

## AUTORYTET WYCHOWAWCÓW

Autorytet stanowił zawsze problem dosyć delikatny i to, zarówno w praktyce wychowawczej, jak też w refleksji pedagogicznej. Kwestionowano często konkretne wykonywanie autorytetu, a także samą jego prawomocność. Nie może i nie powinien umknąć naszej uwadze fakt, że znaczenie autorytetu zależy ściśle od globalnej wizji wychowania. A tymczasem ta właśnie wizja jest obecnie mocno podważana<sup>1</sup>. Nie zamierzamy zająć stanowiska w tej dyskusji, chociaż jesteśmy świadomi tego, iż faktycznie takie zajęcie stanowiska zawiera się już w samym podejściu do omawianego zagadnienia.

Wyjdziemy od prostego stwierdzenia: był czas, w którym o wiele łatwiej było bronić autorytetu na płaszczyźnie praktyki i teorii, aniżeli obecnie. I dlatego autorytet wymaga nowego ugruntowania oraz uzasadnienia. Kwestia ta stanowi jakby tło naszych rozważań. Na plan pierwszy wysuwamy natomiast pytanie: jak można, możliwie najlepiej, wykonywać autorytet w okolicznościach dzisiejszych? Chcąc zaś na nie odpowiedzieć, omówimy najpierw pokrótce zakwestionowanie autorytetu pedagogicznego. Następnie przeanalizujemy szanse i niebezpieczeństwa wychowania autorytarnego i anty-autorytarnego, aby zakończyć nasze studium refleksją nad głównymi uwarunkowaniami, które mogą sprzyjać realizacji autorytetu zasługującego na zaufanie<sup>2</sup>.

### 1. Zakwestionowanie autorytetu

W niedalekiej przeszłości wykonywanie autorytetu (łącznie z samą naturą i znaczeniem autorytetu pedagogicznego) zostało radykalnie zakwestionowane. Któż nie przypomina sobie tej wielkiej fali anty-autorytarnej z lat sześćdziesiątych? I jak zwykle się dzieje w przypadku pojęć, w które angażuje się zbyt mocno dziennikarstwo, trudno jest dokładnie odróżnić i określić to, co się rozumie przez wychowanie anty-autorytarne. Pojęcie to ma

<sup>1</sup> Por. M. Hellemans (red.), *Over opvoeding gesproken. Een rechtvaardigingsdiscussie: impasse en mogelijke uitwegen*, Leuven-Amersfoort 1988; tenże, *L'égalité im-pensable*, Revue de l'Institut Catholique de Paris 33 (1990) 137—153.

<sup>2</sup> Natchnieniem dla nas w tych kwestiach było studium H. Franta, *Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training per la prassi*, Roma 1988.

wiele warstw znaczeniowych. Najczęściej jednak sugeruje ono położenie kresu istniejącym formom sprawowania autorytetu, co więcej: samej heteronomicznej definicji wychowania oraz autorytetu pedagogicznego. Należało by zastąpić autorytaryzm bezgranicznym zaufaniem — w pewnym nowym typie wychowania, które głosi spontaniczny wzrost oraz pełną autonomię wychowanika.

Pedagogia anty-autorytarna tego okresu powodowała podwójny ruch: z jednej strony istniała „optymistyczna” wiara w wychowanie oparte na sile samo-regulującej dążności ludzkiej. Stąd też wolność i spontaniczność stawały się nadrzędnymi wartościami w procesie wychowawczym. Stanowiska takie znajdowały dodatkowe oparcie w tych kręgach, które dążyły do zniesienia struktur represyjnych na płaszczyźnie społecznej. Anty-autorytet miał rzekomo gwarantować takie warunki życia, dzięki którym jednostki mogłyby same waloryzować własne potrzeby i pragnienia. Korzenie tego nurtu sięgają już Rousseau i ruchu *Écoles nouvelles*<sup>3</sup>. Ale symboliczny jego wyraz dostrzegano zwłaszcza w myśli A. S. Neila. Na podstawie własnych doświadczeń wychowawca ten przeciwstawia się dyrektywnej wizji edukacji. Traktuje proces wychowawczy raczej jako samo-rozwój, wolny i spontaniczny. Za nieodzowny do osiągnięcia tego celu uważa klimat wychowawczy pozbawiony jakiegokolwiek formy nacisku lub przymusu. Samo-kształtujące się osoby mają same powierzać się własnym siłom samo-regulującym. Wtedy dopiero będą mogły urzeczywistnić swe dążenia, szanując jednak przy tym dążenia innych<sup>4</sup>.

