycznego, na gruncie filozofii analitycznej, przedstawił J.M. Bocheński. Por. idem, *Logika i filozofia*, tłum. J. Parys, PWN, Warszawa 1993.

² W literaturze pedagogicznej dominuje pogląd, że autorytet jest podstawą sukcesów wychowawczych nauczyciela. Por. E. Badura, *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1981, s. 47.

Jakie racje moralne, prawne i pedagogiczne przemawiają za tym, by zaakceptować taki autorytet? Jakie argumenty można przytoczyć na jego obronę³? Ani te, ani podobne pytania źródłowe nie są stawiane w polskiej literaturze pedagogicznej. Wydaje się, że sam fakt, iż autorytet bywa użyteczny w pracy dydaktycznej i wychowawczej zwalnia pedagogów od poszukiwania na nie odpowiedzi. Przyjmuje się domyślnie, że autorytet jest pożądaną relacją między nauczycielem i uczniem, relacją dobrą moralnie i w pewnym sensie podstawową dla całego procesu wychowawczego. To domyślne założenie sprawia, że główny nacisk w badaniach nad autorytetem kładziony jest na zagadnienie jego istoty, nie zaś usprawiedliwienia; autorzy pytają, jaki powinien być autorytet pedagogiczny, nie zaś, na jakiej podstawie powinniśmy go przyjmować; wnikliwie analizują warunki możliwości utrzymywania i wzmacniania tegoż autorytetu, lecz nic nie mówią na temat przesłanek skłaniających do jego uznania bądź odrzucenia; jednym słowem, wiele pisze się o tym, jaki autorytet powinien być, a nie stawia się pytania, dlaczego, o ile w ogóle, autorytetu potrzebujemy⁴.

Tymczasem pytanie o usprawiedliwienie autorytetu jest jak najbardziej zasadne, gdyż w autorytecie rozumianym jako relacja między dwiema osobami nie ma nic inherentnie dobrego — nic, co by kazało troszczyć się o zachowanie autorytetu w każdych okolicznościach i w każdym czasie. Nie trzeba udowadniać, że podporządkowanie własnej woli lub sądu woli lub sądowi innej osoby może być w pewnych okolicznościach wyrazem heroizmu, w innych natomiast — skrajnego oportunizmu. Dla jednych autorytet może oznaczać drogę ku wyzwoleniu, dla innych, przeciwnie, całkowite zniewolenie; jedni będą poszukiwali w nim siły, by przeciwstawić się pokusie, inni znajdą

³ Mówiąc o usprawiedliwieniu autorytetu pedagogicznego, nawiązujemy do angielskiego terminu *justification*. Ten termin należy do obszaru filozofii moralnej i przywołuje pytanie o argumenty, jakie można przedstawić na rzecz jakiejś relacji, sytuacji lub stanu rzeczy. Obecność takich argumentów pozwala przyjąć moralnie taką relację, sytuację lub stan rzeczy, czyli pozwala ją usprawiedliwić.

Brak takich argumentów, przeciwnie, skłania nas do jej odrzucenia. Termin 'usprawiedliwienie' bywa niekiedy używany zamiennie z terminami 'uzasadnienie' i 'legitymizacja'.

⁴ Taka orientacja dociekań jest charakterystyczna nie tylko dla literatury pedagogicznej. Podobne podejście można znaleźć także u socjologów i filozofów, oczywiście w odmiennym kontekście metodologicznym.

w nim potwierdzenie, że warto było pokusie ulec. Dla wielu uczniów zdanie się na autorytet nauczyciela będzie oznaczać zaakceptowanie rzetelnej wiedzy i wysokich standardów moralnych, ale będą również i tacy, którzy w tym akcie podporządkowania swej woli dostrzegą wygodny sposób zwalniania się od osobistego intelektualnego lub moralnego wysiłku. W pierwszym przypadku autorytet znajdzie swoje usprawiedliwienie w rozwoju ucznia, w drugim nic nie zdoła go usprawiedliwić. Autorytet nauczyciela — człowieka sumiennego i autorytet nauczyciela koniunkturalisty — nie mogą być oceniane tak samo, choć wiadomo, że zarówno jeden, jak i drugi nauczyciel potrafi nawiązywać z uczniami rozmaite relacje. Lecz nawet przy założeniu, że wszyscy nauczyciele odznaczają się będą najwyższymi standardami etycznymi, otwarte pozostaje pytanie, w jakim stopniu powinni oni korzystać ze swego autorytetu, a w jakim rezygnować z niego ze względu na wzmocnianie w uczniach szacunku do wartości jako takich.

W niniejszym tekście podejmuję kwestię usprawiedliwienia autorytetu pedagogicznego. Stawiam pytanie, jakie racje można przytoczyć za przyjęciem tegoż autorytetu. Przyjmuję założenie, że nie istnieje jeden rodzaj autorytetu pedagogicznego, ale trzy rodzaje. Koncepcję tę przejmuję od Kazimierza Sośnickiego. Uzupełniam ją rozważaniami dotyczącymi usprawiedliwienia każdego z tych rodzajów. Równoległe podejmuję ogólniejsze pytanie o źródła siły i słabości autorytetu pedagogicznego. Staram się wykazać, że pożądaną dynamiką rozwoju tegoż autorytetu jest jego stopniowe samoograniczanie się. Prawdziwy autorytet słabnie, a nie wzmacnia się w toku edukacji. Jest to teza zaskakująca w dobie powszechnego przekonania o katastrofalnych skutkach upadku autorytetów. Niemniej wydaje się ona słuszna. Widać to wyraźnie, gdy odchodzimy od potocznego rozumienia autorytetu i nadajemy mu ścisły naukowy sens. Właśnie od próby zdefiniowania autorytetu pedagogicznego rozpoczynam niniejsze rozważania⁵.