Ci, którzy uwzględniają zmiany struktur społecznych, dostrzegają w istniejących formach autorytetu wielką przeszkodę na drodze do powstania społeczeństwa bardziej otwartego i sprawiedliwego, które przyznawałoby każdemu równe szanse. Należałoby zatem likwidować struktury represyjne tak, by otwarte relacje mogły ulepszać jakość życia i wywoływać bardziej pozytywne skutki na płaszczyźnie socjalizacji. Nurt pedagogiczny miał stworzyć warunki umożliwiające integralny rozwój autentycznych osobowości. W. Reich na przykład demaskował represyjny charakter struktur rodzinnych i szkolnych w dziedzinie płcio-

<sup>3</sup> Por. W. Flitner — G. Kudritzki, *Die deutsche Reformpädagogik*, t. I-II, Düsseldorf—München 1961 — 1962; H. Röhrs, *Die Schule und ihre Reform in der gegenwärtigen Gesellschaft*, Heidelberg 1967<sup>2</sup>; P. Foulquie, *Les écoles nouvelles*, Paris 1968.

<sup>4</sup> Por. A. S. Neill, *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*, New York 1960.

wości (seksualności) <sup>5</sup>. Ruch walczący o styl wychowania anty-autorytarnego zyskał także poparcie tych, którzy na bazie sojuszu Freuda z Marksem zwalczali kulturę burżuazyjną ze względu na jej autorytarny i represyjny charakter <sup>6</sup>.

Każdy łatwo dostrzeże, że ta anty-autorytarna fala była reakcją na pewien typ wychowania, akcentujący nazbyt jednostronnie kontrolę ze strony wychowawcy, ograniczającą w jakimś stopniu zachowanie (styl bycia) i podporządkowującą je odpowiedniemu kierownictwu. Z punktu widzenia organizacji wychowania postawa wychowawcy wyraża się m.in. w określaniu oraz ścisłym przestrzeganiu norm instytucjonalnych, w wymaganiu szacunku dla władzy i uznawania wyższości wychowawcy, jego zastrzeżeń odnośnie do młodzieży, a także w karaniu zachowań niewłaściwych. Nadmierna kontrola uniemożliwia młodemu człowiekowi branie odpowiedzialności za własne życie. Kontrola i dominacja występują również na płaszczyźnie bezpośrednich odniesień wychowawczych. Wychowankowie czują się wykluczeni ze współodpowiedzialności i współdecydowania. Nie mają dostępu do ważnych informacji i są trzymani poza zasięgiem podejmowania decyzji. W wypełnianiu zadań nie uwzględnia się ich możliwości, zainteresowań czy aspiracji.

## 2. Balansowanie między wychowaniem autorytarnym i anty-autorytarnym

Wychowanie autorytarne staje się problematyczne już przez to, że nie prowadzi do właściwych odniesień. Pociąga ponadto szereg konsekwencji negatywnych w innych dziedzinach. Tak więc np. dzieci często karane przez rodziców żywią uczucia wrogości do rówieśników i chcą panować nad nimi. Dominujący nad uczuciami nauczyciele hamują w nich zdolność do rozwijania inicjatyw i samodzielnego podejmowania decyzji. Hamują także formowanie autonomicznych postaw i zachowań oraz odpowiedni do nich sposób samodzielnego wypowiedzania się. Postawa autorytarna nie pozwala wychowankowi doświadczać siebie jako konkretnej osoby, tzn. jako kogoś, kto zasługuje na zaufanie i wolność, aby mógł prowadzić swe życie w sposób osobowy i twórczo objawiać braki i wyzwania egzystencji.

Niemniej odczuwa się obecnie potrzebę złagodzenia takiej

<sup>5</sup> Por. W. Reich, *Die sexuelle Revolution*, Frankfurt 1969<sup>2</sup>; C. Sinelnikoff, *L'oeuvre de Wilhelm Reich*, Paris 1970.

<sup>6</sup> Por. S. Bernfield, *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse*, t. I-II, Frankfurt 1970.

zdecydowanie negatywnej krytyki nadzoru wychowawczego. **W niektórych przypadkach może mieć on bowiem charakter skuteczny i być nawet nieodzowny.** W pewnych sytuacjach dydaktycznych, mówiąc przykładowo, postępowanie autorytarne może sprzyjać nabieraniu określonych postaw formalnych. Może dopingować uczniów intelektualnie uzdolnionych. Należy jednak wystrzegać się bezmyślnego generalizowania tych ograniczonych przecież osiągnięć. A generalizowanie takie ma miejsce na przykład wtedy, gdy traktuje się postawę autorytarną jako jedyny środek zachowania porządku i dyscypliny. Jeżeli nawet nastawienie mniej dyrektywne wykazuje słabości, trzeba przyznać, że zasadniczo liczą się tylko te formy kierowania i towarzyszenia, które pozwalają wychowankowi osobiście „dźwigać” swe istnienie. Dyrektywne interwencje mogą natomiast wydawać się konieczne w takich sytuacjach, w których dane zachowanie staje się niebezpieczne dla samych wychowanków lub dla innych osób, względnie gdy trzeba samemu się bronić przed pewnym typem zachowań. Niemniej można zakładać, że wówczas interwencje tego rodzaju nie zostaną potraktowane jako naruszenie (praw osobistych) lecz jedynie jako odpowiedni i nieodzowny wyznacznik dotyczący konkretnej sytuacji.

Sformułowano również zarzuty pod adresem wychowania anty-autorytarnego<sup>7</sup>. Dotyczą one przede wszystkim pojęcia samo-rozwoju jako idei kluczowej w formowaniu osobowości. Bardzo złudne jest myślenie, że podstawowe dążenie człowieka wymyka się z natury rzeczy wszelkim konfliktom<sup>8</sup>. Zasada samo-realizacji jako podstawa wychowania jest bardzo wątpliwa. Odnosi się to także do zastępowania rodziny jakąś inną formą życia wspólnego oraz do liberalizacji płciowości, popieranej tak mocno przez pedagogię anty-autorytarną. Byłoby rzeczą pożyteczną porównać teorię Reicha z bardziej zniuansowaną wizją Freuda. Ten ostatni jasno wykazał, że wyższy poziom kulturalny nie da się pogodzić z rozkiełznaną seksualnością. Wychowanie zdominowane zasadą zadowolenia i rozkoszy prowadzi z konieczności do postawy zdecydowanie hedonistycznej — w poszukiwaniu radości i zadowolenia — przez co autentyczne człowieczeństwo zostaje zagrożone pod wieloma aspektami.

<sup>7</sup> Por. Th. Auchter, *Zur Kritik der antiautoritären Erziehung. Informationen, Überlegungen, Konsequenzen*, Freiburg im Br. 1973.

<sup>8</sup> Gdy chodzi o pogłębienie psychologiczno-etyczne, zob. R. Burggraeve, *From Development to Solidarity. An ethical Reading of Human Desire in its Socio-Political Relevance according to Emmanuel Levinas*, Leuven 1985.

### 3. Autorytet w dialogu

Podobnie jak każda organizacja społeczna, mająca wiele różnych zadań, funkcjonuje na bazie relacji i struktur, tak też odniesienie wychowawcze jest skuteczne wyłącznie wtedy, gdy jest zorganizowane ze względu na swój cel: promocję osoby stawającej się (dojrzewającej), jej autonomię i poczucie odpowiedzialności. Niemniej w kontekście wychowania same czynniki strukturalne jeszcze nie wystarczają. Trzeba do nich dodać oparcie kogoś, kto przyjmuje na siebie rolę kierowniczą i towarzyszącą. Funkcji zaś tych nie da się określić w sposób wyczerpujący za pomocą kryteriów stosowanych w innych formach życia społecznego. Kierowanie musi się opierać na autorytecie pedagogicznym, zdolnym do popierania autonomii wychowanika. Otóż ten typ oparcia nie występuje ani w postawach autorytarnych, ani w ujęciach anty-autorytarnych. W obu tych przypadkach mamy bowiem do czynienia z odniesieniem zakłóconym w stosunku do autorytetu. W postawie autorytarnej wychowanek musi się biernie podporządkowywać. W ujęciu anty-autorytarnym, przeciwnie, nie podaje mu się żadnych wskazań pozytywnych. Wychowawca występuje zatem z wiarygodnym autorytetem tylko wtedy, gdy jest uznany za kogoś, kto ukierunkowuje i buduje w sposób konstruktywny dzięki swej, zaakceptowanej przez wychowanika, kompetencji. W tym ostatnim przypadku umożliwia on faktycznie ludziom młodym możliwie najbardziej osobowe podjęcie swego losu.