⁵ Niniejszy tekst sytuuje się w nurcie tekstów problematyzujących relację autorytetu. Wbrew potocznym opiniom uważamy, że ta relacja jest bardzo złożona i wymaga pogłębionych studiów. Powtarzane twierdzenia

o powszechnym upadku autorytetów, przy dość dowolnie rozumianej relacji autorytetu, przynoszą nauce więcej szkody niż pożytku. Por. też S. Kowalik, *Czy potrzeba nam autorytetów na świecie?*, „Ruch Prawniczy, Eko-

Definicja autorytetu

Spośród licznych definicji autorytetu pedagogicznego proponuję dwie, zbliżone do siebie. Pierwsza nawiązuje do klasycznej definicji autorytetu, którą na gruncie filozofii analitycznej przedstawił Józef M. Bocheński, autor eseju *Was ist Autorität?* Dla filozofa autorytet jest relacją, która wyraża się w stosunku trójczłonowym między podmiotem, przedmiotem i dziedziną autorytetu. Bocheński pisze, że „*P* jest autorytetem dla *S* w dziedzinie *D*, wtedy i tylko wtedy, kiedy *S* przyjmuje w zasadzie wszystko, co mu *P* podaje do wiadomości, a co należy do dziedziny *D*”⁶. Odnosząc tę definicję do autorytetu pedagogicznego, należałoby powiedzieć, że nauczyciel jest autorytetem dla ucznia w danej dziedzinie wiedzy i w dziedzinie wychowania wtedy i tylko wtedy, gdy uczeń przyjmuje w zasadzie wszystko, co mu nauczyciel podaje do wiadomości, a co należy do obu tych dziedzin. Druga definicja pochodzi z tekstu Kazimierza Sośnickiego pt. *Autorytet i wychowanie*. Według Sośnickiego,

„głównym trzonem terminu «autorytet» jest taki stosunek między dwiema osobami, w którym jedna z nich uznaje wolę drugiej, do tej woli się dostosowuje i ulega jej, a nawet stara się ją uprzedać. W takim wypadku pierwsza z nich posiada autorytet, druga jest «posłuszna» jej autorytetowi.”⁷

Obie definicje, zarówno ta, która opiera się na językowym użyciu terminu ‘autorytet’, jak i ta, która wprost podkreśla pedagogiczny wymiar tej relacji, zbliżone są do siebie. Różnica między nimi polega na tym, że Bocheński akcentuje relacyjność autorytetu, Sośnicki natomiast to, że autorytet jest pewną właściwością posiadaną przez jedną ze stron relacji. Mówiąc, że ktoś jest dla nas autorytetem, mamy na myśli, że zdajemy się na jego radę, dzielimy jego opinię lub realizujemy jego sugestię. To dobrowolne zdanie się na drugą osobę

nomiczny i Socjologiczny”, LXVIII, 2006, 2, s. 192.

⁶ J.M. Bocheński, op. cit., s. 204. Analityczne rozważania Bocheńskiego są dziś powszechnie wykorzystywane w naukowej refleksji nad autorytetem. Por. B. Szlachta,

Autorytet, hasło w: *Religia. Encyklopedia*, (red.) T. Gadacz, B. Milerski, PWN, Warszawa, t. 1., ss. 420-422.

⁷ K. Sośnicki, *Autorytet a wychowanie*, „Nowa Szkoła”, 1958, nr 10, s. 29.

charakteryzuje się tym, że nie pytamy o racje, które stoją za daną radą, opinią czy sugestią, lecz przyjmujemy każdą z nich dlatego, że pochodzi właśnie od tej osoby. Podążamy za tym, co ta osoba nam proponuje, dlatego, że to ona nam to proponuje.

Tak zdefiniowany autorytet różni się od perswazji. Perswazja to odwoływanie się do racjonalnych argumentów, które mają potwierdzić jakąś radę, opinię lub sugestię. W perswazji zakłada się, że siła argumentów będzie w stanie przekonać wahających się i skłoni ich do przyjęcia przedłożonych propozycji. Chcąc to osiągnąć, przedstawiamy tym osobom argumenty „za”. W rezultacie nasi rozmówcy skłaniani są do działania nie na tej podstawie, że to my ich do tego namówiliśmy, ale dlatego, że przekonali ich do tego przedstawione argumenty. Gdyby te argumenty zostały zaprezentowane przez zupełnie inną osobę — obojętną wobec nas lub nawet wrogo do nas usposobioną — to i tak okazałyby się przekonujące dla słuchaczy. Tymczasem, jeżeli ktoś cieszy się w swoim środowisku autorytetem, niczego nie musi perswadować. Relacja perswazji jest jedną z najważniejszych relacji zachodzących między nauczycielem i uczniem. Nauczyciele często przekonują do czegoś uczniów, perswadują im coś, przedstawiają im racjonalne argumenty. To, że uczeń je przyjmuje, nie oznacza w sensie ścisłym, że nauczyciel ma w jego oczach autorytet; oznacza natomiast, że uczeń dał się nauczycielowi przekonać, że uznał jego argumenty. Taka postawa świadczy o pewnej dojrzałości ucznia w sferze krytycznego myślenia. Zauważmy, że z pedagogicznego punktu widzenia jest rzeczą bardziej pożądaną, by uczeń (zwłaszcza starszy) podporządkowywał swą wolę woli nauczyciela, poddając się jego perswazji, niż poddając się jego autorytetowi.

Drugą relacją zbliżoną do autorytetu jest relacja władzy. Zależności między autorytetem i władzą są bardziej złożone niż te, które łączą autorytet i perswazję. Z punktu widzenia osoby sprawującej władzę pożądana jest sytuacja, w której osoba ta jest jednocześnie autorytetem dla tych, którzy jej władzy podlegają. Gdy tak jest, jej polecenia wykonywane są przez te osoby dlatego, że zostały wydane właśnie przez nią, nie zaś z powodu zagrożenia sankcją, która spadłaby na nie, gdyby polecenia nie wykonały ani też z powodu czystego legalizmu, który każe im podporządkowywać się poleceniom każdej władzy. Jest

oczywiste, że władzę popartą autorytetem sprawuje się efektywniej. Jednakże istnieją sytuacje, w których osoba sprawująca władzę nie ma autorytetu u osób, które są jej podporządkowane. Relacje władzy nie przekładają się wówczas na relacje autorytetu, są względem nich niezależne. W ten sposób podporządkowywanie się nakazom przedstawicieli władzy nie ma w sobie nic z dobrowolności. Osoby podporządkowują się im dlatego, że boją się sankcji, są legalistami lub po prostu jest im wszystko jedno. Ważnym rozróżnieniem, którego należy dokonać w tym kontekście, jest rozróżnienie osoby sprawującej władzę, z jednej strony, oraz urzędu, stanowiska lub formalnej pozycji, którą ta osoba zajmuje, z drugiej strony. Chociaż zdefiniowaliśmy autorytet jako relację osobową, to nie można zaprzeczyć, że funkcje związane z władzą zazwyczaj wzmacniają autorytet, czynią go powszechniejszym i łatwiej dostrzegalnym. Powiedzmy w tym miejscu, że także nauczyciel zajmuje wobec ucznia pozycję władzy. Przede wszystkim ma prawo (i obowiązek) oceniania go i, w konsekwencji, możliwość realnego wpływania na jego dalsze losy⁸. Nauczyciel sprawuje władzę nad uczniem także wówczas, gdy uczeń nie uznaje jego autorytetu. Tradycyjnie władza nauczyciela odczytywana była przez ucznia jako źródło autorytetu tegoż nauczyciela. Dziś to, że ktoś zostaje nauczycielem, coraz rzadziej łączy się automatycznie z przyznaniem mu rangi autorytetu. Co więcej, to, że nauczyciel zajmuje wobec ucznia pozycję władzy, stawia pod znakiem zapytania możliwość nawiązania przez jedną i drugą stronę relacji autorytetu. Definiując autorytet, wskazaliśmy, że jest to relacja dobrowolna, tzn., że uczeń podporządkowuje swoją wolę woli nauczyciela dlatego, że sam tego chce. Władza, którą dysponuje nauczyciel, wyklucza w tym punkcie pełną dobrowolność. Ta władza sprawia, że w relacji między tymi dwiema osobami autorytet nigdy nie osiąga poziomu teoretycznego ideału.