Autorytet staje się wiarygodny wtedy, gdy kompetentni i uznani wychowawcy podają wskazania możliwe do przyjęcia — ze zrozumieniem i zaufaniem ze strony wychowaników. Ci ostatni godzą się na autorytet wówczas, gdy wychowawca ma im coś do ofiarowania i gdy oni sami są zdolni działać jako osoby współodpowiedzialne.

Wykonywana przez wychowawcę kontrola winna respektować pewną ilość zasad. Najpierw chodzi o zespalanie w dialektycznej syntezie różnych biegunów rzeczywistości wychowawczej: autorytetu i wolności, kierowania i spontanicznego rozwoju, kultury i samookreślenia się, zakazu i bierności. Prawdziwy autorytet wychowawczy suponuje także względną wyższość wychowawcy, uznaną przez wychowanika, na płaszczyźnie odpowiedzialności oraz kompetencji w wypełnianiu swego zadania. Aspekt ten stanowi w każdym bądź razie kwestię dość delikatną dla interakcji wychowawczej, pojętej jako partnerstwo. Stające-się-osoby znajdują się bowiem w pewnej zależności od wychowawcy i jego zadaniem jest spożytkować tę zależność w celu popierania coraz

to większej autonomii. To zaś winno doprowadzić młodzież do uświadomienia sobie tego, iż są oni twórcami dalszego swego życia. W przeciwnym razie rozwiną się u nich postawy obronne, brak zainteresowania, względnie sprzeciw i opozycja. Młodzi stają się twórcami swej egzystencji wówczas, gdy wychowawcom udaje się obudzić u nich podstawowe motywacje, jak: zainteresowanie, zrozumienie, poczucie odpowiedzialności. Znajdują wówczas łatwiej odpowiedni punkt oparcia w sobie samych, nie tracąc przy tym z oczu odpowiedzialności innych.

Wykonywanie autentycznego autorytetu jest ostatecznie zeterminowane postawą dialogową między wychowawcą i wychowankiem. Dialog zaś wymaga możliwości wzajemnego spotkania się w klimacie zażyłości i zrozumienia. Klimat taki pomaga bowiem osiągnąć rozumną i odpowiedzialną zgodność, gdy chodzi o realizację pewnych wspólnych celów czy zamierzeń, przy równoczesnym poszanowaniu oczekiwań i tożsamości każdej ze stron. A bywa to niemożliwe wówczas, gdy zainteresowani nie chcą się angażować jako osoby, z których każda ma własne doświadczenie, i gdy się ograniczają do zwyczajowych form komunikacji. Jedynie postawa dialogu pozwala na poczucie niezbędnej wolności, wystarczającej do wzajemnej konfrontacji oraz do osiągnięcia konsensusu odnośnie do relacji i postępowania indywidualnego oraz wspólnotowego — na bazie odpowiedzialnej i obopólnej komunikacji. Dialog nie jest lekarstwem na konflikty. Relacje autorytetu nie są zresztą harmonijne i wolne od napięć. I na tej także płaszczyźnie nie da się osiągnąć zgodności bez wielu wysiłków i fadygi.

W wychowaniu interakcja nie występuje oddzielnie od rzeczywistości. W pewnym sensie odzwierciedla ona zawsze trudności płaszczyzny społecznej, kulturalnej i politycznej. Oczekiwania, normy, obrzędy i formy komunikacji wpływają na interakcję, poczynając od życia publicznego. Mollenhauer stwierdza, że relacja wychowawcza, abstrahująca od konkretnej rzeczywistości społecznej i skupiająca się wyłącznie na marzeniach jakiejś grupy idealistycznej, staje się wyspą pedagogiczną<sup>9</sup>. W takim zaś przypadku formacja osoby, a także życia społecznego, jest poważnie zagrożona. Wiarygodne relacje autorytetu powinny wreszcie uwzględniać sytuację własną oraz psychiczny rozwój każdego wychowanka. Oznacza to, że postawa wychowawcy waha się między biegunami protekcji i partnerstwa. Powinien on przyznać wychowankowi najwyższy stopień auto-determinacji. W ten sposób

<sup>9</sup> Por. K. Mollenhauer, *Erziehung und Emanzipation*, München 1968, s. 24.

popiera bowiem wzrost autentycznej autonomii u osób-stawających-się.

#### 4. Realizacja wiarygodnego autorytetu

W tym ostatnim punkcie chcemy zwrócić uwagę na konkretne interwencje, niezbędne do zrealizowania kierownictwa i wiarygodnego towarzyszenia w wychowaniu. Powinny one przede wszystkim korespondować z całą serią warunków podstawowych, ich zaś jakość związana jest zarówno z osobą wychowawcy, jak też z czynnikami danej sytuacji wychowawczej.

W tym, co dotyczy wychowawcy, musimy się chwilowo ograniczyć do hipotez dotyczących pewnych zmiennych osobowości, autentyzmu motywacji oraz stopnia ich zastosowania w relacji wychowawczej. Inteligencja, życiowa postawa otwarta, poczucie sprawiedliwości i humoru wpływają na ogół pozytywnie na relacje autorytetu. Niemniej trzeba brać pod uwagę kontekst. Tak więc dzieci cenią u wychowawców inne cechy niż młodzież dorastająca. W tym zaś, co dotyczy motywacji, można z pewnością stwierdzić, iż tzw. pseudo-motywacje (potrzeba afirmacji siebie, dążenie do panowania nad kimś innym, itd.) szkodzą jedynie relacji wychowawczej. Przeciwnie, struktury autentycznej motywacji, dzięki którym wychowankowie zostają uszanowani w swej wartości oraz potrzebie solidarności z innymi, oznaczają pewną siłę w wykonywaniu autorytetu zasługującego na zaufanie. Właściwości wychowawcy i jego autentyczna motywacja nabierają jeszcze na znaczeniu dzięki trwałemu kontaktowi z wychowankami, pozwalającemu stymulować i właściwie ukierunkowywać ich inicjatywy.

Interakcja wychowawcza nie kształtuje się wyłącznie w relacjach między partnerami. Wiąże się też z organizacją całości kontekstu pedagogicznego. Należy zatem brać pod uwagę także istnienie orkeślonego porządku, który — w ramach kontekstu wychowawczego i w ścisłym odniesieniu do innych systemów społecznych — decyduje o specyfice relacji między partnerami. W kontekście wychowawczym realizacja stylu autorytetu ze strony wychowawcy zależy od roli i statusu różnych członków. Znaczne trudności w wykonywaniu autorytetu pojawiają się tam, gdzie istnieją twarde odniesienia hierarchiczne, członkowie muszą współzawodniczyć ze sobą w uznaniu własnych praw i gdzie występują zderzenia powodowane obroną własnych interesów. Przeciwnie, łatwe jest ono wówczas, gdy role i stanowiska każdej ze stron są nawzajem akceptowane. Poza tym normy ważne w ramach kontekstu wychowawczego wpływają także na samą

postawę wychowawcy. Określają bowiem, kto, kiedy, jak i w jaki sposób może wejść w system wzajemnej komunikacji. Problemy pojawiają się wtedy, gdy reguły nie będą jasno sprecyzowane, gdy będą sprzeczne ze sobą, gdy będą sprzyjały jednemu lub też gdy grupa odczuje je jako przestarzałe, niesprawiedliwe, bądź nieludzkie. Dany klimat wpływa pozytywnie, kiedy normy nim rządzące postrzegane są jako ludzkie, elastyczne, aktualne, konstruktywne, godne szacunku oraz przyjmowane przez jedną i drugą stronę krytycznie.

Po przeanalizowaniu podstawowych warunków możemy teraz się zatrzymać na interwencjach jako takich. Wychowankowie poświęcają niemało energii, chcąc wkroczyć na drogę realności. Muszą też, siłą rzeczy, podejmować takie czy inne działania, nie mając jeszcze doświadczenia, niekiedy w sposób mało realistyczny, a nawet nieodpowiedzialny. Rzeczą wychowawcy jest przyjść im z pomocą w czynnym i odpowiedzialnym „wszczepieniu się” w świat. Jego funkcje kierowania i towarzyszenia można by wyjaśniać na różnych poziomach<sup>10</sup>.