⁸ Jako przykład realnej władzy nauczyciela nad uczniem, choć nie w sensie prawnym, można wskazać rolę odgrywaną przez nauczyciela w procesie wykluczania uczniów z kultury symbolicznej. Jak pokazał Z. Kwie-

ciński, nauczyciel ma władzę nad biografią ucznia, może tę biografię uratować lub pozwolić na jej degradację. Por. idem, *Wykluczanie*, UMK, Toruń 2002.

Prostsze do opisania są związki autorytetu i siły fizycznej. Siła, a dokładniej, możliwość jej użycia, jest nieodłącznym atrybutem władzy, ale nie atrybutem autorytetu. Przeciwnie, autorytet jako dobrowolne podporządkowanie woli jednej osoby woli drugiej osoby musi być wolny od siły, zarówno w sensie faktycznego jej użycia, jak i potencjalnego zagrożenia. Podmiot autorytetu traci swój autorytet w momencie, w którym odwołuje się do siły. Należy przyznać, że ta zależność nie jest oczywista w obszarze władzy politycznej, w którym, jak powiedzieliśmy, możliwe jest korzystanie z autorytetu przez podmiot sprawujący tę władzę (a więc także mający możliwość zastosowania siły). Niemniej w relacjach między nauczycielem a uczniem odwoływanie się do siły jest nie tylko niepożądane, ale także, z prawnego punktu widzenia, niedozwolone. Nie zawsze tak było. Przez wieki w procesie wychowania regularnie odwoływano się do siły, która przybierała formę karania, karcenia, poniżania. W teorii edukacji znane były poglądy sankcjonujące stosowanie kar w szkole, a nawet podkreślające ich pozytywny wpływ na uczniów⁹. Wielu czytelników w średnim wieku przypomni sobie zapewne własne doświadczenia szkolne w tym względzie. Niezależnie jednak od tego, jak prawo będzie regulować kwestię stosowania przez nauczycieli siły wobec uczniów, pozostaje pewne, że taka praktyka pokazuje radykalny deficyt autorytetu. Fizyczne zmuszenie ucznia do podejścia do tablicy, do opuszczenia klasy lub zaprzestania działań naruszających porządek w klasie pokazuje, że między nauczycielem i uczniem nie nawiązała się relacja autorytetu. Stosowanie siły jest równoznaczne z radykalnym zaprzeczeniem autorytetu. Powtórzmy: siła jest atrybutem władzy, nie autorytetu¹⁰.

⁹ Na ten temat por. J. Hołówka, *Etyka w działaniu*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2001, ss. 327-328.

¹⁰ Nie można wykluczyć, że dla niektórych uczniów autorytetem będzie silny (w sensie fizycznym) nauczyciel. Wyportowany, znający sporty walki i odważny nauczyciel łatwiej nawiąże relacje autorytetu z pewną

kategorią uczniów niż nauczyciel niemający tych przymiotów. Należy jednak pamiętać, że relacja autorytetu między uczniem i nauczycielem nawiązuje się w tym przypadku dlatego, że nauczyciel jest silny, a nie dlatego, że użył siły względem ucznia. Co więcej, użycie tej siły z pewnością zerwie nawiązaną między nimi relację.

Trzy rodzaje autorytetu

W 1958 r. Kazimierz Sośnicki opublikował w „Nowej Szkole” esej zatytułowany *Autorytet a wychowanie*, w którym wyróżnił trzy rodzaje autorytetu: autorytet zewnętrzny, autorytet wewnętrzny oraz autorytet idei. Według niego, autorytet zewnętrzny to ten, w którym „osoba uznająca autorytet drugiego ulega jego woli, ponieważ skłania ją do tego pewne uczucie, które możemy określić jako «osobiste», jak np. obawa przed skutkami wyłamania się spod tej woli, przywiązanie lub miłość, czasem naśladownictwo innych, spod którego nie chciałoby się usuwać, jakaś korzyść lub interes materialny itp.”¹¹. W tym typie autorytetu przedmiot autorytetu podporządkowuje się podmiotowi autorytetu, nie zwracając uwagi na treść wyrażanej przez niego woli. Treść tej woli znajduje się niejako na zewnątrz relacji autorytetu, nie wpływa na tę relację; niezależnie od tego, czego podmiot autorytetu by oczekiwał, co by proponował, czy co by nakazywał, zawsze mu się podporządkujemy. Autorytet zewnętrzny jest najczystsza postacią autorytetu, jest autorytetem *par excellence*. Granica między tym autorytetem a władzą zaciera się, rezultat obu typów relacji jest analogiczny — jest nim całkowite podporządkowanie woli ucznia woli nauczyciela.

Inny charakter ma autorytet wewnętrzny. Sośnicki pisze, że „motywy spełniania cudzej woli może być też uznawanie, że treść tej woli ma pewną wartość”. Dalej rozwija tę myśl, pisząc, że „zależnie od rodzaju tej wartości możemy rozróżnić dwa jej główne typy, które określamy jako «dobro» i «prawdę»”. Następnie dodaje:

„W obu tych wypadkach motywy uznawania cudzej woli są związane z treścią tej woli. Są one w stosunku do tej treści «wewnętrzne». Wprawdzie osoba, która jest źródłem tej treści, nie jest bez znaczenia w całym procesie uznawania jej autorytetu, ale rola jej jest tu inna niż w przypadku autorytetu zewnętrznego. Pozostaje ona bowiem jak gdyby na drugim planie.”¹²

Aby autorytet mógł osiągnąć poziom wewnętrzny, konkluduje Sośnicki, przedmiot autorytetu musi mieć pewne doświadczenie auto-

¹¹ K. Sośnicki, op. cit., s. 29.