1. Przede wszystkim wychowawca może czynnie popierać udział wychowanków w *podejmowaniu działań*. Chodzi — w różnorodnym kontekście społecznym — o podejmowanie inicjatyw, określanie celów oraz wybór dróg do nich prowadzących. Tutaj także dobrze będzie unikać kierownictwa autorytarnego celem tworzenia, przeciwnie, takiego klimatu, w którym osobista decyzja, udział i współpraca ze wszystkimi mają szansę powodzenia. Zdarza się dosyć często, że wychowawcy odbierają młodym „możliwą przestrzeń”<sup>11</sup>, niezbędną do podejmowania decyzji osobistych. Postępując w ten sposób, usuwają sytuacje, w których wychowankowie mogliby się uczyć prawdziwej odpowiedzialności. Jeżeli zaś chcą tworzyć taką przestrzeń, powinni uwzględnić zainteresowania, korzyści, oczekiwania i osobowość każdego z wychowanków. Ilekroć tylko okoliczności na to pozwalają, winno się konsultować z wychowankiem ewentualne decyzje do podjęcia, wychowawca zaś winien uwzględnić jego zdanie na ten temat. Wychowankowi należy zostawić wolność w pewnych dziedzinach, jeśli okoliczności na to pozwalają i nie ma przy tym żadnego niebezpieczeństwa fizycznego, psychicznego czy moralnego dla niego samego ani dla innych. Styl autorytarny kierowania ustępuje miejsca postawie godnej wiary, gdy wychowawca spełnia swą funkcję kierowniczą celem użycia swej wiedzy i posłu-

<sup>10</sup> Por. H. Franta, dz. cyt., ss. 60—74.

<sup>11</sup> Opieramy się tu na D. W. Winnicott, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris 1971.



zenia się własnym doświadczeniem w służbie młodego człowieka, albo też gdy dostarcza informacji niezbędnych lub przynajmniej uważanych przez wychowanka za takie. Współpracę stymuluje właściwy podział zadań, oparty na zdolnościach i kompetencji każdego. Faworyzowana jest ona również wtedy, gdy dostarcza się każdemu odpowiednich motywacji do podejmowania konkretnych zadań, budząc tym samym zainteresowanie i poczucie odpowiedzialności. Popiera się ją wreszcie poprzez czynny udział w poszukiwaniu celów wspólnych oraz przez umożliwianie wychowankowi czynienia osobistych doświadczeń i rozwijania w ten sposób postawy twórczej w realizacji określonych zadań.

2. Wychowankowie potrzebują także towarzystwa i opieki zwłaszcza wówczas, gdy muszą podejmować *decyzje konkretne* i budować *szerszą wizję życia* (programować swe życie na dalszą metę). To towarzyszenie im polega natomiast m.in. na wspieraniu poszukujących drogi w życiu i rozwijających psychiczne struktury w kierowaniu wyborami na krótszą i dłuższą metę. O ile jednak autorzy są tu zgodni co do samej zasady, to różnią się między sobą odnośnie do praktyki konkretnej, mającej stymulować te wybory i sensowne plany życiowe. Trzeba przyznać, że praktyka ta sytuuje się przeważnie na linii podejścia zasadniczo dyrektywnego. A tymczasem winno się ocenić zdecydowanie pozytywnie próby dania młodzieży maksimum szans dokonywania wolnych wyborów, nawet jeżeli nasuwa się uzasadnione skądinąd pytanie co do ich zdolności do refleksji i brania odpowiedzialności na siebie: czy nie mają np. zbyt wygórowanej opinii o sobie. Wydaje się nam w każdym bądź razie, że wpływ pewnej ilości uwarunkowań zewnętrznych (np. mass mediów) nie może być lekceważony. W związku z tym czy nie należałoby postawić pytania o wystarczające umożliwienie wychowankom rozwoju zdolności niezbędnych do właściwego osądzania, wartościowania i decydowania. Zmysł orientacji suponuje u wychowawcy pewną dyspozycyjność, a więc i zdolność do kształtowania w sobie życia osobistego w pełni autentycznego oraz bycia nośnikiem poważnych wartości ludzkich. Zawiera on też w sobie coś, co stymuluje odniesienia do rzeczywistości w ścisłym powiązaniu z możliwościami i zainteresowaniami (korzyściami) danej wzrastającej osoby. To zaś wymaga odpowiedniego klimatu, który ułatwiłby odkrycie i przyswojenie sobie ważkich treści przekazywanych wychowankom razem — jeśli to tylko możliwe — z możliwością realizowania ich wyborów oraz ich weryfikowania. Realizacja tego wszystkiego wiąże się z szeregiem uwarunkowań. Wychowawcy, będący autentycznymi osobami i stymulujący u młodych ludzi wymowny kontakt z rzeczywistością, nadają się również znakomicie do reali-

zowania relacji autentycznego autorytetu. Za autentycznych natomiast możemy uznać tych wychowawców, którzy ze względu na swą wizję życia w pełni sensownego postrzegani są przez młodzież jako wzór czy ideał. Wartość wzoru staje się z kolei bardziej skuteczna w miarę, jak wychowawcy utrwalają swe pozytywne odniesienia do młodych. Klimat szcunku i serdeczne kontakty ułatwiają przyjęcie pewnego stylu myślenia, osądzania i działania. Można natomiast oczekiwać pewnych negatywnych następstw w przypadku, gdy z wychowawcy emanuje coś w rodzaju fascynacji uniemożliwiającej ludziom młodym krytyczne i autonomiczne odniesienie się do rzeczywistości. Relacja autorytetu może być zakłócona także wówczas, gdy się rozwija postawa obronna. Funkcja modelu u wychowawcy oraz jakość relacji międzypersonalnych ma charakter pozytywny, gdy realizuje się komunikacja dialogowa, pozwalająca każdemu z członków interweniować w sposób wolny i twórczy. Dialog przybiera różne postacie w zależności od tego, czy zmierza do podania młodzieży pewnej orientacji życiowej, służącej odpowiedniemu wykorzystaniu życia na tym świecie, czy też ma przynieść oparcie w budowaniu własnego planu życia. W tym, co dotyczy ukierunkowania w życiu codziennym, konieczne jest ustalenie więzi możliwie najbardziej bezpośrednio z rzeczywistością. Powtarzające się części rozmowy powinny dać okazję do zgłębienia tej rzeczywistości w jej różnorodnych przejawach i znaczeniach. Winno się także omówić konsekwencje pewnych wyborów oraz możliwe ich alternatywy. Aby nie rezygnować z godnych uwagi wyborów, trzeba dopuścić do rozwinięcia tolerancji, niezbędnej i wystarczającej w obliczu frustracji. Sprawa się komplikuje, gdy idzie o orientację w kwestiach zasadniczych, takich jak: sens życia, religia czy wiara. W tym przypadku chodzi ostatecznie o szukanie i znalezienie takich przybliżeń, które pozwolą lepiej rozumieć rzeczywistość w całej jej złożoności. Wychowawca będzie się przy tym wystrzegał podkreślania swej wyższości. Winien wykonywać swą rolę celem budowania platformy komunikacji respektującej rzeczywistość w całej jej różnorodności. Zadanie to staje się o wiele trudniejsze wówczas, gdy chodzi o komunikację na sposób towarzyszenia zmierzającego do restrukturalizacji doświadczeń człowieka młodego. Rozwinął on już bowiem własne struktury psychiczne, poprzez które interpretuje rzeczywistość na swój sposób. Restrukturalizacja staje się bardziej problematyczna u młodych nacechowanych obrazem „ja” zranionego, pogardą dla świata lub silną zależnością od norm i przekonań panujących w ich grupie odniesień. Restrukturyzacja wymaga komunikacji dialogowej, mocą której wychowawca stara się zachęcić czło-

wieka młodego do tego, by nauczył się on nawiązywania kontaktu z własnymi ideami fikcyjnymi czy pogmatwanymi, ze swymi jednostronnymi postawami i stereotypowymi nastawieniami po to, by zbliżył się wreszcie sam do bardziej obiektywnego ujęcia rzeczywistości.