¹² Ibidem.

rytetu, tzn. potwierdzenie, że podmiot autorytetu trwał przy prawdzie i dobru także w przeszłości. Przeniesienie akcentu z podmiotu autorytetu na jego treść sprawia, że autorytet wewnętrzny zbliża się do perswazji. Argumentem, który skłania nas do podporządkowania się takiemu autorytetowi, są wartości dobra i prawdy, które dostrzegamy w postawie i wypowiedziach podmiotu autorytetu. Jednakże, aby te wartości dostrzec, przedmiot autorytetu musi charakteryzować się pewnym krytycyzmem, jego zależność od podmiotu autorytetu nie może być bezwzględna.

Trzecim i ostatnim typem autorytetu jest autorytet idei. Jest to

„autorytet samej wartości dobra i prawdy, niezależny od osoby, która je wygłasza lub realizuje. Poszczególne konkretne wypadki tych wartości prowadzą do tworzenia się ogólnego pojęcia dobra i prawdy, do ogólnej idei.”¹³

Sośnicki jest przekonany, że taka ogólna idea może istnieć niezależnie od osób, które były jej źródłem.

„Różne odmiany idei dobra i prawdy: idee moralne, społeczne, polityczne, filozoficzne i inne, tą drogą nabierają niejako «własnego życia» i stają się same motywami myślenia i postępowania ludzi, odrywając się niejako od początkowych ich głosicieli.”¹⁴

Dla Sośnickiego, przejście od autorytetu zewnętrznego do autorytetu wewnętrznego, a następnie do autorytetu idei jest pożądanym kierunkiem wychowania. Uwaga ucznia powinna coraz bardziej przesuwac się z osoby nauczyciela na uzewnętrzniane przez niego wartości, aż w końcu powinna skupić się wyłącznie na tych wartościach, niezależnie od osoby. W taki też sposób, pisze Sośnicki, dokonuje się proces wychowania. W domu rodzinnym i w pierwszych latach szkoły dziecko postrzega wokół siebie przede wszystkim autorytety zewnętrzne. Z czasem potrafi odróżnić osobę od wartości, która jest przez tę osobę realizowana. W końcu widzi obiektywne istnienie samej wartości. Autorytet idei, tak jak rozumie go Sośnicki, odróżnia się wyraźnie od przyjętej w niniejszym tekście definicji autorytetu, jest zupełnie inną pod względem jakościowym relacją — nawiązuje się nie między dwiema osobami, ale między osobą a ideą.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem.

Krótki esej Sośnickiego stanowi przykład spójnego i poznawczo inspirującego tekstu filozoficznego, którego znaczenie wykracza poza historyczny kontekst, w którym powstał. Sośnicki wskazał w nim na pewien z pozoru oczywisty fakt, który jednak znika z pola widzenia filozofów i pedagogów zajmujących się autorytetem; tym faktem jest stopniowalność autorytetu. Autorytet nie jest relacją stałą, ale zmienną, nie statyczną, ale dynamiczną — można w nim wyodrębnić różne stopnie. Sośnicki, jak widzieliśmy, wyróżnił trzy takie stopnie, nazywając je odpowiednio autorytetem zewnętrznym, autorytetem wewnętrznym oraz autorytetem idei. Kierunek wznoszenia się z jednego stopnia na drugi nie jest obojętny. Pożądane jest, by w toku tego procesu zbliżać się coraz bardziej do autorytetu idei. Taka koncepcja autorytetu zakłada istnienie niższych i wyższych form tej relacji. To, czy w konkretnym przypadku występuje niższa czy wyższa forma autorytetu, nie zależy od podmiotu autorytetu, ale od motywacji, jakie towarzyszą jego przedmiotowi. Sośnicki mówi, że motywacje nastawione na osobę jako osobę są mniej doskonałe od motywacji nastawionych na wartości, czy to zakorzenione w osobie, czy to same w sobie. Takie rozumienie stopniowalności autorytetu prowadzi nas jednak do paradoksalnych stwierdzeń. Okazuje się, że autorytet pedagogiczny jest tym doskonalszy, im jest słabszy. Analizie tego zaskakującego wniosku poświęcamy dalszą część naszych rozważań.

Autorytet a wychowanie

Wyróżnienie przez Sośnickiego autorytetu zewnętrznego, autorytetu wewnętrznego i autorytetu idei ma duże znaczenie dla postawionego przez nas pytania o możliwości usprawiedliwienia autorytetu. Wydaje się, że tylko drugi rodzaj autorytetu można w sensie ścisłym usprawiedliwić i tylko on domaga się takiego usprawiedliwienia. Pierwszy rodzaj — autorytet zewnętrzny — nie wymaga żadnego usprawiedliwienia. Natomiast trzeci rodzaj, autorytet idei — jak pokazaliśmy — może być nazwany autorytetem tylko w sensie przenośnym.

Powiedzieliśmy, że autorytet pedagogiczny jest autorytetem dynamicznym, jest przechodzeniem od stanu absolutnej zależności do

stanu względnej niezależności. Poszerzając nasze analizy i nawiązując do filozofii Henri Bergsona, zauważmy, że jest on odchodzeniem od nakazu i zwracaniem się ku wezwaniu¹⁵. Do czego potrzebny jest człowiekowi autorytet? Na jaką życiową potrzebę odpowiada? Bergson mówi, że umożliwiał on zachowanie spójności grupy, w której człowiek żyje. W porównaniu ze społecznościami współczesnymi, społeczności ludzkie u swoich początków liczyły niewielu członków i były skrajnie ekskluzywistyczne. Aby taka nieliczna grupa mogła przetrwać, od jej członków wymagano skrajnej karności i dyscypliny. Źródła, z których te postawy wypływały, były w pełni naturalne, w istocie zbliżone do źródeł, z którego pochodzą impulsy organizujące pracę mrówek w mrowisku i pszczół w ulu. Autorytet sprawiał, że pojedynczy członkowie społeczności zapominali o swoich potrzebach i trudzili się dla dobra grupy. Autorytet cementował grupę i organizował jej wewnętrzne życie. To dzięki niemu pierwsi ludzie czuli się bezpiecznie i wiedzieli, co robić. Sankcjonowane przez niego normy zachowań stanowiły pewne drogowskazy postępowania i wyznaczały ścisłe granice, których przekroczyć nie było wolno. Autorytet decydował również, kto należał do grupy, a kto nie miał do niej dostępu. W tym uwidaczniał się zamknięty charakter moralności wspierającej się na autorytecie¹⁶. Była ona zamknięta dla wszystkich, którzy nie należeli do grupy. Wykluczała tych, którzy znajdowali się „poza”. Ta wielka siła autorytetu w kształtowaniu i utrzymywaniu moralności zamkniętej wynikała również stąd, że jednostki żyjące w grupie zdawały się całkowicie na autorytet w swoim rozumowaniu i przy podejmowaniu decyzji. W ten sposób autorytet nie tylko dawał im poczucie bezpieczeństwa, ale także zapewniał wygodne życie.

Autorytet zewnętrzny jest pierwotnym rodzajem autorytetu, zarówno w sensie chronologicznym, jak i metafizycznym. Jest tak dlatego, że ma on charakter życiowy, jego źródłem są biologiczne potrzeby

¹⁵ Por. P. Kostyło, *Autorytet jako nakaz i autorytet jako wezwanie. Proces wychowania według Henri Bergsona*, „Forum Oświatowe” 2006, nr 2 (35), ss. 47-71.

¹⁶ Henri Bergson wyróżnił dwa rodzaje moralności: moralność zamkniętą i moralność

otwartą. Moralność zamknięta jest wyrazem świadomości grupowej, mającej swoje źródła w instynkcie. Moralność otwarta, przeciwnie, charakteryzuje tylko wybrane jednostki i ma swoje źródła w porywie miłości.

człowieka i zawsze będzie się on kierował w stronę moralności zamkniętej. Jest tym, co najbardziej trwale i nieusuwalne w naturze człowieka; jest pierwotną, instynktowną tendencją, która każe nam szukać bezpieczeństwa w grupie i kieruje naszą uwagę na przywódcę, który obiecuje, że to bezpieczeństwo nam zapewni. Autorytetowi przywódcy podporządkowujemy się niezależnie od tego, czego od nas wymaga i do czego nas skłania. Treść jego osobistych przekonań nie ma dla nas znaczenia, mogłyby być one zupełnie inne niż są — w niczym nie zmieniłoby to naszego stosunku do autorytetu. Naturalne potrzeby przynależności i bezpieczeństwa są tak silne, że domagają się zaspokojenia w pierwszej kolejności. Bez wątplenia współczesnym wyrazem tej naturalnej tendencji jest podporządkowywanie się niektórym ludzi autorytetowi przywódców grup przestępczych, grup pseudokibiców czy organizacji, które w swoich programach propagują rozmaite formy wykluczenia. Do tego rodzaju autorytetu nawiązujemy także, gdy mówimy o ksenofobii, rasizmie, nietolerancji czy szowinizmie. Te zróżnicowane przekonania i postawy mają tę wspólną cechę, że wypływają z moralności zamkniętej i odpowiadają na inherentne dla tej moralności potrzeby. Autorytet zewnętrzny, który ujawnia się wyraziście w sytuacjach ostrego konfliktu i zagrożenia, w czasie wojny i innych głębokich kryzysów społecznych, przeanalizował m.in. Theodore Adorno w książce *Authoritarian Personality*¹⁷.

Autorytet zewnętrzny jest naturalny także w tym sensie, że nie trzeba do niego wychowywać. Jeżeli, mówiąc o wychowaniu, mamy na myśli świadomie prowadzony proces, w którym wprowadza się ucznia w świat respektowania zasad współżycia społecznego i norm etycznych, to podporządkowanie się autorytetowi zewnętrznemu nie wymaga tego rodzaju intelektualno-moralnej inicjacji. Znajomość tych zasad i norm w sensie ścisłym nie jest potrzebna przedmiotowi autorytetu zewnętrznego. Takie podporządkowanie się będzie występowało niezależnie od tego, czy włączymy dziecko w proces wychowania czy też nie. Co więcej, można postawić tezę, że będzie ono tym doskonalsze, im proces wychowania będzie krótszy i bardziej powierzchowny, zaś swoją pełnię osiągnie wówczas, gdy w ogóle zrezygnujemy z wychowania. Wychowanie osłabia bowiem

¹⁷ Por. T. Adorno, *Authoritarian Personality (Studies in Prejudice)*, Harper, New York 1950.

autorytet zewnętrzny, wprowadza wątpliwości, pytania i niepewność tam, gdzie natura przewidziała reakcje pewne i bezdyskusyjne. Postawy podporządkowania się i podległości, których naturalną funkcją jest ochrona spójności i bezpieczeństwa grupy, są osłabiane w tym większym stopniu, im bardziej w proces wychowania włączany jest intelekt wychowanka. To właśnie intelekt zadaje pytania, wysuwa wątpliwości, szuka racji. Dla takich postaw nie ma miejsca w autorytecie zewnętrznym. Wychowanie ma zatem na celu osłabienie naturalnej potrzeby podporządkowywania się autorytetowi zewnętrznemu. Należy jednak pamiętać, że jest ono procesem kulturowym i jako takie nigdy w sposób efektywny i trwały nie zastąpi naturalnej tendencji szukania bezpieczeństwa w grupie poprzez podporządkowanie się autorytetowi zewnętrznemu. Potrzeba tego autorytetu powraca i żąda zaspokojenia w różnych sytuacjach, zwłaszcza w okresach kryzysu, gdy zwykle normy postępowania zawodzą i nie wykształciły się jeszcze nowe normy, które potrafiłyby w adekwatny sposób odpowiedzieć na potrzeby człowieka. Podsumowując, należy powiedzieć, że autorytet zewnętrzny jest najsilniejszą relacją między nauczycielem i uczniem, lecz zarazem relacją najmniej wysublimowaną; jego siła odpowiada jego ślepotcie.

Z drugiej strony, Sośnicki wyróżnia autorytet wewnętrzny, w którym za wartość uznaje się treść woli podmiotu autorytetu. Można powiedzieć, że autorytetowi wewnętrznemu podporządkowujemy się dlatego, że treść jego woli znalazła w nas jakiś oddźwięk, przekonała nas lub po prostu uświadomiła nam coś, czego nie byliśmy pewni lub czego nie potrafiliśmy sami wyrazić. Autorytet wewnętrzny opiera się zatem na pewnej wartości lub wartościach, które, w odróżnieniu od potrzeb bezpieczeństwa i przynależności, nie mają charakteru naturalnego. Sośnicki dokonuje zasadniczego podziału tych wartości na dobro i prawdę. Pozostawiając na marginesie szereg szczegółowych kwestii dotyczących dobra i prawdy jako dwóch możliwych i uzupełniających się wartości autorytetu wewnętrznego, powiedzmy, że to właśnie te wartości, afirmowane w treści woli podmiotu autorytetu, muszą być usprawiedliwione. Mówiąc dokładniej, autorytet można usprawiedliwić tylko wówczas, gdy można usprawiedliwić wartości, jakie są afirmowane przez podmiot autorytetu. Wszędzie tam, gdzie