3. Nie powinno się zapominać o *regulującym wymiarze* towarzyszenia. Jest to bowiem czynnik istotny w budowaniu komunikacji. Opiera się zaś on na stałych regułach natury instytucjonalnej lub też na treści wzajemnej zgody. Cała organizacja społeczna zbudowana jest na systemie reguł i norm określających role i relacje między członkami, i umoliwiających tym samym sensowne odniesienia. Przyjęcie takiego kodeksu normatywnego, z góry już ustalonego, ułatwia postawę członków grupy oraz stymuluje aktywność w klimacie współpracy. Otóż w postawie autorytarnej zachowanie reguł i określenie ról są z góry narzucone w sposób twardy, bezwzględny. Mamy też wówczas do czynienia z bezkrytyczną akceptacją porządku ustalonego według kryteriów zewnętrznych. Wychowanek uświadamia sobie, drogę swego rodzaju metakomunikacji, że określenie sytuacji społecznej jest sprawą samego wychowawcy. On bowiem interweniuje poprzez nie motywowane dyspozycje, niepodważalne nakazy, wymagania i decyzje, na które wychowanek nie może się zgodzić, a które zagrażają rozwojowi jego poczucia odpowiedzialności. Jeżeli zasady są ustalane zgodnie z paradygmatem normatywnym, wychowawcy akcentują wówczas swą wyższość na niekorzyść młodzieży i tak się zachowują, że tylko z trudem mogliby służyć za wzór dla postępowania młodych. Takie postępowanie wpływa także negatywnie na socjalizację, wywołując nastawienia pasywne, opozycyjne, a nawet jawną rewoltę. Wreszcie wychowawcy autorytarni pomniejszają zdolność krytyczną i twórczą osób dorastających. Co więcej, w przypadku gdy młodzi starają się naśladować takie ich postępowanie, sami stają się źródłem konfliktu ze swymi kolegami. Trzeba więc koniecznie dać młodzieży wystarczającą przestrzeń wolną dla poczynań autonomicznych w kierowaniu swym życiem.

Jeżeli postawa autorytarne nie daje żadnych rozwiązań, odnosi się to także do stylu całkowitej dowolności. Powodując sytuacje chaotyczne, postawa taka nie jest w stanie spowodować ani wywołać poczucia odpowiedzialności, ani oczekiwanej autonomii. W wychowaniu zniesienie wszelkich praw i norm prowadzi przeważnie do anarchii. Tutaj także tylko autentyczny autorytet może obudzić sens odpowiedzialności. Aby zrealizować prawdziwą współodpowiedzialność, należy unikać form komunikacji autorytarnej, a odwoływać się zarazem do norm pobudzających aktyw-

ny udział wychowanka we własnym życiu. Wtedy dojdzie się do budzenia w nim sensu współpracy i odpowiedzialności osobistej, jak i społecznej. W tym też przypadku ustali się wśród członków prawa i normy mające rządzić porządkiem wspólnym. Wychowawcy sytuują się wówczas w obrębie relacji jako partnerzy, którzy nie chcą narzucać własnych norm. Przeciwnie, zachęcają do odpowiedzialności, uwzględniając formy interakcji partnerskiej. Nie ustalają wzorca postawy, który mógłby być narzucony wszystkim, lecz oferują każdemu możliwość stania się odpowiedzialnym za własną formację.

4. W procesie wzrostu osoby zdolność szacowania odnośnych oczekiwań i godzenia ich ze sobą odgrywa wielką rolę. Należy zatem interweniować, aby popierać *solidarność*. Tu także autentyczne kierownictwo stanowi najlepszą gwarancję. A polega ono na filozofii, która ujmuje funkcję wychowawcy w dwojaki sposób: z jednej strony ma on wyostrzać osąd w zakresie wzajemnych oczekiwań, z drugiej zaś tworzyć zdolność oraz poczucie odpowiedzialności w godzeniu oczekiwań osobistych z oczekiwaniami innych członków różnych grup przynależności. Zadanie wychowawcy polega w tym przypadku na popieraniu integracji fundamentalnych potrzeb wychowanka z danymi społecznymi, na harmonizowaniu przynależności do różnych grup odniesień ze wzrostem i wewnętrzną harmonią osób dojrzewających. Chcąc osiągnąć ten cel, trzeba znów unikać autorytaryzmu oraz samowoli u wychowanków i tworzyć formy komunikowania możliwie najbliższe partnerstwu, dzięki któremu wychowanek pojmuje siebie jako protagonistę własnej egzystencji.

Aby doprowadzić do pojawienia się poczucia solidarności, wychowawcy winni tworzyć platformę komunikacji nacechowanej tolerancją, akceptacją, zaufaniem i wzajemnym szacunkiem, przy równoczesnym głębokim poszanowaniu autonomii i indywidualności. Będą także sami starali się rozwiązywać wzajemne konflikty poprzez pełnienie funkcji integrującej, która wymaga jasnej i szczerzej komunikacji. Powinni być zdolni do prowadzenia życia z uczuciami ambiwalentnymi wobec samych siebie oraz do inicjowania stylu współpracy, szanującego rolę różnych członków.

Zadanie, którego nie da się traktować nazbyt lekko!

tłum. ks. Lucjan Balter SAC