tych wartości nie można usprawiedliwić, autorytet może, a niekiedy wręcz powinien być odrzucony. Pojawia się jednak pytanie, jakie wartości zasługują na usprawiedliwienie, a jakie nie. Kto ma o tym decydować? Wrócimy do tych pytań w dalszej części naszych rozważań. W tej chwili zaakcentujmy, że autorytet wewnętrzny jest tym rodzajem autorytetu, w którym osoba nauczyciela ucieleśnia wartości prawdy i dobra. Uczeń nie patrzy już na nauczyciela jako na proste uosobienie władzy i siły, ale zaczyna dostrzegać, że nauczycielowi „o coś chodzi”, że w swoich słowach i czynach orientuje się na jakieś wartości, że nie może i nie chce wymagać od ucznia wszystkiego i w każdych okolicznościach. To są bardzo ważne doświadczenia. Pozwalają one zrozumieć, że nauczyciel — jakkolwiek potężny — jest częścią szerszego kontekstu społecznego, w którym obowiązują niezależne od niego wartości. Nauczyciel, uznając te wartości, pokazuje, że nie jest wszechmocny. Dostrzeżenie tego rodzaju ograniczeń nauczyciela jest konstytutywnym elementem socjalizacji. Jest ono tym skuteczniejsze, im bardziej świadomie nauczyciel uczestniczy w tym procesie. Uwrażliwiając ucznia na wartości prawdy i dobra, nauczyciel dokonuje samoograniczenia pierwotnie przysługującego mu autorytetu, wskazuje, że ma prawo do tego autorytetu tylko wówczas, gdy sam mówi prawdę i postępuje dobrze.

W ten sposób uczeń stopniowo odróżnia osobę od wartości. Bez względu na autorytet zewnętrzny zanika. Autorytet wewnętrzny jest względny i zależy od stopnia identyfikacji nauczyciela z głoszonymi przez siebie wartościami. Jest on słabszy od autorytetu zewnętrznego także w tym sensie, że wciąż jest narażony na zakwestionowanie i musi być permanentnie potwierdzany. Nauczyciel codziennie orientuje swoje słowa i czyny na wartości i jest uważnie obserwowany pod tym względem przez ucznia. Jak długo nauczyciel jest osobą zintegrowaną, przenoszenie przez ucznia uwagi z osoby na wartości przebiega sprawnie, niemal niezauważalnie. Zgrzyt pojawia się wówczas, gdy nauczyciel zaprzecza sam sobie lub gdy unika podejmowania tematów, które są ważne dla ucznia. Ryzyko, jakie to ze sobą niesie, jest znaczne. Uczeń może z jednej strony — szukając bezpieczeństwa i pewności — „przyłgnąć” do nauczyciela jako autorytetu zewnętrznego. Wówczas świat wartości będzie dla

niego funkcją sądów i woli nauczyciela. Z drugiej strony, uczeń może zakwestionować zarówno osobę nauczyciela, jak i głoszone przez niego (niekonsekwentnie) wartości. W obu przypadkach pojawiają się poważne zaburzenia w procesie kształtowania autorytetu pedagogicznego. W pierwszym ryzykujemy tym, że osobowość ucznia stanie się autorytarna, w drugim, że uczeń pogrąży się w stanie permanentnej anomii. Autorytet wewnętrzny jest podstawową relacją w procesie wychowania. Jego należyte kształtowanie wymaga od nauczyciela stopniowego przenoszenia punktu ciężkości w relacjach z uczniem ze swojej osoby na wartości. Ten proces jest racją trwania tego autorytetu.

Proces przekierowywania uwagi uczniów z osoby na wartości, a tym samym osłabiania autorytetu zewnętrznego, jest pierwszym warunkiem usprawiedliwienia autorytetu pedagogicznego. Jest to warunek formalny, który musi być spełniony, aby móc uznać autorytet nauczyciela za pożądaną element procesu wychowania. Spełnienie tego warunku nie rozstrzyga jednak podstawowej kwestii, mianowicie, jakie wartości ukazywane przez nauczyciela zasługują na usprawiedliwienie. Innymi słowy, na czym polega prawda i dobro, na które mają uwrażliwiać uczniów nauczyciele? Jeżeli przyjmiemy założenie, że to przedmiot autorytetu, czyli uczeń, uznaje wartości uzewnętrzniające się w podmiocie autorytetu — nauczycielu — to należałoby się też zgodzić z tym, że każdy może szukać i doceniać inne wartości. Autorytet wewnętrzny byłby zatem korelatem wolności, tzn. nikt nie mógłby z góry wskazywać, jakie wartości zasługują na usprawiedliwienie, a jakie nie. Przyjęcie takiego założenia miałoby kolosalne konsekwencje dla wychowania rozumianego jako zorganizowana i systematyczna działalność instytucji państwa. Wychowawcy, którzy traktowani byli dotychczas jak funkcjonariusze państwa, tzn. wymagano od nich troski o własny autorytet tylko w takiej mierze, w jakiej tenże autorytet mógł przysłużyć się bardziej efektywnej realizacji polityki oświatowej państwa, korzystaliby z większej wolności przy wyborze wartości, zgodnie z którymi chcieliby żyć i które chcieliby przekazywać wychowankom. Na ile jednak ten model autorytetu wewnętrznego rozumianego jako korelat wolności może być zrealizowany w warunkach instytucjonalnej szkoły? Wydaje się,

że jest to niemożliwe. To państwo, w swojej polityce oświatowej, wyznacza, co jest prawdziwe i dobre, przynajmniej w tym sensie, że dokonuje wyboru określonych modeli epistemologicznych i aksjologicznych i oferuje je uczącym się dzieciom i młodzieży. W tym punkcie autorytet wewnętrzny pozostanie niedoskonały. Wartości prawdy i dobra, na które swoją postawą wskazuje nauczyciel, zawsze będą sankcjonowane przez państwo. Władze oświatowe nie zgodzą się, by w systemie instytucjonalnej oświaty pojedynczy nauczyciele wyrażali sądy i wydawali polecenia, które są niezgodne z realizowaną oficjalnie polityką. Pod tym względem autorytet wewnętrzny jest niedoskonały, aczkolwiek trzeba zaznaczyć, że nauczyciel nie ma na to żadnego wpływu.

Pielęgnowanie relacji autorytetu wewnętrznego ma doprowadzić, zdaniem Sośnickiego, do ukształtowania się autorytetu idei. O tej relacji jako relacji autorytetu można mówić tylko w przenośni. Jest w niej obecny przedmiot autorytetu — uczeń oraz treść autorytetu — wartości prawdy i dobra. Nie ma natomiast podmiotu autorytetu — nauczyciela. Jest to zupełnie inna pod względem jakości relacja, która nawiązuje się nie między dwiema osobami, ale między osobą a ideą. Z tego wynika, że nie można mówić o usprawiedliwieniu autorytetu idei. W tym miejscu można zapytać, czy w ścisłym sensie autorytet może być przypisywany ideom, pojęciom, rzeczom itd., czyli czemukolwiek innemu niż ludziom. Jest to niemożliwe. Mówienie o autorytecie idei, pojęć czy rzeczy jest uprawnione, ale nie w dosłownym sensie tego słowa. Można mówić np. o „autorytecie Biblii” lub „autorytecie szkoły”, ale sens obu tych wyrażen jest taki, że autorytetem obdarzamy z jednej strony autorów biblijnych, a z drugiej osoby prowadzące szkołę i nauczające w niej. Trudność jednoznacznego przypisania autorytetu ideom wyłania się zresztą z samego tekstu Sośnickiego. Jeżeli względnie łatwo jest wskazać granicę między autorytetem zewnętrznym a autorytetem wewnętrznym, to trudno jest wyznaczyć taką granicę między autorytetem wewnętrznym a autorytetem idei. W którym momencie tracimy z pola widzenia osobę uzewnętrzniającą jakąś wartość, a zaczynamy dostrzegać samą wartość? Można by oczywiście wprowadzać jakieś rozgraniczenia, lecz nie miałyby one żadnego znaczenia, poza czysto teoretycznym. Ważne

jest to, że stan, który Sośnicki nazywa autorytetem idei, charakteryzuje się emancypacją ucznia spod autorytetu nauczyciela. Autorytet idei to orientowanie się ucznia na wartości, niezależnie od stojącej przy nim (lub nie) osoby nauczyciela. To wyrażanie sądów i korzystanie z wolności niepodporządkowane sądom i woli nauczyciela, lecz w pełni samodzielne i autonomiczne. To jest według Sośnickiego docelowy punkt, do którego ma dojść proces wychowania. Nauczyciel pozostawia ucznia samemu sobie, usuwa się w cień, odchodzi. Doświadczenie pokazuje, że to odejście nie oznacza uznania relacji między nauczycielem i uczniem za niebyłą. Uczeń być może do końca życia będzie powracał myślą do osoby nauczyciela — autorytetu i zastanawiał się, co ów nauczyciel doradziłby mu w aktualnej sytuacji konfliktu moralnego. Ten powrót nie będzie jednak powrotem do osoby nauczyciela, ale do wartości, na które nauczyciel wskazywał. Wyobrażając sobie osobę, uczeń wyraźniej zobaczy wartości, które były dla niej istotne. W sensie ścisłym jednak nauczyciel nie będzie już dla niego autorytetem. Uczeń będzie kształtował swoje sądy i wyrażał swoją wolę niezależnie od niego.

Siła i słabość autorytetu

W świetle tego, co powiedzieliśmy, widać, że usprawiedliwienie autorytetu pedagogicznego jest procesem złożonym. Nie każdy autorytet wymaga usprawiedliwienia i nie każdy da się usprawiedliwić. Złożoność tego procesu pogłębia jeszcze fakt, iż autorytet pedagogiczny jest relacją, która jest oceniana zawsze w kontekście toku realnego wychowania. W tym kontekście pojawia się szereg specyficznych problemów. Przedstawię niektóre z nich.

Zauważmy, że autorytet pedagogiczny trwa w stanie napięcia między przekazem tradycji a racjonalizacją. Przekaz tradycji jest procesem wprowadzania ucznia w dziedzictwo wiedzy i wartości, które z punktu widzenia społeczeństwa są nieodzowne do świadomego funkcjonowania w kulturze. To dziedzictwo ma postać depozytu, który musi być przekazany uczniowi w stanie nienaruszonym, w sposób jak najbardziej integralny. Z punktu widzenia przekazu tradycji po-

żądaną formą relacji między nauczycielem i uczniem byłby autorytet zewnętrzny. Ten autorytet gwarantuje, że uczeń w sposób pełny i bezwarunkowy przyswoi sobie wszystko to, co w najlepszej wierze przekazuje mu nauczyciel. Całkowite podporządkowanie woli ucznia oznacza także to, że proces dydaktyczny i wychowawczy przebiegać tu będzie najsprawniej. Z drugiej strony, racjonalizacja wymaga, by uczeń wyzwalał się ze stanu zależności wobec nauczyciela i wkraczał w wiek dojrzałości, który, zgodnie z filozofią oświecenia, oznacza odwagę posługiwania się własnym rozumem. Racjonalizacja jest równoznaczna z odrzuceniem autorytetu zewnętrznego, z postawą nieprzyjmowania „na wiarę” czegokolwiek, także nieodzownych ze społecznego punktu widzenia depozytów wiedzy i wartości. Racjonalizacja podkreśla wagę autorytetu wewnętrznego, a przede wszystkim autorytetu idei, w którym uczeń wybiera postawy nie ze względu na to, że są one postawami nauczyciela, ale dlatego, że zostały uznane za wartościowe i zinternalizowane. Relacja autorytetu rozpięta jest między tymi dwoma biegunami, zaś nauczyciel znajduje się w sytuacji kogoś, kto musi pogodzić ze sobą dwa sprzeczne wymagania — przekazać uczniowi zestaw niezbędnych kompetencji kulturowych i doprowadzić do sytuacji, w której uczeń będzie wolny w przyjęciu bądź odrzuceniu tych kompetencji. Wynika stąd, że kolejnym aspektem usprawiedliwienia autorytetu pedagogicznego będzie utrzymywanie tych dwóch sprzecznych wymagań w stanie dynamicznej równowagi. Wraz z rozwojem ucznia autorytet zewnętrzny będzie ustępował miejsca autorytetowi wewnętrznemu i autorytetowi idei, zaś nacisk na to, by uczeń przyjmował w toku edukacji konieczne depozyty kulturowe będzie modyfikowany wymaganiem, by czynił to w sposób jak najbardziej wolny.

Nie ma gwarancji, że ten proces się powiedzie. Zagrożeniem dla jego realizacji jest zarówno to, iż oczekiwać się będzie, że na każdym etapie edukacyjnym priorytetową rolę odgrywać będzie autorytet zewnętrzny, jak i to, że uczeń, korzystając ze swojej zakorzenionej w dojrzałości wolności, odrzuci proponowane mu wiedzę i wartości w ramach autorytetu wewnętrznego lub autorytetu idei. Zagrożenia w tym procesie są zresztą o wiele liczniejsze. Są one wzmagane przez długość procesu edukacyjnego i kruchość równowagi, którą trzeba utrzymywać na każdym jego etapie. Na podstawie tego, co

powiedzieliśmy wcześniej, powtórzmy, że ta równowaga oznacza stopniowe osłabianie autorytetu zewnętrznego, który jest autorytetem *par excellence*, i zbliżanie się do autorytetu idei, który jest autorytetem tylko w sensie przenośnym. Zadaniem, jakie stoi przed nauczycielami podejmującymi pracę z uczniami, nie jest konsekwentne wzmacnianie własnego autorytetu, ale konsekwentne osłabianie go. Nauczyciel, który uznaje wolność ucznia do kwestionowania swoich opinii i twierdzeń w imię idei, których sam nie podziela, okazuje się bliżej pożądanej relacji autorytetu, niż nauczyciel, który oczekuje od ucznia podporządkowania jego myślenia i wartościowania ideom wyznawanym przez siebie. Jest w tym obecny paradoks, który, jak sądzę, dobrze ilustruje relacja ze spotkania pewnego profesora uniwersyteckiego, przechodzącego na emeryturę, ze swoimi dawnymi uczniami. Uczniowie, także nauczyciele akademicy, by uczcić swojego mistrza wydali książkę z tekstami, które w znacznym stopniu okazały się krytyczne wobec jego twierdzeń. Wielu zakwestionowało jego metodę naukową, stawiane przez niego tezy i proponowane wnioski. Konferencja naukowa, która odbyła się z jego udziałem, także okazała się ciągiem krytycznych wypowiedzi wobec jego osiągnięć. Na tzw. pierwszy rzut oka mogłoby się wydawać, że uczniowie, kwestionując dokonania naukowe swego nauczyciela, zakwestionowali także jego autorytet. Tak jednak nie było. Przeciwnie, poprzez krytyczną postawę w istocie złożyli największy możliwy hołd swojemu mistrzowi i potwierdzili jego autorytet. Zakwestionowali bowiem tylko jego autorytet zewnętrzny i autorytet wewnętrzny, natomiast afirmowali autorytet idei. Wielkość profesora nie polegała na tym, że powiedział swoim uczniom, co mają myśleć, ale na tym, że wskazał im ideę prawdy. W nauce zaś ta idea nigdy nie jest ostateczna w tym sensie, że głoszone w jej imię twierdzenia są immunizowane na krytykę. Profesor okazał zresztą swoją wielkość do końca, zauważając, że wykształciwszy takich uczniów, może spokojnie odejść na emeryturę.

Uproszczeniem jest analizowanie autorytetu pedagogicznego jako relacji statycznej, która (dla dobra procesu dydaktycznego i wychowawczego) powinna pozostawać trwała i niezmienna przez cały okres edukacji. Twierdzenie, że autorytety stają się coraz słabsze, nie musi być powodem zaniepokojenia czy alarmu. Jak pokazał Sośnicki, na dalszych etapach edukacji tak być po prostu musi. W przeciwnym

wypadku wychowamy karnych i zdyscyplinowanych absolwentów, którzy być może będą bez szemrania wykonywali polecenia władzy, lecz będą pozbawieni krytycyzmu wobec tego, czego owa władza od nich wymaga. Nie istnieje jeden model autorytetu pedagogicznego, gdyż relacje między nauczycielem i uczniami zmieniają się jakościowo w toku długiego procesu kształcenia. Świadomość tego, że od uczniów gimnazjów i liceów nie można oczekiwać takiego samego podporządkowania sądów i woli, jakiego oczekuje się od uczniów pierwszych klas szkół podstawowych, towarzyszy każdemu doświadczonemu nauczycielowi, lecz nie znajduje odzwierciedlenia w naukowych analizach relacji autorytetu. Być może powodem jest wieloznaczność pojęcia 'autorytet'. W pierwszym punkcie tego tekstu odróżniliśmy autorytet od perswazji, władzy i siły. Zdajemy sobie sprawę, że w języku polskim, zwłaszcza w języku potocznym, istnieje wiele innych pojęć, które w większym lub mniejszym zakresie nakładają się na pojęcie autorytetu. To przede wszystkim dyscyplina, grzeczność, prestiż czy tradycyjna kindersztuba. W zależności od tego, jak zdefiniujemy autorytet, różnie prezentować się będą analizy tej relacji. Dodatkową trudnością jest to, że autorytet może (powinien) być analizowany, oprócz pedagogiki, także przez socjologię, filozofię, prawo. W tym tekście przyjęliśmy definicję autorytetu, w której akcentuje się podporządkowanie sądów i woli uczniów sądom i woli nauczyciela. Tak rozumiany autorytet jest najsilniejszy na pierwszym etapie edukacji. Słabnie on jednak wraz z postępem kształcenia, dochodząc do punktu, w którym zanika i jego miejsce zajmuje aksjologiczna relacja ucznia do prawdy i dobra. W tym sensie, pedagogika, w odróżnieniu od prawa, nie zadowala się konstatacją o efektywności autorytetu i nie wystarcza jej stwierdzenie, że uczeń w pełni podporządkowuje swoją wolę woli nauczyciela. Ważne jest, dlaczego to robi. Czy dlatego, że kieruje nim wyłącznie uczucie, które Sośnicki nazywa „osobistym”, czy dlatego, że dostrzega wartościowość treści autorytetu, czy też dlatego, że samodzielnie potrafi odróżnić prawdę od fałszu i dobro od zła. Dochodzenie do samodzielności w odróżnianiu prawdy od fałszu i dobra od zła musi łączyć się z zanikiem autorytetów. Jeżeli tak będziemy rozumieć proces upadku autorytetów, to nie ma w tym procesie niczego niepokojącego.

Piotr Kostyło

Do we need the teacher's authority?

Abstract

In common thinking and in most of the Polish literature on education the authority of the teacher is considered to be an unequivocally positive quality that plays a key role in the teaching process. The analysis of the concept of authority, based on the classical definition by Józef Maria Bocheński and an interesting classification by Kazimierz Sośnicki, puts that idea into question. The submission of one's judgment and will to the judgment and will of another can be an expression of both heroism and opportunism. Describing the teacher's authority, Sośnicki distinguishes its three levels: external authority, internal authority, and the authority focused on ideas. The external authority consists in submitting oneself to another person with no personal reflection on what is true and good in that person's attitude. The internal authority consists in a similar submission, but in this case the pupil is able to assess what is true and good in the teacher's attitude. Finally, the authority focused on ideas resides in submitting oneself to the idea of truth and good, with no need to enter into personal relationships with the teacher. It is clear that in the education process we should aim at realizing the authority of ideas. However, this leads to the idea that the most perfect authority of the teacher is, at the same time, the feeblest one.